

“Tu nem é um homem de verdade”: estigma, violência simbólica e discursos de homofobia no contexto escolar

Flávia Correia Lima Huber Costa¹³

Naissa Maria Silvestre Dias¹⁴

Introdução

Em nosso cotidiano, são comuns manchetes de jornais sobre estudantes agredidos física e verbalmente ou até mesmo assassinados, em escolas, por se identificarem como gays ou lésbicas. Tais histórias revelam uma triste realidade nos colégios do Brasil e do mundo. Os casos de violência contra estudantes homossexuais¹⁵ ocorrem com uma frequência assustadora e indicam que o debate sobre a tolerância em relação à homoafetividade está longe de ser encerrado. Assim sendo, episódios de homofobia, no contexto escolar, remetem-nos a questionamentos que fazemos acerca do mundo no qual vivemos, uma vez que a escola, como instituição do Estado, deve ser um espaço democrático e de tolerância em relação às diferenças. É a partir desse contexto que se evidencia a necessidade de aprofundar a discussão sobre estigma (GOFFMAN, 1988), violência simbólica (BOURDIEU, 1999) e construções dialógicas (BAKHTIN, 1979) de práticas discursivas de preconceito contra homossexuais no ambiente escolar.

Muitas vozes são silenciadas todos os dias e muitos estigmas contra homossexuais emergem nas interações entre personagens presentes no cotidiano escolar. Não obstante também é com frequência que professores e demais profissionais de educação se calam e se omitem diante de situações de *bullying* (SILVA, 2015) contra alunos que não se encaixam nos padrões do discurso da heteronormatividade hegemônica (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Se a sociedade almeja que a escola seja um espaço de democracia e aceitação da diversidade, é primordial observar os contextos escolares nos quais o sofrimento de alunos homossexuais termina por ser silenciado e suas identidades oprimidas. Nesse cenário, é relevante refletir sobre a situação de estudantes que são vítimas constantes do preconceito por conta de uma orientação sexual que foge da regra heteronormativa (BUTTLER, 1990; 1993; LOURO, 2004; 2014).

A discriminação é uma prática social presente nas instituições escolares que se materializa na forma de violência física ou simbólica, causando danos pessoais e sociais a suas vítimas. É, portanto, fundamental promover uma reflexão crítica por parte de profissionais de educação que lidam diretamente com as diferenças de gêneros e sexualidades em sala de aula. Com base em Lionço e Diniz

13. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) – Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. huber.flavia@gmail.com

14. Centro de Energia Nuclear na Agricultura – Universidade de São Paulo - Doutora em Ecossistemas Tropicais. nsdias@cena.usp.br

15. O termo “homossexual” é utilizado aqui para fazer referência a um indivíduo que se identifique como homossexual. Não há qualquer pretensão em essencializar a identidade dos participantes da pesquisa.

(2009), acredita-se que a educação seja uma ferramenta política emancipatória, que deve sobrepujar processos discriminatórios socialmente instalados, a fim de alterar a realidade pela reafirmação da ética democrática.

Louro (2014, p. 84) afirma que “a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz”. Destarte, são necessárias intervenções mais sérias nas escolas sobre cidadania, sexualidade e convivência com as diversidades. Nessa direção, Junqueira (2009, p.162) ressalta que

tomar consciência de que o campo da educação se constituiu historicamente como um espaço disciplinador, normalizador e reproduzidor de desigualdades é passo decisivo para promover a desestabilização das lógicas e dos compromissos tradicionais próprios de uma política educacional concebida para estar a serviço de poucos.

Os profissionais de educação podem e devem levar o debate sobre homofobia para a escola no intuito de cumprir seus papéis como formadores de cidadãos que atuam no mundo real. Emudecer discussões sobre violência contra homossexuais, nada mais é do que se omitir e permitir a manutenção de práticas que visam (re)produzir padrões heteronormativos, que historicamente modulam as relações de gênero em nossa sociedade. Na perspectiva qualitativa adotada, defende-se que os estudos do discurso geram entendimentos sobre instituições, grupos sociais e identidades sociais (GIORGI *et al.*, 2015). Na mesma direção, Bakhtin (1979) defende que nunca temos acesso direto à realidade, pois essa se apresenta para nós de forma semiótica, ou seja, através da linguagem. Para o autor, a realidade, na verdade, é discursiva, pois ela é contada pelo intermédio da linguagem.

O objetivo geral dessa pesquisa é observar como são construídos discursos e práticas discriminatórias que impedem a escola de ser um espaço de socialização para a diversidade. Ambiciona-se, portanto, em termos macros sociais e culturais, pensar a homofobia sob o ângulo de uma das principais instituições da vida social do indivíduo, a escola. Mais especificamente, objetiva-se, através do relato apresentado, identificar as concepções do senso comum que são dialogicamente ecoadas nos discursos homofóbicos presentes nas instituições de ensino. Pretende-se, ainda, (i) compreender como o estigma contra alunos homossexuais emerge nas interações escolares; (ii) investigar de que maneira a violência simbólica é construída nas práticas dos personagens que atuam no contexto escolar; (iii) observar como o entrevistado constrói discursivamente a atuação dos agentes de ensino e colegas nos episódios narrados.

O escopo da investigação

É a partir da materialidade discursiva de um excerto extraído de uma entrevista de pesquisa com um aluno do terceiro ano do ensino médio de uma escola militar localizada em um grande centro urbano do Norte do Brasil, que se pretende realizar um estudo de caso sobre o fenômeno da homofobia no ambiente escolar.

A perspectiva qualitativa de estudos da linguagem de cunho interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006), que fornece um instrumental por meio do qual é possível criar sentido a respeito da ação social pesquisada (SANTOS, 2013), foi eleita para o tratamento dos dados.

De acordo com Gamson (2006), o paradigma de pesquisa qualitativa é o mais adequado em pesquisas cujo foco é a sexualidade, pois parece objetivar menos seus sujeitos, preocupar-se mais com a criação de significado cultural e político e com dar mais espaço às vozes e às experiências que foram suprimidas. Ainda segundo o autor, a pesquisa qualitativa sobre sexualidades, com foco na criação de significado e nas experiências da vida cotidiana, encaixa-se nas metas de visibilidade, no desafio cultural e na autodeterminação dos movimentos Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (LGBT).

Embora a pesquisa tenha contado com sete participantes, foi eleito um excerto de uma entrevista para o estudo de caso apresentado. Para a análise que segue, foi selecionado um excerto da entrevista com o aluno Frederico Martins¹⁶, em que pese sua prototipicidade em relação aos demais dados do trabalho. As seguintes perguntas de pesquisa foram os pilares do projeto e estabeleceram a investigação do trabalho:

(i) Que narrativas de opressão homofóbica, dentro do ambiente escolar, estão presentes na fala apresentada?

(ii) Como o entrevistado constrói a atuação dos personagens da escola em episódios de preconceito homofóbico e violência simbólica em seu discurso?

(iii) Que estigmas são tornados relevantes na dimensão das histórias narradas?

(iv) Quais são os discursos homofóbicos do senso comum que embasam as práticas discursivas que ocorrem no ambiente escolar?

Buscou-se, ao longo da entrevista, trabalhar com perguntas semiestruturadas que não fossem fechadas, pois o interesse não era manter um esquema de perguntas e respostas, mas permitir que Frederico pudesse narrar a partir de um momento coconstruído na interação. As perguntas semiestruturadas que nortearam a entrevista foram:

1) Como você se identifica em relação a sua sexualidade?

2) Você já foi vítima de preconceito na escola?

3) Caso tenha sofrido preconceito, qual foi a atuação dos agentes de educação?

16. Nome fictício escolhido pelo real participante da pesquisa.

4) Você poderia me contar uma história em que sofreu *bullying* na escola?

5) Como você reagia aos episódios de preconceito?

6) Quais foram as consequências do *bullying* na sua vida?

7) Você pode contar com familiares e educadores para combater o *bullying*?

8) Como foi a sua convivência com os colegas de escola?

As entrevistas são atividades interacionais, pois as falas produzidas em seus contextos possuem uma estrutura dialógica. Ou seja, o entrevistado não é posicionado como a fonte de informações a serem imparcialmente coletadas e analisadas, mas como alguém que constrói, como o entrevistador, o discurso gerado na interação (BASTOS; SANTOS, 2013). Destarte, as narrativas presentes na entrevista de pesquisa não são resultado de atos individuais, mas construções que ocorrem no turno a turno da interação (DE FINA, 2009).

A linguagem é na verdade uma prática social, e nossos discursos refletem escolhas (intencionais ou não) políticas e ideológicas sempre atravessadas por relações de poder que provocam efeitos diversos no mundo social (FABRÍCIO, 2006). Assim sendo, o foco de análise está justamente na fala produzida pelos participantes durante a interação, proporcionando um entendimento sobre como eles avaliam o mundo e gerenciam suas identidades.

Narrativa de homofobia na escola

Uma das maneiras mais comuns que as pessoas encontram para dar significado a suas experiências, reivindicar identidades e organizar sua história de vida (LINDE, 1993) é através de narrativas (RIESSMAN, 2008). Contar histórias, ouvir e ler as histórias de outras pessoas são atividades frequentes do dia a dia. Ao contar histórias, o narrador se engaja em uma espécie de atividade interpretativa que dá forma, sequência e sentido a situações passadas, construindo sentidos sobre ele mesmo, outras pessoas, objetos e ações do mundo social, sempre em relação a determinados padrões culturais e finalidades interacionais demarcados pelo contexto em que se encontram (BASTOS, 2004; BASTOS; BIAR, 2015). Portanto, as narrativas podem ser entendidas como “uma forma de organização básica da experiência humana, a partir da qual se pode estudar a vida social em geral” (BASTOS, 2004, p.119). Ainda, segundo Connell (2013), as histórias de vida, ao serem contadas, podem fornecer um panorama da estrutura social e das dinâmicas sociais com uma profundidade emocional que não se pode alcançar por outros métodos de pesquisa.

Assim sendo, as histórias contadas pelo entrevistado estão diretamente ligadas à vida social, pois elas são, na verdade, construções sociais e não meras representações do que aconteceu. Operam nessas construções o filtro afetivo que guia as lembranças e as singularidades da situação de comunicação em que a narrativa é contada (BASTOS, 2004).

No excerto¹⁷ apresentado a seguir foram narrados episódios de discriminação na escola e na família que, conforme afirmou o entrevistado em outros momentos, levaram-no a tentar suicídio por diversas vezes durante o ensino fundamental. Frederico revelou momentos de solidão, rejeição e tristeza que marcaram para sempre sua trajetória escolar.

Excerto: “Tu nem é um homem de verdade”

Linha	Participante	Interação
1	Entrevistadora	Você acha que você, é... Você se, sentiu, você sentiu discriminação por parte dos seus colegas? Você se sentiu ridicularizado, alguma coisa assim? Dentro da escola?
2		
3		
4		
5	Frederico	Principalmente naquele primeiro momento quando...
6	Entrevistadora	No sexto ano?
7	Frederico	Sim. Quando, por causa da das coisas que eu ouvia...por causa da...
8		
9	Entrevistadora	O que você ouvia?
10	Frederico	Eu ouvia muita... muito pop, muita Lady Gaga, Miley Cyrus...
11		
12	Entrevistadora	Ah, sim. Mas o que eles faziam com você?
13	Frederico	Eu lembro de uma vez que me marcou muito, foi uma vez que o professor dividiu em dois em dois grupos as salas. É que só que era pra responder questões, e nesse dia eu não lembrava, tipo, das questões. E daí ele, os meninos começaram a me falar, porque eram divididos entre mascu, time masculino e feminino. Daí os meninos começaram a me, me falar: “ah, Frederico, vai pro time feminino, tu nem é um homem de verdade”. E daí depois eu fui levar isso pro nosso supervisor. E daí o supervisor não fez nada.
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23	Entrevistadora	E o professor também que tava em sala, vendo essa divisão?
24		
25	Frederico	Nada, ele não fez nada. Ele meio que ignorou isso.
26	Entrevistadora	E você acha...

17. A gravação durou pouco mais de uma hora; o trecho selecionado ocorreu entre 13'46" e 16'32". Frederico estudou na mesma escola do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio. A transcrição dos dados não seguiu os padrões estabelecidos pelos teóricos da Análise da Conversa, a fim de facilitar o entendimento por parte de profissionais de educação não familiarizados com tais modelos de transcrição.

27	Frederico	Ah, é “era brincadeira”. Era meio que brincadeira de criança, entende? e ... e daí depois eu fui levar isso no, no meu supervisor. E daí ele falou, ele não fez nada com eles. E daí depois que todo mundo foi embora ele falou “ah, porque que tá com essa pulseira vermelha fora do padrão? Você, vai ver que é por isso que eles te chamaram assim. Se tu não tivesse usando, tu não teria sofrido isso.”
28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35	Entrevistadora	Então ainda culpou você?
36	Frederico	Foi. Eu ainda fui culpado por isso.
37	Entrevistadora	U-hum
38	Frederico	E nada aconteceu.
39	Entrevistadora	Você lembra de outras ocasiões? Lembro que uma vez você me falou que na educação física ninguém queria fazer educação física com você.
40		
41		
42	Frederico	Sim, porque...
43	Entrevistadora	Em que situação isso acontecia?
44	Frederico	Era porque eu nunca fui bem em esportes. Então era aquela pessoa a ser, a última a ser escolhida e aquilo... Nossa! Eu odiava fazer educação física por causa disso e também...
45		
46		
47		
48	Entrevistadora	Você acha que era porque você era ruim esporte ou porque você é você tinha um jeito gay, alguma coisa assim?
49		
50		
51	Frederico	Pois é, e, e até teve um certo ponto de que um... as pessoas muitas vezes não queriam falar comigo por causa disso, entende? Por causa do meu jeito e aquilo parece que incomodava as pessoas.
52		
53		
54		
55	Entrevistadora	Os colegas, né?
56	Frederico	Sim.
57	Entrevistadora	Não queriam nem falar com você?
58	Frederico	Sim. Teve um momento, assim, que no recreio eu tive que ficar sozinho. Porque eu percebia, assim, que as pessoas tinham todos os grupinhos e eu não, eu me sentia tipo... Super rejeitado.
59		
60		
61		

62	Entrevistadora	Você ficava fora de todos os grupos?
63	Frederico	Sim. Tinha coisas que aconteciam na escola que eu não, não me incluíam, entende?
64		
65	Entrevistadora	U-hum.
66	Frederico	E daí eu fui me sentindo assim, assim e fui aceitando. Daí eu fui tentando viver sozinho - o mais sozinho possível
67		
68		
69	Entrevistadora	Por quanto tempo você ficou assim?
70	Frederico	Eu lembro que foi até o oitavo ano, quando eu tive as minhas amigas. Só que no...
71		
72	Entrevistadora	Você ficou dois anos inteiros assim?
73	Frederico	Sim.
74	Entrevistadora	Na escola?
75	Frederico	Sim, o sexto e o sétimo.

Fonte: Resultados originais da pesquisa

O estigma de ser um aluno homossexual

A narrativa de Frederico evidencia a forma como se dá o estigma (GOFFMAN, 1988) em relação a alunos homossexuais nas interações emergentes na escola. No caso da entrevista transcrita, observa-se que os processos de estigmatização da identidade homossexual se dão na dimensão das histórias narradas, mas não durante a interação entre a entrevistadora e o entrevistado.

Na Grécia antiga, o termo estigma era usado para designar um signo talhado ou queimado no corpo de um indivíduo avaliado como defeituoso. Alguns séculos mais tarde, o sociólogo Ervin Goffman define o indivíduo estigmatizado como alguém que apresenta características que fogem às categorias de normalidade aceitas em determinada sociedade. Para o autor, o estigma não é uma característica em si mesma negativa ou desonrosa, mas é algo que emerge nas interações sociais.

Goffman (1988) afirma que os modelos de padrões socialmente aceitáveis são criados pela própria sociedade. Ou seja, quando o sujeito se torna diferente dentro de uma sociedade que impõe a semelhança, ele passa a ser um ninguém ou um nada nas relações com outras pessoas.

A sociedade determina a capacidade de ação de um indivíduo estigmatizado, marcando-o como desacreditado e apontando os seus efeitos cruéis e danosos no convívio social. Nesse sentido, a experiência de Frederico exemplifica como alunos que não sistematizam comportamentos

considerados adequados dentro de uma perspectiva heteronormativa convencionalmente aceita, terminam por ser ridicularizados, menosprezados, marginalizados e isolados do grupo.

De acordo com a teoria goffmaniana (GOFFMAN, 1988), existem dois tipos de indivíduos estigmatizados: os desacreditados e os desacreditáveis. Indivíduos que possuam estigmas evidentes, que possam ser reconhecidos imediatamente são considerados desacreditados. Podemos citar, como exemplos de indivíduos pertencentes a tal grupo, pessoas com deformidades físicas, cegueira, etc. Por outro lado, o indivíduo desacreditável é aquele cujo estigma não pode ser percebido de imediato como, por exemplo, homossexuais, alcoólatras, etc. Um mesmo sujeito pode estar nas duas circunstâncias, segundo o autor. O indivíduo desacreditado lida com a manipulação da tensão durante os contatos sociais, ao passo que o desacreditável sofre com a questão da manipulação da informação sobre seu estigma; isto é, ocultá-lo ou não, mentir ou assumir. A sexualidade de Frederico o posiciona na escola como um sujeito desacreditável.

Na história de vida de Frederico, é possível perceber momentos específicos nos quais o estigma de ser um aluno homossexual emerge nas interações. Primeiramente, durante a atividade de perguntas e respostas (linhas 13 a 38) proposta pelo professor, outros meninos abertamente ridicularizam Frederico por ele não ser um homem de verdade (conforme os padrões culturais aceitos por aquele grupo). Por esse motivo, os colegas asseguravam que o entrevistado não era digno de participar do grupo de meninos.

Segundo Goffman (1988), para que um indivíduo seja estigmatizado, é necessário, na realidade, uma linguagem de relações e não atributos. Ou seja, não são as características de Frederico que o estigmatizam, mas a forma como os outros alunos e educadores se apoiam em formações discursivas que promovem a intolerância a homossexuais. Os personagens presentes na narrativa buscam taxativamente criar mecanismos para disciplinar o comportamento divergente de Frederico.

Na segunda narrativa (linhas 44 a 75), de forma mais genérica, Frederico revela que, por dois anos, permaneceu sozinho nos intervalos e recreios da escola por conta de sua performance efeminada. Nas interações durante as aulas de educação física e nos momentos de solidão nos pátios da escola, novamente é possível perceber a emergência do estigma que causa a rejeição e o isolamento do aluno. A história de vida de Frederico confirma que a solidão é um efeito marcante da homofobia. A segregação, a inviabilidade de dividir experiências ou a exclusão do grupo escolar afetam a meta educacional de promoção de convivência democrática (LIONÇO e DINIZ, 2009). Embora caiba à escola trabalhar possibilidades de pertencimento e inclusão de

todos os alunos num espaço de sociabilidade, na história de Frederico, o professor e o supervisor são construídos como pessoas que permitem e encorajam a manutenção de práticas e discursos de preconceito que apartam o aluno do convívio social.

A violência simbólica na escola

Os episódios narrados pelo entrevistado ilustram o que Bourdieu (1999) chama de violência simbólica. Para o autor, violência simbólica se dá pela prescrição de modos de entender a realidade, definidos por interesses de determinados grupos sociais. Trata-se de agressão institucionalizada, que se reproduz na diferenciação e na exclusão de ideias, maneiras de ver e agir de alguns indivíduos em detrimento de outros. Ou seja, a violência simbólica difunde a cultura dominante, conferindo um modelo de socialização que beneficia a reprodução das estruturas sociais. Esse tipo de hostilidade é definido como

violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 1999, p. 7).

Ao definir o conceito de violência simbólica, Bourdieu (1999) se refere principalmente a mecanismos sutis de dominação e exclusão social que são utilizados por indivíduos, grupos ou instituições. A ideia do que é natural entre determinados grupos sociais legitima a exclusão das demais possibilidades. Trata-se de uma prática que pode ser entendida a partir de construções astuciosas de dominação e exclusão social exercidos por indivíduos, coletivos ou instituições. Esse tipo de agressão nasce justamente quando um indivíduo foge do padrão de normalidade. Nesse panorama, os interesses das classes hegemônicas são reproduzidos e institucionalizados, excluindo e desvalorizando os dominados.

O episódio de *bullying* (linhas 13 a 20) entendido pelo professor como uma brincadeira de criança (linhas 27 e 28) - quando os colegas mandam Frederico para o grupo das meninas por não ser um homem de verdade - é uma materialização da violência simbólica. Ou seja, ao dizerem que Frederico não é um homem de verdade, discursivamente, os outros alunos colocam sua sexualidade em condição inferior de subordinação aos padrões heteronormativos da masculinidade hegemônica (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

Os insultos por parte dos colegas posicionam Frederico como uma figura desprezível que deve permanecer alheia aos grupos sociais formados na escola. As injúrias contra o aluno, segundo Borillo (2009), são agressões verbais que

marcam a consciência. São traumas que ficam entalhados na mente e no corpo. As reações de silenciamento, insegurança, timidez e vergonha de Frederico são resultados da hostilidade a que foi submetido na escola. Uma das consequências da violência e do preconceito contra um aluno homossexual é o sofrimento pela solidão. Tal sentimento o torna mais vulnerável “a uma atitude de aversão a si mesmo e a uma violência interiorizada que pode levá-lo ao suicídio” (BORRILLO, 2009, p. 20).

Na linha 25, o entrevistado constrói o professor como alguém que preferiu não atuar diretamente na questão, tratando o fato com normalidade - como uma brincadeira de criança. A omissão do professor expressa um posicionamento político de reforço à heteronormatividade e à violência simbólica. Ou seja, o professor legitima as práticas homofóbicas em sala de aula ao encarar o episódio como brincadeira. Assim, seu silenciamento e sua negligência contribuíram tanto para a invisibilidade de Frederico na sala de aula, quanto para a manutenção do conjunto de preconceitos vigentes.

O silêncio expressa a dimensão política do reforço à norma heterossexual. PocaHy et al. (2009, p.115) destaca que

como estratégia discursiva, o silêncio sobre a diversidade sexual pode resultar não de uma intenção de calar, mas da deliberada manutenção do discurso heteronormativo, objetivando a produção e reprodução de um sentido que se propõe hegemônico, inquestionável, normativo. Dessa forma, o silêncio, em sua dimensão política, produz efeitos sociais e subjetivos ao reforçar a veiculação de um sentido invariável para a sexualidade e o gênero, que se torna parâmetro a partir do qual as pessoas e os grupos sociais passam a significar a si mesmos e aos outros.

Esse mesmo silêncio é percebido na segunda narrativa, quando Frederico revela ter permanecido sozinho e rejeitado por todos os grupos durante dois anos (linhas 51 a 75). Em seu discurso, em nenhum momento, o estudante aponta para posicionamentos e práticas pedagógicas que buscassem problematizar as situações de *bullying* e os processos de isolamento.

Ao procurar o supervisor escolar no episódio de ridicularização em sala de aula, numa tentativa de obter ajuda no combate ao *bullying* (linhas 21 e 22), Frederico termina por ser culpabilizado pelo acontecimento por estar usando uma pulseira vermelha fora do padrão (linhas 28 a 38). O supervisor escolar deslegitima o sofrimento do aluno e a sua sexualidade desviante. A banalização do episódio, por parte do profissional de educação, evidencia a naturalização da norma heterossexual e da rejeição à homossexualidade que permitem que a violência simbólica aconteça no cotidiano escolar.

A construção dialógica do discurso de preconceito

Os discursos, na perspectiva bakhtiniana, não são estruturas abstratas, pois carregam a historicidade e as marcas identitárias de seu tempo, de suas formas anteriores e as intenções para formas futuras. Os enunciados, mesmo distantes no tempo e no espaço, apresentam uma relação dialógica seja em seu conteúdo temático, seja em sua estrutura composicional (BAKHTIN, 1979). O conceito de dialogismo não só funda a noção de linguagem para Bakhtin, como também é constitutivo da sua antropologia filosófica. Para o autor, todos os enunciados da produção linguística no processo de comunicação são dialógicos. Através do conceito de dialogismo, percebe-se que os discursos de preconceito homofóbico presentes no cotidiano escolar carregam marcas históricas e concepções culturais.

Para Bakhtin (1979), existe uma dialogização interna da palavra, ou seja, todas as palavras são sempre atravessadas pela palavra do outro. O enunciador quando compõe seu discurso leva sempre em conta outros discursos que, por sua vez, aparecem em sua própria fala. O enunciado não existe fora das relações dialógicas e carrega ecos e lembranças de outras enunciações. Assim, ao dizerem que Frederico não é um homem de verdade, os colegas revelam uma estrutura de preconceito social que atravessa a interação da sala de aula. Com base no conceito bakhtiniano de dialogismo, percebe-se que não se trata de uma brincadeira, mas de um jogo de poder que coloca o aluno homossexual em posição de inferioridade e de marginalização.

De acordo com o conceito de dialogismo, quando se diz, por exemplo, que *heterossexuais e homossexuais são iguais e devem ter os mesmos direitos*, estamos dizendo algo que está constituído em outro enunciado: *os heterossexuais são superiores aos homossexuais*. A ideia de que os heterossexuais são superiores aos homossexuais está enraizada em uma concepção heteronormativa da sociedade que perpassa os discursos do cotidiano. Entendemos, então, que se houvesse uma absoluta igualdade entre hetero e homossexuais, o enunciado *heterossexuais e homossexuais são iguais e devem ter os mesmos direitos* nem mesmo surgiria no pensamento do falante.

Apoiado na teoria bakhtiniana, Fiorin (2016) afirma que, quando dizemos algo, o enunciado mostra o direito e o avesso. No caso do exemplo aqui usado, o direito seria o enunciado em si; o avesso seria a concepção de que homossexuais são inferiores – presente em tantos outros enunciados da esfera da comunicação verbal. Assim, a afirmação de que Frederico não é um homem de verdade revela haver um homem de mentira, que possui características culturalmente atribuídas a mulheres. Numa concepção homofóbica macrossocial, o homem de mentira deve ser aliado do convívio do grupo a qualquer custo.

Tal crença, embora muitas vezes esteja presente no avesso do discurso (no não dito), embasa e encoraja práticas de violência física e simbólica na escola.

Bakhtin (1979) difere a unidade da língua do enunciado. As unidades da língua estão disponíveis, não possuem autor, estabelecem relações semânticas entre si, são completas e não possuem acabamento, ou seja, não requerem uma resposta. Um exemplo de unidade da língua é a palavra homossexual no dicionário. Por outro lado, os enunciados são vivos, possuem autores, têm acabamento - completude que permite resposta - e têm sempre destinatários. As unidades da língua são neutras e não possuem juízos de valores. Portanto, a palavra *bicha* no dicionário, por exemplo, não está carregada de avaliações e apreciações sociais. Entretanto, quando alguém xinga um aluno de bicha, esse enunciado está carregado de julgamentos e valores sociais negativos. O enunciado é uma unidade real de sentido, ao passo que a unidade da língua é uma unidade potencial de significação. Para entender que bicha é uma forma ofensiva de se dirigir a uma pessoa homossexual, não basta conhecer a unidade da língua, mas há que alcançar as relações dialógicas para compreender o que está por trás do sentido prescritivo. Portanto, dizer que Frederico não é um homem de verdade, não é uma mera brincadeira, pois esse enunciado carrega juízos, concepções e pontos de vista homofóbicos.

O próprio discurso de Frederico carrega marcas e historicidade de vozes sociais que revelam o preconceito contra gays. Ao contar que odiava fazer educação física porque era sempre o último a ser escolhido para o time (linhas 44 a 47), o aluno evidencia o discurso social que exclui o indivíduo homossexual de atividades com os demais alunos. Posteriormente, essa mesma formação discursiva excludente aparece na narrativa sobre os dois anos que passou sozinho nos intervalos de aula (linhas 57 a 75). O entrevistado menciona que os outros alunos, em determinado momento, sequer falavam com ele (linhas 51 a 54). O que está por trás da história narrada é um discurso presente no mundo social sobre o ódio contra gays, que os exclui de todas as formas de socialização, tratando-os como seres abjetos (BUTTLER, 1990; 1993).

A fala do supervisor aparece na forma de diálogo construído (TANNEN, 1989) nas linhas 31 a 34. O diálogo construído confere veracidade ao fato narrado, pois é como se não fosse um mero juízo de valores por parte de Frederico, mas sim a própria voz do supervisor. Ainda dentro do conceito de dialogismo, é relevante assegurar que o enunciador incorpora em seu discurso a voz do outro de forma composicional, ou seja, citando abertamente o discurso do supervisor. A voz do supervisor carrega marcas dialógicas de enunciados do senso comum que culpam a vítima pela violência sofrida. No caso, a culpa é atribuída ao aluno por utilizar uma pulseira vermelha considerada fora do padrão.

Os discursos dos personagens escolares presentes nas histórias de Frederico apresentam traços sociais de concepções normalizadas pelo senso comum. O conceito de dialogismo mostra como formações discursivas de nível macrossocial se manifestam em forma de estigma e violência simbólica nas microinterações do dia-a-dia escolar.

Durante o segundo episódio de preconceito narrado (início na linha 45), a entrevistadora pergunta se há outras lembranças e menciona o assunto das aulas de educação física (entrevistadora e entrevistado já haviam conversado informalmente sobre tal questão). Frederico (a partir da linha 51) expõe um tema bastante recorrente em histórias contadas pelos entrevistados da pesquisa – a rejeição baseada nas diferenças de gênero e sexualidade em uma disciplina que deveria romper com essa barreira, a educação física. Em diversas entrevistas que compuseram a base de dados desta pesquisa, alunos relataram situações semelhantes de exclusão nas aulas de educação física por não corresponderem às expectativas heteronormativas. A formação discursiva, que patologiza a homoafetividade e confere ao estudante homossexual uma condição de doente (isto é, alguém que precisa ser excluído para não contaminar o grupo), toma relevo durante atividades que envolvem contato físico entre alunos.

A discriminação homofóbica que ocorre nas interações do dia-a-dia escolar é alicerçada em uma concepção cultural de superioridade da norma heterossexual. É nesse sentido que se faz necessário desconstruir os discursos excludentes veiculados nas escolas, a fim de combater o ódio às diferenças e promover o respeito às diversidades de gênero e sexualidade. A relevância da discussão sobre a diversidade sexual em sala de aula vai além das concepções teóricas sobre o ser humano e a sexualidade. O tema integra a realidade social dos sujeitos e sua presença é marcada por uma moralidade hegemônica heteronormativa que se desdobra em graves prejuízos sociais e violação de direitos para muitos alunos (LIONÇO e DINIZ, 2009).

O estudo de caso aqui apresentado se entrelaça com inúmeras outras histórias de marginalização e hostilidade na escola, sinalizando para a importância de (re)pensar o papel dos profissionais de educação na implementação de ações de enfrentamento do sexismo e da homofobia. Descortinar tabus e preconceitos relativos à sexualidade é promover o combate a práticas discriminatórias que requerem largos esforços para a superação de estigmas e violências, reais e simbólicas.

(In)conclusões

A partir de histórias de vida de um estudante do terceiro ano do ensino médio, que emergiram em uma situação interacional de entrevista de pesquisa, observou-se como o fenômeno da homofobia se materializa em

situações reais do cotidiano escolar. Através das narrativas do entrevistado, fenômenos recorrentes como estigma, violência simbólica e formações discursivas dialógicas de preconceito foram mapeados.

A história de vida apresentada possibilitou, através do conceito de dialogismo, observar que concepções macrosociais e culturais embasam as práticas de discriminação homofóbica no cotidiano escolar. Ainda, o estudo de caso evidenciou como tais práticas foram legitimadas pelos agentes de educação através do silenciamento, da desvalorização de episódios de *bullying* e da culpabilização da vítima.

Foi observado que a escola não apenas reverbera ou ecoa as concepções de gênero e sexualidade existentes na sociedade, mas ela própria as cria. Destarte, são necessárias intervenções mais sérias nas escolas sobre cidadania, sexualidade e convivência com as diversidades. Nessa direção, ressalta-se que, compreender que o campo da educação se construiu historicamente como um espaço que não apenas reproduz as desigualdades, mas também normatiza as sexualidades possíveis em uma sociedade que insiste em negar as diferenças de gênero e sexualidade, é um passo fundamental para viabilizar o rompimento de uma lógica de dominação-exclusão.

A história de Frederico é bastante comum na realidade da educação brasileira. Agentes de ensino que buscam uma gestão democrática e inclusiva, devem observar situações conflituosas de gênero e sexualidade no dia-a-dia escolar. Incluir discussões, debates e diálogos sobre homofobia nas escolas é uma forma de contribuir para uma formação cidadã ética capaz de ultrapassar os muros da escola e penetrar na vida.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1979]1992, p.278-326.

BASTOS, Liliana Cabral. Narrativa e vida cotidiana. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, PUC- Minas, v.7, n. 14, p. 118-127, 1º sem. 2004.

BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. 2015. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. D.E.L.T.A. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, PUC-SP, v. 31, n. especial, p. 97-125, 2015.

BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos. Entrevista, narrativa e pesquisa. In: BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos (Org.). *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro: Quartet, Faperj, 2013. P. 9-18.

BORILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana.; DINIZ, Debora (Org.). *Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres: Ed UnB, 2009. P. 15-46.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BUTLER, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York, USA: Routledge, 1990.

BUTLER, Judith. *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. New York, USA: Routledge, 1993.

CONNELL, Robert William., MESSERSCHMIDT, James. W. Masculinidade Hegemônica: Repensando o Conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis, UFSC, v. 21, n. 1, p. 241–282, jan-abr 2013.

CONNELL, Raewyn. Masculinidade corporativa e o contexto global: um estudo de caso de dinâmica conservadora de gênero. *Cadernos Pagu*. Campinas, Unicamp, v. 40, p. 323-344, jan-jun 2013.

DE FINA, Anna. Narratives in interview: the case of accounts. *Narrative inquiry*, John Benjamins e-plataform, v. 19, n. 2, p. 233-258, jul 2009.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (Org.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed Bookman., 2006. P. 15-41.

FABRÍCIO, Branca Falabela. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editora., 2006. P. 45-65.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2016.

GIORGI, Maria Cristina.; BIAR, Liana de Andrade; BORGES, Roberto Carlos da Silva. 2015. Estudos da linguagem e questões étnico-raciais: contribuições e limites. *Revista da ABPN*. Dossiê Temático "Questões Étnico-Raciais e Linguagens", Rio de Janeiro, ABPN, v. 7, p. 202-218, jul - out 2015.

GAMSON, Joshua. As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (Org.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre, RS: Artmed Bookman., 2006. P. 345-362.

GOFFMAN, Erwin. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Guanabara.,1988.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. In: LIONÇO, Tatiana.; DINIZ, Debora (Org.). *Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres: Ed UnB, 2009. P. 161-193.

LIONÇO, Tatiana.; DINIZ, Debora. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? In: LIONÇO, Tatiana.; DINIZ, Debora (Org.). *Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres: Ed UnB, 2009. P. 9-13.

LINDE, Charlotte. *Life Stories the creation of coherence*. New York, USA: Oxford University Press, 1993.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2014.

POCAHY, Fernando, OLIVEIRA, Rosana de, IMPERATORI, Thaís. Cores e dores do preconceito: entre o boxe e o balé. In: LIONÇO, Tatiana.; DINIZ, Debora (Org.). *Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres: Ed UnB, 2009. P. 115-132.

RIESSMAN, Catherine Koher. *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles, USA: Sage Publications, 2008.

SANTOS, William Soares dos. Análise de narrativa e entrevista na pesquisa qualitativa. In: BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos (Org.). *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013. p. 21-35.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. 2ª ed. Globo. São Paulo: Globo, 2015.

TANNEN, Deborah. *Talking voices repetition, dialog and imagery in conversational discourse*. New York, USA: Cambridge, 2007.