

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

MELANIE LAURA MARIANO DA PENHA SILVA

**INFÂNCIAS TRANS: A EMERGÊNCIA DE UMA NARRATIVA SOCIAL EM
(CON)TEXTOS MIDIÁTICOS E SUAS INTER-RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO**

RECIFE

2018

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

MELANIE LAURA MARIANO DA PENHA SILVA

**INFÂNCIAS TRANS: A EMERGÊNCIA DE UMA NARRATIVA SOCIAL EM
(CON)TEXTOS MIDIÁTICOS E SUAS INTER-RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa “Subjetividades coletivas, movimentos sociais e educação popular”, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em educação.

RECIFE

2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

- S586i Silva, Melanie Laura Mariano da Penha.
Infâncias trans: a emergência de uma narrativa social em (con)textos
midiáticos e suas inter-relações com a educação / Melanie Laura
Mariano da Penha Silva. – Recife, 2018.
140 f. : il. ; 30 cm.
- Orientadora: Anna Luiza Araújo Ramos de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de
Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.
Inclui Referências e Anexos.
1. Identidade de gênero na educação. 2. Sexualidade e educação.
3. Infância. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Oliveira, Anna Luiza Araújo
Ramos de. II. Título.
- 306.43 CDD (22. ed.) UFPE (CE2018-11)

MELANIE LAURA MARIANO DA PENHA SILVA

**INFÂNCIAS TRANS: A EMERGÊNCIA DE UMA NARRATIVA SOCIAL EM
(CON)TEXTOS MIDIÁTICOS E SUAS INTER-RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira

Aprovada em: 26/02/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Vanessa Jorge Leite (Examinadora Externa)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Gostaria de primeiramente agradecer a *Jesus Cristo*. A um Jesus que tem sido meu guia no amor e na expansão do pensamento, a luz que ilumina minhas “minicertezas”. Um Cristo muito diferente do ser transfóbico e machista que muitos indevidamente evocam em seus discursos de ódio e que em nada compactua com a separação e a injustiça humana. Um Jesus amigo que por toda minha vida me guiou (e me guiará) no amor, no olhar ao outro e na busca por equidade.

Agradeço também à minha família pelo carinho, amor, confiança e suporte que mesmo diante das lutas diárias me ajudaram a continuar meus estudos e chegar até aqui. Em especial, agradeço à minhas avós *Ruth* e *Eliete* por serem força e inspiração, como também não poderia deixar de mencionar meus avôs Juarez e João (*in memoriam*). Agradeço a meus pais *Lillian* e *Larconde* por nunca desistirem de mim e à minha irmã *Camila* por me lembrar a rir e esquecer, dividindo comigo lutas e conquistas. Em especial também agradeço a *Romulo*, companheiro nos sonhos e desafios desta vida, que trilha comigo um caminho de amadurecimento, respeito e amor.

Agradeço muitíssimo às amigas e aos amigos que me acompanham de longa data por essa vida e aos que conheci no mestrado por representarem um descanso na loucura que é a vida acadêmica, especialmente em idos de pós-graduação. Sou grata também a minha orientadora *Profa. Dra. Anna Luiza de Oliveira* que me ouviu respeitosamente, partilhou comigo seus (muitos) conhecimentos sobre estudos de gênero e sexualidade, colaborando para a realização desta etapa tão importante em minha vida profissional e em minha formação humana. Também agradeço ao *Prof. Dr. Gustavo Oliveira* pelas dicas valiosas e pelos conhecimentos partilhados e à *Profa. Dra. Vanessa Leite* pelas recomendações respeitosas e assertivas. Gostaria de estender estes agradecimentos às demais professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE com quem tive a oportunidade de expandir meus conhecimentos durante as aulas.

Por fim, agradeço à CAPES pelo apoio financeiro que permitiu dedicar-me à esta pesquisa.

Vivo de imaginar uma infância ainda por vir, de rememorar uma memória infantil do futuro. A infância devemos dizê-lo claramente desde o início, é um mistério, um enigma, uma pergunta. Não me refiro, claro está, apenas a uma etapa da vida humana, mas antes que qualquer coisa, a essa condição que nos habita – às vezes de forma mais perceptível, às vezes quase imperceptível – desde que habitamos o mundo. Essa condição que, também devemos dizê-lo desde o começo, não nos abandona, mesmo na forma do silêncio ou de uma presença imperceptível, até que abandonemos o mundo. (KOHAN, 2004)

RESUMO

O presente trabalho consiste numa tentativa de perscrutar os caminhos da emergência de narrativas sociais sobre “infâncias trans”. Narrativas fruto de um momento efervescente no qual o cruzamento de discussões sobre gênero, sexualidade e infância revisita saberes sobre as possibilidades dos sujeitos constituírem suas identidades desde a tenra idade, borrando as fronteiras do gênero designado no nascimento. Analisamos as investidas discursivas da mídia – enquanto dispositivo pedagógico – sobre “infâncias transexuais”. Compreendemos a educação como um fenômeno que se transporta para fora de instituições como a escola e, especialmente nos idos atuais, através de pedagogias culturais, está circunscrita a modos de subjetivação. Nossa perspectiva teórico-metodológica está amparada na teoria política dos discursos (LACLAU; MOUFFE, 2015), na perspectiva pós-estruturalista de gênero (BUTLER, 2003; BENTO, 2006) e nos estudos culturais da mídia (FISCHER, 2002; ELLSWORTH, 1997). Analisamos dois corpora: I. matérias jornalísticas digitais sobre crianças transexuais e II. texto áudio visual da série “Quem sou eu?” produzida pelo programa “Fantástico”. Observamos que há construções discursivas sobre infância e transexualidade sendo revisitadas a fim de produzir a categoria “infâncias trans” e fixar os sujeitos pertencentes a ela. Esse processo se dá num intenso movimento de articulação entre discursos médicos, familiares e jurídicos que tensiona a estrutura discursiva cisnormativa e tenta legitimar identidades antes marginalizadas. Essa (re)articulação discursiva, entretanto, ainda se ancora em argumentos que buscam uma origem e fundamento para as subjetividades.

Palavras-Chave: Gênero. Infância. Educação. Transgeneridade. Mídia.

ABSTRACT

The present study consists of an attempt to examine the paths of the emergence of social narratives about "trans childhood". Narratives resulting from an effervescent moment in which the intersection of discussions about gender, sexuality and childhood revisits knowledge about the possibilities of subjects to establish their identities from an early age, blurring the gender's boundaries designated at birth. We analyze the discursive assumptions of the media - as a pedagogical device - about "transsexual infants". We understand education as a phenomenon that is transported out of institutions such as school and, especially in the present, through cultural pedagogies, is confined to modes of subjectivation. Our theoretical-methodological perspective is supported by the political theory of discourses (LACLAU, MOUFFE, 2015), in the poststructuralist perspective of gender (Butler, 2003; Bento, 2006) and in cultural studies of media (FISCHER, 2002; ELLSWORTH, 1997). We analyzed two corpora: I. digital journalistic issues about transsexual children and II. audio visual text of the series "Who am I?" produced by programa "Fantástico". We observe that there are discursive constructions on childhood and transsexuality being revisited to produce the category "trans childhood" and to fix the subjects belonging to it. This process occurs in an intense movement of articulation between medical, family and legal discourses that stress the cisnormative discursive structure and tries to legitimize previously marginalized identities. This discursive (re) articulation, however, is still anchored in arguments that seek an origin and foundation for subjectivities.

Key Words: Gender. Childhood. Education. Transgender. Media.

LISTA DE IMAGENS

Imagem I – Obra retirada da exposição Queermuseu. Autoria: Bia Leite	49
Imagem II – Obra retirada da exposição Queermuseu. Autoria: Bia Leite	49
Imagem III – personagem aparece desfocada enquanto a narração convida o público a refletir sobre quem pensamos ser.	88
Imagem IV - se abre para o telespectador o espaço social sugerido para o outro tematizado.....	89
Imagem V – as personagens começam a ser mostradas em diferentes ângulos e tomadas de câmera.....	90
Imagem VI – Primeira personagem a discursar sobre o significante infância ..	91
Imagem VII – Recursos visuais e diferentes gêneros fílmicos se mesclam	92
Imagem VIII – a transição do gênero animação para o gênero documentário inicia a apresentação da personagem principal: Melissa.	95
Imagem IX – Melissa é apresentada ao público.....	96
Imagem X – Os pais da criança dando seu depoimento à repórter.....	102
Imagem XI – Ilustração do documentário sobre conexão genitália-cérebro em pessoa Cis.	105
Imagem XII – Ilustração do documentário sobre conexão genitália-cérebro em pessoa trans.....	106
Imagem XIII – Volta-se ao gênero animação. O boneco “Alice” aparece chorando enquanto a narração segue.....	109
Imagem XIV – A escola como um importante ambiente social no qual se dá a aceitação/legitimação para a vivência trans na infância.....	111
Imagem XV – A cena final do episódio é a de Melissa caminhando pela escola com o uniforme escolar utilizado pelas meninas.....	112

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PEDAGOGIAS CULTURAIS, MÍDIA E SUBJETIVAÇÃO	28
2.1 O dispositivo pedagógico midiático e seu papel no processo de subjetivação.....	30
2.2 Modos de endereçamento da mídia e as possibilidades da agência ..	34
2.3 A crítica pós-estruturalista e os estudos de gênero e sexualidade.....	38
3 ENTRE LÓGICAS E DEVIRES: POSSIBILIDADES DE INFÂNCIA	43
3.1 As lógicas discursivas na produção das realidades transexuais (e algumas tensões sobre infância, gênero e transexualidade).....	44
3.2 Quem sabe a infância? Problematizando e pensando devires de infância e gênero.....	52
4 ENREDOS E PERCURSOS DA PESQUISA	58
4.1 Da Construção do Corpus	60
4.1.1 Matérias na internet sobre infância e transexualidade	61
4.1.2 O material audiovisual: quando a discussão ganha as telas.	62
4.2 Da análise dos dados.....	62
4.2.1 Adaptações para a análise da imagem em movimento	66
5 OS TRÂNSITOS DE GÊNERO NA INFÂNCIA SOB A PERSPECTIVA MIDIÁTICA	69
5.1 “Mudança de gênero: a complexa transformação de crianças e adolescentes”	69
5.2 “Isabela, de 5 anos, ganha o direito de ser menina”	80
5.3 “Quem sou eu?”,	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERENCIAS	125
ANEXOS - MATÉRIAS UTILIZADAS NAS ANÁLISES	132

1 INTRODUÇÃO

“Existe uma mocinha de seus dezesseis anos, que desde a infância tem vivido como homem, nos actos, idéas e principalmente no traje. Trata-se da menor Maria do Carmo Alves, apellidada “Pilota” ou “Pilotinha”, na intimidade. [...] Contou-nos sua tia que a “menina” tem essa inclinação para homem desde a mais tenra infância e de uns annos para cá, seus actos e gestos dão a perceber uma característica acentuadamente masculina. [...] A invariável roupa de homem, constitui para “Pilotinha” um motivo de verdadeiro orgulho. E quando se faz preciso usar os vestidos envergonha-se como se fôra vestir um traje diferente do seu sexo, esperneia e põe a margem. [...] Não acha geito, pode-se dizer com o vestido de mulher e difficilmente se vê “Pilotinha” nesse traje.” (Jornal do Recife, 5 de janeiro de 1938)

Retirada de uma matéria publicada no início do século passado, a epígrafe deste capítulo traz, de forma quase anedótica, a história de uma personagem que segundo narram familiares, desde a mais tenra idade não se identifica com o gênero atribuído no nascimento. “Pilotinha” nos idos da década de 1930, era um “caso curioso” – nas palavras do próprio jornal – para a população recifense da época. Passados quase noventa anos, outros casos como os de “Pilota” tem ganhado – de forma menos amistosa – as matérias dos jornais. Aliás, não apenas espaços em jornais, mas também na televisão, internet, blogs e redes sociais.

Se “Pilotinha” à sua época, parecia um caso isolado e curioso, beirando o surreal, hoje vivenciamos um contexto de emergência discursiva sobre sujeitos que não se identificam, desde cedo, com seu gênero originalmente atribuído. Diversos discursos tentam capturar as possibilidades (ou impossibilidades) de trânsitos de gênero ocorrerem desde a infância. Dentre todos os significados que o vocábulo emergência poderia ter, por ora, há de se destacar aqui ao menos um, aquele que diz respeito a algo que eclode, irrompe no cenário social e assim torna-se evidenciado. É, portanto, com o evidenciar desta discussão que envolve significantes como gênero, infância, transexualidade e/ou transgeneridade¹ que acreditamos que na contemporaneidade emerge fortemente a construção de uma narrativa sobre o que neste trabalho denominamos “Infâncias trans”.

¹ As categorias de transexualidade (BENTO, 2008), transgeneridade (JESUS,2013) e travestilidade (DUQUE,2009) representam manifestações identitárias cada uma com especificidades. No campo do movimento social brasileiro utiliza-se a terminologia transexualidade como forma de contraste em relação ao movimento de travestis, já no campo internacional os movimentos sociais adotam a terminologia transgeneridade. Salientamos que no campo acadêmico ao falar de trânsitos de gênero estamos discutindo transgeneridade, por isso mesmo ao usar a abreviação “trans”, não negamos a centralidade do gênero no fenômeno pesquisado. Ademais este trabalho adota a visão de Butler (2003), para quem tanto travestilidade quanto transexualidade e transgeneridade são experiências identitárias que revelam divergências com as normas de gênero.

A produção desta narrativa, se dá num contexto discursivo, permeado por disputas de sentidos e embates hegemônicos (LACLAU; MOUFFE, 2015), que perpassa esferas sociais, políticas públicas e privadas, interpelando os sujeitos individual e coletivamente. Que discursos estão em jogo neste cenário? Quem os enuncia? Como os enuncia? Que efeitos eles produzem? Que sentidos os significantes evocados foram adquirindo em cada contexto?

Em termos do contexto de produção, é preciso pontuar que a elaboração de uma narrativa sobre “infâncias trans” está envolta nas entrelinhas de discussões sobre lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros – LGBT, especialmente das questões envolvendo pessoas transexuais no Brasil. Tais temas emergem principalmente a partir da década de 2000, com o crescente debate sobre direitos sexuais como direitos humanos e a elaboração de políticas públicas LGBT. Portanto, a emergência do discurso pelos direitos de LGBT contribuiu para a maior circulação de significantes como travestis, transexuais e transgêneros na sociedade.

Os deslocamentos discursivos sobre sexo, sexualidade e gênero a partir do fim do século passado denotam mudanças em direção a uma nova moral sexual. Para Carrara (2015), o regime de controle baseado no dispositivo da sexualidade passa por um intenso processo de transformação, no qual o aspecto central é a emergência da noção de direitos sexuais como direitos humanos. Estes direitos sexuais emergentes fariam parte deste “novo” regime secular da sexualidade, que é acompanhado por uma lógica própria de regulação moral.

O contexto de produção das narrativas sociais sobre “infâncias trans” se dá num momento em que discutir qualquer temática de gênero cumpre função de extrema importância no cenário político-social do Brasil. Na educação especialmente, de acordo com Oliveira e Oliveira (prelo), temos vivenciado um intenso embate hegemônico em torno do tema: gênero, sexualidade, políticas de currículo e formação docente.

O pano de fundo [...] é o confronto crescente entre os movimentos e discursos que afirmam a dignidade plena e defendem os direitos das mulheres e pessoas LGBT e os movimentos e discursos conservadores – sobretudo de matriz religiosa evangélica e católica – que têm se fortalecido na última década e que assumiram a luta contra as reivindicações dos movimentos feministas e LGBT como um dos principais focos de atuação. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, prelo, p.2)

O argumento utilizado pela ala neoconservadora para barrar o debate sobre gênero e orientação sexual em qualquer instância educacional, articula-se em torno do combate à falácia que ela denomina de “ideologia de gênero”. Esta, segundo tais grupos, seria prejudicial ao desenvolvimento de crianças e adolescentes e seria uma ameaça à instituição familiar. Para Carrara (2015), na prática, a crítica feita por quem enuncia tal falácia é uma reação tanto contra a difusão nas escolas brasileiras do ideal de igualdade entre homens e mulheres, quanto contra o reconhecimento de que a pluralidade sexual e de gênero requer respeito e garantia de direitos.

Para Oliveira e Oliveira (prelo), o embate começou durante a discussão sobre o novo Plano Nacional de Educação (PNE), entre 2010 e 2014. Na ocasião a discórdia sobre a manutenção ou retirada da menção à “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” das diretrizes do PNE, mobilizou deputados federais e senadores. E, inclusive, repercutiu em nível estadual e municipal, fazendo com que diversas assembleias legislativas e câmaras municipais retirassem a menção às desigualdades de gênero e orientação sexual de seus planos de educação.

No âmbito das ações políticas, Leite (2016) considera que a mobilização parlamentar e civil que barrou a utilização do material “Escola sem homofobia” em meados de 2011, foi a primeira grande consequência dessa disputa. O que culminou, em 2016, com a retirada de todas as referências a gênero e orientação sexual da proposta da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (OLIVEIRA; OLIVEIRA, prelo).

A articulação de grupos neoconservadores da sociedade civil, também se mostra mais uma barreira ao debate sobre gênero. Ao movimentar discursos que tentam legitimar a ideia de “ideologia de gênero” estes grupos apelam ao pânico moral² para ganhar adesão civil a suas pautas. Para Miskolci (2007), o pânico moral gera a identificação coletiva contra algum fenômeno considerado ameaçador à sociedade, ou à ordem social idealizada.

² De acordo com Duque (2009), o conceito de pânico moral foi criado na década de 1960 por Stanley Cohen, para caracterizar o modo como mídia, opinião pública e agentes de controle social reagem a quebra de padrões normativos.

Neste sentido, o movimento “Escola sem partido - ESP”, por exemplo, atua fortemente na esfera civil gerando uma distorção sobre os propósitos do debate de gênero no campo educacional. De acordo com Macedo (2017), o ESP surgiu em 2004 se autodenominando como uma iniciativa de pais e estudantes preocupados com o suposto alto grau de contaminação político-ideológica na educação brasileira desde o nível básico ao ensino superior. Na atualidade, tal movimento tem incentivado famílias a verificarem a posição ideológica de escolas e docentes e a acionarem a justiça com o objetivo de proibir a propagação do que denominam “ideologia de gênero”.

No entanto, ao mesmo tempo em que este movimento reivindica uma educação neutra e sem ideologias políticas, o que se pode observar em sua própria agenda, é a impossibilidade de tal neutralidade e a reafirmação de suas ideologias como ligadas a setores mais conservadores da sociedade e a esquemas políticos alinhados à direita brasileira. Fazendo com que o ESP se configure como um “movimento conservador que busca mobilizar princípios religiosos, a defesa da família em moldes tradicionais e a oposição a partidos políticos de esquerda e de origem popular” (MACEDO, 2017, p. 511). Assim, o “Escola Sem Partido” funciona como mais uma esfera neoconservadora no embate em torno de gênero e sexualidade na sociedade brasileira.

No lado progressista do embate estão sujeitos e grupos articulados às demandas feministas e LGBT. De acordo com Oliveira e Oliveira (prelo), embora a discussão sobre marcadores sociais de diferença – como raça e gênero, p. e. – estivessem entre as estratégias educacionais do Brasil desde o século XX, somente a partir das décadas finais daquele século por volta de 1970, certas demandas fizeram emergir o discurso pela “igualdade de gênero e diversidade sexual” na pauta política educacional. Como consequências desta emergência discursiva podem ser mencionadas a inclusão dos termos “educação e orientação sexual” oficialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) durante a década de 1990, a criação de diversos fóruns e Organizações Não-Governamentais (ONG) para discutir desde a prevenção contra Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) à igualdade de gênero e diversidade sexual, enquanto temáticas pertinentes à educação. Também a crescente produção acadêmica sobre gênero e sexualidade na década de 1990 e seu fortalecimento na década seguinte, são indicativos da

penetrabilidade de demandas progressistas no campo da educação e da política educacional.

A incorporação destas demandas nas pautas educativas despertou o que Oliveira, G. (2009), chama de novos movimentos conservadores, onde se observa a valorização e apropriação de certos aspectos culturais modernos e um esforço explícito de “atualizar” ou “modernizar” certos discursos conservadores que estão na base de estruturas tradicionais.

O embate hegemônico (Laclau; Mouffe, 2015) entre os discursos que assumem e afirmam o caráter normativo dos modelos de masculinidade e feminilidade, relacionamento afetivo e sexualidade considerados “tradicionais” e “naturais”, e os discursos que recusam essa naturalização e defendem perspectivas pluralistas. Este embate atravessa e se desenrola em diversos contextos sociais, mas, tem, se realizado de forma especialmente aguda – com nuances e dinâmicas próprias – no campo da educação.” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, prelo, p. 3)

A emergência de narrativas sociais sobre “infâncias trans” na mídia brasileira, está completamente interpelada pela efervescência do contexto político-social e do embate hegemônico acima explicitado. Os grupos conservadores e progressistas que disputam sentidos sobre gênero, tentam fixar sua lógica discursiva (GLYNOS; HOWARTH, 2007). O debate é complexo, intersecciona, inclusive, gênero e geração ao discutir a existência (ou não), a legitimidade (ou não) de “crianças trans” ou as possibilidades de o sujeito fazer-se no gênero desde a mais tenra idade.

É neste cenário que a mídia desponta como o espaço que fomenta a disputa, sendo vorazmente ativa como local de enunciação e produção de sentidos. Um episódio ilustrativo de tal situação ocorre quando em 12 de outubro de 2017, a Revista Veja traz a matéria “Meu filho é trans”. Nela a publicação discutia como familiares de crianças que se identificam como transgênero cada vez mais aceitam seus filhos e filhas, e como a realidade das pessoas trans passa a fazer parte do cotidiano brasileiro, sendo impossível, de acordo com a revista, negar a sua existência. Dois dias após a publicação da matéria, o site “Senso Incomum”, resolve responder à revista publicando o seguinte artigo: “Veja, não existe “criança trans”, existe pai querendo enfiar ideologia no filho”. No texto, o site responsabiliza os familiares por permitirem que a criança esteja exposta a “ideologia de gênero”. O site busca ainda rebater cada ponto apresentado na matéria da Revista Veja, numa

oposição ao discurso que reconheceria possibilidades de crianças se identificarem como trans.

O embate, ao se transportar para os espaços midiáticos chama atenção da audiência e aumenta o interesse da própria mídia em continuar produzindo discursos sobre o assunto. Em se tratando do contexto social contemporâneo, em que a informação circula com maior velocidade a partir da expansão da internet, bem como do uso massivo das redes sociais, formam-se cenários em que a comunicação é favorecida pela dissolução de fronteiras culturais, temporais e/ou geográficas. Deste modo, a mídia constrói-se como um espaço que tem grande impacto no cotidiano, ocupando um lugar central na vida das pessoas.

A mídia funciona como dispositivo pedagógico (FISCHER, 2002; COSTA, 2002; SABAT, 2001), educando sujeitos e constituindo subjetividades, através da produção de imagens e discursos. De acordo com Fischer (2002), assumir tal perspectiva de mídia significa dar conta, de alguma forma, das relações entre cultura, sujeito e sociedade, observando os sintomas culturais de um tempo específico e seus desdobramentos no cotidiano social. Por isso, o dispositivo pedagógico midiático precisa ser observado do ponto de vista dos discursos que produz, sobretudo quando temas “novos” precisam ser discutidos – ou ensinados.

Ao aprofundarmos a busca por matérias produzidas em veículos de comunicação na internet, localiza-se que, pelo menos desde 2013, há escritos jornalísticos sendo produzidos sobre a narrativa de “infâncias trans”, no Brasil. Observou-se maior frequência destas matérias em sites de jornais e revistas na internet, num recorte temporal ainda mais recente, entre os anos de 2015 e 2017. E na televisão brasileira sobretudo entre 2016 e 2017, a questão “trans” foi abordada em novelas e programas jornalísticos. Nestes produtos midiáticos varia a maneira de abordar o tema, alguns tentam desvendar o que seria o “mistério da identidade de gênero”, outros versam sobre os direitos destas crianças, como o uso do nome social no espaço escolar, outros trazem as experiências de familiares com suas crianças em trânsito de gênero.

Como exemplo dessa emergência narrativa midiática, voltemos o olhar igualmente para a televisão – ainda o veículo de maior alcance midiático no país (FISCHER, 2002). Neste espaço, a discussão sobre transexualidade apareceu com maior frequência, nos últimos dois anos. No programa de entretenimento “Amor e

Sexo”, veiculado pela Rede Globo, em março de 2017, por exemplo, abordou-se a pauta da diversidade sexual com destaque para as vivências de travestilidade e de transexualidade. Neste programa discutiu-se o direito do sujeito de transitar entre gêneros.

O “Fantástico”, tradicional telejornal transmitido aos domingos pela mesma emissora de TV aberta, também dedicou no ano de 2017, espaço para a discussão sobre transexualidade por meio da série *Quem sou eu?* Dividida em quatro episódios, em que cada um deles abordava um tema acerca da vivência da transexualidade, a série colocou em horário nobre e para todo Brasil diversas realidades de pessoas trans, com destaque para as vivências de gênero, as implicações familiares, sociais, emocionais, físicas, o preconceito, os desafios enfrentados, enfatizando discursos de profissionais de áreas diversas para construir uma espécie de panorama sobre o que é ser uma pessoa transexual. O primeiro episódio desta série, trata do tema “infâncias trans” e será analisado mais à frente neste trabalho.

Outro formato de programa tradicional na televisão brasileira são as novelas, é comum que nelas temas em evidência em determinado momento social sejam retratados. Em 2017, a novela “A força do querer” escrita por Glória Perez e, também, transmitida pela Rede Globo, trouxe dentre as suas histórias a experiência de uma pessoa transexual. A personagem “Ivana” é retratada como alguém que vive o conflito de ter sido desde o nascimento identificada como mulher, mas reconhecer-se no gênero oposto. A partir daí a trama mostra o caminho da transição de gênero da personagem, em busca de sua afirmação como pessoa transexual.

Outra atração, o programa matutino “Encontro”, apresentado pela jornalista Fátima Bernardes na Rede Globo, trouxe em fevereiro de 2017, especificamente a discussão sobre infância e transexualidade. A apresentadora abre a discussão pontuando “que as famílias desejam entender porque há meninos que se sentem meninas e meninas que se sentem meninos”, logo em seguida ela convoca o coordenador do Laboratório de Transtorno de Identidade de Gênero do Hospital das Clínicas de São Paulo, para explicar tal fenômeno. E apresentando algumas histórias de famílias de crianças trans, junto a opiniões de especialistas, o programa segue discutindo a temática. Essas diferentes abordagens de matérias e programas

televisivos sobre o tema já evidenciam também as disputas de significado sobre transexualidade.

Na maioria das produções pôde-se observar a forte mobilização do público por meio de redes sociais como *Twitter* ou *Facebook*, seja acerca do espaço que se tem conferido a discussão da transexualidade, seja acerca do conteúdo que foi discutido. Isso demonstra como o campo discursivo midiático frequentemente produz, desperta e emana variadas posições de sujeito (LACLAU; MOUFFE, 2015),

Notou-se ainda nos diversos tipos de mídia, um detalhe que chama a atenção: o fato de que, na maioria dos textos, as escolas ou as políticas educacionais são citadas, sendo atreladas às vivências destes sujeitos. Estejam estas citações em destaque desde as manchetes ou aparecendo em algum outro momento do texto, é comum que as questões pertinentes à vida escolar destes sujeitos sejam colocadas em pauta. É, pois, frequente que os discursos da educação sejam convocados quando se trata de debater sobre infância e transexualidade.

Para Laclau e Mouffe (2015), todas as práticas sociais são discursivas, à medida que os discursos são produzidos e postos em circulação, erguem-se realidades sociais – sempre provisórias e contingentes – bem como movimentam-se posições de sujeito. Nesta constituição discursiva da realidade, o interdiscurso (MAINGUENEAU, 2015) aparece como o pano de fundo que precede os discursos existentes; costurando-os uns aos outros, como que numa rede discursiva, que tentará construir os sentidos (provisórios e sempre em elaboração) do discurso.

Ao não se considerar os interdiscursos corre-se o risco de observar apenas a superficialidade do fenômeno. Ou seja, sem forçar os nós desta rede discursiva, desatá-los e – talvez – reatá-los, não será possível perscrutar os caminhos pelos quais os fenômenos discursivos se constituem mutuamente e, constantemente se alternam na disputa por hegemonia. No caso deste escrito considera-se que a mídia está envolta neste processo ao produzir discursos sobre “infâncias trans” mobilizando interdiscursos – pedagógicos, biólogos, religiosos, jurídicos, psiquiátricos e militantes – na tentativa de articular e fixar sentidos sobre a transexualidade na infância.

Quais discursos são postos em circulação? Que sentidos estão em produção? Que outros discursos são atrelados a este discurso sobre infâncias

trans? Que discursos são contestados? Quem está autorizado a produzir estes discursos? Por fim, ao serem veiculados pela mídia, como esta atua enquanto dispositivo pedagógico da transexualidade?

O que se pretende verificar nesta dissertação, são, portanto, as investidas discursivas da mídia – enquanto dispositivo pedagógico – sobre “infâncias transexuais”. A partir deste objetivo geral, analisaremos: 1) os discursos sobre “infâncias trans” em circulação na mídia e suas relações com outros discursos tradicionais e contemporâneos – científicos, religiosos, jurídicos, da militância; 2) as tentativas de apontar marcos ou desenhar caminhos únicos nas experiências de transexualidade dos sujeitos e 3) os modos pelos quais os discursos midiáticos interpelam educativamente para tratar do tema “infâncias trans”.

Nos fundamentamos na concepção Laclau e Mouffe (2015) de que o discurso organiza o social, por possuir certa materialidade que diz respeito ao modo como ele é capaz de se manifestar na vida social, conduzindo-a e moldando-a, o que faz a realidade ser intrinsecamente discursiva. Portanto, partindo da noção de que a realidade social e os fenômenos que nela se tecem são discursivos, é importante ressaltar ainda que por seu caráter articulatório um fenômeno discursivo nunca pode ser analisado de maneira isolada. Posto que o discurso é sempre relacional (LACLAU, 1986).

Deste modo, é necessário contextualizar a emergência das narrativas sociais sobre “infâncias trans” relacionando-as com outros discursos, especialmente com os que buscam materializar significados de infância, educação, gênero e transexualidade. Ao perscrutar os significados destes outros discursos, percebe-se sua contingência, compreendo-os enquanto noções interpeladas pela história, que foram significadas e ressignificadas ao longo do tempo.

O significante “infância” foi constantemente revisitado nas diferentes épocas da humanidade. Ao comparar, especialmente, o discurso de infância entre a idade média e a modernidade, surge como marco para a concepção do que seria esta fase da vida, o que Ariés (1981) chamou de sentimento de infância. Na idade média as crianças eram tomadas como adultos em miniatura, havendo então quase nenhuma distinção entre a infância e adultez. De acordo com Segundo (2003), a modernidade separou os mundos adulto e infantil e, assim, estabeleceu novos paradigmas à percepção da infância pela sociedade. Nasce com o sentimento de

infância moderno um novo sujeito criança, que é produzido segundo uma noção de pureza e inocência associadas a uma ideia de fragilidade.

Assim, de acordo com Heywood (2004), em meados do século XVIII, novos padrões de conduta foram estabelecidos para saúde, educação e formação moral específicos, visando um universo infantil afastado do dos adultos. Toda esta atitude moderna para com a infância influenciou também o pensamento sobre a sexualidade da criança que foi posta como algo neutro ou adormecido no corpo infante. Ergueu-se sobre a sexualidade infantil uma redoma fortemente endossada pelas estratégias de saber-poder articuladas sobre a infância. Para Foucault (1988), tais estratégias envolviam a pedagogização do sexo da criança, incluindo uma grande vigilância médico-pedagógica sobre quaisquer hábitos infantis ligados à sexualidade como, por exemplo, a masturbação infantil, visando protegê-la de sua suposta imaturidade. Essas ações aparentemente protetivas camuflavam seu cunho regulador e normativo, à medida que ditavam o que seria normal e o que seria patológico, determinando formas e fórmulas para experimentação dos corpos e vivências da sexualidade, sem considerar a singularidade das experiências que os corpos despertam e os diferentes significados atribuídos a estas sensações. A normatização termina por sufocar a necessidade de reconhecer as manifestações da sexualidade desde a infância e compreendê-las.

Se reforça assim, a produção de sujeitos da infância que estariam perpassados por uma “assexualidade” indicativo de sua essência angelical, que quase flerta com as fronteiras do sagrado. Isto fez com que fugissem as percepções de que a sexualidade da criança ³ “apresenta variações conforme o meio e as diferentes épocas” (SEGUNDO, 2002, p.8). Assim, a infância passa de forma negligenciada e tabulizada pelas curiosidades, conflitos e anseios oriundos de questões da sexualidade.

Heywood (2004) afirma que, no prelúdio entre idade média e modernidade, na primeira infância havia poucas marcas para diferenciar os gêneros, apenas aos sete anos de idade distinguia-se uma transformação na vida das crianças, mudando-se inclusive os trajes para diferenciar meninos de meninas, o que

³ Ao falar em sexualidade infantil refletimos sobre a sexualidade como uma atividade/experiência que perpassa a vida humana do nascimento até a morte. Este fenômeno é totalmente diferente do da “erotização infantil”, que envolve incentivar precocemente a criança para a sexualidade genital e o ato sexual. (Cf. REIS et al. 2014). Este último é sumariamente refutado pelo trabalho aqui desenvolvido.

acabava por fazer com que algumas das marcas do gênero fossem impressas mais tardiamente. Com os avanços tecnológicos na área da medicina contemporânea, a interpelação do gênero na infância passa a ocorrer de forma instantânea quando do momento da designação do sexo do feto onde já ocorre a atribuição a um gênero.

Segundo Bento (2011), é por conta disso que já quando anunciado o sexo do feto aquele ser ganha vida inteligível, através da interpelação discursiva do gênero – “é um menino” ou “é uma menina” – produzindo-se, assim, corpos-sexuados e expectativas para aquele ser. A partir daí já começam a se separar, roupas, brinquedos, nomes, a decoração do quarto é definida, tudo em função desse gênero atribuído. Portanto, a infância ao ser constituída discursivamente revela-se contingenciada, em interseccionalidade com outros marcadores de diferença, como o gênero.

É importante destacar, também, que com a ascensão do direito infanto-juvenil nas esferas protetivas, a criança deixa de ser reconhecida apenas como menor e passa a ser conhecida como sujeito de direito (AMIN, 2006). Ao postular o direito de crianças e adolescentes, evoca-se a noção de que eles também são sujeitos de direitos sexuais (CARRARA, 2008). O que significa que a infância não pode estar deslocada da discussão sobre sexualidade e gênero como aspectos constituintes dos sujeitos. Devendo-se garantir o direito à livre expressão principalmente de gênero na infância, sem marcas da imposição de significados rígidos de masculinidade ou feminilidade.

Assim como apontando no breve percurso sobre o significante infância, também a noção de transexualidade tem uma trajetória discursiva. Este significante surge das esferas derivadas da *scientia sexualis*, quando saberes da biologia, da endocrinologia e das ciências psi (psicologia, psicanálise e psiquiatria) são evocados, especialmente, no pós-segunda guerra mundial, quando casos de pessoas transexuais são veiculados pela mídia e ganham notoriedade. Foram estes casos que chamaram a atenção do endocrinologista alemão Harry Benjamin. A partir daí os significantes ‘travestismo’ e ‘transexualismo’ começam a circular e ser elaborados, principalmente, pelo campo da medicina. Ao buscar defini-los, Benjamin (1999) dizia que o primeiro estaria ligado a um desconforto de gênero, manifestado na “anormalidade do comportamento sexual” e o segundo, seria

caracterizado como um “problema de gênero”, com raiz orgânico/genética imprecisa.

Em sua obra, *O fenômeno transexual*, publicado pela primeira vez na década de 1960, Benjamin estabelece os pilares para o tratamento da transexualidade e descreve as características que validariam o verdadeiro transexual, as quais seriam: “profunda infelicidade” como membro do sexo designado, não o considerando como seu sexo “real” e “interior”; aversão a seu aparelho genital, acompanhado de um intenso desejo de “mudá-lo” e a orientação sexual não homossexual.

Benjamin (1999), recorrendo a uma justificativa genética/biológica imprecisa para definir a transexualidade acabou por enquadrá-la como uma patologia, optando por catalogar/classificar os grupos nos quais estes sujeitos patologizados poderiam se enquadrar para receber o tratamento mais coerente com o seu caso. J. Leite (2008), acredita que embora o médico já faça a distinção entre sexo e gênero, ele retorna as verdades produzidas pelo e sobre o sexo nas categorizações que faz sobre estas pessoas, ao buscar exemplificar o que seria, por exemplo, a pseudo-travesti e a verdadeira travesti, em oposição ao transexual que é analisado por outro critério, em termos da intensidade desta vivência nos sujeitos. Apresenta-se aí, desde o início da produção discursiva sobre as pessoas transexuais, a ideia de que a transexualidade já estaria dada nos sujeitos, inclusive biologicamente, variando apenas a intensidade com que aparece. O que levará Harry Benjamin a postular, ainda na década de 1950, que o verdadeiro sujeito transexual apresenta desde criança as inclinações para a transexualidade. Um reflexo de que a linguagem biomédica foi no século XX conforme explicado por Carrara (2015), a principal responsável pela apreensão de sentidos sobre a sexualidade.

Neste contexto, emergem as primeiras aproximações discursivas sobre os sujeitos da transexualidade e a infância. No auge da discussão e da produção da verdade sobre estes sujeitos, sobre a necessidade e possibilidade da cirurgia de mudança de sexo, o psicólogo John Money surge como pioneiro no estudo dos casos de crianças intersexuais e de cirurgias de mudança de sexo na infância. Estas cirurgias de cunho corretivo ou direcionador, buscavam alinhar o sexo, a corporeidade e o gênero desde a infância dos sujeitos com certa coerência do

dispositivo sexo-gênero⁴. Segundo J. Leite (2008), ao transpor a barreira da sexualidade e perceber o alcance que o conceito de gênero tinha na explicação da transexualidade, Money acabou por dar os primeiros passos na tentativa de construir o conceito de identidade de gênero. Neste sentido, acreditava haver uma identidade de gênero nuclear, formada na primeira infância e que permitiria assim, ao saber científico mapear a busca por esse verdadeiro gênero nos casos da transexualidade, bem como ser mais assertivo diante das necessidades de cirurgias (re)alinhadoras.

John Money, foi também um dos responsáveis por cunhar o termo disforia de gênero, na década de 1970, como forma de se referir à transexualidade enquanto patologia. Todo este cuidado em delimitar os alcances do gênero nas pessoas intersexo e/ou na experiência transexual fez com que o psicólogo construísse uma área de saber que seria uma espécie de biologia do gênero. Desde aí a produção discursiva da transexualidade quando ligada à infância flerta com aportes biológicos e, portanto, busca os possíveis elementos fundacionais que explicariam o fenômeno.

Ao longo das décadas seguintes, os estudos das ciências biomédicas, geraram protocolos/manuais que guiaram o “diagnóstico” e o “tratamento” médico-científico, incluindo nestes textos diagnóstico e tratamento para casos de transexualidade/transgeneridade. Entre os principais manuais organizados, destacam-se o DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) produzido pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) e o CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde), da Organização Mundial da Saúde (OMS). Ambos passaram por modificações ao longo do tempo, nas quais ora a transexualidade foi citada como disforia de gênero, ora como transtorno da identidade de gênero, ora como incongruência de gênero.

Essa diversidade de termos na designação da transexualidade como uma patologia já denuncia a disputa de sentidos que está envolta na patologização da experiência transexual. Enquanto “incongruência de gênero” denota sentidos mais veementemente naturalizantes, ao apontar que algo na mente está em desarmonia com a “realidade do corpo”. O termo “disforia”, por exemplo tentaria evidenciar o

⁴ O dispositivo sexo/gênero foi cunhado nos estudos de Judith Butler como o responsável por instituir binarismos assentados no corpo sexuado (corpo-homem-masculino, corpo-mulher-feminino). Ele é sustentado por discursos científicos e reiterado por aparatos culturais.

componente interno, o sentimento de desconforto identitário. Embora os dois termos estejam no mesmo âmbito da patologia, não deixa de haver a negociação de sentidos sobre a verdade da transexualidade. Mesmo propondo termos aparentemente revisitados, ou mais brandos, o processo de patologização cumpre, conforme Bento (2008), o processo de fabricação das margens, local habitado pelos seres abjetos que devem reconhecer a marginalização com seu lugar e ali permanecer.

Também a disputa de sentidos dentro do âmbito da patologia revela o campo discursivo sobre a transexualidade. Ao cunhar o termo transexual em meados da década de 1950, Benjamim permitiu que a transexualidade pudesse ser significada de forma particular, diferenciada, por exemplo, da intersexualidade a qual era comumente atrelada. Como todo campo discursivo é contestado (LACLAU; MOUFFE, 2015), este poderia ser o limiar do processo de disputa pelos sentidos da transexualidade. Ao longo dos estudos feministas e de gênero e das lutas dos movimentos sociais LGBT, percebe-se que nesta disputa surgiram outras demandas discursivas a serem incorporadas, sendo todos estes pontos do processo de disputa de sentidos em torno da (verdade da) transexualidade.

Estas construções acerca da transexualidade tanto a reforça como discurso em construção, como também a ergue enquanto dispositivo. Neste sentido, observar este dispositivo implica entender que “a experiência transexual é um dos desdobramentos do dispositivo da sexualidade, sendo possível (e necessário) observá-la como um acontecimento histórico” (BENTO, 2008, p.132). Ao que parece há uma tendência de significar a transexualidade como uma experiência naturalizada – como foi feito inicialmente por sua designação enquanto patologia – para que se possa buscar as estruturas fundacionais que a sustentam e que, conseqüentemente, sustentam todas as outras formas de vivências sexuais e de gênero como normais/sãs. Essas construções discursivas que tentam fixar o que é e quem seria a “verdadeira pessoa transexual”, atuam, pois, na rede de poder criada pelo dispositivo, num movimento que ao mesmo tempo que constrói sentidos sobre a transexualidade, fabrica o sujeito (ou sujeitos) que corresponderia a ela e tenta fixá-lo.

Seja no início do século passado, com uma matéria curiosa de um jornal do nordeste brasileiro; seja na década de 1950, com o destaque a casos de pessoas

transexuais na mídia estadunidense; ou seja, ainda nos mais diversos formatos midiáticos contemporâneos nos quais a discussão sobre transexualidade se desdobra; a mídia comumente ocupa um forte lugar em tal construção. As imagens, sons e/ou textos produzidos pelas mídias, tecem uma extensa gama de significações que interpelam os sujeitos e terminam por produzir sentidos sobre a transexualidade.

Se há no dispositivo midiático algo que o acentua em relação aos outros é, portanto, a capacidade que tem de fazer a engrenagem da produção de sentidos girar de forma mais rápida e com maior alcance, tendo em vista a agilidade com que a mídia produz e espalha seus conteúdos através de diversos veículos de comunicação (rádio, televisão, jornais, internet, cinema, serviços de *streaming*, entre outros).

[...] todas essas mídias, do rádio à internet e à televisão, têm um caráter de onipresença, tornam-se cada vez mais essenciais em nossas experiências contemporâneas, e assumem características de produção, veiculação, consumo e usos específicos em cada lugar do mundo. (FISCHER, 2007, p.293)

A investida midiática contempla modos de narrar (e produzir) o passado, o presente e o futuro (ou ao menos projeções dele), atuando na construção de realidades coletivas. Por isso, este trabalho, reconhece que perscrutar a mídia é um modo de compreender como ela nos educa sobre o que é e quem são os sujeitos de uma dita “infância transexual”. Pois, conforme Fischer (2007), o dispositivo midiático atua na produção do outro e da diferença, ensinando quem ele é, como deve ser visto, como devemos nos relacionar com ele, qual o papel e lugar dele na sociedade.

No contexto da pós-graduação brasileira, as pesquisas sobre pessoas transexuais concentram-se em maior número respectivamente nas áreas de psicologia, direito e antropologia social. Pelo menos é o que se revela a partir da busca pelo termo transexualidade no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Até o ano de 2017, ao buscar pelos termos transexualidade e educação, apareceram quatorze trabalhos cadastrados no site da BDTD, os quais não são exclusivamente da área de educação, mas se dividem entre ela e a antropologia social, geralmente.

Especificamente na área da pós-graduação em Educação os trabalhos contemplam temas como: Política educacional e diversidade de gênero (SOUZA, 2016), inclusão escolar (LIMA, 2013), as trajetórias e memórias da vida escolar de transexuais e evasão escolar, (SANTOS, 2010; BOHM, 2009; DIAS, 2015). Não foram encontrados trabalhos em Educação contemplando a discussão sobre transexualidade, educação e infância.

Apenas em termos da produção de conhecimento internacional foi possível encontrar trabalhos discutindo infância e transexualidade. Localizou-se, por exemplo, uma pesquisa realizada por Kennedy (2010) na *University of London* (Universidade de Londres) discutindo a existência de “crianças trans”. No entanto, tal pesquisa se difere da abordagem deste trabalho, pois trata a categoria “infâncias trans” como algo dado. Ou seja, a partir do pressuposto de existência da “criança transexual”, a pesquisa relata algumas experiências destas crianças, como o que é chamado pela autora de idade da epifania, na qual ela observa que as crianças reconhecem sua identidade de gênero trans em média aos sete anos. Ainda nesta perspectiva, a autora divide as “crianças trans” em dois grupos: o primeiro, chamado de “não aparentes”, aquelas não reconhecidas como trans por um adulto e o segundo, chamado de “aparentes”, quando são reconhecidas como trans por pelo menos um adulto significativo em suas vidas.

A questão em se trabalhar com uma visão dada é que podem passar despercebidos certos processos envolvidos na produção de um significante. De acordo com Pinto (2017), ao assumir a perspectiva discursiva laclauiana, observa-se que um significante contém alguns discursos acoplados ao sentido que ele emana. Tal jogo de produção de sentidos se dá pelos discursos convocados na produção do significante. Por exemplo, compreende-se que há diversos discursos circulando no social ao se acionar o significante “infâncias trans” ou “criança trans”. Estes discursos irão produzir sentidos provisórios e contingentes sobre quem são estes sujeitos, que lugar ocupam no social, entre outros. É justamente este jogo de produção que uma perspectiva dada deixa de perscrutar.

O presente trabalho então, se afasta deste tipo de pesquisa, escolhendo trabalhar não a partir do enfoque da existência dada, mas a partir do enfoque da construção discursiva desta existência. Ao trabalhar com a perspectiva de construção da narrativa social sobre “infâncias trans” não se pretende negar ou

colaborar com a invisibilização de experiências, mas antes compreender a emergência discursiva sobre esta narrativa e o modo como está sendo construída pela mídia brasileira. Que significados mobiliza, que condições possibilitam a sua emergência, que embates hegemônicos acontecem ao redor de sua produção.

O interesse particular em pesquisar sobre essa temática surgiu durante minha trajetória na graduação e pós-graduação estudando conteúdos de gênero e de minha atuação profissional enquanto pedagoga na educação infantil. Enquanto pesquisadora, sempre pensei nas diversas formas pelas quais se utilizam argumentos baseados no gênero para limitar experiências e como isso acontece fortemente durante os processos educativos que vivenciamos. Trabalhando na escola vi, desde a educação infantil, como discursos baseados em sexismo e LGBTfobia interpelam os sujeitos impossibilitando atitudes empáticas ou colaborando com a distribuição de lugares, modos de ser, ou até mesmo formas limitantes e preconceituosas de olhar a si mesmo e ao outro.

Através das experiências e leituras realizadas durante a pós-graduação surgiu a oportunidade de me aprofundar nos estudos de gênero. O que fez com que eu pudesse trocar as lentes que usava para olhar o tema, os processos educativos fora do espaço escolar e mesmo para olhar sujeitos ainda pouco visibilizados na área de Educação. Observando o crescente interesse da mídia em falar sobre “crianças trans” e ao fazer isso, constantemente interpelar a educação (principalmente escolar) para falar sobre elas, surgiu o interesse em pesquisar a temática aqui apresentada. Isto porque, pude compreender que nos processos educativos que estão espalhados midiaticamente em nossa sociedade se está educando sobre (e para) sujeitos de um modo que precisa ser problematizado nas pesquisas em educação.

Entretanto, ao me lançar por este caminho de pesquisa sobre transexualidade, educação e infância não pretendo falar sobre as pessoas que estudo, mas intento falar com elas, seja promovendo a abertura de novas questões de pesquisa ou engrossando o coro por reconhecimento que perpassa conforme sinaliza Carrara (2015), os processos de cidadanização que envolvem sujeitos sociais anteriormente marginalizados.

Este escrito divide-se em quatro capítulos. No primeiro deles, intitulado “*Pedagogias culturais, mídia e subjetivação*” aborda-se as principais discussões

acerca de significantes que perpassam este trabalho – educação, mídia, transexualidade e gênero – a partir da crítica pós-estruturalista e da teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015). No segundo capítulo, intitulado “*Entre lógicas e devires: possibilidades de infância*” estão discussões sobre lógicas discursivas na produção da transexualidade e o debate sobre as possibilidades de devires infantis se entrelaçarem ao gênero.

O terceiro capítulo “*Enredos e percursos da pesquisa*” é, por sua vez, o capítulo de exploração das escolhas metodológicas adotadas para este trabalho, as quais se fundamentam no diálogo entre a teoria política do discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), as ferramentas conceituais de análise do discurso cunhadas por Dominique Maingueneau (2008; 2015), as reflexões de mídia enquanto dispositivo pedagógico (FISCHER, 2002, 2007) (COSTA, 2002), os escritos de Elizabeth Ellsworth (2001) sobre modos de endereçamento midiático como forma de educação e as dicas adaptadas de Diana Rose (2002) para trabalhar com a imagem em movimento.

No quarto capítulo “*Os trânsitos de gênero na infância sob a perspectiva midiática*” estão as análises dos corpora em diálogo com os objetivos desta pesquisa. Este capítulo subdivide-se em três seções, cada qual corresponde à discussão de uma matéria jornalística sobre o tema.

2 PEDAGOGIAS CULTURAIS, MÍDIA E SUBJETIVAÇÃO

Nem aquém, nem além, nem antes, nem depois,
nem tirar, nem pôr: reavaliar, desestabilizar,
subverter. (Ester Heuser)

Neste trabalho partimos do pressuposto que a educação é um modo de subjetivação. Temos como foco a observação da dinâmica social de nossos tempos, os jeitos como as coisas estão postas, foram construídas e as possibilidades de reinventá-las e subvertê-las. Acreditamos que a educação não está condicionada exclusivamente ao espaço escolar, há pedagogias ou modos de ensinar a ser e a estar em diferentes contextos sociais.

Tais pedagogias penetram e se relacionam, pois, com a cultura, na medida em que toda cultura transmite um certo repertório de experiência de si (LAROSSA, 1994) e todo novo membro de uma cultura aprende a ser pessoa em alguma das modalidades desse repertório cultural. Firmam-se assim, pedagogias culturais subjetivadoras ou tecnologias de subjetivação dos sujeitos (LAROSSA, 1994; FISCHER, 2002, 2007).

Este entendimento das relações entre cultura, pedagogias e subjetivação, advêm de uma discussão que está fomentada nos Estudos Culturais. Sob esta perspectiva, a cultura não comporta uma definição universal, não é um todo coerente ou um dado estático construído num determinado grupo por suas práticas seculares, mas, antes, relaciona-se a aspectos diversos que nem sempre se encaixam. Assim, pensar a cultura significa também pensar elementos de modo relacional e entender que ela:

Designa todo um modo de vida de um grupo conforme sua estruturação pela representação e pelo poder. É uma rede de práticas e representações implantadas (textos, imagens, conversas, códigos de comportamento e estruturas narrativas que os organiza) que influenciam cada aspecto da vida social. A cultura tem a ver com as relações do mundo do trabalho, de gênero, de classe, de parentesco, todas aquelas relações que geram a noção de eu e de pertencimento, e com as fantasias e desejos por meio das quais as relações sociais são desenvolvidas e ativamente influenciadas (FROW; MORRIS; 2006, p.316).

Ao se inserir nesta rede relacional, a cultura perpassa as instituições, atuando em todos os níveis de diferentes formas, por isso nunca vai ter como produto um todo social coerente. Essa incoerência sociocultural assinala a

necessidade de compreender que há na cultura uma dimensão política, a qual de acordo com Frow e Morris (2006), não atua visando políticas de unidade entre os grupos, mas, sim, políticas de conexão e de tradução entre os grupos. É na preocupação com a delimitação cultural ou com a impossibilidade dela, que segundo Frow e Morris (2006), os estudos culturais se aproximam do pensamento pós-estruturalista, pois assim se aponta para certa falta de nitidez entre as fronteiras e para a complexidade das diversas formas de práticas culturais que alcançam inclusive os terrenos educacionais.

Neste contexto, as diversas pedagogias que perpassam os ambientes educativos como a escola, a família, as comunidades religiosas ou, ainda, a mídia, estão sempre a interpelar a subjetivação através de complexos “processos de veiculação e de produção de significações e de sentidos, os quais, por sua vez, estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, modos de se relacionar com a vida” (FISCHER, 2002, p.4). Essas pedagogias espalhadas no social, conforme explicado por Larrosa (1994), irão constituir e mediar as relações da pessoa consigo mesmo e com a coletividade.

Por isso, as pedagogias devem ser perscrutadas enquanto dispositivos de subjetivação. As pedagogias da sexualidade (LOURO, 1999), por exemplo, tradicionalmente educam corpos e subjetividades segundo a lógica da linearidade do dispositivo sexo-gênero⁵. Tais pedagogias também são perpassada pela cultura, na medida em que são selecionadas e construídas as formas desejáveis de ser homem ou mulher e de viver a sexualidade e o gênero. Estas pedagogias atuam diretamente no disciplinamento dos corpos, sendo, geralmente, sutis e discretas, porém agindo firme e continuamente.

Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas

⁵ Butler (2003), entende como a sequência corpo-gênero-desejo-prática sexual. Nela, um corpo com as características biológicas atribuídas ao sexo feminino, por exemplo, deve performar o gênero com atributos ligados ao que se costuma atrelar ao feminino, direcionar o seu desejo ao masculino e, portanto, envolver-se obrigatoriamente em práticas heterossexuais.

e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 1999, p.07)

Nestas redes de poder, os discursos que constituem o campo de saber das pedagogias da sexualidade buscam, conforme Louro (1997), formar homens e mulheres "de verdade", de acordo com referências e critérios que decidem o quanto cada pessoa estaria se aproximando ou se afastando de um "padrão" (de sexo e gênero) desejado. Neste processo, tais pedagogias ao constituírem sujeitos femininos e masculinos, articulam múltiplas instâncias sociais, como família, escola, mídia, utilizando-se de variadas tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno. É isso que faz com que, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente; "ocorra um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou "jeitos de viver" sua sexualidade e seu gênero" (LOURO, 1997, p.16).

Como já salientado, tais pedagogias perpassam diversos contextos sociais. No entanto, o que se pretende aqui é compreender como tais pedagogias da sexualidade também são produzidas pela mídia enquanto campo discursivo e educativo (FISCHER, 2002; SABAT, 2001). Assim, ressaltamos a relação imbricada que educação, cultura e mídias assumem nos processos de subjetivação contemporâneos.

2.1 O dispositivo pedagógico midiático e seu papel no processo de subjetivação

Ao se falar de imbricações entre cultura e pedagogias dispostas socialmente, ainda não se está falando especificamente do conceito de pedagogia cultural, mas antevendo como as relações entre estes significantes se dão e irão posteriormente estruturar a pedagogia cultural.

Tal pedagogia será construída a partir do momento em que há a regulação dos modos de ser. Por exemplo, modos de ser criança, ser menina, ser menino, ser adolescente, de acordo com os construtos de determinada cultura, a partir das representações culturais que são produzidas e, algumas vezes, revisitadas para que se possa garantir a subjetivação. Segundo Sabat (2001), a pedagogia cultural organiza e institui certo currículo cultural que pode ser definido como aquele

constituído nas relações sociais e constituidor destas relações sociais, com os múltiplos significados que articula para oferecer referenciais que ajudem a construir subjetividades. Este currículo é de suma importância para a educação, uma vez que, assim como o currículo escolar, o currículo cultural envolve um conhecimento organizado em torno de relações de poder, de regulação e controle. A discussão sobre mídia que nos fundamentamos se inscreve no âmbito da pedagogia cultural:

[...] um determinado tipo de currículo que opera através de uma lista de procedimentos e técnicas voltados para produzir e reproduzir tipos específicos de comportamentos, valores, hábitos, atitudes pessoais diretamente conectadas com o tipo de sociedade na qual estão inseridos. E que funciona como regulação social. (SABAT, 2001, p.20)

Não se trata de afirmar que há um único lugar onde tal regulação e organização é detalhadamente planejada, mesmo porque tal lugar não existe. Essa organização emana das (e nas) relações sociais, por isso, como todo dispositivo está sempre se reinventando, as representações culturais da pedagogia cultural são constantemente revisitadas, a fim de que se possa garantir a funcionalidade do dispositivo pedagógico inclusive nas instâncias midiáticas.

Um dispositivo, de acordo com Marcello (2009), se constitui a partir de três principais características: a) uma urgência histórica: emerge de necessidades sociais de certo momento histórico b) a multilinearidade: é um conceito multilinear que combina campos de saber, relações de poder e modos de subjetivação e c) a congruência: está articulado a outros dispositivos que lhe são contemporâneos. Por isso, o pano de fundo das pedagogias culturais permite tomar a mídia como um dispositivo pedagógico, já que em ambos os casos se requer atenção à multiplicidade de elementos que seus discursos evocam.

É também nesta multiplicidade que irão aparecer as implicações educacionais, tudo isso faz com que a mídia como campo discursivo e dispositivo pedagógico venha a ser a cena sobre a qual este trabalho se desenvolve. Deste modo:

Tratar do “dispositivo pedagógico da mídia” significa tratar de um processo concreto de comunicação (de produção, veiculação e recepção de produtos midiáticos), em que a análise contempla não só questões de linguagem, de estratégias de construção de produtos culturais [...], mas sobretudo questões que se relacionam ao poder e a formas de subjetivação. [...] O

dispositivo pedagógico da mídia é um aparato discursivo (já que nele se produzem saberes, discursos) [...] a partir do qual haveria uma incitação ao discurso sobre si mesmo, a revelação permanente de si, tais práticas vêm acompanhadas de uma produção e veiculação de saberes sobre os próprios sujeitos, bem como de seus modos aprendidos de ser e estar na sua cultura. (FISCHER, 2002, p.5, *grifos meus*).

Essa incitação à construção de uma autoimagem e/ou da imagem do outro, é o que faz com que o dispositivo pedagógico da mídia atue na constituição de subjetividades. Este processo não é unilateral, nem passivo, a produção de significados sobre determinado fenômeno está sempre inserida num contexto de disputa de sentidos, ou, ainda, se enquadra no que Fischer (2002) chama de distintos tratamentos do outro. É distinta, por exemplo, a forma como se constrói o sujeito trans em alguns programas policiais que exploram a vulnerabilidade da figura da travesti ao sofrer violências ou cometer delitos; da forma como são representadas as pessoas transexuais em alguns “memes” ou vídeos virais de internet, nos quais suas gírias ou expressões de si ganham status positivo. Como também é distinta a forma como é apresentada a trajetória deste sujeito transexual desde sua infância num noticiário, num documentário, numa matéria de jornal, ou numa série que se propõe a discutir e educar sobre a existência destas pessoas.

Estas percepções dos distintos modos de tratar este outro que está sendo apresentado, podem ser evidências de que os discursos produzidos se relacionam com variadas estratégias midiáticas de se afirmar como local da investigação séria dos fatos e da apresentação da verdade, de modo que ela se consolide, portanto, como habilitada para ensinar sobre quem são estas pessoas e como é seu modo de vida. Assim, supostamente, o que a mídia enuncia seria tomado como verdade sem ser questionado e influenciaria diretamente na criação das realidades acerca destes sujeitos. O dispositivo pedagógico da mídia:

Cria ou reforça processos de inclusão e de exclusão, quanto a classe social, ao gênero, etnia, geração, profissão, e assim por diante. Ou seja, a transformação de nossas vidas em espetáculo está diretamente relacionada a uma série de preconceitos, a uma série de valores e de definições a respeito do que são, por exemplo, determinados grupos na sociedade: as mulheres, os negros, os pobres, os adolescentes de classe média, os trabalhadores, etc.” (FISCHER, 2002, p.7)

Este distinto tratamento do outro passa muitas vezes por uma tematização. Como ressalta Skliar (2005), tematizar é representar o outro como uma analogia ou

como uma dobra do mesmo. A partir daí compreende-se que este outro tematizado e apresentado pelos distintos modos de tratamento do outro na mídia, é a representação construída sobre este sujeito, na qual os discursos são selecionados e cuidadosamente articulados pelo dispositivo para que a imagem deste outro seja ensinada. Há que se resgatar também que, como dito anteriormente, as diversas formas de apresentar este “outro” da transexualidade revelam as disputas de sentido nas quais a construção do sujeito transexual e da categoria transexualidade está imersa.

Na prática comunicacional midiática, conforme ressalta Fischer (2002), estão constantemente se produzindo e se veiculando modos de ser e de considerar estes nossos “outros”. Isso implica um mergulho também na compreensão de lutas sociais e políticas muito específicas, bem como uma atenção ao complexo cruzamento dos interdiscursos.

A complexidade de todas as relações em jogo, de produção e criação, de veiculação e consumo, de fruição e apropriação, significa pensar o tempo presente, dizer a nós mesmos como nos tornamos o que chegamos a ser hoje, sujeitos de determinadas verdades e de certos modos de existência “tecnológica” – vividos como encantamento e fascínio, e ao mesmo tempo como frustração e sensação de impotência. (FISCHER, 2007, p.297)

Portanto, no dispositivo pedagógico da mídia há modos específicos de narrar o presente, o passado e o futuro de grupos e sujeitos. Há modos específicos de narrar os sujeitos como os que estão sendo estudados aqui. Modos específicos de narrar a história e a experiência destes sujeitos. Há modos específicos de contribuir para a crise hegemônica e de aprofundar a busca por identificação, acentuando o funcionamento de lógicas discursivas. As narrativas da mídia se constroem a partir da multiplicidade de elementos discursivos, das lógicas e relações de poder implicados nos discursos sobre estes outros. Isto reitera, pois o que há de educativo, de pedagógico no dispositivo midiático. A sua centralidade como fonte de informação sobre a vida, sobre as pessoas e o modo como parece carregar em si as respostas e verdades disponíveis para serem ensinadas, nos incita a perscrutar as possibilidades de encontrar e abrir brechas nas redes deste dispositivo pedagógico e fomentar a acentuação da agência diante dos significados que são produzidos e que, de alguma forma, se dirigem a educação das pessoas.

2.2 Modos de endereçamento da mídia e as possibilidades da agência

Pensando ainda nas variadas estratégias e abordagens que o dispositivo midiático utiliza para subjetivar seu público, o conceito de endereçamento tem bastante a agregar à discussão sobre como os produtos midiáticos movimentam as posições de sujeito e jogam com as questões de representatividade. De acordo com Ellsworth (1997), o conceito de modos de endereçamento, veio dos estudos de cinema e visa questionar o que o material audiovisual pensa sobre quem é o seu público espectador. A autora situa a importância deste questionamento ao explicar que:

Se você compreender qual a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador, por exemplo, você será capaz de mudar ou influenciar ou até mesmo controlar a resposta do espectador, produzindo um filme de forma particular. Ou você poderá ser capaz de ensinar a um espectador como resistir ou subverter quem um filme pensa que eles são ou quem um filme quer que eles sejam. (ELLSWORTH, 1997, p.12. Grifos meus)

Assim, o conceito de modos de endereçamento sinaliza diretamente para as tentativas de interpelação empregadas pelos produtos midiáticos a fim de produzir subjetividades. Uma destas tentativas iniciais visa fazer com que o espectador crie uma relação com o que assiste, para que possa, assim, suspender sua descrença na realidade do filme e entrar numa relação com a história e o sistema de imagens dele. A partir dessa relação, segundo afirma Ellsworth (1997), os filmes sintonizam as posições que o seu hipotético espectador supostamente ocupa e oferecem posições de sujeito que o público deverá assumir ao menos enquanto dura a sessão de cinema. Assim, o filme fica sendo composto, então, não só por um sistema de imagens e pelo desenvolvimento de uma história, mas também por uma estrutura de endereçamento que está voltada para um determinado público imaginado e para os aspectos sobre a experiência da convocação ou da interpelação que o filme provoca.

Essas posições, no entanto, não são únicas ou unificadas, pois esbarram na esfera do talvez: talvez o espectador seja quem o filme projeta que ele seja, mas talvez não seja. Talvez o espectador assuma a posição que o filme oferece, mas talvez não assuma, por isso podem ser estabelecidos pontos de tensão entre os

diferentes modos de endereçamento dentro de um mesmo filme, à medida que um modo se dirige a um público e a um posicionamento e outro modo se dirige a outro público e outro posicionamento.

A posição que um espectador ou uma espectadora “assume” em relação a um filme, e a partir da qual ele ou ela dá sentido ao filme e dele irá extrair prazer, muda drasticamente, dependendo dos (conflitantes) modos de endereçamento que possam estar disponíveis. Os modos de endereçamento de um filme têm a ver pois, com a necessidade de endereçar qualquer comunicação, texto ou ação para alguém. E considerando-se os interesses comerciais dos produtores de um filme, tem a ver com o desejo de controlar o tanto quanto possível, como e a partir de onde o espectador ou espectadora lê o filme. Tem a ver com atrair o espectador ou a espectadora a uma posição particular de conhecimento para com o texto, uma posição de coerência, a partir da qual o filme funciona, adquire sentido, dá prazer, agrada dramática e esteticamente, vende a si próprio e vende os produtos relacionados ao filme. (ELLSWORTH, 2001, p. 23, 24)

As posições de sujeito que os modos de endereçamento de um material visual sugerem, mesmo que sejam míticas para alguns públicos, são ainda assim capazes de despertar potentes fantasias de poder, domínio e controle. No entanto, ininterruptamente está ativo o processo de negociação dos sentidos. As posições de sujeito oferecidas esbarram na capacidade do público de também recusá-las, a medida em que aparecem as falhas midiáticas na representatividade, inclusive estes produtos comumente insistem em modelos hegemônicos da experiência e em discursos sobre modos de existência que excluem alguns grupos e sujeitos.

Como bem salienta Southwell (2008), a medida em que concebemos o discurso como uma configuração significativa e aberta é possível entendê-lo como condição das práticas hegemônicas. Por isso, mesmo que a discursividade do endereçamento se volte a modelos hegemônicos, essa mesma discursividade poderá ser questionada por discursos contra hegemônicos, inclusive pelo próprio interesse econômico da mídia de ampliar o público ao qual se endereça, por exemplo.

A potencialização das reivindicações pelo alargamento da representatividade na mídia – sobretudo após a emergência das redes sociais digitais – também, fez com que discursos antes circulados nas margens do social, pudessem emergir para o centro de alguns programas de televisão, como é o caso da discussão sobre pessoas transexuais, que tem ganhado espaço em novelas, filmes, seriados, programas jornalísticos, entre outros. Há que se ressaltar que ao,

por exemplo, elaborar-se um material audiovisual que aborde a experiência de pessoas trans desde a infância, essa representatividade também já vem com a oferta de posições de sujeito envoltas em formas que a mídia seleciona para endereçar ao público sobre como ela quer que olhemos para as pessoas agora representadas. De acordo com Ellsworth (1997), ao perceber tais armadilhas da representação e nos questionarmos sobre quem aquele produto pensa que nós somos, ou sobre quem ele quer que nós sejamos, ou sobre quem ele nos sugere que o outro seja, estamos nos dispondo a perceber que contribuição para as relações desiguais de poder e para a formação de subjetividades coletivas aquele produto midiático oferece.

Assim, a constituição de posições de sujeito ocorre sempre num contexto dinâmico de negociação e articulação de sentidos (LACLAU; MOUFFE, 2015). A discursividade do endereçamento pode errar seu público e as previsões feitas sobre quem aquele público seria, ou as posições ofertadas para ele podem falhar, pois mesmo o endereçamento sendo múltiplo não consegue abarcar ou prever todas as posições de sujeitos dispostas no social.

O endereçamento também pode fazer uso de outra estratégia interpelativa, a qual Ellsworth (1997), sinaliza como sendo uma espécie de contra cinema em que os filmes seriam mais abertos a interpretações e menos manipulativos nos posicionamentos de seu público, menos manipulativos, por evitar fixar os espectadores em uma única forma de interpretar o material midiático. Ampliando essa ideia do contra cinema para qualquer material midiático, este tipo de modo de endereçamento 'daria força' a agência à medida que convidaria o público para que ele construísse a história e produzisse expectativas em relação a narrativa por conta própria. Tais experiências ampliariam o léxico narrativo, visual e as expectativas do público, bem como acabariam mudando a política de representações hegemônicas na mídia – que na maioria das vezes é cooptada pelo mercado. A produção destes novos tipos de endereçamento possibilita a visibilidade e (re)significação de diferentes posições de sujeito, geralmente não valorizadas socialmente – por exemplo, feminilidades e masculinidades subalternizadas, entre elas, aquelas experienciadas pelas pessoas transexuais.

Ainda assim, Ellsworth (1997) aponta para a possibilidade de que essa nova tentativa de endereçar pode esbarrar na dificuldade do público de se relacionar com

estes novos modos de endereçamentos, uma vez que está acostumado a narrativas lineares e manipulativas. Ou seja, o sucesso da interpelação discursiva tem relação com o contexto de produção, veiculação, tradução e significação do discurso, o que pode ou não gerar as condições necessárias para o deslocamento das posições de sujeito. Talvez, também por isso, ao apresentar outras possibilidades de vivência do gênero e da sexualidade na infância, que não as já naturalizadas, os meios midiáticos evoquem os discursos de áreas consideradas “cânones”, a saber: a psiquiatria, a psicologia, o direito, a religião. Parece que aqueles sujeitos da infância, tradicionalmente marginalizados e patologizados por estes mesmos campos discursivos, precisam agora das explicações contemporâneas destas áreas do conhecimento para se constituírem como cidadãos e cidadãs.

As relações entre as formas como os textos midiáticos endereçam seu público e a maneira como os espectadores reais leem os produtos midiáticos não são lineares ou causais. Assim, conforme Ellsworth (2001) explica, quanto mais o endereçamento se aproxima da agência, nas diversas tentativas de potencializá-la, mais fluído se torna o modo como os espectadores veem os filmes. Cabe notar que é aí que a mídia enquanto dispositivo pedagógico pode abrir espaço para a agência e a subversão.

O endereçamento, pode, então, ser uma ferramenta subversiva. Sua parcial imprevisibilidade e indeterminação se faz extremamente relevante para a educação, posto que pode colocar uma série de possibilidades de significação à disposição dos sujeitos estimulando sua agência e sua capacidade de questionar o óbvio e já naturalizado. Ou ainda, também pode consistir numa forma de reconhecer que o diálogo tão comumente evocado como ferramenta para a educação, é uma forma de endereçamento em que as regras, os movimentos e as virtudes não são neutras, estão sempre oferecendo posições de sujeito.

Neste sentido, deve-se fomentar pedagogicamente maneiras de subverter o endereçamento dos diálogos midiáticos que se propõe educativos, porque como proposto por Ellsworth (2001), a educação deveria ser o lugar da imprecisão, o espaço do inseguro, do irrealizável, ou, ao menos, o lugar em que não se pode medir com certeza os resultados. Ela deveria ser o espaço da possibilidade de emergir as falhas da estrutura e, conseqüentemente, o fortalecimento da agência.

Isso significaria aceitar trabalhar nas rachaduras. Significaria aprender a lidar com nossas sombras e incompletudes, desafio posto desde as primeiras reflexões dos estudos pós-estruturalistas.

2.3 A crítica pós-estruturalista e os estudos de gênero e sexualidade

Tanto a noção da mídia enquanto dispositivo pedagógico, quanto a proposição do endereçamento dialogam com a crítica pós-estrutural. O pós-estruturalismo remonta a um pensamento teórico-filosófico que envolve oposição e continuidade crítica aos construtos estruturalistas. Pairam sobre ele inquietudes provocadas por seu próprio modo de pensar já que se interessa muito mais pelo trajeto dos fenômenos que estuda, do que pelo seu ponto de chegada. Surgido na década de 1960, baseia-se em princípios como: a ênfase no estudo das redes de poder, a discursividade do real, a valorização da diferença, o questionamento sobre o universal e o particular.

O pós-estruturalismo é um movimento que engloba uma pluralidade de teorias e práticas de pesquisa, entre estas, a desconstrução (DERRIDA, 1991), a arqueologia (FOUCAULT, 2009), a genealogia (FOUCAULT, 1975), a teoria política do discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015). Algumas similaridades teóricas adotadas por estes pensadores ao problematizarem conceitos, questões e construtos sociais em suas obras deram corpo à perspectiva pós-estruturalista, cuja reflexão sempre é atravessada pela problematização das redes de poder, pela crítica à lógica binária, pela ênfase no caráter dinâmico das estruturas sociais e pelo destaque aos processos discursivos na construção de sujeitos e sociedades. Outra característica pós-estruturalista é a de opor-se a ideia aristotélica de essência, pois considera que tentar entender a essência como algo fundante é ficar na superfície do fenômeno e incorrer sempre em argumentos naturalizadores. O pensamento pós-estruturalista enfatiza sempre o caráter contingente e histórico das coisas.

Para dentro da filosofia aquilo que tradicionalmente tem sido expulso, visto como imundo – não mundo – na filosofia: a dimensão da imanência, as multiplicidades, imanentização. Trata-se assim de se ocupar deste mundo, doente, de romper com o transcendental da pergunta “o que é?” e perguntar “como?”, “quem?”, “quanto?”, “qual é?”. (HEUSER, 2005, p.71)

Isso exige que as explicações elaboradas numa pesquisa pós-estruturalista ultrapassem a lógica binária – sexo/gênero, opressor/oprimido, sujeito/objeto, natureza/cultura, masculino/feminino – e busquem revelar os esquemas sobre os quais tais binarismos foram construídos.

Em especial, as filosofias da diferença rompem com essa lógica e borram as fronteiras que sustentavam o binário, porque ao afirmar a diferença e a multiplicidade permitem desconstruir, o que implica trabalhar com os caminhos que levaram a construção dos conceitos, ao invés de reforça-los. Esta postura de procurar os caminhos da desconstrução também reformula os entendimentos sobre o sujeito. Ela permite ao pós-estruturalismo continuar o movimento estruturalista de questionar o sujeito racional e unívoco do iluminismo.

Para o pós-estruturalismo tal como para o estruturalismo esse sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica. Não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária. O pós-estruturalismo radicaliza o caráter inventado do sujeito. (SILVA, 2011, p.120)

Esta radicalização termina por negar os supostos princípios fundantes do sujeito e assumir que ele é contingenciado histórica, social e culturalmente. “Pode-se assim, encarar o sujeito como constituído por múltiplas posições, algumas vezes contraditórias e sempre contingentes” (MARIANO, 2005, p. 484).

De certo que o pós-estruturalismo não será esgotado no elencar de seus principais elementos, conceitos e/ou procedimentos, no entanto ao observar as características e os percursos feitos por esta perspectiva teórica entende-se que seu caráter denso corresponde ao próprio modo como olha os fenômenos a partir das condições que os rodeiam. Condições estas que na contemporaneidade são complexas em todas as áreas. Este trabalho ao adotar a perspectiva pós-estruturalista busca romper com a essencialização, evidenciar a diferença, perscrutar discursivamente a produção de significados sobre infâncias trans.

Os discursos de gênero são uma das primeiras interpelações da vida dos sujeitos, sendo também aquelas que irão segui-los ao longo de suas vivências. Bento (2011), afirma que o gênero além de uma construção social é também um dispositivo resultado de tecnologias sofisticadas que produzem corpos-sexuais. Essa produção envolve variados discursos que irão construir significados para a vida dos sujeitos, inscrevendo-os num campo discursivo amplo. Isso é também, um indicativo de outro aspecto do gênero, a sua contingência como categoria

discursiva constantemente em produção. A partir desse entendimento do gênero como dispositivo e de sua abordagem discursiva, pode-se adotar uma perspectiva de trabalho que, ao olhar para o gênero permite:

Mostrar a precariedade ruínosa de uma estrutura formal que nada explicava, já que não era nem um centro, nem um princípio, nem uma força, nem sequer uma lei dos acontecimentos. (GABILONDO, 2001, pp.171,172)

Esse exercício do olhar vai apontar, então, as referidas contingências das normas de gênero, ressaltando aquilo que Butler (2006), aponta como sendo a regulação social do gênero, que o configura como um dispositivo normativo, produtor de sujeitos gendrados. Mas, ao mesmo tempo em que o gênero funciona como “mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, ele poderia ser muito bem o dispositivo pelo qual estes termos são desconstruídos e desnaturalizados” (BUTLER, 2006, p.59). Assim, numa operação de desconstrução, o gênero contingenciado como norma, pode se tornar foco de resistência e possibilidade de quebra de fronteiras. Isto porque, segundo Butler (2006), mesmo como norma produtora de subjetividades, o gênero tem algo de frágil na sua incorporação por estas subjetividades, fazendo com que sempre haja a possibilidade de deslocamentos.

Salientamos, também, a necessidade de ao se pesquisar sobre gênero analisarmos a sua articulação com outros marcadores de diferença – tais como raça, classe, geração, religião e sexualidade – atentando para as relações de intersecção entre eles. A interseccionalidade segundo Brah (2006), vai além da soma de opressões, possivelmente se relacionando mais a um entrecruzamento de diferenças que culminam em desigualdades. Teórica e metodologicamente, de acordo com Piscitelli (2008), a interseccionalidade diz respeito à observação de categorias que aludem a multiplicidade das diferenciações e que se tornam categorias de articulação. Para a autora, essa noção é responsável por deslocar o conceito de gênero como originalmente formulado – ou seja, como uma construção arbitrária e diferente do sexo –, principalmente no que diz respeito a fixidez e unidade que essa distinção sexo/gênero causava sobre as identidades de gênero ao postular uma base biológica imutável que dividia a humanidade em dois sexos e, conseqüentemente em dois gêneros.

Autoras como Butler (2003), irão postular que o gênero é relacional, é uma atividade que é performada, devendo por isso ser pensado fora do binômio masculino e feminino, pois esse binarismo não esgota essa categoria, ou seja, gênero não se resume só às relações entre masculino e feminino, mas a um espectro de relações e performatividades flutuantes que atravessam e extrapolam estes dois polos inicialmente designados. Para Butler (2003), as pessoas transgênero, por exemplo, nos sinalizam que o gênero se desloca para além do binarismo.

A partir desta percepção e adotando-se uma postura interseccional, o que pode se perceber na experiência trans é o aprofundamento da abjeção conforme se entrecruzam marcadores de diferença em suas vivências – p. e. transexual, negra, pobre, de religião de matriz africana. A abjeção segundo Preciado (2014), é algo produzido pelo próprio gênero, significa aquilo que ganha ares de monstruosidade ao existir fora da correspondência culturalmente exigida pela matriz heterossexual. O ser abjeto, conforme Butler (2003), será então não nomeado na tentativa de invisibilizar a sua existência. Assim, se um corpo abjeto “não existe”, ele não ganha legitimidade e reconhecimento, torna-se mais difícil perscrutar seus traços na história, uma vez que seus caminhos foram apagados.

Percebe-se a utilidade de tal constatação, à medida que esta atitude garantiria a aparência de naturalidade das formas de existência aceitas pela matriz cultural binária. No entanto, é importante ressaltar que o ser da abjeção, ainda de acordo com Butler (2003), à medida que é nomeado mesmo que por meio de significados abjetos, pode encontrar aí uma maneira de resistir contra estes significados e articular a reivindicação de sua existência como sujeito de direitos. Demonstrando mais uma vez como os marcadores do gênero abrem brechas para sua própria desconstrução. Isso porque a questão da agência se acentua nos processos pelos quais os sujeitos se tornam sujeitos, não só o subordinando a um poder, mas também oferecendo possibilidades. Marcadores como, por exemplo, gênero, raça e classe neste sentido, não são apenas formas limitantes de categorização, mas também oferecem recursos para a ação.

Neste capítulo teórico buscou-se transitar pelas principais discussões acerca de significantes e categorias importantes para a construção deste trabalho, assim, em resumo pode-se destacar algumas considerações norteadoras desta pesquisa.

Inicialmente acredita-se que é preciso atentar para a dimensão subjetivadora da educação e a como tal dimensão se faz presente, em nossos tempos, de forma massiva, nos diversos produtos midiáticos. É isto que faz a mídia, por sua vez, ter status de dispositivo pedagógico: abarcada pela pedagogia cultural, cria um currículo das e nas relações sociais que se põe para fora dos muros da escola e ensina modos de ser. Assim, o dispositivo pedagógico midiático se fortalece educando numa multiplicidade de elementos e discursos que ensinam sobre o que somos e sobre o que o outro é.

Tal dispositivo articula, através dos diversos produtos que oferece e que com frequência têm abordado a transexualidade, discursos que tem mobilizado muitos dos significados inculcados em nossa sociedade quando se pensa em pessoas trans. Por isso, recorre-se também ao conceito de modos de endereçamento, pois se o dispositivo tem oferecido tais possibilidades pré-moldadas de pensar a vivência de pessoas trans desde a infância e de tematizar este outro que está sendo posto diante de nós, é preciso que percebamos as possibilidades que temos de recusar, resistir e subverter a estes discursos oferecidos, acentuando nossa capacidade de agência e compreendendo que para além dos construtos binários de gênero, há um espectro de manifestações e relações que se dão na performatividade do gênero e sobre o qual há estratégias de regulação, controle, apagamentos, mas também possibilidades de resistência.

3 ENTRE LÓGICAS E DEVIRES: POSSIBILIDADES DE INFÂNCIA

Ao intentar-se refletir sobre infância e gênero na contemporaneidade percebe-se que há um movimento a ser realizado e que diz respeito à revisitação, ao aprofundamento e à contextualização das ideias, sobre o que conhecemos e compreendemos quanto as relações entre esse tempo da vida e as diversas temáticas de gênero.

Isto se dá não só por que a infância também se coloca como um fenômeno contextual e histórico perpassado por contingências, mas também porque a dinâmica das mudanças de nossos tempos impele-nos a pensar os elementos do social de forma relacional. Deste modo, não somente na intersecção com o gênero outras considerações sobre infâncias necessitam ser tecidas, as infâncias étnico-raciais, infâncias de sujeitos com deficiência, infâncias em sua intersecção com elementos de classe, por exemplo, também denotam mudanças das representações e identidades que, de acordo com Skliar (2001), colocam em jogo os mecanismos de representação acoplados ao redor de um modelo de sujeito e de significados que são disputados sobre ele.

As mudanças nas concepções de infância (e de gênero) não se dão de forma ingênua, mas seguem lógicas discursivas que tem impacto na formação das subjetividades individuais e coletivas ao oferecerem imagens e representações que responderiam as angústias oriundas de questionamentos sobre quem são estes “novos” sujeitos da infância que se visibilizam no social e rompem com entendimentos de uma infância única e universalizada. A variedade de infâncias e sujeitos dela que aparecem se, no primeiro momento, indicam uma instabilidade que angustia por não permitir capturar significados e essencializá-los, deve ser utilizada como uma ferramenta analítica que rompe com a hegemonia de certas concepções e permite refletir criticamente sobre o caráter provisório dos significados construídos socialmente.

A instabilidade parece ser, portanto, o elemento antes colocado em segundo plano em nossas pesquisas e que ao aparecer com maior força no social indica que precisamos observar os fenômenos nesta ótica de instabilidade para perceber como terminamos por produzi-la ao tentarmos negá-la. Tal instabilidade quando se trata de infância e diversidade de gênero se evidencia ao despertar intensos

processos de negociação que nos posicionam frente a um devir, forçando novas reflexões acerca de infância e sobre o modo como nos relacionamos com estes componentes de nós mesmos e da subjetividade coletiva.

3.1 As lógicas discursivas na produção das realidades transexuais (e algumas tensões sobre infância, gênero e transexualidade)

Buscando superar o que alguns apontavam como sendo lacunas metodológicas da teoria do discurso Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), discutem algumas proposições teórico-metodológicas para a pesquisa pós-estruturalista. Dentre tais proposições está a adoção do conceito de lógicas que funcionariam como unidades explicativas e auxiliariam a construção de modelos explicativos sobre uma realidade discursiva. Estas lógicas de acordo com Glynos e Howarth (2007), se dividem em sociais, políticas e fantasmáticas e estão relacionadas a processos de formação, sustentação e mudança das identidades ou práticas sociais.

Embora as lógicas – em geral – sejam como padrões de articulação entre os elementos de um discurso que irão organizar a realidade amarrando um elemento ao outro, cada uma delas irá articular os elementos de maneira diferente visando garantir o sentido de um discurso e, conseqüentemente, a sua adoção ou identificação na vida das pessoas. Ou seja, numa formação discursiva acerca da transexualidade, por exemplo, há padrões de funcionamento na articulação que permitem que este discurso faça sentido de acordo com a realidade na qual ele se insere. Estes padrões ora irão alcançar hegemonia, ora terão seus significados postos em disputa gerando a crise hegemônica e mobilizando fantasias durante a produção de novos significados acerca da experiência trans.

No jogo de construção da realidade, Glynos e Howarth (2007) consideram que as lógicas sociais são aquelas que estão em pleno funcionamento quando a hegemonia de um discurso está estável. Neste contexto as lógicas políticas estão atuando secundariamente, até que elas emergem diante da crise hegemônica de um discurso. Ou seja, as lógicas sociais constituem a realidade como ela se apresenta, no entanto como essa realidade está sempre em movimento aparecem as lógicas que irão organizar estes processos de mudança, as chamadas lógicas

políticas. Por isso se diz que estas vêm à tona quando se balança/fragiliza o consenso discursivo sobre algum fenômeno social, pois é aí que emergem as disputas e negociações para se chegar a um novo (outro) consenso.

É possível perceber este movimento nos discursos sobre a transexualidade. Se, nos idos do século XX, a aceitação hegemônica de sua condição enquanto patologia regeu a lógica social, a partir do início do século XXI, devido ao incremento dos estudos de gênero e das reivindicações dos movimentos sociais LGBT, o discurso da transexualidade como patologia se tornou questionável, instaurou-se uma crise hegemônica e um processo de negociação de sentidos sobre o que é a transexualidade e sobre quem é o sujeito dela. Neste contexto de negociação, há inclusive um movimento que pleiteia a retirada da classificação da transexualidade como patologia dos manuais médicos. Mas, o campo discursivo ainda se encontra polarizado, especialmente pelo fortalecimento dos movimentos neoconservadores, como citamos em momentos anteriores desta dissertação.

As lógicas políticas segundo Laclau (2011), se dividem basicamente em dois eixos principais: lógicas da equivalência e lógicas da diferença, elas são dois aspectos de articulação fundamentais. As lógicas da equivalência se estabelecem pela similaridade ou aproximação entre um elemento e outro. Por exemplo: alguns discursos religiosos costumam fazer aproximações entre manifestações da sexualidade diferentes da heteronorma e comportamento patológico ou pecaminoso, assim acabam atrelando a pessoa trans a ideia de doença, desvio e pecado. Já as lógicas da diferença estabelecem relações de distinção entre elementos. Os discursos que estabelecem uma equivalência entre pessoas trans, pecado e marginalidade atuam concomitantemente a lógicas da diferença que distinguem pessoas trans de significantes como fé, saúde, família e educação fazendo com que elas vivam em situação de vulnerabilidade social.

De acordo com pesquisa realizada pela *Transgender Europe* – TGEU (2016), o Brasil é o país que mais mata pessoas trans. Tal quadro de violência se repete por toda a América Latina. A região agrupa 78% dos casos de homicídios contra pessoas trans no mundo. Em 2016, 144 transexuais foram mortas/os no nosso país e em 2017, houve um aumento de 24,3% nos assassinatos, totalizando 179 pessoas trans assassinadas (ANTRA, 2017). De forma geral, a invisibilidade

social marca a experiência de vida trans, o que também corrobora para que muitos casos de homicídios sejam subnotificados.

Em contrapartida, o país está entre os que mais consomem conteúdo pornográfico virtual sobre transexualidade. Segundo o site de vídeos *Redtube* (2016), termos como travesti ou “shemale” (palavra em inglês para mulheres trans) estão entre os mais pesquisados, fazendo com que o Brasil lidere o ranking mundial de buscas por “pornô trans” na internet. A média de buscas por pornografia envolvendo transexuais chega a ser 89% maior no Brasil do que a média mundial.

No campo educacional e no mercado de trabalho os números também não se apresentam favoráveis à população trans. A Comissão da Diversidade da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) divulgou que 82% dos estudantes transexuais e travestis acabam em situação de evasão escolar por sofrerem discriminação nos espaços escolares. Poucos completam os estudos na educação básica e conseguem entrar no ensino superior. Devido à evasão e ao preconceito, forma-se uma barreira também para a entrada e permanência dessas pessoas no mercado de trabalho. Segundo a ANTRA, devido a discriminação e dificuldade de conseguir emprego formal, 90% da população trans do país está em situação de prostituição. Para a TGEU, os altos índices de agressão e homicídio contra a população trans no Brasil também se explicam por ser a prostituição uma atividade profissional marginalizada no país e praticada em condições de vulnerabilidade.

Ainda de acordo com as proposições de Glynos e Howarth (2007), a força que sustenta o funcionamento tanto das lógicas sociais quanto das lógicas políticas é a terceira lógica que atua na construção da realidade, a chamada lógica fantasmática ou lógica da fantasia. Para explicá-la, os autores acima citados, buscam subsídios na psicanálise Lacaniana. Para Lacan o sujeito é sempre coletivo, atravessado por diferentes discursos que o compõem e que movem as identificações. Então, o que geraria nossos processos de identificação? Glynos (2001), acredita que a dimensão da falta ou a busca contínua pelo objeto “pequeno a” – aquele elemento que me leva de volta ao que eu realmente seria, aquilo que me completa – explicaria esta questão. Aquilo que faz com que estejamos em constante busca, mexendo com nossas fantasias sobre quem somos e o que seremos.

Percebe-se, então, que o processo de identificação é a negação – compulsória – de nossa incompletude. Bem como a criação de imagens sobre nós mesmos, sobre quem pensamos ser e a criação de imagens sobre a realidade social, sobre o que achamos que a realidade é. É assim que a realidade a nossa volta é vivida como uma produção do nosso imaginário. Quando algum elemento que não se encaixa na nossa representação imaginária (de nós mesmos ou do mundo) emerge, é aí que emerge, também, a falta e a incompletude que negamos, gerando angústia. Glynos (2001), aponta que para Lacan é justamente nesse momento que a fantasia se faz presente, posto que as nossas fantasias são formulações imaginárias que tentam aplacar as nossas angústias, garantindo uma plenitude aparente. A fantasia se divide em dois tipos: beatífica e horrífica. A primeira se relaciona a um paralelo com o paraíso, quando projetamos que se algo acontecer nos realizaremos com aquilo, já a segunda se relaciona aos nossos infernos, quando acreditamos que algo nos impede de alcançar a plenitude. E este algo que nos impede torna-se para nós um pesadelo, um inimigo contra o qual devemos lutar, devemos combater para alcançar a plenitude novamente.

As lógicas fantasmáticas, funcionam justamente na tensão entre nossas fantasias beatíficas e horríficas, entre o que promete a plenitude e o que impede de alcançá-la, é este movimento que fomenta as buscas e identificações. As lógicas da fantasia são, portanto, as que identificam o sujeito com um ou outro processo de construção da realidade. Elas são as lógicas responsáveis por levar os sujeitos a fazerem identificações, a manterem ou produzirem novas articulações, novas identificações. Por isso, ao perscrutar a lógica fantasmática de uma formação discursiva é preciso questionar que fantasias de construção da realidade estão sendo vendidas/prometidas por certo discurso sobre um fenômeno. Que imagens fantasmáticas eles mobilizam?

No caso da transexualidade pode-se pensar, de maneira exploratória, que fantasias de contaminação social com algo que é “antinatural”, “anormal” ou “antibiológico” são mobilizadas por discursos religiosos, conservadores, especialmente quando se fala de transexualidade e infância. Inclusive neste ponto, seria interessante retomar alguns discursos oriundos dos chamados “novos movimentos conservadores” anteriormente citados neste trabalho, como forma

breve de ilustrar o funcionamento das lógicas diante das discussões sobre gênero e infância e, especificamente, sobre transexualidade e infância.

Em setembro de 2017, uma mostra de arte denominada “*Queermuseu – cartografias da diferença na arte brasileira*”, apresentada no estado do Rio Grande do Sul pela instituição Santander Cultural, sofreu intensas críticas de movimentos religiosos e do Movimento Brasil Livre (MBL)⁶, pois segundo tais grupos a mostra trazia conteúdos com blasfêmia a fé católica, apologia à pedofilia e à zoofilia. As críticas destes grupos a essa exposição se deram principalmente nas mídias digitais, por meio de redes sociais como *Facebook, Twitter, Youtube*, nestas plataformas o MBL convocava o público a deixar comentários de repúdio na página online da instituição Santander Cultural, bem como estimulava que correntistas do Banco Santander cancelassem suas contas como forma de boicote.

Um dos principais argumentos de tais grupos girava em torno justamente da infância. Uma das obras apresentadas na mostra trazia imagens de crianças para, de acordo com os curadores, discutir questões de gênero e diversidade sexual. Tais obras faziam referência à gírias do universo LGBT, bem como a um *meme* conhecido na internet como “*Criança viada*”, essa forma de humor em suma, retratava pessoas que apontam para as possibilidades da diversidade de gênero se dar desde a infância. A autora das obras, Bia Leite, utilizava a figura de crianças ao lado de legendas como “*Adriano, criança viada bafônica*” ou “*Criança viada travesti da lambada*”. Isso gerou revolta nos setores ligados aos movimentos neoconservadores, os quais acusavam o banco de “promover a criança travesti” ou de “apologia à prostituição infantil” conforme comentários deixados nas redes sociais em protesto contra a exposição. Já a artista Bia Leite alegava que o incômodo das pessoas com suas obras se dava pelo fato de que elas demonstravam que “pessoas LGBT também já foram crianças”. Em entrevista ao site UOL a artista explicou: “Sou totalmente contra pedofilia e contra abuso psicológico de crianças. O objetivo do trabalho é justamente o contrário. É que essas crianças tenham suas existências respeitadas.”

⁶ Surgido em meados de 2014 o Movimento Brasil Livre (MBL) se designa como um movimento sem fins lucrativos que visa mobilizar a sociedade civil com base em princípios como democracia, redução estatal, livre mercado, entre outros. No entanto, a atuação deste movimento na sociedade brasileira se mostrou ligada a discursos político-ideológicos da direita e aos discursos de setores ligados a pauta moral conservadora. Por isso, o MBL é considerado por alguns estudiosos como um representante das novas formas de organização da direita no Brasil (CASIMIRO, 2017) a qual tenta com uma “nova” roupagem revisitar e produzir sentidos ligados ao totalitarismo, ao liberalismo e ao conservadorismo nos costumes.



Imagem I – Obra retirada da exposição Queermuseu. Autoria: Bia Leite



Imagem II – Obra retirada da exposição Queermuseu. Autoria: Bia Leite

Diante dessa breve exposição dos incômodos sinalizados pelos dois lados por conta da exposição *Queermuseu*, intenta-se perceber como a lógica social

sobre infância foi tensionada principalmente onde ela se cruza com o gênero. Ao infringir e provocar a norma binária de gênero, as obras de Bia Leite desestabilizam na lógica social a ideia de que crianças irão sempre cumprir expectativas de gênero lineares e binárias, posto que estas seriam naturais e corretas. Com isso a artista abre possibilidades que vão além do discurso binário sobre infância e gênero. Bia Leite desestrutura a lógica social ao ilustrar que há vivências de pessoas que desde a infância performam o gênero de forma oposta ao esperado, borrando as fronteiras impostas sobre o que seria apropriado ao masculino e ao feminino.

Ao desestabilizar essa lógica social entre infância, natureza e binarismo, as obras que retratam “crianças viadas” imediatamente acionam as lógicas políticas, pois instalam a crise hegemônica. As lógicas da equivalência e as lógicas da diferença emergem trazendo discursos que irão disputar “a palavra final” sobre o assunto em questão. Nesse contexto, as lógicas da equivalência aproximam elementos como infância e binarismo de gênero, para confrontar discursos que tentem propor que mesmo na infância a expressão e a identificação de gênero não se dão de forma linear ao sexo biológico, enquanto as lógicas da diferença procurarão afastar elementos como infância e diversidade de gênero, justamente por tentarem ratificar que a infância não é o lugar para tais manifestações.

Nesse momento em que as lógicas políticas tentam reorganizar a estabilidade discursiva sobre infância e gênero, acontecerão as identificações dos sujeitos com um ou outro lado do embate. Essa identificação se dá quando do momento em que se busca os argumentos que melhor aliviam a crise interna despertada em cada pessoa, quanto ao que sabe sobre infância, quanto ao que julga apropriado, quanto ao que nega e, principalmente, quanto ao que não estar disposta a rever ou reconsiderar, pois exigiria acabar com fantasias que dão segurança e conforto social para lidar com a infância.

Essa realidade sobre infância e gênero fundamentada na lógica binária, mobiliza as imagens de que uma criança saudável, uma criança protegida, uma criança abençoada é aquela que está dentro da linearidade sexo-gênero. Se alimenta na sociedade as fantasias de que educar da maneira apropriada seria oferecer possibilidades únicas de vivenciar gênero. Por isso, entre aqueles que se posicionam do lado neoconservador do embate, compartilha-se a fantasia horrífica de que a infância contemporânea estaria sendo vítima de ameaças à sua inocência.

Ou ainda, a fantasia de que os relatos sobre as vivências infantis que borram o gênero hipersexualizam as crianças e/ou incitam à prostituição infantil. Embora, neste caso, haja a confusão explícita entre gênero e sexualidade, os discursos que buscam demonstrar a validade das possibilidades de diferentes vivências de gênero desde a infância tentam aplacar o pânico e a angústia gerada. As fantasias emergem quando qualquer vivência ou qualquer discurso que busque tecer novos entendimentos sobre infância e gênero, mexe com a estabilidade do suposto consenso sobre infância e vivências de gênero. A angústia questiona as hipotéticas verdades e saberes constituídos.

De certo que a ferramenta analítica das lógicas discursivas exige maior refinamento, no entanto o que se procura demonstrar aqui – ainda que de forma exploratória – é como episódios como este, gerado em torno da exposição “*Queermuseu*” desestabilizam a estrutura discursiva e provocam a emergência de práticas hegemônicas, de disputas e negociação de sentidos em torno das narrativas sociais sobre “infâncias trans”, posto que, mesmo num episódio em que ela não figurava no centro da discussão, elementos ligados à sua construção foram evocados.

As fantasias, geralmente, aparecem no discurso sobre o outro que eu enuncio sem assumir como meu, ou seja, quando falo deste outro revelo uma estrutura de pensamento pela qual me deixei levar por me identificar com ela, mesmo que eu não assuma aquele discurso sobre o outro como meu, mesmo que eu diga que “é o que dizem” e não “o que eu estou dizendo”. Essa forma de modalização Authier-Revuz (2004), chama de discurso autonímico. É o tipo de discurso evocado num filme, numa charge, numa novela ou numa exposição de arte, a mídia, em geral, faz bastante uso deste recurso como forma de propagar discursos de maneira quase velada, tentando não atribuir filiação discursiva. Este discurso – que se apresenta sem filiação, vai perpassando as diversas camadas do social e continua ecoando até que numa situação em que surge a crise hegemônica – como a ilustrada acima – ele acaba sendo assumido por alguém, por algum lado na disputa entre sentidos, dando força à criação de novas identificações. Por isso, as lógicas da fantasia são bastante exploradas e ganham espaço em produtos midiáticos, pela facilidade em apresentar estes discursos como algo ‘isento’,

confiável, ao mesmo tempo em que a todo momento se forçam as barreiras da identificação buscando interpelar os sujeitos.

Neste sentido, concordamos com Fischer (2002), quando ela diz que devemos olhar para os modos de existência que a mídia propõe “desinteressadamente” para os sujeitos dos quais e a quem fala – no caso deste estudo, as “crianças transexuais”. Modos estes que não se separam das lógicas discursivas, dos modos de enunciação, de práticas de linguagem, da celebração de certas verdades tornadas hegemônicas. Modos que irão nos constituir deste e não daquele jeito, a partir da ação da mídia ou, pelo menos, com sua insistente participação. O impacto do dispositivo midiático na constituição da realidade é tal que:

[...] nosso presente, hoje, é feito fortemente de narrativas a que temos acesso por nossas relações com a internet e a televisão; é esse presente, com todas as suas metáforas, ícones, modos de simbolizar nossas experiências mais diversas, que opera em nós, acionando memórias, construindo e reconstruindo um jeito de entender o que seria nossa história, pessoal e social. (FISCHER, 2007, p.294)

Isso demonstra que a mídia participa da criação dos discursos de nossa época e atua ativamente na construção das realidades coletivas, mobilizando assim o funcionamento das lógicas discursivas.

3.2 Quem sabe a infância? Problematizando e pensando devires de infância e gênero

Saber a infância. Eis outro saber que se propôs dado. A infância, grosso modo, seria a fase inicial da vida na qual o ser infante necessitaria receber condições para tornar-se um adulto melhor ou um cidadão eficiente de acordo com certos projetos de nação. O saber da infância parecia rondar sempre por este tornar-se. A infância era dada como este lugar do tornar-se. E a tempo de um adendo, a educação seria uma estratégia de grande valia para materializar este vir-a-ser. Como ressalta Kohan (2004), na tradição do pensamento ocidental – desde Platão – pensar a infância está intrinsecamente ligado à educação. Para o filósofo, a educação deveria iniciar desde a mais tenra idade, assim, se formaria e se

imprimiria, desde cedo, o tipo virtuoso que alguém desejasse disseminar em cada pessoa.

Esse pensamento sobre a infância que a projeta no seu vir-a-ser, é reeditado no projeto de modernidade, o ser infante adquire credibilidade apenas nas projeções de seu futuro. A infância torna-se “o material dos sonhos políticos a se realizar” (KOHAN, 2004, p. 19) e como material a se realizar passa por nós despercebida. É por nos despercebermos que a concepção cronológica e linear de infância opera em nós suas bases dadas. Se Ariés (1981), ao traçar o caminho para o surgimento de tal sentimento de infância monta as linhas históricas pelas quais o sujeito criança se constituiu como tal, também nos mostra esse sujeito apenas através do tempo da cronologia, da biologia, ou ainda do projeto político-educacional para aqueles infantes que algum dia seriam os cidadãos a servirem uma nação.

Ainda que o sentimento de infância tenha sido o marco da emergência da infância enquanto categoria, revelando a especificidade do tempo-infância e do sujeito-criança na modernidade. Ele o fez não a partir do presente, não inaugurou uma espécie de já existência deste ser, mas ratificou as projeções dele no futuro, como forma válida deste ser existir, inclusive no presente. Assim, Corazza (1998) afirma que com a modernidade também se funda a experiência religiosa da infância, que passa a ser cultuada nos templos da escola e da família e mantida pela doutrina dos saberes adultos. Saberes este que fundam a infância como uma ficção-prática (CORAZZA, 1998), na qual residem os desejos e fantasias adultas de que aquele ser infantil irá concretizar certa necessidade de imortalidade. E ao qual, sendo assim, deve ser conhecido em suas especificidades e, inclusive em sua biologia, para que se possa oferecer a ele as melhores condições para vir-a-ser um adulto funcional.

O sujeito da infância como este ser cronológico e perpassado pelas esferas do tempo de sua infância, de fato existe, porém não existe apenas assim e não deixa de existir com o passar da idade. É o que nos propõe Kohan (2004), ao dizer que a infância não é só uma questão cronológica, mas também uma condição da existência. Pensar a infância como condição da existência poderia demandar de nós ao menos dois movimentos. Inicialmente, pensar que a infância não nos abandona, mesmo quando os anos nos alcançam, assim continuamos a ser

criança, em nossas memórias, nos lugares em que nos esquecemos dentro de nós mesmos. O segundo movimento daria conta de nos dizer que mesmo a infância cronológica está perpassada por condições da existência que vão muito além do que achamos saber ser preciso oferecer a ela. Vão muito além das condições que acreditamos que a infância necessita para se tornar uma adultez de qualidade.

É este segundo ponto que poderia nos incomodar quanto à precariedade de nossos saberes sobre a infância. Sabê-la do ponto de vista cronológico e biológico de certo é importante, no entanto, ao enclausurá-la apenas como determinada fase da vida e desperceber as condições de existência que a perpassam, despercebemos também os sujeitos da infância em sua pluralidade e o próprio devir-criança. Nossos saberes sobre a infância por vezes incorrem na repetição dos silêncios que Corazza (2002) aponta que perpassam a história da infância desde a antiguidade até a modernidade. Silêncios estes que não se dão por um não dizer, mas que dizem respeito a uma não problematização sobre a categoria infância. Dizem respeito à reconstrução de uma trajetória histórica da infância sem pensá-la enquanto campo discursivo que necessita ser problematizado ou ainda, sem pensar os sujeitos desta infância em seu devir.

O devir para Deleuze (1992), enquanto um conceito filosófico, expressa um modo de temporalidade. E, segundo Kohan (2004) expressa uma temporalidade oposta à história, que sempre a rompe.

De um lado, está o contínuo: a história, *chrónos*, as contradições e as maiorias; do outro lado, o descontínuo: o devir, *aión*, as linhas de fuga e as minorias. [...] por isso o devir, o acontecimento e a experiência são verbos em infinitivo e não conjugados ou substantivos. Por isso, a infância ou a criança não são propriamente acontecimentos, mas o devir-criança, o “infatilar” o são. (KOHAN, 2004, p.19/20)

Se, então, o devir é uma temporalidade em movimento, um descontínuo, o devir-criança nos força a buscar justamente os descontínuos da infância. As tramas que se desalinham e nos demonstram que pouco sabemos ou que não podemos sempre saber. Os descontínuos do devir-criança demonstrariam as pequenas revoluções que transformam esse significante enquanto nos apontam que ele é perpassado por contingências e fenômenos que o interpelam.

O devir criança é o encontro entre um adulto e uma criança - o artigo indefinido não marca a ausência de determinação, mas a singularidade de

um encontro não particular nem universal - como expressão minoritária do ser humano, **paralela a outros devires** [...]. o devir criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa. (KOHAN, 2004, p.22, Grifos meus).

Dentre estes conteúdos que perpassam a infância propõe-se aqui um olhar sobre o gênero. Sobre devires da infância paralelos ao gênero. Como dito anteriormente, na infância o gênero é uma das tecnologias de si responsáveis por conferir vida inteligível a um corpo a partir do momento em que ele é sexuado. Conforme Bento (2008), quando a criança nasce já há uma complexa rede de desejos e expectativas para seu futuro intimamente relacionada ao gênero designado ainda na fase intra-uterina. Pode-se pensar, então, que desde o útero da mãe, a criança está envolta no vir-a-ser. Numa temporalidade já traçada cronologicamente que utiliza de componentes de gênero para gerar expectativas sobre aquele ser e enquadrá-lo em estruturas. O gênero, portanto, é um dos devires possíveis com os quais o devir-criança se relaciona. Ou seja, o devir do gênero também abre uma linha de fuga nas estruturas postas sobre a infância para propiciar o devir-criança.

A emergência recente da noção de criança enquanto sujeito de direitos, também esbarra nas mesmas concepções de criança do vir-a-ser. Conforme Kohan (2004), todos nós frequentamos espaços da macropolítica – onde a realidade se faz nas tentativas de consolidar as possibilidades pensadas sobre o que algo pode vir-a-ser – e da micropolítica – onde as possibilidades não são o caminho, mas o resultado. A realidade se faz, assim, na busca e na criação de novos possíveis. O devir estaria na irrupção da micropolítica.

Neste sentido, a noção de criança enquanto sujeitos de direitos desponta como um aspecto favorável ao devir, a partir do momento em que permite criar possibilidades de entender e vivenciar as infâncias. Buscando exemplos na trajetória dos direitos no Brasil, Amin (2006), nos aponta que com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) na década de 1990, irrompe no cenário dos direitos a noção de que para além de estar na esfera protetiva, crianças também precisam ser vistas como sujeitos de direitos assegurados constitucionalmente. “O grande desafio desta nova concepção, no entanto, é refazer um sistema de pensamento sobre a infância para visualizar a criança na prática como sujeito de direitos” (AMIN, 2006, p. 2) e se desfazer, dentre outras coisas, das visões

adultizadas sobre o sujeito infantil. Ou seja, a noção de que a criança é um sujeito de direitos flerta com o devir, pois proporciona uma abertura na que majoritariamente se sabe e se entende sobre infância.

Este novo sujeito de direitos – criança – tem o aspecto do devir do gênero reconhecido como um dos que perpassam suas condições de existência. Deste ponto de vista, ousa-se compreender a importância, então, das relações entre os devires na experiência de devir-infantil (CORAZZA, 2002). Deste ponto de vista, ousa-se compreender por exemplo, como as experiências de sujeitos que desde a mais tenra idade se identificam nos trânsitos de gênero, representam a irrupção de um devir e mobilizam os cursos dos saberes – científicos, biomédicos, pedagógicos, jurídicos sobre infâncias.

No entanto, não somente as ditas “infâncias trans” desafiam novas articulações discursivas sobre infância e gênero. Mesmo as crianças que estão dentro da esfera construída pela cisnormatividade⁷ precisam ser vistas como sujeitos que irão ser interpelados por expectativas de gênero e que podem ou não corresponder a elas. Mesmo as crianças que manifestam conforto com uma identidade de gênero Cis, podem ainda recusar uma extensa gama de discursos fazedores da infância no gênero. Elas também evocam o entendimento de que o direito à livre expressão de gênero indicaria a necessidade de diminuirmos o pânico social acionado diante de curiosidades ou comportamentos infantis que vão de encontro ao que seria socialmente desejável em termos da manutenção da linearidade do gênero.

Se pensarmos assim as diferentes relações entre os devires de gênero e infância, aceitaremos que conforme propõem teóricos como Kohan (2004) ou Corazza (2002), as implicações que se colocam ao assumirmos o devir-criança, dão conta de compreendermos como novas invenções sobre infâncias precisam ser pensadas. Como a esfera dos discursos irá movimentar as articulações em busca destas novas invenções e como o devir, ao abrir rotas de fuga, irá forçar novas inventividades, novas convenções e novas construções sociais. Sempre

⁷ A cisnormatividade é a designação social que estabelece e privilegia pessoas cisgênero. Ou seja, que designa que todos nós iremos corresponder e nos identificar com o gênero atribuído desde o nascimento (Cisgeneridade). A cisgeneridade é utilizada especialmente no ativismo como forma antônima a transgeneridade para demonstrar a marginalização da última em virtude da primeira. Para saber mais: <https://transfeminismo.com/cisgeneridade-e-identidade>.

perpassadas por negociações e interesses e, também, contingente e provisória. Devires e emergências discursivas revelam a

infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes [...]. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do seu lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados. (KOHAN, 2004, p.24)

E, ainda que aqui estejamos falando de relações entre infância e gênero, outras infâncias também provocam deslocamentos na concepção central dos saberes sobre a infância. Crianças autistas, crianças em situação de conflito com a lei, exemplificam sujeitos que saem de um lugar esperado (e desejado) sobre infância para situar-se em outros lugares, inusitados, inesperados e imprevistos por muitos dos discursos organizados ao redor do que presumidamente se sabe sobre infância.

Todos os devires infantis que nos deslocam na direção do inesperado demonstram que “O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas o que pode ser (poder ser como potência, possibilidade real) o que é.” (KOHAN, 2004, p. 25). É na incerteza desse “poder ser” que se instauram as estratégias e tentativas de novas criações, mas é também nesta incerteza que irrompem incessantemente novos devires. Especialmente no que diz respeito à infância e gênero tais devires nos impelem às próprias infâncias de nós mesmos. No sentido de que nos levam muitas vezes de volta aos começos de nossos caminhos com o que achávamos saber sobre infâncias. Quem sabe a infância? Na realidade o combustível de um devir-infantil parece ser o de fazer essa pergunta ecoar em nossas cabeças enquanto nos perdemos nas tentativas de respondê-la.

4 ENREDOS E PERCURSOS DA PESQUISA

Mas e se de repente não houvesse mais nenhum caminho previamente definido? E se não houvesse nada para ser explicado? Nenhum ponto de parada. E se desviássemos do caminho? E se caminhássemos em silêncio? E se nos perdêssemos por alguns instantes? (Leandro Belinaso Guimarães)

Pesquisar é um ato de inquietação. Meyer e Soares (2005) dizem que ao pesquisar somos movidos por um quadro no qual se inscrevem histórias que nos provocam, desacomodam e instigam, causando interrogações. Diante de inquietações despertadas por observarmos a emergência de um discurso sobre “infâncias trans” na mídia e suas possíveis relações com a área de educação, o presente trabalho procurou adotar uma abordagem de pesquisa que permitisse explorar tal fenômeno de forma multifacetada e consistente, por isso, escolhemos a pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa é entendida aqui como uma área heterogênea, que engloba um conjunto de perspectivas, métodos e técnicas de análise (ANDRÉ, 2001). Consideramos que, especialmente em educação, tal heterogeneidade acentua-se para explorar os fenômenos estudados. Para Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa em educação há uma diversidade de estratégias de investigação, bem como uma variedade de tópicos possíveis, o que faz com que ela possa assumir variadas formas e ser aplicada em múltiplos contextos, evidenciando-se, portanto, o seu caráter flexível. Partindo deste entendimento, buscamos aqui uma abordagem de pesquisa qualitativa que dialogue com a crítica pós-estruturalista em educação. Segundo Peters (2000), o pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensar que radicaliza a discussão sobre as estruturas sociais. No entanto, ele não pode ser reduzido a um conjunto de pressupostos ou a uma escola, pois é extremamente plural.

É melhor referir-se a ele como um movimento de pensamento – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo é decididamente interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes. (PETERS, 2000, p.29)

Uma das principais características do pensamento pós-estruturalista é a crítica a uma versão a-histórica, transcendental ou auto-autenticadora da verdade. Para esta perspectiva, a realidade é sempre socialmente construída, dentro de um contexto de práticas hegemônicas, de disputa e articulação de significados (LACLAU; MOUFFE, 2015). Assim, adotar uma perspectiva pós-estruturalista na pesquisa, preliminarmente significa reconhecer o caráter histórico, parcial e contingente do conhecimento, das identidades e da estrutura social, o que, necessariamente, nos leva a rejeitar explicações essencialistas e generalistas sobre a realidade e a compreender as relações de poder como elemento articulador que se faz presente em toda parte.

A adoção de uma perspectiva crítica pós-estruturalista também implica na noção de impossibilidade de acessar a realidade como algo dado, especialmente adotando-se a teoria pós-estruturalista baseada em Laclau e Mouffe. Pois, neste sentido essa realidade como algo dado é impossível, posto que toda construção da realidade sob esta ótica, se faz a partir da discursividade.

Nesse sentido, rejeita-se radicalmente a possibilidade de tal acesso e afirma-se vigorosamente que não só o conhecimento, mas a própria realidade investigada pela ciência é produzida discursivamente, que é inevitavelmente atravessada pelos condicionantes e mecanismos próprios do campo simbólico e político da linguagem. (OLIVEIRA *et al*, 2013, p. 1329)

Assim sendo, o modo pós-estruturalista de fazer pesquisa implica em perceber que não há uma dimensão extra ou pré-discursiva na produção do conhecimento ou mesmo na produção da realidade. Esta está a todo momento sendo produzida através de práticas discursivas que disputam a hegemonia social (LACLAU; MOUFFE, 2015). Estas considerações nos levam a afirmar, também, a precariedade da própria pesquisa e compreender o status transitório e provisório do conhecimento. Neste sentido, concordamos com Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), quando afirma que

O papel da investigação, nessa perspectiva, não é o de construir panaceias, sanar contradições nos sistemas ou buscar soluções imediatas para problemas específicos, a proposta é ampliar a própria compreensão do problema de modo a reconhecer suas relações com as lógicas e processos sociais mais amplos, a demonstrar que qualquer solução para os problemas aparentemente pontuais passa por uma redefinição dos termos do próprio problema e por um deslocamento das condições que promovem sua emergência. (OLIVEIRA *et al*, 2013, p. 1333)

É, pois, considerando o que foi exposto até agora que se irá direcionar os esforços teórico-metodológicos deste trabalho, tentando construir, conforme outrora pontuado, uma pesquisa sob a perspectiva da crítica pós-estruturalista. Especialmente considerando certa atenção discursiva da realidade baseada nos construtos pós-estruturalistas de Laclau e Mouffe (2015).

4.1 Da Construção do Corpus

Levando em consideração a noção de *corpus*, que no presente projeto está embebida das contribuições de Bauer e Aarts (2002), reunimos um conjunto de materiais ligados ao objetivo de nosso estudo para: analisar as investidas discursivas da mídia – enquanto dispositivo pedagógico – sobre “infâncias trans”. Ainda de acordo com Bauer e Aarts (2002), nas ciências sociais têm-se o entendimento de que um *corpus* é algo que se expandiu indicando assim, que ele pode ser tomado como um recurso geral da investigação, pois guarda um caráter cíclico. Ou seja, tudo aquilo que o *corpus* possibilita agregar numa pesquisa há de realimentá-la e reconduzi-la a cada análise feita ou a cada etapa avançada.

Para a construção de um *corpus*, Bauer e Aarts (2002), sugerem a observação de critérios como: relevância (os materiais devem se assentar sobre temas centrais para o estudo), e sincronicidade (devem observar a historicidade dos dados com os quais irão lidar). Na presente pesquisa, além de considerar estas observações, por intentarmos trabalhar com uma atenção discursiva considera-se também que nas abordagens em termos de discurso oriundas das ciências humanas e sociais, “os analistas de discurso não estudam obras; eles constituem corpora, eles reúnem os materiais que julgam necessários para responder a esse ou àquele questionamento explícito”. (MAINGUENEAU, 2015, p.39)

Por isso, construímos aqui dois *corpora*. O primeiro trata de matérias no formato digital veiculadas na internet que discutem sobre infância e transexualidade. E o segundo recai sobre a produção jornalística audiovisual veiculada na mídia televisiva sobre “infâncias trans”. Essa opção metodológica na constituição de nossos corpora se dá também por esta pesquisa estar orientada ao problema. O que quer dizer conforme Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), que estudos dirigidos ao problema buscam construir sua metodologia a partir das

características da realidade contextual do problema a ser defrontado. O contexto de nossa problemática se encontra na acentuação midiática enquanto dispositivo pedagógico na produção de narrativas sociais sobre “infâncias trans”. Por isso, buscou-se construir uma metodologia atenta a diferentes produtos midiáticos.

Ainda ao falar sobre tais infâncias, é necessário ressaltar com que faixa etária trabalhamos na classificação dessa categoria. Apesar de compreender a infância como um devir e de filosoficamente ser possível pensá-la para além da cronologia, faz-se necessário adotar um recorte temporal etário a fim de otimizar as análises aqui propostas. Por isso, selecionamos discursos sobre sujeitos na faixa etária até os doze (12) anos de idade, tomando como base as considerações da Lei Federal 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), a qual em seu artigo 2º (segundo) postula: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

Deste modo, excluem-se das análises por exemplo, narrativas de adolescentes e jovens rememorando suas dissonâncias de gênero na infância, ou que narram sua vivência trans enquanto passam pela fase da adolescência. Posto que, neste escrito não se intenta trabalhar com a faixa etária entre doze a dezoito anos (adolescência) ou mesmo com narrativas que envolvam memória.

4.1.1 Matérias na internet sobre infância e transexualidade

No primeiro *corpus* analisamos duas matérias escritas sobre infância e transexualidade. A primeira foi a reportagem “Mudança de gênero: a complexa transformação de crianças e adolescentes”, produzida por Adriana Farias, no ano de 2015 e veiculada na revista *Veja São Paulo*. Nela se apresentam depoimentos de crianças que não se identificam com seu gênero, bem como de suas famílias. Essa matéria traz também explicações de especialistas, sobretudo da medicina, abordando questões de transexualidade. Configura-se então, num dos primeiros escritos jornalísticos localizados que busca oferecer ao leitor um panorama sobre as relações entre infância e diversidade de gênero com foco na questão trans.

Outra reportagem, desta vez contextualizada diretamente ao ambiente escolar, é a que foi produzida por Isabela Palhares para a página na internet do jornal “O

estado de São Paulo”, em 2016. Com a manchete “Isabela, de 5 anos, ganha o direito de ser menina”, a matéria apresenta a mudança na vida escolar da criança a partir do reconhecimento de sua experiência enquanto pessoa transgênero, inclusive pela escola. Para isso, o escrito conta parte da história de vida da criança, a adaptação da escola a seu trânsito de gênero, bem como traz considerações de um psiquiatra sobre transexualidade.

4.1.2 O material audiovisual: quando a discussão ganha as telas

O segundo *corpus* se constituiu por um produto midiático audiovisual. Essa escolha se deu por acreditarmos que tais produtos são dispositivos pedagógicos de grande alcance e de rápido consumo de informação, sendo então relevante analisar suas investidas na discussão sobre “infâncias trans”. Analisamos aqui o episódio inicial de uma série produzida no gênero fílmico documentário, para o programa de televisão brasileiro *Fantástico*, da Rede Globo. A série intitulada “Quem sou eu?”, foi produzida e veiculada em TV aberta, em rede nacional, no ano de 2017 e abordou a experiência de pessoas transgênero em diferentes fases da vida, apresentando os desafios vivenciados em cada uma delas. No primeiro episódio da série – que no total conta com quatro episódios – abordou-se a “infância trans”, contextualizando-a a ambientes como a família e a escola. Neste sentido, foi possível analisar os discursos de uma criança transgênero, de familiares e, também, de especialistas da área da medicina sobre transexualidade e infância. Constituindo-se assim, num rico compilado de discursos sobre o tema.

4.2 Da análise dos dados

Para análise dos *corpora* dialogamos com a Teoria Política do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) de cunho pós-estruturalista e com técnicas de análise do discurso francesa, propostas por Dominique Maingueneau (2015). Além disso, especialmente no caso do material audiovisual empregam-se conceitos de análise advindos dos modos de endereçamento (ELLSWORTH, 1997) e descrições adaptadas dos escritos de Diana Rose (2002).

Como já salientamos anteriormente, para Laclau e Mouffe (2015), a realidade é construída de forma contingente e histórica a partir de relações de poder. O real é sempre discursivo e tecido num contexto de práticas hegemônicas que disputam a fixação de sentidos. Assim sendo, à medida que a discursividade organiza o real, os discursos passam a constituir sistemas de significado que influenciam na construção dos sujeitos e dos objetos. Como os discursos estão sempre envoltos em lutas hegemônicas, isto faz com que a hegemonia discursiva nunca esteja fechada, as fixações são sempre provisórias, posto que sempre poderão entrar em jogo discursos contra hegemônicos. Isto põe a realidade sempre em movimento, por isso também tal perspectiva teórico-metodológica de análise serve a uma pesquisa que compreende sua problemática como provisória e contextual.

Em relação à análise do discurso francesa, Maingueneau (2015) considera que o uso da língua é uma forma de ação sobre a realidade social, neste sentido o discurso juntamente com o contexto atua produzindo sentidos. Por isso, o autor reitera que é preciso interpretar o estatuto histórico dos discursos (MAINGUENEAU, 2008, p.18). Tal estatuto histórico aqui observado representa, grosso modo, uma desestabilização contemporânea nos saberes que se interseccionam a infância e gênero, forçando novas articulações sobre as possibilidades de haver diversidade de gênero na infância. Diante disso, é importante considerar alguns conceitos propostos por Maingueneau (2008, 2015) para uma análise discursiva dos materiais.

Um primeiro conceito diz respeito as regiões produtoras de saberes nas quais estes discursos se assentam, os chamados *campos discursivos* (MAINGUENEAU, 2015). Também é relevante analisar o que Maingueneau (2015), chama de *cena enunciativa*, ou seja, o contexto em que algo foi dito e que permite perceber que não há significados fixos, mas que eles flutuam de acordo com a cena em que são enunciados. Esta categoria nos permite também observar o *interdiscurso* à medida que nos revela como se dá o jogo enunciativo. O *interdiscurso*, de acordo com Maingueneau (2015) é um pano de fundo que precede os discursos existentes e antecede outra categoria também considerada aqui, as *formações discursivas*.

Formações discursivas funcionam como costuras de interdiscursos que estarão por trás de um discurso principal, elas são, de acordo com Maingueneau (2015), um modo próprio de organizar as unidades discursivas (discursos) em que as posições de sujeito nem sempre são coerentes, por isso as formações discursivas são também fundamentalmente heterogêneas, ou até mesmo, contraditórias em muitos casos. Neste sentido concorda-se com o autor quando ele diz que “o interesse da noção de formação discursiva é exatamente permitir constituir *corpora* heterogêneas, reunir livremente enunciados originários de diversos tipos de unidades tópicas” (MAINGUENEAU, 2015, p. 83).

Ao relacionar a Teoria Política do Discurso e a Análise do Discurso cabe ainda refletir sobre a concepção de sujeito que perpassa este escrito, a qual se direciona a uma análise sobre as posições de sujeito (LACLAU; MOUFFE, 2015) que permeiam a prática discursiva. Com a morte do sujeito estruturalista, aquele que se acreditava ser determinado pela estrutura e por isso um efeito dela, o pós-estruturalismo retoma a compreensão de sujeito a partir das lacunas estruturais que permitiriam certo renascer da noção de sujeito. Este renascer dos sujeitos é acompanhado pela emergência da subjetividade, uma vez que, agora, a incoerência da estrutura molda o sujeito pós-estruturalista. Conforme Howarth (2013), o sujeito pós-estruturalista passa a ser, então, não só o efeito da estrutura, mas, ao mesmo tempo, a falha da estrutura. Por essas falhas percebidas na estrutura é que ele pode forçar os deslocamentos necessários para que os discursos circulem e constituam a realidade social.

Portanto, as próprias posições de sujeito estão envolvidas no contexto de lutas hegemônicas (LACLAU; MOUFFE, 2015). De acordo com Butler (1998), pensar essas posições em termos pós-estruturalistas significa observar além da relação com a estrutura, atentando também para as relações de poder e o estatuto constituinte do “eu” que emana dessas posições de sujeito. Assim, observando as relações constitutivas é que se percebe que “as posições funcionam também como princípios organizadores totalmente embutidos de práticas, materiais e arranjos institucionais, aquelas matrizes de poder e discurso que me produzem como um sujeito viável”. (BUTLER, 1998, p.18) Por isso, o sujeito de uma pesquisa que se volta a análise do discurso não é mais o sujeito que está preso à estrutura, se faz

necessário pensá-lo a partir de seu renascimento, no qual é constituído, mas também constituinte.

Neste sentido, tal sujeito não escapa às relações de poder disseminadas no social e muito menos aos discursos constituintes, sejam eles hegemônicos ou contra hegemônicos. Porém, salienta-se que esse ‘não escape’ é permeado por fissuras, é também onde o sujeito se depara com a possibilidade de encontrar nas relações de poder o ponto que possibilita a transgressão, acentua os movimentos que permitem a agência e a resistência.

Nas análises deste trabalho, sobretudo nas que são feitas com o produto midiático televisivo, recorreremos também ao conceito de modos de endereçamento (ELLSWORTH, 1997), para ajudar a ilustrar as possibilidades de se subverter os sentidos pulverizados no social, bem como para ilustrar as possibilidades de posições de sujeito alocadas pelos discursos midiáticos.

O modo de endereçamento é um termo dos estudos de cinema, um termo que tem um enorme peso teórico e político. [...]. É a isso que ele se resume: quem este filme pensa que você é? [...]. Existe uma posição no interior das relações e dos interesses de poder, no interior das construções de gênero e raça, no interior do saber para a qual a história e o prazer visual do filme estão dirigidos. É a partir dessa “posição de sujeito” que os pressupostos que o filme constrói sobre quem é o seu público funcionam com o mínimo de esforço, de contradição ou de deslizamento. (ELLSWORTH, 2001, p.10-15)

É, portanto, a partir dessas posições e dos deslizamentos possíveis que o endereçamento vem a agregar como um conceito importante para a análise dos *corpora* deste estudo. Conforme explicado por Ellsworth (2001), o modo de endereçamento não é um momento visual ou falado, mas uma estruturação que se desenvolve ao longo do tempo em que se está em contato com aquele material fílmico.

No entanto, a autora ressalta que ele não deve se limitar aos estudos do cinema, o conceito de modos de endereçamento pode ser empregado também nas análises de Educação, pois colabora para a compreensão de como as pedagogias – escolares e culturais – podem endereçar sujeitos, sobretudo de forma a possibilitar sua agência. Ainda de acordo com Ellsworth (2001), a resistência às banalidades da normatização é que torna a agência possível, quando acreditamos que somos mais, ou que podemos ser mais, do que quem nossas sociedades,

famílias, escolas, culturas, querem que nós sejamos é que fortalecemos a agência. Em termos discursivos, também “o modo de endereçamento consiste na diferença entre o que poderia ser dito – tudo que é histórica e culturalmente possível e inteligível de se dizer – e o que é dito” (ELLSWORTH, 2001, p.47), sendo, portanto, um conceito que coaduna com intenções discursivas de análise.

4.2.1 Adaptações para a análise da imagem em movimento

Em se tratando da análise do material produzido para o programa *Fantástico* no formato de série documental, considera-se que estudos visuais tem relevância, sobretudo na contemporaneidade:

Para fazer asserções sobre o papel que as imagens desempenham na manutenção ou subversão de formas estabelecidas de prática social. (...) o objetivo não deve ser uma mera exploração do “significado” do texto visual estudado, mas sim uma mais fundamental que avalia os modos da sociedade de criar e manter aqueles “significados” em primeiro lugar. (BANKS, 2009, p.58 e 59)

Inclusive o que se pretende aqui ao incorporar análises deste tipo de produto é contextualizar-nos como uma sociedade imagética, na qual, conforme Kellner (1995), deve se prestar atenção a ênfase no papel crescentemente central da imagem para desenvolvermos uma pedagogia capaz de nos ensinar a ler criticamente as imagens que nos interpelam. Considerando tudo isso, inicialmente é interessante salientar como se trabalhou com o material midiático imagético aqui analisado.

O material se contextualiza a uma concepção de mídia enquanto dispositivo pedagógico (FISCHER, 2002, 2007) a qual entrega a este trabalho uma visão de educação que extrapola espaços formais como a escola, se estendendo por todo tecido social através de discursos que tentam formar sujeitos pelas informações que veiculam. Ou seja, a concepção de mídia enquanto dispositivo pedagógico posiciona este estudo sobre uma concepção de educação que a compreende como um modo de subjetivação. Para escolher o material aqui analisado adotou-se a estratégia de relevância sugerida por Rose (2002), na qual se considerou como relevante o fato de ele ter sido veiculado em horário nobre, na televisão aberta brasileira, na emissora de maior audiência e alcance do país, segundo dados do instituto de pesquisa IBOPE. Além disso, também se considerou o fato de o

conteúdo conversar diretamente com o objeto desta pesquisa, narrativas sobre “infâncias trans”.

Ainda seguindo as considerações de Rose (2002), a opção de analisar apenas um episódio da série, se dá tanto por este episódio tratar especificamente de infância e transexualidade, quanto porque, como alerta a autora, é preciso definir quanto do tempo do que é exibido em horário nobre será analisado para que se possa trabalhar com um elemento que possibilite a transcrição e a representação do contexto estudado através do tópico de interesse selecionado. Nas suas análises de programas de TV a autora salienta que “a televisão é um meio audiovisual e deverá existir algum modo de descrever o visual, bem como a dimensão verbal” (ROSE, 2002, p. 349). Aqui, nos propomos a abordar analiticamente a dimensão verbal através da análise de discurso de linha francesa e considerando a teoria política do discurso de Laclau e Mouffe (2015), conforme assinalado anteriormente. No entanto, as adaptações das dicas de Rose (2002), nos serviram para atentar a descrição dos elementos visuais do material midiático televisivo aqui analisado.

Assim, para a análise do visual o trabalho de Rose (2002), foi agregado como forma de perceber o que as imagens veiculadas em programas televisivos oferecem. Desta forma, adaptou-se um esquema de análise do visual no qual foram descritos os elementos da dimensão visual do material analisado (cenários em que a cena ocorre, posições das pessoas na cena, expressões faciais e gestos corporais). O objetivo deste detalhamento é perceber por exemplo, como a câmera monta a cena para transmitir aquela informação (o que tem a ver também com a análise sobre os modos de endereçamento), como são utilizadas as tomadas, se mais abertas ou mais fechadas e em que momento são utilizadas, considerando conforme Rose (2002), que tudo isso faz parte da codificação da imagem em movimento e do que ela quer despertar em seu público, como ela quer mobilizar as sensações e sentimentos de quem vê aquele material e consome aquela informação.

Ainda de acordo com a autora, concorda-se que “é impossível descrever tudo o que está na tela” (ROSE, 2002, p.349), por isso tanto as decisões sobre o que descrever quanto as decisões sobre o que transcrever foram orientadas pela relevância em relação ao cumprimento dos objetivos anteriormente citados e pelas

considerações teóricas sobre os modos de endereçamento e como eles se organizam no texto visual para interpelar os sujeitos.

Considerando que é necessário para a pesquisa em educação explorar caminhos mesmo que eles não estejam previamente definidos, a fim de que possamos refazer as rotas de nossos saberes, em vias de conclusão, ressalta-se que esta pesquisa não pretende elucidar totalmente as indagações quanto a emergência do discurso sobre “infâncias trans”. Ou menos ainda, intenta homogeneizar as experiências que ocorrem sempre de forma plural num mesmo sujeito ou em sujeitos diversos. Esta pesquisa intenta antes de tudo, abrir questionamentos, caminhos e possibilidades investigativas sobre a produção e negociação de sentidos a respeito de infância e trânsitos de gênero.

5. OS TRÂNSITOS DE GÊNERO NA INFÂNCIA SOB A PERSPECTIVA MUDIÁTICA

No presente capítulo estão algumas análises sobre mídia e sua inter-relação com a educação, na medida em que na mídia há um educar que se faz através dos processos de subjetivação por ela implicados. Esta parte do trabalho divide-se em três seções e cada qual engloba uma produção midiática sobre “infâncias trans”: as duas primeiras são matérias escritas em jornais (ver anexos), a última faz parte de uma série de Tv. Nestas análises, buscamos responder os objetivos desta pesquisa. Neste sentido, enquanto objetivo geral se pretende: verificar as investidas discursivas da mídia – enquanto dispositivo pedagógico – sobre “infâncias transexuais”. Já como objetivos específicos intenta-se analisar: 1) os discursos sobre “infâncias trans” em circulação na mídia e suas relações com outros discursos tradicionais e contemporâneos – científicos, religiosos, jurídicos, da militância; 2) as tentativas de apontar marcos ou desenhar caminhos únicos nas experiências de transexualidade dos sujeitos e 3) os modos pelos quais os discursos midiáticos interpelam educativamente para tratar do tema “infâncias trans”.

5.1 “Mudança de gênero: a complexa transformação de crianças e adolescentes”

No espaço do Ambulatório Transdisciplinar de Identidade de Gênero e Orientação Sexual do Hospital das clínicas de São Paulo, Adriana Farias buscou os sujeitos de sua matéria. O escrito começa situando brevemente este local como ambiente da pesquisa para a matéria e apresenta uma estatística: à época eram atendidas quinze crianças (De 4 a 11 anos de idade) e trinta e seis adolescentes (até os 18 anos de idade) que não se identificavam com o gênero designado no nascimento. O texto constitui-se de vinte e seis parágrafos que abordam casos de sujeitos que desde cedo não se identificam com seu gênero e descreve suas vivências em diversas situações de sua vida – escola, família, solicitação de documentos com nome social –, assim como, traz explicações médicas dos

profissionais do ambulatório sobre estes casos, inclusive trazendo breve entrevista com o psiquiatra, coordenador do ambulatório, nos dois últimos parágrafos.

“*Príncipe não, eu sou uma princesinha*” é com o destaque dado a esta frase que o texto apresenta as circunstâncias nas quais ela foi elaborada. Neste caso, trata-se da fala de uma criança que, de acordo com a mãe, desde os dois anos de idade recusava o gênero masculino. Na matéria se escreve:

Tudo começou quando ele tinha 2 anos. O menino pegava as presilhas das coleguinhas da creche e ajustava em seus fios loiros. Colocava blusas para usá-las como vestidos, amarradas com um cinto. “Para mim, era uma fase que ia passar”, lembra o pai, Antônio, sargento aposentado do Exército. A feminilidade do garoto, porém, só se acentuava, e as broncas resultavam em lágrimas. A família decidiu, então, buscar a ajuda de um pastor evangélico. A instrução foi reprimir ao máximo a conduta da criança e murmurar longas sequências de orações ao pé do ouvido enquanto ela dormisse, para expulsar “o inimigo” (ou seja, o demônio) de sua cabeça. (FARIAS, 2015, Parágrafo 2 – grifos meus)

Neste primeiro fragmento, o que se vê é a descrição do que seriam os primeiros sinais do trânsito de gênero percebidos pelos familiares: “*O menino pegava as presilhas das coleguinhas da creche e ajustava em seus fios loiros. Colocava blusas para usá-las como vestidos, amarradas com um cinto*”. Ainda que o manejo de elementos considerados do mundo feminino não indique a emergência de uma identidade de gênero trans, são evocados tais comportamentos logo no início do parágrafo como forma de demonstrar controvérsias com o padrão de gênero esperado. A matéria continua este movimento ao contrastar o significante “feminilidade” com a palavra “garoto”: “*A feminilidade do garoto, porém, só se acentuava, e as broncas resultavam em lágrimas*”. Produz-se neste jogo discursivo, os primeiros sentidos dissonantes nos quais a matéria tenta contextualizar o que poderia ser a eminência de uma identidade trans na vivência da criança citada.

Em tal jogo discursivo, o texto endereça quem o lê a uma posição de sujeito da expectativa, onde junto com essa descrição dos primeiros sinais se poderia, como num quebra cabeça, ir montando as peças e percebendo traços trans no comportamento da criança. Desta forma, se evoca uma primeira noção sobre transexualidade: a que envolve a junção de mundos radicalmente separados pelo binarismo de gênero. Nestas primeiras linhas da matéria a transexualidade é descrita, ainda que o significante não apareça de fato escrito no texto, como sua

construção enquanto dispositivo (BENTO, 2008), como um desafio a normas de gênero socialmente colocadas e esperadas.

Em seguida, a matéria ressalta *“A família decidiu, então, buscar a ajuda de um pastor evangélico. A instrução foi reprimir ao máximo a conduta da criança e murmurar longas sequências de orações ao pé do ouvido enquanto ela dormisse, para expulsar “o inimigo” (ou seja, o demônio) de sua cabeça.”* Aponta-se aqui para o limiar do interdiscurso (MAINGUENEAU, 2015) na disputa de sentidos sobre transexualidade. O surgimento do discurso religioso logo na primeira parte da matéria indica o peso que ele tem na elaboração discursiva sobre transexualidade e, ainda de forma mais abrangente, na produção de sentidos sobre gênero e sexualidade.

Na seguinte parte do texto, a descrição de sinais sobre o que seria a emergência da “identidade trans” na vida da criança segue:

De repente, tínhamos ali um filho em depressão, agressivo, piorando na escola”, afirma o militar. Repreendido, Leandro fazia tudo às escondidas. Colocava pregadores de roupa nos cabelos para simular longas madeixas, escondia a genitália ao entrar no banho. Chegou a pegar uma tesoura para cortar o órgão. [...] O ato foi rapidamente contido pela mãe, que procurou em sites de busca expressões como “mente feminina em corpo masculino”. Encontrado na internet, o documentário americano Meu Eu Secreto traduziu a situação. (FARIAS, 2015, Parágrafo 3 - grifos meus)

Também nesta parte surge um sinal da influência midiática educando a mãe sobre os sentidos da transexualidade, quando do momento em que ela localiza o documentário “Meu eu secreto” e a ele se atribui a explicação sobre o “comportamento dissonante” de gênero apresentado pela criança. O texto irá relatar, então, que a partir da descoberta deste material a criança passou a ser enxergada de forma diferente, como se começasse a partir daí a ser aceita pelos familiares: *“Os pais fizeram então um trato com a criança: em casa ela podia andar de calcinha e vestido, mas fora dali seria menino”*. Ainda assim, nesta parte do escrito se inicia o relato sobre um episódio que serviria para a aceitação completa da criança pelos familiares e daria início a busca por compreensão e reconhecimento da situação “trans”: *“Em uma ocasião, um amigo da família entrou na residência de moto, sem avisar. A garota estava no quintal e correu para se esconder atrás da churrasqueira, onde ficou por uma hora, tremendo de medo.”* (Parágrafo 3)

Naquele dia, eu assumi: ela vai ser o que ela é, não importa o que pensem”, diz a mãe. Quando descobriu o ambulatório do Hospital das Clínicas, Beatriz ligou para lá aos prantos, pedindo “pelo amor de Deus” que a atendessem. Ali, os pais de Leandro foram orientados a não repreender nem incentivar o comportamento dele. Com o tempo, consolidou-se na criança a identidade feminina, de forma muito evidente. No primeiro passeio na rua como garota, Antônio precisou encorajá-la (e a si mesmo) a perder o receio dos olhares. (FARIAS, 2015, Parágrafo 4 – grifos meus)

Esta parte da matéria reitera a decisão da família por aceitar a condição da criança, visando diminuir o sofrimento por ela vivenciado, ao mesmo tempo em que revela a recorrência dos familiares à esfera médica como forma de compreender o comportamento da criança. Aparece aqui outro saber muito ligado à produção da verdade sobre a transexualidade, o saber biomédico. Este interdiscurso (MAINGUENEAU, 2015) vai se evidenciando em toda a matéria, costurando a formação discursiva sobre “infâncias trans”. No trecho seguinte, apresenta-se o desfecho do primeiro caso abordado na matéria:

Com o nome social de Luiza, 9 anos, ela foi matriculada em uma escola pública (uma particular a barrou, temendo afugentar a clientela), onde apenas professores sabem de sua história. “Fui muitas vezes acusada de querer transformar minha filha”, lamenta Beatriz. Ela e o marido se afirmam felizes sobre as escolhas da caçula (eles também são pais de um garoto de 10 anos) e se preparam para as próximas fases que Luiza terá de enfrentar: tomar medicamentos para bloquear a puberdade masculina e, no futuro, outros para reforçar os traços femininos. Luiza se diz contente. “Agora me sinto uma menina inteira”, sorri. “Meu único medo é minhas amigas deixarem de falar comigo se um dia descobrirem que eu já fui menino.” (FARIAS, 2015, Parágrafo 5 – grifos meus)

No desfecho deste caso aparece a primeira menção à vida escolar da criança, onde a escola configura-se como um lugar onde se dá o embate, onde se trava uma nova batalha pelo reconhecimento do trânsito de gênero da criança e da garantia de seu acesso à educação. Também são reiterados os cuidados médicos a serem tomados na “adequação” ao gênero pleiteado. Neste momento, se dá voz a criança, trazendo seu discurso para ratificar confortos e medos que ela sente ao ser reconhecida na feminilidade com a qual se identifica.

Em outro trecho é narrado o primeiro contato da criança com o ambulatório e atendimento prestado por um psiquiatra, o qual teria, então, confirmado os indícios de que se tratava de um caso de transexualidade, cujos primeiros sinais despontam na infância.

Na triagem, o psiquiatra Alexandre Saadeh apontou para uma imagem do caçula em trajes masculinos e perguntou a ele: “Quem é nessa foto?”. A resposta veio na lata: “Sou eu vestida de menino”. Era o início de um acompanhamento psiquiátrico e psicológico de longa duração, precedido por anos de angústia para a família, que tentou de castigos a artifícios religiosos a fim de forçá-lo a assumir o gênero com o qual veio ao mundo. Ele tinha sinais de depressão, agressividade e não queria mais sair de casa. Veio a difícil decisão: os pais passaram a criá-lo como ele sempre quis, com o nome de Luiza. Aos 9 anos, ela está prestes a se tornar a primeira criança com fortes indicativos de transexualidade a tomar medicamentos com o objetivo de bloquear a puberdade masculina. (FARIAS, 2015, Parágrafos 16 e 17)

Como nos idos primeiros da construção dos saberes sobre a “verdade transexual”, a psiquiatria aparece como um dos saberes nos quais se busca a verdade de cada caso. Este trecho é uma ilustração da atuação psiquiátrica neste sentido. O discurso psiquiátrico que constata “fortes indicativos de transexualidade” logo aciona outros elementos da medicina para amarrar a discursividade em torno do tratamento e da atenção médica que precisaria ser dada à transexualidade. De acordo com Foucault (1989), a psiquiatria integra o campo de saber-poder médico configurando-se num forte meio de coerção e normatização, no qual diversos discursos instauram uma norma psiquiátrica que ajuda a contar a “verdade” sobre nós mesmos.

No trecho seguinte se acentua a ação do dispositivo pedagógico midiático (FISCHER, 2002) quando a matéria deixa de apresentar as narrativas das personagens pesquisadas, para mais incisivamente educar sobre transexualidade conforme explica o modus operandi do ambulatório ao lidar com as crianças que recebe e, também, ao fazer a distinção entre sexo e gênero.

Nem todos que passam pela triagem se tornarão transexuais. Cerca de 20% foram dispensados na primeira conversa, por se tratar de questões diversas, que vão de esquizofrenia a comportamento lúdico convencional. No mundo inventivo infantil, afirmam os especialistas, um menino que mostra interesse por bonecas ou uma garotinha que só deseja estar com moleques significam, na maioria das vezes, absolutamente nada — apenas brincadeira. “Além disso, aparecem aqui vários pacientes com alguns indícios de homossexualidade, que pode ou não se confirmar no futuro”, conta a psicóloga responsável pelos adolescentes, Desirée Cordeiro. Diferentemente dos gays, que, por definição, sentem atração por pessoas do mesmo sexo, os transexuais se enxergam como sendo do gênero oposto. (FARIAS, 2015, Parágrafo 19 – grifos meus)

No primeiro trecho destacado esbarram-se ideias de infância e, também, de gênero. Expressões como “comportamento lúdico convencional” e “mundo inventivo infantil” tentam significar a concepção de que a infância é este período da ludicidade, da imaginação, da exploração e que, por isso, é comum que crianças explorem elementos atribuídos ao universo de outro gênero além do seu. No segundo trecho destacado evoca-se o marcador geracional (infância) e o marcador da sexualidade (homossexualidade). Ao mesmo tempo em que há esta nova articulação de marcadores produzindo a diferença na infância, faz-se de forma ligeira a distinção entre orientação sexual: “[...] gays, que, por definição, sentem atração por pessoas do mesmo sexo” e identidade de gênero: “os transexuais se enxergam como sendo do gênero oposto”.

Apesar desta primeira distinção ser elaborada sem referência a ideia de desvio, logo no parágrafo seguinte esta concepção emerge ao se usar o termo “comportamento sexual adverso”:

Os pacientes passam por sessões semanais de terapia, sozinhos, em grupo ou com a família, nas quais o comportamento sexual adverso não deve ser recriminado nem incentivado. “Fazemos um trabalho preventivo para evitar que eles se tornem adultos mais complicados lá na frente”, diz o psiquiatra Saulo Ciasca. (FARIAS, 2015, Parágrafo 20 – grifos meus)

Neste sentido, a reportagem – dispositivo pedagógico midiático – educa a população sobre o tema na confusão entre termos e significados ligados a diferentes discursos sobre transexualidade, especialmente o médico-patológico. Ao usar a sexualidade para falar de transexualidades na infância atropela a discussão sobre identidade de gênero e evoca sentidos sobre a orientação sexual das crianças, antecipando uma questão que, provavelmente, ainda não é o foco principal das próprias crianças. Grosso modo, a transexualidade se coloca muito mais na pergunta “Quem eu sou?” do que na indagação “Quem eu desejo ou amo?”. “A questão central quando se discute trânsitos identitários é desvincular as identidades de um ponto determinante. As mobilidades dos gêneros não estão condicionadas à sexualidade e/ou outras variáveis sociológicas.” (BENTO, 2008, p.41)

No mesmo parágrafo, outra formação discursiva também chama a atenção no todo do discurso produzido:

Na brinquedoteca, os pacientes ficam livres para pegar os brinquedos e fantasias pelos quais se interessam. Uma personagem unânime que

aparece na conversa com os psicólogos, nesse espaço, é a sereia Ariel, do desenho da Disney: com nome ambíguo e corpo de peixe (ou seja, sem órgão sexual aparente), é referência imediata. (FARIAS, 2015, Parágrafo 20 – grifos meus)

Aqui percebe-se inicialmente que essa infância (se há a possibilidade de ela ser construída conforme se discute aqui, como “infâncias trans”) já se encontra encarcerada nas esferas da medicina, a qual adequa seus ambientes ao que julga necessário ao universo infantil, para continuar construindo saberes acerca deste fenômeno e produzindo verdades médicas sobre ele. No campo discursivo da medicina, portanto, abrem-se as possibilidades da construção dessa “infância trans”, no entanto, ao que parece ainda são possibilidades condicionadas a patologia e aos diagnósticos – já contestados – do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM. Preserva-se, assim, neste campo, a identidade do sujeito transexual como alguém nas beiras da patologia, que necessita ser tutelado pelo saber médico.

A matéria também chama atenção para o fato de que a personagem “Ariel” não ter a genitália aparente seria uma das explicações prováveis para que fosse unanimemente referenciada pelas crianças atendidas na brinquedoteca do ambulatório. A transexualidade constrói-se como uma quebra na norma de gênero vigente. Norma essa erguida historicamente ao redor da genitália e de corpos que foram sexuados. Bento melhor explica essa relação ao dizer que:

Vincular comportamento ao sexo, gênero à genitália, definindo o feminino pela presença da vagina e o masculino pelo pênis remonta ao século XIX quando o sexo passou a conter a verdade última de nós mesmos. [...] A transexualidade é um desdobramento inevitável de uma ordem de gênero que estabelece a inteligibilidade dos gêneros no corpo. [...] os olhares acostumados a dividir o mundo em vagina-mulheres-feminino e pênis-homem-masculino ficam confusos, perdem-se diante de corpos que cruzam os limites fixos do masculino/feminino e ousam reivindicar uma identidade de gênero oposta àquela indicada pela genitália. (BENTO, 2008, p.17, 19 e 22 – grifos meus)

Ao mesmo tempo em que tais olhares citados pela autora ficam confusos diante de corpos (e subjetividades) que cruzam os limites supostamente fixos do masculino/feminino, estes olhares são os mesmos que acionam os saberes-poderes (FOUCAULT, 1988) erguidos pelos discursos para explicar tais corpos. Portanto, diante dessa construção do gênero ao redor da genitália, é possível

questionar, por exemplo, que fantasias são evocadas por uma criança ao intentar cortar seu pênis por projetar que ali se inscreve a verdade sobre quem ela é, ainda que ela sinta que essa verdade não faz sentido para ela.

As lógicas da fantasia (GLYNOS; HOWARTH, 2007) costuram elementos da realidade que mobilizam identificações coletivas e individuais. Por isso, elas se relacionam à criação de imagens sobre si, sobre o que somos e quem somos. Uma personagem (sereia Ariel) cuja genitália não está em questão desperta – talvez – certa tranquilidade em sujeitos que se põem em dissonância com as normas de gênero inscritas nos corpos, por não terem que lidar com esse forte indicativo de atribuição do gênero. Ainda que a mesma personagem carregue outras marcas desejadas ao padrão de gênero feminino tais como: cabelo longo, seios, corpo esguio, batom nos lábios, roupas femininas.

Retornando aos saberes da medicina como um campo discursivo contestado, em outro parágrafo a matéria diz o seguinte sobre o retardo da puberdade nas crianças/adolescentes que não se identificam com seu gênero:

O bloqueio, diferentemente da ingestão de hormônios do sexo oposto, é reversível, caso haja mudança no desenvolvimento do paciente. É uma técnica, aliás, administrada com frequência em crianças com problemas de crescimento. Nada, porém, é simples nesse tipo de acompanhamento. Em um parecer de 2013, no qual aprova a prática, o Conselho Federal de Medicina lista seis argumentos favoráveis ao retardo da puberdade — entre eles reduzir o sofrimento e os quadros de depressão, ganhar tempo para análise aprofundada do comportamento da criança e evitar cirurgias mais invasivas no futuro. O mesmo documento levanta também três argumentos contrários: há correntes de especialistas que consideram a idade insuficiente para detectar esse tipo de transtorno, temem a inibição de uma identidade espontânea e apontam risco no processo de crescimento de massa óssea. (FARIAS, 2015, Parágrafo 24 – grifos meus)

Para Maingueneau (2015), um campo discursivo se define por formações discursivas que estão em concorrência, se delimitando reciprocamente e incluindo afrontamentos, alianças e neutralidades aparentes entre os discursos que constituem aquele campo, ocupando a mesma função social, mas divergindo sobre o modo como se deve ocupa-la, sobre como operar na realidade social com ela. No fragmento acima destacado se vê exatamente essa efervescência em ação no campo discursivo da medicina em relação ao tema, mas com uma marca em comum: o tratamento da transexualidade como um transtorno.

Quando num mesmo documento há o embate entre argumentos que constituiriam o discurso favorável ao retardo da puberdade e argumentos que constituiriam o discurso contrário a este procedimento, movimenta-se a contestação no campo discursivo médico, sendo necessárias novas negociações de sentido. Essa movimentação por negociações e articulações dentro do campo é provisória e contingente, a qualquer momento pode haver a entrada de um outro elemento discursivo que exija nova articulação (LACLAU; MOUFFE, 2015). Tem-se aí o exemplo de como a realidade social é, sempre, dinâmica e precária.

A medicina constitui-se, também, num campo perpassado por normatizações de gênero, raça, classe, sexualidade, geração, entre outros. Perceber a disputa de sentidos que a constituem é uma forma de refletir sobre até que ponto os diagnósticos e as construções sociais respaldadas pela medicina estão inflexionadas por tais normatizações. Na experiência médica com a transexualidade, Bento (2008) afirma que por muito tempo se buscou uma unidade entre sexualidade e gênero, sendo estas convenções ainda as que orientam alguns médicos e profissionais de saúde mental ao lidar com pessoas transexuais. Especialmente no caso de possíveis “infâncias trans”, tratamentos como o retardo da puberdade possivelmente apontam a busca por essa unidade. Ao passo que é possível que os discursos contestadores deste tratamento busquem alianças para continuar a patologização ao, por exemplo, citar que a idade é um fator insuficiente para detectar o transtorno de gênero ou mesmo, busquem afrontamentos tecendo outros entendimentos quanto à necessidade de se retardar a puberdade para chegar a tal unidade que só reiteraria a linearidade do dispositivo sexo/gênero.

Outro aspecto que ronda a construção da verdade sobre “infâncias trans” no campo da medicina esbarra na questão da busca por indícios biológicos que expliquem as experiências.

Em um tema tão sensível, as discordâncias se estendem ao diagnóstico. Se não há estudos consensuais para explicar cientificamente a homossexualidade, o que dizer de um quadro tão complexo quanto a identidade de gênero. Quando questionado pelos pais, o psiquiatra Saadeh cita pesquisas que indicam origem biológica na transexualidade. “Na gestação, o cérebro tende a seguir a definição da genitália, que se forma antes. Mas, por influência de hormônios, esse padrão pode ser alterado.” Conselho e membro do Núcleo de Sexualidade e Gênero do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-SP), Luís Fernando de Oliveira Saraiva critica a tese. “Estudos assim se mostram tentativas de explicar o

inexplicável, por que somos quem somos. (FARIAS, 2015, Parágrafo 25 – Grifos meus)

Há neste trecho destacado dois discursos de especialistas diferentes da área da saúde que divergem quanto a explicação para a transexualidade. Enquanto o psiquiatra recorre a pesquisas cujos discursos supõem alguma ligação entre a formação cerebral e a definição da genitália para sustentar certa naturalidade biológica do gênero, o psicólogo discorda de tais enunciações por acreditar que tais estudos não podem – por meio de uma gênese biológica – explicar quem somos, essa divergência também revela o campo das ciências “*ps*” como heterogêneo e disputado. Como adendo, chama atenção inclusive o pouco espaço dedicado a enunciações da psicologia na matéria.

Outra questão a se pensar é que quando as ciências da saúde produzem discursos que explicam a transgeneridade por meio de argumentos biológicos incorre-se na questão de que estaria se aceitando um padrão natural (geralmente assentado no binarismo) e que assim, o que fugisse a esse padrão seria então um defeito, seria antinatural ou patológico. Argumentos como estes estão na base de discursos patologizadores da experiência trans e orientam profissionais da saúde a olharem para a transgeneridade como um transtorno ou uma disforia de gênero. Ao negar a precedência explicativa do biológico (BUTLER, 2003) sobre o gênero, a transgeneridade força aqueles discursos que capturaram tal precedência a se rearticularem buscando novas organizações que permitam novamente sustentar o argumento de tal precedência na explicação sobre quem somos. Mexendo, assim, com as lógicas sociais aceitas sobre o que seria uma vivência de gênero saudável e com a fantasia de que a linearidade sexo/gênero é a única forma de construir-se sujeito na realidade social.

Em outro trecho a matéria traz discursos sobre a cirurgia de redesignação sexual:

Hoje, dos 51 pacientes menores do HC, doze fazem hormonoterapia. O passo seguinte, e mais radical, é a cirurgia de “redesignação sexual” (os pacientes não gostam do termo “mudança de sexo”), que só pode ser feita após os 21 anos. Há dois meses, o Hospital Estadual Mário Covas se tornou o segundo do estado a realizar o procedimento. O HC foi pioneiro, em 1998. Só nos últimos sete anos, 64 operações desse tipo foram feitas, e há sessenta pacientes na fila de espera. “Temos cirurgias marcadas até 2020”, diz a endocrinologista Elaine Costa, vice-coordenadora da área. Mas será esse é o destino de todas as crianças e adolescentes que estão ali? Eles sonham em viver uma transformação como a da sereia do desenho

animado, que perdeu a cauda no fim da história e passou a caminhar com as próprias pernas. Mas, isso tem significados diferentes para cada paciente. “Não penso em operar. Não fica um órgão perfeito. Acho que ser mulher vai muito além”, diz Vanessa. (FARIAS, 2015, Parágrafo 24 – grifos meus)

A cirurgia de redesignação sexual diz respeito justamente aquela unidade já referida entre sexo e gênero. Ela representaria um reposicionamento do sexo (genitália) em relação ao gênero pleiteado. Bento (2008), aponta que qualquer transformação corporal realizada por tais sujeitos diz respeito não somente ao bem-estar que desejam alcançar consigo e suas identidades, mas também a formas de serem aceitos socialmente, reconhecidos em sua condição humana, já que desde a inteligibilidade dos gêneros no corpo, a humanidade se dá aí, no alinhamento. Este mesmo processo coloca nas margens do humano aqueles que borram linearidades e inteligibilidades.

A reportagem ao assumir que “isso tem significados diferentes para cada pessoa” e ao trazer o depoimento de uma paciente dizendo que ser mulher vai muito além da genitália, aborda uma posição divergente sobre a cirurgia que tem emergido nos movimentos sociais e, também, no âmbito dos estudos acadêmicos. Tal posição demonstra que a quebra da linearidade e a manutenção da genitália é um ato de subversão contra as normas de gênero vigentes, ao se reivindicar a humanidade dos sujeitos cujos corpos são dissonantes do padrão linear entre sexo/gênero. Em Bento (2008), percebe-se que esta é uma estratégia advinda da perspectiva *queer*, a medida em que ela critica a patologização das identidades dos sujeitos deslocando a análise crítica para as estruturas sociais.

Desloca-se o foco do indivíduo para as genealogias dos discursos que limitam a categoria “humanidade” apenas a duas possibilidades excludentes: ou você tem pênis, ou você tem vagina. Ou você é mulher, ou você é homem. Dois corpos, dois gêneros. Ou você é masculino, ou você é feminino. (BENTO, 2008, p.52)

Para estas estruturas que insistem na divisão binária entre dois corpos e dois gêneros, a cirurgia representa a garantia da manutenção dessa estrutura e a patologização das identidades que precisariam ser ajustadas. Quando novas articulações entre os discursos permitem entendimentos que recusam esta função da cirurgia, recusa-se na verdade a adequação de corpos e subjetividades a estruturas sociais e normatizações de gênero.

Na análise deste primeiro documento foi possível identificar que na tentativa de produzir sentido sobre “infâncias trans”, a matéria jornalística se caracteriza por uma heterogeneidade discursiva (MAINGUENEAU, 2015). Os interdiscursos médicos, especialmente psiquiátricos, apesar de divergentes, são os mais citados diretamente (heterogeneidade mostrada) e se filiam a posicionamentos que buscam explicar as “infâncias trans” a partir da matriz biológica e do DSM. Também são diretamente mencionados discursos religiosos, dos/as familiares e da psicologia. Percebe-se a citação indireta (heterogeneidade constitutiva) de posicionamento advindo do campo acadêmico e dos movimentos sociais, especificamente aqueles ligados a vertentes *queers*, porém, tal interdiscurso surge timidamente na matéria através da fala de uma das “pacientes” entrevistadas. Não foram explicitadas opiniões diretas de militantes e especialistas em estudos de gênero.

5.2 “Isabela, de 5 anos, ganha o direito de ser menina”

O segundo documento analisado consiste, numa matéria da jornalista Isabela Palhares, publicada no “Estadão de São Paulo”, em 13 de fevereiro de 2016, cujo título é “Isabela, de 5 anos, ganha o direito de ser menina”. Escrito em oito parágrafos, o texto apresenta uma narrativa da vida escolar da criança. Para além disso, enfatiza também a descoberta pela família da identidade de gênero da menina e faz rápida menção ao trabalho realizado pelo Ambulatório do Hospital das Clínicas de São Paulo, coordenado pelo psiquiatra Alexandre Saadeh – o mesmo citado na matéria anteriormente analisada.

Este material apresenta um jogo discursivo desde a manchete. A enunciação “*Ganha o direito de ser menina*” atenta para o interdiscurso jurídico como um dos que será fortemente acionado para falar da legitimidade social de crianças divergentes com o gênero designado no nascimento. De acordo com Freire (2015), certos documentos podem produzir, dar materialidade e estabilizar a realidade de sujeitos ao, dentre outras coisas, atestarem alguns aspectos de suas vidas, comprovarem certas experiências e construir narrativas e trajetórias concisas sobre/para eles. No âmbito destes documentos, o dispositivo jurídico-escolar foi acionado no caso da criança em questão para atestar sua identidade de gênero,

exigindo seu reconhecimento. Ao “ganhar o direito” o que se está significando é que ela foi reconhecida e obteve permissão para se fazer sujeito gendrado em desacordo com as normas de gênero baseadas no corpo-sexuado.

Já no primeiro parágrafo da matéria tem destaque o contexto escolar e suas práticas curriculares, que irão neste caso, aparecer também para dar legitimidade à experiência de trânsito de gênero da criança, reconhecendo e atestando a experiência da menina.

As aulas começaram de forma diferente para Isabela, de 5 anos. Apesar de já frequentar a escola há três anos, foi só nesta semana que a professora a chamou por seu nome feminino e ela pôde usar mochila cor-de-rosa e o banheiro das meninas. No ano passado, foi identificado que Isabela tem disforia de gênero, ou seja, apesar de ter nascido do sexo masculino, identifica-se como menina. (PALHARES, 2016, Parágrafo I – grifos meus)

Neste parágrafo tem destaque o entrave na relação da menina com a escola, que apesar de estar matriculada há três anos somente agora permitiu que ela transitasse publicamente o gênero pleiteado dando-lhe acesso a espaços e elementos atribuídos ao feminino.

É possível observar em vários textos o quanto se pensava em um mundo separado, bem como uma educação diferenciada para meninos e meninas, partindo-se do pressuposto que havia uma essência capaz de determinar e conduzir de forma irremediável os sujeitos. Essas representações de masculino e feminino pela repetição, constância e força que tiveram parecem ter contribuído para a construção de uma "verdade" sobre os gêneros. (FELIPE, 2000, p. 120)

Na produção pedagógica dessa “verdade de gênero” desde a infância, a separação de mundos enquanto reforço do binarismo, é uma ação fundamental, pois organiza atos performativos que através da repetição levam os sujeitos a internalizarem como naturais performances que foram histórica e sistematicamente reiteradas.

As reiterações que produzem os gêneros (...) são marcadas por um terrorismo contínuo. (...) a cada reiteração de um/a pai/mãe ou professor/a, a cada “Menino não chora!”, “Comporte-se como menina!”, “Isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada. (...) reiterar significa que é através das práticas, de uma interpretação em ato das normas de gênero, que o gênero existe. O gênero adquire vida através das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, ou seja, de uma estilística definida e apropriada. (BENTO, 2008, p.40-42)

Apesar dessas práticas reiterativas, a presença de Isabela na escola, tensionou o currículo escolar – tradicionalmente fundamentado numa matriz

cisgênero – e forçou o processo de articulação discursiva. Os currículos, como destaca Macedo (2006, p. 289), são sempre *espaçotempos* de fronteira, híbridos culturais, constituídos por “práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas.

O primeiro parágrafo da matéria destaca, igualmente, que *“Isabela tem disforia de gênero, ou seja, apesar de ter nascido do sexo masculino, identifica-se como menina.”* Explica-se o trânsito de gênero a partir do interdiscurso médico com a palavra “disforia”. Tal termo está referenciado na atualização mais recente do manual médico DSM e remete a um desconforto persistente, uma desconexão entre sexo (genitália) e identidade de gênero.

O DSM - V, oficialmente publicado em 18 de maio de 2013, é a mais nova edição do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais da Associação Psiquiátrica Americana. A publicação é o resultado de um processo de doze anos de estudos, revisões e pesquisas de campo realizados por centenas de profissionais divididos em diferentes grupos de trabalho. O objetivo final foi o de garantir que a nova classificação, com a inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos, fornecesse uma fonte segura e cientificamente embasada para sua aplicação em pesquisa e na prática clínica. (ARAÚJO; NETO, 2013, p. 101)

No discurso médico do DSM - V a opção pela utilização do termo “disforia de gênero” e não mais “transtorno de gênero” ao tratar de transexualidade, configura uma disputa de sentidos que se dá ainda em torno da ideia de patologia. Embora o manual tenha reformulado o uso do termo “transtorno” para “disforia”, a experiência trans ainda é patologizada posto que a história discursiva deste manual se utiliza de classificações e marcadores sobre a saúde mental e suas condições de normalidade e anormalidade. Na esfera médica, portanto, a colocação da transexualidade em um manual como o DSM designa o lugar da anormalidade ou da doença mental a esta vivência, mesmo com a revisão política dos termos e a atualização de diagnósticos.

A “Disforia de gênero” é um diagnóstico que descreve os indivíduos que apresentam uma diferença marcante entre o gênero experimentado/expresso e o gênero atribuído. A mudança na nomenclatura do dsm-5 enfatiza o conceito de incongruência de gênero como algo a mais do que a simples identificação com o gênero oposto apresentada no DSM-IV-TR como “Transtorno da identidade de gênero”. O DSM-V trouxe maior detalhamento aos critérios diagnósticos, além de utilizar critérios específicos para identificar a “Disforia de gênero na infância”. (ARAÚJO; NETO, 2013, p.111 – grifos meus)

Ainda no contexto do DSM – V é dada maior atenção aos casos de disforia desde a infância. Isto acontece não porque o fenômeno de aparecimento destas crianças tenha se dado somente a partir de 2013, mas ratifica que aparecimentos e reivindicações sociais sobre estes sujeitos forçaram a produção discursiva médica.

Em outro parágrafo da matéria novamente é acionado um discurso que envolve a produção de sujeitos no gênero.

A mãe, Patrícia, de 36 anos, contou que, desde que tinha um ano e meio, Isabela já demonstrava preferência por brinquedos e roupas de meninas. “Nessa época, não demos a menor importância, até por causa da pouca idade”, contou. Mas foi a partir dos dois anos que Isabela começou a se mostrar incomodada em ser tratada como menino, não queria mais usar roupas masculinas e chegava até a chorar quando a chamavam por seu nome de batismo, disse Patrícia. “Me partia o coração ver sua angústia, querendo explorar o universo feminino e nós não deixávamos, não da forma que ela gostaria. Em casa, sempre usava roupas femininas, sapatos, mas se fosse sair, tinha de tirar tudo e eu via a tristeza nos olhinhos dela.” (PALHARES, 2016, Parágrafos 2 e 3 – grifos meus)

Neste trecho da matéria, evoca-se mais uma vez o interdiscurso do binarismo de gênero, enfatizando-se que qualquer mobilidade infantil que se perceba entre os gêneros pode se tornar um problema.

As “confusões” que uma criança faz ao misturar os dois mundos (o masculino e o feminino) são interpretadas pelo olhar atencioso das instituições (...). Nesta hora entra o controle produtor: “Isso não é coisa de menino/a!”. Controle produtor porque produz masculinidades e feminilidades. (BENTO, 2008, p.42)

É em nome desse controle produtor internalizado que a família da criança em questão permitia que ela transitasse para o mundo do gênero pleiteado apenas em casa, tendo que retornar ao mundo do gênero designado ao sair. Desafiar tal controle fora das dependências domésticas significaria para os sujeitos envolvidos, desafiar todo um dispositivo emaranhado em redes de poder (FOUCAULT, 1988) que se espalham pelo social.

Em outra parte da matéria que cita o ambulatório do Hospital das Clínicas de SP como lugar de referência para esclarecimentos e atendimentos sobre o assunto, se lê:

Fundado em 2010 pelo psiquiatra Alexandre Saadeh, ainda hoje coordenador do espaço, o ambulatório foi o primeiro no país a receber crianças nessas condições. Além das 32 crianças, o ambulatório atende

ainda 80 adolescentes. “Nos últimos anos não houve um aumento representativo nos casos de jovens com a disforia, mas é significativo. E vemos que a maioria dos pais, quando chegam até nós, está preocupada em entender e ajudar o filho a ser quem é”, disse Saadeh. [...] Saadeh explicou que o objetivo do ambulatório não é oferecer tratamento, mas acompanhar o desenvolvimento da criança e orientar as famílias. “Pelos pais que chegam aqui, vemos que o preconceito diminuiu bastante nos últimos anos. Mas muitos ainda chegam se sentindo culpados, nosso papel é mostrar que não está nas mãos da família decidir isso. É o que a criança é.” O serviço também adotou desde 2013 o bloqueio da puberdade para evitar sofrimento maior dos jovens. (PALHARES, 2016, Parágrafos 5 e 7 – grifos meus)

No primeiro destaque o depoimento do psiquiatra corrobora com a ideia de que a construção dessa narrativa social sobre “infâncias trans” não tem um marco recente e, também, com a ideia de que os casos de “crianças ou adolescentes trans” não estão aumentando, mas que tais sujeitos e suas famílias estão recorrendo com maior frequência a instâncias que julgam habilitadas para orientá-los. No entanto, ainda que o atendimento prestado não se dê como um tratamento de fato e se caracterize como “orientações”, está em plena ação a produção social do sujeito da “infância trans”. Isto porque um aparato discursivo envolve diversas estratégias para produzir mundos sociais (VIANNA, 2014) e sujeitos. Conforme Laclau e Mouffe (2015), no discurso, todos os significados e ações são significativos, então mesmo que o discurso médico neste caso, se dê como orientação ainda assim irá produzir aquele sujeito conforme os saberes que organiza. Para Laclau (2011), as estruturas discursivas estabelecem um sistema de relações entre diferentes objetos e práticas, ao mesmo tempo em que fornecem “posições de sujeito” com os quais os agentes sociais podem se identificar. Portanto, ao ser perpassado por tal discursividade, o sujeito irá lidar com as posições oferecidas a ele, o sujeito estará endereçado (ELLSWORTH, 1997) por aquele discurso.

Atente-se agora para o terceiro destaque do trecho: *“É o que a criança é”*. Que interdiscursos se costumam a esta pequena frase? Para perscrutar tais sentidos é preciso colocá-la no contexto da cena enunciativa (MAINGUENEAU, 2015). Tal cena, pois, trata de explicar que não cabe aos familiares decidirem os caminhos de gênero que as crianças irão traçar, posto que isso seria uma decisão tomada pela criança, algo que faria parte de quem ela é, independente de influências: *“... muitos ainda chegam se sentindo culpados, nosso papel é mostrar que não está nas mãos*

da família decidir isso.” No âmbito dessa cena enunciativa, a frase “*É o que a criança é.*” revela uma perspectiva de infância ligada a certa essencialização da identidade humana inclusive no seu aspecto de gênero.

Os atos generificados são, então, interpretados como citações de uma suposta origem. Agir de acordo com uma mulher/homem é pôr em funcionamento um conjunto de verdades que, acredita-se, estariam fundamentadas na natureza. No entanto, quando se age e deseja produzir a/o mulher/homem de “verdade”, desejando que cada ato seja reconhecido como aquele que nos posiciona legitimamente na ordem do gênero, nem sempre o resultado corresponde aquele definido e aceito socialmente como ato próprio a um/a homem/mulher. (BENTO, 2008, p.46)

Da perspectiva essencialista, ignora-se tais atos generificados sendo a identidade um componente que emanaria de algum tipo de essência interna na qual o sujeito seria percebido desde sua tenra idade como um ser que possui uma espécie de essência de si consistente.

Este discurso também revela uma concepção de sujeito historicamente disputada pelo menos em dois pontos, inclusive no que diz respeito à infância: I. as disputas de sentido acerca do sujeito constituído em oposição ao “eu” universal e centrado instaurado com o iluminismo; II. as disputas de sentido que envolvem a infância como uma fase em que a criança nada sabe sobre si ou o mundo *versus* a ideia de que a criança tem autonomia, articula saberes em sua construção da realidade e deve ser percebida como um sujeito de direitos.

No ponto I, a ideia de sujeito constituído está ligada ao entendimento de que somos perpassados em nossa construção de “eu” por práticas, arranjos institucionais, normas que influenciam nossas subjetividades. Isso leva Butler (1998) a considerar que o sujeito seria, então, o resultado de relações constitutivas, no entanto, essa constituição nunca estará completa, há a possibilidade permanente de ocorrerem processos de ressignificação. Diante disso, pensar-nos como sujeitos do processo seria uma possibilidade de compreender que qualquer trânsito de gênero poderia seguir por rotas lineares ou fazer desvios, avanços ou mesmo recuos, posto que o gênero também é um aspecto de nossas subjetividades que será feito e refeito nas práticas e experiências de vida nas quais iremos nos fazer sujeitos.

Se concordarmos com o discurso que a criança é um ser autônomo e constitui-se como sujeito de direitos e tomarmos o sujeito como uma constituição

em aberto, corroboramos com a perspectiva de que crianças devem ter garantido o direito à livre expressão de gênero, de transitar por mundos menos binários, sem que isso deva necessariamente significar algo do ponto de vista da identidade de gênero ou de sua orientação sexual. Isso implica uma discussão disputada que articula discursos de proteção da infância, discursos sobre o que significa infância e discursos sobre o lugar do gênero nesta fase.

No último parágrafo da matéria pode-se refletir sobre isso:

Patrícia comemorou o fato de Isabela ter sido tratada na escola como sempre quis, mas se prepara para os desafios que terá pela frente, já que o tratamento hormonal para crianças transexuais só é feito em São Paulo. “Fiz uma promessa: ela será muito feliz, terá todos os direitos de qualquer outra criança.” (Parágrafo 8 – grifos meus)

A fala em destaque mobiliza uma reflexão sobre direitos das crianças quanto ao gênero (e a sexualidade). A discussão sobre o direito infantil à livre vivência de gênero está situada num plano mais amplo. Ela questiona diretamente cerceamentos postos tanto à sexualidade infantil quanto aos limites do gênero nesta fase da vida. Segundo Britzman (1999), tudo que envolve a sexualidade (e o gênero) está, tradicionalmente, constituído por discursos de pânico moral, pela suposta proteção de crianças inocentes, pelo eugenismo. Empreender um embate hegemônico entre esse discurso e o que reconhece crianças/adolescentes como sujeitos de direitos sexuais e de gênero representa empreender uma forte disputa de significados, forçando os pontos nodais (LACLAU, 2011), ou seja, forçando outras articulações de sentido.

O direito da criança à livre expressão de gênero atrela-se, conforme Correa (2009), a ideia de que direitos sexuais (e de gênero) estariam respaldados por políticas de direitos humanos com fins de proteger pessoas da discriminação e da violência vivenciadas por sua orientação sexual ou identidade de gênero. Dentro deste entendimento, haveria a garantia de que crianças e adolescentes também deveriam ser respeitados em sua identidade de gênero ou sexualidade, devendo ser ouvidos e protegidos de abusos ou atos de discriminação, inclusive em ambientes escolares. Reconhecendo-se, assim, a criança para além do objeto dos discursos jurídicos protetivos e situando-a como um sujeito.

Quando a mãe de Isabela diz: “*Terá todos os direitos de qualquer outra criança*”, ela enfatiza que, se necessário, interpelações jurídicas e políticas serão acionadas para certificar e atestar socialmente os direitos de sua filha. Isso porque borrar as fronteiras de gênero é passear nas bordas da marginalidade. Crianças que ousam cruzar estas fronteiras esbarram na possibilidade de terem sua humanidade e cidadania reduzidas diante do trânsito de gênero. Conforme Freire (2015), acionar autoridades com certos saberes, buscar documentos, carimbos e assinaturas é uma das formas de se fabricar “a verdade de gênero” daqueles que atravessam as normatizações.

5.3 “Quem sou eu?”,

O segundo *corpus* de nossa pesquisa, consiste numa narrativa audiovisual. Através dela, discutiremos alguns aspectos observados no primeiro episódio da série “Quem Sou Eu?”, exibida no programa televisivo Fantástico (Rede Globo), em fevereiro de 2017. Tal material conta histórias de pessoas transgênero em diferentes fases da vida. A matéria é da jornalista Renata Ceribelli e este episódio aqui analisado aborda a questão do trânsito de gênero na infância.

O material audiovisual tem grande penetrabilidade no cotidiano social e seus discursos exercem forte poder interpelativo sobre os sujeitos. A materialidade do discurso se dá também através das imagens, em como elas nos endereçam e, com isso, como elas nos oferecem posições de sujeito com as quais deveríamos nos identificar (ELLSWORTH, 1997). Nas análises foram selecionados os trechos do documentário considerando tanto a relevância para a análise discursiva em questão, quanto os limites de escrita deste trabalho.

Nos primeiros minutos do material, dois apresentadores do programa Fantástico fazem a caracterização do assunto que será abordado na série: as vivências de transgeneridade em diversas fases da vida. Eles utilizam de conceituações do dicionário para significar as palavras “trans”, “gênero” e “transgênero”.

Em seguida, inicia-se o primeiro episódio do documentário em si, aparece a repórter que realizou as entrevistas e que também é a narradora de boa parte da série. Sua voz acompanha as primeiras imagens mostradas, ela inicialmente situa

os espectadores pedindo que pensem em “enxergar a si mesmos” como se estivéssemos diante de um espelho.

Narração: *Olhe no espelho. Olhe e imagine que o que você vê, não é o que você é.*

Neste momento a câmera começa a desfocar a tela, para em seguida ir retomando o foco ao mostrar imagens de pessoas olhando-se no espelho. Em quadro fechado a câmera mostra-as se olhando enquanto tocam seus rostos, barba, cabelos, também olham a si mesmas nos olhos através do espelho.

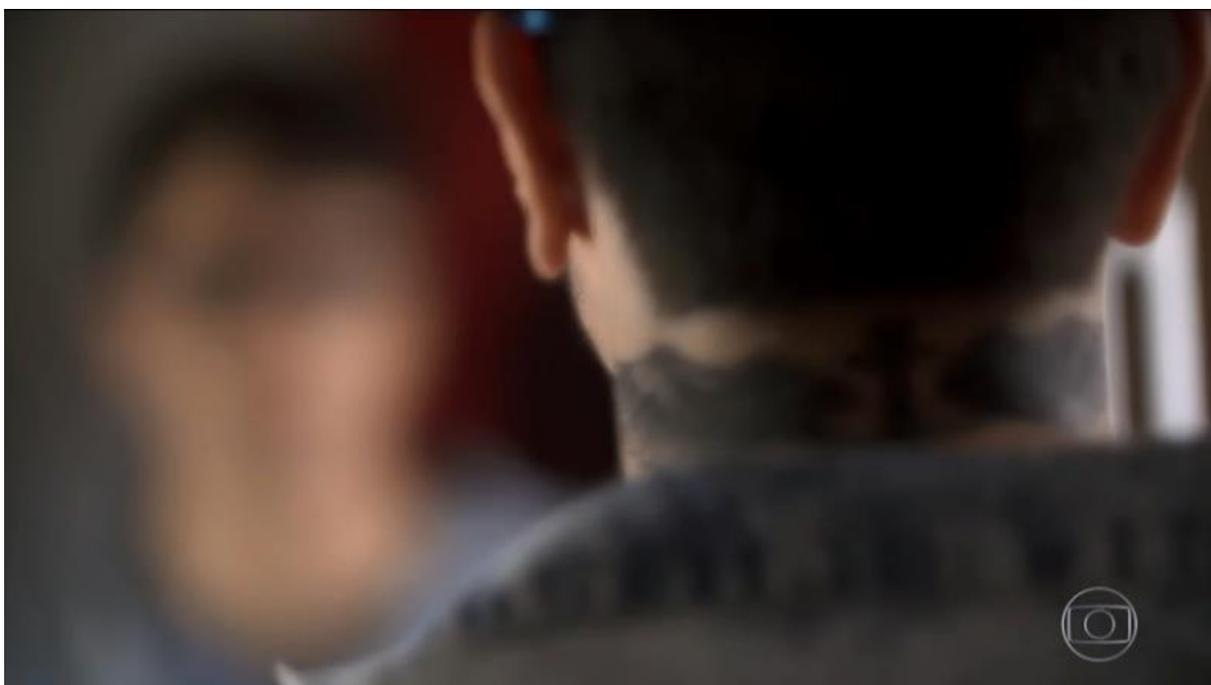


Imagem III – personagem aparece desfocada enquanto a narração convida o público a refletir sobre quem pensamos ser.

Neste primeiro momento descrito, percebe-se que a pedagogia midiática tem sua didática. Assim como em ambientes educativos formais como a escola se pensa em como uma aula será dada, a mídia também planeja as estratégias de ensino. Neste caso, tal didática escolhida para educar os espectadores sobre o tema consiste em: I. conceituação de palavras chave; II. momento de sensibilização/provocação quando se convida o público a pensar sobre si com a metáfora do espelho e III. endereçamento da câmera sugerindo a aproximação do

espectador com as pessoas trans, que primeiro aparecem também se olhando no espelho.

Essa espécie de didática na pedagogia midiática é o que Fischer (2002), postula sobre o discurso do dispositivo pedagógico midiático ao salientar que seus produtos empregam diversas estratégias de interpelação dos sujeitos. Ao dizer: “*Olhe no espelho. Olhe e imagine que o que você vê, não é o que você é*” e o posicionamento de público (ELLSWORTH, 1997) dado com os movimentos da câmera (quadro fechado sobre as personagens, pelo enfoque e desfoque em cada uma delas), somos convidados a assumir o lugar deste outro que está sendo nomeado e aos poucos mostrado, somos convidados a assumir a posição dele nas histórias que são contadas. Através disso:

Um espaço social se abre para nós, tanto o espaço físico quanto o espaço social que somos convidados a ocupar estão ligados para nós como maneiras ideológicas de examinar e dar sentido a experiência. (...). Isto porque há uma construção do conhecimento (...) que torna a experiência de ver um filme relacional, em que são postos em jogo tipos particulares de relações entre o eu e o eu, o eu e os outros, o conhecimento e o poder. (ELLSWORTH, 1997, p. 22)



Imagem IV - se abre para o telespectador o espaço social sugerido para o outro tematizado

Em seguida, o quadro se abre e a imagem é estabilizada. Aparece uma mulher trans se olhando no espelho. A câmera percorre todo o corpo da personagem, parando rapidamente em partes cujos elementos remeteriam ao corpo feminino, ou ao modo feminino de se adornar, dá-se foco por exemplo a acessórios e roupas (colares, pulseira, blusa com bojo para acomodar os seios), enquanto a personagem fala.



Imagem V – as personagens começam a ser mostradas em diferentes ângulos e tomadas de câmera

Personagem 1: *Eu tenho uma alma feminina, num corpo masculino.*

A câmera alterna quadros abertos e fechados, áudio e imagem se sobrepõe enquanto outras pessoas que se identificam como trans se olham no espelho e narram suas histórias.

Personagem 2: *Por mais que não esteja nos meus registros hoje, eu não aceito que me tratem pelo nome diferente de Cristina.*

Personagem 3: *É como se eu tivesse passado a vida toda dentro de um quarto e há um ano é como se eu tivesse me libertado de tudo isso. Poder ser quem eu realmente sou.*

Personagem 4: *Tem dias que eu acho que as pessoas só conseguiriam me entender se elas fossem quem eu sou, ou se pelo menos elas me deixassem ser.*

Narração: *Parte da beleza, do mistério, da força da diversidade humana, é que juntos somos como uma árvore, cheia de ramificações.*

Em seguida, aparece a imagem de uma mulher trans, cujo rosto vai se aproximando da tela lentamente através da câmera. O discurso dessa personagem introduz pela primeira vez o ambiente da infância, espaço social que será abordado no episódio.



Imagem VI – Primeira personagem a discursar sobre o significante infância

Personagem 5: *A parte mais difícil da infância é que eu já sabia que era mulher, mas as pessoas não me viam assim.*

A tela se abre aos poucos acompanhando os rostos de várias pessoas, cada uma faz uma provocação ao espectador ao contar suas histórias e inquietações.

Personagem 6: *Hoje eu tenho prazer em me olhar, esse é o rosto que eu sempre quis ter.*

Personagem 7: *Por que que os homens passam a me olhar de uma outra forma só por que eu disse que sou uma mulher transexual?*

Após este momento, a câmera coloca o quadro aberto em tela cheia, aparece a repórter embaixo de uma árvore construída por computação gráfica e na qual estão pendurados os rostos dessas primeiras personagens que falaram nos momentos iniciais do documentário. A narradora segura um livro nas mãos.



Imagem VII – Recursos visuais e diferentes gêneros fílmicos se mesclam

Repórter: *Alice no país das maravilhas, que nunca ouviu falar desse livro? Ele foi escrito há cento e cinquenta e dois anos pelo inglês Lewis Carroll e já foi recontado inúmeras vezes das mais diferentes formas. A partir de hoje, nós vamos mostrar essa história pelo olhar de Alice. Ela vai representar todas essas pessoas que sentem que nasceram no corpo errado e estão em busca de sua identidade. Tudo começa numa corrida contra o tempo. Alice quer alcançar o coelho branco e seu relógio, os transgênero também têm pressa, pressa em responder uma única pergunta: “Quem sou eu?”*

Com isso encerra-se o que vamos chamar aqui de “parte A” do episódio. A parte introdutória, na qual as três estratégias interpelativas acima discutidas visam

informar/conceituar o assunto transgeneridade ao mesmo tempo em que tematizam o sujeito dele. Visam, também, convidar o espectador a uma posição de público que o impele a assumir o espaço social daquelas pessoas e a adotar as leituras sobre as realidades delas que são propostas pelo material audiovisual aqui analisado.

Também nesta primeira parte, é inserida a quarta estratégia deste produto midiático: a metáfora “Alice, no país das maravilhas”. E a metáfora visual com a imagem de uma árvore para falar sobre diversidade humana. Essas metáforas mobilizam interdiscursos ao forçarem os espectadores a resgatarem em suas memórias as leituras que tem sobre a obra “Alice no país das maravilhas”. De início, uma intensa *brainstorm* de sentidos é desencadeada na mente de quem assiste ao episódio, após diversos significados serem despertados, o discurso da repórter dirige o espectador para a atribuição de um sentido específico que o produto midiático em questão seleciona e evoca ao fazer o paralelo com a história e a personagem Alice.

Ao que parece este seria o sentido da busca, o fato de Alice estar percorrendo um caminho mesmo se sentido perdida, num paralelo com as histórias de pessoas trans que estão sendo mostradas. Também, a figura da personagem coelho branco seria uma metáfora com o fato de que para as “Alices” do documentário alcançarem o coelho branco significaria alcançar a identidade de gênero que responda plenamente às inquietações sobre quem aquela pessoa em trânsito de gênero seria. E, se Alice luta contra o tempo para percorrer o seu caminho, no interdiscurso metafórico deste episódio, seria o tempo-corpo, o tempo-biologia, que ditaria os ritmos da busca empreendida pelas pessoas trans quando se reconhecem como tal desde a infância.

Para Lacan (1998), a metáfora representa a condensação de significados que posteriormente mobilizarão mecanismos de identificação. Esse processo teria na metonímia o ponto de partida para a metáfora, a primeira realizaria o deslocamento inicial entre dois significantes para que posteriormente o sentido deslocado fosse condensado pela metáfora. Assim, ainda que a metonímia seja essencial como ponto de partida, é na metáfora que o sentido da significação se daria por completo. A metáfora nos posicionaria diante de um certo sentido ou significado buscando condensar este sentido em nós. Tomando este entendimento, a metáfora de Alice evocada no discurso da série “Quem sou eu?” posiciona o

público neste paralelo com significantes como busca, identidade, tempo e corpo ao falar sobre transexualidade. Ao lançar mão destes significantes que, aparentemente, perpassam as vivências de todas as pessoas, sejam elas cis ou trans, a metáfora de “Alice” busca impelir novamente a identificação com o mesmo processo de “busca por si” que as pessoas trans empreendem e que, em outros âmbitos que nem sempre o do gênero, muitos de nós também empreendemos ao longo da vida.

Outra metáfora interpretada aqui neste sentido de aproximação e identificação com as questões que perpassam as vivências das pessoas retratadas na série, é a de uma árvore. Essa imagem aparece em paralelo à fala da narradora que diz: “*Parte da beleza, do mistério, da força, da diversidade humana, é que juntos somos como uma árvore, cheia de ramificações*”. A associação entre a figura de uma árvore e a pluralidade humana poderia ser a manifestação metonímica inicial para que a metáfora de que somos todos parte de um mesmo organismo (sociedade) pudesse ser compreendida. Para Lacan (1998), o sentido da expressão metonímica é relacional, por isso mesmo o sentido deslocado só irá aparecer mais claramente na metáfora, quando já é possível sair um pouco dessa situação relacional entre significantes e estabelecer certo sentido sobre um significante selecionado pela metáfora. Assim, com essa atribuição de sentido da metáfora, o significante em questão produz efeitos nos sujeitos sobre os quais atua.

Se no caso da relação entre a árvore e a pluralidade humana, o significado metafórico selecionado e trabalhado é o de que “somos parte de um” pode-se refletir sobre que tipo de identificações este produto midiático quer mobilizar ao utilizar de tal metáfora como estratégia interpelativa. Uma das inferências possíveis é a de que tal metáfora busca aproximar a experiência de pessoas que transitam de gênero com a experiência de buscar a si de forma geral, conforme discutido anteriormente. Se tomamos essa inferência, outro conceito possível de ser trabalhado na análise sobre essa estratégia interpelativa diz respeito ao processo de endereçamento (ELLSWORTH, 1997).

Ao sugerir tal “busca por si” o produto midiático em questão pensa seu público como sujeitos que já vivenciaram esta experiência de alguma forma e por isso, estariam aptos a se identificarem com os significados que tal busca teria nas relações com a transgeneridade. Assim, é este um dos modos pelos quais o

endereçamento deste material busca uma interpretação e uma identificação do público. Portanto, entre metáfora e endereçamento a associação da imagem da árvore com a ideia de pluralidade resultaria na metáfora de que “somos parte de um todo” e cada um de nós experimenta momentos de “busca por si”, ainda que esta busca possa se dar de modos diversos.

Segue-se a isso a “parte B” do episódio em questão, que foi demarcada aqui como aquela em que é apresentada sua personagem principal, uma criança de onze anos de idade que se encontra em trânsito de gênero. Segundo a reportagem, a menina (Melissa ou Mel) nasceu como o menino (Miguel), mas desde muito cedo demonstrou insatisfação com o gênero masculino inicialmente designado, mesmo assim, até os oito anos de idade Melissa viveu como Miguel, somente a partir do aniversário de nove anos ela pôde ser Mel.

A apresentação de Melissa se dá da seguinte forma: a câmera nos mostra um boneco sem rosto (a produção ganha um breve momento no gênero fílmico animação), esse boneco chamado de “Alice” cai em um buraco e começa a viajar por ele, até que “cai” novamente, dessa vez na história principal do episódio, a da menina Mel.



Imagem VIII – a transição do gênero animação para o gênero documentário inicia a apresentação da personagem principal: Melissa.

A pequena abertura com o título da série no gênero animação mostra o boneco “Alice” caindo numa espécie de labirinto, alusão comum quando se fala sobre identidade. A partir daí o material volta ao gênero fílmico documentário, Melissa aparece de costas em seu quarto, o ambiente é predominantemente da cor branca, tem muitos ursinhos de pelúcia, bonecas e brinquedos cor de rosa, o lençol da cama tem uma estampa floral e a menina está escrevendo em seu diário.



Imagem IX – Melissa é apresentada ao público

Narração: *Melissa tem onze anos, adora o apelido que ela mesma criou: Mel.*

Repórter: *Desde quando você passou a não gostar que te chamassem de Miguel?
(grifos meus)*

Melissa: *Sempre. Totalmente sempre.*

(Aparecem imagens da menina passando batom nos lábios.)

Repórter: *A maquiagem ela é pra reforçar isso: sou uma menina!?*

Melissa: *Não. Sempre me senti menina, independente de maquiagem. (grifos meus)*

Nestes momentos iniciais da parte B, o cruzamento de linguagens fílmicas (animação e documentário) se configura na quinta estratégia interpelativa identificada: certo apelo à ludicidade para contar as histórias sobre

transgeneridade. Como já discutido em momentos anteriores deste escrito, a construção de uma narrativa social sobre “infâncias trans” está envolta em intensos processos sociais de disputa, está envolta em embates hegemônicos entre setores neoconservadores da sociedade e setores progressistas que defendem a legitimidade da diversidade de gênero (e sexual).

Há a possibilidade de que a inserção de elementos lúdicos nesta série tenha sido feita como forma de suavizar tais embates que se dão ao redor da temática, além de quebrar junto ao público possíveis barreiras previstas e pensadas pelo endereçamento a fim de que este público seja atingido por aquele produto midiático. Segundo Ellsworth (1997), o modo de endereçamento se relaciona aos prazeres e interpretações do público (ou ainda com a decisão do público de recusar aquele filme). É nessa esfera do prazer ao ver um material audiovisual que se atribui aqui o apelo à ludicidade no uso destas duas linguagens fílmicas distintas, principalmente no uso da animação como um recurso de endereçamento, posto que conteúdos lúdicos tem, dentre suas propriedades, a capacidade de diminuir tensões e elevar estados de plenitude. “O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Não há divisão” (LUCKESI, 2004, p. 13).

Na apresentação da menina Melissa como reflexo da possibilidade de haver “infâncias trans”, ela é mostrada num local íntimo e, ao mesmo tempo, considerado o espaço mais individual de uma casa para crianças e adolescentes, aquele que mais falaria sobre seus gostos e sonhos: o quarto. Nessa linguagem imagética do quarto como um lugar de expressão de si, a personagem em questão está cercada por brinquedos e elementos que remeteriam ao gênero feminino. A contextualização desse ambiente para mostrar Melissa também faz parte da produção da menina como sujeito representante de uma categoria infantil que o material busca mostrar como presente na realidade social. O discurso criado explora os sentidos relacionados ao ser no gênero.

Através das indagações: “*Desde quando você passou a não gostar que te chamassem de Miguel?*” e “*A maquiagem, ela é para reforçar isso: sou uma menina!?*” e da resposta: “*Não. Sempre me senti menina, independente de maquiagem*”. Busca-se construir a imagem de que aquela criança experimentou a dissonância com seu gênero atribuído no nascimento, desde as primeiras ideias

que fazia sobre si. Através disso, a disputa de sentido retoma à questão por trás dos trânsitos de gênero que se dão na infância: é possível existirem crianças trans? Nessa disputa, palavras como sempre – ditas enfaticamente pela criança – impelem a ideia de essencialização também já mencionada aqui. A ideia de que em algum âmbito interior da consciência de si, é possível que os sujeitos tenham plena certeza sobre sua identidade de gênero mesmo na fase infantil. Esta plena certeza quando está alinhada às expectativas normativas de corpo-gênero, ou seja, pênis-masculino e vagina-feminino, é aceita socialmente sem grandes disputas, no entanto quando se dá no desacordo com a norma levanta todo tipo de disputa hegemônica mobilizando saberes/poderes. Por isso, “a desnaturalização das identidades de gênero (...) atualmente, também avança em direção à sexualidade, ao corpo e as subjetividades”. (BENTO, 2006, p.70)

Em seguida, o documentário introduz a entrevista com a família de Melissa, corta-se para a imagem em que os pais da criança, sentados lados a lado, conversam com a repórter. Enquanto acontece a entrevista, em alguns momentos o áudio se sobrepõe à imagem mostrando a menina brincando com um animal de estimação, passando maquiagem.

Repórter: *Quando vocês perceberam que a Mel na verdade era uma menina e não um menino?*

Pai: *Acho que assim, desde de...de...de muito cedo, quando ela começava a utilizar roupas da...da...da Karina, os sapatos.*

Repórter (apontando para o pai): *E você fazia o que?*

(Os pais sorriem)

Pai: *Eu até chegava e falava assim, “poxa, por que você não coloca uma camisa minha, num sei o quê.” Até ela chegou a usar, mas fazia como se fosse um vestido, então não adiantava muito. (risos)*

Repórter: *E você ficava bravo?*

Pai: *Ah, eu ficava incomodado.*

Mãe interrompe: *Ficava muito bravo!*

Pai: *é!*

No primeiro momento da conversa com a família predomina a fala do pai, a repórter se dirige bastante a ele, o que faz questionar o porquê dessa busca pelos ditos do pai, se é comum que especialmente na primeira infância se atribua a figura materna os principais cuidados com a criança. Que sentidos estariam sendo disputados na ênfase dada aos dizeres paternos? Ou ainda, que lógicas fantasmáticas (e sociais) relacionadas à masculinidade poderiam estar sendo mobilizadas com essa ênfase?

O pai diz ter ficado incomodado e bravo com os traços fora do padrão de gênero atribuído ao masculino. Nas configurações tradicionais de masculinidade hegemônica opor-se a tudo que remete ao universo do gênero supostamente oposto – o feminino – é uma das bases para a produção de subjetividades masculinas de acordo com estas configurações hegemônicas. Ao evidenciar a masculinidade como uma construção, Badinter (1993) salienta que ela não é uma essência, mas uma ideologia envolta em relações de poder. Qualquer rompante contra essa construção, se configura como uma insubordinação ao poder, poder este que penetra em subjetividades coletivas e individuais e faz com que, por exemplo, um pai cujo filho – inicialmente designado no masculino – reivindica veementemente uma identidade feminina, seja o maior alvo dos questionamentos por haver nessa situação uma insubordinação ao poder que mobiliza a masculinidade em relação a seu outro mais negado – a mulher.

Os próximos momentos a serem analisados aqui apresentam o ambiente do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas de São Paulo, onde a família de Melissa procurou ajuda para compreender o que acontecia com ela. Mostra-se a imagem da família passeando de mãos dadas na rua até chegar ao instituto. A partir daí essa família sai de cena por alguns momentos e mostram-se outras famílias atendidas no local, estes familiares participam de uma reunião comandada por um psiquiatra na qual discutem conjuntamente suas questões com seus filhos e filhas.

Mãe no grupo do Instituto: *Não precisa se vestir de menina pra ser gay, porque eu achava que ela queria se vestir de menina porque ia ser homossexual.*

Repórter: *Vocês também achavam que seus filhos seriam homossexuais? Ninguém pensava na palavra transgênero?*

Pai I no grupo do Instituto: *Na verdade, nós por exemplo, nem sabíamos que existia, não tinha essa informação.*

Pai II no grupo do Instituto: *Eu como pai, eu olhava e eu achava, assim, eu falava meu, que...que isso? Deve tá copiando algum personagem de desenho ou achava que eu tava fazendo errado que eu tinha que mudar, porque você escuta: “Ó, dá boneca pra menina e dá carrinho pra menino.”*

Narração: *Essa é uma grande confusão sobre o assunto. Ser um menino ou uma menina gay é questão de orientação sexual.*

Neste momento, a pedagogia midiática passa a juntamente com os saberes da medicina explicar diferenças e, assim tematizar, dois outros: o outro homossexual e o outro transgênero. Corta-se para imagens da entrevista com um psiquiatra especialista em (trans)sexualidade.

Psiquiatra: *A orientação sexual, ela designa quem eu escolho pra ter uma atividade sexual, quem me desperta desejo. Então, a noção que eu tenho é que ao ser homem, eu posso ter um desejo por mulher (vou ser heterossexual), por um outro homem (vou ser homossexual), pelos dois (eu vou ser bissexual).*

Nesta parte da explicação sobre a diferença entre orientação sexual e identidade há um jogo de imagens em que ora se mostra a entrevista com o psiquiatra dando algumas explicações, ora se mostram as imagens de pessoas trans olhando-se no espelho com a voz da narradora sobrepondo essas imagens e fazendo explicações.

Narração: *Ser trans é uma outra questão. Trata-se de identidade de gênero.*

Psiquiatra: *A identidade de gênero é a definição. Você é homem, você é mulher. Como ela se sente, se percebe, se vê, como ela se reconhece.*

Narração: *Gênero se dividem em dois, o masculino e o feminino. Transgênero é uma pessoa que não se identifica com o gênero de nascença. Por exemplo: o gênero da pessoa que nasce homem, mas não se sente do gênero masculino. Ou que nasce mulher e não se identifica com o gênero feminino.*

Evidencia-se novamente o interdiscurso médico no bojo discursivo sobre “infâncias trans”. O modo como é feita a diferenciação entre orientação sexual e identidade de gênero através dos dizeres médicos já foi discutido e analisado anteriormente, sua aparição dessa vez, chama atenção para o fato de que, nesse corpus tal interdiscurso é explicitamente mostrado a partir de certa heterogeneidade enunciativa (MAINGUENEAU, 2008) entre os ditos do psiquiatra e os ditos da jornalista que narra algumas explicações. Isso demonstra como a produção de um discurso envolve formações discursivas variadas, as quais no caso aqui analisado, poderão no campo discursivo da infância constituir esse discurso sobre as possíveis “infâncias trans”.

Após essas primeiras explicações médicas retorna-se a cena enunciativa da família de Melissa.

Narração: *O processo não é simples, causa muito sofrimento pra criança e pra família e é comum também os casais entrarem em conflito.*

Mãe de Melissa: *Eu nunca fui contra.*

Repórter: *Você sim?*

Pai: *Eh...eu...eu também não tinha o conhecimento mas me...me...aborrecia...*

Repórter: (interrompendo o turno de fala do pai): *Enfim, você como pai, pra você era mais difícil? (Grifos meus)*

Pai: *Era difícil. Era difícil tanto é que chegou um momento da...da nossa, da nossa vida que a gente até se separou. Eu achava que quem propiciava tudo isso era a Karina. (Grifos meus)*

Karina é a mãe de Melissa. Enquanto o pai de Melissa dá seu depoimento a mãe se mantém com uma expressão séria e o olhar baixo, suas mãos estão cruzadas em cima dos joelhos.



Imagem X – Os pais da criança dando seu depoimento à repórter

Repórter se dirigindo à mãe: *Você fica emocionada né?*

A mãe sorri aparentando estar desconcertada e em tom de desabafo diz:

Mãe: *Não era só ele, né? A minha família inteira falava que a culpa era minha. “É você que deixa!” “Você que incentiva, porque com a gente não é assim.” (Grifos meus)*

Pai: *E não é verdade, né? Uma das primeiras coisas que a gente aprendeu lá com o Dr. Saadeh é que o pai ou a mãe não tem esse poder ainda de poder mudar o gênero de uma pessoa.*

O primeiro ponto a ser abordado neste momento é sobre a hesitação nos ditos do pai, o espaço entre as falas, denota não apenas um componente linguístico, mas pode apontar o desconforto em reviver seus conflitos com o trânsito de gênero na filha. Enquanto sujeito do discurso, o pai se situa na sua própria narrativa ao recordar sua relação com as dissonâncias de gênero da criança, neste sentido, certas marcas orais de seu discurso também constituem uma materialidade discursiva passível de ser analisada. A hesitação, marcada pelas reticências em passagens como “me...me aborrecia”, revela que diversos sentidos

estão sendo organizados pelo pai (sujeito do discurso), como também pode demonstrar o que Authier-Revuz (2004), chama de heterogeneidade constitutiva. Nela estão contidas as negociações que este sujeito (pai) está desenvolvendo com outros discursos – religiosos, cisgêneros, machistas – a respeito de gênero. A hesitação acontece porque estas negociações se dão de forma tensa entre os vários elementos, sentidos e sentimentos que o pai está ainda organizando.

Um segundo ponto conflituoso é sobre o reforço ao sentimento de masculinidade do pai sendo novamente evocado diante da transgeneridade da criança. Renunciar a masculinidade do filho, tem grande impacto social. De acordo com P. Oliveira (2004), desde a modernidade a sociedade burguesa construiu a masculinidade como um valor. Neste sentido, “para que o masculino fosse valorizado, seria necessário realizar uma operação inversa em que o feminino fosse, explicitamente ou não, posto em segundo plano, visto como algo menor, inferior, subalterno.” (P. OLIVEIRA, 2004, p.71).

Também conforme Laclau (2011), qualquer sistema de significado depende de um exterior constitutivo que parcialmente o constitua. Por isso, este outro (feminino) no discurso da masculinidade acaba sendo seu exterior constitutivo, ou seja, na relação da masculinidade com a feminilidade, este último torna-se parcialmente responsável pela construção do primeiro, por ser aquele que faz oposição a seus significados. Foi assim que o discurso da masculinidade precisou produzir o seu outro, para produzir a si mesmo na negação deste outro (o feminino). Portanto, um trânsito de gênero que busca este outro negado desestabiliza diretamente essa importante estrutura constitutiva na construção social do masculino. O que poderia nos explicar a insistência e a ênfase dada pela repórter em expressões como “*você como pai*”, pois tal insistência estaria ligada a uma investigação que a repórter faz sobre os sentimentos masculinos do pai diante dessa recusa da masculinidade pela criança.

Quando a repórter se dirige à mãe, os questionamentos tornam-se outros. Se diante do pai se ergue uma investigação sobre masculinidade e paternidade, diante da figura materna os questionamentos feitos pela jornalista levam a um desabafo sobre maternidade e sentimentos de culpabilização. A emoção da mãe fica evidente através da expressão facial e da postura corporal. O que isto nos diz sobre a construção da maternidade? Que significados são mobilizados sobre

feminilidades diante desta situação? O investimento discursivo feito sobre a mulher com relação a maternidade a posiciona em, pelo menos, dois lugares: o primeiro diz respeito a maternidade como instinto natural da mulher, e nesse sentido relaciona-se ao segundo lugar que seria a responsabilidade colocada sobre a mulher pela educação da prole (MUCHEMBLED, 2007).

Na enunciação da mãe: *“A minha família inteira falava que a culpa era minha”* e no relato do pai de que atribuía certa culpa à mãe da criança pela dissonância de gênero da filha, fica evocado este sentido discursivo da maternidade como o lugar próprio do feminino, no qual espera-se que a mulher eduque as crianças e não falhe nesta tarefa. Em termos de gênero, isso significa que na família a mãe seria a principal responsável por repassar as normas binárias de gênero para as crianças. Por isso, é possível que diante de uma experiência trans na infância as articulações discursivas apontem para o que se configuraria como uma falha educacional da mãe ao subjetivar suas crianças no gênero.

Após esse segundo momento com a família de Melissa em cena, retorna-se à imagem da entrevista com o psiquiatra, para que ele ratifique que trânsitos de gênero não são falhas educacionais familiares. Também, a partir daí se iniciam as explicações científicas sobre como se daria a constituição biológica da transgeneridade.

Psiquiatra: *Os pais não são culpados por uma criança ter uma questão de gênero, não tem isso, não existe isso.*

Repórter: *Como a ciência explica a origem do transgênero? (Grifos meus)*

Durante a resposta do médico, a linguagem visual muda e surgem ilustrações sobre o que está sendo explicado. Aparecem imagens de um feto desenhadas digitalmente e conforme o discurso do psiquiatra se desenvolve, algumas palavras-chave aparecem na tela. Essa mudança de imagem constitui-se como mais uma estratégia interpelativa, que busca recursos visuais para educar apresentando o discurso científico como explicação para vivências trans, inclusive na infância.

Psiquiatra: No embrião humano, a genitália se forma por volta da décima semana, enquanto isso o cérebro está em desenvolvimento, mas por volta da vigésima semana se define a área que dá a identidade de gênero que a gente chama. (Grifos meus)

Repórter: Ou seja?

Psiquiatra: Genitália masculina, um cérebro masculino; genitália feminina, um cérebro feminino; ou o contrário, a genitália é masculina, mas o cérebro se estruturou como feminino e a genitália feminina e o cérebro se estruturou como masculino.

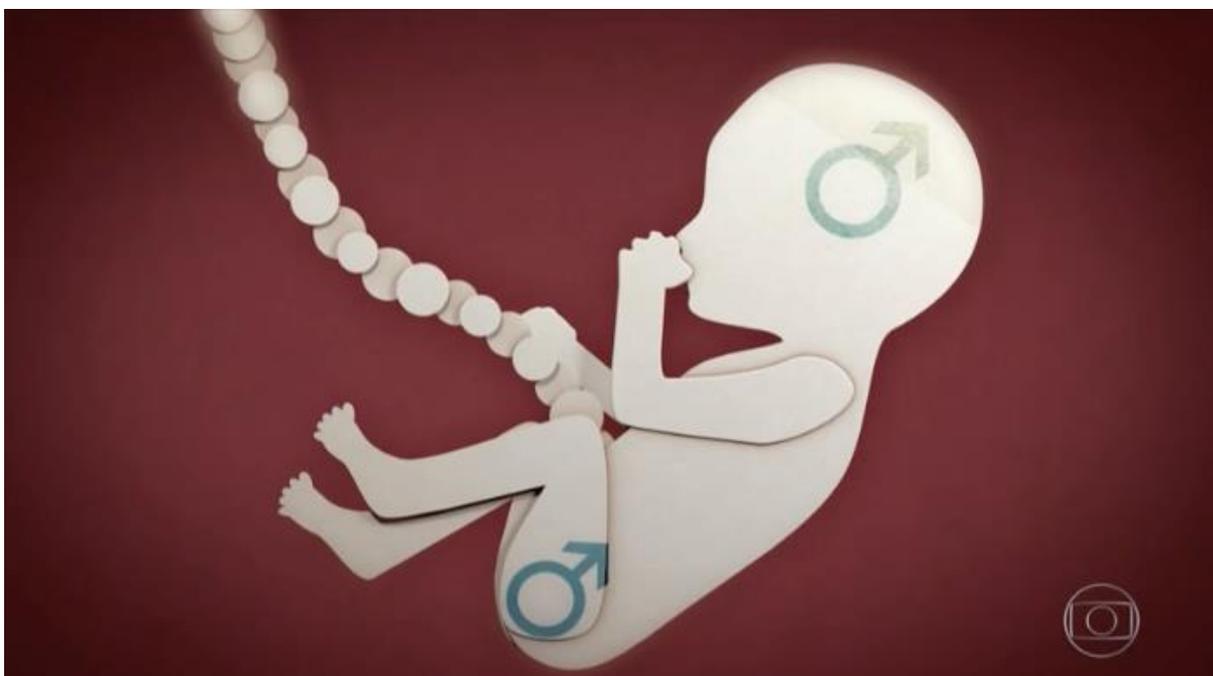


Imagem XI – Ilustração do documentário sobre conexão genitália-cérebro em pessoa Cis.



Imagem XII – Ilustração do documentário sobre conexão genitália-cérebro em pessoa trans.

Repórter: *E aí, a gente tem o caso de uma criança que vai nascer transgênero? (Grifos meus)*

Psiquiatra: *Sim. E isso vai se manifestar por volta dos dois, três, quatro anos de idade que é quando a criança tem uma maturidade neurológica para dizer se é menino ou se é menina. (Grifos meus)*

Repórter: *Então a gente pode dizer que um transgênero já nasce assim? (Grifos meus)*

Psiquiatra: *Isso, nasce. Não é escolha, não é influência do meio, por que se fosse influência do meio não existiria transgênero. (Grifos meus)*

Entre as “explicações científicas” para a transgeneridade, o psiquiatra aponta para o fato de que haveria durante o desenvolvimento embrionário a estruturação de certa conexão genitália-cérebro que afetaria a área cerebral responsável pela identidade de gênero. Neste sentido, a identidade é transformada em uma espécie de componente biológico formado na vida uterina, quando o feto ainda está se desenvolvendo, sem realizar trocas ou participar de qualquer interação social que possa ter impacto sobre a sua constituição.

Quando o discurso científico postula, então, que a identidade seria pré-existente, não necessitando considerar a interação com este mundo de significados, centra sua justificativa em certa conexão genitália-cérebro e incorre no essencialismo. Para Brah (2006), a noção de essência transcenderia limites históricos e culturais, procurando fixar discursivamente categorias que estão envoltas em campos discursivos contingentes e contestados. Desconsidera, assim, todos os estudos antropológicos, históricos, socioculturais que postulam as práticas discursivas que tem participação na construção da identidade e, inclusive, da identidade de gênero. Não se pretende com isso necessariamente ignorar ou refutar que algum componente biológico possa ter influência no modo como nos constituímos, mas traçar verdades universais é um caminho que acaba por excluir outras explicações sobre fenômenos sociais que se constituem como contingentes.

A estratégia de produzir verdades pretensamente universais fundamentadas num essencialismo biológico tem sido amplamente utilizada nos estudos sobre transexualidade, como citado nos capítulos anteriores deste trabalho. Nos estudos iniciais de Money ou Benjamin sobre transexualidade/intersexualidade, o essencialismo foi evocado para ajudar na classificação e catalogação que coadunaram com a patologização das experiências de gênero que borravam a linha da norma. O que acontece dessa vez é uma virada discursiva em que esse mesmo essencialismo biológico ao ser evocado parece dar certa legitimidade ao sujeito trans, inclusive na infância. Sendo discursivamente importante – como se pode perceber pela entrevista acima transcrita – para ratificar a possibilidade de a criança se compreender como pessoa trans. Em outras palavras, para ratificar que é possível haver “infâncias trans”.

No entanto, mesmo nesse sentido, o discurso essencialista está envolto em contingências do próprio campo científico da biologia. Ao observar por exemplo, a idade entre dois e quatro anos, referenciada pelo psiquiatra como sendo aquela na qual as crianças começariam a demonstrar e reivindicar sua identidade de gênero trans, percebe-se discordância com os dados apresentados por Kennedy (2011), ao elaborar o conceito de idade da epifania. A pesquisadora localiza a idade de reconhecimento e reivindicação de uma identidade de gênero trans pela criança como sendo a que vai dos quatro aos seis anos de idade, tendo aos cinco anos seu

pico. Este seria um dos exemplos sobre como discursos essencialistas podem ser contestados e desestabilizados mesmo dentro de seus campos.

O próprio dispositivo pedagógico midiático, ao utilizar bases essencialistas na construção da narrativa social sobre “infâncias trans”, apresenta contradição e contingência. Ao mesmo tempo em que pela explicação do psiquiatra o documentário passa a informação de que há uma origem embrionária/neurológica/biológica para a transgeneridade, ele também ao reapresentar a criança Melissa como alguém que vai passar por um tratamento hormonal, coloca a identidade de gênero como uma decisão ou escolha. O que a posicionaria muito mais sob a influência sociocultural do que biológica.

Narração: *Imagine ter onze anos, apenas onze anos e ter que tomar uma decisão como a de Alice. Ela está diante de várias portas e tem que passar pela menor delas, a mais difícil. As portas simbolizam os vários caminhos que uma pessoa pode seguir. A Melissa vai passar por um tratamento que vai atrasar sua puberdade, ela vai fazer um bloqueio hormonal. (Grifos meus)*

Psiquiatra: *Então, assim, quando começa a mudança corporal a gente interrompe isso.*

Mãe de Melissa: *Ela não vai desenvolver como um menino, ela não vai desenvolver, não vai engrossar a voz, ela não vai desenvolver como uma criança assim, a puberdade masculina.*

Narração: *O bloqueio hormonal é a primeira fase do tratamento, o objetivo é adiar a puberdade até que médicos e psicólogos possam dizer seguramente que aquela pessoa é trans. O conselho federal de medicina permite que seja feito em crianças a partir de doze anos de idade e só depois, por volta dos dezesseis anos é que o adolescente trans pode começar a tomar hormônio. (Grifos meus)*

Repórter: *Agora, por que precisa bloquear e não já entrar com o tratamento hormonal direto?*

Endocrinologista: *Então, isso, você bloqueia primeiro porque é muito inicial. Porque se você começa já a dar o hormônio é...do sexo oposto nessa idade, você primeiro atrapalha todo crescimento, você num desenvolve a puberdade adequadamente, esse é um tratamento totalmente reversível.*

Neste momento do documentário, novamente, recorre-se a heterogeneidade discursiva para explicar como se dará e quais as implicações do tratamento para a vida da criança. Dessa vez, os sujeitos da enunciação são o psiquiatra, a repórter, a família e uma endocrinologista. Os diferentes representantes discursivos estão em articulação e formam uma totalidade discursiva (LACLAU, 2011) em torno do argumento do tratamento hormonal em “crianças trans”, configurando credibilidade ao produto midiático.

Narração: *A melissa uma hora vai ter que crescer e cada vez mais ela e a Alice vão ter a sensação de estar em um corpo inadequado. O que gera muito sofrimento. (Grifos meus)*



Imagem XIII – Volta-se ao gênero animação. O boneco “Alice” aparece chorando enquanto a narração segue.

Narração: *É numa lagoa de lágrimas que Alice vai conseguir chegar no país das maravilhas e a Melissa vai deixar pra trás pra sempre, o menino Miguel.*

Ainda para abordar a questão da razoabilidade do tratamento hormonal são evocadas as relações entre significantes como corpo e sofrimento, comumente exploradas, especialmente na abordagem médica, sobre transgeneridade, o que se

pode ver no exemplo do DSM, visto que no manual o sentimento de buscar adequação ou de tentar transformar o corpo e alguns maneirismos ao gênero desejado, é citado como sinal de transtorno de gênero. Para Bento (2006), mesmo diante de todo rigor dos procedimentos médicos, sempre paira uma dúvida, ele/a é um/a transexual? Indo além, pode-se pensar que mesmo diante de explicações da própria biologia sobre a possibilidade biológica da identidade de gênero trans, como foi analisado aqui no discurso do psiquiatra, tratamentos hormonais e interações cirúrgicas só serão realizadas de forma mais efetiva quando perto da maioridade e com o fim da puberdade. Isto porque

O único mapa seguro que guia o olhar do médico e dos membros da equipe são as verdades estabelecidas socialmente para os gêneros. Não existe um só átomo de neutralidade. Estamos diante de um poderoso discurso que tem como finalidade manter os gêneros prisioneiros à diferença sexual. (BENTO, 2008, p.111)

Após apresentar essa discussão sobre tratamento hormonal e mudanças corporais, há um corte da imagem da animação para a imagem da entrevista com os pais de Melissa explicando como se dá a relação da menina com a escola. O documentário se encaminha para sua “parte C”, que aqui demarcamos como sendo aquela em que se direciona os espectadores para a apresentação de um desfecho. Neste, aparece o ambiente escolar, mas apesar disso, não são evocados os discursos da educação sobre transexualidade/transgeneridade.

Mãe de Melissa: *Depois das férias ela voltou de menina, mas antes disso ela já tinha falado pra todo mundo que ela queria ser uma menina, então não foi...todo mundo já sabia.*

O corte seguinte mostra Melissa chegando na escola, conversando com colegas, em seguida a menina está na sala de aula junto com a professora e os colegas de classe, ela escreve a palavra transgênero no quadro negro e explica sua experiência de trânsito de gênero para representantes da figura da professora e de seus colegas de classe.



Imagem XIV – A escola como um importante ambiente social no qual se dá a aceitação/legitimação para a vivência trans na infância.

Melissa: *Então, né? Já faz um tempo que eu vim explicar isso para vocês que eu queria fazer essa transição né, de mudança de sexo. Quem lembra de mim quando eu era menino, eu era muito tímida, é... muito comprimida, eu era no meu canto. E agora eu sou bem mais solta, sei lá eu sou bem mais livre.*

Professora: *Agora você tá mais feliz né?*

Melissa: *Sim. Aí eu compartilhei isso com vocês e vocês aceitaram super bem e eu adorei isso que eu pude confiar numa sala que eu ia levar pra vida toda, nos amigos de coração, eu poderia ter a escolha de viver infeliz e continuar minha vida inteira sendo infeliz ou eu poderia ter a escolha de ser feliz e continuar nesse caminho que vai me fazer uma pessoa feliz.*



Imagem XV – A cena final do episódio é a de Melissa caminhando pela escola com o uniforme escolar utilizado pelas meninas.

O que se pode inferir com o desfecho do episódio é que a autorização judicial ou a legitimação de uma condição biomédica ou o conhecimento pedagógico formulado sobre diversidade sexual e de gênero, que são exemplos de saberes produtores dos sujeitos da transexualidade, tem diante das vivências de possíveis “infâncias trans” a escola como o primeiro local a ser implantada a constatação da possibilidade dessa identidade de gênero. Ou seja, a escola é no contexto da infância um dos primeiros lugares em que as vivências, de qualquer âmbito, serão reivindicadas. Mesmo que o documentário não tenha neste episódio se preocupado em trazer o discurso da escola ou de algum sujeito enunciador relacionado a área da educação, o fato deste ambiente educativo ter aparecido como lugar em que a vivência da menina Melissa como sendo “quem ela é” se materializa, reitera a importância que o campo educacional/pedagógico também tem na produção de sujeitos de uma “infância trans”.

Ainda assim, também é possível questionar que imagens e fantasias sobre escola e educação são evocadas quando a garota aparece no desfecho do episódio sendo reconhecida em sua identidade de gênero na escola? Que utopias sobre a escola como o local do acolhimento à diferença, ou da vivência da diversidade podem estar sendo resgatadas? Isso demonstra que a escola é um campo social

contestado e disputado como qualquer outro, tão perpassado por lutas hegemônicas que atualmente, nos embates em torno de infância e gênero, a escola tem sido um dos principais alvos das disputas discursivas. Conforme Laclau e Mouffe (2015), os discursos se estabelecem a partir de práticas sociais. Assim, as práticas sociais de educação terão tanta relevância quanto as práticas sociais jurídicas, médicas ou religiosas na configuração do discurso sobre “infâncias trans”, estejam estas práticas educativas dispersas em pedagogias escolares ou mesmo em pedagogias midiáticas.

Neste segundo *corpus* buscou-se analisar as estratégias interpelativas midiáticas ao abordar a temática do trânsito de gênero na infância, as quais envolvem a utilização didática de imagens, discursos, distintos gêneros fílmicos e tomadas de câmera, por exemplo, tentando endereçar o espectador a uma posição de sujeito que o leve a se identificar com o conhecimento passado e a assumi-lo como verdadeiro. O investimento feito neste capítulo foi o de analisar sentidos de gênero ativados pela mídia na produção de narrativas sobre “infâncias trans”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para pensar novos inícios

Os sentidos que interpelam a infância, como qualquer outro fenômeno social, estão envoltos em contingências, contradições, negociações, articulações. Na contemporaneidade, como ocorreu outrora, tais sentidos tentam nos apontar o que é infância, ou o que significa ser criança. Especialmente nos dias de hoje, onde pluralidades são enfatizadas – feminismos, sexualidades, negritudes – sinalizando práticas e sujeitos multifacetados, a (re)organização de sentidos sobre vivências infantis também nos sinaliza para a emergência de infânciass.

Neste sentido, pensar estas infâncias significa perceber que seus sujeitos não podem mais ser tomados meramente como os objetos de visões adultocêntricas, posto que são sujeitos que se fazem em relação ativa com o mundo ao seu redor e com os significados que nele circulam. Pensar estas infâncias, também exige compreender como elas se articulam e interseccionam a marcadores de diferença (raça, classe, sexualidade, gênero) que tornam a experiência de ser criança distinta para cada grupo no cruzamento destes marcadores.

Observando a infância com o marcador gênero, este trabalho procurou discutir como desestabilizações na estrutura gendrada da infância ocasionadas por meio das experiências de possíveis “infâncias trans” estão construindo uma narrativa relativamente nova sobre tais infâncias. Por isso, antes mesmo de postular afirmativamente ou negativamente sobre uma “criança trans”, se considera ser necessário compreender que há construções discursivas sobre infância e transexualidade sendo revisitadas, a fim de produzir a categoria “infâncias trans” e, por consequência, fixar o sujeito pertencente a ela.

Para ampliar a compreensão desta problemática buscamos tecer reflexões de acordo com os seguintes aportes teóricos: a) a teoria pós-estruturalista do discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) com foco no conceito de articulação discursiva que seria a costura de sentidos antes dispersos no social visando à formação (montagem ou construção) de um discurso que irá, então, disputar a hegemonia discursiva, b) os estudos pós-estruturalistas de gênero com base em Butler (2003) na qual compreende-se o gênero como performático e como um dispositivo

produtor de sujeitos e subjetividades, c) a discussão de infância como devir (KOHAN, 2004; CORAZZA, 1998) na qual o devir infantil implicaria tomar a infância como uma condição da existência na qual é preciso pensar novos sentidos sobre o que significa ser criança, permitindo inclusive tecer relações com o debate sobre a emergência do sujeito-criança e da criança como sujeito de direitos e d) dentro do campo dos estudos culturais de mídia, utilizamos tanto o entendimento de mídia como dispositivo pedagógico (FISCHER, 2002), quanto o referencial de Ellsworth (1997) sobre modos de endereçamento que, apesar de advir dos estudos de cinema, é aplicado em educação à medida que nos possibilita pensar maneiras de ensinar a reconhecer e resistir aos endereçamentos que nos são oferecidos.

Considerando o objetivo geral desta pesquisa, o de verificar as investidas discursivas da mídia – enquanto um dispositivo pedagógico – sobre “infâncias trans” e os objetivos específicos que se propuseram a analisar: I - Os discursos acerca de infâncias trans em circulação na mídia e suas relações com outros discursos tradicionais e contemporâneos – científicos, religiosos, jurídicos, da militância; II - As tentativas de apontar marcos ou desenhar caminhos únicos nas experiências de transexualidade dos sujeitos e III - os modos pelos quais os discursos midiáticos evocam a escola para tratar do tema infâncias trans, algumas considerações se destacam dentre nossos achados.

Primeiramente destaca-se que o discurso midiático produz a ideia de que a transgeneridade é algo que está ligado a uma controvérsia, à junção e ao embaralhamento de elementos opostos numa mesma identidade. Pela produção de sentidos dissonantes, o jogo discursivo da controvérsia é comumente evocado nos discursos sobre trânsitos de gênero, como forma de prender a atenção do público de modo que ele se interesse em “desvendar” este outro, em saber quem ele é. Também, ao falar sobre pessoas trans, a mídia tenta diferenciar a identidade de gênero de uma pessoa da orientação sexual dela, no entanto, em alguns momentos ainda há deslizamentos entre uma e outra.

Outro aspecto é que a experiência de trânsito de gênero é apresentada no discurso midiático como elemento perturbador, que desestabiliza o discurso do gênero amparado no binarismo. Além disso, o discurso midiático tenta apontar sinais da emergência de uma “identidade trans” na criança com base nas fronteiras entre gêneros, algumas vezes faz ressalvas de que nem sempre crianças cruzarem

fronteiras de gênero significa a emergência trans, mas na maior parte do discurso a mídia ainda se guia por elementos fronteirizos e binários do gênero tentando indicar o limiar de uma “identidade trans infantil”.

Destaca-se dentre os achados que o binarismo de gênero ainda é hegemônico socialmente, podendo ser acionado e incorporado, inclusive, pelos sujeitos transeuntes que muitas vezes tentam se legitimar socialmente (sendo aceitos com maior facilidade) adotando elementos binários no modo como vivenciam o gênero reivindicado. Também se percebe que, ao enunciar o interdiscurso familiar, o discurso midiático evoca uma estrutura de família tradicional, nuclear. Assim, ele tenta acomodar essa identidade “nova” do sujeito “criança trans” de forma mais tranquila, já que a insere num modelo familiar hegemonicamente aceito. Ainda fundamentada em construtos tradicionais, essa família é narrada com base em estereótipos de gênero. Geralmente, a mãe é posicionada como alguém compassiva, movida pela emoção, que não se opõe ao trânsito de gênero pois se sensibiliza com a situação da criança e o pai é reiterado como aquele que representa a lei, a interdição e por isso entra mais em conflito com o trânsito de gênero de uma filha ou filho.

Além disso, o pai é mostrado como aquele a quem a masculinidade é provocada no caso do trânsito de gênero de crianças do masculino para o feminino. Também se percebe que há um esforço em refutar a ideia de que casos de “infâncias trans” são recentes e estão acontecendo agora com maior frequência, bem como há um esforço em demonstrar que uma “criança trans” não significa a falha de uma família; o que acaba sendo um achado bastante interessante se considerarmos que discursos (neo)conservadores ao acionarem a falácia da “ideologia de gênero” relatam que perturbações na estrutura binária de gênero seriam uma ameaça à estrutura familiar.

Além do interdiscurso familiar, outros dois pilares para o discurso midiático sobre “infâncias trans” são o interdiscurso jurídico e, principalmente, o interdiscurso médico. Através deste tripé discursivo, a mídia explora quem teria a autoridade social de dizer o que é este fenômeno e quem são os sujeitos dele. Quanto ao interdiscurso médico, percebe-se a menção ao trabalho realizado no Ambulatório Transdisciplinar de Identidade de Gênero e Orientação Sexual do Hospital das Clínicas de São Paulo como sendo este um trabalho de referência no país quanto

ao acompanhamento de trânsitos de gênero. Percebe-se, igualmente, no interdiscurso da medicina a recorrência ao argumento de origem biológica e ao interdiscurso do essencialismo biológico sobre as identidades trans. Bem como, ainda é presente nas explicações sobre o “porquê trans” a citação de disforia ou transtorno de gênero no âmbito da explicação médico-biológica da experiência trans. Por predominar no discurso midiático, o interdiscurso médico aparece como aquele que irá iluminar as dúvidas dos pais, amparar a família, explicar o fenômeno e por fim legitimar a identidade de gênero trans, ainda que esbarre na conformação dela a esfera de caso clínico.

Outros interdiscursos também aparecem cumprindo funções específicas, o religioso aparece como aquele que vem para coibir o trânsito de gênero e o interdiscurso escolar aparece como campo de embate, mas, também, como um daqueles que pode legitimar e materializar a vida da criança na nova identidade de gênero. Não há enunciadores diretos de discursos da militância ou acadêmicos dos estudos de Gênero e Sexualidade, mas, por meio da heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-RÉVUZ, 2004) percebemos que a penetrabilidade discursiva de tais campos no social faz com que haja a citação indireta de argumentos advindos destes discursos.

Quanto ao material audiovisual aqui analisado acentuam-se alguns aspectos relacionados à própria especificidade audiovisual dele. Há a utilização de estratégias interpelativas diversas para explicar a experiência trans, como o apelo a ludicidade, variedade de recursos visuais, mescla de gêneros fílmicos, metáforas com a história “Alice no país das maravilhas”. Tudo isso para criar uma atmosfera visual mais amena, quase romântica, ao falar sobre trânsito de gênero na infância que tem se mostrado um tema polêmico e disputado socialmente.

Como forma de aproximar o público do sujeito que está sendo construído – a pessoa trans – há momentos em que através de diferentes enquadramentos e tomadas de câmera o endereçamento nos convida a assumir o espaço (físico e social) deste outro que está sendo produzido, seja colocando a câmera na mesma perspectiva do olhar de uma personagem enquanto ela conta sua história, seja passeando pelos corpos delas. A personagem principal (Melissa), “criança trans”, tem vários momentos de fala no material, produzindo a si como pessoa trans de

forma bastante firme, o que acentua a ascensão do sujeito-criança com certa autonomia.

Alguns recursos audiovisuais são acionados com intenção mais didática, especialmente no momento da explicação da transgeneridade por certa conexão cérebro-genitália. O que indica que quando o discurso da mídia pretende fixar a “verdade” sobre a origem da transgeneridade, ela utiliza de seus mais avançados recursos gráficos e visuais juntamente com uma narração na qual se busca autoridade no discurso médico explicando a origem biológica da identidade de gênero, para que, assim, possa produzir junto ao público a “verdade” sobre uma identidade trans de forma mais convincente.

Identifica-se também que essa produção de “novos” sujeitos dessa infância que antes eram patologizados revela a busca nas mesmas instâncias que os marginalizaram anteriormente, pela legitimidade, a cidadania, o reconhecimento de sua existência social. O presente trabalho acredita que este é um fenômeno próprio de nossos tempos, perpassado significativamente por discursos oriundos das lutas de movimentos sociais como o feminismo, o movimento LGBT, movimentos de direitos humanos e movimentos pelos direitos de crianças e adolescentes. Essa crença se deve a observação de que quando se fala em transexualidade/transgeneridade, tais movimentos se ligam teoricamente por alguns pontos em comum. Dentre eles os que compreendem que:

Foram os estudos mais detidos sobre as relações entre os gêneros que apontaram os limites dessa concepção binária. Passou-se a observar que masculino e feminino se constroem relacionalmente, em contínuas disputas de poder. Portanto, foi a partir dos estudos de gênero que se pôde avançar na desnaturalização e na dessencialização das identidades de gêneros. (BENTO, 2006, p.14)

Diante destes aspectos destacados, consideramos que este fenômeno discursivo sobre “infâncias trans” está sendo trabalhado pela mídia não por acaso, mas porque falar de criança implica, geralmente, em apelar para algum lado mais sensível do público. Ressalta-se por outro lado, que os trânsitos aqui abordados têm se constituído como uma espécie de polêmica de gênero, o que faz com que mesmo ao se falar sobre crianças ocorra certa contestação por discursos neoconservadores, como os religiosos fundamentalistas e políticos alinhados à direita no Brasil. O que caracteriza o embate hegemônico no qual as discussões de

gênero e sexualidade estão inscritas. Embate este que se projeta em diversos âmbitos da sociedade como os âmbitos políticos e educacionais. É, então, por estar envolta nesse contexto disputado que a narrativa sobre possíveis “infâncias trans” ganhou centralidade em muitos produtos midiáticos, se espalhando rapidamente sobretudo com a massificação do acesso à internet.

Neste sentido, abriu-se espaço para discursos progressistas reivindicarem a cidadania para sujeitos da transgeneridade em diferentes fases da vida, mas também para que discursos (neo)conservadores contestassem a legitimidade dessa cidadania e o direito destas pessoas a ela. Assim, a mídia tem reorganizado seu espaço para oferecer produtos que pretendem ao dar visibilidade a experiências trans, informar sobre quem são estes sujeitos, o que reivindicam, como vivem. Numa atitude que muitas vezes é justificada como sendo educativa e que tem ganhado cada vez mais espaço num contexto em que a educação muitas vezes sofre cerceamentos jurídico-políticos ao abordar conteúdos sobre diversidade sexual e de gênero.

A justificativa de abordar temas ligados à área de direitos humanos – como a transgeneridade – na televisão é respaldada como sendo uma das exigências políticas para a concessão das TV abertas e de outras empresas de radiodifusão. Na lei 88.066/83 em seu artigo primeiro (1º) postula-se que a renovação de concessões para a exploração dos serviços de radiodifusão de sons e imagens, de interesse nacional, depende do cumprimento de disposições legais e regulamentares. Dentre as quais estariam: “Reservar 5 (cinco) horas semanais para transmissão de programas educacionais.” (Decreto nº 88.066, de 26 de janeiro de 1983, artigo 10º). Assim, inclusive por uma disposição legal, a mídia acaba assumindo um papel educador.

O que nos interessa enquanto pesquisadoras da educação é perscrutar, portanto, como a mídia faz esse papel e como seus materiais “educativos” consistem em ferramentas para a produção de realidades e de sujeitos. Ou seja, como os materiais midiáticos ao educarem se configuram em meios nos quais se produzem modos de subjetivação. Além disso, questionar o material midiático em nossos tempos também é um modo de pensar e produzir alternativas educacionais que apontem a formulação de uma crítica pós-estruturalista da imagem e que reconheça o caráter fortemente imagético das sociedades contemporâneas.

Estas imagens (que também são textos) da mídia quando comunicam sobre infância e transexualidade, resgatam discursos produzidos pelos campos da medicina, do direito e da educação, produzindo através da articulação discursiva saberes e sujeitos. É exatamente isso que afirma Fischer (2002), ao escrever sobre a mídia como um dispositivo. Deste modo, neste trabalho percebeu-se que as experiências de sujeitos em trânsitos de gênero têm se constituído, especialmente nesta década, em um dos conteúdos curriculares da pedagogia cultural, fazendo com que

o próprio sentido do que seja “educação” amplie-se em direção ao entendimento de que os aprendizados sobre modos de existência, sobre modos de comportar-se, sobre modos de constituir a si mesmo – para os diferentes grupos sociais, particularmente para as populações mais jovens – se fazem com a contribuição inegável dos meios de comunicação. Estes não constituiriam apenas uma das fontes básicas de informação e lazer: trata-se bem mais de um lugar extremamente poderoso no que tange à produção e à circulação de uma série de valores, concepções, representações – relacionadas a um aprendizado cotidiano sobre quem nós somos, (...) como devem ser vistos por nós, os negros, as mulheres, pessoas das camadas populares, portadores de deficiências, grupos religiosos, partidos políticos e assim por diante. Em suma: torna-se impossível fechar os olhos e negar-se a ver que os espaços da mídia constituem-se também como lugares de formação – ao lado da escola, da família, das instituições religiosas. (FISCHER, 2002, p.3) *Grifos meus.*

Reconhecer que a mídia tem exercido papel educativo e formador implica afirmar que ela subjetiva, ensina o que são “infâncias trans”, porque elas existem, quem são os seus sujeitos, como devemos nos posicionar em relação a esse outro infantil que emerge com a narrativa.

A transexualidade/transgeneridade é uma experiência identitária cuja produção comumente esteve disputada em diversos campos discursivos. Ainda que, pelo exposto ao longo deste trabalho possamos afirmar conforme Bento (2006) que boa parte da “verdade transexual” tenha sido produzida pelos ditos do saber/poder médico, é preciso considerar também em que medida silêncios de outras áreas não produziram de forma essencializada e patológica o significante transexualidade e o seu sujeito. Assim como “as explicações para a emergência da experiência transexual devem ser buscadas nas articulações históricas e sociais que produzem os corpos sexuados e que têm na heterossexualidade a matriz que confere inteligibilidade aos gêneros” (BENTO, 2006, p.20), as explicações aqui apresentadas sobre a emergência de narrativas sobre “infâncias trans” na mídia, também tentou percorrer os caminhos das produções sociais de significados.

Neste sentido, quando nos deparamos com uma narrativa emergente entre estes dois significantes – infância e transexualidade/transgeneridade –, compreendemos que é preciso forçar os nós discursivos de ambos para alcançar – embora não sem embates – algumas compreensões. Desta forma, entender a transgeneridade/transexualidade como sugere Bento (2006), pela desconstrução da pessoa “transexual de verdade” e pela despatologização da experiência é um caminho considerado frutífero e necessário neste escrito, pois falamos assim de humanidades, de cidadania e de direitos. De modo parecido, uma discussão cujos personagens centrais seriam “crianças trans” também nos impele a pensar outros modos para compreender a experiência infantil. Percorrendo muitas vezes caminhos ainda não percorridos ou mesmo obstruídos em certas construções históricas de alguns projetos políticos.

Ainda que para alguns pareça contraditório pontuar as relações entre infância, gênero e sexualidade de forma positiva, é necessário lembrar que as manifestações da sexualidade e do gênero não tem hora marcada (nem biológica e nem cronológica) para acontecer em nossas vidas. Especialmente porque desde que nascemos estamos cercadas e cercados por um mundo cheio de representações e significados acerca de sexualidade e gênero. Além disso, vivemos sobre realidades que foram discursivamente construídas de acordo com uma norma de gênero cuja referência é a heteronormatividade e a cisnormatividade. Quando as manifestações na infância, ocorrem dentro destes referenciais elas pouco representam problemáticas sociais, no entanto quando elas se colocam para fora destas fronteiras, ousando desafiá-las, desestabilizam estruturas e provocam deslocamentos.

Há uma amarração, uma costura no sentido de que o corpo reflete o sexo, e o gênero só pode ser entendido, só adquire vida, quando referido à essa relação. As performatividades de gênero que se articulam fora dessa amarração são postas às margens, analisadas como identidades transtornadas, anormais, psicóticas, aberrações da natureza, ou coisas esquisitas. (BENTO, 2008, p.45)

Por isso, mesmo uma identidade de gênero que desde a infância se posicione como trans, sofre essa sanção da norma ao desestabilizar a estrutura posta sobre o gênero, sendo rotulada como anormal e patológica. Como dito anteriormente, recentemente nota-se uma virada neste jogo discursivo,

especialmente no que se refere a infância. No entanto, mesmo ao tentar produzir uma espécie de “nova verdade trans” desde a infância a partir de argumentos biológicos, como os aqui anteriormente analisados, sobre uma suposta conexão cérebro-genitália que em pessoas trans se daria de modo desconexo, tais discursos autenticadores dessa “verdade” incorrem ainda na essencialização de identidades e experiências. Explicação já amplamente criticada por teóricas como Bento (2006, 2008), Butler (2003) e Brah (2006), dentre outras. Isso, porque uma visão essencialista desconsidera as contingências históricas, sociais e a discursividade que perpassa os sujeitos.

De modo parecido, os discursos da psiquiatria também ajudam a produzir a “nova verdade transexual” a partir da infância quando ficam conformadas a pequenas alterações nos manuais que orientam sua prática, adotando o entendimento de que vivências trans representam disforia de gênero, sem questionar sobre quais os possíveis interesses normativos e as relações de poder que permitem continuar colocando experiências como a transexualidade/transgeneridade no rol das anormalidades descritas em manuais sobre saúde mental.

Também, os discursos jurídicos acabam por reforçar normas de gênero alinhadas ao binarismo, quando conforme explicado por Freire (2015), produzem a legitimidade para estes sujeitos postos às margens, certificando seu sexo e gênero por meio de documentos em processos de requalificação civil. Deste modo, no reconhecimento da cidadania destas pessoas continua-se alinhando suas trajetórias e narrativas a estabilidade de identidades e corpos postulada pelo sistema sexo-gênero.

Por isso, aqui neste trabalho se propôs que ao empreendermos e nos envolvermos nos diversos processos educativos dispersos pelo social, procuremos pensar inicialmente a transexualidade/transgeneridade (ou outras manifestações da pluralidade de gênero) sobre a ótica da dessencialização das identidades de gênero. Reconhecendo (e resistindo) a modos de endereçamento que tentam nos colocar em posições de sujeitos informados e educados de acordo com estes saberes que ainda se constroem extremamente perpassados pelas normas binárias do gênero.

Pelas análises empreendidas aqui percebeu-se que a experiência de transgeneridade, por ser uma vivência que borra as fronteiras impostas no binarismo, mexe com toda sua estrutura em diversos pontos. Nota-se por exemplo que, concepções sobre papéis de gênero de homens e mulheres são perturbadas, confusões acerca das relações entre identidade de gênero e orientação sexual vem à tona, interpelações discursivas como “é um menino/a” deixam de causar o efeito esperado e desejado. Ou seja, a experiência trans desestabiliza tudo que a norma do gênero criou como estável para seu funcionamento e não apenas desestabiliza, mas, muitas vezes, põe a norma contra os construtos que ela mesma criou para afirmar-se como natural, correta ou verdadeira.

O que se supõe como uma característica natural dos corpos é algo que se antecipa e que se produz mediante certos gestos corporais naturalizados. Ao formular “gênero” como uma repetição estilizada de atos, abre-se espaço para a inclusão de experiências de gênero que estão além de um referente biológico. Nestas experiências, há um deslocamento entre corpo e sexualidade, entre corpo e subjetividade, entre o corpo e as performances de gênero. Ainda que o referente da binariedade esteja presente nos sujeitos transeuntes dos masculinos e femininos, essas experiências negam que os significados que atribuem aos níveis constitutivos de suas identidades sejam determinados pelas diferenças sexuais. (BENTO, 2008, p.46) *Grifos meus*

Isto também poderia ser interpretado como um sinal da emergência da diferença (DELEUZE, 1976), a medida em que a diferença gera o que ela mesma proíbe, tornando possível a própria coisa que ela tinha tornado impossível. Quando essa diferença emerge com as vivências trans, possibilita que as coisas impossíveis do gênero sejam materializadas.

Quando esta diferença se intersecciona ao significante infância, as experiências trans exigem, também, novas articulações discursivas entre as concepções de infância. Por isso, sugeriu-se aqui adotar o entendimento de que crianças são sujeitos de direitos (inclusive nas esferas sexual e de gênero) e adotar a perspectiva filosófica do devir-criança ao pensar as infâncias. Nesta última, conforme Kohan (2015), se pensa numa infância ainda por vir, que é um acontecimento, uma ruptura da história, revolução, resistência e criação. Ainda de acordo com Kohan (2015), adotar essa perspectiva de devir-criança em educação, não combina, por exemplo, com uma escolarização do currículo e da preparação da criança para um tempo melhor no qual ela habita o mundo dos adultos e só aí adquire legitimidade.

Isso exige de nós certa sensibilidade e capacidade filosófica de reformular nossos entendimentos sobre infância para “interromper o que está dado e propiciar novos inícios” (KOHAN, 2004, p. 59). Em termos de gênero, tomar a pluralidade de gênero como um acontecimento que também perpassa as infâncias contemporâneas já pode ser uma possibilidade de novos inícios.

REFERENCIAS

AMIN, Andréa Rodrigues. Evolução histórica do direito da criança e do adolescente. In: MACIEL, Kátia at al (Orgs.) **Curso de Direito da Criança e do Adolescente: Aspectos Teóricos e Práticos**. Rio de Janeiro: Editora Lúmen Júris, 2006.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ARAUJO, Álvaro Cabral e NETO, Francisco Lotufo. A nova classificação americana para os transtornos mentais. In: **Jornal de psicanálise**, 46 (85), 99-116. 2013. Pp. 99-116.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC. 1981.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA). **Mapa dos Assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil em 2017**. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1yMKNg31SYjDAS0NZwH1jJ0a=-15.172237574946923%2C-51.334074999999984&z=4>. Acesso em: 25 de janeiro de 2018.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: **Entre a transparência e a opacidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 11-80.

BADINTER, Elizabeth. **XY: sobre a identidade masculina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1993.

BANKS, Marcus. Abordagens ao estudo do visual. In: **Dados visuais para a pesquisa qualitativa: coleção pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Artmed. 2009

BRASIL. **Decreto nº. 88.066**, de 26 de janeiro de 1983. Dá nova regulamentação à Lei nº 5.785, de 23 de junho de 1972, e à renovação das concessões outorgadas para exploração de serviços de radiodifusão de sons e imagens (televisão). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/D88066.htm Acesso em: 24 de janeiro de 2018.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes. 2002.

BENJAMIN, Harry. **The transsexual phenomenon**, Copyright of the electronic edition by Symposion Publishing, Düsseldorf, 1999. Disponível em <http://www.symposion.com/ijt/benjamin/index.htm> Acesso em: 12 de abril de 2017.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro, Garamond, 2006.

_____. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense. 2008.

_____. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Revista Estudos Feministas. Vol.19, n.2, Florianópolis. 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOHM, Alessandra Maria. **Os monstros e a escola**: Identidade e escolaridade de sujeitos travestis. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Porto Alegre. 2009.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, v. 26. Campinas: 2006. Pp. 329 – 376.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. **Cadernos Pagu**. n.11, 1998, p.11-42.

_____. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. BUTLER, Judith. **Deshacer el género**. Paidós Studio: Barcelona, 2006.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

CARRARA, Sérgio Vianna e Adriana de Resende. Os direitos sexuais e reprodutivos no Brasil a partir da "Constituição Cidadã". In: OLIVEN, Ruben George; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo Marçal. (Org.). **A Constituição de 1988 na vida brasileira**. 1ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. **MANA**, vol.21 nº. 2, Rio de Janeiro, agosto de 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p323>. Acesso em: 28 de novembro de 2017.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita no Brasil**: aparelhos de ação político-ideológica e atualização das estratégias de dominação burguesa (1980-2014). Tese de doutorado em História. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infantilidade**: A vida, a morte e mais valia de uma infância sem fim. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

_____. **Infância e educação**. Era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

CORRÊA, Sonia. O percurso global dos direitos sexuais: entre “margens” e “centros”. **Bagoas**: Revista de estudos gays. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, V.3, n.4, jan./jun. 2009–pág. 17-42. Natal: EDUFRN, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. Ensinando a dividir o mundo: as perversas lições de um programa de Televisão. **Revista Brasileira de Educação**. Rio Grande do Sul, v. 7, n. 20, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Felix. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DERRIDA, Jacques. A diferença. In: **Margens da filosofia**. Tradução Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Revisão técnica Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

DIAS, Robson Batista. **Identidade de gênero trans e contemporaneidade: Representações sociais nos processos de formação e educação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia). 2015. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Mato Grosso do Sul. 2015.

DUARTE, Luís Fernando et alii. Vicissitudes e limites da conversão à cidadania nas classes populares brasileiras. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 22, nº 8, 1993, pp.24-40.

DUQUE, Tiago. **Montagens e desmontagens: vergonha, estigma e desejo na construção das travestilidades na adolescência**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

ELLSWORTH, Elizabeth Ann. **Teaching Positions: Difference, Pedagogy, and the Power of Address**. New York: Teachers College Press, 1997.

_____. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos - nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica. 2001, p. 7-76.

FARIAS, Adriana. Mudança de gênero: a complexa transformação de crianças e adolescentes. **Veja São Paulo**. 01 jun. 2017, Caderno Cidades. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/ambulatorio-hospital-das-clinicas-atende-criancas-e-adolescentes-genero-nascimento>. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. In: **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 25, n.1. 2000

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002

_____. Mídias, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, Lucas. Certificações do Sexo e Gênero: a produção de verdade nos pedidos judiciais de requalificação civil de pessoas transexuais. **Mediações - Revista de ciências sociais**. V. 20, n1, 2015. Pp. 89-107.

FROW, John. MORRIS, Meaghan. Estudos Culturais. In: DENZIN, Norman e LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GABILONDO, Angel. La vuelta del otro: **Diferencia, identidad, alteridad**. Madrid: Editorial Trotta, 2001.

GLYNOS, Jason. The Grip of ideology: a lacanian approach to the theory of ideology. **Journal of political ideologies**.V.6. n.2,2001. Pp. 191-214.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of critical explanation in social and political theory**. London: routledge. 2007.

HEUSER, Ester Maria Dreher. No rastro da filosofia da diferença. In: SKLIAR, Carlos. Derrida e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da idade média a época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Crianças trans: memórias e desafios teóricos. In: III Seminário internacional Enlaçando Sexualidades. 2013. Salvador – BA. **Anais III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades**. Salvador: Grupo Enlace. 2013. Disponível: http://www.academia.edu/4064030/Crian%C3%A7as_trans_mem%C3%B3rias_e_desafios_te%C3%B3ricos. Acesso em 15 de dezembro de 2017.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1995.

KENNEDY, Natasha. Crianças transgênero: mais que um desafio teórico. **Cronos**, v. 11, n. 2, pp. 21-61, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/index.php/cronos/article/view/2151/pdf> >. Acesso em: 30 dezembro de 2016.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito de devir-criança. In: _____ . **Lugares da infância**: filosofia. São Paulo: DP&A, 2004.

_____. Visões de filosofia: infância. **ALEA**: Estudos neolatinos. (online) vol.17, n.2, 2015. pp.216-226

LACAN, Jacques. Apêndice II – A metáfora do sujeito. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. pp.903-907.

LACLAU, Ernest. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 2, vol. 1, outubro de 1986.

_____. A articulação e os limites da metáfora. In: **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LACLAU, Ernest; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**. São Paulo: Intermeios, 2015.

_____. Pós Marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. **A teoria do Discurso de Ernesto Laclau**. São Paulo: Annablume, 2015. P.35-92.

LAROSSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: Silva, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da Educação**: estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes. 1994.

LEITE Jr, Jorge. **Nossos corpos também mudam**: sexo, gênero e a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico. São Paulo. 2008.

LEITE, Vanessa Jorge. “Adolescentes LGBT” e o confronto de moralidades em relação ao gênero e sexualidade nas políticas públicas brasileiras contemporâneas. In: 40º Encontro Anual da ANPOCS. **Anais do 40º Encontro Anual da ANPOCS**, Caxambu, 2016. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/st-10/st30-3/10463-adolescentes-lgbt-e-o-confronto-de-moralidades-em-relacao-ao-genero-e-a-sexualidade-nas-politicas-publicas-brasileiras-contemporaneas/file>. Acesso em: 5 de dezembro de 2017.

LIMA, Maria Lucia Chaves. **O uso do nome social como estratégia de inclusão escolar de transexuais e travestis**. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LUCKESI, Cipriano. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, Bernadete. **Educação e ludicidade**. Ensaios 3. Salvador: UFBA, 2004, pp. 11-20.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular. **Educação e sociedade**, [online]. 2017, vol.38, n.139, pp.507-524. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola Editorial. 2015.

_____. **Gênese dos Discursos**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.226-241, 2009.

MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Estudos Feministas**. V. 13, n. 3, p. 483-505, setembro/dezembro, 2005.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e se movimentar pelos caminhos da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com e a partir de um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, pp.23-44.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay. In: **Cadernos Pagu**, nº 28, 2007, pp. 101-128.

MORGENSTERN, Flavio. “Veja, não existe “criança trans”, existe pai querendo enfiar ideologia no filho”. **Senso Incomum** (site online), 14 de outubro de 2017. Disponível em: <http://sensoincomum.org/2017/10/14/veja-nao-existe-crianca-trans-ideologia/>. Acesso em: 7 de dezembro de 2017.

MUCHEMBLED, Robert. **O orgasmo e o ocidente: uma história do prazer do século XVI a nossos dias**. São Paulo: WMF Martins fontes. 2007.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. **Educação Unissinos**. v. 22, n. 01, jan/abril, 2018, no prelo.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson de. **Pluralismo e novas identidades no cristianismo brasileiro**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson de; OLIVEIRA, Anna Luiza de; MESQUITA, Rui. A teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, V.38, n.4, 2013, pp. 1327-1349.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ. 2004.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). **Comissão da diversidade sexual**. Disponível em: <https://portal.oabpb.org.br/comissao.php?comiss=28> Acesso em: 20 de novembro de 2017.

PALHARES, Isabela. Isabela, de 5 anos, ganha o direito de ser menina. O Estado de São Paulo. 13 de fev. 2016. **Caderno. Edu**. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,isabela--de-5-anos--ganha-o-direito-de-ser-menina,10000016147>. Acesso em: 30 de novembro de 2017.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. SILVA, Tomaz Tadeu da. Tradução. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

PINTO, Celi. A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015) In: **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, nº 100, 2017, pp. 119-153. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n100/1807-0175-ln-100-00119.pdf>. Acesso em: 13 de dezembro de 2017.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: Heloísa Buarque de Almeida; José Szwako. (Org.). **Diferenças, igualdade**. 1ed. São Paulo: Berlendis e Vertecchia Editores, v. 1, 2009, pp. 116-150.

_____. Interseccionalidades, Categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Revista Sociedade e cultura**. v.11, n.2, jul. / dez. Pp. 263-275. 2008.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Manifesto Contrassexual**. São Paulo: Edições nº1, 2014.

RECIFE, Jornal do. A menina que quer ser homem. **Jornal do Recife**, Recife, 5 de janeiro de 1938, nº 134.

REDTUBE, Emma. **Trans Porn in Brazil**. Redtube, junho de 2016. Disponível em: <http://blog.redtube.com/2016/06/trans-porn-in-brazil/>. Acesso em: 20 de novembro de 2017.

ROSE, Diana. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista estudos feministas**. Florianópolis, vol. 9, nº 1, 2001. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104026X2001000100002> acesso em: 17 de junho de 2017.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Cartografias da Transexualidade: a experiência escolar e outras tramas**. 2010. 210p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Paraná (UFPR). Paraná. 2010.

SEGUNDO, Rinaldo. A invenção da infância: pressuposto para a compreensão do Direito da Criança e do Adolescente. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 8, n. 178, 31 dez. 2003. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/4542>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SKLIAR, Carlos. **Derrida e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

_____. Seis perguntas para a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. **Proposições**. V.12, n.2-3 (35-36), jul-nov, 2001.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção da hegemonia educativa. In: MENDONÇA, Daniel. PEIXOTO, Léo. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**. Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 115-132.

SOUZA, José Antônio Correia de. **A política educacional brasileira em interface com a diversidade sexual no período de 2003 a 2014**. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. 2016.

TRANSGENDER EUROPE (TGEU). **TMM Annual Report 2016**. Alemanha, 2016. Disponível em: <http://transrespect.org/wp-content/uploads/2016/11/TvT-PS-Vol14-2016.pdf>. Acesso em: 13 de dezembro de 2017.

VIANNA, Adriana. Etnografando documentos: uma antropóloga em meio a processos judiciais. In: Castilho, Sérgio; Souza Lima, Antonio Carlos; Teixeira, Carla Costa (orgs.). **Antropologia das Práticas de Poder: reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações**. Rio de Janeiro, Contracapa/FAPERJ, 2014, pp.43-70.

VIDALE, Giulia. Meu filho é trans. **Revista Veja** (online), caderno de saúde, 12 de outubro de 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/meu-filho-e-trans/>. Acesso em: 7 de dezembro de 2017.

ANEXOS - MATÉRIAS UTILIZADAS NAS ANÁLISES

ISABELA, DE 5 ANOS, GANHA O DIREITO DE SER MENINA

Só nesta semana ela conseguiu que escola a tratasse pelo gênero feminino; é a criança mais jovem do País a conseguir esse direito

Isabela Palhares, O Estado de S. Paulo
13 fevereiro 2016 | 03h00

SÃO PAULO - As aulas começaram de forma diferente para Isabela, de 5 anos. Apesar de já frequentar a escola há três anos, foi só nesta semana que a professora a chamou por seu nome feminino e ela pôde usar mochila cor-de-rosa e o banheiro das meninas. No ano passado, foi identificado que Isabela tem disforia de gênero, ou seja, apesar de ter nascido do sexo masculino, identifica-se como menina.

Ela é a criança mais jovem do País a ter direito a ser identificada por outro gênero, conseguido na escola onde estuda, em Salvador. A mãe, Patrícia, de 36 anos, contou que, desde que tinha um ano e meio, Isabela já demonstrava preferência por brinquedos e roupas de meninas. “Nessa época, não demos a menor importância, até por causa da pouca idade”, contou.

Mas foi a partir dos dois anos que Isabela começou a se mostrar incomodada em ser tratada como menino, não queria mais usar roupas masculinas e chegava até a chorar quando a chamavam por seu nome de batismo, disse Patrícia. “Me partia o coração ver sua angústia, querendo explorar o universo feminino e nós não deixávamos, não da forma que ela gostaria. Em casa, sempre usava roupas femininas, sapatos, mas se fosse sair, tinha de tirar tudo e eu via a tristeza nos olhinhos dela.”

Foi quando Patrícia começou a pesquisar para entender o incômodo da filha e procurou a ajuda de um psicólogo. Desde o ano passado, Isabela passou a ser uma das 32 crianças atendidas pelo Ambulatório de Transtorno de Identidade de Gênero do Hospital das Clínicas (HC) de São Paulo, que tem uma equipe especializada para trabalhar com crianças e jovens com disforia de gênero.

Ajuda. Fundado em 2010 pelo psiquiatra Alexandre Saadeh, ainda hoje coordenador do espaço, o ambulatório foi o primeiro no País a receber crianças nessas condições. Além das 32 crianças, o ambulatório atende ainda 80 adolescentes. “Nos últimos anos não houve um aumento representativo nos casos de jovens com a disforia, mas é significativo. E vemos que a maioria dos pais, quando chegam até nós, está preocupada em entender e ajudar o filho a ser quem é”, disse Saadeh.

Nem todos que chegam ao ambulatório se tornarão transexuais. Em alguns casos, segundo o psiquiatra, pode ser apenas um comportamento lúdico convencional, como um menino que prefere brincar com outras garotas ou uma menina que quer brincar com carrinhos. Saadeh explicou que o objetivo do ambulatório não é

oferecer tratamento, mas acompanhar o desenvolvimento da criança e orientar as famílias.

“Pelos pais que chegam aqui, vemos que o preconceito diminuiu bastante nos últimos anos. Mas muitos ainda chegam se sentindo culpados, nosso papel é mostrar que não está nas mãos da família decidir isso. É o que a criança é.” O serviço também adotou desde 2013 o bloqueio da puberdade para evitar sofrimento maior dos jovens.

Patrícia comemorou o fato de Isabela ter sido tratada na escola como sempre quis, mas se prepara para os desafios que terá pela frente, já que o tratamento hormonal para crianças transexuais só é feito em São Paulo. “Fiz uma promessa: ela será muito feliz, terá todos os direitos de qualquer outra criança.”

Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,isabela--de-5-anos--ganha-o-direito-de-ser-menina,10000016147>

MUDANÇA DE GÊNERO: A COMPLEXA TRANSFORMAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

As histórias de menores em tratamento psicológico ou hormonal do Hospital das Clínicas e os bastidores do ambulatório especializado nesse trabalho

Por Adriana Farias

Publicado em 24 jul 2015, 18h52

A seguir, os depoimentos dos jovens que passam pelo tratamento e a reportagem sobre os bastidores do ambulatório do Hospital das Clínicas onde são atendidos, atualmente, quinze crianças e 36 adolescentes que não se identificam com o seu gênero de nascimento.

“PRÍNCIPE NÃO. EU SOU UMA PRINCESINHA”

“Eu dizia: ‘Vem cá, príncipe da mamãe’. E o Leandro* retrucava: ‘Não é príncipe. É princesinha!’”, relata Beatriz, de 36 anos. Tudo começou quando ele tinha 2 anos. O menino pegava as presilhas das coleguinhas da creche e ajustava em seus fios loiros. Colocava blusas para usá-las como vestidos, amarradas com um cinto. “Para mim, era uma fase que ia passar”, lembra o pai, Antônio, sargento aposentado do Exército. A feminilidade do garoto, porém, só se acentuava, e as broncas resultavam em lágrimas. A família decidiu, então, buscar a ajuda de um pastor evangélico. A instrução foi reprimir ao máximo a conduta da criança e murmurar longas sequências de orações ao pé do ouvido enquanto ela dormisse, para expulsar “o inimigo” (ou seja, o demônio) de sua cabeça.

Três meses se passaram, e o inferno na casa só se agravava. “De repente, tínhamos ali um filho em depressão, agressivo, piorando na escola”, afirma o militar. Repreendido, Leandro fazia tudo às escondidas. Colocava pregadores de roupa nos cabelos para simular longas madeixas, escondia a genitália ao entrar no banho.

Chegou a pegar uma tesoura para cortar o órgão. O ato foi rapidamente contido pela mãe, que procurou em sites de busca expressões como “mente feminina em corpo masculino”. Encontrado na internet, o documentário americano *Meu Eu Secreto* traduziu a situação. Os pais fizeram então um trato com a criança: em casa ela podia andar de calcinha e vestido, mas fora dali seria menino. Não deu certo. Em uma ocasião, um amigo da família entrou na residência de moto, sem avisar. A garota estava no quintal e correu para se esconder atrás da churrasqueira, onde ficou por uma hora, tremendo de medo.

“Naquele dia, eu assumi: ela vai ser o que ela é, não importa o que pensem”, diz a mãe. Quando descobriu o ambulatório do Hospital das Clínicas, Beatriz ligou para lá aos prantos, pedindo “pelo amor de Deus” que a atendessem. Ali, os pais de Leandro foram orientados a não repreender nem incentivar o comportamento dele. Com o tempo, consolidou-se na criança a identidade feminina, de forma muito evidente. No primeiro passeio na rua como garota, Antônio precisou encorajá-la (e a si mesmo) a perder o receio dos olhares.

Com o nome social de Luiza, 9 anos, ela foi matriculada em uma escola pública (uma particular a barrou, temendo afugentar a clientela), onde apenas professores sabem de sua história. “Fui muitas vezes acusada de querer transformar minha filha”, lamenta Beatriz. Ela e o marido se afirmam felizes sobre as escolhas da caçula (eles também são pais de um garoto de 10 anos) e se preparam para as próximas fases que Luiza terá de enfrentar: tomar medicamentos para bloquear a puberdade masculina e, no futuro, outros para reforçar os traços femininos. Luiza se diz contente. “Agora me sinto uma menina inteira”, sorri. “Meu único medo é minhas amigas deixarem de falar comigo se um dia descobrirem que eu já fui menino.”

COVARDIA NA ESCOLA

Nascida em família de classe média, Vanessa, de 16 anos, vem traduzindo sua identidade feminina apenas nos gestos e no vestuário. Como só nos próximos meses começará o tratamento hormonal, a dificuldade de esconder as características masculinas se mostra um fardo no dia a dia, como relata a seguir:

“O momento mais difícil da minha vida foi quando passei a me vestir como menina, por volta dos 14 anos. Minha mãe tinha me chamado para tomar um lanche no Shopping Pátio Higienópolis e queria saber o que estava acontecendo comigo. ‘Sou uma menina’, expliquei. Depois de uma conversa longa, decidimos que eu me transferiria para o turno da noite da escola, no qual ninguém me conhecia, e me apresentaria como Vanessa. Porém, dois outros alunos também mudaram para o período noturno e espalharam que eu havia nascido garoto. Um falou no corredor para todas as salas ouvirem: ‘Olha ele usando sutiã!’.

O segundo tirou uma foto de mim como garota e a mostrou a todo mundo da sala antiga. Entrei em depressão e chorava em casa. Repeti um ano. Passava muito tempo na internet. Fiz amizade pelas redes sociais com uma menina trans de 23 anos da República Checa, que me enviou por correio um ursão de pelúcia, seu companheiro nas fases difíceis.

Até hoje, eu me agarro nele quando fico mal. Nunca namorei. Estou apaixonada por um cara do Rio Grande do Sul, com quem converso por Skype, mas ainda não nos conhecemos. Minha mãe ligou para a mãe dele, mas não foi uma conversa fácil: ela não gostou da ideia. O importante é que eu me aceito como realmente sou.”

SEGREDOS E AMEAÇAS

Thaís, de 17 anos, personifica uma situação comum no ambulatório do HC: ao procurar o local, já tomava hormônios. Abaixo, ela conta sua história

“Durante quatro meses, namorei um menino que não sabia de nada. Ele descobriu o segredo ao encontrar meu RG em cima da mesa. Chorou. ‘É verdade, Thaís? Eu não acredito que você é isso’, perguntava. Fiquei sem resposta. No outro dia me xingou, dizendo que eu devia morrer. Eu me vejo como garota e vivo normalmente.

A ficha só cai quando vou ao banheiro. Aos 11 anos, passei a tomar por conta própria hormônio, que consegui com uma conhecida mais velha. Já tenho um pouco de peito e os pelos do rosto diminuíram. Nem a amiga mais íntima sabe da minha história, só a família e os professores. Em alguns momentos, paro e penso se estou me enganando ao não contar para todos. Por isso, mal posso esperar para fazer a cirurgia (de troca de sexo) e nem precisar tocar nesse assunto. Minha mãe me aceita, mas meu pai, policial, não. Tentou me apresentar a algumas meninas para ver se eu me interessava, achando que era questão de orientação sexual.

Ele se separou da minha mãe quando eu era pequena e, hoje, é ausente. Não foi a única dificuldade. Repeti dois anos na escola. Aos 13 anos, proibiam-me de usar o banheiro feminino do colégio, então só ia ao dos professores. A diretora também me ameaçava: se eu não tirasse nota boa, me chamaria pelo nome masculino. Quando procurei emprego em uma rede de fast-food, a vaga deixou de existir ao mostrar meu RG. Deixei para lá. Agora, sonho em cursar faculdade de medicina, e vou conseguir.”

COMO LIDAR COM A SITUAÇÃO?

O novo RG é um troféu para Diogo Almeida, de 19 anos, que conseguiu na Justiça o direito de mudar oficialmente de gênero. É, para ele, o final feliz de uma história para lá de complicada: “Por algum tempo, pensei simplesmente que eu fosse homossexual, mas vi que se tratava de algo mais intenso, de um corpo que não era meu.

Descobri a transexualidade após ler o livro *Viagem Solitária — Memórias de um Transexual Trinta Anos Depois*, de João W. Nery. Fazia todo o sentido para mim, mas como lidar com a situação? Entrei em conflito com minha namorada da época, que me disse: ‘Eu sou lésbica. Se você é homem, não vamos ficar juntos’. Encontrei um colete que comprime os seios. Comprava pela internet hormônios masculinos e os aplicava com uma seringa por conta própria.

Ficava machucado e morrendo de medo de acertar alguma veia. A adolescência, difícil para todo mundo, para mim foi marcada também pela questão da transexualidade. Então, misture essas duas coisas, bata no liquidificador — explode. Tentei suicídio me entupindo de remédios. Com o tratamento médico, passei a tomar tudo na dose certa. Aproximei-me ainda mais do meu irmão, Felipe (à dir. na foto), e trocamos figurinhas. Cada um tem sua namorada.”

OS PASSOS DA TRANSFORMAÇÃO

Os detalhes da primeira consulta no Hospital das Clínicas (HC) não escapam da memória de Beatriz. O comportamento feminino do mais novo de seus dois filhos fez com que ela e o marido, sargento aposentado do Exército, buscassem ajuda no Ambulatório Transdisciplinar de Identidade de Gênero e Orientação Sexual. Eles carregaram fotos de Leandro, então com 4 anos e 10 meses, em diversas situações: em algumas, usando as roupas de garoto presentes em seu guarda-roupa e, em outras, peças e maquiagens encontradas no armário da mãe. Na triagem, o psiquiatra Alexandre Saadeh apontou para uma imagem do caçula em trajes masculinos e perguntou a ele: “Quem é nessa foto?”. A resposta veio na lata: “Sou eu vestida de menino”.

Era o início de um acompanhamento psiquiátrico e psicológico de longa duração, precedido por anos de angústia para a família, que tentou de castigos a artifícios religiosos a fim de forçá-lo a assumir o gênero com o qual veio ao mundo. Ele tinha sinais de depressão, agressividade e não queria mais sair de casa. Veio a difícil decisão: os pais passaram a criá-lo como ele sempre quis, com o nome de Luiza. Aos 9 anos, ela está prestes a se tornar a primeira criança com fortes indicativos de transexualidade a tomar medicamentos com o objetivo de bloquear a puberdade masculina.

O caso é um dos 340 que já chegaram ao ambulatório, fundado em 2010 por Saadeh, ainda hoje seu coordenador. É o centro médico pioneiro no país em abrigar menores de idade. Atualmente, estão em acompanhamento quinze crianças de 4 a 11 anos (treze nascidas no sexo masculino) e 36 adolescentes de até 18 anos (25 garotos que se dizem garotas), além de 49 adultos (estes têm como opção outra unidade dentro do HC, só para maiores, onde são atendidos 230). Nem todos que passam pela triagem se tornarão transexuais. Cerca de 20% foram dispensados na primeira conversa, por se tratar de questões diversas, que vão de esquizofrenia a comportamento lúdico convencional. No mundo inventivo infantil, afirmam os especialistas, um menino que mostra interesse por bonecas ou uma garotinha que só deseja estar com moleques significam, na maioria das vezes, absolutamente nada — apenas brincadeira. “Além disso, aparecem aqui vários pacientes com alguns indícios de homossexualidade, que pode ou não se confirmar no futuro”, conta a psicóloga responsável pelos adolescentes, Desirée Cordeiro. Diferentemente dos gays, que, por definição, sentem atração por pessoas do mesmo sexo, os transexuais se enxergam como sendo do gênero oposto.

No ambulatório, atuam trinta profissionais, entre psiquiatras, psicólogos e uma endocrinologista. Os pacientes passam por sessões semanais de terapia, sozinhos, em grupo ou com a família, nas quais o comportamento sexual adverso não deve

ser recriminado nem incentivado. “Fazemos um trabalho preventivo para evitar que eles se tornem adultos mais complicados lá na frente”, diz o psiquiatra Saulo Ciasca. Na brinquedoteca, os pacientes ficam livres para pegar os brinquedos e fantasias pelos quais se interessam. Uma personagem unânime que aparece na conversa com os psicólogos, nesse espaço, é a sereia Ariel, do desenho da Disney: com nome ambíguo e corpo de peixe (ou seja, sem órgão sexual aparente), é referência imediata.

Em 2013, a unidade conseguiu um parecer do Conselho Federal de Medicina para adotar o bloqueio de puberdade em crianças e a hormonoterapia em adolescentes com 16 anos. A maioria dos que têm acima de 14 anos, porém, procura o lugar depois de tomar ou injetar doses de testosterona ou estrogênio por conta própria, o que pode causar doenças como trombose. “Eu comprava os hormônios pela internet desde os 15 anos para ganhar barba e engrossar a voz”, diz Diogo Almeida, de 19 anos, nascido mulher (por ser hoje maior de idade, ele é o único paciente com nome verdadeiro, além do de seus pais, citado nesta reportagem). Morador de Santos, ele chegou ao ambulatório depois de anos de brigas em família achando-se um monstro por buscar outro gênero. “Estava prestes a explodir, até tentei suicídio me entupindo de remédios.” A mãe, Débora, se desesperou. “A situação chegou ao limite. Vi que aceitar seria a única saída”, ela explica. O único irmão, o advogado Felipe, é um grande incentivador: compartilha o guarda-roupa e ajudou a batalhar na Justiça pela mudança de nome e gênero no RG. Entre as histórias de pacientes ouvidas por VEJA SÃO PAULO, não há nenhum relato no qual as questões se deram com tranquilidade dentro de casa. “Ver seu filho querendo ser mulher traz culpa. Você fica pensando onde errou e se preocupa com tudo o que ele vai enfrentar na vida”, enumera a designer Nair, de 47 anos, mãe de Vanessa. Mais difícil foi convencer o pai, com quem mora atualmente em um apartamento confortável, na Zona Norte, enquanto Nair passa temporada trabalhando em Nova York. “Vivi uma surpresa muito grande, mas agora só quero vê-la feliz”, ele comenta. Aos 80 anos, a avó paterna é enfática: “Achei corajoso por parte da minha neta, pois há muita gente que sofre calada, e ela tomou uma atitude”.

Vanessa, de 16 anos, nunca fez uso de nenhuma dose de hormônio, mas se prepara para iniciar esse processo. Estudante do 2º ano do ensino médio, faz a barba todos os dias, calça com sapatilhas delicadas os pés tamanho 41 e usa sutiã com enchimento. Fazer com que alguém não precise passar por isso é um dos objetivos do bloqueio de puberdade pelo qual a garotinha Luiza passará. “Imagine uma menina que entende que é menino. Se eu puder evitar que desenvolva mamas ou menstrue, isso vai aliviar o sofrimento”, exemplifica Durval Damiani, chefe da unidade de endocrinologia pediátrica do Instituto da Criança do HC.

O bloqueio, diferentemente da ingestão de hormônios do sexo oposto, é reversível, caso haja mudança no desenvolvimento do paciente. É uma técnica, aliás, administrada com frequência em crianças com problemas de crescimento. Nada, porém, é simples nesse tipo de acompanhamento. Em um parecer de 2013, no qual aprova a prática, o Conselho Federal de Medicina lista seis argumentos favoráveis ao retardo da puberdade — entre eles reduzir o sofrimento e os quadros de depressão, ganhar tempo para análise aprofundada do comportamento da criança e evitar cirurgias mais invasivas no futuro. O mesmo documento levanta também

três argumentos contrários: há correntes de especialistas que consideram a idade insuficiente para detectar esse tipo de transtorno, temem a inibição de uma identidade espontânea e apontam risco no processo de crescimento de massa óssea.

Em um tema tão sensível, as discordâncias se estendem ao diagnóstico. Se não há estudos consensuais para explicar cientificamente a homossexualidade, o que dizer de um quadro tão complexo quanto a identidade de gênero. Quando questionado pelos pais, o psiquiatra Saadeh cita pesquisas que indicam origem biológica na transexualidade. “Na gestação, o cérebro tende a seguir a definição da genitália, que se forma antes. Mas, por influência de hormônios, esse padrão pode ser alterado.” Conselheiro e membro do Núcleo de Sexualidade e Gênero do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-SP), Luís Fernando de Oliveira Saraiva critica a tese. “Estudos assim se mostram tentativas de explicar o inexplicável, por que somos quem somos.”

Mesmo com todas as dúvidas, oferecer amparo clínico é uma forma de evitar a clandestinidade de algo que costuma começar cedo. No caso de Thaís, 17, a ingestão descontrolada de estrogênio se iniciou aos 11 anos. Hoje, dos 51 pacientes menores do HC, doze fazem hormonoterapia. O passo seguinte, e mais radical, é a cirurgia de “redesignação sexual” (os pacientes não gostam do termo “mudança de sexo”), que só pode ser feita após os 21 anos. Há dois meses, o Hospital Estadual Mário Covas se tornou o segundo do estado a realizar o procedimento. O HC foi pioneiro, em 1998. Só nos últimos sete anos, 64 operações desse tipo foram feitas, e há sessenta pacientes na fila de espera. “Temos cirurgias marcadas até 2020”, diz a endocrinologista Elaine Costa, vice-coordenadora da área. Mas será esse o destino de todas as crianças e adolescentes que estão ali? Eles sonham em viver uma transformação como a da sereia do desenho animado, que perdeu a cauda no fim da história e passou a caminhar com as próprias pernas. Mas isso tem significados diferentes para cada paciente. “Não penso em operar. Não fica um órgão perfeito. Acho que ser mulher vai muito além”, diz Vanessa.

* Menores de idade e seus pais foram identificados com nomes fictícios

AS DÚVIDAS NO CONSULTÓRIO

Abaixo, entrevista com o psiquiatra Alexandre Saadeh, criador e coordenador do Ambulatório Transdisciplinar de Identidade de Gênero e Orientação Sexual

Qual o perfil das crianças que chegam ao ambulatório? São vários, e muitos não têm relação com transexualidade. A troca de papéis de gênero faz parte do desenvolvimento da criança. Se o menino brinca de boneca, isso pode não significar nada. Existem crianças com comportamento mais masculino ou feminino, segundo os padrões culturais vigentes, por variados motivos, como a expectativa da família de ter tido filho de outro gênero. Vêm ao ambulatório vários meninos afeminados, mas não têm nada de menina, e podem se tornar homossexuais ou não. O quadro a que chamamos de disforia de gênero, o foco do nosso trabalho, é uma questão mais intensa e prolongada. No caso de menino, pode ser passar constantemente a maquiagem da mãe, sentir-se feminino e sofrer muito quando é

privado de viver assim. Em meninas, o comum é rasgar os vestidos, cortar o próprio cabelo. Quando os pacientes chegam adolescentes, a questão está mais avançada: costumam ter nome social e tomam hormônio por conta própria, o que é um risco.

Quais os benefícios do acompanhamento? Ver de perto como a criança lida consigo mesma e constrói sua personalidade. Evitar que se considere um monstro, uma aberração. Queremos adultos mais integrados e tranquilos para lidar com quem são. É importante dizer, porém, que muitas dessas crianças com disforia de gênero não serão transexuais na idade adulta. Podem se tornar homossexuais, bissexuais ou mesmo heterossexuais.

Consultas podem ser agendadas por e-mail: antigos.ipq@hc.fm.usp.br

Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/ambulatorio-hospital-das-clinicas-atende-criancas-e-adolescentes-genero-nascimento/>