

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Thaís Priscila de Souza Torres

“EM PAPEL CARBONO E BARBANTE”:
CURRÍCULO, NORMATIVIDADE E AGÊNCIA A PARTIR DE
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE JOVENS LÉSBICAS

Recife
2018

Thaís Priscila de Souza Torres

**“EM PAPEL CARBONO E BARBANTE”:
CURRÍCULO, NORMATIVIDADE E AGÊNCIA A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS
ESCOLARES DE JOVENS LÉSBICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Subjetividades Coletivas, Educação Popular e Movimentos Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Anna Luiza Martins de Oliveira.

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Amanda Nascimento, CRB-4/1806

T693p Torres, Thaís Priscila de Souza.
“Em papel carbono e barbante” : currículo, normatividade e agência a partir de experiências escolares de jovens lésbicas / Thaís Priscila de Souza Torres. – Recife, 2018.
113 f. ; 30 cm.

Orientadora: Oliveira, Anna Luiza Martins de.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.
Inclui Referências.

1. Homossexualidade e educação. 2. Lésbicas. 3. Ambiente escolar.
4. UFPE - Pós-graduação. I. Oliveira, Anna Luiza Martins de. II. Título.

371.8266 CDD (22. ed.) UFPE (CE2018-70)

THAÍS PRISCILA DE SOUZA TORRES

**“EM PAPEL CARBONO E BARBANTE”: CURRÍCULO, NORMATIVIDADE E
AGÊNCIA A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE JOVENS LÉSBICAS**

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.

Aprovada em: 24/08/2018.

BANCA EXAMINADORA

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

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Jaileila de Araújo Menezes (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Examinador/a Interno/a)

Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esta dissertação à todas as mulheres que amam outras mulheres, em especial minhas interlocutoras, que, na ânsia de romper silêncios, assim como eu, compartilharam suas narrativas para tornar possível a existência deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação encerra mais um ciclo na minha trajetória de formação. Um ciclo permeado por desafios que testaram meus limites, forçando-me a desenhar novos caminhos para manipular as incertezas e atropelos. Os meus agradecimentos povoam estas zonas, umas que se traduzem a acolhimentos de diversos espaços e muito diálogo.

À Suzane Moreira, minha companheira, que com muito amor, cuidado e respeito tem me ajudado a seguir meus passos com coragem, doando-me seu tempo entre madrugadas para ouvir angústias, ânsias e reflexões.

Aos/as meus/minhas amigos/as de longas datas, Joyce Firmiano, Ariel Medeiros, Danilo Martins, Tays Andrade e Bruno Lima que fizeram meus dias mais alegres com suas presenças e trocas de ideias enriquecedoras.

À Dayvi Santos, mulher incrível e amiga acolhedora, que tornou minha jornada final no mestrado mais leve com sua companhia e ideias inspiradoras.

À Daniele Andrade, minha ex-professora da graduação em Ciências Biológicas/Licenciatura, que foi a primeira perceber e incentivar meus desejos em caminhar nas investigações de gênero e sexualidades, antes mesmo de tê-los percebido. Com muito carinho e dedicação, há anos, abriu espaços na sua agenda para mergulharmos em trabalhos acadêmicos e, entre tantos encontros, hoje, a chamo de amiga.

Aos laços amigos que foram tecidos no curso de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação, que se tornaram uma rede de afeto e trocas de experiências e saberes.

À todas as mulheres que me antecederam e alargaram as fissuras normativas, nas quais tornaram possível o meu caminhar nas fronteiras acadêmicas, ao chegar a ingressar no mestrado e discorrer sobre nossas experiências.

Por fim, à todas as estudantes lésbicas e sapatões que abriram seus mundos, compartilharam suas experiências de maneira linda, mostrando o quanto (r)existiram entre os muros escolares. Às jovens de força. Às jovens de luta.

Eu posso engolir você, só pra cuspir depois.
Minha fome é matéria que você não alcança.
Desde o leite do peito de minha mãe, até o sem fim dos versos, versos,
versos, que brotam do poeta em toda poesia sob a luz da lua que deita
na palma da inspiração de Caymmi.
Se choro, quando choro, é regar o capim que alimenta a vida, chorando
eu refaço as nascentes que você secou.
Se desejo, o meu desejo faz subir marés de sal e sortilégio.
Eu ando de cara pra o vento na chuva, e quero me molhar.
O terço de Fátima e o cordão de Gandhi, cruzam o meu peito.
Sou como a haste fina, que qualquer brisa verga, nenhuma espada corta.
Não mexe comigo, que eu não ando só
Eu não ando só, que eu não ando só
Não mexe comigo!

- Carta de Amor

(BETHÂNIA, M. 2012)

RESUMO

Tomando a educação escolar enquanto espaço-tempo híbrido de produção de subjetividades, este estudo teve como objetivo compreender as narrativas sobre experiências escolares de jovens lésbicas. Norteiam a pesquisa os seguintes questionamentos: como a escola tem lidado com as estudantes lésbicas? Que estratégias de vigilância e controle das sexualidades essa instituição tem implementado em seu cotidiano em relação a essas jovens? Que políticas de agência as estudantes lésbicas desenvolvem para lidar com os mecanismos de controle e abjeção na escola? Como a presença dessas estudantes atravessa e modifica a produção de sentidos sobre gênero e sexualidade no currículo escolar? O recorte empírico envolveu um corpus constituído por entrevistas com jovens mulheres na faixa etária entre 18 e 20 anos, que possuem relacionamento afetivo-sexual com outras mulheres, residentes de Recife e Regiões Metropolitanas. A análise do corpus pautou-se num diálogo com a crítica pós-estruturalista, que se apresenta como uma lógica problematizadora das relações de poder em relação às subjetividades marginalizadas. Para essa perspectiva, a realidade social é construída a partir das relações discursivas, sempre de ~~maneira~~ ~~construída~~ ~~na~~ ~~escola~~ ~~por~~ ~~uma~~ ~~força~~ ~~que~~ ~~se~~ ~~constitui~~ ~~em~~ ~~disputa~~ de significados sobre gênero e sexualidade. Essa produção de sentidos, ainda emana fortemente de uma matriz heterossexual e cisnormativa, evidentemente hegemônica a fim de produzir uma estabilização/correspondência entre sexo, gênero e sexualidade. Espera-se de um corpo feminino uma identidade feminina e um desejo sexual-afetivo pelo não-feminino. Mas, se as normas delineiam estratégias de padronização de corpos e desejos, a partir dela também se tecem fios precários de vidas vivíveis, que sinalizam saberes e vivências alternativas. As experiências narradas pelas jovens lésbicas despontam a escola como espaço-tempo de práticas ambivalentes. Mesmo que ainda percebidas e tratadas como abjetas, suas existências revelam as fissuras da estrutura discursiva cis-heteronormativa e, ao mesmo tempo, costuram caminhos (im)prováveis de vida escolar para estudantes LGBT, deslocando sentidos sobre gênero e sexualidades no currículo escolar.

Palavras-chave: Discurso. Experiência. Jovens lésbicas. Currículo. Gênero. Sexualidade.

ABSTRACT

Taking school education as a space-time hybrid of subjectivity production, this study aimed to understand the narratives about school experiences of young lesbians. The following questions were asked: How has the school dealt with lesbian students? What strategies of surveillance and control of sexualities has this institution implemented in its daily lives in relation to these young women? What agency policies do lesbian students develop to deal with control and abjection mechanisms in school? How does the presence of these students cross and modify the production of meanings about gender and sexuality in the school curriculum? The empirical cut involved a corpus consisting of interviews with young women between the ages of 18 and 20, who have affective-sexual relationships with other women, residents of Recife and Metropolitan Regions. The analysis of the corpus was based on a dialogue with the post-structuralist critique, which presents itself as a problematizing logic of power relations in relation to marginalized subjectivities. For this perspective, social reality is constructed from discursive relations, always in a contingent and temporal way. It was possible to perceive that the social world of the school is an arena in constant dispute of meanings on gender and sexuality. This production of meanings still emanates strongly from a heterosexual and cisnormative matrix, evidently hegemonic in order to produce a stabilization /correspondence between sex, gender and sexuality. A female body is expected to have a female identity and a sexual-affective desire for the non-female. But if the norms outline strategies for standardizing bodies and desires, from it are also woven precarious threads of living lives that signal alternative knowledge and experiences. The experiences narrated by the young lesbians show the school as a space-time of ambivalent practices. Even though they are still perceived and treated as abject, their existence reveals the fissures of the cis-heteronormative discursive structure and, at the same time, sews (im) probable ways of school life for LGBT students, shifting meanings about gender and sexualities in the school curriculum.

Keywords: Discourse. Experience. Lesbian youth. Curriculum. Gender. Sexuality.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ESCOLA, GÊNERO E LESBIANIDADE	26
2.1	Um espaço particular de disputa: a escola	26
2.2	Lesbianidade como experiência de si	30
2.3	Lesbianidades entre os muros da escola	35
3	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	42
3.1	Pesquisa orientada pelo problema	42
3.2	Definição do <i>corpus</i>	45
3.3	Proposta da análise do <i>corpus</i>	51
4	NOTAS DE CAMPO SOBRE EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES LÉSBICAS	53
4.1	Quem são elas?	53
4.2	Experiências entre as categorias de autoidentificação	63
4.3	Família, armário e escola	70
4.4	Socializando experiências: produções de lesbianidades no território escolar	76
4.5	Tecendo políticas de agência na escola	84
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS.....	100
	ANEXOS	109

1 Introdução

Se não for pra ser caótico
 Nem me olha
 Eu gosto da bagunça
 Do berreiro
 Da lucidez escandalosa
 Eu gosto do debate acalorado
 Sobre nossos medos
 Anseios
 Desejos
 Vontades
 Que silenciosamente esperneiam
 Suplicam
 Por aquele olhar
 Ou como costume chamar:
 Caos.

[Thalita Coelho]¹

Exaustivamente, ao longo de dois anos, me pus a divagar, numa folha em branco, fragmentos das histórias de mim mesma. Escrevi-os dezenas de vezes. Apaguei-os as mesmas dezenas de vezes. Todas as tentativas de construir uma cena de interpelação, anterior a esta, foram desmoronadas e retrabalhadas – processos que sempre insinuam ensinamentos. Mas, não quero falar justamente dos tantos processos (e experiências) invisíveis – leia-se: não descritos –, que me alinharam à escrita destas páginas, e são muito bem vestidas, no que posso chamar, de “produto final”, até mesmo “relatório de pesquisa”. Esta narrativa *polida* – timidamente atrevida –, contudo, emergiu de um misto entre os anseios, conhecimento e libertação, sendo isso possível, apenas, a partir de um exercício reflexivo de mim comigo mesma, lançando fora algumas experiências das descrições, mas no juízo de suas colaborações.

Prefiro referir-me, então, ao escrito que idealizei como experiência – a minha dissertação². Acredito que ela não surge na atmosfera da aleatoriedade ou na superficialidade da predestinação.

¹Thalita Coelho, lésbica, escritora brasileira, professora de português e doutoranda em Teoria Literária, na linha de pesquisa de Crítica Feminista, pela UFSC. *Terra molhada* (2018) é um trabalho profundo que percorre em narrativas o extraordinário no íntimo de mulheres que amam mulheres.

Germina dos conflitos e comunhão de inúmeras experiências que vivi. Uma descrita em resumo, outras abandonadas. Mas, nesse processo de tecer fios de diálogos, não pude evitar a dinâmica que a minha *experiência de si* rumou: ela atravessou minhas próprias palavras, ao mesmo tempo que elas me atravessaram até as páginas finais desta dissertação. E para além delas. Um ciclo que se inicia sem um começo e que não há fim. E isso me faz pensar que somos os outros e parte de mim será *você*.

Num dia desses, dançando e piruetando nas bibliotecas filosóficas, contentei-me, momentaneamente, com estas palavras: “E, talvez nessa história em que um homem se narra a si mesmo, nessa história que talvez não seja senão a repetição de outras histórias, possamos adivinhar algo daquilo que somos” (LARROSA, 2007, p. 21). Percebi, então, que somos *entre-Outros*. Um Outro sujeito da interpelação, uma interpelação de sentidos que nos faz existir, (não/re)conhecer a si e (não/re)conhecer o Outro. É um processo constante de ser e estar, num espaço-tempo, em/com cada um/a e cada coisa, significando, de certa maneira, uma relação de interdependência com os Outros, a própria *desposseção de si* (BUTLER, 2017).

A maneira como nos narramos, nos julgamos e nos vemos é o que Larrosa (1994) chama de experiência de si. A partir do contar a história de si-mesmo ao Outro, o “eu” tende a desemaranhar um complexo de experiências e conta-las numa ordem cronológica para fins didáticos (LARROSA, 2007). Nessa lógica, ao contar fragmentos de minha história, sabia que partes do todo seriam semelhantes a muitas histórias... a tantas outras histórias de infância, juventude e “descoberta” da lesbianidade vividas na escola. E, aqui, de alguma forma, tentei juntá-las e pô-las como tijolos nas ruas da minha jornada acadêmica, questionando-me, sobretudo: por que pesquisar sobre as experiências escolares de jovens lésbicas?

Essa menina era muito travessa, mainha, não parava um segundo! Entre risadas, minha mãe me descrevia para a minha avó materna, numa dessas conversas de fim de tarde acompanhada de um bom café. Despretensiosamente, ao ouvir tal coisa *esses dias*, percebi que a minha contagiante presença no âmbito familiar, quando criança, era tão performativa quanto a minha presença silenciada na escola. Quero dizer que eu me permitia e me permitiam vivenciar o meu corpo nos limites – normativos – dos espaços. Apesar de ser travessa, a criança que eu fui, era amável,

² A dissertação intitulada ““Em papel carbono e barbante”: currículo, normatividade e agência a partir de experiências escolares de jovens lésbicas”, possui um fragmento da música E.C.T. de Cássia Eller. Os sentidos envolvidos nesta música percorrem violações e exposições de segredos pessoais, por se tratar de uma carta de amor que é aberta sem permissão e lida por um terceiro: o carteiro. Sobre a cantora: Cássia Eller, Lésbica, carioca, foi uma cantora, compositora e multi-instrumentalista brasileira, bem como foi uma representante feroz e brilhante no cenário do rock brasileiro nos anos 90.

sorridente e educada, aspectos esses tão simpatizados e cultivados pela minha família. De alguma forma, essas características me davam margem para celebrar uma certa liberdade: brincar com coisas de “menino”, sem punições por andar apenas com meninos e os trejeitos nada “femininos”. Entretanto, existiam limites. Eu poderia “ser”, com essas atuações, apenas no convívio familiar.

Mas, as minhas performances ditas “masculinas”, ainda assim, escapavam, na maior parte do tempo. Dado que crianças e jovens passam um longo período de tempo na escola, foi exatamente nesse espaço-tempo de generificação, que senti o peso da marginalização e do silenciamento. Na escola, uma “guerra foi declarada contra a menina sapatão”³.

Tão claramente recordo-me das inesgotáveis maneiras cotidianas de ser “lembrada” de “quem eu era” e “onde deveria estar”, de ser conhecida por diversos “codinomes” – a “menina-macho”, o “machinho”, a “sapatão”, a “caminhoneira”. Eram formas corriqueiras de tratarem meu corpo como estranho, patológico e asqueroso. Lembro-me vivamente de vários momentos, nas séries iniciais do ensino fundamental II, em que colegas de sala de aula e até desconhecidos/as do ônibus escolar, faziam piadas e brincadeiras do tipo *não toca em mim porque eu sou homem [e saíam correndo com medo do ‘contágio’]*. Hoje, percebo que tudo isso partia das observações da minha interação com os grupos de meninos, das “brincadeiras de menino”, do “linguajar de menino”, do “andar de menino”. Nunca foi pelo fato de ser o que sou – lésbica –, pois nunca tinha proferido a palavra como parte dela, muito menos sabia o que ela significava, mas sim, através das maneiras que meu corpo projetava uma feminilidade fora dos padrões.

Um corpo em performance à margem da cis/heteronormatividade é impetuosamente alvo de coisificação, vulgarização e execração através de estratégias, por vezes sutis, de estigmatização e estereotipação – (re)produzidas em forma de apelidos, piadas, brincadeiras – configurando-se em poderosos e hábeis arcabouços de imposição de normas de gênero e sexualidade, porém, não autossuficientes. A própria necessidade de reiteração dessas normas é indício que as pessoas não se resignam totalmente a elas. Como ressalta Butler (2001), a reiteração normativa, ao mesmo tempo que tenta naturalizar padrões de comportamento, abre fendas que excedem às normas, mostrando sua instabilidade constitutiva. Assim, os sujeitos que transitam nos espaços-tempos escolares – cisgêneros, heterossexuais, LGBTs – mobilizam sentidos sobre gênero e sexualidade que entram em disputa e desencadeiam práticas hegemônicas.

³ Paráfrase do texto “A guerra declarada contra o menino afeminado”, de Cornejo (2016) – anexo do livro “Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças” (MISKOLCI, 2016).

Particularmente, não sei exatamente quando tudo isso começou, porém, conjeturo veemente que essas disputas me atravessaram muito antes de meu nascimento. Certamente o ato do nascimento não é a problemática em si, mas tudo aquilo que se relaciona em termos de gênero e sexualidades é o cerne da questão. Pressuponho que, em minha experiência, tudo começou quando “os pais” descobriram que estavam grávidos de menina: *“Tava de perna fechadinha, toda encolhidinha. Acho que estava dormindo. Parecia feliz, no quentinho da minha barriga. Foi uma demora pra tu se mexer e a gente ver que era uma menina!”*, conta a minha mãe com a mesma emoção materna que a contagiou na sala de ultrassom. Verdadeiramente, como “o acontecimento” do ano, a manchete *“É uma menina!”* sobrepesou a chegada do sujeito com inúmeras (re)produções de sentidos sobre “ele”: nome civil expressivamente feminino e o acolhimento num “mundo rosa” preenchido de bonecas, brincos, braceletes e unicórnios.

O sexo biológico observado através de uma maquinaria ultrassonográfica demarcou um entulho de significações em torno de mim. Em meu corpo, os sentidos acerca de uma feminilidade foram jorrados, ainda quando nascitura, e, de maneira contínua, não menos violento, em registros de recém-nascidos/as. Declarada com sexo feminino e de cor parda, ao decorrer do tempo, os sentidos envoltos dessas categorias atravessaram (e ainda atravessam) a minha subjetividade, a minha compreensão do mundo e de si. Sob a mesma perspectiva, olhando agora para outras constituições de mundo, os sujeitos (listo aqui os/as guardiões/ãs da moral e bons costumes) compreendem e forçam que este corpo, que aqui vos fala, de uma mulher cisgênero deve, também, atender a uma feminilidade elogiável de uma “boa moça”, daquelas “de família”, que desfruta momentos de prazeres e afetos com o não-feminino, um “bom moço”, daqueles “de família”. Trata-se de reconsiderar um certo entrelaçamento, uma coexistência emaranhada, entre sexo-gênero-desejo.

A materialização dos discursos em torno de uma feminilidade hegemônica não demorou a acontecer em minha trajetória escolar. Tratada com certa “sutileza”, por vezes, a escola ao se referir a meu comportamento como, diga-se de passagem, “masculino”, causava em mim um mal-estar. Qual era o problema em estar com os meninos, jogar bola, pique-esconde, empinar pipa, rodar peão, ao invés de escolher as bonecas, brincar de mamãe e papai e adorar a cor rosa? Para mim, tudo isso está tão claro hoje! Havia ali uma produção de significados em torno de uma feminilidade hegemônica os quais eu não desejava incorporar. Dessa resistência do meu corpo a não-incorporação de determinadas práticas, é percebida – e aqui não caracterizo com “originalidade” ou “novidade”, pois não o é – uma provocação/tensionamento ao que é imposto, e ao que se espera de sua execução.

Gênero é, desta maneira, um ensaio criado pelos corpos através do que é compreendido por feminilidade e masculinidade (BUTLER, 2003), cujo desencadeamento toma como partida uma idealização que “oculta as descontinuidades entre gênero, sexo e desejo que grassam nos contextos [...], nos quais o gênero não decorre necessariamente do sexo, e o desejo, ou a sexualidade em geral, não parece decorrer do gênero” (BUTLER, 2008, p.94). Há uma produção de sentidos, que emana de uma “matriz heterossexual”, evidentemente hegemônica, fornecendo significações de gênero entre corpos, a fim de produzir uma estabilização do corpo biológico e a imagem que se espera desse corpo. Espera-se de um corpo feminino uma identidade feminina e um desejo sexual-afetivo pelo não-feminino. Nas entrelinhas, fixa-se o padrão de uma feminilidade ideal, que se expressa pela docilidade, vaidade, cumprimentos de regras de etiqueta, casamento e maternidade, de fato, inatingível, porém, desejável e imposto. Há, portanto, um jogo de negociação de sentidos em torno da produção de feminilidades que envolve, também, o uso de diversos objetos. A maquiagem, a boneca, as roupas, até mesmo a bolsa rosa, nada dizem por si só, porém quando postas “em relação a um conjunto simbólico de significação que insistiu em algum momento que o rosa e a feminilidade são equivalentes, a cor ganha um sentido específico dentro do mercado de trocas simbólicas e passa, ela própria, a existir como extensão de uma adjetivação de gênero” (ESCOURA, 2012, p.132). E nesta lógica,

As brincadeiras e os brinquedos infantis são bem delimitados em “para meninas” e “para meninos”. É comum as meninas serem estimuladas desde cedo a gostar de cores suaves; são presenteadas com bonecas e miniaturas de utensílios domésticos que as aproximam das tarefas de casa como cozinhar, lavar ou cuidar de bebês. [...] Meninos são ensinados a apreciar esportes de ação, aventura e certa violência. Recebem como brinquedos armas, bolas, carrinhos; são preparados para lutar e se apresentar de forma mais agressiva e assertiva na relação com seus pares [...] (HEILBORN, 2010, p.10).

A inquietação era transparente e invasiva. Eu percebia através dos verbos e gestos de reprovação e estranhamento que atravessavam as salas de aula, banheiros e corredores, escorrendo pelas quadras esportivas da escola e que acabavam por desaguar em meu corpo. Nessas turbulências num copo d’água, a minha apreciação pelo Karaté, futebol e o peão nos intervalos tornou-se, ao longo do tempo, cada vez menos significativa. Comecei a me reprovar, a me estranhar. Desde então, mas não por desejo e afeição, comecei a ensaiar movimentos “mais suaves” em meu corpo a partir da dança e natação – as únicas alternativas possíveis de serem marcadas com um “X”, em um formulário com duas listas de esportes delimitadas por gênero.

No espaço-tempo escolar, a manifestação da feminilidade “não-feminina” é alvo de correção, de tal modo que, “aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam "marcados" como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar” (LOURO, 2000, p.14). A *pedagogia da sexualidade* disciplina os corpos escolares, com o ensinamento de que “um homem ou uma mulher de verdade deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso” (LOURO, 2000, p. 14).

Essa ordem em vigor ainda hoje, faz-me recordar claramente de momentos marcantes que experienciei nos anos do ensino médio, com minha professora de português. Assustadoramente, para mim, ela se mostrava incomodada com a aparência de um corpo estudante “não apropriadamente feminino”. Sapatos despojados, cabelos bagunçados e a ausência de brincos e maquiagem eram o meu *look* escolar. Ao decorrer do tempo, deparando-se com o cansaço da sua insistência ignorada, o último fôlego docente, estranhamente, tomou uma energia devastadora, disparou contra mim: “*És tão bonita! Se arrume como uma menina civilizada! Coloca uma maquiagem! Você quer ser confundida com um menino? Desse jeito nenhum rapaz vai se interessar por você*”. Fiz-me reclusa nas séries seguintes. Sempre no canto da parede do fundo da sala, escondendo o meu corpo a fim de não ser alvo de exemplo pouco/nada feminino ou de injúrias. Desde então, performances de gênero mais femininas manifestavam-se em meu corpo. Era a minha lesbianidade em xeque.

Essas memórias arrancadas e lançadas à liberdade, sinalizam uma permeabilidade entre o meu conhecimento intelectual e o experienciado do armário. Em tempos do século XX, o armário configurava-se como uma estrutura definidora da opressão LGBT, um artefato imaterial que demarcava fronteiras entre o público/privado e revelação/secreto (SEDGWICK, 2007). Ao longo do tempo e do texto (dissertado por Sedgwick), um novo ângulo de leitura social do armário é analisado e, assim, descrito – como uma experiência de si: “viver no armário e, então, sair dele, nunca são questões puramente herméticas. As geografias pessoais e políticas são, antes, as mais imponderáveis e convulsivas do segredo aberto” (SEDGWICK, 2007, p.39). O ato de “assumir-se” é uma questão de intuição ou princípios que se engessam, que já estavam presentes nos contextos habitados pelo sujeito e que os tinham atravessado. Essa lógica permite-me dizer que, a trama do armário é transpassada pelos efeitos da produção de sentidos sobre gênero e sexualidades. E, de tal forma, lançando mão de minhas experiências, o meu olhar sobre os significados outorgados à lesbianidade me fez (e ainda faz) criar “paredes” ao meu redor.

De um lado, o corpo docente-administrativo ensina ao ser “não-feminino” os caminhos da correção e, do outro, os/as alunos/as insultam, riem, fazem piadas e mostram-se enojados/as pelo tal corpo por, tão simplesmente, não performar uma “feminilidade” coerente – uma das significações atribuídas à lesbianidade. Foi nessas várias situações de vergonha que descobri alguns sentidos sobre a lesbianidade e como me percebiam: um ser anormal, abjeto. A categoria *abjeto* é assimilada como “algo pelo que alguém sente horror ou repulsa como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador ou contagiante [...] a injúria classifica alguém como “poluidora”, como alguma pessoa de quem você quer distância por temer ser contaminado” (MISKOLCI, 2016, p.43). Por desestruturar a ordem social e política, os sujeitos da abjeção são relegados à margem dos grupos sociais que ocupam os espaços centrais, mas nunca excluídos dela, pois o abjeto configura-se no seu exterior constitutivo (LACLAU; MOUFFE, 2015). Não é por acaso que homossexuais “discretos” (MISKOLCI, 2016), que performam o gênero de acordo com o que é esperado para o seu sexo biológico (gays masculinos, lésbicas femininas), habitualmente, são alvos de menos violência homofóbica que as *bichas afeminadas* e as *lésbicas masculinas*.

Mas, o espaço-tempo escolar não é um lugar de mera (re)produção de uma pedagogia opressora. As experiências sociais de sujeitos LGBT não são interpeladas exclusiva e essencialmente pela abjeção. As movimentações corpóreas e subjetividades dissidentes tencionam a (cis-hetero)norma, “chegam e fazem da escola a possibilidade de participar e de interagirem com a história do presente, de se tornarem, ainda que de forma instável, vivíveis” (RANNIERY, 2017, p. 5).

Se as normas delineiam estratégias de padronização de corpos e desejos, a partir dela pode-se também tecer fios precários de vida, mas vivíveis, que sinalizam “para modos alternativos de conhecer e ser que não são inadvertidamente otimistas, mas que não estão atolados nos becos sem saída das críticas niilistas” (HALBERSTAM, 2011, p. 24). Isso impulsiona a pensar que “as normas não são apenas uma imposição social sobre o sujeito, mas constituem a própria substância pela qual a existência é possível” (RANNIERY, 2017, p. 6).

Parto exatamente da possibilidade de existência dos corpos que desestabilizam a estreiteza da heteronormatividade, para, então, explorar a inteligibilidade dos mesmos e sua potência no questionamento da (cis-hetero)normatividade imposta pelo currículo escolar. Penso, lançando mão de Macedo (2006, p. 290), que as “tramas oblíquas de poder tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências”, e essas possibilidades de vidas vivíveis entre as fissuras da matriz

normativa são percebidas e, então, reconhecidas, no debate sobre o sentido do projeto de educar. É uma tarefa, portanto, de perceber a educação como uma produção narrativa.

Tratar a educação escolar como um movimento narrativo é constatar uma ambivalência: de uma margem observa-se a temporalidade continuista e de outra a performática. Sob análise de Macedo (2006, p. 289), a temporalidade continuista é descrita como “todo um conjunto de saberes culturais legitimados, uma cultura eleita que é função do projeto educacional transmitir”. Essa temporalidade implica a educação como espaço-tempo da reiteração de bens simbólicos. Entretanto – por tratar-se de uma dupla narrativa – a temporalidade continuista tende a coexistir com práticas e símbolos que tencionam o processo da repetição, falo da temporalidade performática.

Penso a disputa entre a repetição e a performatividade como uma zona de percepção e produção de sentidos sobre a alteridade, “um outro cultural que não é visto a partir das culturas legitimadas pelos currículos escolares, como seu avesso que está fazendo falta no currículo, mas que está lá na própria temporalidade introduzida pelo performativo” (MACEDO, 2006, p. 289). Julgo, portanto, necessária a descaracterização da percepção do currículo como um horizonte homogêneo de normalização, onde silenciam a agência de “grupo[s] de pessoas generificadas *outsiders*” (SPIVAK, 1999, p. 402), e o prontificar de rupturas com a produção de saberes demasiadamente exaustos sobre homossexualidades e escolas. Assim, na ânsia de contemplar a mesmice da normatividade, terminamos por negligenciar a compreensão de como a inserção e permanência de sujeitos visibilizados na escola/sociedade, nos últimos anos, têm reverberações nas políticas de reconhecimento nos espaços escolares. O que quero dizer é que há possibilidade de visibilizar sujeitos LGBT através da ótica da agência, que “não é assim um ‘atributo’ dos sujeitos, mas sim uma característica performativa de significado político. Quando o sujeito se torna resistência ele se constitui agência” (FEMENÍAS, 2009, p. 24), ao invés de somar às bibliotecas estudos que sinalizam a repetição da “gramática do sofrimento” (RANNIERY, 2017).

Tento incorporar a esta lógica da agência alguns elementos do estudo “Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência” (MACIEL, 2014), que buscou “compreender como as professoras lésbicas se relacionavam com os sistemas discursivos que criam imagens e representações hegemônicas sobre o feminino e as mulheres no campo da docência” (MACIEL, 2014, p. 12). O argumento central do texto alicerça-se sobre as maneiras “como elas [as professoras

lésbicas]⁴ criavam os escapes e/ou estratégias para conviver com o gênero padronizado” (MACIEL, 2014, p. 17). Trata-se, de certa maneira, tornar menos óbvias as relações de poder, explicitando as diferenças ante a legitimação das estratégias performativas. Nessa atmosfera híbrida – do currículo –, elenco alguns achados do estudo que considero relevantes: 1) constituição de rede de apoio: sujeitos LGBT que transitam no espaço escolar, em especial estudantes, ao perceber que há uma presença representativa dessa população no corpo docente – e aqui me refiro às professoras lésbicas – passam a “ter com quem dividir as mesmas preocupações e interesses, ter com quem dividir sentimentos e emoções” (MACIEL, 2014, p. 129); 2) produção de subjetividades: as várias experiências de resistência à norma e à lesbofobia, atravessam as jovens/mulheres e produzem sentidos sobre si e o outro; 3) militância: algumas professoras lésbicas compreendem que o fato de possuir uma identidade que está à margem da heterossexualidade – percorrendo caminhos de encontros com as experiências abjetas, contudo as ressignificando – está, de certa forma, conectada ao ato de trabalhar pedagogicamente as questões de gênero e sexualidades na escola, no intuito de promover experiências positivas para seus/as alunos/as, e 4) Resiliência: possibilidades de extrair das experiências de abjeção uma aprendizagem “positiva”.

Nesse cenário, por mais que eu faça o exercício de recordação da minha trajetória escolar, não surge sequer uma experiência em que eu tenha ensaiado estratégias performativas, além do meu corpo “não-feminino” – que estava sempre em silêncio. Certamente, isso não quer dizer que, em algum momento da minha vida de estudante não tenha tensionado, de certa maneira, (in)conscientemente a lógica da heterossexualidade. Mas, não recordo. Não recordo pois [e aqui suponho que] as marcas da abjeção, para mim, são mais transparentes, sentidas e, ainda, doloridas, como também, são nevoeiros que pairam ante tantas outras experiências significativas, sobretudo de resistência.

Essa observação faz-me reiterar a lógica dos sentidos hegemônicos acerca dos gêneros e sexualidades, que circulam entre as paredes escolares: ao passo que as fórmulas sutis, por vezes, violentas – que anseiam o efeito da normalidade – são desengatilhadas, desenvolvem-se margens de existências precárias [de vidas lésbicas]. Justifica-se, então, que os sentidos não são determinantes e fixos, ao contrário disso, são conflituosos, parcialmente fixos e remodeláveis. Digo isto com uma certa convicção, pois timidamente analiso – e percebo – o fluxo (des)contínuo dos discursos

⁴ Grifos meus.

heteronormativos (da escola) na construção de minha experiência de *si*, na maneira como me narro, me julgo, hoje, como sujeito Docente.

Quando encaro as minhas experiências escolares enquanto professora Lésbica, permito-me reler, sob outra ótica, a minha vida estudante. Permito-me assegurar que há uma impossibilidade narrativa cristalizada de nós mesmos em relação aos Outros. Como muitas, lia-me através do discurso da anormalidade, demonização e do fracasso. Mas, não pensava assim por si só, diziam para mim e por mim. Hoje – e agora arrasto os aspectos tratados por Maciel (2014) –, vislumbro a gênese da minha voz narrativa de militância – diante desses fatos – através de um *Big Bang* dos próprios fatos. Falo da “resiliência”, cujo significado é transcender as experiências de abjeção para uma dimensão da superação, de atribuir novos significados a elas a partir de uma nova postura: o de propor experiências positivas aos/as educandos/as, em especial os/as LGBT.

Eu diria que deste ângulo, sim, percebo o sentido da agência enquanto mulher lésbica que ainda vivencia o espaço da escola. O mesmo espaço que, em teoria, seria uma “excelente oportunidade para que aprendam que todos devem ser tratados com dignidade, cada um na sua singularidade” (BRASIL, 1997, p. 119). Na pauta da escola do século XXI e das políticas públicas direcionadas à educação, é perceptível que houve incentivos formais, por meio dos documentos oficiais da educação, editais de fomento à formação docente e programas do governo – a exemplo, do Brasil sem Homofobia – aos discursos de igualdade perante à pluralidade sexual, contudo, a abordagem da sexualidade humana na escola, quando posta em ação, esteve majoritariamente centrada em discussões superficiais sobre o controle de ISTs, sobre reprodução humana, métodos contraceptivos, prevenção à gravidez não planejada, entre outros eixos de discussão que se enquadram na perspectiva dos “assuntos inquestionáveis”.

Esmiuçando um pouco mais tais processos, em meados dos anos 1992, num cenário caótico de “problema de saúde pública” – acerca da “prevenção a dst/aids” –, tornou-se interessante (e urgente) a promoção de diálogos sobre Orientação Sexual nos espaços escolares, com incentivos de projetos educativos sinalizados pelos Ministérios da Educação e Saúde. Certamente, esse é o período de grande destaque, pois é marcado pela primeira aparição de uma abordagem relacionada à sexualidade que busca romper com a abordagem biológico-higienista em documentos oficiais da Educação (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018). Outro tema, de tamanha valia social, “relações de gênero” foi inserido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) “propondo-se que fosse articulado às áreas de história, educação física e a situações de convívio escolar, porém a discussão

ficou restrita ao debate sobre papéis sexuais” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 19). Mesmo nestas condições, aparentemente, mais progressistas, sobre os diálogos em torno da sexualidade, os PCN posicionaram a “Orientação Sexual” à região da prevenção de IST e à gravidez não planejada.

O tema Sexualidade tornou-se, portanto, conteúdo quase que exclusivo das disciplinas de Ciências e Biologia. Mas, interessantemente, é exatamente essa lógica que ainda é “aturável” aos olhos estruturais da sociedade: a sexualidade ligada ao corpo – a lógica de um corpo adequadamente feminino ou masculino, que irá relacionar-se com um outro par não-feminino ou não-masculino, respectivamente. Isso é dito. É também insinuado sutilmente quando reiteram as imagens nos materiais didáticos, onde corpos brancos e cis são apresentados com suas anatomias “normais”. É sutil – e incrivelmente violento –, da mesma maneira, nem sequer mencionar a existência de sujeitos que não se adequam a este modelo de corpo. Outros sujeitos que borram esta lógica heterossexual de manifestar a si.

Não há originalidade no não-mencionar a existência dessas vidas precárias. Trata-se de um projeto, de uma construção dinâmica onde elenca-se primordialmente o determinismo biológico, que considera “as diferenças entre homens e mulheres decorrente dos atributos corporais – o que contribuiu (e contribui) tanto para a “naturalização” das desigualdades sexuais e de gênero quanto para a formulação dos enunciados que hierarquizam essas diferenças” (FURLANI, 2011, p.16). Isso se processa através da ação de uma política heteronormativa. É, portanto, “crucial o aporte da escola nesse processo de normalização heterorreguladora e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas *dissidentes* em relação a matriz heterossexual” (JUNQUEIRA, 2010, p.212).

Os planos e, em seguida, os ataques para manter o controle heterossexual são inesperados. Um simples (e estarrecedor) exemplo disso está entre os anos de 2010 e 2014, durante o processo do novo Plano Nacional de Educação (PNE), na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, onde emergiu uma discussão sobre a manutenção ou retirada da menção à “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2012) do artigo que fazia referência à diretrizes do PNE (2014). Em outra margem, a discussão era envolvida acerca do “uso da flexão em dois gêneros na redação de todo o texto” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018 p. 17). Resultado: a presidenta sanciona a flexão de gênero, em contrapartida a menção da “promoção da igualdade” é retirada.

Eu diria – sem o tom do ineditismo – que essa violação de direitos é mais um jogo político, onde cede-se a grupos e discursos conservadores contra “os movimentos e discursos que afirmam a

dignidade plena e defendem os direitos das mulheres e das pessoas LGBT” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 17). Ainda nesta direção, a Frente Parlamentar Evangélica – comumente conhecida por bancada evangélica –, movimentos conservadores e líderes conservadores/evangélicos/as somaram a este jogo dinâmico o conceito “ideologia de gênero” com o intuito de satirizar, demonizar e desqualificar intelectualidades e pautas de lutas feministas e LGBT. Em breves palavras, a publicização dessa falácia teve como objetivo denunciar e coibir, engenhosamente, materiais didáticos e práticas docentes articuladas à promoção da equidade de gênero e ao enfrentamento da LGBTfobia.

As ações políticas dos grupos conservadores têm avançado cada vez mais. Dentre elas, ainda, destaco a manifestação de parlamentares e grupos empresariais a favor da retirada de todas as menções à gênero e orientação sexual da proposta de Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Em 2016, após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência – ilegitimamente – com o apoio de uma força de direita, prescrevendo, desde então, novas reformas caóticas no campo da educação. Em primeiro lugar, apostou na reformulação da proposta da BNCC, cujos elementos em destaque não são simplesmente a “definição de ‘conteúdos curriculares’ mínimos, mas, envolve todo um projeto de redefinição dos modelos de formação, atuação docente, avaliação e responsabilização” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 17).

Ressalvo, ainda, o primeiro ataque mais significativo: a suspensão do projeto “Escola sem homofobia”, elaborado em 2011. Percebido como o passo mais avançado que se deu em direção à discussão de gênero e sexualidades na escola, o projeto “Escola sem homofobia” – produto de uma pesquisa percorrida por pesquisadores/as e militantes dos movimentos sociais – garantia a produção e circulação de materiais didáticos nas escolas públicas. A composição do projeto, em relação aos materiais desenvolvidos, contava com “seis boletins, um cartaz de divulgação, uma carta de apresentação para a escola e para educadores/as e cinco audiovisuais” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 22). O vislumbre desse projeto – pejorativamente nomeado “Kit gay” – por parlamentares religiosos, tornou-o alvo de vulgarização e conflito “sob a argumentação que o mesmo ‘aliciava crianças’ (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 22). Após diversas tramas, em novembro de 2011, o Escola sem homofobia foi suspenso pela Presidenta.

Anteriormente à elaboração do “Escola sem homofobia”, as problemáticas que envolvem as vivências lésbicas não eram destacadas pontualmente nos diversos documentos educacionais, simplesmente eram relegadas ao silêncio – quando não, observadas da mesma maneira que as outras

expressões homossexuais. Visto o cenário de invisibilidade das estudantes lésbicas, os sujeitos que encabeçaram o projeto produziram, originalmente, um curta-metragem intitulado “Torpedo”⁵. Resumo do filme: tudo começa quando em uma festa, fora do convívio escolar, duas jovens, sem pudor, trocam carinhos e olhares, sem saberem que estavam sob vigilância. Dias após, uma delas ao caminhar no corredor escolar percebe que há um grande grupo “estudando” fotografias do “excêntrico” encontro. Os olhares, os gestos, as falas daquele/as que as observavam eram de ridicularização, nojo e objetificação. Já na última cena, a câmera percorre o corredor, sob a ótica de alguém que anda ao encontro de outro, e assume passagens de face a face, captando as expressões mais marcantes enquanto as estudantes se aproximam, se abraçam e declaram oficialmente o namoro. A câmera fecha.

No cenário escolar, a manifestação da lesbianidade é compreendida e processada com certas particularidades: discursos de silenciamento mascarados de “protecionismo”; práticas de “cautela” que subtenham passibilidade de “ridicularização”, e conversas “particulares” para que não haja “publicidade” do caso e, por consequência, estudantes não sejam “perseguidas”. É um jogo sutil para escolarizar subjetividades, cujos efeitos tornam precárias as vidas das garotas: “controle invisível da liberdade de expressão, da liberdade de ser, de viver sem medos, sem angústias, sem a necessidade de esconder-se” (VIANNA; CAVALEIRO, 2015, p. 25).

Há tramas – de hierarquização e resistência lésbica – desenroladas no espaço escolar ainda não registradas nos estudos acadêmicos. Pouco se sabe, e pouco se produz sobre essas experiências, especialmente os elementos dispostos no convívio escolar que produzem, vigiam e punem corpos e mentes de estudantes e professoras lésbicas, sobretudo como suas vidas tornam-se vivíveis ante esses processos de normatização. É viável, então, aqui questionar: o que se tem produzido sobre as mulheres e jovens lésbicas e suas experiências escolares? Em uma pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁶ encontrei alguns poucos trabalhos sobre o tema: *Políticas públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória* (MEIRELES, 2012); *Lésbicas e Professoras: modos de viver o gênero na docência* (MACIEL, 2014); *Gênero, família e escola: a homomaternidade na sala de aula* (PALMA, 2014), e *Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas* (CAVALEIRO, 2009). Tratando-se de quantitativo, é nítido que pouco se tem discutido sobre as identidades e as experiências lésbicas no

⁵ O filme encontra-se disponível no Youtube. Último acesso: 15/05/2018, às 13h30.

⁶ Este site (<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>) dá acesso aos trabalhos citados.

contexto escolar, especialmente, sobre vidas estudantes. Quando traço um plano comparativo, em números, entre os estudos das vivências de jovens gays e lésbicas, percebo o quão é expressiva a invisibilidade lésbica na academia, sobretudo, ao que se refere aos estudos escolares.

As publicações brasileiras sobre questões lésbicas, numa ótica mais ampla, também ainda são um tanto reduzidas, entretanto apresentam-se com grande qualidade de argumentação e temática. Destaco os principais temas que são focos desses estudos: **cidadania, visibilidade e ativismo** (BACCI, 2016; PIASON, 2008; PIASON, 2013; SELEM, 2007; MEZZARI, 2017); **conjugalidades, homomaternidade e reprodução assistida** (ZAULI, 2011; AMORIM, 2013; PALMA, 2011; BASAGLIA, 2017; CANCISSU, 2007; SILVA, 2013; LIRA, 2012; CASTANHO, 2013; ESTECA, 2016; NODA, 2005; RABELO, 2015; CORRÊA, 2012); **internet e redes sociais** (BATISTA, 2015; MEDEIROS, 2017; PINHEIRO, 2015); **negritude e religião** (FORMIGA, 2015; MARCELINO, 2011; SANTOS, 2014); **envelhecimento** (FERNANDES-ELOI, 2017); **literatura de cordel e quadrinhos** (CAMARGO, 2013; DINIZ, 2013; DINIZ, 2017); **modos, estilos e diferenças** (GODOY, 2001; FACCHINI, 2008; TOLEDO, 2008; TOLEDO, 2013); **telenovelas e séries** (RESENDE, 2010; GOMIDE, 2006; BORGES, 2008; WERNECK, 2012); **relacionamentos amorosos e subjetividades** (DIAS, 1998; LIMA, 2009); **prevenção de DST e políticas públicas** (LIMA, 2016; SOUSA, 2015; CALDERARO, 2011; ALMEIDA, 2005).

As pesquisas sobre a homossexualidade feminina, antes produzidas nas investigações sobre as mulheres, que “propuseram definições amplas baseadas em solidariedade de gênero que buscavam ser inclusivas” (MALINOWITZ, 2013, p.125), tornaram-se esferas de reivindicações pelos emergentes estudos lésbicos e gays (e *queers*), cujas compreensões “reposicionavam o *lesbianismo* dentro dos discursos sobre a sexualidade (muitas vezes misturando as garotas com os garotos) e então tendiam a dismantelar a categoria completamente” (MALINOWITZ, 2013, p.125). Com efeito, os eixos de discussões sobre lesbianidades manifestaram-se plurais a partir da desenvoltura questionadora de estudiosas feministas (BUTLER, 1990) que derrubaram estruturas teóricas e um ideal universal de ser jovem/mulher lésbica. Dessa forma, o debruçar sobre a temática da homossexualidade feminina, na esfera acadêmica, produziu um arranjo discursivo que engatilhou e susteve a luta das mulheres lésbicas sobre seu reconhecimento como sujeito político de direitos.

Diante desses argumentos (des)construídos ao longo de dois anos, percebo a necessidade do passo-a-passo gradualmente amadurecidos, das escolhas teóricas, e do exercitar leituras para que de alguma maneira se chegue a escrever algum início – meio e (in)conclusão – de (im)prováveis ideias.

Ideias estas que me levaram a costurar uma pesquisa que vislumbra a dinâmica escolar como um espaço-tempo híbrido, de disputa de sentidos sobre gênero e sexualidades e produção de subjetividades. Norteiam a pesquisa os seguintes questionamentos: como a escola tem lidado com as estudantes lésbicas? Que estratégias de vigilância e controle da sexualidade esta instituição tem implementado em seu cotidiano em relação a essas jovens? Que políticas de agência as estudantes lésbicas desenvolvem para lidar com os mecanismos de controle e abjeção na escola? Como a presença dessas estudantes atravessa/modifica a produção de sentidos sobre gênero e sexualidade na escola? Estas perguntas me convocam para uma análise das formas de exclusão, vulnerabilidade, violência da escola e para os mecanismos de resistência das estudantes. Neste espírito, me debruço sobre este estudo com o objetivo geral de compreender as narrativas sobre experiências escolares de jovens lésbicas, como um modo próprio de estar e se fazer estudante. Esta proposta desmembra-se em três **objetivos específicos**:

1. **Identificar** os dispositivos pedagógicos de heterossexualidade que atravessam as experiências escolares dessas jovens;
2. **Conhecer** as políticas de agência desenvolvidas por elas na escola;
3. **Analisar** como as estudantes lésbicas narram suas inserções no espaço-tempo escolar e de que forma suas presenças forçam processos de negociação de sentidos sobre gênero e sexualidade.

O recorte empírico prevê um corpus constituído por entrevistas com jovens mulheres que possuem relacionamento afetivo-sexual com outras mulheres, na faixa etária entre 18 e 20 anos, residentes de Recife e Regiões Metropolitanas. A análise do corpus pauta-se num diálogo iniciado com a crítica pós-estruturalista que se apresenta como uma lógica problematizadora das relações de poder em relação as subjetividades marginalizadas. Diante dessa perspectiva, o discurso se faz presente na “produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento” (HALL, 1997, p.29), em outras palavras, a realidade social é construída a partir das relações discursivas, sempre de maneira contingente e temporal (LACLAU; MOUFFE, 2015).

O mundo social da escola é uma arena em constante disputa em torno da (re)produção de significados de gênero e sexualidade, portanto, o cotidiano escolar é um ambiente explosivo de discursos, gestos e ações. Tudo isto partindo de situações rotineiras a atípicas, dentro e fora da sala de aula, nos corredores, na secretaria, na sala do/a diretor/a, até mesmo nas portas dos banheiros. E

é neste fazer cotidiano escolar que se articula as múltiplas formas de constituição dos sujeitos. É onde aprendemos a “*ser*” e, às vezes, a se “*reinventar*”.

Nesse sentido, no capítulo 1, apresento uma reflexão sobre a dinamicidade discursiva que constitui o espaço escolar – enquanto arena, onde os diversos discursos em conflito disputam hegemonia e estão em constante processo de negociação de sentidos–, sobretudo, sobre como esse contexto produz subjetividades. Posteriormente, lanço uma discussão sobre a lesbianidade como experiência de si, cuja existência é compreendida a partir da relação com um Outro, envolvendo dispositivos pedagógicos, isto é, a experiência de si, no escopo da narração de si, do julgamento, dos medos e valentias. Em seguida, finalizo o capítulo com um debate sobre as relações de gênero e sexualidades situado na produção e regulação das experiências de si de estudantes lésbicas no espaço escolar, trazendo reflexões sobre as práticas particulares de normatização e os efeitos sobre estes sujeitos, sobretudo as maneiras como driblam tais imposições.

No capítulo 2, descrevo o delineamento metodológico da pesquisa, no que se refere à maneira como problematizei o objeto de estudo sob a lógica da “pesquisa orientada pelo problema”. Apresento, ainda, o processo da construção do corpus, destacando o uso da entrevista semi-estruturada em diálogo com a entrevista narrativa; e, por fim apresento o referencial analítico do corpus.

Por fim, no capítulo 3, descrevo as análises realizadas, onde percorro sobre narrativas para além dos muros escolares, inicialmente, enquanto apresento as minhas interlocutoras: seus sonhos, como se percebem e fazem julgamentos de si. Em seguida, apresento e desfilo as categorias de autoidentificação expostas pelas estudantes, destacando que a manifestação dessas nomeações está intimamente atrelada ao campo das experiências. Percorro, ainda, sobre as dinâmicas familiares e suas possíveis correlações ao território escolar: mantimento de um projeto educacional em torno da heterossexualidade. Por fim, traço conexões entre as experiências abjetas e as políticas de agência vivenciadas na escola, como forma de tornar esse espaço vivível para vidas precárias.

2 Escola, gênero e lesbianidade

Quem sabe eu ainda sou uma garotinha
 Esperando o ônibus da escola sozinha
 Cansada com minhas meias três quartos
 Rezando baixo pelos cantos
 Por ser uma menina má
 Quem sabe o príncipe virou um chato
 Que vive dando no meu saco
 Quem sabe a vida é não sonhar
 Eu só peço a Deus
 Um pouco de malandragem
 Pois sou criança
 E não conheço a verdade
 Eu sou poeta e não aprendi a amar
 [Cássia Eller]⁷

Este capítulo, composto por três seções, tem como finalidade refletir sobre a escola e a maneira como ela atravessa as experiências de si dos sujeitos. Exploro, inicialmente, sob a perspectiva pós-estruturalista do discurso, a instituição escolar enquanto um campo em que diversos sentidos em torno do gênero e sexualidades se encontram constantemente numa disputa hegemônica. Em seguida, na segunda seção, reflito sobre a lesbianidade como experiência de si e os dispositivos pedagógicos de produção e regulação dessas subjetividades. Por fim, apresento discussões em torno das relações de gênero e sexualidades, trazendo reflexões sobre práticas específicas de normatização e seus efeitos sobre os sujeitos, sobretudo como é possível desenvolver pontos de fuga.

2.1 Um espaço particular de disputa: a escola

⁷ *Malandragem* é uma das músicas mais populares de Cássia Eller, que descreve a narrativa de uma jovem que está a descobrir mundos e resistências.

Algumas áreas de pesquisa em educação têm experimentado dialogar com bases conceituais ligadas a outros projetos intelectuais. Dentro desse movimento, alguns/as pesquisadores/as (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013; OLIVEIRA, 2009; LOPES; MACEDO, 2011; SOUTHWELL, 2014) se aproximaram do trabalho e reflexões de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe sobre teoria política do discurso e práticas hegemônicas. A teoria desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), visa a análise política do discurso como um segmento do pós-estruturalismo e nos fornece elementos teóricos para analisar os processos educacionais. Compreende o âmbito da educação como um campo político, de produção de sentidos, constituído por regimes de verdades, que, tradicionalmente, hierarquizam as posições dos sujeitos sociais nos espaços escolares, assim como (re)afirma os antagonismos, conflitos e exclusões (LOPES, 2013). Nesse sentido, o marco teórico tem potencialidade em contribuir nas mais diversas temáticas por um viés político e nos permite, aqui, dialogar com os estudos da sexualidade.

Pensar pós-estruturalmente ao elaborar pesquisas no campo educacional, é igualmente assumir tarefas de um/a analista de discurso. Trata-se de realizar uma leitura complexa das possíveis estruturações que se apresentam descentradas, evidenciando que “a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas” (LOPES, 2013, p.13). Nesse sentido, o **discurso** pode ser compreendido como um sistema de relações dinâmicas de significados e práticas sociais, construído pela história, que compõe os sujeitos e os objetos. O discurso não se limita à produção de sentido *per se*, através da ordenação de frases conjuntas de um texto, ou como uma operação mental. A noção que o constitui supõe uma universalidade significativa que abrange os eixos linguísticos e extralinguísticos (LACLAU, 2000). É um complexo de múltiplos elementos em disputa que é constitutivo do campo discursivo.

O campo discursivo “é dinâmico, é um terreno cruzado por forças concorrentes e caracterizados por práticas hegemônicas” (OLIVEIRA, 2009, p.36). Sendo assim, a inserção e presença de sujeitos pertencentes a grupos sociais marginalizados, especialmente os/as LGBT no contexto da educação escolar, em conjunto a uma luta pelo reconhecimento e legitimação da pluralidade sexual, possibilitam o questionamento e ressignificação do discurso heteronormativo que está impregnado nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas. Posso, então, dizer que estas inserções possibilitam novos conflitos e possibilidades de articulações de discursos. É nesta dinâmica de instabilidade hegemônica que protagoniza o **antagonismo** – o limite de toda objetividade (LACLAU, 1983).

De acordo com Laclau e Mouffe (2015) a constituição de práticas hegemônicas é operacionalizada pela manifestação do antagonismo e da prática articulatória, que consiste em

qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos tal que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante desta prática articulatória chamaremos *discurso*. As posições diferenciais, na medida em que apareçam articuladas no interior de um discurso, chamaremos *momentos*. Por contraste, chamaremos *elemento* toda diferença não discursivamente articulada (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.178).

O resultado contingente de uma série de práticas articulatórias é o que denominam de **formação discursiva**. Segundo Oliveira (2009, p. 37) “as formações discursivas são sempre relacionais e a transformação de “elementos” em “momentos” nunca se esgota completamente”, é um processo contínuo. Para Laclau e Mouffe (2015, p.178), a “articulação é a prática que estabelece relações entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória”. O discurso é organizado por essas práticas, que o comporta em torno de um encadeamento de pontos nodais.

A existência de identidades e/ou formações sociais só é possível através de **pontos nodais**, pontos que cumprem o papel de significados de referência capazes de fixar o sentido de uma cadeia significativa (LACLAU; MOUFFE, 2015), o que possibilita uma diversidade de identidades em torno de um nó de significados. Estes pontos nodais tendem a se articular a um **significante vazio**, que tendencialmente possui um significado vago ou não específico, que dada a pluralidade não podem ser fixados a uma única articulação específica, ou melhor, “que varia de acordo com seu uso e com as pessoas que usam” (OLIVEIRA, 2009, p.37).

Tendo em vista que os discursos interpelam os sujeitos, trago à luz da discussão a questão da subjetividade. Em relação a este aspecto, Laclau e Mouffe (2015) nos apresentam dois conceitos: posições de sujeito e subjetividade política. Compreendendo por **posições de sujeito** a categoria “sujeito” inserida no interior de uma estrutura discursiva, isto é, a categoria é caracterizada, principalmente, por seu lugar no universo simbólico, no universo da linguagem. Com relação a esta concepção, o sujeito pode ocupar diversas posições subjetivas distintas constituídas pelas formações discursivas (p. e. de gênero, de sexualidade, de classe e de religião). Uma outra característica importante é que, a posição de sujeito “é uma posição discursiva, ela compartilha do caráter aberto de todo discurso; conseqüentemente, as várias posições não podem ser totalmente fixadas num sistema fechado de diferenças” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.191), e esta dinâmica se deve ao

caráter da **precariedade** em que o discurso está inserido. A noção de precariedade é estabelecida a “medida em que toda produção de sentido está sempre tendente a ser alterada em função da natureza relacional que envolve a constituição de um sistema discursivo” (MENDONÇA, 2014, p.82).

As **subjektividades políticas** são formas de ação dos/as atores/as sociais diante dos projetos políticos e os discursos a eles associados, isto é, “as subjektividades políticas se dão, portanto, no processo de identificação e, depois de formadas e estabilizadas, transformam-se em posições de sujeito criando indivíduos com determinadas características” (OLIVEIRA, 2009, p. 38).

Em meio a esse pensamento, consigo compreender que o conceito de identidade está associado às “relações antagônicas (em termos simbólicos, não físicos) com outras identidades” (SOUTWELL, 2014, p.142), e isto quer dizer que “o antagonismo de forças impede a plena constituição das identidades como objetividades, isto é, do social como ordem objetiva” (SALES, 2014, p.174). Portanto, a identidade é o resultado da articulação de elementos produzidos no interior das práticas hegemônicas. Sendo assim, esse pensamento reafirma a instabilidade constitutiva dessas identidades, e oferece elementos para uma noção sociopolítica da subjetividade, que é compatível com os pressupostos teóricos pós-estruturalista (SOUTHWELL, 2014).

Um outro aspecto a ser refletido, que é de fundamental importância no processo da produção das identidades sociais e políticas, é a presença das lógicas de **diferença e equivalência**:

Nas relações diferenciais expandem-se os lugares de antagonismo e as reivindicações democráticas, o que dificulta a centralização em torno de um só conflito [...]. As relações de equivalência são aquelas nas quais a equivalência expande-se, reduzem-se os lugares de antagonismo, tendendo a simplificar o terreno político, uma vez que os conflitos podem ser substituíveis; deste modo, os antagonismos condensam-se em uma polarização, levando a momentos de ruptura radical (SOUTHWELL, 2014, p.138).

Essas relações de instabilidade constitutiva das identidades sociais e políticas estão em constante exercício na educação escolar. Contexto político de produção de significados, negociação de sentidos e articulação de discursos, inclusive daqueles que ameaçam a estabilidade “normativa”. Portanto, qualquer análise de experiências escolares é sempre uma atividade complexa porque “a educação, assim como toda prática social é atravessada pela cultura e está inserida num processo de transmissão e construção de significados culturais” (OLIVEIRA, 2009, p. 38).

É importante lembrar, também, que a escola, historicamente, tem valorizado algumas práticas e identidades sociais em detrimento de outras, com base em diversos marcadores de diferença – classe social, religião, raça, etnia, sexualidade e gênero. Por conta disto, as experiências escolares de sujeitos que estão fora dos padrões tradicionalmente valorizados pela escola – masculino, cristão, branco, heterossexual – são marcadas, com frequência, por processos de exclusão, rejeição e violências simbólicas (algumas vezes, também, físicas e psicológicas). Mas, igualmente, a presença destas pessoas na escola tensiona o campo discursivo e força o processo de negociação de significados, porque a experiência, conforme ressalta Larrosa (2011) ao mesmo tempo em que é percurso, em que transforma o sujeito – num contexto relacional, onde algo do sujeito igualmente atravessa o outro –, produz efeito.

2.2 Lesbianidade como experiência de si

Ao passo que penso sobre o significado da lesbianidade, maquino reflexões sobre mim mesma em relação a uma infinidade complexa de mundos. Nesse contexto, a questão do “quem” emerge: “Quem sou?”, “Quem é o Outro?” , “Quem és?” – em certo sentido, todas essas perguntas dizem respeito à questão que eu levanto sobre o que é ser lésbica. Tal leitura de *si*, que desfiou nesta sessão, (re)produz uma interpretação que visa diluir uma crítica à razão natural do sujeito e anda, por isto, na mão contínua da despossessão de si mesmo diante de um Outro que escapa o controle, que nunca será possível saber como reagirá ou se reagirá. Pois:

Somos despossuídos de nós mesmos em virtude de alguma forma de contato com outro, em virtude de sermos movidos e mesmo surpreendidos pelo encontro com a alteridade. Tal experiência não é simplesmente episódica, mas pode e revela uma base da relacionalidade – não apenas nos movemos, mas somos movidos por aquilo que está fora de nós, por outros, mas também por algo “fora” que reside em nós (BUTLER, 2013, p. 3).

Há algo nas experiências comunais sexuais que possibilita a constituição de relações intersubjetivas, e a aprendizagem de viver despossuídos/as. Insisto neste ponto, pois “o encontro com o outro realiza uma transformação do si-mesmo da qual não há retorno” (BUTLER, 2017, p. 41), e é a partir deste ato que “eu me torno outro diferente do que fui e assim deixo de ser capaz de retornar ao que eu era” (BUTLER, 2015, p. 41). Ou seja, é uma maneira de causar interrupções autonarrativas, descartando qualquer pensamento sobre um sujeito autônomo e autocontrolado.

Trata-se, diria, do caso afeto-desejo existir a partir da interpelação contínua ao Outro. É através do saldo de tal problematização que, de certa maneira, aponto a lesbianidade como *experiência de si*.

Mas, para que sejam compreensíveis esses passos alargados que chegaram na *experiência de si* como algo que permite dizer o que se “é”, faz-se importante alguns passos para trás. Tento começar, então, ao que se compreende por problemas de gênero. Em tempos atuais, as problematizações acerca do conceito de gênero nos permitem conduzir (e intercruzar) diálogos nos vieses do sexo, identidade e política. Entretanto, nenhuma destas coisas estavam presentes quando surgiu o conceito de gênero no estudo de Robert Stoller, em seu livro *Sexo e Gênero* (1968), onde elaborou uma formulação do conceito de identidade de gênero para discernir natureza e cultura. Tampouco, os elementos surgiram nos escritos da antropóloga estadunidense Margaret Mead (1969), que analisou como as práticas sociais se relacionavam com as diferenças do sexo, mostrando que essas atitudes são aprendidas desde que uma criança nasce. Tratam-se, esses estudos, de reiterar uma linha de raciocínio – parcialmente fixa – sobre a produção de identidades sexuais numa forma própria, mesmo que esteja além da condição biológica ou não.

Uma das autoras de tendência pós-feminista com grande influência na atualidade, possivelmente, é Judith Butler (2003). Butler brilhantemente radicalizou a noção de gênero, compartilhando elementos inéditos no campo teórico da filosofia. Dentre os vários aspectos de um arsenal complexo de conhecimento, destaco – em primeiro momento – o rompimento da noção de sexo (algo visto como herança da “natureza”) e gênero (culturalmente construído).

Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre o sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo (BUTLER, 2003, p. 24).

O gênero, portanto, “é um meio discursivo pelo qual a ideia de sexo como algo da “natureza” é produzida e esta ideia é uma maneira de assegurar a estrutura binária (homem/mulher) do sexo, de salvaguardar dogmas como o da heteronormatividade” (OLIVEIRA, 2009, p. 66). Essa concepção, de certa maneira, considera a existência de um poder regulatório produtor de sentidos em torno do sexo e do gênero. Isso quer dizer que, as normas de gênero produzem um conjunto de disposições (discurso, práticas, etc.) que tendem a construir corpos culturalmente inteligíveis e compreendidos como “sexuados”, ao mesmo tempo que, elencam os “corpos da injúria” (BUTLER, 2002).

Nesse cenário do processo de subjetivação, faz sentido dizer, então, que o gênero é “a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2003, 59). Visto que o gênero é construído através de performances sociais constantes, as noções de “sexo como algo da natureza”, de “masculinidade verdadeira” e de feminilidade essencial” também são compreendidas como elementos construídos culturalmente. Isto é evidente quando as práticas de gênero se permutam, ou se apresentam distintos, em momentos que não há repetição. Essa formulação me faz pensar sobre os sujeitos LGBT, cujo o “gênero não decorre necessariamente do sexo, e o desejo, ou a sexualidade em geral, não parece decorrer do gênero – nos quais, a rigor, nenhuma dessas dimensões de corporeidade significativa expressa ou reflete a outra” (BUTLER, 2003, p.194).

A expectativa, portanto, é que um corpo com “genitália feminina” constitua uma identidade “mulher” e, naturalmente, um desejo afetivo-sexual pelo não-feminino. Por mais que não se alcance essa estabilização, e muito menos ela é assegurada, as rupturas dessa lógica – e aqui reflito sobre as jovens e mulheres lésbicas – serão, na maioria das vezes, percebidas como projetos heterossexuais fracassados, que produzem sujeitos de uma ordem “anormal” e “desviante”. São compreendidas, desde então, como tais através do que é nominado sentidos/significados [(re)produzidos nos moldes de um regime cis-heterossexual], que atravessam as experiências de todos os sujeitos, heterossexuais ou não-heterossexuais.

Essa consideração me leva a acreditar que tudo “aquilo que nos passa”, “o que nos acontece” é experiência (LARROSA, 2011). Essa lógica reivindica a experiência como

[...] uma relação em que algo tem lugar em mim. Neste caso, que minha relação com o texto, digo, minha leitura, é de condição reflexiva, volta para dentro, subjetiva, que me implica no que sou, que tem uma dimensão transformadora, que me faz outro do que sou. Por isso, depois da leitura, eu já não sou o mesmo de antes, já não posso olhar-me impávido no espelho (LARROSA, 2011, p. 10).

Sob certa perspectiva, percebo alguns pontos de contato entre a perspectiva Larrosiana e a radicalização teórica de Butler – o que me leva a apontar o segundo aspecto que a faz referência nos estudos de gênero: a despossessão. Não se interessando em propor uma nova concepção conceitual do que se trata “perspectivas construtivistas de gênero”, isto é, produzir uma teoria de gênero que se restringe a uma teoria de produção de identidades, Judith Butler percebe que é através da experiência que “não se submete integralmente às normas e identidades, [...] que ter um gênero é

um “modo de ser desposuído”, de abrir o desejo para aquilo que me desfaz a partir da relação ao outro” (SOFATLE, 2017, p. 175). O “eu” entra em síncope diante do Outro, pois ocorre-lhe coisas imprevisíveis, incontroláveis, já que o “eu” se estar aberto, vulnerável, temeroso, atropelando, de tal maneira, suas percepções de si, do Outro, das palavras, das ideias. Pois:

[...] a experiência tem a ver, também, com o não saber, com o limite do que já sabemos, com o limite de nosso saber, com a finitude do que sabemos. E com o não poder-dizer, com o limite do que já sabemos dizer, do que já podemos dizer, com o limite de nossa linguagem, com a finitude do que dizemos. E com o não-poder-pensar, com o limite de nossas ideias, com a finitude de nosso pensamento. E com o não-poder, com o não-saber-o-que-fazer, com nossa impotência, com o limite do que podemos, com a finitude de nossos poderes (LARROSA, 2011, p. 25).

Dentre as variáveis desse processo subjetivo, uma delas me leva a acreditar que se alguém é capaz de “ler” a mim é porque tem a prática da leitura dos códigos do contexto a qual me insiro, e, por isso, é o sujeito das experiências semelhantes as minhas. Essa possibilidade de uma leitura do Outro, portanto, está sobre os pilares da normatividade: já que “a normatividade circulante refere-se a propósitos, aspirações, preceitos que norteiam e estabelecem os critérios para o reconhecimento de um vida inteligível” (RANNIERY, 2017, p. 12) –, atravessando as experiências de si de qualquer sujeito –, ela apropria-se do caráter de substância. Nesse caso, “as normas não são apenas uma imposição social sobre o sujeito, mas constituem a própria substância pela qual sua existência é possível” (RANNIERY, 2017, p. 6).

Assim, as histórias que conto para um Outro, as maneiras como me narro, me julgo, e até a possibilidade da minha existência, enquanto mulher lésbica, estão situadas num contexto de produção permeado pelo regime de verdade da cis-hetero-normatividade. Parte disso envolve uma complexidade discursiva, que se configura numa arena de disputa de sentidos – hegemônicos e contra-hegemônicos - pois: as normas não são simplesmente possuídas, reproduzidas ou assimiladas. Podem ser resignificadas e afrontadas ao passo que os sujeitos experenciam os diversos tempos-espacos da sociedade.

A convicção Larrosiana sobre a possibilidade de existência do Outro – que está sempre em relação a um Outro – assegura uma leitura dos processos que o tornou “aquilo” que se diz que “é”. Se digo algo sobre “Quem sou?” – e aqui narro-me como uma mulher lésbica – certamente refiro-me como tal porque experenciei diversas situações e contextos onde os sentidos de gênero e sexualidades estavam sendo disputados, e que, de alguma maneira, constituíram (e constituem) a

minha subjetividade. A minha prévia (in)conclusão nesta jornada Larrosiana é que ela possibilitou a mim um maior trajeto: fez-me considerar (e desafiar a mim mesma) a pensar o contexto da escola, sobretudo, desfiar a lesbianidade como experiência escolar. Penso que, lançando mão de Larrosa (2011),

Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos (LARROSA, 2011, p. 24)

Meu argumento é que qualquer espaço-tempo que seja produz sujeitos, portanto, é educativo. A educação escolar é o espaço-tempo delimitado nesse estudo. A minha escolha por trajetórias escolares de jovens lésbicas baseia-se na necessidade de apostar nas tentativas teóricas que escapem a análise unidirecional do discurso – que parte da ideia que a instituição apenas impõe normas e os sujeitos as assimilam, obedecem e se corrigem. Nesse estudo o desafio é pensar em “deslocar o foco dos conhecimentos a serem ensinados ou das habilidades a serem aprendidas para pensar currículos a partir de como as experiências de tornar-se sujeito se tecem” (RANNIERY, 2017, p. 9)

Nessa direção, interessa-me certo exercício de reflexão, que nos instiga ao diálogo sobre a dinamicidade das narrativas no espaço-tempo escolar. Diante dessa lógica, Macedo (2006) pensa nos “currículos escolares como espaço-tempo de fronteira” (p. 289), isto é, como práticas de um movimento duplo narrativo na produção da educação: visto que tem, ao mesmo tempo, uma temporalidade continuísta e performática. Na análise de Macedo (2006, p. 289), a primeira é “todo um conjunto de saberes culturais legitimados, uma cultura eleita que é função do projeto educacional transmitir”, em certo sentido, a educação, neste aspecto, é um espaço-tempo de reiteração. Entretanto, a temporalidade continuísta coabita com uma outra temporalidade, a performática: a margem de tensionamento, de resignificação, da agência. É, nesse sentido, que é possível perceber as diferenças, pois, “a tensão entre repetição e performatividade cria uma zona de ambivalência, um espaço-tempo liminar, em que é possível pensar a existência do outro” (MACEDO, 2006, p. 289).

Na zona de ambivalência, é possível pensar a existência do Outro, “que está fazendo falta no currículo, mas que está lá na própria temporalidade introduzida pelo performativo” (MACEDO, 2006, p. 289). A escola, portanto, a partir das relações de (e disputas de sentido sobre) gênero e sexualidades, se perfaz e cria espaços-tempos para experiências lésbicas. Esta leitura sobre

lesbianidades e escolas não se restringe à “gramática do sofrimento” (RANNIERY, 2016), ou à lógica da pedagogia da opressão, de que

[...] a escola seria, de antemão, um campo de guerra, no qual um dos lados já teria perdido. Há mesmo quem defenda que o currículo é espelho da sociedade, adjetivada de heteronormativa, ou a maquinaria pela qual ela se faz. É produto dessa coisa sobre-humana, chamada sociedade, para não dizer sistema, cujas entranhas articulam um projeto de normalização dos corpos. É conhecida a popularidade que goza a tese segundo a qual o currículo, normalizador e disciplinador de nascimento e por decreto, não pode ser outra que não um perverso em que o outro é sempre “representado” ou “construído” de acordo com interesses sórdidos de discursos normativos (RANNIERY, 2017, p. 4).

Se o currículo escolar funciona como um campo de construção e mediação da experiência de si, e está em um constante movimento narrativo duplo, configura-se, então, como um dispositivo pedagógico. Sob certa análise, os dispositivos pedagógicos são compreendidos como mecanismos que produzem e regulam subjetividades de sujeitos que compõem o interior escolar, contudo, não é um aspecto seu, a eficiência e a fixidez dos sentidos que tendem a fabricar sujeitos “normais”, pois há Outros que se inserem, se descobrem e permanecem tencionando e resignificando a “normalidade”.

Portanto, e em resumo, as relações de gênero produzem sentidos diversos através da (re)significação de símbolos culturalmente disponíveis (SCOTT, 1995), que desmontam a possibilidade – utópica – do sujeito “mulher” como um sujeito universal, fixo e politicamente isolado das relações de classe, geração, sexualidade, raça-etnia, etc. (BUTLER, 2003). O espaço-tempo escolar produz e é constituído por múltiplas subjetividades femininas, a partir de mecanismos específicos que incansavelmente criam possibilidades de existência..

O tencionamento e a subversão da temporalidade continuísta do currículo escolar, entretanto, não se dá num contexto desprovido de lutas, sofrimentos e precariedade, mas é o que possibilita “a suspensão de qualquer posição genérica desde a que se fala, desde a que se pensa, desde a que se sente, desde a que se vive. A possibilidade da experiência supõe que o sujeito da experiência se mantenha, também ele, em sua própria alteridade constitutiva” (LARROSA, 2011, p. 18).

2.3 Lesbianidades entre os muros da escola

A escola foi concebida para acolher especificamente alguns – homens, brancos, ricos, cristãos –, mas com o tempo ela foi reivindicada também por mulheres, negros e negras, pessoas com necessidades especiais, LGBTs, estudantes de matrizes religiosas não-cristãs etc (LOURO, 1997). A conquista de espaço na escola, entretanto, não excluiu totalmente uma série de dispositivos especializados – currículo, prédios, práticas pedagógicas, materiais didáticos– na (re)produção das diferenças. A escola se tornou uma das principais instituições que exercita o poder disciplinar (FOUCAULT, 1987).

É, portanto, igualmente importante, observar como a *disciplina* tem atuado no espaço escolar e quais dispositivos ela constitui.

as práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos quando no interior dos indivíduos”. Refiro-me aos dispositivos pedagógicos, que são como um arsenal de “estratégias de poder e saber que se liga a determinados discursos para que exerçam efeitos de verdade (MARTINI, 2008, p.16).

Designando esta concepção ao espaço dialogável da sexualidade, percebo que o mesmo se traduz como “um dispositivo histórico e contingente que reúne práticas sociais em torno do corpo, seus usos e prazeres” (MARTINI, 2008, p.16). Sob seu domínio, a sexualidade se inter-relaciona com discursos normalizadores, na compreensão dos efeitos da rotulação, marginalização e invisibilização de práticas sexuais não-heterossexuais. É um viés analítico sobre os conflitos diferenciais das interdições, pois: “a diferenciação social não se afirmará pela qualidade ‘sexual’ do corpo, mas pela intensidade da sua repressão” (FOUCAULT, 1988, p.121).

Essa vigilância cumpre um papel de engessar e naturalizar comportamentos associados a masculinidade e a feminilidade. Não há dúvidas que a escola é um espaço de aprendizagem sobre os sentidos do que é ser “homem” e ser “mulher” através de uma fórmula padronizada de ser, isto é, a incorporação de uma masculinidade e feminilidade hegemônicas. É uma busca por um modelo inatingível, pois não existe apenas uma certa maneira de ser mulher ou homem, mas há um leque de possibilidades de construções e de expressões de feminilidades e masculinidades, que se apresentam como posições de poder entre o homem e a mulher, quer entre os próprios homens, quer entre as mulheres (CONNELL, 1995).

Essa seria uma ordem que produz e tende a fixar uma identidade feminina ou masculina “normal”, que está associada a um único modelo de identidade sexual, a heterossexual. Logo, essa

ordem produz elementos centrais na produção da concepção dos sujeitos LGBT, enquanto transgressores, anormais e, sobretudo, alvos de uma série de mecanismos de correção. É um processo continuado e geralmente sutil, quase imperceptível, mas que produz marcas que se inscrevem nos corpos dos sujeitos e os distinguem (LOURO, 1997). Isto quer dizer que são evidências de uma fabricação nos moldes da “normalidade”, que estão associadas a práticas disciplinares e punitivas sobre os corpos, especialmente sobre aqueles que performam feminilidades e masculinidades “destoantes”.

Todavia, esse diálogo não deve ser travado na certeza de um movimento unilateral, uma relação de causa e efeito. Os exercícios do poder disciplinar, desencadeados pelos dispositivos escolares, apesar de bem arquitetados, não têm sua eficiência garantida, produzem múltiplos resultados, de forma imprevisível. Isso me impulsiona a reiterar a noção de escola como um contexto dinâmico, que está fortemente articulado a conflitos e tensões culturais, onde igualmente os sujeitos reagem às práticas e participam ativamente das relações de poder. É, deste modo, também, o lugar de subversão, negociação e produção de sentidos, onde, dito de outra maneira, impera a instabilidade organizacional, discursiva das relações e práticas curriculares. Um conceito que nos aproxima da compreensão das práticas escolares é a noção de **experiências de si**, proposta por Jorge Larrosa (1994):

A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. (LARROSA, 1994, p.44).

Sem mais, o sujeito da experiência é compreendido sob a lógica de uma produção subjetiva, cujos processos estão articulados aos próprios acontecimentos, vivências, que atravessam o sujeito, transformando-o e deixando impressões no que é. Já ao que se refere ao interior escolar, apesar de o poder disciplinar atuar de maneira sutil e permanente, as práticas curriculares não definem a formação do sujeito, mas são consideráveis na relação com as suas subjetividades. Desta forma, levando em consideração o caráter da contingência, a escola é um lugar onde os sujeitos constantemente escrevem e reescrevem as suas experiências de si.

O eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devenir: uma permanente metamorfose. E essa metamorfose tem seu arranque e sua força impulsora no processo narrativo e interpretativo, na leitura e na escrita (ou na fala) (LARROSA, 2001, p.39).

Parte dessa discussão me envolve numa reflexão sobre as experiências escolares de LGBT de distintas classes sociais, cor/etnia, religiosidade, entre outras identificações sociais. Sinalizo, portanto, para aquilo que é nomeado de “agência”, cuja definição realoca as dimensões das experiências relacionadas à marginalização, autoflagelação e silenciamento ao lugar de produção de estratégias e mecanismos de resistências constituídas coletivamente e até mesmo de forma individual. O que quero dizer é que, embora a imposição das referências normalizadoras de gênero e sexualidade sejam violentas, os sujeitos – e aqui destaco a estudante lésbica – ao proferirem aquilo que se “é”, quase sempre, desestabilizam e abrem fissuras estruturais que possibilitam novas significações em torno das sexualidades e dos gêneros, assim como das práticas escolares.

As fissuras, por vezes, podem ser entendidas como “um exagero”, “um escândalo” quando notam a mostra de desejo-afeto – especialmente o beijo – entre meninas nos corredores, banheiros e quadras escolares. Portanto, há práticas e sentidos que organizam e limitam o experienciar da sexualidade e de maneira mais ampla a vida social (VIANNA; CAVALEIRO, 2015). Num desses “excessos”, os discursos e práticas, logo, são desencatilhados como estratégias de controle, mascarando-se como “autopreservação” e “protecionismo”, cito: uma conversa sigilosa na diretoria, uma repreensão do/a professor/a que subtenda cuidado, etc. Quando conecto esse fio significativo às subjetividades de estudantes lésbicas, pressuponho que há uma propagação de modos de existências homogeneizantes, como também, pensamentos tempestuosos ante a imposição de uma regra. Sob o efeito do processo de subjetivação, a jovem estudante ainda que não compreenda a dinâmica das regras, acaba, de certa maneira, por se reconhecer no “jogo”: onde há uma recusa pública da manifestação da lesbianidade, enquanto algo que não corresponde a heterossexualidade (VIANNA; CAVALEIRO, 2015).

Sob análise de Costa (2013), “isso afeta o cotidiano de muitas *jovens e* mulheres, tanto como expressão pública dos afetos, como a manutenção da feminilidade”⁸ (p. 91). Por consequência da pedagogia heternormativa, as subjetividades lésbicas acabam por empilhar-se nos amontoados da “discrição”, que interdita os desejos e afetos publicamente no ambiente escolar, mas o que não quer dizer que a manifestação de si, de alguma forma, não escape. Curiosamente, em alguns espaços isolados, ou pontos cegos de um corredor escolar, até mesmo nos banheiros, nos horários combinados entre as aulas – quando não tem ninguém –, garotas se encontram e se beijam. E

⁸ Grifos meus.

revelam, assim, suas artimanhas e inversões da norma aos seus prazeres (VIANA; CAVALEIRO, 2015).

Parte dessas experiências compreendem o reconhecimento das jovens lésbicas, numa lógica de rede de apoio. Semelhantemente ao que argumentou Maciel (2014), os enfrentamentos da ordem, por estudantes lésbicas, desencadeiam possibilidades “de uma aproximação, de troca e de aceitação [...] ter com quem dividir as mesmas preocupações e interesses, ter com quem dividir sentimentos e emoções, no território escolar” (p. 129). É também aprender sobre si, nos momentos de partilhas narrativas, e criar zonas de conforto e segurança. No esforço de manter-se em conforto, não “rancorosa” e/ou com “baixa-estima”, a estratégia da resiliência comporta-se como possibilidade de agência, de experiência estudante, que “tenta sair dos discursos da zona de dificuldade para os discursos que transformam a adversidade em algo positivo” (MACIEL, 2014, p. 131).

Quando “inclui a dissimulação, a obrigação de rejeitar em si mesmas seus sentimentos e negar seus desejos” (CAVALEIRO, 2009, p.174), estudantes lésbicas acabam aprendendo que os comportamentos “desviantes” não podem ser expressados, ou minuciosamente notados, elas precisam escondê-los, pois “na medida em que seus desejos se dirigem para práticas consideradas inapropriadas para seu gênero, ele ou ela é levado/a a aprender uma lição significativa: a lição do silenciamento e da dissimulação” (LOURO, 1997, p.83). De alguma forma, o estigma comportamental que se atrela à concepção de gênero é a relação afetivo-sexual com o gênero oposto, ambos compreendidos no enquadramento heteronormativo. Isso significa dizer que as relações não-heterossexuais são alvos de preocupações, práticas de correção e invisibilização.

Nos espaços escolares, particularmente, estudantes e professoras lésbicas são submetidas a diferentes violências e práticas de ridicularização que se manifestam através de brincadeiras “inofensivas”, piadas, gestos obscenos, que se configuram em um arcabouço de marginalização conhecido por “experiência da injúria” (MISKOLCI, 2016). São nessas situações de humilhação e maltrato que as jovens lésbicas aprendem, também, qual o espaço que devem ocupar no contexto escolar: o da abjeção. Segundo Miskolci (2016, p. 24) a abjeção refere-se “ao espaço que a coletividade costuma relegar a aqueles e aquelas que consideram uma ameaça ao seu bom funcionamento, à ordem social e política”, ou seja, é o lugar de reclusão do ser contagioso e repugnante.

“Sapatão”, “mulher-macho” e “machinho” – tratamentos mais comuns nos espaços escolares – são expressões injuriosas que, quando ditas, reafirmam uma posição de quem se quer ter distância

por medo do contágio ou com o intuito de auto afirmar-se heterossexual. Na realidade, esse processo de marginalização dos sujeitos que não se adequam ao padrão se faz necessário à manutenção da heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2010). Os mecanismos da naturalização heterossexual engatilham-se a partir dos processos de exclusão e inferiorização, sobretudo do silenciamento, pois “a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma”” (LOURO, 1997, p. 68).

Como efeito disso, a lesbofobia “em suas diversas formas de manifestação, costuma figurar entre as menos perceptíveis formas de homofobia” (JUNQUEIRA, 2010, p. 224). No universo escolar, isso ocorre especialmente através de “uma ordem social – e sexual – que atribui um lugar “inferiorizado” às garotas, imputando-lhes o não reconhecimento por manterem uma relação crítica com as normas” (CAVALEIRO, 2009, p.64). Sob certa perspectiva, a precária – quase ausente – problematização sobre lésbicas no contexto escolar é um mecanismo ligado ao mito de que há uma maior compreensão ou acolhimento das jovens lésbicas, quando, na verdade, trata-se de uma “visibilidade” que perpassa pela insinuação do medo e autocensura (CAVALEIRO, 2009).

Alguns fatores podem ser considerados importantes diante o processo de menor visibilidade das jovens lésbicas. O primeiro aspecto refere-se a intensa vigilância das normas de gênero sobre os corpos e mentes dos sujeitos que se encaixam na conhecida identidade de referência, a masculina heterossexual (JUNQUEIRA, 2010). Desta forma, podemos justificar esse processo a partir de um outro aspecto, que julga as jovens lesbianas como portadoras de um desejo passageiro.

Não elimina dizer que preocupações com a sexualidade das garotas deixam de ter o “tom da indiferença” ou de orientações tranquilizadoras e comparece uma “certa aflição” na medida em que se percebe ou se suponha que a amizade entre elas possa ser a experimentação da atração ou do desejo pelo mesmo sexo. Ainda assim, pode ser que as meninas que beijam meninas, estejam descobrindo e experimentando novas formas de relacionamento (CAVALEIRO, 2009, p. 63-64).

Afinal, as lésbicas se alojam entre as fronteiras do “estar e ser homossexual” (HEILBORN, 1996). E, de alguma forma, essas “preocupações amenas” diante as relações lésbicas incorporam-se nas práticas pedagógicas, assumindo um papel de protecionismo. Isso quer dizer que

Quando as garotas são proibidas de expressarem seus afetos e levadas para uma sala para “uma conversa especial” elas não são, intencionalmente, alvo de proteção. Se há esse cuidado, seu efeito também é revelador. Tal ação parece ser concebida como “proteção” (*para que não sejam molestadas*), mas revela uma “precaução”, uma prática insidiosa que fomenta o processo de estigmatização das relações não-heterossexuais na escola e imprime

[...] uma expectativa constante da não-aceitação e da segregação social (CAVALEIRO, 2009, p.143).

Há, ainda, uma rede extensa de experiências lésbicas singulares vivenciadas nos espaços escolares que são pouco notadas e estudadas por inúmeras problemáticas, uma delas a invisibilização. Acredito que, de alguma maneira, isso refletiu como desafio nesta pesquisa: ampliar as compreensões sobre estudantes lésbicas a partir de mares ainda pouco explorados. Mas, por outro lado, isto aqui – o próprio escrito – é uma tempestade de resistência em dupla dose, onde ponho-me a pensar e falar sobre lésbicas em contextos invisibilizados enquanto que as mesmas alçam suas vozes para falarem sobre si. Portanto, o saldo das reflexões sobre suas narrativas escolares aponta para uma noção de escola como lugar de acontecimentos que atravessam subjetividades lésbicas, a partir de experiências que envolvem brincadeiras “inofensivas”, insultos, gestos obscenos, violências físicas e invisibilizações. Mas, curiosamente a escola, também, é o espaço do tensionamento e resistência, onde é possível observar vidas serem vividas e ressignificadas.

3 Delineamento metodológico

Passeio pelo escuro
 Eu presto muita atenção
 No que meu irmão ouve
 E como uma segunda pele
 Um calo, uma casca
 Uma cápsula protetora
 Ai, Eu quero chegar antes
 Pra sinalizar
 O estar de cada coisa
 Filtrar seus graus
[Adriana Calcanhoto]⁹

O presente capítulo se propõe a apresentar as estratégias metodológicas que foram desenvolvidas na pesquisa de campo, debruçando-se sobre o diálogo da pesquisa orientada pelo problema. Posteriormente, é apresentada a constituição do *corpus*, envolvendo uma reflexão sobre entrevista na pesquisa em educação – especialmente a do tipo semi-estruturada, em diálogo com a entrevista narrativa – e, por último, delinea uma proposta de análise do *corpus*.

⁹ Adriana Calcanhoto, lésbica, nascida em Porto Alegre, em 1965, uma cantora que perpassa composições de estilos variados: samba, bossa nova e pop. *Esquadros* surgiu numa narrativa na qual Adriana acaba por anunciar a público a sua lesbianidade.

3.1 Pesquisa orientada pelo problema

O que me chama atenção nas músicas são os seus alinhamentos com a realidade, a um contexto particular específico, que partilha códigos, cujos efeitos constituem subjetividades diversas. Meu argumento é que as canções, hits e batidas são expressões de tudo aquilo que se vê, toca e sente com sentimento, às vezes de maneira poética, pornográfica, outras exalando resistência. De qualquer forma que se expresse, elas interpelam sujeitos, que ressignificam contextos e atravessam outros sujeitos, como um ciclo de retroalimentação onde os sentidos – em jogo – de um determinado cenário encontram-se – em contínuo fluxo – parcialmente fixos: captam o tempo e espaço dispostos em tensionamentos. O que quero dizer é que, um produto sonoro não é cristalizado e criado aleatoriamente, mas emerge a favor de um contexto, o mesmo que dispõe elementos para a sua produção.

É, nesta direção, que o trecho da música com o qual abri este capítulo me auxilia, de alguma maneira, discorrer o que Shapiro (2002) chama de “pesquisa orientada pelo problema”. Essa lógica é uma questão de eleger um modelo de pesquisa onde “o elemento central a ser considerado nas decisões sobre as alternativas teóricas e metodológicas escolhidas deve ser, no maior grau possível, o problema, definido a partir das demandas e crises concretas vivenciadas pelos sujeitos atuantes no campo investigado” (OLIVEIRA, OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1333). O intuito é aproximar-se do contexto, ir além das aparências dos fenômenos, é querer aprofundar-se nas realidades com certa – porém, limitada – precisão. O “Esquadro”, portanto, como um instrumento de desenho que constrói linhas retas precisas, dando seguridade apenas para ângulos fixos e pré-estabelecidos, torna-se um objeto musical lido a partir de uma crítica sutil e inteligente, onde é insinuado – e associado – a “compreensão de mundos” dos sujeitos, que tende a ser sempre restringida, inflexível e descontextualizada para tudo aquilo que direciona o seu olhar.

Esse olhar de enquadramentos, nos campos das investigações sociais e humanas, é compreendido como perspectiva positivista, cuja definição se dá mediante uma utilização estrita de certa metodologia pré-estabelecida e generalizada, garantindo a objetividade do conhecimento científico (OLIVEIRA, OLIVEIRA; MESQUITA, 2013). É, nesse caso, isentar-se de reflexões sobre o problema da investigação, e então adotar um modelo de pesquisa planejado a partir da metodologia. Esta ciência da objetividade e neutralidade, entretanto, tomou um conflituoso e infundado caminho, no campo educacional, no Brasil, anos 1990, quando pesquisas iniciaram suas produções em forte contraposição a essas “tradições metanarrativas e universalistas modernas”

(OLIVEIRA, OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1328), através de uma emergência de novas noções e concepções oriundas da crítica pós-estruturalista. Ainda,

A redemocratização do país nos anos de 1980 e a crise das *utopias* e do *socialismo real* nos anos de 1990, entre outros fatores, contribuíram para a emergência e o reconhecimento, no contexto nacional, de diversas *novas* identidades, demandas, movimentos e atores sociais (feministas, negros, gays, ambientalistas, jovens da periferia, grupos culturais, religiosos etc.) que escapavam, em grande medida, ao alcance das ferramentas de análise social oferecidas pelas perspectivas tradicionais, predominantemente economicistas, classistas, institucionalistas e/ou funcionalistas (OLIVEIRA, OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1328).

Essa “virada linguística” nos campos das artes, ciências humanas e sociais, protagonizada por vertentes pós-críticas, significou um marco na produção de uma base bastante diversa de algumas outras metodologias, além de opor-se ao “[...] acesso imediato às coisas mesmas” (LACLAU, 2005, p. 80), justificando, pois, que o conhecimento e a realidade são produzidas discursivamente (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013) – portanto, asseguro-me, aqui, em reflexões teóricas e percursos metodológicos através da teoria pós-estruturalista do discurso. Sob certo sentido, essa rejeição a uma ciência supostamente neutra e objetiva, que adota metodologias pré-estabelecidas, tem um significado, e este ao mesmo tempo é o meu propósito: construir uma “abordagem ou metodologia a partir das características e da realidade contextual do problema a ser defrontado, e não *vice-versa*” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1330).

No novo cenário acadêmico – digo, após “virada linguística” –, teóricos e analistas do discurso têm-se debruçado cada vez mais sobre os diálogos metodológicos, buscando formulações metodológicas e uso de técnicas e análise de dados nas pesquisas empíricas (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013). É interessante, portanto, compreender certas condições da teoria pós-estruturalista do discurso:

[...] a teoria do discurso não consiste e não busca constituir-se em uma teoria geral da sociedade, dotada de uma taxonomia própria e de um conjunto de leis explicativas universais sobre o funcionamento ou a mudança social. A teoria do discurso é mais bem entendida como uma tradição de reflexões e debates que compartilham o mesmo referencial analítico e que, a partir desse referencial, buscam construir discursos contingentes e contextualizados sobre os processos sociais observados (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1331).

Sob esta perspectiva pós-estruturalista do discurso, são nutridos os olhares perspicazes sobre os fenômenos, fazendo-os captar elementos/características da proposta investigativa, com a implicação na construção de um procedimento metodológico, como “numa elaboração em que a

linha condutora do trabalho seja o enfrentamento do problema proposto, em que a teoria e a metodologia providenciem recursos para enriquecer e aprofundar a compreensão do problema e dos processos analisados” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1331). É notável, então, que a pesquisa orientada pelo problema não recaí em um certo relativismo ou ecletismo superficial ante as escolhas teóricas ou metodológicas, pois a própria definição do problema é minimamente discutida de maneira coerente às experiências dos sujeitos no contexto investigado.

Na força de ver uma ampliação da compreensão do próprio problema e suas relações com outros processos sociais, o caminho investigativo, nesse viés, requer alguns passos dados e fundamentados, isto quer dizer que é necessário primeiramente investigar o problema através de uma construção teórica – processo de problematização –, elencando questionamentos sobre o problema, de acordo com os discursos da realidade estudada, isto é, como essas constituições da realidade – discursivamente analisando – relacionam-se com os sujeitos da experiência. Dessa forma, “as possibilidades de utilização de diferentes técnicas e recursos no desenho metodológico dessas pesquisas tornam-se – contanto que se atendam aos critérios da consistência teórica e da viabilidade prática – bastante amplas” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1335).

Essa defesa de que a pesquisa orientada pelo problema é parte de uma intervenção da realidade – não da forma convencional acadêmica, como algo direto, mas pistas em direção a legitimidade, deslocamento e ampliação de sentidos – rende discussões amplas sobre o “estar de cada coisa”, que está inserida em um jogo discursivo e contingente, portanto nunca deve ser problematizado, conseqüentemente, aplicado a um modelo único teórico e metodológico. Interessantemente, isso me faz pensar sobre as interlocutoras desta pesquisa – as estudantes lésbicas – em relação ao que trata Ranniery (2016): a gramática do sofrimento. Como exemplo minimamente didático, Ranniery (2016) em sua análise, percebe uma mesmidade nas pesquisas educacionais sobre as experiências de sujeitos LGBT, uma reiterada perspectiva teórica do sofrimento, da marginalização e vulnerabilidade, quando, ao mesmo tempo, os sujeitos no contexto escolar têm-se mostrado como forças antagonistas. Portanto, o “esquadro”, com a sua maneira reta, objetiva e reiterada de desenhar coisas e causos aqui já não serve, pois aqui me interessei em tratar as estudantes lésbicas como sujeitos de vida que também desmantelam a homogeneidade da (cis-hetero)normatividade, isso a partir de uma técnica – entrevista semi-estruturada em diálogo com a narrativa –, da mesma maneira, seriamente estudada para aplicação em campo.

3.2 Definição do corpus

A idealização do *corpus* desta pesquisa sustentou-se a partir dos três critérios pensados por Bauer e Aarts (2002). Entendendo que, a constituição do *corpus* de uma investigação científica está associada à reunião de um conjunto de textos que atendem aos objetivos da pesquisa, estrategicamente estruturei os dados coletados partindo dos critérios: de relevância, homogeneidade e sincronicidade. Brevemente descritos, o primeiro critério – a relevância – exige que o mesmo esteja relacionado ao tema da pesquisa; o segundo critério recomenda não misturar materiais distintos no mesmo *corpus* (p. e., imagens, textos e vídeos); e o terceiro, requer atenção ao período histórico do material analisado.

Diante disso, construí um *corpus* formado por entrevistas do tipo semiestruturada, em diálogo com elementos da entrevista narrativa. Realizadas apenas em um encontro, as entrevistas não possuíam tempo pré-determinado para seu término – cada entrevistada usufruiu de um período de tempo necessário para que fosse garantida sua livre fala na pesquisa. Sendo o total de seis jovens participantes, quatro eram recém-concluintes e duas ainda estudantes do 3º ano do ensino médio, que se integraram/integram nas redes de ensino público e privado, e todas moradoras da região metropolitana de Recife. Como já tinha sido previsto, um grupo heterogêneo foi constituído a partir do ponto de vista da classe social, religião, local de moradia (centro, periferia, bairros nobres) e raça/etnia. Os únicos pré-requisitos para as jovens participarem da entrevista eram possuir idade a partir dos 18 anos, se relacionar afetivamente com outra(s) mulher(es) e estar matriculada em alguma escola de educação básica ou recém-concluído o ensino médio até dois anos, a contar a data de realização da entrevista.

É necessário, ainda, expor que, a princípio, na supracitada pesquisa, me propus entrevistar estudantes lésbicas ainda matriculadas na escola, sejam elas das redes pública ou privada. Ao tentar realizar essa ação, deparei-me com certas dificuldades para a efetivação do encontro com estas jovens. Por serem, em sua maioria, menores de idade, os/as responsáveis pelas estudantes decretam a sua participação ou não na entrevista, a partir de sua assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esta dinâmica revelou algumas problemáticas: as estudantes não haviam dialogado ainda com as suas famílias sobre as suas lesbianidades, e quando sim os/as responsáveis negavam o direito delas participarem, justificando com o “medo” da exposição ou que a jovem estava se “oferecendo” com o intuito da exibição. Diante desses obstáculos – presentes como

problematizações no capítulo analítico –, pareceu-me pertinente a participação de apenas jovens maiores de idade.

Neste novo cenário, reiniciei a minha trajetória em campo. A fim de identificar as participantes da pesquisa que se encaixariam nos pré-requisitos e que disponibilizariam seu tempo para participarem das entrevistas, contatei algumas pessoas, professores/as de escolas públicas e privadas, coordenador de curso pré-vestibular, para me indicarem alguns nomes. Mas, os pré-requisitos não eram atendidos por essas jovens indicadas. Os contatos tornaram-se certos quando as mesmas iniciaram uma busca coletiva, cada qual manifestando nomes de possíveis estudantes e recém-concluintes lésbicas. O recrutamento de jovens, através dessa técnica de “cadeia de informantes”, é compreendido como *snowball* – um método de extrema utilidade ao estudar populações difíceis de serem acessadas, desenvolvendo, assim, redes de comunicação eficientes (BERNARD, 2005).

Nos encontros com cada jovem indicada na rede de comunicação – mesmo todas já informadas sobre os objetivos da pesquisa, os pré-requisitos e os critérios éticos –, eu ressaltava as mesmas informações oralmente e através do TCLE, cumprindo, desta maneira, os critérios estabelecidos pelo comitê de ética em ciências humanas. Para além disso, no pré-encontro e encontro, informei à todas estudantes e recém-concluintes que as entrevistas seriam gravadas em áudio (formato MP3), como também, pensando na comodidade de cada jovem, disse-lhes para escolher os espaços privados que seriam realizadas as entrevistas, colocando apenas como requisito lugares que, preferencialmente, estivessem livres de ruídos externos. Sem empecilhos, cada entrevista foi realizada de maneira eficiente e, posteriormente, transcritas, com atenção aos critérios de transcrição de Marcuschi (2003).

Lanço a seguir um quadro com as principais características das jovens entrevistadas. Mas, quero chamar a atenção para o cumprimento de um dos critérios éticos estabelecidos, segundo o TCLE aplicado: o sigilo. Esse aspecto refere-se a não exposição de certas informações, em especial os nomes das interlocutoras da pesquisa, portanto, exponho suas autodescrições com pseudônimos.

Quadro 1 – Relação de estudantes entrevistadas durante a pesquisa de campo, com definição de idade, local de moradia e elementos de autoidentificação.

CODINOMES	IDADES	LOCAL DE MORADIA	AUTODESCRIÇÃO
Maria	18	São Lourenço	Classe média; ex-protestante; parda; família LGBT; lésbica; estudante do 3º ano do ensino médio.
Bruna	18	Igarassu	Classe média baixa; parda; lésbica; concluiu o ensino médio em 2016.
Rebeca	18	Igarassu	Classe média; católica; parda; sapatão; estudante do 3º ano do ensino médio.
Sofia	19	Cabo	Classe média baixa; negra; assexuada; lésbica; andrógena; concluiu o ensino médio em 2016.
Julia	19	Olinda	Classe média; negra; prefere não se categorizar, mas politicamente autoafirma-se lésbica; concluiu o ensino médio em 2016.
Isabella	20	Recife	Classe média baixa; negra; lésbica; concluiu o ensino médio em 2016.

Como já foi exposto no início desta sessão, as minhas interlocutoras participaram das entrevistas de qualidade semi-estruturada, em diálogo com elementos da entrevista narrativa. Pode-se dizer que a entrevista semi-estruturada é uma técnica que pode ser descrita como uma conversa entre duas pessoas com um propósito de obter informações sobre um determinado tema (GASKELL, 2002). Este instrumento de pesquisa possibilita uma maior profundidade ao que se pretende estudar, visto que há a elaboração de um roteiro pré-determinado como norteador do processo. Ainda, este tipo de entrevista permite adicionar perguntas não previstas, a depender das repostas dos/as entrevistados/as (LUDKE; ANDRE, 1986). É importante, portanto, que o/a pesquisador/a proporcione acolhimento e liberdade de expressão ao/a entrevistado/a.

O/a pesquisador/a ao estimular a emergência de narrativas que atendam ao seu interesse investigativo – partindo de uma exploração geral aos aspectos mais detalhados – contempla à uma lógica técnica que configura a entrevista em profundidade (GASKELL, 2002). Adotando essa perspectiva neste estudo, construí um roteiro de entrevista que se estrutura em três partes: 1) **Introdução:** é constituída por 7 perguntas objetivas e simples de apresentação da entrevistada; 2) **Aprofundamento:** o mergulho nas emoções e memórias toma corpo em 11 perguntas que resgatam narrativas das primeiras lembranças no espaço escolar, as primeiras experiências de desejo-afeto por meninas, a descoberta da lesbianidade e as relações das jovens com a família, amigos/as e vizinhança; à parte disso, elenquei 12 perguntas que se referem às experiências escolares, que estão relacionadas as vivências com a direção-coordenação, os/as professores/as e colegas; e, 3) **Finalização:** com o intuito de encerrar o encontro, desvinculando as jovens das emoções, foram realizadas 5 perguntas objetivas e que estimulam a racionalidade.

A narrativa – aspecto de meu interesse nas entrevistas – é uma produção e reinvenção de si a partir do dito (e do não-dito), pois “quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (LARROSA, 2002, p. 21). As palavras, sob estas condições, não são – e nunca serão – simplesmente palavras, com efeito, são partes que constituem o sujeito que as profere, isto porque elas, por vezes, “funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2002, p. 21). E aquele que ousa a *palavra*, portanto, é o sujeito da *experiência*.

Visto que tudo aquilo que atravessa o sujeito é experiência, o próprio é, então, “um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo,

produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24). Porém, o que se inscreve não é fixo, não é determinante, há uma temporalidade imprevisível dessas marcas, que interagem com outros sentidos – através de outras narrativas – e se reinventam. Pode-se dizer que

O sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcórrer temporal. Mas o tempo da vida, o tempo que se articula a subjetividade não é apenas um tempo linear e abstrato, uma sucessão na qual as coisas se sucedem umas depois das outras. O tempo da consciência de si é articulação em uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo. E essa articulação temporal é de natureza essencialmente narrativa. [...] O eu se constitui temporalmente para si mesmo na unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado (LARROSA, 1994, p. 31).

Ao mesmo tempo que Larrosa (1994) descreve a possibilidade do sujeito estabelecer uma identidade a partir de uma unidade de tempo, reafirma que a experiência da autonarração e autointerpretação está intimamente ligada ao caráter da contingência. E, dessa maneira,

[...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado (LARROSA, 1994, p. 42).

Experiência, tão simplesmente, é como algo que nos acontece – sendo somente aquelas experiências que nos transpassam, as legítimas para nos constituir e nos transformar. Para os *outros* explicamo-la por palavras – através da história narrada. E, por isso, as *narrativas de si* aproximam olhares para a compreensão das realidades diversas, das experiências infindas que atravessam os sujeitos. De modo, mais próximo, diante desses atravessamentos, interessa-me certa compreensão de mecanismos que controlam e constroem *narrativas de si*. E foi elaborando pensamentos sobre as experiências escolares que imediatamente incorporei as ideias Larrosianas sobre os processos de intervenção na produção e interpretação das autonarrativas sob a ótica dos dispositivos pedagógicos – que é basicamente “qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (LARROSA, 1994, p. 54).

Os dispositivos pedagógicos não é senão práticas pedagógicas de regulações à constituição e à transformação da percepção de si dos sujeitos: como se narrar, se descrever ou se jogar a si mesmos (LARROSA, 1994). Se há regras prévias que – se reinventam, transitam e – estruturam uma organização inteligível de regulação sobre as subjetividades, percebo, então, que tais práticas

[ou dispositivos pedagógicos] não são emaranhados aleatórios que surgem no fazer escolar, mas produções inerentes às dimensões políticas do currículo. Isto é,

[...] há uma dimensão da política que se refere aos atos e instituições constituídos na tentativa de regular a atividade curricular de professores e alunos. Mas a essa dimensão podemos associar o currículo político, dimensão que faz de cada um de nós atores sociais envolvidos na produção da política curricular. Nesse sentido, a política envolve a admissão do conflito e do movimento, em todos os espaços sociais, sem determinações *a priori* (LOPES, 2013, p. 20).

Considerando essas impressões gerais da escola como o lugar das produções e transformações das percepções de si, coube, portanto, aos meus ouvidos fazerem um exercício de escuta sobre as histórias de jovens lésbicas. Lançar olhares constantes sobre como as experiências de tornarem-se estudantes se tecem, em outras expressões, como as experiências escolares produzem sentidos e subjetividades lésbicas, conforme as atravessam e transformam as *experiências de si*. Essa possibilidade tornou-se possível a partir da utilização da técnica de entrevista semi-estruturada, em diálogo com os elementos da entrevista narrativa, que certamente apresentou-se como uma alternativa metodológica de grande potência para a realização deste estudo.

3.3 Proposta analítica do corpus

Os meus incentivos para explicar as experiências de estudantes lésbicas foram possíveis no processo de análise do corpus a partir de um diálogo da Teoria política do discurso com estratégias da Análise do Discurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006; MAINGUENEAU, 1997; 2008; 2015). Compreendo, assim, que a prática analítica se manifesta através dos olhares sobre os materiais discursivos escritos, orais e visuais, contudo, nesta investigação, a análise foi além do texto, já que o sentido de uma palavra não é apreendido unicamente pelo contexto gramatical, mas no campo do discurso onde ela é enunciada.

A enunciação, em linhas gerais, é firmada como algo primordial no processo da análise do discurso, isto porque em um determinado contexto os aspectos referentes ao social e psicológico constituem o seu espaço interior. Sob a análise de Oliveira (2009), ante a lógica enunciativa, “é necessário levar em consideração tanto as marcações do discurso – pronomes, adjetivos, advérbios, desinências verbais – quando o contexto no qual o discurso se desenvolve – cena de enunciação, gênero de discurso” (OLIVEIRA, 2009, p.106).

Parte disso me leva a apresentar a enunciação na AD concentrada no interdiscurso – lugar onde adquire sentido. Desta maneira, os enunciados, no processo analítico, são necessariamente relacionados “conscientemente ou não, a todos os tipos de outros enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras” (MAINGUENEAU, 2015, p.28), em outras palavras, “incorpora e (re)configura elementos pré-construídos, falas que já foram ditas” (OLIVEIRA, 2009, p.106). Este pensamento recusa, de alguma maneira, a totalidade dos enunciados, entretanto, reafirma as suas aberturas, que concentram cada um deles em uma malha de rede discursiva infinita. Isto quer dizer que, não há estrutura dos significados que contenha em seu interior o seu princípio e seu fim, por consequência, os significados realizam travessias entre si, constituindo, então, uma rede de significados. Há a necessidade, em vista disso, de analisar um enunciado relacionando-os com outras formas de discurso que ele insinua, referencia, parodia (OLIVEIRA, 2009).

Ante às explicativas anteriores, é possível afirmar que “se a contingência e a articulação são possíveis, é porque nenhuma formação discursiva é uma totalidade suturada, e a transformação dos elementos em momentos nunca é completa” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.180). Meu argumento é que esta lógica, sob certo sentido, soma-se à noção de precariedade, cujos efeitos apontam para “a inexorável finitude de toda e qualquer constituição hegemônica, uma vez que a hegemonia de determinado grupo político está sempre tendente a perder a sua força” (PEIXOTO; MENDONÇA, 2006, p.10). Tento unir esse fio expositivo à construção das práticas sociais no campo da discursividade, visto que as negociações discursivas só tomam “corpo” neste contexto.

O campo da discursividade, na perspectiva de Laclau e Mouffe (2015), “indica a forma de sua relação com todo discurso concreto: ele determina simultaneamente o caráter necessariamente discursivo de qualquer objeto, e a impossibilidade de qualquer discurso dado implementar uma sutura final” (p.186). De certa forma, as relações de conflitos se efetuam diante do conjunto de posicionamentos – centrais, periféricos, dominantes e dominados. Em outras palavras:

A impossibilidade de uma fixação última de sentido implica que deve haver fixações parciais, do contrário, o fluxo das diferenças seria impossível. Mesmo para que se possa diferir, subverter o sentido, há de haver *um* sentido. Se o social não consegue fixar a si mesmo nas formas inteligíveis e instituídas de uma *sociedade*, o social só existe, no entanto, como um esforço para construir esse objeto impossível. Qualquer discurso se constitui como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.187).

Diante do exposto, com o suporte da teoria do discurso, a construção e análise dos dados empíricos deste estudo auxiliou na ampliação das discussões em torno do significante lesbianidade sob a perspectiva das experiências escolares de estudantes lésbicas, destacando os dispositivos pedagógicos de heterossexualidade, os processos de resistência desenvolvidos pelas jovens e como a inserção e a presença dessas jovens atravessam e modificam o cotidiano escolar, forçando processos de negociação de sentidos acerca do gênero e sexualidades. Esses objetivos alcançados tomaram corpo a partir das narrativas das próprias estudantes, cujas consequências tornou este trabalho também um lugar de resistência, um espaço privilegiado para dar e ecoar as vozes de jovens mulheres deste grupo historicamente silenciado.

4 Notas de campo sobre *experiências de si* de estudantes lésbicas

O carnaval nos clubes marcava momentos grandiosos na vida das lésbicas, que se fantasiavam de Zorro, de caubói, usavam máscaras, cortavam os cabelos rente na nuca, riscavam bigodes com lápis de sobrancelhas e até costeletas. Era a liberdade. O diabo soltava-as pelas ruas e elas invadiam os salões. A orquestra atacava os sambas e marchas, as serpentinas riscavam o ar, confetes atapetavam o chão, e as lésbicas confinavam-se no toalete. E para lá iam, atraídas, as que tinham tendências para eclodir durante os três maravilhosos dias festivos.

[Cassandra Rios]¹⁰

Neste capítulo estão dispostas algumas análises sobre as narrativas das jovens lésbicas entrevistadas nesse estudo e suas experiências escolares, num contínuo esforço de sinalizar e esmiuçar os dispositivos pedagógicos de heterossexualidade que atravessam as experiências escolares dessas jovens; as políticas de agência desenvolvidas por elas na escola e de que forma suas presenças forçam processos de negociação de sentidos sobre gênero e sexualidade no espaço-tempo escolar.

¹⁰ Cassandra Rios, pseudônimo de Odete Rios, foi uma escritora brasileira, lésbica, especialista em narrativas eróticas. *Eu sou uma lésbica* é considerado seu trabalho mais ousado e foi publicado na Revista Status, no ano de 1980. Ver livro completo em: <https://pt.scribd.com/document/342183872/Cassandra-Rios-Eu-sou-uma-lesbica-pdf>.

4.1 Quem são elas?

Timidamente se apresentando para mim, Maria, com seus 18 anos vividos, foi abrindo o seu mundo, lentamente, para que eu pudesse me aproximar e compreender o que ali acontecia. Sempre com um sorriso no rosto que se entregava às gargalhadas, outras vezes à timidez, demonstrava ser uma jovem afetuosa e compromissada com o bem-estar das pessoas que habitam aos redores de sua vida. Eu conheci Maria através de sua professora de biologia – uma querida personagem do ambiente escolar com uma alma imensamente jovial –, que organizou toda uma sala de aula e demais comodidade para que fosse possível uma conversa harmoniosa com a Maria. Helena, a professora, após esse momento, sinalizou para mim no fim do corredor com a intenção de prosear. Rapidamente desfez-se de algumas preocupações que a inquietava demais em relação às estudantes lésbicas da escola. Com uma demonstração muita empática dizia que as vivências dessas jovens eram complexas e, bem por isso, sinalizei diversos questionamentos.

Uma vida habitando nas terras de São Lourenço da Mata é uma vida conhecida por todos/as. Os/as vizinhos/as e os/as mais distantes são os/as mesmos/as que compõem a escola e, por isso, combinam rapidamente os “desandes” após as aulas. Mas esses “desandes” que Helena se referia custavam mais tempo para serem compreendidos profundamente, contudo ela se referia ao “mundo das drogas” e “noitadas”. Como se tudo fosse parte de conflitos não resolvidos. Não resolvidos porque ao voltarem para suas moradias as estudantes (re)encontravam seus problemas: os familiares “incompreensíveis”. Consequentemente, suas fugas eram nos “desandes”. Por tudo isso Helena se preocupava – ou ainda se atém a essas preocupações –, mas procurando caminhos de intervenções para a superação de fracassos – assim como falou – e estima dessas jovens.

Mas, essas tramas familiares e de “desandes” não são vividas por Maria. Com uma família composta por um padrasto, uma mãe e dois irmãos, ambos mais velhos, Maria se sente confortável e bem cuidada por eles e ela, cujos sinais demonstram a Maria uma confiança, sobretudo, aos cuidados ligados aos “sentimentos”. Nascida em berço religioso, os princípios acabaram por cruzar seu caminho. Tal atmosfera religiosa produzida por sua mãe, com influência de seu pai biológico, de certo modo, fez com que ela se encontrasse em uma instituição e ficasse lá por um tempo. Alguns anos se passaram e ela já não se (re)encontrava mais naquele universo, não conseguia obter as respostas acionadas por si. Saiu. Saiu, mas ainda vivendo na sombra dos discursos religiosos

reproduzidos pelo seu pai biológico, que tende de vez e outra posicioná-la como uma “errante”, “desviante das palavras santas”, mesmo que sutilmente.

Abandonando mãe e filha de 1 ano, o pai biológico, ao decorrer do tempo, também foi esquecido: mãe e filha adotam um marido e pai, respectivamente, para si. Sem muita influência positiva, o pai biológico de Maria aparece ligeiramente, com poucas emoções, em sua vida. Contudo, o pai que ela adotou durante sua “pequenina” vida foi – e é – abraçado e percebido com muito sentimento: *eu vejo o meu pai e tenho orgulho dele, aí... aí as qualidades dele vai passando pra mim. É uma personalidade madura e afetuosa, como espelho e gatilho para realização dos sonhos de Maria: da mesma maneira que o pai, ela quer prestar concurso para PM. E expõe com sinceros sentimentos o porquê de ingressar nesse território: eu quero ajudar o meu povo. Quero melhoria pra eles, e eu... me identifico na PM, porque é, tipo, eu dando a vida pela minha comunidade. É uma coisa que eu gosto! Então, sangue e cinza na veia.*

Essa comunidade que Maria anseia cuidar merece um contexto. A segunda igreja mais antiga do Brasil, a Igreja de Nossa Senhora da Luz, datada de 1540, é situada e preservada pelos cuidados da cidade de São Lourenço da Mata, ficando localizada na Região Metropolitana do Recife (RMR) com uma extensão territorial de 264 km², que acomoda em média 111.197 habitantes, sendo 92% habitantes da zona urbana e 8% da zona rural, segundo os dados do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE, 2016). Essa cidade possui uma economia formal composta pelos setores de comércio, serviços de pequenas e médias empresas, e da administração pública. Já ao que se refere a esfera da educação, o município dispõe de 45 escolas¹¹ para seus habitantes, onde uma destas foi território de muitas experiências vividas por Maria ao decorrer de sua infância.

Foi a melhor escola que já estudei, ela diz. Os olhos alegres de Maria ao falar sobre sua atual escola a entregaram, por isso senti-me cada vez mais curiosa sobre esse sentimento e lancei um simples *por quê?*, então, entregou-me a seguinte resposta: *Ela é diferente. Os professores abraçam a gente de um jeito muito diferente... secretaria, os meninos, as meninas, todo mundo aqui é diferente.* Mas ainda não saturada – ou convencida de que era o suficiente – peço gentilmente para que ela me explique o porquê de ela achar que aquele universo é visto por ela tão “diferente”. Quando dei por mim, ela já estava atravessando as perguntas pré-estabelecidas na entrevista. Mas, algo neste meio sinalizou uma certa transparência desse “diferente”, bom, é que

¹¹ Dados coletados através do site da prefeitura de São Lourenço da Mata. Ver mais em: <http://slm.pe.gov.br/>. Último acesso: 19/07/2018, às 22h15min.

Praticamente, vinte e quatro horas aqui dentro, então aqui é a casa da gente, né? Ou a gente se ama, ou a gente se odeia. E os professores sempre são acolhedores... começam a dar conselho, aquelas coisas erradas que a gente faz. E assim vai. Eu gosto daqui, das amizades, ninguém nunca falou nada pra mim. Conheço todo mundo daqui. Todo mundo gosta de mim (Maria).

Entre salas, corredores e cantina, ela experiencia diversas tramas com outras meninas. Autodeclarando-se lésbica e parda, sempre se posicionando enquanto “família LGBT”, Maria encara o cotidiano escolar com valentia, muitas das vezes deixando passar algumas situações por menos, em outras, ela tenta escapar pela tangente, subvertendo certas imposições. E nas horas que passamos conversando sobre tais coisas, percebi que suas grandes habilidades, nesta dinâmica, são a resiliência e honestidade. São qualidades que a torna uma sujeita singular e querida da escola. *As pessoas que convivem comigo me acham gente boa [...] Sempre ajudo os meninos, sempre ajudo as meninas. Todo mundo me acha legal*, ela diz.

Ora, Bruna me era descrita como sociável e afetuosa, ora, como extremamente estressada e impaciente, mas fez questão de sinalizar como é focada em seus objetivos, apesar de ainda não saber quais os caminhos tomar, por não se identificar com algum curso de graduação ou área em específico:

[...] eu queria ser uma pessoa que tivesse meu próprio dinheiro, minha própria casa, meu carro, ter minha moto. Puder, quando eu quiser alguma coisa, como o dinheiro é meu, pago e ponto. Ajudar a minha família, a minha mãe, é claro! Mas, eu queria ser, ser... quero ser bem sucedida, mas ainda não sei como é que eu vou chegar lá, mas eu vou chegar com certeza! (Bruna).

Com seus 18 anos, Bruna nasceu e cresceu brincando, estudando e paquerando no mesmo ambiente que reside hoje: na cidade de Igarassu, cujo o nome é de origem tupi e significa “canao grande”. Lugar considerado marco da colonização Portuguesa em Pernambuco, a cidade de Igarassu¹² possui o seu primeiro registro, conhecido até o presente momento, datado de 1516, que descreve a chegada de Cristovão Jacques, o protagonista da fundação da primeira feitoria em Pernambuco. Era um espaço de armazenamento de produtos, especificamente do pau-brasil, com demarcação em terras de Tabajaras, a feitoria era o porto da exploração, que por sinal o mais conhecido. Posteriormente, dividida em 15 capitanias e cuidada por “donos” – os colonizadores –, a

¹² Todas as informações inseridas sobre a cidade foram encontradas na página do Instituto Histórico e Geográfico de Igarassu. Ver mais no site: <http://instituto-historico-igarassu.blogspot.com/2009/10/igarassu-marco-da-colonizacao.html>. Último acesso: 19/07/2018, às 23h15min.

terra Igarassuense começou a se tornar berço da cana de açúcar e aparador de sangue indígena e português. Após diversas guerras travadas, o rei de Portugal, em 1564, declara que a vila Santa Cruz – antigo nome da cidade de Igarassu – é de autonomia pública, administrativa e econômica, passando a ser considerada monumento público estadual, a partir de um projeto de lei, em 1935, apresentado pelo deputado Mário Melo.

Bruna, mesmo estudando sempre em escolas particulares em Igarassu, conheceu e começou a namorar uma estudante de uma cidade um pouco mais distante da dela, não considerando os aspectos geográficos como empecilhos.

[...] agora chegou a parte boa da história [...] eu arrumei uma namorada e ela estudava no Santa Maria, aí pra eu ficar perto dela, eu decidi mudar de colégio (com ar de riso). Aí, eu disse ao meu pai que o Santa Maria era ótimo, melhor escola do universo, aí a gente foi visitar, ele gostou, só que minha mãe percebeu que, tipo, a minha mudança do colégio era muito repentina (Bruna).

Durante a minha trajetória escolar, em especial no ensino médio, conheci a irmã de Bruna, a Jéssica. Ela por não ser muito diferente de mim – compartilhando os mesmos gostos musicais e cinematográficos – se tornou amiga muito próxima. Nesse meio caminho, conheci a mãe. A descrevo brevemente como uma personagem materna com intensa força de decisão e proteção, porém, a vejo muito mais como uma amiga de suas filhas: é um sujeito adorado. Nunca se deixa enganar por qualquer firula. Mesmo com uma “pulga atrás da orelha” consente a saída de Bruna de um colégio para o outro. Visto que esse sujeito maternal é a companhia diária de Bruna, o pai, divorciado de sua mãe, porém presente e prestativo em sua vida, surge para mediar essas decisões, mas buscando sempre atender os desejos da filha. Talvez esta relação seja fruto de uma “cumplicidade” – com razões emotivas – fortemente estabelecida entre pai e filha: *ela [a mãe]¹³ não queria. Aí eu fiz a cabeça de painho, como era ele que pagava, ela não podia dizer não, aí ele foi e me matriculou lá.*

Com pai e mãe católicos, mas não praticantes, Bruna percebe que as relações religiosas lhe cercaram por convenções sociais, desde os seus primeiros dias de vida, quando em um desses foi batizada. Não é contraditória em relação a essas verdades, possui um respeito, mas não um encontro com esses mundos. Mesmo a mãe induzindo uma formação religiosa, para a realização da crisma e outras categorias existentes no catolicismo, Bruna manifesta um não interesse, e tem suas razões.

¹³ Grifos meus.

Assim, eu acredito em Deus, mas eu acredito que não tenha só Ele. Acredito que existem vários outros, até porque no mundo não tem só uma religião, né? São várias religiões, e cada religião acredita em um deus, ou sei lá, alguma entidade. Então, eu acho que se pra eles acreditarem, eles têm a história do mesmo que a gente tem que é em Deus em Jesus. Então, eu acho que existem vários (Bruna).

Bruna, sem timidez e cansaço algum, fez-me ganhar duas horas do dia com conversas produtivas sobre as experiências de sua vida social. Entre uma história e outra, ela me disse que sua autoidentificação racial é a parda, por motivos que *quando você olha para uma pessoa negra você sabe dizer: não, é uma pessoa negra! Mas, às vezes, pode nem ser que ela seja, pode ter uma mistura branca. Mas, eu não me vejo, sei lá, não tão branca, não tão negra (Bruna).* Não surpreendentemente, este discurso foi manifestado em muitas outras entrevistas – com outras interlocutoras. Essa noção de racialidade

é aqui compreendida como uma noção relacional que corresponde a uma dimensão social, que emerge da interação de grupos racialmente demarcados sob os quais pesam concepções histórica e culturalmente construídas acerca da diversidade humana. Disso decorre que ser branco e ser negro são consideradas polaridades que encerram, respectivamente, valores culturais, privilégios e prejuízos decorrentes do pertencimento a cada um dos pólos das racialidades. (CARNEIRO, 2005, p. 34).

Eu me considero parda [...] acho que é pela minha cor mesmo, não pela minha raça, essas coisas. Por que eu não me considero uma pessoa branca, porque toda vez quando você olha pra pessoa branca você vê a burguesia, menina patricinha, não, não me encaixo ali (Rebeca).

Logo, de início, Rebeca, com intensos 18 anos vividos, estudante do terceiro ano do ensino médio, classe média, explicava-me suas visões, inclinando-se para o diálogo sobre as possíveis conexões entre gênero, raça e classe. Tal lógica, na minha compreensão, não é um acúmulo de opressões, mas um entrecruzamento de diferenças, que acabam por estabelecer hierarquias sociais, falo da própria categoria de interseccionalidade (BRAH, 2006). E ela segue descrevendo-se. Percebo, nitidamente, que Rebeca expõe suas percepções sobre os mundos sem muito arroudeio e timidez, como ela mesma diz: *eu sou uma pessoa muito crítica, eu acho que isso é um defeito enorme. E muito, muito observadora de tudo, muito sensível também. Uau! Observadora demais, assim, eu acho que as coisas que eu observo muito acabam me machucando, trago pra mim a dor de outras pessoas.*

De alguma forma, *isso não é ruim, mas também não é muito bom*, segundo ela, pois foi necessário que aprendesse rapidamente reerguer-se, e em constante tempo, autocriticar-se e

ponderar-se para conquistar o seu objetivo: ter felicidade. *Eu sou uma pessoa que sempre quis ser, eu sou uma pessoa que escolhe o que quer, que faz o que quer, e não liga para a opinião dos outros, não mais. Porque depois de você ter caído e se machucado bastante [...] Mas é... eu acho que eu sou uma pessoa que luta todo dia, né, pra ficar feliz?* Sempre com uma gargalhada, piada ou uns trocadilhos engatilhados, ela conseguia mascarar muitas dores. Suponho que seja um mecanismo de defesa para superação de momentos passados. Não é algo incomum, outras experiências lésbicas aqui descritas são atravessadas por semelhantes tensões e reações. São jovens que redesenham suas vidas, buscam objetivos para borrarem o passado de alguma maneira.

Hoje, Rebeca está matriculada no curso de Pedagogia. Através de um coordenador de pré-vestibular, conheci-a. Estava com um sorriso enorme estampado em seu rosto e ansiosa para marcar fotograficamente a sua escola, já que tinha passado no vestibular. Contagiada pela felicidade também, e com sobras de perguntas, indaguei o porquê da escolha de tal curso. Disse-me, sem muitas delongas, que é apaixonada pela educação e percebe esse caminho como preciso para as suas realizações como ativista. Exalando Paulo Freire pelos seus poros, descrevia-me suas expectativas: trabalhar com as relações de gênero e classe nas escolas. E pretende assim fazer para *tentar tapar alguns buracos da educação, já que não se vê muito nas escolas.*

Residente da cidade de Igarassu, Rebeca descreve-me a região que mora como *um lugar que tem alguns condomínios, aparentemente caros. Mas, a minha casa não. É pequenininho, é acessível para quatro pessoas (risos), que são seus pais e irmã. Ainda próximo de sua moradia, há a igreja que ela frequenta. Extremamente agarrada a sua fé católica, desde a infância, diz: fiz crisma. Fiz tudo, minha filha! Fiz crisma, fiz primeira eucaristia, me batizei. Isso jááá... eu fiz tudo bem nova, assim, um atrás do outro, basicamente.* Ao contrário de sua família – pai espírita kardecista e mãe católica, não praticantes –, permanece entre as paredes do templo da religião. Nem por isso, ou pela existência de uma fé cristã, Rebeca nega-se ou silencia-se sobre aquilo que é: Sapatão!

Conhecida por *Rex* ou *tubarão* na escola, ela me diz, entre gargalhadas, que o último se refere ao nome do animal que em inglês traduz-se *Shark*, fazendo uma analogia ao fato dela ser lésbica. Nessas aparições de conceitos bem comuns no meio LGBT, ela se afirma como sapatão. Não lésbica, porque afirma que tal conceito não a representa tão bem assim, mas sapatão. E autoidentificando-se assim, nos corredores escolares, enfrentou diversas situações desconfortáveis, porém mostrando-se firme, soltando “os verbos”, Rebeca sempre afrontou as investidas do regime de verdade. *Já nasci assim: com o espírito “ForaTemer”,* ela diz.

Já, Júlia, de 19 anos, é *uma pessoa bem reservada*, e diz *eu num gosto de falar de mim*. Entre um conflito e outro ela mantém-se sempre em calma. Mas admite que em alguns momentos acaba esborrando-se, em situações relativas as *coisas que eu não acho justa, entendesse? Coisas que as pessoas passam dos limites, às vezes*, ela diz. Prezando a racionalidade em todos os momentos e para abstrair sentimentos desconfortáveis, sai para *farrear um pouquinho*. Seguindo com a sua autodescrição, ela me explicava sobre seus prazeres e objetivos. Gostando sempre de estar estudando algo diferente e atrativo aos seus olhos curiosos, reflete em pensamento alto sobre o seu futuro, algo-tempo que tenta não pensar muito, mas tende a olhar com ar de prosperidade, *quero arrumar por aqui pra ter minha casinha, minhas coisas, entendesse?*

Mora em Olinda desde a mais tenra idade. Terra de festas carnavalescas, a cidade de Olinda, segundo censo de 2009, detém uma taxa populacional de 397.268 residentes. Possui, ainda, a taxa de densidade demográfica maior do estado e a quinta maior do Brasil, que é de 9.122,11 habitantes por quilômetro quadrados. Terceira maior cidade de Pernambuco, Olinda¹⁴ possui uma extensão territorial de 43,55 km², sendo 36,73 km² de área urbanizada e 6,82 km² de área rural. Dentre esses números, 9,73 km² compõem parte da ZEPEC (Zonas Especiais de Proteção Cultural e Urbanística), subdividindo-se nas regiões do Sítio Histórico e aos arredores do Sítio Histórico. Num desses espaços de moradia, habita Júlia com a sua mãe. Ela diz, considerando a região onde reside como classe média: *perto da minha casa tem umas casas mais organizadinhas, mas, tipo, atrás tem umas casas... e a favelinha*. Territorialmente, *a minha casa é do lado das casas mais organizadinhas*.

Ainda no início de sua apresentação, quando pergunto a sua autoidentificação racial-étnica, ela afirma ser parda. Mas, percebendo que seus olhos foram movidos para seus braços, no intuito de confirmar algo a partir da característica biológica, pergunto o porquê ela se considera parda. Sem o tom da surpresa para em sua colocação, Júlia diz não saber me responder, porém insiste em responder: *Por que eu... meu, no meu coisa [certidão de nascimento] tem parda. Ai eu me considero parda, mas, tipo, eu tenho feições de negro, sabe?* Essa colocação fez-me tentar aprofundar um pouco mais a discussão e rapidamente questionei o que marca mais as suas experiências, ao olhar-se no espelho, percebendo-se como, ou em uma conversa despreziosa com amigos/as sobre isso. Diz-me com segurança: *Sou negra!*

¹⁴ Informações retiradas do site da Prefeitura de Olinda. Ver mais: <https://www.olinda.pe.gov.br/a-cidade/olinda-em-dados/>. Último acesso: 21/07/2018, às 13h16min.

Dentre outras identificações, Júlia diz ser politicamente lésbica. Recém-concluinte do ensino médio, e recém ingressa no curso de Ciências Biológicas, onde convive com muitos/as amigos/as LGBT, aprendeu com os/as mesmos/as sobre ser “mente aberta”. *Eu digo que curto ficar com meninas, eu num gosto de me classificar dentro de alguma coisa, que as vezes querendo ou não eu sinto atração por meninos, as vezes assim, sabe? Dependende da pessoa, mas tipo, eu fico com meninas, tento não me classificar em termos, pois isso reduz a sua existência, a limita. Mas, nas fronteiras do espaço-tempo escolar nunca afirmou ser o que “é” ou minimamente relatar seus desejos e afetos com sujeitos amigos. Entretanto, segundo ela, a escola foi um espaço importante de aprendizagem sobre si, construindo ao decorrer de sua trajetória escolar a sua identidade mulher em relação aos desejos e afetos por outras mulheres.*

Sofia, 19 anos, sempre morou com sua mãe no “Cabo”, como refere-se a sua cidade natal. Cabo de Santo Agostinho, a qual fora elevada de vila a cidade apenas em 1877 e está localizada na Mesorregião Metropolitana do Recife, Microrregião de Suape, a 33 km do marco zero do estado. O “Cabo”, conhecido por ser o local onde o navegador espanhol Vicente Yañez Pinzón aportou pela primeira vez no Brasil, antes dos portugueses, era povoado por indígenas, majoritariamente da etnia Caeté. Já sob domínio português foi dividida em sesmarias, ao longo do rio Pirapama, como política de povoamento e produção agrícola, e, conseqüentemente, a partir de 1570, teve sua economia centrada no desenvolvimento da monocultura da cana-de-açúcar, sendo o engenho mais antigo, de 1560, o Engenho Madre de Deus, depois chamado Engenho Velho. Hoje, juntamente com Ipojuca, concentra um dos maiores polos industriais do estado de Pernambuco, o complexo industrial de Suape, além de destacar-se como um importante polo turístico, sendo suas praias nacionalmente conhecidas.

Moradora de bairros descritos como de classe média baixa, Sofia, teve sua educação, com exceção de creches infantis, totalmente completada em escolas públicas, com grande rotatividade entre as escolas do seu bairro natal, até a quarta série, onde a partir de então mudou de bairro e se fixou em apenas uma escola até o final do ensino médio. Sua sexualidade não era segredo entre seus amigos de escola e vizinhos de bairro:

[...] meus amigos da escola, todos sabem que sou lésbica, quem não sabia eu fazia questão de dizer. Quanto a vizinhança, essa agora deve saber, porque eu levava até pouco tempo atrás meninas pra minha casa, minhas namoradas. Ai sempre tinha aquilo, sabe, mas não tem resposta concreta. (Sofia).

Atualmente, Sofia afirma não sentir mais a necessidade de “contar ao mundo” que é lésbica como sentia durante a adolescência, tanto por crer que é um assunto íntimo quanto por achar que sua identidade lésbica está tão firmada e naturalizada que a expressa espontaneamente em forma de signos e não em palavras. Porém, lembra de como foi difícil dizer pela primeira vez em voz alta o que sentia tão intensamente quanto secretamente, principalmente para a mãe religiosa, a quem não queria decepcionar nem fazer sofrer. Após ter sua sexualidade revelada através de um tio, ela chegou a negar a informação, mas logo voltou atrás e revelou seus sentimentos à mãe. A reação já esperada, moldada pelos ensinamentos da igreja evangélica, veio à tona em frases como: “sabe que é errado e que cê vai pro inferno, pro cemitério e tal”. Sofia, logo, apressou-se em dar um fim ao conflito dizendo que nunca mais iria decepcioná-la. A partir de então começaram os esforços da mãe em incentivar um relacionamento heterossexual.

Sofia fala de seus sonhos em ser mãe, participar de voluntariado e trabalhar com arte. Ao mesmo tempo que vai se descrevendo como uma pessoa muito calma, sensível e que gosta de estar rodeada de amigos, afirma, repetidamente, que sempre teve a sexualidade muito afluada, desde criança e, hoje, identifica-se como lésbica, mas também se reconhece como andrógena e assexual. A variedade de identidades, que de início parecem contrastantes e imediatistas, está associada a acompanhamentos psicológicos duradouros, por conta de um episódio de abuso sexual na infância, juntamente com seu hábito de autoanalisar-se.

Eu gosto muito de me analisar, sabe? Tudo que eu passo é sempre um ensinamento, sempre algo que eu possa levar para casa. E eu tô numa fase que eu tô me entendendo muito sabe? Tô conseguindo entender o que eu sou, o que eu quero, o que eu quero ser. Então, eu poderia dizer que a Sofia de agora está como se fosse numa escada, uma escada rolante, sabe? Sempre subindo, sempre subindo, mas ela sempre tem que voltar pra baixo pra entender de novo pra subir (Sofia).

Ao se autoanalisar, Sofia se percebe também como indivíduo imerso em um meio social, o que a faz orbitar principalmente por questões étnicas e de gênero, acarretando a busca de informações e a sua, ainda tímida, interação com movimentos sociais: negro/a e feminista. Assim, de pele *não considerada escura o suficiente e parda por registro*, ela se reconhece uma mulher negra, e empoderada por poder afirmar sua negritude:

Em relação a raça, no meu registro tem parda, mas eu me considero negra. Desde pequena eu sempre dizia: “eu sou negra!”. E as pessoas diziam: “não você é muito clara pra ser negra”. E eu sempre achei essa palavra parda tão sem animo sem empoderamento, sabe. Eu gosto de dizer que eu sou negra, me sinto feliz em

dizer que “Eu sou negra!”, tanto pelas minhas características físicas, não é só a cor, sabe, é o cabelo, a boca o nariz (Sofia).

A última jovem com quem me encontrei para conversarmos sobre suas experiências foi a Isabella. Com seus 20 anos, recém-concluinte do ensino médio, Isabella é uma jovem ambulante que trabalha nas estações de metrô. A escolha do local é devido à proximidade entre sua casa e a estação mais próxima, Mangueira. Bairro da cidade de Recife, Mangueira¹⁵ possui uma extensão territorial de 31 hectares², onde é local de moradia para 8.480 habitantes. As identificações raciais dessa população perpassam pelas categorias branca (30,84%), preta (11,84%), parda (56,2), amarela (0,79) e indígena (0,33%).

Isabella apresenta-se como mulher lésbica e passos trilhados na crença candomblecista. Essas identificações entram em tensão a partir da relação com sua mãe, com quem mora. Cristã, integrante de uma igreja neopentecostal, sua mãe não admite as *condições* que a sua filha se encontra, e, portanto, impõe a ela uma série de restrições. Através de uma jovem estudante de um pré-vestibular gratuito e popular ofertado pela UFPE conheço Isabella e, nessas circunstâncias de possível encontro, ela me convida para sua casa, na Mangueira, a fim de que realizássemos a entrevista com mais conforto. Não sabia Isabella que sua mãe estaria em casa ao chegarmos lá. Responde, então, diversas perguntas, mas sempre de voz baixa e palavras comedidas. Ao perceber certo desconforto, pergunto a ela o que há e, imediatamente, me diz que fica *nervosa* ao falar sobre tais experiências na proximidade de sua mãe, pois, *ela não gosta dessas coisas*. Nesse cenário, pergunto se podemos continuar ou interromper a entrevista para que seja preservado o seu bem-estar, e ela prefere que remarquemos a entrevista – mesmo faltando algumas poucas perguntas. Contudo, nos desencontramos. A sua mãe a pressionou para que retirasse sua entrevista, no intuito de deixar claro que não *há necessidade de se expor*. Desse modo, não contarei com a entrevista de Isabella nas análises, assim respeitando em amplitude sua decisão.

4.2 Experiências entre as categorias de autoidentificação

A gênese sapatônica é discursiva.

¹⁵ Informações retiradas do site da Prefeitura de Recife. Ver mais: <http://www2.recife.pe.gov.br/servico/mangueira>. Último acesso: 21/07/2018, às 16h03min.

Antes mesmo de termos conhecido os sentidos acerca do conceito sapatão, lésbica, e colocar-se como, as palavras em si são sinalizadas com o intuito de extinguir socialmente sujeitos. A ideia por trás dessas violências e práticas de marginalização, cujos efeitos se manifestam a partir de piadas e termos ditos – ironicamente – “inofensivos”, compõem a margem normatizadora de corpos e mentes, que promovem, de certo modo, “experiências injuriosas” (MISKOLCI, 2016) para aquelas que devem ser vistas como erros de fabricação de uma feminilidade hegemônica – tão aguçada, mas inalcançável. Há um grito que ecoa nas ruas, corredores escolares, em uma reunião familiar, bem como atravessam templos religiosos e em telas que desenham pornografia: Sapatão!

Quando dá nome a sapatão, opera-se o processo da abjeção que, “em termos sociais, constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é a comunidade” (MISKOLCI, 2016, p. 24). É relegar essas sujeitas ao lugar contagioso, repugnante e pecaminoso. Mas, a sapatão também conjura um não-lugar, mesmo que ela seja apontada e afirmada como tal por um sujeito semelhante – que compartilha marcadores sociais, a exemplo, gênero, raça-etnia, classe, geração –, mas que utiliza dos discursos (cis-hetero)normativos para demarcar fronteiras e estabelecer a margem – normalizada – como o território legítimo existente.

Tais imposições de verdade (re)produzidas acabam por atravessar as subjetividades de jovens/mulheres lésbicas, constituindo e transformando suas narrações de si e como se autoidentificam, bem como identificam (e classificam) a existência do Outro através das relações sociais. E é nesse ponto que é preciso se ater a uma certa atenção. A manifestação de si – alinhada à maneira como o sujeito se autodescreve, percebe-se – está sendo produzida constantemente no campo das subjetividades (uma dimensão dinâmica integrada por tensões e contingências), que é o lugar da experiência.

Trata-se, portanto, de um sujeito aberto, sensível, vulnerável exposto. Por outro lado, o “princípio da subjetividade” supõe também que não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que a experiência é sempre experiência de alguém ou, dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio (LARROSA, 2011, p. 7).

Nesta própria descrição percebe-se a noção de experiência de si. Sendo o fio conectivo entre as subjetividades e as relações sociais, as experiências me movem nessas análises, auxiliando-me na compreensão de como as lésbicas deste estudo lidam com normas, subvertem as mesmas, encontram outras maneiras de ser e dizer quem são – produzindo, assim, distintas manifestações de

si. Dito isso, ao decorrer das entrevistas, interessou-me algumas autoidentificações apresentadas pelas jovens, e a maneira como as mesmas justificam o uso das categorias.

Minhas interlocutoras ao longo das nossas conversas, predominantemente, me apresentaram *lésbica*, *sapatão* e *família LGBT* como categorias de autoidentificação. Ressalvo que essas aparições estavam atreladas a momentos aparentemente mais formalizados, onde eu elaborava uma pergunta, e imediatamente elas se posicionavam. Contudo, entre outras conversas e risadas, as jovens se manifestavam e classificavam outras lésbicas como “charque”, “chupa”, “chupa charque”, outras vezes “homossexual”, “gay”, “hominho”, “cola-velcro” e “raxa”, dando dicas da existência de uma lesbianidade estudante. Trata-se, pois, de não homogeneizar existências.

Talvez seja importante ressaltar o cenário de origem do conceito *homossexualidade*. Nas passagens do texto de Molina (2011), o termo *homossexual* emerge num contexto médico através do húngaro Karoly Maria Benkert, em 1869. Lançando mão das ideias de Jeffrey Weeks (1999), devido à emergência de instaurar um significado acerca da homossexualidade foi necessário possibilitar a construção da noção de heterossexualidade. Nessa lógica, passaram-se a ser descritas nos moldes médico-moral no século XIX, proposta pelo alemão Kraft-Ebing, as identidades sexuais, como forma de especificá-las, no sentido de seus tipos e formas. Já no Brasil, a categoria homossexualidade surge através do livro “Atentados ao pudor: estudos sobre as aberrações do instinto sexual”, de Francisco José Viveiros de Castro, em 1894 (MILONA, 2011). Dito isto, de alguma maneira, nestas aparições científicas, a insurgência da homossexualidade habitou-se no território de oposição em relação à heterossexualidade, passando a referir-se a um sujeito “diferente”, isto após a consolidação das sociedades industrializadas ocidentais. Nesse sentido, segundo Niel Franco (2009), o desenvolvimento de identidades gays e lésbicas – em sociedades diversas – estava estruturando-se representativamente através das condições processuais da industrialização, urbanização e desenvolvimento socioeconômico.

Bem ou mal, foi dentro deste contexto – de desenvolvimento dependente, autoritarismo e redemocratização, capitalismo industrial e neoliberalismo no mundo moderno cada vez mais globalizado – que as vidas de homens e mulheres gays evoluíram no Brasil durante as últimas décadas. É nesse contexto que as esperanças, imaginações e esforços devem ser compreendidos (PARKER, 2002).

Há diversos termos que fazem referência a identificação de mulheres que se relacionam sexual-afetivamente com outras mulheres: “sapatão”, “gay”, “família LGBT”, “chupa-charque”, “hominho”, “cola-velcro” ou “raxa”. Tais nomes perpassam as experiências de abjeção – que são

exercidas no uso de xingamentos –, bem como são codinomes utilizados em tratamento de determinados grupos sociais, de maneira amigável, e, na maioria das vezes, é bandeira de (re)afirmação, resistência e demarcação de território entre mulheres lésbicas. Alguns desses conceitos serão trabalhados ao decorrer desta seção, e por isso parte das narrativas das jovens entrevistadas, compreendendo de que maneira as suas autoidentificações pertencem ao campo das experiências.

Durante minha conversa com Rebeca, me ocorreu pergunta-lhe sobre qual o termo que ela usa para se autoidentificar, e ela me disse: *Digo que eu sou lésbica [com ar reflexivo, repensa]. Sapatão! Eu sou sapatão mesmo, porra!* E ao perceber uma pausa dramática entre o uso desses dois conceitos, pergunto qual o termo que ela mais usa. Sem titubear, ela responde: *hmmm! Sapatão! Eu sou lhésbicaaaa nããã!* [Tom de pouca importância e muito sarcasmo ao termo]¹⁶. A pessoa fica “*ei, menina, tu fica com menina, é?*”, “*é, sou sapatão mesmo, para!*” Repetidamente, ao notar um tom atípico em sua fala, em relação a categoria lésbica, lhe lanço outra pergunta sobre a quanto tempo ela se identifica e por qual motivo usa *sapatão*.

Aiii, é porque é mais emponderadora! Mais forte. Porque lésbica é tão “lhésbica” [fala com voz mansa para dá o tom de ironia], tão sem graça. Ou então, “eu sou homossexual”. Aiii, é muito de frente com Gaby (Gargalhadas). Sempre que as pessoas me perguntam é sempre assim e, tipo, eu me considero realmente sapatão, minha gente, desde que eu tinha 16 anos. Faz dois anos só, quando realmente eu “agora eu sou isso e acabou”, e realmente eu gosto de mulher [...] Daí por diante a perguntinha era “tu é o que? ”, eu “sapatão! Sapatão mesmo, menina!” (Rebeca).

Em *Entre umas e outras: mulheres, (homo)sexualidades e diferenças na cidade de São Paulo*, Facchini (2008, p. 159), desenha a categoria de identificação *sapatão* como “uma estratégia de inversão do sentido de termos estigmatizados”. Como Rebeca, tantas outras lésbicas no território Brasileiro – e em contextos internacionais – utilizam o termo *sapatão* (inicialmente um xingamento) para referirem-se a si mesmas e às outras. Desta forma, ao autoafirmar-se como *sapatão* “estratégias de valorização e afirmação daquilo que é estigmatizado ganham espaço” (p. 226).

Apesar de uma formação discursiva e da identidade social ser contingente – aspecto que impossibilita o fechamento total na construção de identidades e no processo de significação – ainda necessitam de fixações parciais de sentidos. A formação discursiva da categoria *sapatão* (“lésbica

¹⁶ Grifos meus.

pouco feminina” e “sujeito abjeto e pecaminoso”), há muito tempo, tem-se fixado – precariamente – numa (re)produção de significados e práticas hegemônicas. Contudo, pela fissura sempre existente, as práticas hegemônicas possibilitam novas negociações de sentido, e, por consequência, novas formações de identidade. Nesse campo de disputa causado pela tensão entre práticas hegemônicas e forças antagonistas, compreender as lógicas políticas é

investigar o modo no qual os traços da contingência radical associados com a instituição original das práticas e regimes, podem em certas circunstâncias, ser reativados pelos sujeitos possibilitando a eles, assim, construir novos sentidos, práticas e identidades (GLYNOS; HOWARTH, 2007, p. 133-134).

Desta maneira, falo de uma formação discursiva – *sapatão* – a que ativamente produz sujeitos. Através de uma leitura das práticas hegemônicas, as agressões verbais – ao utilizar o termo *sapatão* como xingamento – elegem à margem da “anormalidade” mulheres que “apresentam uma aparência menos “feminina”, mesmo quando sozinhas, e às mais “femininas”, quando acompanhadas” (FACCHINI, 2008, p. 226) de suas companheiras. Estas observações registradas por Facchini são semelhantes as experiências de abjeção vivenciadas por Júlia, especialmente no âmbito escolar:

É que, tipo, não foi só uma vez que aconteceu, isso aconteceu muito comigo na escola. Tipo, a galera, que a gente era de time, aí chegava, tipo, já julgando, chamava, tipo, os meninos ficavam tirando muita brincadeira “não, vocês são sapatão”, tem essas brincadeiras e isso me incomodava muito, tá ligado? Porque eu ficava estranha, e isso foi uma coisa que me fazia mal mesmo... porque eu não quero ser botada pra trás por causa disso, tá ligado? Ficava pensando nessas coisas, então acho que foi uma das coisas que me marcou, foi muito pesado pra mim. Uma questão dos meninos serem exagerados nessa questão, de humilhar assim, de chegar pras meninas [...] tiravam essas brincadeirinhas chatas, tá ligado? (Júlia).

Júlia, uma jovem que jogava futebol no time escolar, cotidianamente, lidava com o interdiscurso do binarismo de gênero, como apresentado no trecho de sua entrevista. Isso quer dizer que, uma jovem que esteja nas fronteiras dos gêneros é sujeita a possibilidade de tornar-se um problema, pois “o gênero reveste-se de fortes insistências de que formas de masculinidades e feminilidades devem ser estabelecidas como fixas e rigorosamente opostas” (VIANNA; CAVALEIRO, 2015, p. 2). Com efeito, elege-se um modelo aceitável e legítimo de feminilidade: uma que é distante das práticas masculinas, heterossexual, meiga e educada. E por isso, há nesses valores e práticas, tão comumente associada ao *ser mulher*, uma ideia única de viver a identidade. É uma busca por um modelo inalcançável, antro de insatisfação, autoexigência, angústia e isolamento.

Tal noção reafirma a ideia segundo a qual jovens/mulheres que se distanciam dessa feminilidade hegemônica seriam “lésbicas”.

A maneira de se vestir e andar, bem como os espaços de socialização compostos por mulheres que exercem atividades ditas “masculinas” aparecem como características importantes na compreensão e classificação da estudante *sapatão*. Por isso, não é qualquer lésbica que é *sapatão*, não é qualquer lésbica que está na mira constante da punição. É aquela associada aos trejeitos, ao “masculinamento”, a “sapatonisse”, às feminilidades marginalizadas. Assim, a compreensão do termo transborda a noção de uma identidade sexual – desejo-afeto entre mulheres – para uma performance ensaiada pelo corpo e maneiras de socialização entre jovens, sejam elas lésbicas ou não. Nesta última lógica, elenco à discussão a questão do “afeto amigo” entre jovens retratada por Bruna:

cheguei na escola com uma amiga minha e abracei ela assim por trás, aí uma menina olhou pra mim assim e disse: Eita! Bruninha é sapatão! Aí eu olhei assim e me senti super ofendida, me senti super mal. Aí eu disse: oxe! Claro que não! É um abraço. Aí sai super arretada. Mas, eu disse, pelo termo “sapatão: não, jamais! É horrível. Não pode isso de jeito nenhum (Bruna).

Antes de qualquer termo de identificação perpassar a experiência de si de Bruna, seja ele lésbica, *sapatão*, homossexual, cola-velcro e/ou hominho, ela cotidianamente experienciava momentos de vigilância e punição através de discursos heteronormativos (re)produzidos por aqueles/as que transitavam os espaços escolares. Os efeitos dos discursos são diversos e ilimitados: binarizam corpos legítimos e ilegítimos, limitam e regulam o que é permitido, dita o afeto exposto e o contido, produzem e hierarquizam subjetividades (JUNQUEIRA, 2012). Mesmo que ainda não se reconhecesse numa categoria de classificação, a existência de Bruna, no território escolar, era vista e permitida para o uso da abjeção, com o intuito de realimentar a matriz heterossexual. Dito isso, o gênero se torna intermediador da nomeação *sapatão*, visto que o atravessamento “é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas” (BUTLER, 2008, p. 67). O uso do termo cruza, neste aspecto, gênero e sexualidade para marcar e produzir subjetividades que devam estar alinhadas a uma lógica coerente que intersecciona sexo-gênero-desejo-prática sexual.

Diante das situações diversas vivenciadas no espaço escolar e em outras esferas sociais, *sapatão* tornou-se um não-lugar para Bruna. Sendo exemplo de chacota através de um nome que reivindica uma identidade, assim como uma feminilidade “marginal”, Bruna nega-se a se reconhecer *como* e elege o termo lésbica como autoidentificação. No início, entre os conflitos do

discurso da “anormalidade” e do “modismo” e a existência de desejo-afeto por outras meninas, Bruna necessitou conhecer a si. Sem muitas opções de pessoas para conversar sobre seus sentimentos, ela iniciou investigações virtuais sobre relações homossexuais em busca do autoconhecimento.

Esse momento reflexivo do sujeito com ele mesmo é compreendido da seguinte maneira, na filosofia Larrosiana (1994):

A mente é um olho que pode conhecer/ver coisas. E o autoconhecimento estaria possibilitado por uma curiosa faculdade do olho da mente, a saber, a de ver o próprio sujeito que vê. Seja por "reflexão", através de um espelho que faz "dar a volta à luz" e apresenta à mente sua própria imagem exteriorizada, seja porque o mesmo olho da mente é capaz de "voltar-se sobre si mesmo", de "virar-se para trás" ou "para dentro" (LARROSA, 1994, 55).

Esse processo nas narrativas de Bruna foi destacado da seguinte maneira:

[...] eu comecei a perceber que eu tinha amizade com as meninas, mas eu sentia alguma coisa a mais, e eu sentia que, tipo, será que essas meninas sentem do mesmo jeito que eu sinto, em relação a elas? Aí eu ficava: aí meu Deus, tem alguma coisa errada! Aí eu tentava me afastar, mas eu não conseguia, pelo fato de eu gostar tanto, deu sentir falta, deu sentir ciúmes, às vezes, os meninos chegavam perto, eu não gostava, aí me afastava [...] Aí fui pesquisar, aí fui ver as coisas de... de 2005, 2006... aí eu disse: não, né que as pessoas estão se tornando, as pessoas são. É que as pessoas estão começando a se assumir agora. E vê que isso é uma coisa normal, que a pessoa é assim, e as outras tem que respeitar você sendo assim. Aí foi quando eu comecei a entender que isso é uma coisa normal, que a pessoa é assim, e as outras tem que respeitar você sendo assim. Aí foi quando eu comecei a entender que tá de boa, é nós lésbicas (Bruna).

A categoria *lésbica*, nas observações antropológicas de Aquino (1995, p. 90), se refere “não só a possibilidade de relacionamento igualitário entre duas mulheres, como aquela lésbica sem ‘características masculinas’ marcantes e integrante das camadas médias e altas da sociedade”. Aliado a isso, há significados nesta categoria que inscrevem o estigma – “patologia”, “pecado”, “anormalidade” – ou uma zona muito distante – “formalidade”, “politicamente correto”, “extremamente acadêmico” (FACCHINI, 2008). Dessa maneira, termos são ressignificados e produzidos em diversas redes de sociabilidade, que podem intercruzar com elementos socioeconômicos e geracionais, para amenizar os sentidos “nada lisonjeiros” que constituem o termo *lésbica* e seus desdobramentos (*sapatão, hominho, mulher-macho*) – a exemplo de outras categorias eufêmicas, *homossexual, gay e família LGBT*.

Contudo, nas entrevistas o termo *lésbica*, dentre outras categorias de identificação, foi o mais utilizado. Isso parece envolver as maneiras como as categorias autoidentificadas lidam com uma série de estigmatização intimamente articuladas ao desejo-afeto pelo mesmo gênero. Levando em consideração que qualquer termo usado para autoclassificar-se é produto de uma relação contextual e subjetiva, o termo *lésbica* ganhou mais espaço devido a uma certa resistência contra categorias pré-existentes com sentidos pejorativos (a exemplo, *sapatão* – é um termo também que significa afronta, mecanismo de resistência, como é utilizado por Rebeca). Isso se justifica a partir do uso de tal termo para prevalecer, em questões de aparência, uma certa formalidade, algo “mais sério” e “distanciado”. Em resumo, a categoria *lésbica* é utilizada para suavizar estigmas, sendo, também, uma estratégia de resistência desenvolvida para lidar com as experiências de abjeção engatilhadas pelo termo *sapatão*, entre outros.

Quando perguntei a Maria o termo que ela usa para autoidentificar-se, ela me respondeu da seguinte maneira: *Eu falo, quando alguém me pergunta, que eu sou da família LGBT. Represento um grupo*. Em sequência, pergunto a quanto tempo e o porquê de se identificar como *família LGBT*. Ela me diz, *é porque a família LGBT é, tipo, é um grupo, é um corpo só, né? Tipo, tem um gay que luta pela mesma lei que uma lésbica. Então, é um grupo que eles se ajudam. Eu falo que sou família, pra o povo entender que eu sou da família LGBT*. Por ser politicamente lésbica, como parte de um todo, Maria autoidentifica-se *família LGBT* no intuito de sinalizar uma força ativista que a representa, e que de alguma maneira, também, ela mesmo o faz.

Ao notar o tom da sua voz com certa confiança, determinação, notei que o conceito “família” elegia para a discussão o arquétipo de *ser família*. Mais que uma causa, a palavra proferida referia-se a um sentimento: cumplicidade. À ideia de um conjunto de pessoas que está à margem da norma cis/heterossexual e que, mesmo não possuindo uma relação de consanguinidade e conhecimento entre si, desempenha papéis de protecionismo e compreensão em relação uns/as aos/às outros/as, são “cúmplices” de uma causa. Dito isto, a família enquanto uma instituição social supostamente protecionista e acolhedora *dos seus* tem o seu sentido deslocado para uma representação ativista tão protecionista quanto.

Essa seção, portanto, foi produzida com o intuito de analisar as diversas maneiras de autoidentificar-se, através de como foram exploradas pelas minhas interlocutoras, atravessando o diálogo com as suas diversas experiências, bem como explicitando as relações de poder acerca das performances de gênero, sexualidade e ativismo.

4.3 Família, armário e escola

A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado (DIOGO, 1998, p.37).

Primeiro, surge-me à mente a relevância de compreender o exercício educativo desempenhado pela família sobre os sujeitos infantis/juvenis. De alguma maneira, o trecho que inseri na abertura desta seção constrói alguns caminhos que irei desfiando ao decorrer desta escrita. Dito isso, iniciarei um breve debate sobre a família como espaço educativo.

Como qualquer outra estrutura social, a família é constituída por uma série de dispositivos pedagógicos, que é qualquer lugar que, na intenção de estabelecer verdades, produz e transforma as subjetividades dos sujeitos (LARROSA, 1994). Essa lógica permite-me dizer – sem surpresa – que esse contexto instituído pelo discurso escreve e reescreve as experiências de si. Tal noção atrelada ao pensamento que insinua a existência de uma coligação entre a escola e a igreja, implica o saber de que a família compõe um projeto educacional que elege o sujeito – especialmente a criança – em “um artefato biopolítico que garante a normalização do adulto” (PRECIADO, 2014, p. 6). Nas margens das relações de gênero e sexualidade, é compreensível dizer que “a polícia do gênero vigia o berço dos seres vivos que estão por nascer, para transformá-los em crianças heterossexuais” (PRECIADO, 2014, p. 6).

O modelo familiar ocidental – apesar de seu caráter contingente – possui uma estrutura cis-heterocentrada: sujeitos cis-heterossexuais ligam-se a Outros através do matrimônio, constituindo novas famílias. Desta maneira, a lógica estrutural é percebida como um dispositivo de controle, visto que ela é imposta como um regime de verdade. Entre umas conversas e outras com Bruna, perguntei sobre suas primeiras experiências com meninas e a maneira como ela lidava com estas vivências em relação a família, e ela me disse:

[...] teve uma vez que eu fui e tinha duas meninas e a gente resolveu brincar de família e eu, eu decidi que queria ser o “pai”. Tinha uma mãe e uma filha, né? Só que, tipo, acabou que lá na hora a gente tava brincando e o meu papel era de “pai”. E como a sociedade diz que o papel de “pai” é sair, trabalhar, trazer as coisas pra casa e tal, aí dá o beijo na mãe, né? Só que acabou que deu um rolo muito grande porque beijava as mães e as filhas, aí eu “pai”, no caso, beijava a mãe e beijava a filha, e a mãe e a filha se beijavam, aí ficava naquela coisa (risos!) [...] e depois disso, eu, tipo, disse: “aconteceu, né? Ah, não, mas, aconteceu pelo fato de ser uma brincadeira e eu ser o pai, a gente tava lá se divertindo!” Aí depois quando eu, sei lá, tinha uns anos, eu comecei a, tipo, a ver as minhas amigas com namoradozinho: “eu gosto de João!”, “Eu gosto de Pedro!”. E eu num gostava assim... aí eu percebi, aí meu Deus do céu, todo mundo, todas as meninas ao meu redor tem um namorado, né? Minha mãe casou com o meu pai, a mãe da fulaninha tem... é casada com um homem. Aí comecei a pensar: como isso é errado, isso o que eu fiz foi péssimo, eu não poderia ter feito isso! Aí o fato de ter me sentindo culpada por ter beijado uma menina (Bruna).

Neste “teatro de subjetivação” (PRECIADO, 2014), a jovem lésbica, mesmo colocando em risco um modelo de futuro, não possui uma autonomia sobre si mesma e “é sempre um corpo ao qual não se reconhece o direito de governar” (PRECIADO, 2014, p. 3). Diante disso, por borrarem a lógica cis-heterossexual lançam questionamentos sobre *como* e *quais* investimentos que tentam retroalimentar o controle serão apresentados para si, e dessa forma tornar aceitável a correspondência da heteronormatividade. Assim, são vigiados seus gestos, vocabulários, vestimentas e passos dados, controlando a manifestação de um sujeito que não deve “existir”.

Essas estratégias de imposição de verdade acabam por construir paredes invisíveis de controle, os armários, e, de alguma maneira, atuam para mantê-los. Como dito por Sedgwick (2007), o armário é construído por barreiras subjetivas e, então, sair dele, tornar público o proibido, não é algo meramente hermético, pois “assumir-se não acaba com a relação de ninguém com o armário” (p. 40). Narrando seus momentos de pânico familiar, Júlia me diz que *era um sentimento de me estranhar*. Um estranhamento que perpassava pela autoflagelação emocional: “*não, isso não é certo*”. *Então, eu preferia ficar na minha porque eu gosto de evitar problemas, até mais por conta dos meus pais*. Em seguida, ela, aos poucos, vai me lançando dicas sobre quais práticas e discursos hegemônicos a atingiram, e, por consequência, lhe silenciaram por tempos.

Foi complicado. Meu pai, tipo, não falou muita coisa. Só chegou pra mim: “não, isso aí é você que sabe. Você sabe do que você gosta e do que não gosta”. Ele não falou muita coisa, não foi aberto comigo, mas também ele não falou nada, nem reclamou de nada, sabe? Minha mãe é que deu a louca nela, tipo, ela ficou chorando, disse que isso era coisa da minha cabeça, influência de outras pessoas, só que daí eu falei pra ela: “mãe, eu venho escondendo isso há muito tempo, o meu primeiro beijo nem foi com menino. Então, eu já escondi isso há muito tempo porque eu tinha medo de vocês passarem a não gostar mais de mim, mudarem

comigo, me deixarem de lado por causa disso, mas sempre teve aqui. E a senhora, eu sei que já notou muita coisa, sim! Porque eu sempre joguei bola, sempre tive um jeito meio assim [abre os braços numa expressão “armada”]. Ela só não queria enxergar, né? (Júlia – Grifos meus).

Num primeiro momento, visualizo na narrativa de Júlia uma situação de isolamento no interior do próprio convívio familiar – algo predominante nas experiências das entrevistadas. Sob a passagem de *eu cheguei pra mamãe*: “*mãe, tenho um negócio pra contar pra senhora*”. *Aí ela fez: “o que foi?”* *Eu disse: “num sei se a senhora vai gostar, talvez eu vá decepcionar a senhora”*, na fala de Maria, se materializa algum medo da rejeição de seus familiares, em especial a mãe, que se sobrepunha a qualquer consequência fora desse convívio (transparentemente visível, também, no relato de Júlia). Na narrativa de Júlia, percebe-se, também, sua suposição de que a mãe sabia sobre sua lesbianidade, pelo seu jeito de se comportar: *porque eu sempre joguei bola, sempre tive um jeito meio assim [abre os braços numa expressão “armada”]*.

Sem desconforto e tocando as palavras em demasia, Júlia descreve o que nomeia de *jeito sapatão*. Os desvios performativos de gênero, sinalizando uma feminilidade distante da margem heteronormativa, são elementos que compõem a identidade lésbica, isso porque a figura desse sujeito desenha-se nos estigmas, como *um jeito meio assim* “masculino”. Dessa forma, as jovens, ao lançarem os discursos *a senhora eu sei que já notou muita coisa* (Júlia) e *quando eu era pequena a minha mãe já desconfiava, né? Porque não tem como* (Maria), querem afirmar que a insurgência do “segredo” não deve ser vislumbrada com tanta surpresa e emoção, pois o intuito da sua (re)produção é de suavizar o clima que paira no momento da “saída do armário”, anunciando que “o segredo” tinha lançado pistas e, por consequência, o/a interlocutor/a já vinha sendo preparado/a para “a liberdade pública”.

Rebeca, aos 13 anos, quando ficou e namorou com a primeira menina, experienciou também situações permeadas pelo medo do isolamento e rejeição – como já previa:

Foi o meu pai que descobriu, basicamente, e ele ficou muito... acho que pra ele foi um baque, assim. Daí a minha mãe nunca aceitou nada, minha mãe é homofóbica pra completar a situação e ela nunca aceitou nada, porque na família dela nunca teve nada disso, então, ela não ia aceitar isso da filha dela. Se ela pariu, ela pode matar, é a frase dela. E ela diz isso todos os dias, basicamente [...] E foi muito complicado... é muito complicado, ainda (Rebeca).

A lesbianidade de Rebeca – como outras variadas sexualidades de sujeitos que distam à norma – é indicada “como a sede da perversidade, como o lugar do desvio e da patologia”

(LOURO, 2004, p. 41), cujos efeitos reiteram a heteronormatividade como algo *natural*. Com a invenção da homossexualidade, o que antes era encarado como perversão moral passa a ser visto como patologia (PRESTES; VIANNA, 2008, p. 318). A lesbianidade (patológica) de Rebeca, tem na morte pela própria mãe a alternativa para a cura.

O princípio da “essência” humana está, supostamente, no corpo como uma expressão do desejo e da vontade, do querer-viver o presente, da invocação do passado e do futuro como abstrações (CACCIOLA, 2007). Essa “essência” finda-se com a morte. Ao pensar a morte, reconhece-se, imediatamente, o sentido da aniquilação. Ela tem papel central na reiteração de modelos aceitáveis e condenáveis. Quando diz: *Se ela pariu, ela pode matar*, Rebeca engatilha dois significados possíveis e distintos, mas que só fazem sentido quando dialogados: sua morte física e sua morte social.

Ao sujeito, como artefato biopolítico no seio familiar, é negada a autonomia sobre o seu corpo, desejos, cujos efeitos indicam os/as familiares como governadores. Essa questão transborda o controle sutil – quando as normas de gênero e sexuais não são vistas como verdades a serem seguidas – e parte para uma educação que castiga com intimidação, exílio e a morte (PRECIADO, 2014). Pressuponho que essas estratégias elaboradas e postas em ação são medidas de negação extrema, com o intuito de aniquilar um desejo que não se quer lidar, especialmente com as consequências que se referem ao “segredo aberto”. A mãe de Rebeca, portanto, (re)produz o discurso da morte com a capacidade de elaboração em torno de uma governabilidade: já que ela foi o sujeito que gerou a vida que agora governa, deste modo, tem o direito de “tirá-la” com a *morte física*, aniquilando, em sua totalidade, o desejo. O desejo da filha por mulheres.

Esse discurso atrela-se a ideia de uma *educação mal sucedida*, mal vigiada e punida, onde a frustração procede como o sentimento primeiro, restando para a jovem lésbica o lugar da vergonha, da patologia e do pecado, pilares para a *morte social* – a invisibilidade. No convívio familiar, a existência lésbica dessa jovem – e demais outras – está nas searas da vida invisível, não-digna de humanidade, da vida não-desejada, não-merecida de existir, de pouco valor.

A “revelação” e “saída do armário” tencionam e forjam práticas discursivas no convívio familiar, despontando as fissuras e dinâmicas da estrutura social. Como percebido, até então, as recepções acerca das identidades lésbicas não foram positivas, contudo a “revelação” forçou processos de disputa e negociação de sentidos entre os indivíduos: *Mas aí, hoje em dia ela é mais*

de boas. Tenho uma amiga que eu fico, que vai lá em casa, ela trata de boa, entendeu? Super tranquilo, ela só pede respeito na casa dela, e é o que eu faço, disse Júlia. A medida que brechas vão se abrindo outras estratégias de controle são acionadas, com o tom de moderação. É preciso impor limites para que a lesbianidade seja aceitável no convívio familiar. O “respeito”, categoria que emergiu em vários outros estudos sobre relações de gênero (FACCHINI, 2008; OLIVEIRA, 2009) para a mãe de Rebeca significa ser discreta, não emitir publicamente comportamentos de afeto/carinho com sua namorada. Dessa forma, a possibilidade de estabelecer certas “trocas”, abrindo espaço de fala para a jovem, até mesmo estabelecendo certos níveis de convivências exteriores a família, como companheiras e amigos/as LGBT, vigora:

Tipo, hoje eu tenho como amenizar a situação, né? Mas, antes, quando era mais nova, era muito, muito ruim mesmo. Porque ela não aceitava amigos, hoje em dia ela aceita mais, até ela brinca com alguns, mas ela não quer graça por muito tempo, parecendo criança no braço dos outros. É muito difícil essa parte (Rebeca).

Os ataques heteronormativos acabam por despertar outros sentimentos – e sentidos – em relação à família, bem como a produção das experiências de si das jovens, enquanto sujeitos “normais”:

[...] essa sou eu. E, tipo, eu digo até a minha irmã que eu tenho raiva de mainha. Mas, minha irmã tentou me explicar o porquê, quando eu disse a ela (a mãe), ela disse que era super errado, que eu não podia fazer. Mas, Jéssica, disse a mim que ela disse isso pelo fato de eu ser muito pequena, e tá... tipo, trocando beijo com um pessoa. Mas, ela não quis dizer isso, era pelo fato de ser uma menina. Aí ela disse: você é muito nova pra isso! Isso é errado. Mas, ela quis dizer que eu era muito nova pra tá beijando meninas e que era errado pelo fato de ser uma menina. Aí eu ficava perdida na situação. Mas, depois eu vi... depois que eu conheci pessoas, eu vi que isso é normal. A gente é assim, as pessoas existem assim, o tempo todo (Bruna).

Contradizendo a noção de família como estrutura fixa e estável, local universal de amparo emocional e proteção, sinalizo com as narrativas dessas jovens, que os sentidos de família são construídos contingencialmente a partir das experiências vividas pelos sujeitos integrantes. Para as estudantes entrevistadas, a fonte de proteção, compreensão e apoio em questões de hostilidades vivenciadas em outros espaços foram ausentes nessa estrutura social. Bem por isso, as mesmas buscaram pontos de fugas para a superação de momentos “desagradáveis” que envolviam a sexualidade e o contexto escolar é invocado como alternativa: *Mas depois eu vi... depois que eu conheci pessoas, eu vi que isso é normal. A gente é assim, as pessoas existem assim o tempo todo.*

Ouvi muitas vezes não só por Bruna, mas também por Rebeca e Júlia, o quanto o “sentimento da rejeição”, portanto, a existência do armário forjado em um contexto supostamente “protecionista e compreensivo”, foram intensos, nas inter-relações familiares. De alguma forma, a fuga desse espaço – para saber lidar com os momentos de tensão ou autoconhecer-se antes de lidar com a “saída do armário” – produziu uma inter-relação com o contexto escolar. Por mais que o contexto escolar elege as jovens como sujeitos abjetos, era o lugar de maior socialização das mesmas, onde estabeleciam racionalidades acerca de si, autoidentificando-se através das relações afetivas, criando zonas de amizade com outros sujeitos LGBT.

Um aprofundamento dessas últimas ideias surge na próxima seção, por ora, projetei o presente tópico para analisar o dinamismo que é o território familiar e, assim, também compreender como essa estrutura social intervém na experiência de si de jovens lésbicas e suas compreensões de mundos. Além disso, apresento, com o intuito apenas de sinalizar, uma intersecção existente entre os universos familiar e escolar, cujos efeitos indicam pontos de fuga para a sobrevivência da existência lésbica.

4.4 Socializando experiências: produções de lesbianidades no território escolar

Uma das mais importantes características da escola pode-se dizer que é o processo de socialização. Em primeiro momento, por desenvolver um papel singular e transformador – em seu amplo significado – nas trajetórias de jovens, pois é o lugar onde sujeitos permanecem por um longo período de suas vidas. Há inserções e cruzamentos de visões de mundos que forçam, ao mesmo tempo, identificações e desestabilizações hegemônicas, no híbrido espaço-tempo curricular. Essas produções e transformações de sujeitos – interpelados por dispositivos pedagógicos – acontece no território da experiência de si. Como já reiterado em diversos momentos, a experiência de si é tudo aquilo que nos passa, supondo, em primeiro lugar, que é algo exterior a nós, advindo de um Outro que nos transpassa (LARROSA, 2011). Desse modo, aproximei-me de diversas realidades escolares, ao que se refere as vivências lésbicas, a partir das narrativas expostas pelas interlocutoras desta pesquisa.

Os corpos de Rebeca, Júlia, Maria, Bruna e Sofia aparecem, cristalizados, através de uma interpelação discursiva em torno de uma categoria: a *sapatão*. É *uma questão dos meninos serem exagerados nessa questão, de humilhar, em relação a chegar pras meninas e dizer “você são sapatão!”*, *“Ficam com meninas”*, *“Tudo lésbica”*. *Tiravam essas brincadeiras chatas, tá ligado?*, declara Júlia, alinhada às experiências de Rebeca: *Tinha uma menina que me perseguia, mesmo sendo do mesmo grupo de amigos, e eu a única sapatão da história. Ela era super preconceituosa, me disse uma vez “eu num gosto de andar com sapatão”*. Essas narrativas destacadas contêm em si uma agressão e degradação experienciadas nos convívios escolares, pondo em caminho mais uma repetição na normatividade de gênero, pois, de alguma forma, seus corpos performam, como distantes de uma feminilidade desejável, pressupondo que os mesmos não sejam heterossexuais. Pode-se afirmar, portanto, um exercício escolar em torno de práticas estigmatizantes sobre corpos *femininos*.

A estigmatização é uma máquina expressiva provida de uma força ilocutória e que, conforme regras ou convenções sociais, determina atos de linguagem tais como a ofensa e a ridicularização, exemplos de um conjunto variável de formas eficazes de produzir e distribuir papéis, obrigações e vínculos sociais, “estigmas” que marcam e demarcam os corpos (SALES, 2006, p. 233).

Os processos de nomeação tendem a materializar modelos de corpos, deixando conferir uma certa inteligibilidade, pois “alguém ‘existe’ não somente em virtude de ser reconhecido; antes, em sentido anterior, porque é reconhecível” (BUTLER, 1997, p. 24). A ênfase dada, portanto, é sobre corpos de *jovem sapatão* como efeito performativo de um arsenal discursivo que pretende exigir o reconhecimento de tais sujeitos. Dessa forma, a categoria *sapatão* – apresentada como uma lésbica “não tão feminina”, por isso *masculina*, numa “instruída” lógica binária – indica ser mais do que uma autoidentificação, é uma relação assumida com as questões de gênero na intenção de estabelecer categorias e estilos. De tal modo, que “gênero parece assumir o lugar a partir do qual outras diferenciações são inscritas nas falas a respeito de sexualidade” (FACCHINI, 2008, p. 238). Com efeito, lançando mão de Ranniery (2017), as discriminações sobre esses corpos, através da interpelação da nomeação, tipificação e caracterização, não são efetuadas com a intenção única de descrevê-los e diferenciá-los, mas torná-los alvo de investidas discursivas que pressupõem e produzem “experiências de subjetivação que generificam e sexualizam corpos” (p. 14).

Essas marcas categóricas e de estilos, que se materializam nos corpos, quando percebidas no território de ação, funcionam como um dispositivo pedagógico, de reiteração performativa, por isso, de vigilância, que, na intenção, produz e transforma experiências de si: *as vezes eu me preocupava*

com a aparência. Mas eu sou de época, tinha época que eu me preocupava muito em não mostrar, e as vezes eu “tô nem aí”. Mas eu era muito do tipo “eu não vou usar isso porque pode parecer tal coisa”, entendeu?, disse Júlia. Aparentemente não tão feminina entre as paredes escolares, e fora delas, Júlia contava-me que sua trajetória escolar esteve constituída por relações atreladas à maneira como seu corpo se expressava, cujos efeitos despertavam julgamentos sobre si e ponderações de vestimentas e outros artefatos. Sentia-se compelida em alguns momentos, os ligados a interação entre os meninos *brincantes*, de assumir uma performance de gênero coerente com o sexo, como a lógica intelectualizada por Butler (2008). Com efeito, era atravessada por experiências de xingamentos e degradações que a lançavam à recusa da manifestação de si, *com medo de se expor mais*. Porém, nem toda prática regulatória é recorrente do *proferido*.

Eram olhares que, tipo, faziam você notar que as pessoas desconfiavam e, tipo, fazia você se sentir estranha, fazia você querer, tipo, “as pessoas me olham estranho porque eu pareço ser assim”, e eu ficava, tipo, querendo me esconder mais ainda por causa disso, tá ligado? Porque as pessoas que eu convivía sabia que não era mente aberta pra certas coisas, então, tipo, quando eu recebia certos olhares assim eu, geralmente, eu evitava encarar, tá entendendo? Só seguia a aula, prestava atenção no que tinha que prestar e pronto (Julia).

[...] você nota quando o professor olha pra você e vê que você é uma coisinha que não merece respeito, você nota que não te trata como as outras pessoas, tá ligado? Então, eu acho que, uma vez ou outra que os professores mesmo me olhavam assim, estranho. Mas, pra mim, tava tudo tranquilo, eu fazia a minha parte na escola. Fazia porque tinha que fazer, que são as minhas atividades, tá ligado? (Sofia).

Júlia e Sofia, em suas narrativas, apontam uma estratégia outra de controle e imposição da política heteronormativa, o “olhar acusatório”. Como uma prática estigmatizante não-dita – assim como, as piadas, injúrias e sarcasmos –, o “olhar acusatório” é decorrência de uma “lesbofobia espirituosa”, de modo que a violência usada para a demarcação e marcação de corpos não é manifestada no campo físico – aspecto que caracteriza uma violência direta. Pode, portanto, o “olhar acusatório” ser recurso discursivo que produz situações que possibilita a inexistência de um discurso lesbofóbico sistemático e explícito, o que suaviza – até mesmo mascara – o intento discriminatório daquele/a que (re)produz. Analiticamente, através das palavras de Sales (2006), reconheço que

[...] o não-dito não deve afastar a possibilidade do mal-entendido ou do mal-dito. Ao contrário, é essa possibilidade, intrínseca ao discurso, que sustenta o não-dito. Na impossibilidade de se mal-entender ou mal-dizer, seria impossível o recurso ao não-dito. Isso é assim porque a condição de existência do mal-entendido e do mal-dito é a mesma do não-dito: há algo na situação de enunciação que produz o

sentido rejeitado, renegado. A diferença entre esses ditos estaria em atestar o caráter involuntário em diversas fontes desse sentido rejeitado: respectivamente, a recepção (mal-entendido), a emissão (mal-dito) ou a prática extralinguística (não-dito) (SALES, 2006, p. 235).

A utilização de recursos diversos – xingamentos, trocadilhos e olhares – que constituem a pedagogia de gênero da *jovem lésbica* tem efeitos sobre as subjetividades, produzindo experiências de aprendizagem que designam os espaços que cada jovem deve adotar como seu, bem como torna-la reconhecível. Por vezes, o insulto, a violência de gênero, de essência corretiva, pode ser manifestada em uma dimensão física:

E o meu primeiro amor foi minha primeira namorada, ainda no fundamental. O fundamental eu acho que foi uma das piores experiências da minha vida, porque, eu sempre fui uma menina diferente de todo mundo, sabe? Me vestia diferente, eu sentia muito frio, enquanto todo mundo tava com calor, aí eu ia sempre de casaco pra escola. Cheguei a apanhar de uns meninos na escola [...] Mas o fundamental foi uma das piores coisas que aconteceu na minha vida, foi pesado. A série que mais me marcou foi quando o menino me bateu na escola, foi aí que entendi que os meninos me viam diferente das outras meninas (Sofia).

Foi a própria Júlia que declarou incisivamente: *é que tem gente que diz que não merecemos nenhuma letra na sigla LGBT. Já ouvi isso na escola.* Esse destaque intrigante faz-me recorrer à mente, em primeiro lugar, a definição própria da lesbofobia: pode-se dizer que, é uma negação afetivo-sexual sobre as relações estabelecidas entre jovens e mulheres, o que “constitui uma especificidade no cerne de outra: a lésbica sofre uma violência particular advinda de um duplo menosprezo pelo fato de ser mulher e ser homossexual” (BORRILLO, 2001, p. 30-32).

O que me provoca no *não merecemos* é a designação direta à margem do invisível. Um dito que elege a sujeita lésbica ao menosprezo. Esse sentimento de indiferença fabricado é atravessado – e atravessa – por discursos que conotam um desejo-afeto presente, mas não permanente, insinuando uma manifestação entre o “ser e estar lésbica” à medida que tende a enfatizar uma – inexistente – “super amizade hétero”. De tal maneira, que “as jovens que, de algum modo, não se conformam às convenções de gênero e sexualidade, carregam um “sentimento passageiro”?” (VIANA; CAVALEIRO, 2015, p. 14).

Neste cenário, relatou-me Maria uma frase disparada por um professor da escola, entre uma conversa em que buscava conhecer-se: *espere crescer para o problema ser resolvido.* O que pode se analisar ao conjurar tal situação? Em primeira vista, pode-se notar uma ideia única – com pouca profundidade – na frase, que sublinha fortemente um efeito, o que quer produzir no impacto do

disparo: “algo que vai passar”. Atesta-se, portanto, uma portabilidade de um “sentimento”, “desejo”, passageiro manifestados pelas jovens. Embora, presumindo que uma amizade, curiosidade e afinidades entre garotas são territórios que desencadeiam possibilidades de experimentação do desejo-afeto pelas mesmas (CAVELEIRO, 2009), não quer dizer que a sexualidade não-heterossexual – a lésbica – seja uma preocupação amena que emerge no campo da “indiferença”. Isso quer dizer que, o discurso produzido parte de uma ação “tranquilizadora” que tende a abafar uma possível “manifestação pública”, de tal modo que, sugere um silenciamento operado taticamente no plano da invisibilidade, cujo efeito surte produções e transformações nas experiências de si das jovens: *na primeira vez, eu disse que era só uma fase. Eu tinha 13 anos quando fiquei... namorei com a primeira menina*, diz Rebeca sobre o “segredo aberto” de sua primeira experiência lésbica na escola, e ainda complementa:

[...] a gente pensava em casar sério, sério, e eu ainda gosto muito dela, porque ela me marcou muito. Ela foi a primeira menina que eu tive que cativar, cativar tudo nela, mudar o clima da gente, o clima ao redor da gente, porque todo mundo sempre achava duas amigas, super amigas héteros. Só que não. E as pessoas achavam que a gente era muito, muito amigas próximas. Foi a menina que eu tive a primeira vez (Rebeca).

Em sequência, destaco um segundo provável significante “prática *versus* identidade”, que, de alguma forma, atrela-se a um terceiro, por consequência: “problema”. Não há como tratar essas questões em específico sem apontar a coerência que existe com a pedagogia de gênero que as constitui: os currículos escolares, constituídos por normas, provocam distinções entre sujeitos, naturalizando comportamentos. Separa as brincadeiras por sexo, insinuam comportamentos competitivos e agressivos dos meninos, enquanto que as meninas são mais afetivas e buscam atividades que estimulem o intelectual (LOURO, 1997). Dentre outros aspectos designadores de diferenças e hierarquias, o tratamento para aniquilar o “problema” das jovens no contexto escolar é dominado – não como totalidade – por dispositivos pedagógicos que se encontram na margem “tranquilizadora”, “compreensiva”, com tom de “indiferença”, cujas decorrências tornam mais “aceitável” a heteronormatividade para as jovens.

Um problema só pode ser superado se aniquilado, deste modo, a escola reconhece e faz reconhecer – de maneira sutil, produzida pelo não-dito – a “fase lésbica” como uma prática sexual e afetiva que não perpassa, necessariamente, pela constituição própria de uma identidade. Como se algo nessas práticas não as tocassem, e as constituíssem, ou até mesmo – com a insinuação de que – elas não deveriam deixar-se tocar. Contudo,

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha (BRITZMAN, 1996, p. 74).

Isso oferece, portanto, uma interessante lógica de compreensão sobre o corpo do sujeito que não tem direito de governa-lo. É pensar, desse modo, sobre uma cidadania que é negada, na qual “consiste não em receber, mas em executar o ato pelo qual cada indivíduo marca o que outros oferecem às necessidades do viver e do pensar” (BRITZMAN, 2001, p. 159). São significados importantes que ressaltam a troca de afetos entre estudantes lésbicas não como algo conveniente que depende existir através do “bem-entendido” dos Outros que integram o território escolar, mas como algo que pertence a lógica do reconhecimento, a autoidentificação. Essa dependência que nega a autonomia acaba por produzir paredes invisíveis: *Tinha medo também de que, da questão de que meus amigos pudessem mudar comigo, tá ligado, pelo que eu fosse, entendeu? O que eu sou, no caso, como me descreveu Júlia.*

Quando o segredo se torna “público”, as investidas de controle ainda perpassam a lógica de um “problema” que pode ser resolvido se tomado como uma não-verdade absoluta, mas como algo passageiro remendado por tentativas heteronormalizadoras. O que me intrigou na conversa com Rebeca, ao dialogarmos sobre a vivência lésbica no contexto escolar, foi o seguinte relato: *os meus professores eram os piores. Os piores professores. Eles falavam tirando onda “se você experimentar de mim você vai saber que é bom”.* Não é algo isolado. O mesmo discurso ouvi nas narrativas de Sofia, que disse: *“ah, isso é porque não ficou com menino ainda, não teve nenhuma experiência ainda.* Esse discurso me parece sustentar a ideia heterossexista de que ao “homem” foi designado um exercício de cumprir a preservação “natural” da sexualidade num embate que exige certo domínio sobre o corpo e desejo do Outro, neste caso, em específico, o lésbico.

Uma vez quando a minha namorada foi na sala, nossa, que vontade de ter matado ele naquele dia! Eu tava dormindo na hora da aula dele, aí ela chegou lá, aí ele começou a agarrar ela, e ele fez “ei, ei, ei...”, com aquele agarrado de brincadeira (fez sinal de aspás)”. Aí começou a me chamar, “tô vendo”, “eu vou ficar com ela e ela vai te esquecer, quando eu ficar com ela, ela não vai lembrar nem teu nome”, Ele começou a rir. Depois ele veio pra conversar comigo, me perguntar porque tava com raiva dele e eu expliquei: “olha, eu não tô gostando das suas brincadeiras, não tá dando, não rola mais. A gente não é mais coleguinha, nem professor e aluno, no máximo, assim, você ensina e eu aprendo”. E ele me reprovou na matéria dele com os pontos tudo certinho. Ele disse: “não porque eu errei no boletim” (Rebeca).

[...] foi quando eu fui pegar o resultado do segundo ano e só tinha eu, ele e o coordenador da escola, só que... o coordenador saiu e só ficou eu e ele na sala, tranquilo pra mim. Super tranquilo. Daí foi quando ele me puxou e me deu um beijo, aí eu fiquei... (expressão de pasmo) (Rebeca).

Rebeca destaca para mim esses momentos vivenciados com um professor em particular. Para a compreensão dessas partes, pressuponho dois vieses analíticos distintos, mas coesos: o primeiro, é um “problema”, em aparência, potencialmente corrigível, pois se trata de uma “fase”, e, o segundo, é perceber a lesbianidade como um desvio natural da ordem, como uma patologia que deve ser “curada” através de intervenções sexuais masculinas. Em primeiro momento, ante as situações relatadas, o “problema” como “fase” é constituído por um discurso cujo o sentido permanece na ordem do não-dito, que, mesmo na intenção de produzir e transformar as experiências de si, tencionam com um tom “compreensível”, “tranquilizador” e, de alguma maneira, mascaradamente, “inofensivo”. Embora o discurso da “fase” seja (re)produzido nas margens do discurso patológico, percebe-se que não emerge através de práticas regulatórias que age de maneira direta com a interlocutora. É reconhecível, portanto, quando *ele me puxou e me deu um beijo* uma violência disparada com o intuito de uma “despatologização” e “legitimação de potência”, que nomeio por **assédio corretivo**.

Na Escola São Vicente ¹⁷, eu fui expulsa por que o diretor, ele não aceitava a minha opção sexual, simplesmente por isso. Ele foi muito crítico, porque eu estudava lá desde que eu tinha me mudado. Aí ele chegou pra mim e fez: “olha, porque você não tem um príncipe encantado?”, eu “porque eu nunca acreditei”. Aí ele fez “porque você não tem um namorado?”, aí eu “porque eu não quero, se eu não tenho namorado é porque eu não quero”. Ele era muito amigo dos meus pais, daí ele falou: olha, é que fiquei sabendo que você tem uma opção sexual diferente. Aí eu: “é”. Eu só tinha 15 anos. Nesse dia chorei bastante. Aí ele: olha, não vai dá pra você continuar aqui. Eu ainda continuei um ano porque já tinha pago, basicamente um ano. Aí ele falou: ou você arruma um namorado ou não vai poder continuar aqui. É porque a religião dele, tipo, ele é evangélico e a escola toda tinha que ser regida a esse ponto e eu disse que não ia aceitar não, que não ia mudar a minha opção sexual por conta de uma opção religiosa do diretor da minha escola. Nesse dia chorei horrores porque foi na mesma semana que minha mãe descobriu. Foi um tiro atrás do outro. Pronto, aí ele chamou a minha mãe na escola, pior ainda. Não sabia se chorava mais ou... sai da escola e fui estudar na Escola João Patrício¹⁸ (Rebeca).

A categoria “opção sexual” acaba funcionando, neste fragmento destacado, como meio de engessar a ideia do desejo-afeto enquanto algo que procede a partir de escolhas conscientes, cujo

¹⁷ Nome fantasia.

¹⁸ Nome fantasia atribuído à instituição escolar.

efeito anula a lógica da manifestação de si pelo viés do constructo social. Desse modo, ao dizer *fiquei sabendo que você tem uma opção sexual diferente*, insinua-se a existência de desejo-afeto destoante do que é normal, ainda assim adotada como uma identidade que se “escolhe”. A afirmação pressupõe que opta-se por ser de tal maneira, é possível tornar-se o oposto disso, e, dessa forma, a escola percebe que é necessário ultimar: *não vai dá pra você continuar aqui [...] ou você arruma um namorado ou não vai poder continuar aqui*.

A rejeição de Rebeca em respeitar os códigos normativos e religiosos pleiteados pelo diretor da escola acabou por (re)acionar a fronteira escola-família: quando as investidas normativas se esgotam, a família de imediato é convidada para o contexto escolar. Essa comunicação pontual denota uma condição originária de um projeto educacional, aquele que permite conexões de estruturas para que seja factível a vigilância e controle das normatividades. Visto que a família é o lugar de maior importância socializadora, o sujeito desenvolve suas primeiras experiências, por consequência, padrões de socialização e modelos de mundos, que acabam imergindo e tencionando outros modelos migrados para o interior escolar.

Sabendo que modelos são redesenhados, nesse processo que força uma reorganização discursiva, a existência da jovem lésbica é, então, percebida. Compreendida pela escola como uma sujeita desviante, anormal, mal alinhada ao modelo presumido de educação familiar, a estudante lésbica ao se revelar faz emergir uma espécie de pânico, enquanto algo que necessariamente deve ser aniquilado. Numa reunião que contava com a ausência de Rebeca – assim como aconteceu com Maria –, os sujeitos familiares e os que representavam a escola chegaram a um acordo sobre a própria vida dela, sem consulta e compreensão, decidiram que se em um ano não houvesse uma “mudança” seria expulsa. E foi. Não por falta de investidas despatologizantes.

[...] minha mãe disse: “isso que você faz que é errado” [...] ela tirou tudo, desativou o meu twitter, meu whatsapp, telefone. Tudo, tudo, tudo. Que toda vez que alguma menina ligava para o telefone de casa, ela desligava na cara, ela dizia “tá aqui não!”. Como assim se eu não saio de casa? Eu não podia sair de casa também, eu não ia mais pra escola sozinha, não voltava mais, não comprava pão. Foi um tempo assim... devastador. Eu só podia receber em casa esse menino, que era o meu namorado (Rebeca).

Ainda assim, reconheço que esse projeto educacional heteronormativo está fadado ao fracasso. Há um sistema de existências que está em movimento, em conflito. Neste teatro de subjetivação, a jovem lésbica acaba por desenvolver estratégias de resistência e, ao decorrer de sua vida, vai percebendo que a heterossexualidade não pode alveja-la: é um projeto só bem-sucedido se

aplicado sobre corpos que estejam dispostos a corresponder-lo. Não deixando a sua existência à deriva da eliminação, Rebeca sinalizou que estava disposta a “namorar” com o rapaz indicado por sua mãe – o que fez distanciar a família e a escola de seus passos –, e, em silêncio, relacionava-se com outras jovens entre becos e esconderijos dispostos na escola. Tais experiências escolares de socialização afetiva significou uma verdade sobre si: *Foi quando eu percebi que eu realmente gostava de mulher. Foi quando eu pensei que “meu Deus, eu perdi muito tempo da minha vida curtindo e gostando de outra coisa”*.

A verdade sobre estas experiências de abjeção não está somente no intentar a conversão de almas, através da punição, mas demarcar incisivamente as fronteiras que as lésbicas tendem a borrar. Os incômodos de Rebeca, Maria, Bruna, Sofia e Júlia sobre as práticas regulatórias vivenciadas pelo currículo escolar foram-me notificados, transparecendo sentimentos mistos: tristeza, resiliência, empoderamento e indiferença. Enquanto trabalhavam suas memórias escolares, unissonante, lembravam que – das poucas vezes trabalhadas as questões de gênero e sexualidades – a identidade lésbica nunca foi pauta de debate. Havia constantemente uma generalização de homossexualidades, onde incitavam o discurso da igualdade e respeito, mas sem nomeá-las, descrevê-las e compreendê-las nas mais distintas esferas sociais. Segundo as jovens, este “não-nomear” suas existências faz parte de um projeto que intentam extingui-las socialmente, mas ao mesmo tempo almejavam um papel acolhedor possível da escola com elas: *a escola pelo menos “a gente tá aqui pra ajudar vocês em alguma coisa”, nunca rolava coisa assim, mesmo sabendo, porque eles sabiam, eles sempre puxavam a gente na secretaria, de uma forma ou de outra pra saber de tudo, mas para nunca nos entender*, como destaca Júlia.

4.5 Tecendo políticas de agência na escola

Discursos diversos sobre currículo defendem a tese de que o espaço-tempo da educação escolar é um território homogêneo, de normalização e disciplinamento de corpos em prol de uma ordem regente: a cis-heteronorma. As escolas são apontadas como espaços dotados, exclusivamente, de infintas estratégias que nutrem o silêncio daqueles/as que distam das performances de gênero presumidas. Para essas perspectivas lá

[...] só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto. A escola nega e ignora a homossexualidade e, dessa forma, oferece muito poucas oportunidades para que

adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos (LOURO, 2000, p. 30).

A escola revela-se, neste espectro, como um lugar inexplorado por sujeitos não-heterossexuais que almejam experienciar o gênero e sexualidades ao seu modo, com desejos e afetos em movimento, pois, de alguma maneira, a estrutura “regula a vida social de pessoas que se relacionam sexualmente com outras do mesmo gênero, submetendo- as ao segredo, ao silêncio ou expondo- as ao desprezo público – e, não raro, a tudo isso” (JUNQUEIRA, 2010, p. 213), cumprindo o papel de instaurar barreiras subjetivas, o armário. A possibilidade existencial desses muros dar-se unicamente pela manifestação de discursos não-ditos – xingamentos, piadas, trocadilhos e gestos – que tornam a escola uma potencial estrutura de (re)produção de discriminações e preconceitos, regulando e punindo a todos/as que escapam da norma, enquanto sujeitam-se pacificamente ao silêncio.

Contudo, há um contraste com essa lógica de normatividade ao pensar numa política das histórias vivenciadas nesse espaço que desloca o seu significado valorado para a agência. Nesta lógica desenhada, recorro a uma citação de Ranniery (2017):

[...] a escola seria de antemão, um campo de guerra, no qual um dos lados já teria perdido. Há mesmo quem defenda que o currículo é espelho da sociedade, adjetivada de heteronormativa, ou a maquinaria pela qual ela se faz. É produto dessa coisa sobre-humana, chamada sociedade, para não dizer sistema, cujas entranhas articulam um projeto de normalização dos corpos. É conhecida a popularidade que goza a tese segundo a qual o currículo, campo perverso em que o outro é sempre “representado” ou “construído” de acordo com interesses sórdidos de discursos normativos” (RANNIERY, 2017, p. 4).

A lógica da “gramática do sofrimento” (RANNIERY, 2016), sob certa perspectiva, isola cada vez mais o Outro, interpretando-o – em vias acadêmicas do currículo – sob o caráter da violência, do silêncio, da exclusão. E, curiosamente, esse mesmo caminho da denúncia que tende a ser percorrido num ciclo de reiteração, torna-se, de forma análoga, um marco de violência, de silêncio, de exclusão, pois, aos Outros *nega-se* o direito da existência que escapa à condição da normatividade. Portanto, tomo como exercício primeiro a leitura das experiências escolares das jovens lésbicas como dinâmicas, onde a escola tenta fundir a normatividade às suas subjetividades, e, desse modo, como elas negociam, ressignificam a mesma, produzindo modos de vida vivível no espaço-tempo escolar.

Bruna, Júlia, Maria, Rebeca e Sofia são sujeitas que se manifestam contra a temporalidade continuista, assumindo uma força de dimensão performativa que tenciona a reiteração de símbolos e saberes heteronormativos. Apresentam-se, portanto, como possibilidades de tornar existente uma ambivalência curricular. Aqui, currículo torna-se, afinal, o lugar de viver, onde é possível experimentar os gêneros e sexualidades, em relação a tudo que se refere ao autoconhecimento, acolhimento, sentimentos, desejos e prazeres.

Essa escola foi a melhor escola que já estudei, diz-me Maria, que acaba por mover um desejo em mim de ir além do fato, pergunto, então, o significado disso, e declara: *É porque é, praticamente, vinte e quatro horas aqui dentro, então aqui é a casa da gente, né? Ou a gente se ama, ou a gente se odeia*, explicando que *os professores sempre são acolhedores. Começam a dar conselho sobre aquelas coisas erradas que a gente faz. Eu gosto daqui, das amizades. Conheço todo mundo daqui. Todo mundo gosta de mim*. Maria estuda em uma escola pública localizada na cidade de São Lourenço da Mata, ainda Região Metropolitana do Recife, mas um pouco distante em relação a metrópole. Seu relato, sobretudo, assemelha-se ao de Júlia, residente de Olinda: *Acho que a escola que eu mais gostei foi a EREM Poeta Amaral¹⁹, que eu me senti mais assim, meio que você se sente em casa com as pessoas da escola, tá ligado?* A política do reconhecimento está entrelaçada à escola enquanto território de experiências de vida. As histórias particulares não são exteriores ao universo escolar, mas componentes do próprio currículo, que provocam tensionamentos e exigem processos de articulação de sentidos: “o reconhecimento é uma relação intersubjetiva, e, para um indivíduo reconhecer o outro, ele tem que recorrer a campos existentes de inteligibilidade” (BUTLER, 2010, p. 168). Entretanto, por tratar-se de uma ambivalência, se a inteligibilidade reforça demarcação, as normas existentes passam a ser questionadas, revisadas e expandidas.

Em minhas locomoções a pontos muitos distintos para o encontro com as jovens, estabeleci diversos diálogos sobre linhas de fuga que elas desenvolviam para viverem seus desejos, prazeres e conhecimento de si no espaço escolar, individualmente ou em grupos sociais entre os/as estudantes. Entre corredores, banheiros e quadras escolares, as existências lésbicas permitiam-se experimentar beijos, abraços, acolhimento e resistência, das maneiras mais astuciosas às sutis, sobretudo, conscientes das oposições estabelecidas com as normativas de gênero e sexualidades.

¹⁹ Nome fantasia.

Ao perguntar sobre interações com grupos de amigos/as, Maria, prontamente, me disse: *O meu bonde*. Questionei-a sobre o que seria esse “bonde”, então, *o grupo mais top que tem aqui na escola. A gente se ajuda*. Logo, de início, fiquei confusa a respeito do significado do grupo, mas Maria me descreve, sem demora, o que ele representa e como se representa:

Só tem LGBT e um hétero. A gente fala de tudo. De tudo mesmo. A gente senta numa roda, todo mundo e começa a contar o que aconteceu no final de semana, o que não aconteceu, o que vai acontecer. Quem tá namorando, quem não tá namorando [...] A gente fala da vida de todo mundo. Eu falo da minha vida, Fagner²⁰ fala da dele, Lúcia²¹ fala da dela. A gente chega no final, tipo, “vamos melhorar isso”, “bora”. Quando a gente não tá gostando de algo naquela pessoa a gente vai falar. Esse é o melhor grupo que eu tenho (Maria).

Maria iniciou a sua trajetória na escola atual no primeiro ano do ensino médio, lugar que se manifestou como integrante de um grupo de amigos/as ativistas LGBT – criando uma **estratégia de fortalecimento** –, cujas tramas de intervenção perpassavam por desfiles, teatros e músicas apresentados na própria escola. *Teve uma apresentação esse ano. E teve a expo também. Duas apresentações LGBT. Aqui a gente fala de tudo, menina (risos). É uma expo literária pra comunidade toda ver. A escola é aberta pra todo mundo. Vem outras escolas que a gente convida – dizia ela, entre ares de orgulho. Sua escola era também conhecida por *escola LGBT*, como expressão que descreve uma quantidade enorme de sujeitos gays e lésbicas. Quando Maria abriu seu “segredo” para a escola, a repercussão foi mínima – mais com teor de fofoca –, pois *era mais uma lésbica no meio de mais um bocado da família*. Não raras vezes, Maria me dizia autoidentificar-se *família LGBT*, cujo significado interpela imagens primárias que compõem a categoria “família”: acolhimento, compreensão, afeto. É nesse cenário que Maria percebe, assim como seus/suas outros/as amigos/as, o grupo que constituem: uma rede de acolhimento. Esse envolvimento transcende os muros escolares: *O mesmo grupo. Se sair, sai todo mundo junto. Agora, se for com família a gente já entende, “pode ir”. Mas se for pra sair, sai todo mundo junto.**

O agrupamento de pessoas (EMÍLIO, 2004) é uma estratégia – de fortalecimento – inteligível de se alcançar determinados interesses enquanto indivíduos em coletividade, de maneira explícita ou implícita. Esse agrupamento transpassa por sentidos que envolvem algum nível de familiaridade, compartilhando mundos internos que fazem cruzamentos entre uns/umas e outros/as, cujos efeitos desdobram uma representação interna, bem como tarefas motivadas pelos/as

²⁰ Nome fantasia.

²¹ Nome fantasia.

mesmos/as. No ambiente escolar de Maria, a formação do grupo partiu de um reconhecimento entre os pares que se autoidentificavam *gays* e *lésbicas* e um estudante heterossexual *simpatizante* do movimento LGBT. Enquanto alunos/as LGBT e simpatizante, sentiam-se motivados/as em repercutir discussões sobre gênero e sexualidades na escola, seja numa palestra, conteúdo na sala de aula ou eventos produzidos por eles/as em parceria com alguns/algumas professores/as – *a professora de ciências e a professora de inglês nos apoiam muito. Dizem que é pra gente pensar em alguma coisa que elas assinam embaixo* – descreve Maria a relação de apoio que o grupo estabelece com o corpo docente, em complemento disse: *A professora de inglês tem até uma bandeira, a gente fica passeando com ela aí. Por isso que eu falo: “essa escola é bem diferente”. Os professores brincam, tudo mais, tiram foto com a gente e com a bandeira.*

Maria junto ao seu grupo, em parceria com professores/as, desenvolvem no território escolar uma espécie de **resistência coletiva** que tenciona algumas lógicas normativas ainda (re)produzidas por alguns/algumas, e que *precisam ser combatidas*, como ela diz: *São tudo de boa, tem uns que tem até preconceito, mas eles falam que a opção é minha, e eles vão ter que respeitar.* Ela faz questão de frisar que não gosta de ser “proibida” em ser *feliz* nos intramuros escolares: manifestar a sua existência através das exposições de afetos com outras jovens. E o grupo, enquanto tarefa tomada, desenvolve táticas para tornar possível esses encontros.

A gente se beijava, porque a secretária mal sai da sala por causa do ar-condicionado. Aí quando vinha, a gente ficava nesse corredor aqui (sinalizando o local com a mão. Um corredor muito visível, aberto, do lado da cantina, em frente à entrada da escola), aí quando vinha, a gente cutucava ou gritava: “oh, tá vindo aí!”. Aí ficava de boa (Maria).

Quando cheguei na escola, a professora de biologia de Maria fez boa sala, convidando-me para conhecer os ambientes escolares. Logo, de início, percebi uma diversidade de espaços para socialização de sujeitos, o que me levou questionar Maria sobre outros possíveis lugares que haviam os encontros entre ela e demais estudantes lésbicas, e apontou-me todos os corredores: *É, esse daí (o mais exposto próximo à cantina), esse daqui (um corredor um pouco mais escondido, que dividia dois blocos de sala de aula) e o de lá de cima.* Isso parece-me sugerir pequenas interrupções de normas impostas, no caso não correspondidas, de tal modo que, utilizar os diversos espaços escolares – vistos como engessados, não vivíveis – tonam existências lésbicas factíveis.

Práticas cotidianas das jovens com seus variados *modos de proceder* que, organizando micro-subversões, alteram o compasso esperado. A ordem da dissimulação peremptória que lhes é impingida faz com que os espaços joguem papel importante na socialização dessas jovens, exigindo-lhes cálculos dos riscos e

possibilidades para conseguir um lugar para vivenciar as expressões de afeto (CAVALEIRO, 2009, p. 24).

Ainda com estratégias astuciosas para escapar da vigia, além dos corredores, o uso do banheiro aparece como lugar recorrente de fuga. *Banheiro era legal, era legal* – relata-me Maria sobre suas *aventuras* com as parceiras. Perguntei por que era *legal*, como funcionava e o que acontecia nesses encontros, e ela processa detalhadamente o *esquema*: *Era porque a gente reservava só pra gente. A gente tinha hora, tá ligado? Tinha hora pra cada pessoa. Tinha hora pra cada pessoa ficar* – após seu relato, peço detalhes sobre a “agenda” do uso do banheiro, e complementa –: *A gente agendava um dia e uma hora com aquela pessoa*. Isso funcionava através de um acordo estabelecido entre as jovens, marcando um encontro no banheiro. Na escola, [...] *tinha um banheiro que era só de menina e um banheiro só de menino. Como a gente era uma família também, a gente se ajudava. Ai, tipo, “fulana tô indo no banheiro, num quer ir não?”*. Esta era um tipo de tática “vigilante”, na qual outros sujeitos do grupo se organizavam entre si para *olharem a porta*, enquanto ficavam as lésbicas do grupo ou uma delas com outra jovem independente, como outras, fora dele, que queriam experienciar os afetos, e, por isso, negociavam com o grupo de Maria, para que as protegessem dos olhos da direção.

Mas, nem sempre Maria estava disposta a ser compreensível com as investidas escolares de normalizar seus corpos e afetos: *Tinha dia que a gente ficava²² nesse daí pra todo mundo ver mermo (apontando para o corredor mais exposto) (risos). Pra dizer o que eu sou, o que eu quero, e não o que o povo quer*. Tornar pública a manifestação do afeto, nestas circunstâncias, é uma demonstração de insatisfação, revolta, contra uma liberdade negada. Sob certa perspectiva, essa insatisfação, revolta, acabam por ser práticas contra-hegemônicas, de demarcação territorial, em prol de uma emergente “liberdade”, que tende a dismantelar a estreiteza do marco heterossexual, à medida que tentam assegurar uma certa despatologização de sua lesbianidade. Com efeito, a escola torna-se o lugar de expressar a si: entre encontros e experenciação de afeto com suas parceiras, bem como a identificação de outras através da expressão do afeto em público – que se apresenta como possibilidade de agência.

Ao que parece, Rebeca nunca foi uma jovem *de ficar calada, e engolir sapo*, compartilhava semelhanças com os relatos de Maria, em relação à grupo, e suas estratégias para desenrolarem encontros: *A minha escola é muito grande, dava pra esconder bastante. Ai meu Deus! Porque como*

²² Segundo Cavaleiro (2009, p. 128), a prática do “ficar remete ao significado de uma atração que suscita um contato corporal imediato – beijos, abraços, carícias e até mesmo relação sexual – sem vínculo entre os parceiros”.

lá tem uma outra instituição [federal] também, tem uma parte mais escondida, aí eu fazia isso, né? Dava os pulos do gato, dava pinta. Na perspectiva, de Rebeca ela escondia-se nesses espaços para viver tramas amorosas, estando longe do controle intenso de seu diretor. Contudo, pressuponho que, o ato em si é um desafiar incisivo sobre a noção do uso estabelecido para os ambientes de socialização na escola. Mais que um “esconderijo”, uma possibilidade que tenciona valores e moralidades do espaço-tempo curricular: lugar de saberes oficiais a serem aprendidos, enquanto despercebidas, ignoradas, vivências diversas – friso as abjetas – em seu interior. É desafiar duplamente a ideia elaborada sobre o que é a escola, ao estimular questionamentos “para que serve?” e “a quem serve?”.

Rolou esse ano uma discriminação básica do coordenador. Ele disse que se alguém descobrisse ia dá B.O., que ia dá um rolo muito grande, aí eu “como assim casal hétero pode ficar, e eu não posso? Não posso nem abraçar?” Relata Rebeca, enfatizando como não aceitou as condições de privilégio que sujeitos heterossexuais possuíam para viver a sexualidade na escola em relação às lésbicas. O retrucar, a imposição de sua verdade, enquanto sujeito de direitos e respeito, manifestaram-se como cenas desenvolvidas nos moldes da **estratégia do argumento**. Entretanto, dispositivos pedagógicos outros engatilharam-se para redesenhar a situação em favor da ordem. Na tentativa de ridicularizar, marginalizar, estabelecendo fronteiras entre “nós” e “elas”, o diretor, como imagem de poder, tornou as *jovens desviantes* em manchete escolar para que servissem de exemplo não reproduzível. Em meio a isso, Rebeca saiu do “armário” – **estratégia da assunção lésbica** – como ato de repúdio a imposição de regime de verdade cujos sentidos não compactuava. Com efeito, ela acabou por ser exemplo de resistência, figura de identificação em relação a outras jovens que, por assistirem as suas práticas, se permitiam libertar e viver suas identidades e “curiosidades”.

[...] depois que eu me assumi teve outra menina que disse “não, eu tenho curiosidade de ficar com outra menina e eu quero”, aí eu “eitaaa!”. Pronto, depois disso foi um B.O. na escola. Fora eu, tinha mais outras pessoas de séries abaixo se assumindo. Tinha uma menina do nono ano, e eu “gente, mais casal”, meninas de treze anos e tal (Rebeca).

É bom a gente colocar isso para as meninas, sabe? Porque eu comecei muito nova, eu vejo meninas muito novas e é bom elas entenderem que não é algo errado e que elas podem se sentir à vontade. Eu lembro de dizerem muito que era modinha. Mas e se for, e se a menina tiver querendo ficar com outra, por mais que todo mundo esteja implicando? Ela não pode experimentar? Então, é bom a gente colocar isso não como se fosse algo estranho, mas como se fosse algo normal, porque é normal (Sofia).

Explicava-me Sofia sobre suas percepções em torno das manifestações lésbicas no ambiente escolar. O que me envolve em seu fragmento é o discurso que aponta as lesbianidades como uma onda altamente *febril* que pode ser adotada, traduzindo um movimento estimulado por um desejo “passageiro” que se manifesta através de uma força *fútil* exterior e assumindo posição de algo que não as constituem. Esse discurso, notadamente, perpassa por uma lógica hierárquica sexual onde jovens e mulheres lésbicas são relegadas a ocupar posições marginalizadas, de invisibilidade, mas que vem sendo tencionado com a “emergência” de sujeitas lésbicas. Nesse sentido, a insurgência das jovens no ambiente escolar tem desafiado a reorganização desses territórios, possibilitando a existência de correntes de identificação através da manifestação das experiências de afeto e desejo.

De modo, mais próximo, ante às formações grupais, interessa-me certo exercício colaborativo inventados por eles. O aspecto a que me refiro faz parte de uma elaboração surgida entre as relações de apoio, que é o agrupamento em função da troca de saberes. Esse ato vincula as jovens lésbicas em dimensões do autoconhecimento, como algo que “estaria possibilitado por uma curiosa faculdade do olho da mente, a saber, a de ver o próprio sujeito que vê” (LARROSA, 1994, p. 54).

Então, eu acho que a lembrança que mais tenho é dos meus amigos que eu tinha, quando jogava bola mesmo, eu era bem aberta com eles, tá ligado? Eu já estava começando a amadurecer bastante a minha cabeça, então eu acho que a lembrança é basicamente essa. Quando a gente ia algum torneio, tipo, aquela rodinha que se forma num quarto, conversando sobre tudo, tá ligado? E tinha muitas amigas minhas que eram sapatão e que eram bi, tá ligado? Lá rolava muitas conversas abertas, a minha cabeça foi abrindo muito pra isso a partir desse ângulo, tá ligado? (Júlia).

Há uma vinculação considerável entre “o que eu preciso saber”, que vem de uma espontaneidade de sujeitas lésbicas manifestada a partir de uma “necessidade” em quando e como se ver – “o que eu sou?”, “Quando tornar público meu segredo?” –, e “o que sabemos”, enquanto um saber coletivo, algo que se aproxima de um senso comum, que se constitui através de experiências comunais da sexualidade (de modo que denota uma forma de conhecimento). Júlia, sob a tensão entre as dinâmicas de verdade – norma e desejo –, procura o time de futebol, composto por jovens lésbicas e bissexuais, para que a sua compreensão sobre a lesbianidade ponha-se além dos discursos de *patologização* e *anormalidade*, que comumente ouvia. O que ocasiona uma espécie de identificação, pertencimento. Era para *tentar compreender que não era errado se eu quisesse ser quem eu quisesse*. Era muito isso – disse-me Júlia sobre suas perspectivas no grupo,

onde permanecia ainda entre paredes invisíveis, negando a sua sexualidade, como um mecanismo de *sobrevivência*.

[...] “poxa, eu sinto vontade, deve ser massa”, mas eu ficava “é complicado também”, porque meus pais e tal. Eu pensava muito nos meus pais, nessa época, tá ligado? Na minha época de estudo, de escola, eu pensava muito nas minhas ações que influenciariam na minha relação com o meus pais. Então, eu sempre queria, mas ao mesmo tempo eu ficava “não posso”. Basicamente assim. Escondi por muito tempo (Júlia).

A não assunção da lesbianidade de Júlia se inter cruzava por duas dimensões: a escola e a família. Ela me contou, ainda, como seus conflitos manifestavam-se: *Sempre olhava, sempre achava um olhar diferente para as meninas, tá ligado? Mas eu não fazia nada. Era um sentimento de me estranhar. Eu tinha medo. [...] tinha medo também de que, da questão que, meus amigos pudessem mudar comigo pelo que eu fosse. O que eu sou, no caso.* Apesar de isolar-se nas tramas da não aceitação por sua família e grupo de amigos/as, o que Bruna mais temia era o processo de aversão que seria instaurado – mas que já vivenciava – ao, supostamente, tornar público seu “segredo”. Esse sentimento nomeado de “medo”, por ela, expressava-se, nos intramuros escolares, através de uma lógica instaurada entre a performatividade de gênero e lesbianidade: no corpo tem que se inscrever uma feminilidade que corresponda a uma coerência sexo-gênero-desejo-práticas sexuais.

Por ser *não tão feminina*, Júlia era classificada, por sujeitos outros, como um corpo abjeto, que era tratado cotidianamente por brincadeiras, xingamentos e piadas, deixando por evidenciar o seu lugar de marginalização: *Os meninos ficavam tirando muita brincadeira “não, vocês são sapatão”, tem essas brincadeiras e isso me incomodava muito, tá ligado? Porque eu ficava estranha, e isso foi uma coisa que me fazia mal mesmo... porque eu não quero ser botada pra trás por causa disso.* Esse constrangimento, que intenta alcançar uma padronização heteronormativa, criou uma verdade sobre o corpo de Júlia, a de que uma *sapatão* não merece *respeito*. Bem por isso, ela precisou encontrar táticas para se desvencilhar das violências experienciadas na escola por quais passava: negar a sua sexualidade.

Sofia me relatou algumas situações de constrangimento que aconteceram no circuito escolar, que, segundo ela, fizeram-na adotar posturas mais *duras*, pois como ela não era de “grupinhos escolares” tinha que desenvolver estratégias para vivenciar a lesbianidade. Ela fez questão de frisar como era sua postura no ambiente escolar: *Eu brigava direto na escola, eu discutia, eu começava a dar mais cara a tapa [...] eu sempre fui uma menina muito agitada na escola, aí já tinha umas*

passagens pela diretoria, mas eu era uma pessoa considerada muito inteligente, mas também muito preguiçosa. Essa maneira de conduzir as questões desconfortantes que experienciava parece estar sustentada pela estratégia da argumentação, assim como Rebeca criou em sua escola. Ambas se posicionaram revoltas em momentos que – quando expostas para o público escolar – a heterossexualidade era aceitável, ao contrário de suas sexualidades. Sofia destaca: eu, mesmo com toda a inocência que eu tinha, eu via que era diferente o tratamento comigo e minha namorada e um casal hétero. A gente não podia, por exemplo, ficar de mãos dadas, enquanto um casal hétero podia ficar se pegando no pátio da escola.

O enfrentamento argumentativo surtiu alguns efeitos na trajetória escolar de Sofia, ao que parece, percebeu algumas alterações no comportamento e práticas, especialmente do/as colegas, em relação as maneiras injuriosas que a tratavam. Sobre isso, ela argumenta:

Dentro da escola o comportamento das pessoas mudou, não tanto dos professores, mas dos meus colegas. As meninas começaram a tomar mais cuidado, vamos dizer assim, ao tirar certo tipo de brincadeira comigo. Porque antes me viam como algum homem. E os meninos me tratavam como se eu fosse homem, e eu odiava isso. Professor e diretor não, tinha um certo tipo de preconceito, mas eu tento pensar que de alguma forma, era pra me proteger de alguma coisa, sabe? (Sofia).

As experiências narradas por Bruna, Júlia, Maria, Rebeca e Sofia nos revelam a escola como espaço-tempo de “práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas” (MACEDO, 2006, p. 289). Mesmo que em alguns tantos momentos ainda percebidas e tratadas como abjetas, suas existências revelam as fissuras da estrutura discursiva cis-heteronormativa e, ao mesmo tempo, costuram caminhos (im)prováveis de vida escolar para estudantes LGBT, deslocando sentidos sobre gênero e sexualidades no currículo escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para romper silêncios

É, por fim, tentador compreender essas experiências escolares da juventude lésbica, de maneira a perceber como os sentidos envoltos interpelam suas subjetividades, assumindo um caráter

contingencial, contraditório, negociável e articulador. Isso sinaliza, de alguma forma, maneiras infindas de experimentar a existência lésbica, visto um intercruzamento de raça/etnia, classe social, geração e gênero. Permito-me iniciar essas reflexões teóricas, que se traduz em uma trajetória escrita e aventureira, numa empolgação que toma partida em minhas próprias narrativas escolares, cujos sentidos agora – no hoje – buscam uma perspectiva racionalizada, ponderada e, sobretudo, contextualizada. E, por isso, deixei-me atravessar pelo próprio texto, redesenhando experiências e enfrentando demônios. Envolvi-me nesse cenário textual, e, talvez, essa intimidade deixou-me avançar para mais próximo de uma leitura sobre a escola, enquanto lugar de *viver* a lesbianidade, ainda que atravessada, também, por dispositivos pedagógicos outros que tentam produzir e transformar experiências de si, numa correspondência normativa.

Essa (in)conclusão permitiu-se alcançar a partir de alguns questionamentos necessários – norteadores da pesquisa: a) como a escola tem lidado com as estudantes lésbicas? b) que estratégias de vigilância e controle da sexualidade esta instituição tem implementado em seu cotidiano em relação a essas jovens? c) que políticas de agência as estudantes lésbicas desenvolvem para lidar com os mecanismos de controle e abjeção na escola? d) como a presença dessas estudantes atravessa/modifica a produção de sentidos sobre gênero e sexualidade na escola? Estes questionamentos fundamentados numa percepção de escola como espaço-tempo híbrido, de disputa de sentidos sobre gênero e sexualidades e produção de subjetividades, fizeram-me prescrever o objetivo do estudo, pela qual busquei compreender as narrativas sobre experiências escolares de jovens lésbicas, como um modo próprio de estar e se fazer estudante. Essa proposta desmembrou-se em três objetivos específicos: a) identificar os dispositivos pedagógicos de heterossexualidade que atravessam as experiências escolares dessas jovens; b) conhecer as políticas de agência desenvolvidas por elas na escola; c) analisar como as estudantes lésbicas narram suas inserções no espaço-tempo escolar e de que forma suas presenças forçam processos de negociação de sentidos sobre gênero e sexualidade.

Recorri a alguns caminhos teóricos a fim de alargar o entendimento da problemática construída, e, então, descrevo tais: a) perspectiva norteadora adotada, a teoria pós-estruturalista do discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) com um recorte sobre as construções dos discursos – numa espécie de articulação discursiva – onde sentidos disputam posições hegemônicas, assumindo um caráter dinâmico, b) a teoria pós-feminista intelectualizada por Butler (2003; 2017) para apresentar o gênero enquanto constructo social, advindo de discursos, com um efeito performático de modo

que despossei em constância o *Outro*, c) essa intervenção subjetiva é possibilitada pelos dispositivos pedagógicos (LARROSA, 1994), que seria qualquer lugar que, com a intenção, fabrica e transforma sujeitos, c) o processo de subjetivação, quanto produção e transformação, acontece no território da experiência de si (LARROSA, 1994) de maneira que as experiências cotidianas produzem narrativas à medida que atravessam sujeitos, assumindo formas pelas quais os sujeitos se percebem, se descrevem e fazem julgamentos sobre si.

Considerando esse resumo, permito-me, ainda, descrever em detalhes alguns encontros escritos desenvolvidos nos capítulos de fundamentação teórica e delineamento metodológico. O primeiro capítulo nomeado por *Escola, Gênero e Lesbianidade* é constituído por três seções que dialogados entre si acabam por fazer emergir a discussão sobre a escola enquanto lugar cujas intenções moldam as experiências de si de jovens lésbicas. A escola é, então, percebida como campo político constituído – e manifestado em constante disputa hegemônica – de sentidos, em torno de regimes de verdade, “centrais” e “absolutas”, acerca do gênero e sexualidades, que intentam – e tornam possível – a hierarquização de posições dos sujeitos. Estas percepções me levaram a convocar uma discussão sobre as práticas específicas de normatização de corpos, através de formas de exclusão, vulnerabilidade, violência, à medida que desfiava as possibilidades de criação dos mecanismos de resistência para se viver a lesbianidade no espaço-tempo escolar. Sobretudo, apresento o currículo escolar como uma produção narrativa, onde os saberes oficiais entram em tensão com a temporalidade performativa despertada pelas estudantes lésbicas, de modo que acionam e forçam revisões e ampliações de dispositivos pedagógicos, aqueles que possuem intenções de tornar a heterossexualidade como única sexualidade correspondente no território escolar.

Em sequência, o capítulo *Delineamento metodológico* apresenta as estratégias e técnicas metodológicas desenvolvidas na investigação de campo, nos quais todas foram desdobradas sobre o diálogo com a pesquisa orientada pelo problema (SHAPIRO, 2002). Contrapondo-se as metodologias pré-estabelecidas ante a problemática a ser investigada – fundamento adotado e fixado da perspectiva positivista –, a pesquisa orientada pelo problema permite-se aprofundar-se nos contextos a serem estudados, indo além das superficialidades dos fenômenos, e podendo aproximar-se ainda mais da leitura da problemática, portanto, com mais precisão – mesmo que ainda limitada. Essa defesa de que a pesquisa orientada pelo problema é parte de uma intervenção da realidade – não da maneira convencional acadêmica, como uma espécie de ação direta, mas pistas em direção a ampliação de sentidos, que está inserida em uma disputa discursiva e mutável.

Dessa forma, nunca se deve eleger um problema e, conseqüentemente, aplicar um modelo teórico e metodológico sem antes estudá-lo por todos os espectros. Passando por esse processo de compreensão do problema, ao olhar suas conexões com a teoria adotada, elegi a entrevista do tipo semi-estruturada, em diálogo com elementos da entrevista narrativa, sabendo que as palavras expressas não são apenas palavras, mas partes constituintes do próprio sujeito, pois aquele que utiliza da palavra para se manifestar é o *sujeito da experiência*. O primeiro passo dado para a realização dessa investigação foi de ir ao encontro das minhas interlocutoras através de uma técnica conhecida por “snowball”, que é um método de uma importante utilidade ao estudar certos grupos sociais de complexos acessos, criando, então, uma espécie de rede de comunicação.

As análises foram descritas no capítulo 3 nomeado por *Notas de campo sobre as experiências de si de estudantes lésbicas*, dividindo-se em cinco em seções: a) *Quem são elas?*, b) *Experiências entre as categorias de autoidentificação*, c) *Família, armário e escola*, c) *Socializando experiências: produções de lesbianidades no território escolar*, e d) *Tecendo agência na escola*. Pretendo, então, resumi-los por partes, a seguir.

É necessário, em primeiro lugar, não apenas denominar as estudantes com nomes fantasias, pseudônimos, seguindo na sede de focar uma análise em suas experiências escolares, mas conhecê-las nas dimensões das perspectivas de futuro, seja no âmbito profissional ou emocional, promover momentos de reflexões delas consigo à medida que pensam sobre elas mesmas, ao lançarem olhares para os espelhos e para dentro de si. Penso e insisto em dizer, que ao mesmo tempo que se cultiva histórias no intuito do registro acadêmico, nas entrevistas, as jovens se doam, deixam-se atravessar pelas próprias palavras numa espécie de protagonização de seu próprio *ato*. A importância tamanha sobre outras histórias, familiares, aventureiras, amigas e de comunidades, deixo tomar para si a seção *Quem são elas?*.

E essas conversas sobre coisas outras me levam a apontar as formas de serem nomeadas e autoidentificar-se para vivências que atravessaram as estudantes, e por isso, construí a seção *Experiências entre as categorias de autoidentificação*. Sabendo que qualquer realidade é movida pelo discurso, logo as experiências vivenciadas, assim, também o são, de tal modo que categorias de autoidentificação – apresentados nesta investigação –, como *lésbica*, *sapatão* e *família LGBT*, possuem sua composição no plano das disputas discursivas, nas experiências de conflitos familiares e escolares. Outros termos foram manifestados: “charque”, “chupa”, “chupa charque”, “homossexual”, “gay”, “hominho”, “cola-velcro” e “raxa”, dando dicas de demais existências que

não se comportam na identidade *lésbica*. Contudo, friso as experiências que apresentam *lésbica*, *sapatão* e *família LGBT* como termos de identificação de corpos e subjetividades. Em primeiro lugar, destaco dentre as análises noções que estão articuladas ainda no modelo hegemônico de performance de gênero (BUTLER, 2003), cujos sentidos estão alinhados à orientação sexual do sujeito. A *lésbica* se difere da *sapatão* quando esta última é percebida performando uma feminilidade que não atende a coerência sexo-gênero-desejo-práticas sexuais em sua totalidade, no caso, em especial, por não ser *tão feminina* e praticar atividades que correspondem ao *masculino*. Já a *lésbica* é colocada numa posição mais centralizada de feminilidade, sendo não tão marginalizada por não ser heterossexual.

Mas a depender, o sentido da palavra *sapatão* como um xingamento pode ser subvertido para atender uma identidade que exprime resistência, o que quer dizer que categorias podem ser ressignificadas. Da mesma maneira, *família LGBT* sinaliza uma resistência, enquanto algo coletivo, que exprime a ideia de um agrupamento de pessoas que atendem as imagens primordiais – arquétipo de família – no que se refere à proteção, acolhimento, compreensão, ao passo que o “grupo” elenca como prioridade uma pauta comum entre todos/as: a luta LGBT. Em prol de sujeitos desconhecidos/as, o movimento, mesmo que descentrado, mas universal, luta contra o discurso de *anormalidade* e *patologização* das identidades, o que, de certo modo, faz despertar naqueles/as “acolhidos/as”, um sentimento de identificação, algo “familiar”.

Na seção *Família, armário e escola*, descrevo a família como contexto que desempenha papel educativo sobre os sujeitos que a compõem, sendo, então, um espaço educativo. Dessa forma, a família é constituída por uma série de dispositivos pedagógicos que intenta estabelecer verdades, fabricando e transformando as experiências de si de lésbicas. É sob esta perspectiva que percebi a vigilância do gênero sobre as sujeitas como um exercício de controle para que elas correspondessem uma heterossexualidade. Nesse sentido, as mesmas são traduzidas como instrumentos biopolíticos, nos quais pertencem a um projeto educacional que *vigia e pune* os/as sujeitos que borram as fronteiras de gênero. Um dos dispositivos pedagógicos, dentre tantos, que destaquei foi o “modelo de família” heterocentrada, apesar de ser característico da mesma a contingência. As jovens percebem, em relação a seus desejos, que destoam de uma *naturalidade* familiar, onde não assumem uma autonomia sobre seus corpos, e são negados os direitos de governa-los, e por isso se abrigam em paredes invisíveis, o “armário”. Mas estas barreiras subjetivas são desencadeadas, também, por outras experiências, as que permitem a existência de um isolamento no interior do

convívio familiar, advindo de uma ideia que verifica a não possibilidade do “segredo” tornar público, visto os discursos da *anormalidade e pecado* permeados na família.

Quando a “saída do armário” é permitida, as jovens (re)produzem discursos que promovem uma menor abertura entre a performance de gênero e orientação sexual, como se um estivesse complementando o outro. Contudo, despertam-se tais discursos com o intuito de suavizar o clima que paira no momento, anunciando que o “segredo” tinha lançado pistas e, por isso, o/a interlocutor/as estava sendo preparado/a para – e que já deveria prever – a “liberdade pública”. Essa “revelação” acaba por tencionar as normativas do espaço familiar, forçando, de tal modo, a existência de novas práticas discursivas para tornar possível o *lidar* com a lesbianidade da jovem, revelando a estrutura familiar como um lugar não-fixo, dinâmico. Entre os momentos de reorganização, de “aceitação”, as jovens elegem a escola como um espaço possível de vivência, onde estabelecem relações de acolhimento e fortalecimento, bem como compreensões sobre si através da criação de zonas amigas com outros sujeitos LGBT.

Em *Socializando experiências: produções de lesbianidades no território escolar*, os corpos de Rebeca, Júlia, Maria, Bruna e Sofia apresentam-se, engessados, através de um atravessamento discursivo – de cunho injurioso – em torno de uma categoria: a *sapatão*. Xingadas como tal, as jovens eram nomeadas não pelo objetivo da “discriminação por discriminação”, mas para proceder uma materialização de seus copos, deixando-os reconhecíveis. E dá foco sobre corpos *sapatão* como efeito performativo, assumindo uma exigência na inteligibilidade de tais sujeitos. Em várias narrativas, o “olhar acusatório” surge como um discurso “não-dito”, enquanto uma prática que tende a estigmatizar, bem como as piadas, injúrias e sarcasmos. Essas demarcações e marcações de corpos utilizam-se de uma violência não acionada de forma direta, isto é, em dimensão física, mas constituindo o arcabouço “inofensivo” da lesbofobia.

É possível destacar, também, a lesbianidade ainda não ser reconhecida como uma identidade, mas como uma prática e desejo passageiros. Há uma ação “tranquilizadora”, em determinadas práticas escolares, que tende a abafar uma possível “manifestação pública”, de maneira que, sugere um silenciamento operado estrategicamente no plano da invisibilidade. E é nesta via de pensamento que a interlocutora percebe – mesmo que de forma passageira – uma relação “compreensiva”, portanto “verdade absoluta”, onde julga certa correspondência, assumindo posição de silêncio em seu “armário”.

Mas o armário se rompe, mesmo que não permanentemente, acionando diversos outros dispositivos pedagógicos, dentre eles a ideia de uma intromissão (in) cis-masculina numa relação lésbica a fim de desestabilizar afetividades, pois a noção heteossexista anuncia que ao “homem” foi designado o exercício de cumprir uma naturalidade no circuito da sexualidade, numa disputa que “permite” a ele dominar o corpo e desejo do Outro, neste caso, a estudante lésbica. Essa noção pode transpassar a ordem do não-dito para uma ação direta, de dimensão física: “despatologização” e “legitimação de potência” a partir do assédio corretivo.

Neste teatro de subjetivação, em certos momentos as estudantes não estavam satisfeitas com as imposições normativas estabelecidas na escola, de modo que rejeitavam conscientemente os códigos conservadores e religiosos, desenvolvendo estratégias de fugas e resistências para viverem as lesbianidades no intramuros escolares. Compreendiam, de certa maneira, que a heterossexualidade não podia atingi-las, visto que é um processo heteronormativo que só possui êxito se aplicado sobre corpos que estejam dispostos a atendê-los.

Essas políticas de agência foram relatadas na seção que nomeio por *Tecendo políticas de agência na escola*. Nessa seção, descrevi possibilidades existentes de pontos de fuga que podem tencionar os discursos hegemônicos acerca do gênero e sexualidades na escola, demonstrando que a escola pode – e deve – ser o lugar de viver as experiências lésbicas. Dentre os achados estratégicos, os grupos sociais eram construídos na intenção do acolhimento, e lésbicas que estão buscando refúgio acabam por integrar-se neles, seja pelas experiências de abjeção no contexto escolar, seja pelo isolamento anunciado no convívio familiar. Esses grupos escolares tendem a possuir uma característica de fortalecimento, uma vez que tratam as temáticas de gênero e sexualidades como atividade precisa para romper normativas impostas pelo ambiente que atuam.

Ainda nas entrelinhas, os grupos para as estudantes lésbicas possuíam uma espécie de ponte para possíveis encontros de parceiras, especialmente mais forte quando a experiência afetiva não era de fato uma opção dentro da escola, e por isso a negociação entre elas para conquistarem espaços fora dela. Ainda, tomei nota sobre a agência uma particularidade no desejo de integrar em um grupo que se “identificassem”, o que possuíam sujeitos LGBT: a tomada de consciência sobre si. Compreender o que era a lesbianidade, como enfrentar situações de abjeção no ambiente familiar, entre outros elementos, que estimulavam o aspecto de imersão em um coletivo social.

Outras estratégias foram desenroladas ante as tramas escolares: do argumento, da assunção lésbica e da negação da sexualidade. A primeira destaco como um enfrentamento verbal contra a “quem” estabelece normas no espaço; a segunda, como ato de repúdio a imposição de verdades que não compactuavam, pois, de certo modo, eram controladas e direcionadas ao silêncio, e por esses motivos tornavam a público “seus segredos”, e, a terceira estratégia, refere-se negar a sexualidade, onde algumas das jovens tecia paredes subjetivas para que as violências ditas e não-ditas não fossem acentuadas no convívio escolar, especialmente sobre o medo que as perseguiam de viver um isolamento familiar – aquele que torna a lésbica sujeito de *decepção* e *pecado*.

A dissertação nomeada por “*Em papel carbono e barbante*”: *currículo, normatividade e agência a partir de experiências escolares de jovens lésbicas* não possui seu fim nestas considerações, ao contrário disso – assim como sugere o título – tem por intenção de abrir novos horizontes, ampliando a compreensão sobre a lesbianidade em novos territórios de marcação social, seja por um debate insurgente no espaço-tempo escolar, seja em demais espaços educativos. Apenas pensar sobre lesbianidades já é uma possibilidade *para romper silêncios*.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. S. **Da invisibilidade à vulnerabilidade: percursos do corpo lésbico na cena contemporânea brasileira face à possibilidade de infecção por DST e AIDS.** 2005. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.
- AMORIM, A. C. H. **“Nós já somos uma família, só faltam os filhos”: maternidade lésbica e novas tecnologias reprodutivas no Brasil.** 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.
- AQUINO, L. Discurso lésbico e construções de gênero. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 1, n 1, pp. 19-94, 1995.
- BACCI, I. K. **Vozes lésbicas no Brasil: a busca e os sentidos da cidadania LGBT.** Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, 2016.
- BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para coleta de dados qualitativos. In: Bauer, M. W. & Gaskell, G. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativas com Texto, Imagem e Som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- BASAGLIA, C. C. P. **Maternidade Lésbicas: clivagem entre as tensões sociais e políticas do tornar-se mãe na contemporaneidade.** 2017. 244 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2017.
- BATISTA, D. C. **O que podem fazer duas vulvas? Lesbianidades no Tumblr.** 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.
- BORGES, L. S. **Repertórios sobre lesbianidades na novela Senhora do Destino: possibilidades de legitimação e de transgressão.** 2008. 182 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia.** Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2001.
- BRITZMAN, D. P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação e Realidade.** V. 21, n. 1, jan/jun, p. 71-96, 1996.
- _____. Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, Luís Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. **Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo".** Buenos Aires: Paidós, 2002.
- _____. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética.** Autêntica: 2017.
- BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu,** Campinas, n. 26, 2006.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília : MEC/SEF, 1997. 146p.

CACCIOLA, M. A morte, musa da filosofia. **Cadernos de filosofia alemã**, nº 09, p. 91 – 107, 2007.

CALDERARO, F. **Políticas de Saúde voltadas às lésbicas: um estudo sobre possibilidade de reverter um quadro histórico de invisibilidade.** 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

CAMARGO, D. C. F. **Fun Home: os efeitos de referencialidade na autobiografia de Alison Bechdel.** 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de São Paulo, 2013.

CANCISSU, C. R. P. **Lésbicas, família de origem e família escolhida: um estudo de caso.** 2007. 90f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASTANHO, W. G. T. **Nem sempre foi assim: uma contribuição marxista ao reconhecimento da união homoafetiva no STF e à autorização do casamento lésbico no STJ.** 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de São Paulo, 2013.

CAVALEIRO, M. C. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2006.

CONNELL, R. **Masculinities.** Cambridge: Polity, 1995.

CORRÊA, M. E. C. **Duas mães? Mulheres lésbicas e maternidade.** 2012. 218 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Universidade de São Paulo, 2012.

COSTA, J. M. B. **Do lilás ao roxo: violências afetivo-sexuais entre mulheres.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

DIAS, E. A. **Relatos imaginários: ua abordagem possível da homossexualidade feminina a partir de uma leitura de Freud e Lacan.** 1998. 194 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

DINIZ, R. P. **As representações léxico-semânticas das lesbianidades no cordel.** 2013. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade, Universidade Estadual da Paraíba, 2013.

_____. **Do “amor” que dizem o nome: as representações das lesbianidades no cordel.** 2017. 243 f. Tese (Doutorado em Literatura e Interculturalidade) – Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade, Universidade Estadual da Paraíba, 2017.

DIOGO, J. M. L. **Parceria Escola-Família. A caminho de uma educação participada.** Coleção Escola e Saberes, vol.15. Porto: Porto Editora, 1998.

ESCOURA, M. **Girando entre princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças.** 2012. 163f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São paulo, 2012.

EMÍLIO, S. A escola como um grupo e os grupos na escola. **Revista SPAGESP**, v.5 n.5 Ribeirão Preto, 2004.

ESTECA, F. M. **Impactos da heteronormatividade sobre a conjugalidade lésbica: uma análise psicanalítica a partir do relato de mulheres separadas.** 2016. 130 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, 2016.

FACCHINI, R. **Entre Umás e Outras: Mulheres, (Homo)Sexualidades e Diferenças na Cidade de São Paulo.** 2008. 323f. Tese (Doutorado em 153 Ciências Sociais). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. 2008.

FEMENÍAS, M. L. **Sobre sujeto y género: lecturas feministas desde Beauvoir a Butler.** Buenos Aires: Catálogos, 2000.

FERNANDES-ELOI, J. **Homofobia Internalizada, Satisfação corporal, Satisfação Sexual e Envelhecimento de mulheres lésbicas no Brasil.** 2017. 300f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Fortaleza, 2017.

FORMIGA, G. S. F. **No rastro de dores: trajetórias de vida e registros de superação em narrativas de mulheres negras com experiência de relações afetivo-sexuais com outras mulheres.** 2015. 243 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRANCO, N. **A diversidade entra na escola: Histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GASKELL, G. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

GLYNOS, J.; HOWARTH, D. **Logics of critical explanation in social and political theory**. London: Routledge, 2007.

GODOY, R. M. **“Encontros prazerosos”:** modos e estilos de vida de mulheres lésbicas em Florianópolis. 2001. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação Psicologia, Universidade de Federal de Santa Catarina, 2001.

GOMIDE, S. V. **Representações das identidades lésbicas na telenovela Senhora do Destino**. 2006. 210 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade de Brasília, 2006.

HALBERSTAM, J. (2011). **The queer art of failure**. Durham: Duke University Press.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, pp. 15-46, 1997.

HEILBORN, Maria Luiza. Ser ou estar homossexual: dilemas de construção de identidade social. In: PARKER, R.; BARBOSA, R. M. (Orgs). **Sexualidade Brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; ABIA; IMS/UERJ, 1996. Pp. 136-145.

JUNQUEIRA, Rogério. Currículo Heteronormativo e Cotidiano Escolar Homofóbico. **Espaço do Currículo**, v. 2, n. 2, p. 208-230, set. 2009/mar. 2010 (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKCOLCI, R.; PELÚCIO, L. (orgs) **Discursos fora da ordem**. São Paulo: AnnaBlume, 2012.

LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.

LACLAU, E; MOUFFE, C. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

_____. **Posmarxismo sin pedido de disculpas**. In: Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo. Buenos Aires: Nueva Visión. LACLAU, 2000.

LARROSA, J. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

_____. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, p.35-86, 1994.

LIMA, M. M. **Entre elas: cartografias dos devires amoroso**. 2009. 182 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 2009.

LIMA, M. A. S. **Vulnerabilidade e prevenção às DST's nas práticas afetivo-sexuais de lésbicas**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, 2016.

LIRA, A. N. **A vivência do Projeto Parental das Famílias Homoeróticas Femininas: uma investigação fenomenológica Sartreana**. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Fortaleza, 2012.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**. Nº 39, p. 7 – 23, 2013.

LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, G.L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000.

_____. **Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, 11, p. 285 – 296, 2006.

MACIEL, P. **Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015

MALINOWSKI, B. **Estudos lesbianos e teoria cuier pós-moderna**. Revista do Ceam v. 2, n. 2, jul./dez. 2013.

MARCELINO, S. R. S. **Mulher negra lésbica: a fala rompeu o seu contrato e não cabe mais espaço para o silêncio**. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

MARCUSCHI, L. A. A transcrição de conversações. In: _____ . **Análise da conversação**. São Paulo: 2003.

MARTINI, E. D. **Dispositivo pedagógico & dispositivo da sexualidade: uma delicada relação.** 2008. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

MEAD, M. **Sexo e Temperamento.** São Paulo: Perspectiva, 1969.

MEDEIROS, M. S. S. **“O caminho não precisa ser solitário”: fissuras e representatividade lésbica no ciberespaço.** 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade, Universidade Estadual da Paraíba, 2017.

MENDONÇA, D. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau.** Rio Grande do Sul: Edipucrs, 2014.

MEIRELES, A. C. **Políticas públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas nas escolas: notas sobre a cidade de Vitória.** 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MEZZARI, D. C. S. **“Amar é ter uma ética afetiva, é ter esse cuidado com o outro”: narrativas sobre amores e lesbianidades.** 2017. 97 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual de Paulista, 2017.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2016.

MOLINA, L. A homossexualidade e a historiografia e trajetória do movimento homossexual. **Antíteses**, v. 4, n. 8, p. 949-962, jul./dez. 2011.

NODA, F. S. **Famílias de mães homossexuais: relatos das mães.** 2005, 189 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, A. L. A. R. M. **O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re) articulação no campo escolar.** 2009. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

OLIVEIRA, A.; OLIVEIRA, G. 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, G. G., OLIVEIRA, A. L., MESQUITA, R. G. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out. /dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> acessado em: 04/07/2017.

PALMA, Y. A. **Mamãe e... mamãe? Apresentando as famílias homomaternais.** 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

PALMA, Y. A. **Gênero, Família e Escola: a homomaternidade na sala de aula**. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

PARKER, R. **Abaixo do equador: culturas do desejo, homossexualidade masculina e comunidade gay no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

PEIXOTO, L.; MENDONÇA, D. (Org.). **Ernesto Laclau e Niklas Luhmann: pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PIASON, A. S. **Mulheres que amam mulheres: trajetórias de vida, reconhecimento e visibilidade social às lésbicas**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

_____. **A militância de lésbicas feministas e a visibilidade nas políticas públicas para mulheres**. 2013. 141 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2013.

PINHEIRO, S. O. **Será que ela é: armário e gaydar através de sociabilidade de mulheres bissexuais e lésbicas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, 2015.

PRECIADO, P. B. “Cartografias ‘Queer’: O ‘Flâneur’ Perverso, A Lésbica Topofóbica e A Puta Multicartográfica, Ou Como Fazer uma Cartografia ‘Zorra’ com Annie Sprinkle”. **eRevista Performatus**, Inhumas, ano 5, n. 17, jan. 2017. ISSN: 2316-8102.

RESENDE, A. A. **The L Word – elas por elas: e o universo lésbico se faz presente na TV**. 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

RABELO, J. O. C. C. R. **Teias e tramas: performances, melancolia e violências em relacionamentos conjugais entre lésbicas**. 2015. 192 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Católica de Pernambuco, 2015.

RANNIERY, T. O impossível, o improvável, o impróprio: Apontamentos para pensar transjuventudes, cultura e educação. In: A. P. Uziel & F. Guillhon. (Orgs.). **Transdiversidades**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016.

_____. Currículo, normatividade e políticas de reconhecimento a partir trajetórias escolares de “meninos gays”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 25(51), 2017.

SAFATLE, V. Dos problemas de gênero a uma teoria da despossessão necessária: ética, política e reconhecimento em Judith Butler. In: BUTLER, J. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Autêntica: 2017.

SALES JUNIOR, R. Laclau e Foucault: desconstrução e genealogia. In: MENDONÇA, D. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Rio Grande do Sul: Edipucrs, 2014.

_____. Democracia racial: o não-dito racista. **Revista Tempo Social**. v.18, n.2. São Paulo, Nov.2006.

SANTOS, T. N. **Letramento e tradução no espelho de Oxum: teoria lésbica negra em auto/re/conhecimentos**. 2014. 185 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2., pp. 71-99, 1995.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**. n. 28, p. 19-54, janeiro-junho de 2007.

SELEM, M. C. O. **A Liga Brasileira de Lésbicas: produção de sentidos na construção do sujeito político lésbica**. 2007. 192 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, 2007.

SHAPIRO, I. Problems, Methods, and Theories in the Study of Politics. **Political Theory**, v. 30, n. 4, pp. 596-619, 2002.

SILVA, D. A. **Enfim mães! Da experiência da reprodução assistida à experiência da maternidade lésbica**. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

SOUSA, J. C. **Cuidados do enfermeiro à mulher lésbica na estratégia de saúde da família**. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

SOUTHWELL, M. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: MENDONÇA, D. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Rio Grande do Sul: Edipucrs, 2014.

SPIVAK, G. **A critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

STOLLER, R. **Sex and Gender**. Vol.I. New York, Science House, 1968.

TELLES, J. A. **A trajetória narrativa: história sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica**. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas-SP, jul./dez., 1999.

TOLEDO, L. G. **Estigmas e estereótipos sobre as lesbianidades e suas influências nas narrativas de histórias de vida de lésbicas residentes em uma cidade do interior paulista**. 2008. 234 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 2008.

TOLEDO, L. G. **“Será que eu tô gostando de mulher?” tecnologias de normatização e exclusão da dissidência erótica feminina no interior paulista**. 2013. 434f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 2013.

VIANNA, C. P. CAVALEIRO, M. C. LGBTfobia na escola: o beijo entre garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wpcontent/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3962.pdf>. Acesso: 19 junho 2017.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, Autêntica, p. 37-82, 1999.

WERNECK, L. **The L Word em movimento: convergências de uma série lésbica**. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

ZAULI, A. **Famílias homoafetivas femininas no Brasil e no Canadá: um estudo transcultural sobre novas vivências nas relações de gênero e nos laços de parentesco**. 2011. 336 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, 2011.

ANEXO I – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Parte I – Apresentação

Para iniciarmos a nossa conversa, gostaria que você me respondesse algumas perguntas básicas. É uma pequena apresentação para gente ir se conhecendo melhor.

1. Quantos anos você tem?
2. Onde você mora? (anotar endereço)
3. Mora com a sua família? Se sim, quais os parentes que moram com você?
Se não, com quem você mora? Por que não mora com familiares?
4. Em relação a região onde você reside você poderia classificar como:

Classe alta Classe média alta Classe média média
 Classe média baixa Pobre

5. Qual a sua religião? (explorar)
6. Em sua opinião, qual sua raça/etnia?
7. Branca Parda Negra
8. Indígena Asiática Outro _____
9. Agora, em relação a sua educação, poderia me dizer em que escola você estuda?
10. E está em que série?
11. Sempre estudou nessa escola? (Caso contrário, perguntar qual/quais foi/foram as outras e por que saiu).

Parte II – Aprofundando a apresentação

1. Me fala um pouco sobre você... quem é você? Quais suas principais qualidades? E os piores defeitos? O que você mais gosta de fazer?
2. Qual teu maior sonho?

3. Agora, gostaria que conversássemos um pouco sobre o teu desejo por meninas... Poderias me contar quando foi e como foi a primeira vez que você sentiu desejo por outra menina? *(depois que falar à vontade, explorar se sentiu medo, raiva, vergonha, alegria, prazer e por quê?)*
4. E como foram tuas primeiras experiências de sentimento, namoro, ficadas? De que forma isso vêm acontecendo na tua vida hoje?
5. Você já contou para alguém que você gosta de mulheres? (Se sim) Você pode me dizer como foi? Como essa pessoa reagiu? (Se não) Por que nunca contou?
6. A sua família sabe que você é lésbica? Como foi que os/as seus/suas familiares reagiram? *(depois que falar à vontade, explorar as reações dos familiares, os conflitos diante o ocultamento e revelação do desejo por mulheres no âmbito familiar).*
7. E seus amigos sabem que você é lésbica? *(Depois que ela falar à vontade, explorar as reações, os conflitos diante do ocultamento e revelação do desejo por mulheres para os/as colegas).*
8. E na tua vizinhança? Eles/as sabem? *(Depois que ela falar à vontade, explorar as reações, os conflitos diante do ocultamento e revelação do desejo por mulheres)*
9. Existem algum espaço em que você sente à vontade para expressar publicamente sua relação com outras mulheres? Qual? Por quê?
10. E como você se identifica quando alguém te pergunta ou você quer conversar sobre isso com alguém, que termo você usa para dizer que gosta de mulheres?
11. E desde quando você se identifica assim? E qual o motivo?

Parte III – Conversando sobre a escola

Agora, eu gostaria que falássemos um pouco sobre sua escola...

1. Então, vamos conversar sobre a tua história escolar. Eu vou te dá papel e lápis coloridos e a ideia é você construir uma linha do tempo. Fazendo um resgate na memória, você poderia contar como tem sido a tua vida desde quando entrou na escola (ainda criança), se descobriu lésbica, até atualmente?
2. Acredito que tens muitas experiências para contar... Das experiências boas que teve na escola, quais as mais importantes? Tem alguma lembrança que te marcou fortemente?
3. E das experiências ruins, quais você lembra? Tem alguma lembrança que te marcou fortemente?
4. A direção e a coordenação da escola sabem que você se relaciona com outras meninas? (se sim) Como elas reagiram quando souberam? E essa relação, hoje, como está? (se não) Por que não sabem? Como faz para esconder?

5. E os/as professores/as ... sabem que você se relaciona com outras meninas? (se sim) Como elas reagiram quando souberam? E essa relação, hoje, como está? (se não) Por que não sabem? Como faz para esconder?
6. Você já passou por experiências de discriminação a partir das relações com os/as professores/as? (*Eles/as falaram algo sobre você ter desejo por meninas, ou sobre a sexualidade de alguma colega sua? Alguma brincadeira, piada, ou uma forma diferente de falar com você, ou até mesmo um olhar diferente?*)
7. E já passou por experiências boa (acolhimento, respeito), pelo fato de ser lésbica, a partir das relações com os/as professores/as? Como é que foi?
8. Você tem algum grupo de colegas nesta escola? Me conta um pouco sobre essas pessoas.
9. Como os/as estudantes se comportam quando você está por perto? O que eles/as falam sobre a tua sexualidade? (Existem brincadeiras, piadas, apelidos ou algo do tipo? Fala como isso acontece.)
10. Tem alguma situação que você se sente desconfortável na escola? Qual? Por quê? O que você faz?
11. Já passou por experiências que você considere violentas na escola ou fora dela? Gostaria de falar sobre isso?
12. Você percebeu alguma mudança no comportamento dos teus/tuas amigos/as, professores/as, ou outros/as funcionários/as desde que você entrou na escola? Por ser aluna lésbica, a escola – professores, colegas, direção, coordenação –, de alguma forma, precisou se adaptar com a tua presença? podes me falar como tem sido isso?

PARTE VI – Finalizando a entrevista

1. Na tua escola se discute as questões de gênero e sexualidade? Como isso acontece aqui?
2. As iniciativas de discussão do tema “orientação sexual” partem mais da direção, coordenação, professores/as, ou vocês alunos/as mesmo?
3. Já aconteceu algum evento ou atividade na escola em que trabalharam o tema da homossexualidade? Como foi?
4. Quando discutem sobre sexualidade na tua escola, seja na sala de aula, em outras atividades ou eventos, falam sobre lesbianidade, lesbofobia? Me conta um pouco como vêm acontecendo isso na escola? O que você acha disso?
5. O que você acha que deveria ser feito para que fossem solucionados preconceitos e discriminação sobre as lésbicas na escola?

Estamos terminando a entrevista... você gostaria de acrescentar alguma coisa que eu tenha esquecido de perguntar?

Desliguei o gravador... você gostaria de dizer mais alguma coisa?

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução 466/12)

Convidamos a Sra. para participar como voluntária da pesquisa “experiências escolares de jovens lésbicas: um olhar sobre os processos de hierarquização, resistência e produção de sentidos sobre gênero e sexualidade”. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Thaís Priscila de Souza Torres, rua Josina Maria de Vasconcelos, 102, Cruz de Rebouças, Igarassu/PE, CEP: 53.625-055, fone 99745-9811, email: thais_souza_torres@hotmail.com. Esta pesquisa é orientada e supervisionada pela Professora Dra. Anna Luiza Araújo Martins de Oliveira (PPGE/CE/UFPE).

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo pedimos que rubriche as folhas e assine este documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Este estudo tem como objetivo compreender, a partir das narrativas de jovens lésbicas, como a educação escolar tem participado e transformado a sua formação e produzido sentidos nas suas vidas. Para

isso, serão efetivadas entrevistas com jovens, no mês de novembro, sendo realizada uma entrevista com cada jovem, individualmente.

Esse estudo se caracteriza como uma importante possibilidade de repensarmos o papel da escola na vida das adolescentes e jovens e, desse modo, nos fornece meios de transformar positivamente esse espaço, tornando a escola um lugar mais acolhedor das diferenças e que preze por valores como o respeito, a tolerância e a cultura de paz, fundamentais para o convívio em sociedade. Vivemos em uma sociedade que necessita de mais respeito e acolhimento e este estudo se propõe a colaborar nesse sentido. O único possível risco que o procedimento pode oferecer é o de exposição da entrevistada, que poderia criar algum constrangimento. Portanto não utilizaremos os nomes reais das participantes e optaremos por codinomes que evitam a identificação da entrevistada preservando assim o anonimato.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação das voluntárias, a não ser entre as responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação das voluntárias. Os dados coletados nesta pesquisa (entrevistas), ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade de Thaís Priscila de Souza Torres, no endereço acima informado, pelo período mínimo de 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelas pesquisadoras (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, Av. da Arquitetura, s/n - Cidade Universitária - Centro de Educação Recife/PE - CEP 50740-550 - (81) 2126.8334 / 2126.8327 (Fax).

Assinatura da pesquisadora

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo “experiências escolares de jovens lésbicas: um olhar sobre os processos de hierarquização, resistência e produção de sentidos sobre gênero e sexualidade”, como voluntária. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:
Assinatura:
Nome:
Assinatura: