ENTRE-LAÇOS QUE EDUCAM E O CUIDADO DE SI:

Tramas discursivas de identidades "desviantes" e modos de subjetivação lésbicos

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

PATRICIA FORTES DE ALMEIDA

ENTRE-LAÇOS QUE EDUCAM E O CUIDADO DE SI:

Tramas discursivas de identidades “desviantes” e modos de subjetivação lésbicos

Recife
2022

PATRICIA FORTES DE ALMEIDA

ENTRE-LAÇOS QUE EDUCAM E O CUIDADO DE SI:

Tramas discursivas de identidades “desviantes” e modos de subjetivação lésbicos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação. Área de concentração: Identidades e Memórias.

Orientadora: Profa. Dra. Aurenéa Maria de Oliveira

Recife
2022

Catalogação na fonte
Bibliotecário Danilo Leão, CRB-4/2213

A447e Almeida, Patrícia Fortes de.
Entre-laços que educam e o cuidado de si: tramas discursivas de identidades "desviantes" e modos de subjetivação lésbicos. / Patrícia Fortes de Almeida. – Recife, 2022.
216 f.: il.

Orientadora: Aurenéa Maria de Oliveira.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.
Inclui Referências.

1. Educação. 2. Escola. 3. Lesbianidade. 4. Subjetivação. I. Oliveira, Aurenéa Maria de. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2022-098)

PATRICIA FORTES DE ALMEIDA

ENTRE-LAÇOS QUE EDUCAM E O CUIDADO DE SI:
Tramas discursivas de identidades “desviantes” e modos de subjetivação lésbicos

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

Aprovada em: 22/09/2022

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof. Dra. Aurenéa Maria de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Prof. Dr. Edilson Fernandes Souza
Universidade Federal de Pernambuco (Examinador Interno)

_____
Profa. Dra. Allene Carvalho Lage (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Profa. Dra. Ana Luísa Alves Cordeiro (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Mato Grosso

_____
Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha avó, Maria Antonieta (in memorian) e ao meu pai, Vanderley (in memorian), por tudo que foram em minha vida e por tudo que me ensinaram. Com gratidão e amor hoje e sempre.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa foi realizada no convívio, apoio e aprendizagens com diversas pessoas, entre elas, meus familiares, companheiras de trabalho, professoras/professores, amigas/amigos e, especialmente, com as interlocutoras desta pesquisa. Por tudo isso, gostaria de agradecer a cada uma dessas pessoas:

Aos meus familiares, minha mãe, Vera, meu pai, Vanderley (in memorian), minha avó, Maria Antonieta (in memorian), minha irmã, Sarah Ellen. Sou muito grata a cada um/uma de vocês pela presença, apoio e incentivo nas escolhas que fiz, durante este trabalho e especialmente na sua conclusão frente aos desafios de saúde que estou enfrentando, mas também frente a conquista de defendê-lo. Sem vocês eu jamais conseguiria chegar até aqui, por isso, sou eternamente grata por tudo, tudo o que as palavras não são suficientes para dizer.Obrigada por tudo!

À Maria Anunciada, por ser a companhia certa em todos os momentos, pela presença, parceria, apoio e incentivo. Sou imensamente grata a você por trilhar essa caminhada comigo e por tudo o que fez e tem feito por mim. Sem você eu não teria chegado até aqui. Obrigada por partilhar esse momento tão especial comigo!

Às interlocutoras desta pesquisa, que gentilmente dedicaram um tempo de suas vidas para conversar comigo e contar suas histórias de vida e escolares. Muito obrigada!

À professora Aurenéa, por ter aceito orientar esta pesquisa. Sou muito grata pela oportunidade de trilhar essa caminhada de aprendizagens e por todas as suas contribuições. Obrigada!

Às professoras doutoras Allene Lage (UFPE/CAA) e Ana Luísa (UFMT) e aos professores doutores Marcelo Miranda (UFPE/CAA) e Edilson Souza (UFPE) por terem aceito integrar a banca de defesa desta tese. Agradeço a cada uma/um pela atenção, disponibilidade e contribuições ao trabalho. Obrigada!

Ao professor Edilson Souza, que desde o início, ainda como aluna especial, me incentivou a seguir esta caminhada, por confiar em mim e nas minhas intenções de pesquisa. Sou muito grata pelas aprendizagens construídas nesse curso e por todas as suas contribuições nesse processo. Obrigada!

À professora Rosângela Tenório, com quem eu realizei um curso sobre Arqueogenealogia foucaultiana, e com quem cursei disciplina durante o doutorado. Sou muito grata pelas oportunidades de diálogo, sugestões, pela atenção que dispensou a mim e por todos os ensinamentos, aprendizagens. Obrigada!

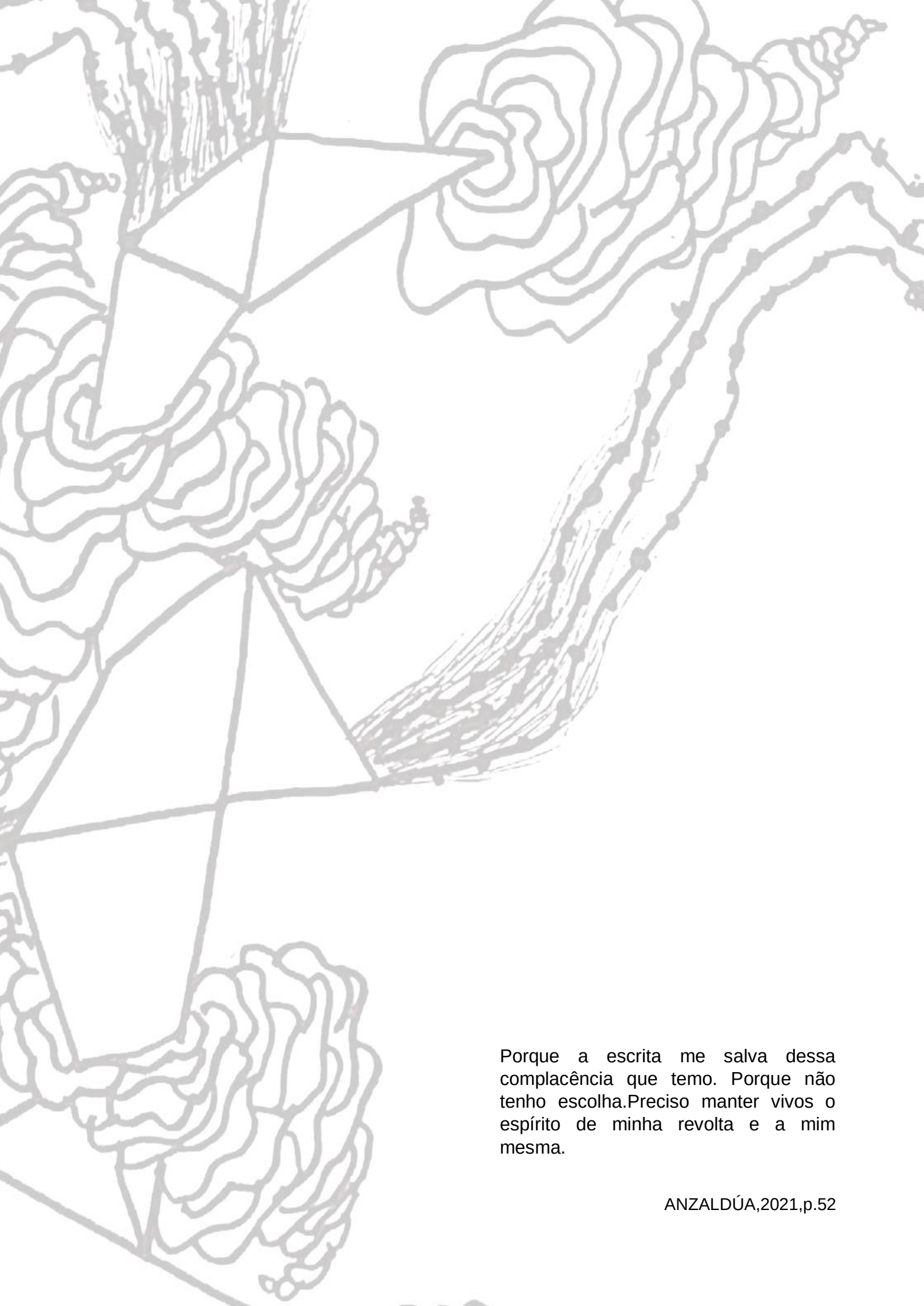
Às colegas e companheiras com quem trabalhei na Unidade de Educação para as relações de gênero e sexualidade, vinculada à Gerência de políticas educacionais em Educação inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania - UNERGS/GEIDH/SEE – PE, e com quem tive a oportunidade de partilhar inquietações, esforços e sonhos sobre a Educação em Pernambuco, especialmente, no que se refere ao trato da temática

gênero e sexualidades nas escolas da rede estadual. À Dayanna, Lúcia, Ariane, Millena, Joana e Aline. Gratidão pelo diálogo, aprendizagens e parceria!

Às amigas e amigos do coração Joyce, Lene, Jaqueline, Thiago, Gal, Yale, Rafaela que caminham comigo e que me dão forças, ânimo e me inspiraram a enfrentar as dificuldades desse processo, que também comemoraram comigo as alegrias. Com vocês é fácil sorrir e a caminhada fica mais leve. Obrigada por tudo!

Ao colega Pietro pelo incentivo e apoio, as colegas e parceiras de curso Marcela e Karla pelas trocas e partilhas. Obrigada!

Gratidão imensa a todas e todos!



Porque a escrita me salva dessa complacência que temo. Porque não tenho escolha.Preciso manter vivos o espírito de minha revolta e a mim mesma.

ANZALDÚA,2021,p.52

RESUMO

Nesta pesquisa, nos propusemos a compreender as implicações dos dispositivos de sexualidade e pedagógicos na constituição de identidades e modos de subjetivação lésbicos. Para isso, nos voltamos a compreender a atuação (e possíveis entrelaçamentos) da família, igreja/religião e escola em processos regulatórios de generificação e sexualização nas narrativas das trajetórias de vida de mulheres lésbicas. Buscamos investigar os processos em que se instituem resistências aos padrões compulsórios de gênero e sexualidade, que irrompem através desses dispositivos; nos propomos a analisar os processos em que as mulheres tecem a si mesmas, lésbicas, na relação consigo mesmas e com outras pessoas através das experiências vividas na escola (e para além dela). Partimos da interlocução com mulheres que se autodeclaram lésbicas e que viveram suas trajetórias escolares entre os anos de 1980 a 2017. Metodologicamente, realizamos entrevistas narrativas com doze mulheres lésbicas de diferentes faixas etárias através de um roteiro semiestruturado de temas/perguntas. Estabelecemos para escolha das interlocutoras, os seguintes critérios: a) se autodeclararem lésbicas; b) terem estudado a maior parte do período de sua trajetória escolar em escolas públicas em Pernambuco; c) terem cursado, no mínimo, até o ensino fundamental completo. Operamos com um arranjo teórico-metodológico que contempla referências vinculadas ao Pensamento lesbofeminista, aos estudos feministas, especialmente aqueles de viés pós-estruturalista, e estudos foucaultianos. Construímos, portanto, um desenho analítico em que as narrativas da pesquisadora e as narrativas das entrevistadas se entrelaçam, tecendo uma análise do discurso que se apoia em pressupostos foucaultianos, em diálogo com as teorizações lesbofeministas de Adrienne Rich, Audre Lorde, Glória Anzaldúa e das feministas pós-estruturalistas Judith Butler, Tânia Navarro Swain, Denise Portinari, entre outras autoras. No conjunto dessas análises, foi notória a prevalência de uma atuação conjugada entre os dispositivos de sexualidade e pedagógicos, fazendo instaurar um padrão compulsório de gênero/feminilidade e um regime heteronormativo. Todavia, esse *modus operandi* não quer dizer que essas forças se movimentaram, impreterivelmente, numa mesma direção, como se estivessem orquestradas e agissem em uníssono. Pelo contrário, através desses dispositivos se configuraram poderes/regimes de verdade que ora se aproximaram, ora se distanciaram, ora se confrontaram, ora se apoiaram entre si. Estes poderes e deslocamentos, abriram margens, fendas, a partir das quais desencadearam-se processos identitários, modos de subjetivação lésbicos tramados enquanto “desvios”, enquanto cuidado de si. Práticas que abrangeram diversas e singulares maneiras de transformarem a si mesmas através das experiências vividas na escola e para além dela, fazendo de suas vidas obras detentoras de sentido, estética, estilo.

Palavras-chave: Educação. Escola. Dispositivos. Lesbianidades. Subjetivação.

ABSTRACT

In this research, we set out to understand the implications of sexuality and pedagogical devices in the constitution of lesbian identities and modes of subjectivation. For this, we return to understand the role (and possible intertwining) of the family, church/religion and school in regulatory processes of gendering and sexualization in the narratives of the life trajectories of lesbian women. We seek to investigate the processes in which resistance is instituted to the compulsory standards of gender and sexuality, which erupt through these devices; to analyze the processes in which women weave themselves, lesbians, in their relationship with themselves and with other people through their experiences at school (and beyond). We start from the dialogue with women who declare themselves lesbians and who lived their school trajectories between the years 1980 to 2017. Methodologically, we conducted narrative interviews with twelve lesbian women of different age groups through a semi-structured script of themes/questions. We established the following criteria for choosing interlocutors: a) self-declared lesbians; b) have studied most of the period of their school career in public schools in Pernambuco; c) have at least completed elementary school. We operate with a theoretical-methodological arrangement that includes references linked to Lesbofeminist Thought, to feminist studies - with a post-structuralist bias - and Foucauldian studies. Therefore, we built an analytical design in which the researcher's narratives and the interviewees' narratives are intertwined, weaving a discourse analysis that is based on Foucauldian assumptions, in dialogue with the lesbofeminist theories of Monique Wittig, Adrienne Rich, Audre Lorde and the poststructuralist feminists Judith Butler, Tânia Navarro Swain, Denise Portinari, among other authors. In the set of these analyses, the prevalence of a combined action between the devices of sexuality and pedagogy was notorious, leading to the establishment of a compulsory standard of gender/femininity and a heteronormative regime. However, this modus operandi does not mean that these forces moved, unavoidably, in the same direction, as if they were orchestrated and acted in unison. On the contrary, through these devices powers/regimes of truth were configured that sometimes approached, sometimes distanced, sometimes confronted each other, sometimes supported each other. These powers and displacements opened margins, cracks, from which identity processes were unleashed, lesbian modes of subjectivation plotted as “deviations”, as care for the self. Practices that encompassed diverse and unique ways of transforming themselves through experiences at school and beyond, making their lives works that hold meaning, aesthetics, and style.

Keywords: Education. School. devices. Lesbianities. Subjectivation.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Trabalhos publicados sobre a temática homossexualidade feminina, lesbianismo e identidade lésbica nas décadas de 1980 e 1990 17
Tabela 2 - Roteiro para entrevista. 85
Tabela 3 - Condições de realização das entrevistas 86
Quadro 1 - Distribuição das entrevistadas conforme a referência do recorte temporal, o período de duração da trajetória escolarizar, pseudônimo e idade. 76
Quadro 2 - Perfil das entrevistadas 79

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Questionário do Google Docs. 77
Figura 2 - Páginas da novela autobiográfica “O enterro das minhas ex”. 93
Figura - 3 Mapa da escola por Nina 143
Figura 4 - Mapa da escola por Cláudia 143
Figura 5 - Mapa da escola por Simone 144
Figura 6 - Mapa da escola por Luiza 146
Figura 7 - Mapa da escola por Isabel 150
Figura 8 - Mapa da escola por Débora 156
Figura 9 - Mapa da escola por Laura 157
Figura 10 - Mapa da escola por Thelma 159
Figura 11 - Mapa da escola por Beatriz 159
Figura 12 - Mapa da escola por Lilie 160
Figura 13 - Mapa da escola por Mariana 160
Figura 14 - Mapa da escola por Eduarda 161
Figura 15 - Fac-símile de agenda pessoal. 170
Figura 16 - Diário de anotações de Isabel 197
Figura 17 - Página avulsa do diário de anotações de Isabel 198

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

1.1 Limiar 14

1.2 Contornos 20

1.3 Acirramentos 22

1.4 Disposições 30

1.5 O corpus da tese 33

2 ARTIFÍCIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 35

2.1 Entre “viradas” epistêmicas 35

2.2 Pensamento lésbico feminista, feminismo pós-estruturalista e estudos foucaultianos 49

2.2.1 Vertentes do pensamento lésbico feminista 51

2.2.2 O feminismo pós-estruturalista e os estudos foucaultianos 64

2.3 As interlocutoras e as ferramentas de pesquisa 75

2.4 A Entrevista narrativa 81

3 PROCESSOS DE GENEREFICAÇÃO E PEDAGOGIZAÇÃO DA SEXUALIDADE DESDE AS INFÂNCIAS 89

3.1 “O que era estranho” 92

3.2 “Birra” 96

3.3 Laços, dissonâncias e “nós” 99

3.4 Brincantes e (não) generificações do brincar 102

3.5 “Ela tá virando menininho”? 107

4 “QUANDO EU ME ASSUMI... ”: (AUTO) RECONHECIMENTO DE EXISTÊNCIAS LÉSBICAS E O COLAPSO DA HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA 114

4.1 Melancolia, medo, fuga, desobediência e outras lutas por (auto)reconhecimento 116

4.2 Enfrentamentos à lesbofobia, desafios e estratégias de in-visibilidade ? 123

4.3 O colapso da heterossexualidade compulsória, subversões e re-existência lésbica 128

5 “NOSSA RELAÇÃO ERA BASEADA NO CONTEXTO ESCOLAR”: TRAJETÓRIAS E ESPACIALIDADES EMERGENTES DE TROCAS AFETIVO-AMOROSAS ENTRE GAROTAS 137

5.1 “Porque eu disfarço muito bem” 140

5.2 “A gente começou andar de mãos dadas” 152
5.3 “Nossa relação era baseada no contexto escolar” 157
6 O CUIDADO DE SI E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO LÉSBICOS EM TRAMAS EDUCATIVAS 170
6.1 “A minha religião diz...”? 174
6.2 O Cuidado de si e modos de subjetivação lésbicos 181
6.2.1 “A forma que eu encontrei de me incluir foi estudando” 182
6.2.2 “Ai é a diferença de você vir do movimento social” 187
6.2.3 “A gente instaurou um núcleo dentro da escola” 191
6.2.4 “Era muito libertador para mim escrever” 194
CONSIDERAÇÕES FINAIS 200
REFERÊNCIAS 205

1 INTRODUÇÃO

1.1 Limiar

Nesta tese, buscamos analisar as implicações dos dispositivos de sexualidade e pedagógicos nos processos identitários e de subjetivação lésbicos. Mais do que isso, nos interessa compreender os efeitos desses dispositivos na constituição da sujeita lésbica. Para tanto, partimos da interlocução com mulheres que se autodeclaram lésbicas e que viveram suas trajetórias escolares entre períodos dos anos de 1980 a 2017. Trata-se de uma pesquisa em que o recorte temporal, abrange quase quatro décadas, através das quais a abordagem das lesbianidades[1] na escola e em pesquisas educacionais são descontínuas, marcadas por silenciamentos, ou ainda, por diferentes modos de dizibilidade.

Ressaltamos, ainda, alguns aspectos importantes relacionados a utilização de uma linguagem e escrita que consideramos não-sexista[2]. Entendemos que a linguagem, escrita e a forma de comunicação entre as pessoas também fazem parte, historicamente, de um sistema patriarcal que buscou apagar e inferiorizar as mulheres enquanto sujeitas da histórica, supervalorizando os homens, em detrimento delas. A exemplo disso, o uso sexista do masculino genérico na escrita de textos como este, embora ainda seja muito utilizada, deve ser problematizada e confrontada. Por esse motivo, optamos por uma escrita que utiliza o feminino, sem desconsiderar que a escrita do feminino e masculino ainda se aproximam do binarismo que também é problematizado nesta pesquisa. Além disso, as outras alternativas criadas e conhecidas, para substituir as desinências de gênero no feminino e masculino pelas letras “e”, “@” e “x”, uma forma de subverter o binarismo, ainda desponta com limites, pois podem gerar dificuldades na leitura e entendimento. Feitas estas considerações sobre a alternativa escolhida para uma escrita não-sexista, retomamos ao contexto em que se inscreve esta pesquisa.

---

[1] Termo utilizado na atualidade e que também faz referência às identidades lésbicas.

[2] Aquela que se contrapõe ao sexismo. Segundo Vianna e Ridente (1998) o sexismo é um conceito que faz referência aos preconceitos e discriminações relacionadas às diferenças sexuais, as quais são comumente consideradas como naturais e desdobram-se na produção estereotipada a partir do binarismo “homem” e “mulher”(podendo corresponder a um ou a outra), mas resultando, muitas vezes, na inferiorização das mulheres em detrimento de uma suposta superioridade dos homens, o que pode fomentar diferentes formas de violência.

Antes de adentrarmos no atual contexto em que a pesquisa se insere, é importante situar que a emergência dos estudos sobre as lesbianidades, ou melhor sobre a homossexualidade feminina, no campo dos estudos acerca das homossexualidades desponta desde a década de 1970. Inicialmente, estes estudos sobre as homossexualidades deram ênfase ao controle do estigma, concentrando-se mais nos homossexuais masculinos como parte de contextos marginais, um "submundo sexual desviante", entre os quais eram citadas as prisões e casas de chá, de banhos e bares (GANSON, 2006).

Na década de 1980, todavia, esses estudos irão provocar debates sobre temas relacionados às liberdades de orientação sexual, sinalizando a transição de abordagens que antes eram mais voltadas ao indivíduo e a uma etiologia da homossexualidade, para uma abordagem mais preocupada com a inter-relação dessas/desses sujeitas/sujeitos, e, consequentemente, com o contexto sócio-histórico-cultural. Entre as autoras e autores que se situam nessa última abordagem estão: Peter Fry, João Silvério Trevisan, Nestor Perlonger, Maria Luiza Heilborn, entre outras e outros.

No Brasil, para além do processo de redemocratização que se desenvolveu na década de 1980 com forte influência na emergência de diversas sujeitas políticas e sujeitos políticos através dos movimentos sociais, outros aspectos que também interferiram para a intensificação de pesquisas relacionadas as sexualidades, foi o surgimento da epidemia do HIV/Aids, na década de 1980, e a configuração e ampliação de um campo específico de conhecimentos sobre gênero. Fatores que estão intimamente relacionados a atuação dos movimentos sociais, tanto o feminista, como o homossexual, o qual a princípio "incluíam" as lésbicas (HEILBORN, 1999).

Dessa forma, apesar desses fatores citados terem sido fundamentais para o crescimento progressivo de pesquisas sobre as homossexualidades no Brasil, essa construção, como pudemos perceber, se concentrou inicialmente na homossexualidade masculina, urbana, branca (ou negra urbana) e das regiões sudeste ou sul, relegando, de alguma maneira, a homossexualidade feminina (GOTIJO, 2015, p. 24-40). Entretanto, ao final da década de 1970 e início da década de 1980, com a desarticulação das lésbicas do movimento homossexual, e rearticulação de um movimento lésbico esse cenário modifica-se.

> Passados apenas três meses de atividades com os gays, perceberam atitudes machistas e discriminatórias desses companheiros de militância. Influenciadas pelo feminismo, elas sabiam que suas especificidades como mulheres – e não apenas como homossexuais femininas – geravam dupla discriminação. Como lésbicas feministas, decidiram então atuar como um subgrupo dentro do Somos, o Grupo de Ação Lésbico-Feminista ou apenas LF, com posicionamento político de independência frente à centralização do poder masculino (FERNANDES, 2018, s/p).

O próprio termo “lésbicas”, que passou a figurar com mais incidência, demarcando a identidade coletiva e política dessas mulheres, rearticulou sentidos históricos para suas lutas. O termo “lésbica”, utilizado até os dias atuais para identificar as mulheres que se relacionam afetivo-sexualmente com outras mulheres, já foi encontrado há muito tempo na literatura francesa (1842) e inglesa (1870). No Brasil, a variação sinônima do termo, “lésbia”, foi introduzida pelo criminalista Viveiros de Castro, passando a partir daí a ser difundida (ainda que entre uma classe considerada mais “erudita”) com esse significado (MOTT, 1987, p. 11).

O autor ainda fez referência, aos tempos remotos, quando a poetisa Safo, habitante da Ilha de Lesbos (630-612 a.C.), considerada por Platão a décima musa, escrevia poesias em que tematizava o amor entre mulheres. É do termo Lesbos, que se derivam outros termos, que deslocam sentidos e pontos inserções do termo, quais sejam: safismo, sáfico, safista e “lesbianismo” [3], lesbismo, lesbiana, lésbica. Luiz Mott também cita outras expressões regionais e populares à época de elaboração do livro, do final da década de 1980, entre elas: fancha, fanchona, fissureira, fressureira, gal, lady, machão, machona, machuda, madrinha, moquetona, mulher-macho, pacona, paraíba, pitomba, roçadeira, roçona, saboeira, sandalinha, sapatão, sapatilha, sapatona etc. Outros termos autodeclarados pela comunidade homossexual são “gay” e “entendida”.

Sobretudo, destaca-se o modo como esses termos são reapropriados, ressignificados no decorrer do processo de mobilização social e rearticulação política das lésbicas. Aspectos que podem ser também percebidos no campo acadêmico,

[3] Termo que atualmente é pouco utilizado por remeter a conjunto de pressupostos patologizantes, mas que no âmbito do movimento lésbico feminista assumiu o sentido de um movimento social, político, articulado em torno de pautas contrárias a heterossexualidade obrigatória, ao patriarcado, a misoginia, entre outras. Ou seja, o lesbianismo enquanto crítica lésbico feminista e enquanto posicionamento político.

ainda em crescimento, das pesquisas que pautam a homossexualidade feminina, as identidades lésbicas / lesbianidades [4].

O artigo de Arley; Fernandes e Green (2003) intitulado Homossexualidade no Brasil: uma bibliografia anotada, elencou alguns dos trabalhos publicados sobre as homossexualidades masculina e feminina, predominantemente, no período da década de 1980 e 1990. Faz-se notória, como já mencionamos, a prevalência de abordagens sobre a homossexualidade masculina em detrimento da homossexualidade feminina. Entretanto, sobre essa última temática, são mencionadas outras referências, como mostramos no quadro abaixo.

Tabela 1 - Trabalhos publicados sobre a temática homossexualidade feminina, lesbianismo e identidade lésbica nas décadas de 1980 e 1990

AUTORES	TÍTULO	ANO
MOTT, Luiz Roberto de Barros.	O lesbianismo no Brasil	1987
BELLINI, Ligia	A coisa obscura: mulher, sodomia e inquisição no Brasil colonial	1989
PORTINARI, Denise Berruezo.	O discurso da homossexualidade feminina	1989
AQUINO, Luís Octávio Rodrigues	As derivas do desejo: processos de construção, manutenção e manipulação de identidades lésbicas em um conjunto de mulheres de Porto Alegre- -RS.	1992
HERZER, Sandra Mara.	A queda para o alto	1992
FONTES, Joaquim Brasil.	Variações sobre a lírica de Safo: texto grego e variações líricas	1992
HEILBORN, Maria Luiza A.	Dois é par: conjugalidade, gênero e identidade sexual em contexto igualitário	1992
COUTO NETTO, Conceição (Org.)	Pele de Gaya: o amor entre mulheres	1993
DOURADO, Luiz Ângelo.	Homossexualismo e delinquência	1993
FERNANDES, Marisa (Org.)	Lésbicas no Brasil: contribuição para avaliação da década da mulher, 1985-1995	1994
OLIVEIRA, Carmem L.	Flores raras e banalíssimas: a história de Lota de Macedo Soares e Elizabeth Bishop	1995
CARVALHO, Tamara Teixeira de.	Caminhos do desejo: uma abordagem antropológica das relações homoeróticas femininas em Belo Horizonte. 1995	1995
BARBOSA, Regina Maria (Org.)	Sexualidades brasileiras.	1996

[4] Os conceitos identidades lésbicas e lesbianidades aparecerão no texto como conceitos equivalentes.

TABAIESKY, M.G.	Diário de uma entendida	1998
LEONEL, Vange	Lésbicas	1999
RIBEIRO, Marcos (Org.).	O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde	1999

Fonte: Elaborado pela autora com base no artigo Arney; Fernandes e Green (2003).

Consideramos que o aumento progressivo dessas discussões está atrelado ao contexto político de rearticulação do movimento lésbico, e que parecem ser ocasionadas, entre outros motivos, pela necessidade de melhor definir e reivindicar pautas que no âmbito dos movimentos feminista e homossexual não foram, satisfatoriamente, asseguradas.

Em 1979, quando essa rearticulação do movimento lésbico foi intensificada, algumas ativistas lésbicas começaram a fazer parte do grupo Somos (São Paulo)[5], mas em decorrência da dupla discriminação enfrentada pelos próprios "gays", em pouco tempo, decidiram atuar como um subgrupo dentro do Somos, através do grupo de ação Lésbica Feminista (LF), afirmando uma posição independente diante do grupo Somos. No movimento feminista, as lésbicas integrantes da LF foram consideradas radicais pois lutavam pelo direito ao prazer e a sua sexualidade, rompendo com a subordinação masculina e confrontando a heterossexualidade que era imposta como única sexualidade (FERNANDES, 2018).

Durante o I Encontro Brasileiro de Homossexuais (EBHO), a LF participou com discussões sobre as lésbicas, machismo e feminismo, entretanto, por ocasião de alguns conflitos dentro do movimento homossexual, a LF se dissociou do grupo Somos. A partir de então, totalmente independentes, o grupo adotou um outro nome: GALF - Grupo de Ação Lésbica Feminista. (FACCHINI, 2003).

Ainda sob um governo de ditatura militar, o Galf atuou no enfretamento e na conscientização contra a discriminação e violência enfrentadas pelas lésbicas, bem como na divulgação das atividades do grupo junto a elas. O grupo elaborou o primeiro boletim das lésbicas no Brasil, o Chanacomchana, que circulou até 1987. Entre os episódios de repressão que marcaram esse momento, está o ocorrido na noite do dia 23 de julho de 1983, quando integrantes do grupo vendiam o boletim Chanacomchana no Ferro's Bar (um dos lugares de sociabilidade mais frequentados pelo público

[5] Grupo de Afirmação Homossexual, mais conhecido como Somos, foi um grupo em defesa dos direitos LGBT, fundado em 1978, considerado o primeiro grupo brasileiro em defesa desses direitos.

lésbico no início da década de 1980 em São Paulo) no Centro de São Paulo e foram expulsas dali sendo proibidas de entrar no local (FERNANDES, 2018).

> Diante desse autoritarismo, no dia 19 de agosto, as lésbicas promoveram a invasão do Ferro's Bar, em um episódio que ficou conhecido como o pequeno Stonewall brasileiro, em referência ao bar que foi invadido pela polícia em 1969 em Nova York e que foi um marco para o movimento LGBT nos EUA. A invasão do Ferro's Bar foi um ato político organizado pelo Galf e coordenado por Rosely Roth, que articulou a ação com a grande imprensa, gays, lésbicas, feministas, defensores de direitos humanos e com políticos. Como a ocupação causou um grande tumulto, com cobertura da mídia e presença da polícia, o dono do Ferro's voltou atrás, liberando a venda do Chanacomchana. Foi uma vitória e um marco fundamental para a história do movimento de lésbicas brasileiro (FERNANDES, 2018, s/p.).

Essas trajetórias que configuram o movimento de lésbicas na década de 1980, através da rearticulação desde os movimentos feminista e homossexual, fazem parte de um projeto de reafirmação política das "lésbicas" e de elaboração de um "corpo político específico". Ou seja, um projeto de construção social das lésbicas no contexto político, de construção de uma identidade e, consequentemente, da demarcação de fronteiras que acentuassem as diferenças/conexões, cuja função foi o pleito e acesso aos seus direitos.

Desde a década de 1990, um outro cenário se delineia abrindo precedentes para outras formas de ativismo lésbico que até os dias atuais ainda são percebidas: "em grupo, independente, em rede, articulações e partidos políticos" (SOARES; COSTA, 2011, p. 39).

Para Gilberta Soares e Jussara Costa (2011), o movimento lésbico adquiriu desde então maior visibilidade, momento que culminou com a organização e realização do primeiro Seminário Nacional de Lésbicas (SENALE) [6], no Rio de Janeiro em 1996. Nesse evento criado coletivamente, participaram em sua primeira edição aproximadamente cem lésbicas, reunidas na perspectiva de discutir e propor ações de intervenção nas políticas públicas, reivindicar direitos, dignidade, livre expressão

[6] Ver site: https://senale.wordpress.com/historia/

da sexualidade e para enfrentar as situações de violência e discriminação das quais muitas eram vítimas.

Desde 2003, o dia 29 de agosto, dia em que ocorreu o 1º SENALE, foi instituido como o Dia Nacional da Visibilidade Lésbica. A data é mais uma das estratégias promovidas coletivamente pelo movimento de lésbicas para enfrentar as várias opressões, violências e reivindicar políticas públicas. Neste dia promove-se o orgulho lésbico e ações que confrontam o silêncio que ainda permeia esse debate, a lesbofobia, o lesbocídio e a invisibilidade. Embora, essa mesma invisibilidade às vezes seja considerada ‘útil’, na medida que, em contextos mais hostis, fazem passar desapercebidas algumas lésbicas, o que não a torna mais aceitável, mas constitui outra forma de assujeitamento.

1.2 Contornos

Em Pernambuco, o processo de articulação do movimento de lésbicas também conflui, na mesma perspectiva que o de âmbito nacional, ainda que tenha suas especificidades. Conforme explicita Lemos (2019), inicialmente, em 1979, as primeiras articulações das lésbicas, em conjunto com os gays, ocorriam em espaços de sociabilidade, criados para acolhimento e vivência segura da sexualidade. Em referência, a autora nos remete à Festa da Metamorfose, promovida pela ativista lésbica Josenita Duda Ciriaco, em sua própria casa localizada na região metropolitana do Recife, no município de Camaragibe. Este é um dos primeiros movimentos identificados por ela, a partir dos quais se desencadeiam processos de mobilização e organização das lésbicas enquanto sujeitas políticas em Pernambuco.

Entretanto, a partir do final da década de 1990, o movimento homossexual constituído por lésbicas e gays, ganha mais força e propósito com o processo de institucionalização, conduzido pela Associação e Movimento Homossexual de Recife/AMHOR. Sendo portanto, a partir dos anos 2000, que as lésbicas passam a se organizar politicamente através de redes específicas para discutir e reivindicar seus direitos, desencadeando uma militância lésbica no estado. Processo que irá se intensificar e se interiorizar entre os anos de 2011 e 2019.

Ainda que nosso objetivo não seja aprofundar aspectos relacionados a trajetória do movimento de lésbicas em Pernambuco, é importante destacar algumas pautas e reivindicações que permearam a trajetória do movimento de lésbicas em

Pernambuco. Mais que isso, como as pautas que emergem nesse bojo, relacionadas à Educação (formal e não formal), transversalizam seus embates, se configurando de uma forma muito peculiar (mais ainda tímida) no interior desse movimento. O trabalho de dissertação de Lemos (2019), nos ajuda a lançar um olhar sobre isso, ainda que não tenha sido esse o propósito da autora, voltar-se para aspectos educacionais, nem mesmo para a escolaridade e /ou temas correlatos (ainda que estes temas permeiem todo o trabalho). Portanto, esse olhar que estabelecemos aqui, além de parcial é, relativamente, arbitrário, em função desse enfoque restrito sobre o trabalho da pesquisadora.

Entre as principais questões/temáticas/reivindicações identificadas na pesquisa, desencadeadas no processo de articulação do movimento de lésbicas em Pernambuco, destacamos aspectos muito diversos e que estão relacionados à: questões individuais das próprias lésbicas, pessoais, vivenciais, de auto aceitação, relacionadas à heteronormatividade[7], às violências sofridas em função de sua orientação sexual, ou mesmo, de suas expressões (não normativas) de gênero; questões coletivas, quais sejam, em torno de uma identidade lésbica, contra a heterossexualidade compulsória, normas de gênero, que foram, progressivamente amplificadas, às demandas por políticas públicas relacionadas à saúde das lésbicas, prevenção às Infecções sexualmente transmissíveis - IST/HIV/AIDS, por direitos humanos, Educação, Cultura, Comunicação, entre outras. Com uma abordagem que também valoriza - progressivamente – a constituição de espaços de formação e que promovam o fortalecimento para/da atuação política em espaços de ação e controle social.

É notório na leitura do texto e das trajetórias abordadas que a temática Educação (não formal), aparece como que transversalizando processos que são engendrados coletivamente pelas lésbicas no contexto das articulações e mobilizações políticas durante grande parte desse processo de organização do movimento de lésbicas. Anahi Bezerra (2017) se reporta a estes processos como

[7] O americano Michael Warner cunhou esse termo para se referir ao estatuto de ideias que passam a vigorar como verdades sobre gênero e sexualidade e são introjetadas, institucionalizadas e naturalizadas socialmente.

formação política, situando particularidades identificadas em alguns coletivos lésbicos em Recife.

> Entre as práticas utilizadas pelos coletivos lésbicos em Recife, algumas vêm ganhando contornos diferenciados, misturando arte, militância política, humor e contravenção, são intervenções estético-políticas que se materializam através de cartazes, teasers, fanzines, performances, poesias e, até mesmo (e porque não), marchinhas de carnaval parodiadas (BEZERRA, 2017, p.89).

Contudo, para além dessas estratégias estético-políticas que permeiam as práticas educativas e formativas através do movimento de lésbicas, no que tange ao espaço escolar, também é perceptível como a escola (e a escolaridade) adquire relevância nas tramas individuais e coletivas das lésbicas. Seja porque a escola constitui-se um espaço estratégico para a formação escolar e política, seja pelas vivências que são promovidas, ou mesmo, por ser o espaço aonde, muitas vezes, as lésbicas vivenciam seus primeiros relacionamentos amorosos, mas, também, por ser o espaço aonde sofrem injúrias, preconceitos, agressões psicológicas e físicas decorrentes de sua orientação sexual.

Todos estes aspectos anteriormente referidos, corroboram, de alguma maneira para o enfoque desta pesquisa. Contribuem para reforçar a necessidade de nos voltarmos para as implicações dos dispositivos pedagógicos e de sexualidade na constituição dos processos identitários e de subjetivação lésbicos. Nuances que atravessam de maneira específica a vida das entrevistadas, e que reverberam no atual contexto em que estamos inscritas (pesquisadora e interlocutoras), marcado por tensões e embates em torno dos debates sobre gênero e sexualidades, principalmente, no âmbito escolar.

1.3 Acirramentos

Na atualidade, tem se intensificado uma “guerra” declarada contra o debate de gênero e sexualidades no âmbito escolar, e, consequentemente, contra segmentos dissidentes, lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis, transexuais, *queer*[8],

[8] Termo em inglês que significa estranho, excêntrico e que foi, nos Estados Unidos, criada como uma forma pejorativa de se referir as pessoas LGBTQI+. Entretanto, é no âmbito dos movimentos sociais que esse termo tem sido reapropriado positivamente para designar pessoas que não se adequam aos padrões de gênero e heterossexualidade. Além disso, o termo *queer* tem sido usado para se referir aos

intersexo, assexuais, pansexuais e qualquer outra pessoa que esteja contemplada nessas letras: LGBTQIAP+. Um processo que se acirrou, desde 2016, com o *golpichment* jurídico-parlamentar-midiático contra a presidenta Dilma Rousseff (em que assume temporariamente a presidência Michel Temer), e, tem ganhado ainda mais força com o resultado do processo eleitoral de 2018, em que Jair Bolsonoro é empossado presidente, tornando ainda mais ostensivas as tentativas de banir tais discussões na escola (KRAWCZYK; LOMBARDI, 2018).

Além de ações conjuntas e convergentes a essa, algumas autoridades políticas e governamentais de alguns estados e municípios, como deputados e vereadores, elaboraram projetos de lei [9] que visaram vetar o debate sobre gênero, sexualidade e temas correlatos na escola. Esses projetos de lei tentaram instituir o que foi denominado como “Escola sem partido” que consiste, entre outros aspectos, numa configuração escolar em que o debate destes temas são proibidos e criminalizados, tanto na rede escolar pública como privada.

Em Pernambuco, por exemplo, o Projeto de Lei nº 709/2016, de autoria do deputado Joel da Harpa (Partido Trabalhista Nacional), foi elaborado com esta finalidade, mas rejeitado através de parecer emitido pela Comissão de Justiça em maio de 2016. Os Projetos de Lei elaborados com este fim, em vários estados e municípios, tiveram como cerne o confronto às ações políticas, intensificadas com governos petistas, de combate a preconceitos, discriminações e propostas que objetivavam a igualdade de gênero iniciadas desde a década de 1990. Todavia, foi durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, em resposta a um conjunto de ações articuladas através do Programa Brasil sem homofobia, que o confronto a essas pautas se tornou ainda mais intenso e organizado.

> Tais forças políticas regressivas, já consolidadas, se tornaram mais e mais atuantes no cenário do Brasil pós-golpe, gerando uma série de ações de grupos diversos que extrapolaram o âmbito da oposição às políticas públicas, buscando intervir inclusive na liberdade de pensamento em relação ao tema, como perceptível na formação de abaixo-assinado e manifestação contrária à vinda de Judith Butler ao Brasil em novembro de 2017. (BALEIRO, 2017, s/p).

---

estudos relacionados a esses segmentos, que objetiva, entre outras coisas, desnaturalizar o gênero e subverter a heterossexualidade compulsória (LOURO, 2004).

[9] Referimo-nos aos projetos de lei de n. 26/2016 e o de n. 709/2016 elaborados e vetados no Estado de Pernambuco com a perspectiva de proibir a abordagem das questões de gênero e congêneres em escolas públicas. Esse último PL apontou, inclusive, para a criminalização daquelas e daqueles profissionais da educação que promovessem a discussão sobre tais temas.

Entretanto, no dia 21 agosto de 2020, o Supremo Tribunal Federal deliberou sobre a inconstitucionalidade de todos estes Projetos de Lei, da inconstitucionalidade da proibição desse debate na escola.

Essa conjuntura nacional abrangeu aspectos significativos e, às vezes contraditórios, que se cruzaram e repercutiram (e ainda repercutem) nas relações vividas na escola, no modo em que os dispositivos de sexualidade e pedagógicos operam, no que tange a constituição de identidades de gênero, sexuais, políticas e processos de subjetivação.

A invisibilidade lésbica – por exemplo - produzida pela história tradicional, foi intensamente pautada e problematizada por intelectuais, pesquisadoras e pesquisadores já na década de 1980, entre as/os quais, Ligia Bellini, Denise Portinari, Navarro Swain e Luiz Mott. Todavia, no campo da história da educação, ainda há uma carência de pesquisas em torno dessa temática. “[...] uma grande ausência ou silêncio se faz notar: poucos trabalhos dão voz a sujeitos homossexuais ou gays no que se refere ao desvelamento de suas trajetórias na infância, na escolarização e na vida adulta.” (PAES; PAES, 2015, p.).

Além disso, na própria escola, essa discussão era (e ainda é) escassa. Para Rogério Junqueira (2009, p. 15) “[...] a escola configura-se [como] um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos Lésbicas, gays, bissexuais e travestis - LGBT”.

Outra informação que reforça a relevância desse debate, está explicitada no último dossiê Lesbocídio: a existência de lésbicas é uma afronta à ordem heteropatriarcal que consta o registro de 54 mortes de lésbicas no Brasil, sinalizando uma curva crescente entre os anos de 2014 e 2017 de mais de 237%. Um outro dado que a pesquisa aponta é o crescimento de casos de suicídios entre os registros, referindo-se a um quantitativo de 19 mortes. Além disso, a pesquisa também apresenta um gráfico com o percentual de lésbicas mortas por idade, sendo que os maiores registros estão localizados entre as faixas etárias dentre 20 e 24 anos (30%) e até os 19 anos (23%). Essa última faixa etária, em que boa parte das adolescentes e jovens viveram sua trajetória escolar, nos aponta 23% dos registros. (PERES; SOARES; MARQUES, 2018).

O dossiê ainda destaca as formas de lesbocídio mais recorrentes, entre os quais: crimes de ódio por motivação lesbofóbica declarada; crimes cometidos contra

lésbicas ‘não-feminilizadas’, comumente rotuladas de sapatão, bofe, boy; crimes realizados por parentes homens que se julgam no direito e dever de agir contra suas vidas em nome da heterossexualidade, e portanto, para ‘corrigir’ sua lesbianidade (lida como um desvio a norma heterossexual) através do que tem sido denominado de “estupro corretivo”, entre outras formas. Quantas sejam as vítimas, serão as causas e formas de lesbofobia e lesbocídio, com número de vítimas por vezes apagados de pesquisas, sistematicamente negligenciadas, e que refletem mais uma privação sofrida por pessoas marginalizadas socialmente.

Apesar dessa realidade alarmante, a escola nem sempre oportunizou, ou oportuniza, os debates sobre lesbianidades (ou mesmo, contra a lesbofobia) e acaba reforçando estereótipos, a invisibilidade e, de alguma maneira, a violência. A escola recusa-se, muitas vezes, a enfrentar os preconceitos e discriminações a essas sujeitas, negligenciando diante da lesbofobia praticada. Situações que ocorrem, comumente, com o consentimento, participação ou omissão dos próprios familiares e da comunidade escolar. Discussões que, na atualidade, geram dissensões sob a esquiva de que são questões “polêmicas” demais para serem abordadas, e se agrava na política educacional, em âmbito nacional e estadual, que desde 2016, tem intensificado a tentativa de proibição do debate acerca dos temas de gênero e sexualidade na escola.

Na Base Nacional comum curricular (BNCC), em sua versão final publicada em 2018, essa perspectiva também é materializada através do corpus do documento (BRASIL,2018). Conquanto, a abordagem que mais uma vez se faz operar é a do silenciamento, o que consiste, noutras palavras, na omissão do debate em torno desses temas, realizada a partir da supressão de termos e expressões correlatas a essa discussão. Ou melhor, ainda que o termo gênero apareça, ela aparece com um sentido restrito ao campo da linguística ou mesmo da arte, qual seja, gênero literários, textuais, musical, escrito, etc; semelhando ao termo sexualidade, que também aparece, de modo pontual, reduzido ao campo das Ciências biológicas, reduzido a reprodução (COLLARES DA SILVA, et al.,2021).

Contudo, em 2018, também foram homologadas as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino médio, que assume um outro discurso. Como consta no Artigo 27:

> “A proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o ensino médio deve considerar: [...] XV - promoção dos direitos humanos

> mediante a discussão de temas relativos a raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência sob todas as formas (BRASIL, 2018, s/p.).

Essa perspectiva de alguma forma conflui à criminalização da LGBTfobia realizada pelo Supremo Tribunal Federal em 13 de junho de 2019, se somou à declaração da inconstitucionalidade de leis para a proibição aos debates relacionados as temáticas de gênero, sexualidades e correlatos, emitidos pela mesma instituição, em abril de 2020.

No estado de Pernambuco, também se desencadeou um conjunto de ações através da política educacional e curricular da rede estadual de ensino com o objetivo de garantir que estas temáticas sejam abordadas. Entre essas ações, destacamos pelo menos quatro delas:

a) A criação e ampliação dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher – que resulta de uma parceria entre a Secretaria da Mulher e da Secretaria de Educação/PE iniciada em 2010, com cinco núcleos implantados em escolas de referência em ensino médio do estado. Estes núcleos constituem espaços de formação, pesquisa e extensão entre grupos de estudantes, professora ou professor responsável. O objetivo desses espaços é fomentar uma reflexão, diálogo e atividades junto à comunidade escolar acerca de temáticas relacionadas às questões de gênero para a promoção da igualdade de gênero. Em 2018, o número de núcleos implantados foi de 159, e até abril de 2021 conta com 203 (CARDOSO, 2021).

b) A inserção da pauta gênero e sexualidades no contexto da Gerência de Políticas Educacionais em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania/GEIDH inicialmente através da Unidade - Projeto Escola Legal em 2017. Posteriormente, no final de 2019, foi criada uma unidade específica para a condução destas ações: a Unidade de Educação para as Relações de gênero e Sexualidades/Unergs, que apesar de ser uma política de governo[10], tem repercutido em ações formativas mais abrangentes, articuladas e contínuas tanto junto aos estudantes, como junto as

[10] Enquanto política de governo, essa ação instituída está sujeita a uma conjuntura local, limitada ao tempo de uma determinada gestão governamental, podendo, portanto, ser pontual e passageira.

professoras e aos professores, as gestoras e aos gestores, as técnicas pedagógicas e aos técnicos pedagógicos vinculados às Gerências Regionais de Educação/GRE.

c) A criação e implementação do tema transversal e integrador “relações de gênero” no documento do Currículo de Pernambuco – Ensino fundamental elaborado em 2019. Como consta no documento curricular, no item que trata sobre esse tema:

> A garantia desse debate e a elaboração de estratégias de enfrentamento às diversas formas de violência são, portanto, direitos assegurados por lei. Esses são pautados em demandas emergenciais e que reafirmam a necessidade dos espaços escolares serem lócus de promoção da cidadania e respeito às diferenças. Para efetivar isso, é necessária a implementação de ações com a perspectiva de eliminar atitudes ou comportamentos preconceituosos ou discriminatórios relacionados à ideia de inferioridade ou superioridade de qualquer orientação sexual, identidade ou expressão de gênero. (PERNAMBUCO, 2019, p. 38).

Pautar as relações de gênero através do documento curricular do ensino fundamental, é uma proposição significativa uma vez que o mesmo faz parte de uma política curricular e, portanto, também exerce influências nas pautas das formações continuadas, nas ações político-pedagógicas realizadas na escola de modo interdisciplinar, integrador e transversal. Perspectivas que são potencialmente estratégicas e podem ser de amplo alcance uma vez que implicam a atuação conjunta entre escolas-GRE-Unergs-GEIDH, e, quiçá, intersetorial através da parceria com outros órgãos afins.

Entretanto, todas essas ações estão situadas numa política de governo, estando de alguma forma suscetíveis a serem desarticuladas em função de interesses em jogo, podendo ser alteradas pelo mesmo governo. O que não necessariamente significa desfazer seus efeitos, ou mesmo seus desdobramentos dentro das escolas, junto às professoras e professores. Mas sem dúvida, pode atenuar, dificultar e desmobilizá-las uma vez que estes espaços/organismos criados no campo da política pública tem uma função relevante na sistematização, execução e monitoramento dessas ações. Por isso, essa pode ser considerada uma das suas fragilidades: não ser uma política de Estado, mas de governo.

Contudo, suas potencialidades são percebidas através das ações que se abrem e se intensificam. Um conjunto de práticas (formativas, curriculares, político-pedagógicas, etc) que atravessa a própria Secretaria de Educação, se capilarizando pelas Gerências regionais de Educação e escolas torna-se força propulsora de discussões que desestabilizam verdades naturalizadas e universalizantes acerca do

gênero e sexualidades. Além disso, e não menos importante, estas intervenções abrangem ações de participação e incidência em espaços de controle da política, ou seja, comitês, conselhos, fóruns, entre outros espaços de diálogo com a sociedade civil que reconfiguram perspectivas, possibilitando traçar outros horizontes mais democráticos, plurais e dignos.

Ao tentar situar brevemente a discussão sobre gênero e sexualidades no cenário político, nacional e local, tentamos destacar não apenas aspectos motivadores, mas também problematizadores da pesquisa. Uma vez que estas ações que delineiam e corporificam uma política educacional voltada às questões de gênero e sexualidade no âmbito escolar, se constituem dispositivo pedagógico, e corroboram de alguma maneira enquanto vetores de força interferindo (ou não) de alguma maneira nos processos identitários e de subjetivação de garotas/jovens no que se refere a sua sexualidade. Além disso, importa ressaltarmos outros interesses e aproximações construídas com a temática, que se somam, tanto a nível profissional, acadêmico e pessoal.

Em termos profissionais, a experiência na ONG Centro de Cultura Luiz Freire, enquanto educadora social entre os anos de 2008 e 2011, na qual atuei mais diretamente junto as professoras e professores indígenas, corroborou significativamente para a construção de um olhar e engajamento político, uma vez que o trabalho, em si, estava totalmente voltado a problemáticas conjunturais e políticas relacionadas a garantia de direitos básicos das populações indígenas, em especial, o direito à educação.

Paralelamente, também atuava enquanto professora de educação física em uma escola da rede pública estadual. Momento intenso, quando pude refletir sobre aspectos específicos do contexto escolar, da profissão docente e das diversas situações que atravessam essa tarefa. Não obstante, pude atuar junto as/aos estudantes, inclusive de modo mais específico[11], para fomentar a reflexão acerca de

[11] Entre elas, o projeto didático “Festival de dança: por uma escola sem preconceitos!” realizado junto aos estudantes do ensino médio de uma escola da rede estadual de Pernambuco. Essa foi uma das experiências que nos possibilitou diversas reflexões acerca das relações de gênero e sexualidades na escola. O relato dessa experiência foi apresentado durante o I Seminário de Formação Continuada em Educação Física, promovida no dia 7 de dezembro de 2016, pela Secretaria de Educação de Pernambuco. Nestes espaços pudemos nos debruçar e evidenciar que a dança, em seus mais diversos estilos, é um fenômeno multifacetado e atravessado por padrões de gênero e heterossexualidade que precisam ser problematizados. Estes aspectos, a medida que fixados e naturalizados em práticas acríticas, nas aulas sobre dança na escola, podem corroborar com uma postura sexista, misógina,

preconceitos em relação a gênero e sexualidade e tentar, quiçá, dirimi-los. Ocasião que me fez despertar para os desafios que esse tipo de ato educativo pode provocar não só junto as/aos estudantes, mas especialmente junto ao próprio corpo docente da escola.

Nesse percurso, a oportunidade de atuar integrando o corpo técnico-pedagógico da Secretaria de Educação, desde 2017, também foi (e continua sendo) relevante em minha trajetória profissional. Conhecer e atuar na execução da política educacional possibilitou compreender melhor, e noutras dimensões, seus meandros, as tensões que se (re)configuram cotidianamente na execução da política, os desafios no campo das ações formativas.

Além dessas experiências profissionais, a aproximação com o grupo lésbico-feminista Labrys, nos anos 2010 e 2011, também foi muito significativa para a minha formação, pois me possibilitou muitas aprendizagens e me provocou muitos questionamentos. Isso ocorreu, sobretudo, por ser um espaço de diálogo com outras lésbicas feministas, de um diálogo crítico e reflexivo acerca desse lugar das “lésbicas”, identidade política que tecíamos e que acreditávamos ser fundamental para reivindicar direitos, combater preconceitos e garantir condições dignas de vida.

Esses pertencimentos, trajetórias, afetações que tangenciavam as arenas de luta social foram decisivas para que eu escolhesse realizar o mestrado em educação e me voltasse, a princípio, à educação escolar indígena. Naquele momento voltei-me para as escolas indígenas, para o currículo e o saber escolar que se constituíam em meio aos processos de reafirmação étnica e identitária do povo indígena Pankará. O objetivo da pesquisa era compreender os sentidos atribuídos pelas professoras e pelos professores indígenas dessa etnia ao processo de constituição do saber escolar. O campo empírico foi as escolas indígenas localizadas no território habitado pelo povo, a serra do Arapuá, a aproximadamente 500km da cidade de Recife, no estado de Pernambuco.

No conjunto das análises das informações produzidas junto às professoras e aos professores indígenas, encontramos uma chave interpretativa que nos conduziu e nos permitiu problematizar aspectos importantes: os fluxos culturais junto às

---

heternormativa, mas se desconstruídas podem promover a ampla participação das/os estudantes, como um espaço de liberdade e de reconexão consigo mesmo e com as outras pessoas, promovendo a democratização do acesso à prática da dança.

diferentes instituições com quem as professoras e os professores indígenas interagiam, influenciavam decisivamente nos sentidos atribuídos ao currículo e ao saber escolar.

1.4 Disposições

Há relações tênues entre a pesquisa de mestrado e doutorado, mas também diferenças significativas entre elas. Esse aparente paradoxo tem a ver com os redirecionamentos da própria vida e dos interesses que se ressignificam e se redirecionam no decorrer do processo, após a conclusão do mestrado e com as próprias mudanças vividas. Todas as motivações pessoais, profissionais e acadêmicas que me reconduziram a questões e perspectivas teórico-metodológicas foram sendo retraçadas e ganhando, sistematicamente, corpo no curso de processos formativos.

Em 2017, durante a disciplina “Pesquisa em teoria e história da educação I”, ministrada pelo professor Edilson Fernandes e cursada enquanto aluna especial na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sistematizei as primeiras ideias daquilo que seria o projeto de pesquisa de doutoramento. Nele reorientei meu olhar e estudos às questões de gênero e sexualidade no contexto educacional. Nessa ocasião, elaborei a primeira versão do projeto de doutorado, na qual buscava compreender as memórias de lésbicas e gays sobre o recreio escolar, durante as décadas de 1980 e 1990, e como essas experiências vividas estavam implicadas a processos identitários e estratégias de resistências.

Com as sugestões e contribuições de professoras, professores e alguns colegas, durante as aulas no primeiro semestre de 2017, bem como leituras de textos e acesso a outros trabalhos relacionados ao tema, fiz algumas alterações no projeto para concorrer à vaga no doutorado em Educação na UFPE, no segundo semestre de 2017. Incorporamos no lugar da História Oral, os estudos foucaultianos e feministas de vertente *queer*, referências que têm sido relevantes às pesquisas que abordam gênero e sexualidade na educação. Essa decisão nos permitiria problematizar nosso propósito com a pesquisa, com a qual buscaríamos realizar a análise do discurso a partir da interlocução com ativistas gays e lésbicas sobre processos identitários dessas sujeitas lésbicas com base em suas trajetórias escolares, vivenciadas, especialmente, no âmbito do recreio escolar durante as décadas de 1980 e 1990.

Consideramos importante inserir como critério de escolha das interlocutoras e interlocutores o pertencimento ao ativismo lésbico e gay, tendo em vista que essa posição poderia conferir-lhes um maior interesse no que se refere a essa reflexão e a discussão acerca das implicações dessas experiências escolares, no recreio, em processos identitários e de subjetivação.

Contudo, depois da aprovação no doutorado em Educação da UFPE, e no decorrer das disciplinas cursadas em 2018, encontros de orientação, leituras e cursos realizados[12], foi inevitável, e necessário, reajustar mais uma vez o projeto. Ampliamos o recorte temporal, que passou a abranger um período maior, desde 1980 até o ano de 2017. A escolha pela ampliação do recorte temporal foi, entre vários motivos, por esse período englobar rupturas e descontinuidades históricas que nos ajudariam a problematizar melhor as singularidades, intensidades e perspectivas desses processos identitários e de subjetivação lésbicos.

Nesse sentido, na medida em que decidimos dialogar com as lésbicas, buscando um enfoque mais preciso sobre suas trajetórias de vida e escolares, consideramos importante não dialogar apenas com as lésbicas ativistas, mas também com aquelas que não estavam vinculadas ao ativismo, o que nos ajudaria, em função dessas posições, evidenciar outras nuances, narrativas, discursos e realidades. Também decidimos não nos restringir apenas ao espaço-tempo do recreio escolar, mas aos demais espaços e tempos da escola, considerando outros aspectos relevantes em suas trajetórias. Uma vez que pensamos a partir do conceito de dispositivo, foi importante, também, evidenciar a heterogeneidade que constitui os dispositivos pedagógicos e de sexualidade, assim como as vivências no seio familiar, aquelas através dos espaços e tempos da escola, os saberes inscritos e difundidos e acessados por elas.

Para além desses percursos realizados, o que definiu os rumos da pesquisa foram as experiências no âmbito da educação, seja enquanto estudante ou professora de educação física. Essas experiências me oportunizaram observar, vivenciar e intervir em contextos desafiadores, nos quais as questões de gênero e lesbianidades

[12] Em especial o curso “Linguagem e discurso na pesquisa educacional: a Arqueogenealogia de Michel Foucault”, ministrado pela profa. Rosângela Tenório no segundo semestre de 2018, possibilitou uma maior incursão ao tema, acessar referências e estabelecer diálogos sobre elementos conceituais e epistemológicos da análise do discurso na perspectiva de Michel Foucault.

emergiam quase sempre acompanhadas de um mal-estar que muitas vezes eram inomináveis, mas tinham corpo e expressão, seja em posturas escorregadias como em gestos “habituais” de indiferença. Em função disso, as inquietações em torno dessas problemáticas foram pouco a pouco emergindo e sendo sistematizadas.

Neste sentido, partimos da seguinte questão: Como os dispositivos de sexualidade e pedagógicos reverberam na constituição das identidades e modos de subjetivação lésbicos? Em torno desta, outras questões nos mobilizam: como família, igreja/religião e escola atuam na regulação dos processos de generificação e sexualização através das narrativas lésbicas? Como se instituem as resistências lésbicas aos padrões compulsórios de gênero e heterossexualidade, que irrompem desses dispositivos ao longo de suas trajetórias de vida e escolares? Como as mulheres tecem a si mesmas enquanto lésbicas através das narrativas sobre as experiências vividas na escola (e para além dela)?

Tendo em vista essas questões e os propósitos da pesquisa nosso objetivo geral é:

- Compreender as implicações dos dispositivos de sexualidade e pedagógicos nos processos identitários e de subjetivação lésbicos.

Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos:

a) Compreender a atuação da família, igreja/religião e escola na regulação dos processos de generificação e sexualização nas trajetórias de vidas lésbicas narradas;
b) Investigar os processos em que são instituídas resistências aos padrões compulsórios de gênero e sexualidade através dos dispositivos de sexualidade e pedagógicos;
c) Analisar as práticas de si empreendidas por estas mulheres ao tecerem a si mesmas, enquanto lésbicas, na relação consigo e com outras pessoas através das experiências vividas na escola (e para além dela).

Na secção seguinte, apresentamos o *corpus* da tese. Situamos a leitora e o leitor a partir de um breve resumo de cada capítulo que compõe esta tese: os títulos, objetivos e principais análises que serão realizadas.

1.5 O corpus da tese

Introduzimos o trabalho apresentando nosso objetivo principal, limiares e contextos, situando tanto a pesquisa como a pesquisadora, os interesses pessoais, profissionais e acadêmicos que nos conduzem na pesquisa. Além desses aspectos que justificam o recorte da pesquisa, sinalizamos outros, relacionados ao atual contexto político educacional (nacional e local) em torno da temática de gênero e sexualidades. Contexto de onde também emergem as inquietações, problemáticas delineadas a partir de questões de partida, e os objetivos.

No capítulo dois, ***Artifícios teórico-metodológicos*** situaremos a pesquisa em termos epistemológicos "entre 'viradas' epistêmicas", quais sejam: a virada construcionista, cultural, linguística. Discutiremos as noções teóricas e metodológicas que nos orientam na pesquisa, assim como definimos a problematização como gesto analítico. Além destes aspectos, nos debruçaremos sobre as características gerais teórico-metodológicas, entre elas: a utilização da entrevista como prática discursiva, o perfil das interlocutoras, as ferramentas e a entrevista narrativa. Além disso, tentaremos apresentar suscintamente uma visão panorâmica acerca das vertentes do Pensamento lesbofeminista, bem como os principais aspectos dos estudos feministas - de viés pós-estruturalista – e os estudos foucaultianos. Construiremos, portanto, um desenho analítico em que as narrativas da pesquisadora e as narrativas das entrevistadas se entrelaçam, tecendo uma análise do discurso que se apoia nos pressupostos foucaultianos, em diálogo com as teorizações lesbofeministas de Adrienne Rich, Audre Lorde e das feministas pós-estruturalistas Judith Butler, Tânia Navarro Swain, Denise Portinari, entre outras autoras.

O capítulo três tem por título ***Processos de Generificação e pedagogização da sexualidade desde as infâncias***. Nele, nosso objetivo é analisar os processos de generificação e pedagogização da sexualidade desde infâncias. Voltamo-nos às estratégias lançadas no curso das trajetórias enunciadas, através das quais se articulam dispositivos (a família nuclear, a igreja/religião, a escola) para capturar e moldar as sujeitas e sujeitos através de padrões de gênero e de heterossexualidade, mas também evidenciaremos às resistências que partem do interior dessas tramas.

Constantemente, a família nuclear e tradicional[13], a igreja/religião (principalmente de tradição judaico-cristã) e a escola, aparecem como dispositivos entrelaçados e/ou interdependentes, produzindo discursos, saberes/poderes que atuam produtivamente na construção de gênero e na pedagogização da sexualidade da criança. Abordamos situações cotidianas da família, de jogos, brinquedos, brincadeiras e da escola atreladas às infâncias e adolescências, evocados discursivamente através de mecanismos, sanções, mas também das resistências a esses processos. Apesar de todo o investimento na construção dessas fronteiras, demarcadores de gênero e da heterossexualidade, outras formas de gênero e sexualidade irrompem. Aspectos que apontam sua não fixidez, sua instabilidade, fluidez e suscetibilidade aos fluxos, trocas, sendo, portanto, negociáveis e sempre reapropriáveis ao longo da vida.

No capítulo quatro, ***"Quando eu me assumi...": (auto) reconhecimento das existências lésbicas e o colapso da heterossexualidade compulsória*** nos voltamos para as narrativas acerca dos processos em que essas garotas/mulheres (auto) reconhecem o seu interesse afetivo-amoroso por outras garotas/mulheres. Nos processos narrados destacaremos as trajetórias de enfrentamentos a lesbofobia, vividas tanto no contexto familiar, mas também no âmbito religioso e escolar. São marcantes os percursos, os discursos que fazem funcionar identidades e instituem resistências e re-existências lésbicas. Aspectos que também apontam para o colapso da heterossexualidade compulsória, a mesma que é imposta e é confrontada, descontruída e refutada.

No capítulo cinco, ***"Nossa relação era baseada no contexto escolar": trajetórias e espacialidades emergentes de trocas afetivo-amorosas entre garotas***, analisaremos, através de croquis que representam as escolas aonde as interlocutoras estudaram, as espacialidades de onde irrompem trocas afetivas entre meninas, quais sejam: paquerar, "ficar", namorar, etc. O croqui é uma espécie de mapa feito à mão livre, a partir do qual demarcaram os diversos espaços que constituem à escola. Buscaremos refletir esses discursos imagéticos, bem como as trajetórias e espacialidades de onde emergem essas relações afetivas entre meninas,

[13] Por família nuclear e tradicional nos referimos àquela configurada através da união entre um homem e uma mulher, legitimada por laços consanguíneos e pela regra heterossexual. Além desta, existe outras configurações de família, entre as quais: famílias adotivas temporárias, monoparentais, homoafetivas, reconstituídas depois do divórcio, constituída por pessoas comprometidas mutuamente e que vivem juntas sem laços legais, etc.

enquanto trajetórias e espaços de contra condutas que confrontam a “ordem” predominante no ambiente escolar e instituem outras vias e espacialidades de troca de afetos, amor.

No capítulo seis ***O cuidado de si e modos de subjetivação lésbicos em tramas educativas*** discutiremos sobre as narrativas que reiteram o cuidado de si através de tramas educativas vivenciadas, tanto as escolares como as não escolares. A escola é evocada e a partir dela vemos funcionar discursos, práticas e processos de cuidado de si que transformam as entrevistadas. Analisamos esses percursos e experiências como tramas educativas, na medida em que abrangem as tecnologias de si, que nos reportam para o modo como fabricam a si mesmas e a sua própria existência enquanto lésbicas. Nessa direção, destacamos os saberes e práticas imbricados nessas tramas em que se constituem sujeitas lésbicas. As mesmas tramas que nos ajudam a compreender o investimento que fazem seja enquanto ativistas em movimentos sociais; participantes do núcleo de estudos de gênero na escola, como estudante exemplar, ou mesmo através de suas escritas de si. Práticas a partir das quais voltam-se para si mesmas, exercem o cuidado de si, a proporção que se subjetivam, ou seja, que transformam a si mesmas, suas próprias vidas.

2 ARTIFÍCIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1 Entre “viradas” epistêmicas

As discussões sobre gênero e sexualidade no campo da educação, predominantemente realizadas em pesquisas de abordagem qualitativa, têm sido comumente empregados métodos etnográficos, observação participante, entrevistas, análise textual e pesquisa histórica.

A abordagem qualitativa coloca em dúvida os postulados epistemológicos positivistas. Esses, centrados numa razão moderna que é tributária à intuição do *cogito* elaborada por René Descartes, comprovadamente experimentável e considerada rigorosa por utilizar-se de métodos matematizáveis (COSTA, 2002). Nessas pesquisas positivistas, as homossexualidades foram abordadas a partir de uma relação causal, corroborando para uma concepção patologizante e estigmatizante dessas formas “desviantes” de sexualidade (GAMSON, 2006). Sendo estabelecidas sob um código médico, enquanto patologia, até 1985.

Ao desconfiar desses métodos positivistas, as pesquisas qualitativas possibilitaram a politização dos estudos das sexualidades e potencializaram os estudos lésbicos e gays:

> [...] os métodos qualitativos, com seu foco sobre a criação de significado e as experiências da vida cotidiana, encaixam-se perfeitamente nas metas de visibilidade, no desafio cultural e na autodeterminação dos movimentos. Por fim, à medida que os estudos sobre lésbicas e gays foram responsáveis por seus próprios avanços teóricos – particularmente por um enfoque crítico sobre a construção social de identidades e de categorias sexuais, e então por um enfoque "queer" sobre o amplo papel do binário homo/heterossexual na vida contemporânea – esses estudos concentraram sua atenção sobre as questões interpretativas que se adaptaram especialmente à pesquisa qualitativa. (GAMSON, 2006, p.346).

Na década de 1970, esse "enfoque crítico sobre a construção social de identidades e de categorias sociais", também denominado de "**virada construcionista**", ou ainda, "virada pós-moderna", foi hábil ao colocar em questão as abordagens positivistas, postulados essencialistas e biologizantes sobre as homossexualidades, provocando uma reviravolta nas pesquisas em sexualidade. À medida que se firmava um viés "desnaturalizante", refutava-se a ideia de que os fenômenos sociais eram naturais (GAMSON, 2006, p.347).

O construcionismo social surge a partir dos trabalhos de Karl Manheim (1893-1947) e da obra "A construção social da realidade" (BERGER, LUCKMANN, 2004). Contudo, Esteban (2010) afirma que suas bases remontam aos trabalhos de Hegel e Marx e se constituiu numa reação ao naturalismo e ao behaviorismo dominante durante o final do século XX (CASTAÑON, 2004). Sendo, portanto, uma crítica reativa à ciência moderna, e inicialmente voltada ao campo da psicologia, estabelecendo assim uma abordagem sociológica da Psicologia Social, influenciada pelo paradigma pós-moderno. A psicologia social pós-moderna, denominada também de construcionismo, foi uma das primeiras formulações produzidas por Gergen (2001), ainda que seja bastante distinta do construcionismo crítico praticado nas ciências humanas e sociais.

Pensar a partir de um viés construcionista epistemológico consiste em pensar a partir do conjunto de processos empreendidos para construir conhecimentos da realidade. Essas realidades são discursivas, construídas intersubjetivamente; são interpretadas, dotadas de sentidos, "organizada[s] em torno do 'aqui' de meu corpo e do 'agora' do meu presente". (BERGER, LUCKMANN, 2004, p. 38). O construcionismo

é, portanto, pragmático, afetado e intensificado pelo pós-modernismo, rejeita os metarrelatos. Ele se dispersa em nuvens de elementos de linguagem narrativos, mas também denotativos, prescritivos, descritivos etc., cada um veiculando consigo validades pragmáticas *sui generis*. Cada um de nós vive em muitas destas encruzilhadas (LYOTARD, 2002).

Para o Lyotard(2002), o pós-modernismo marca o momento em que as grandes narrativas ("metarrelatos"), construídas a partir do iluminismo, deixam de ser consideradas universais e paradigmas irrefutáveis de uma ética que prescrevia regras de conduta para todos. Ele não é, portanto, o fim da modernidade, mas uma outra maneira de concebê-la.

À luz do paradigma pós-moderno, também se questiona a parcialidade da História, com "H" maiúsculo, considerada universal, no trato do lesbianismo.

> Mas e o lesbianismo? Enquanto forma de relacionamento, essa denominação e o julgamento moral que a acompanha estão inseridos na perspectiva de uma história que se quer universal, mas que em suas narrativas aponta para a parcialidade de sua construção [...]. (SWAIN, 2000, p.15).

Nesse sentido, o que a autora observa é que o pensamento pós-moderno aponta a incapacidade do método científico moderno em garantir que todas as narrativas sejam consideradas. Sobretudo, porque essas "grandes narrativas", fundadas com a modernidade e respaldadas num modelo global de ciência, negam o caráter racional de todas as formas de conhecimento; e por que não dizer de outras formas de sexualidade, de gênero, de vida, de existência, etc.

A crítica à tendência totalizante da ciência moderna, a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial, são aspectos que colocam sob suspeita os interesses dos que defendem essa ciência moderna. Além disso, colocam sob suspeita os moldes nos quais ela é produzida, contestando e rechaçando não só sua pretensa "objetividade" de "método" científico, mas consequentemente sua suposta imparcialidade.

Para Donna Haraway (1995, p. 09):

> [...] Eles e seus patronos têm interesse em jogar areia em nossos olhos**.** Eles contam fábulas sobre a objetividade e o método científico para estudantes nos primeiros anos de iniciação, mas nenhum praticante das altas artes científicas jamais seria apanhado pondo em prática as versões dos manuais. Os adeptos da construção social deixam claro que as ideologias oficiais sobre a objetividade e o método científico são péssimos guias, particularmente no que diz respeito a como o conhecimento científico é realmente fabricado.

Uma análise que, segundo a autora, soma-se àquelas já realizadas pelos construcionistas, embora não se restrinja a ela, pois, por mais forte que seja sua denúncia a uma ciência moderna enviesada, a total dissolução da noção de objetividade pode resultar num relativismo cínico. Ou seja, no falso entendimento de que não há perspectivas privilegiadas, desigualdades e diferenças (SILVA, 2009).

Ao argumentar, portanto, por saberes localizados, Donna Haraway se reporta a uma "objetividade feminista", mas não uma objetividade transcendente como aquela presumida pela ciência positivista. Essa "objetividade feminista" pressupõe a "possibilidade de um diálogo localizado, onde aquela e aquele que fala busca explicitar as posições de onde vê o mundo, o real. São essas informações que aquela e aquele que ouvem utiliza para avaliar os limites de determinado discurso" (SILVA, 2009, p. 86).

Essas e outras incongruências apontam o colapso da ciência moderna, mas também localizam os limites das contribuições do construcionismo social aos movimentos sociais e segmentos "minoritários". Contudo, a construção social da realidade é uma teoria importante, pois possibilitou e nos possibilita uma abordagem dos fenômenos sociais como construção humana, cultural e histórica.

Nas discussões sobre o corpo e a sexualidade, a partir do construcionismo social:

> [...] talvez tenha um tom áspero e mecânico, mas tudo o que ela(a expressão construcionismo social) basicamente pretende fazer é argumentar que só podemos compreender as atitudes em relação ao corpo e à sexualidade em que seu contexto histórico específico, explorando as condições historicamente variáveis que dão origem à importância atribuída à sexualidade num momento particular, compreendendo as várias relações de poder que modelam o que vem a ser visto como um comportamento normal ou anormal; aceitável ou inaceitável. O construcionismo social contrapõe-se ao "essencialismo" sexual, exemplificado na posição expressa na definição de Krafft-Ebing e dominante na maioria das discussões sobre sexualidade até recentemente. (WEEKS, 2013, p. 37).

Dito de outro modo, a realidade social não existe como uma coisa dada, substância, natural ou "causa". E assim também, mesmo que haja um conjunto de autoras e autores, abordagens, a partir das quais a hipótese construcionista se aplique, o construcionismo por esse motivo não foi (nem é) um pensamento monolítico. Pelo contrário, seus pressupostos são composições, sínteses, enfim, bricolagens de construtos teóricos diversos.

Dessa maneira, os estudos do campo da sexualidade que estiveram fundamentados numa ciência sexual essencialista começam a ser questionados. Consequentemente, a noção moderna de identidade sexual (como se houvesse um núcleo, preferência ou orientação sexual comum) e a noção de que a mesma está orientada por um mesmo tipo de "eu" também são refutadas à luz desse construcionismo social.

> A visão mais geral, a ela relacionada, de que existe uma "verdade" da sexualidade proporcionada pela natureza, a qual, consequentemente, deve ser investigada ao lado das linhas de outros sujeitos naturais, uma verdade que ultrapassa os significados apostos socialmente ao sexo, aos corpos e ao desejo, também começou a romper-se. (GAMSON, 2006, p. 340).

Para o autor, essas rupturas e a intensificação dos movimentos sociais, aquecida pela adesão de muitos estudiosos, foram propulsoras da construção de uma crítica que se ocupou não só com a problemática das identidades sexuais, mas com a "minoria" homossexual e às interseções entre raça, gênero e identidade sexual.

As influências sociológicas deste construcionismo social e das políticas que problematizaram e provocaram reflexões sobre identidades múltiplas, convergiram, indubitavelmente ao relevante trabalho de Michel Foucault, e todas aquelas e todos aqueles que foram impactados por suas obras. Além de Foucault ter revigorado o campo das pesquisas em ciências humanas e sociais, ele redefiniu os rumos da pesquisa em sexualidade, o que também é extensivo aos estudos feministas e *queer*.

Em uma das entrevistas de Margareth Rago (2014) ela afirma que "as feministas" acolhem o trabalho de Foucault. Nessa ocasião ela se refere a um grupo de feministas, entre as quais: Margaret McLaren, Dianna Taylor, Ladelle McWhorter, Chloe Taylor, Jana Sawicki, Karen Vintges, Norma Telles. A autora ainda cita a historiadora Navarro Swain e o reconhecimento que esta atribui ao legado foucaultiano em seu trabalho.

> [...] Para mim, o estudo de Foucault não foi paradoxal em relação ao feminismo, mas um percurso teórico que me levou a ter um questionamento maior em relação também à História. Um encontro maravilhoso, uma nova possibilidade de fazer ciência, que destruía aquela pretensão de verdade única dos marxistas […] Foucault abre comportas e não apenas portas [...]. (SWAIN, 2009,s/p).

É notório nas obras de Tânia Navarro Swain(2010), como os construtos foucaultianos lhes são importantes para a elaboração de seu pensamento, até mesmo para as críticas contundentes que faz ao patriarcado, na análise dos discursos que se

articulam para a classificação, hierarquização e discriminação das sujeitas, ou seja, para a construção da norma heterossexual compulsória.

Entretanto, embora haja aderência de um grupo de feministas aos estudos foucaultianos, isso não isenta Foucault de críticas. Em especial à omissão do autor às questões de gênero e a própria negação da erótica feminina em seu trabalho são bastante criticadas. Além disso, nem mesmo faz estas referências quando aborda a história da sexualidade e da subjetividade, pelo contrário, ao tratar de grandes temas, o faz a partir de um paradigma androcêntrico, utilizando a erótica masculina e suas formas de modo generalizante. (NARVAZ, 2007).

Um outro ponto crítico, talvez o maior, sob uma ótica feminista, tem a ver com a analítica do poder realizada por Foucault, que apesar de complexa, sempre esteve completamente arraigada ao masculino e vinculada à ideologia patriarcal da cultura grega (NARVAZ, 2018). De modo que, se em seus estudos conclui que “sexualidade” e “poder” são coextensivos, omitindo as questões de gênero, terminou por negar as relações de poder entre os gêneros, e consequentemente negando a opressão sexual enfrentada pelas mulheres. (DE LAURENTIS, 1994).

Feitas essas ressalvas, sobre os limites da aderência dos estudos feministas aos estudos foucaultianos, aspectos que de algum modo retomamos no curso da pesquisa, prosseguimos nos meandros das viradas epistêmicas. Conforme Gamboa(2009, p. 43), as “viradas epistêmicas” tomadas como problemática “[...] se origina nas reações ao cientificismo ou ao discurso científico moderno, que se fundamentam na filosofia analítica e que, aplicada ao campo das ciências sociais e à educação, se conhece como positivismo”. (GAMBOA,

É importante destacar que a noção de cultura dominante, no contexto do século XX será totalmente influenciada por esse positivismo, pois além de ser utilizada no singular e empregada para se referir ao universalismo e humanismo dos filósofos, está arraigada e impregnada das noções de progresso, evolução e razão, itens que são todos inscritos na ideologia iluminista. Nesse contexto, a “**virada cultural**” na segunda metade do século XX, colocará a cultura no centro da teorização social. Não que a cultura, enquanto categoria conceitual, não fosse central, mas agora uma outra concepção de cultura será colocada ao centro.

> [...] a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo. A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento-

> chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais. [...] Elas mostram uma curiosa nostalgia em relação a uma "comunidade imaginada", na verdade, uma nostalgia das culturas vividas de importantes "locais" que foram profundamente transformadas, senão totalmente destruídas, pela mudança econômica e pelo declínio industrial. (HALL, 1997, p. 22).

Em trabalhos como o de Raymond Williams, na década de 1960, e de Stuart Hall, no final da década de 1990, a “centralidade da cultura” e as transformações decorrentes do processo de globalização, adquirirão relevância para pensar o mundo no âmbito acadêmico e científico fazendo emergir daí uma área de conhecimento interdisciplinar denominada de estudos culturais.

A noção de cultura que está sendo implementada, como resultado dessa “virada cultural”, possui diferenças “substantivas” e “epistemológicas” daquela prevalecente na modernidade. Diferenças “substantivas”, pois será crucial para a compreensão das práticas sociais, institucionais e históricas; e, “epistemológicas” pela posição central que assumirá na compreensão do conhecimento, conceitualização e modelos teóricos de mundo. (HALL, 1997).

Em lugar da noção moderna de Cultura, passou a vigorar cultura(s), no plural e com letra minúscula.

> Os primeiros ataques vieram da antropologia, da lingüística e da filosofia; e logo parte da sociologia também começou a colocar em questão a epistemologia monocultural. Mais recentemente, a politicologia e especialmente os Estudos Culturais foram particularmente eficientes no sentido de desconstruir – ou, às vezes, no sentido até de detonar – o conceito moderno e nos mostrar a produtividade de entendermos que é melhor falarmos de culturas em vez de falarmos em Cultura. (VEIGA NETO, 2003, p. 11).

Portanto, se a epistemologia monocultural moderna atribuiu ênfase ao humanismo, o deslocamento conceitual decorrente dessas problematizações nos possibilitará lidar com culturas, no plural. Neste sentido, esse pressuposto multiculturalista provocou uma série de mudanças em função da ênfase na dimensão política, na medida em que pensou as atribuições de significados num campo cultural (e entre culturas) não só como uma questão epistemológica, mas também, – e ao mesmo tempo – em termos de relações de poder. Por isso, é no âmbito cultural que persistem os maiores conflitos, seja no interior de uma determinada cultura ou entre culturas consideradas “minoritárias” e aquelas consideradas “dominantes”. (VEIGA NETO, 2003).

A diversidade cultural, que antes era um campo muito restrito aos estudos da antropologia, torna-se propulsora dessas mudanças, e contribui de modo decisivo para a compreensão das culturas, seja numa perspectiva funcional, relativista, simbólica etc (SILVA, 2005).

Entretanto, a antropologia contribuiu não só com os estudos sobre as culturas, mas a medida que o fez, conseguiu instaurar e fomentar a ideia de que não há hierarquia entre elas; não há grupos humanos biológica ou culturalmente superiores uns aos outros, “todas as culturas são epistemologicamente e antropologicamente equivalentes. ” (SILVA, 2005, p. 86). Noção que repercutiu numa visão de multiculturalismo liberal e humanista que tem sido alvo de questionamentos por parte de vertentes críticas e mais politizadas de multiculturalismo.

Dessa forma, não é possível lidar com as diferenças culturais sem lidar com as relações de poder, pois tanto as diferenças como aquilo que é definido como “humano” se constituem a partir de relações de poder. É exatamente no âmbito dessa discussão que situamos a “**virada linguística**”, ou ainda, o “giro linguístico”, uma vez que é nesse curso que os processos linguísticos e discursivos ganham destaque, pois as diferenças (não sendo naturais) passam a ser compreendidas através dos processos linguísticos de significação, produzidos discursivamente entre sujeitas e sujeitos de determinadas cultura(s).

A discussão sobre a “virada linguística” foi difundida após 1987, quando Richard Rorty publicou sua obra intitulada “The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method”. Nessa obra, o autor explica que o termo “virada linguística” foi utilizado pela primeira vez por Gustav Bergamann, filósofo americano nascido na Áustria.

Estamos a falar, portanto, de um paradigma de investigação dos problemas filosóficos que é inseparável de uma análise da estrutura lógica ou discursiva que os anuncia. Entretanto, a “virada linguística” também pode ser compreendida como uma mudança na relação entre linguagem e realidade, no qual a primeira tem um funcionamento próprio em relação à realidade, estando essa última suscetível e acessível apenas através dos usos da linguagem. (RORTY, 1992; GAMBOA, 2009).

Para o filósofo Wittgenstein (1968), um dos autores relevantes a esse paradigma epistêmico, a linguagem não apenas comunicará realidade(s), mas se tornará condição para sua produção e constituição. Dessa forma, a linguagem não é e nem tem pretensão de ser objetiva, precisa, fechada, final. Diferente disso, a

linguagem, na elaboração de proposições, é ambígua, ambivalente, dinâmica, assim como o cotidiano. Para Gamboa:

> O giro lingustico – linguistic turn – (Saussure, Barthes, Derridá, Deleuze, White e Foucault) apresenta uma longa tradição e diversas interpretações, entretanto fundada numa mesma matriz: a reação à filosofia analítica, à lógica formal, ao mentalismo e ao primado das coisas sobre as palavras. O "giro linguistico" desloca a centralidade do objeto ou das coisas representadas na mente (ponto de partida da lógica formal) para a linguagem e as palavras. Nesse caso, as palavras (a linguagem e o discurso) tornam-se a referência (o centro ou ponto de partida) das coisas. Foucault sintetiza essa virada com a expressão "*As palavras e as coisas*". Note-se bem, primeiro "as palavras" e em segundo lugar, "as coisas". A centralidade do conhecimento não está nas coisas, mas, no discurso que elaboramos sobre essas coisas. (GAMBOA, 2009, p. 3-4).

Decisivamente, a trajetória de Foucault atravessa esse paradigma linguístico, e é possível perceber em cada uma de suas obras, de modo específico, como ele confronta a lógica e racionalidade do discurso como representação mental das coisas. Em lugar disso, ele se esforça em pensar o discurso como prática, como ação, como formas de construir uma realidade. Os discursos, portanto, não são como um conjunto de signos para serem decifrados pois não há uma relação linear e direta entre os discursos e a realidade.

Em sua obra Arqueologia do saber, o autor é contundente e descortina a seriedade e ironia já explicitadas no próprio título de uma de suas primeiras obras "As palavras e as coisas":

> "As palavras e as coisas" é o título – sério – de um problema; é o título – irônico – do trabalho que lhe modifica a forma, lhe desloca os dados e revela, afinal de contas, uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que rementem a conteúdos ou representações), mas como práticas que forma sistematicamente os objetos de que falam. Certamente, os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar signos para designar coisas. (FOUCAULT, 1995, p. 20).

Esses precedentes, perceptíveis em Michel Foucault, parecem também ser relevantes ao trabalho de Judith Butler. Essa autora, além de ser influenciada por Michel Foucault, com os devidos deslocamentos que faz, também se apropria produtivamente da "teoria dos atos de fala" de Jonh Austin. Desse processo criativo de leitura e teorização, Butler desenvolve a concepção de gênero e sexo como atos performativos. (BUTLER, 2013).

Tanto na “teoria dos atos de fala” de Austin (1990), quanto nas teorizações de Butler em sua obra “Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade”, a linguagem é apresentada numa perspectiva pragmática, uma vez que os signos da linguagem criam e tem o compromisso de produzir as realidades e sujeitos/sujeitas dos quais falam.

Nessa perspectiva, para Butler, a divisão binária linguístico e extralinguístico deixam de fazer sentido, pois o corpo não é como uma superfície pré-discursiva sobre a qual os valores culturais são inscritos. Nesse sentido, situamos um deslocamento de Butler em relação a Foucault, uma vez que, para a autora, são os discursos que constroem o próprio corpo “como uma fronteira mediadora que divide interno e externo para gerar a experiência de um sujeito estável e coerente” (SPARGO, 2017, p. 23). Os atos performativos, assim como os atos de fala, não são representações da realidade, ambos são ação, fazem as realidades na e através da fala, gestos e modos de atuar. Como afirma a autora:

> Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade. (BUTLER, 2013, p. 194).

Nesse sentido, a realidade “corpo gênero” é um construto perfomativo, assim como a identidade e a própria sujeita, categorias que são fundamentais nesta pesquisa. Algumas nuances dessas categorias foram localizadas e tensionadas no curso dessas “viradas epistêmicas”, mas resvalaram sentidos, rearticulados a partir das premissas de um construcionismo social, da centralidade cultural e da filosofia da linguagem.

Considerando tais premissas, identificadas tanto no trabalho de Foucault como no de Judith Butler, identificamos por outro ponto de inflexão, a **“virada pós-estruturalista”**. Quando localizamos a virada pós-estruturalista, estamos nos referindo à um “movimento de pensamento”, um “estilo de filosofar”, uma “forma de escrita” como afirma Peters (2000, p. 28-29) difícil de precisar suas fronteiras. Isso porque, o pós-estruturalismo abrange uma vasta e complexa rede de pensamento, que é interdisciplinar e incorpora variadas formas de prática crítica.

Ainda conforme Peters não é por acaso que o próprio termo “pós-estruturalismo” seja questionável, pois por muitos é compreendido como uma ruptura

ao estruturalismo, entretanto, ainda que seja, também se restringe a isso, pois também se desvela como uma ampliação deste. Ou seja, o estruturalismo elabora um conjunto de críticas desde o interior do estruturalismo e explicita suas consistências e inconsistências. Tais perspectivas, fazem com que o pós-estruturalismo também seja denominado como “neoestruturalismo” ou ”superestruturalismo”, termos que ratificam uma ideia que lhe é central, qual seja, sua aproximação histórica, institucional e teórica com o pensamento estruturalista.

No que se refere a essas aproximações com estruturalismo, podemos referir aspectos convergentes entre ambos, quais sejam: a desconfiança sobre a autonomia da consciência humana, naquilo que a coloca como acessível e a única base para a compreensão e ação; logo, a recusa sobre as presunções “universalistas” da racionalidade, da individualidade, da autopresença latente ao sujeito. Além disso, o pós-estruturalismo assim como o estruturalismo, desconfia do pressuposto de autoconhecimento, que marca o pensamento de Hegel, e em lugar disso, compreende que as estruturas sócio-culturais é que exercem uma importante função na formação da autoconsciência. Noutras palavras, mais do que teorizar sobre a autoconsciência, produz enfáticas teorizações sobre a constituição discursiva do “eu”, em termos de sua corporeidade, temporalidade, finitude, energias inconscientes e libidinais, ou seja, a localização histórica e cultural do sujeito (PETERS, 2000). Nesta direção, estruturalismo e pós-estruturalismo compreendem que a linguagem e a cultura são sistemas simbólicos estratégicos de análise que tomam “a realidade” como uma construção social subjetiva (AGUILAR; GONÇALVES, 2017).

Entretanto, o movimento pós-estruturalista se afasta do estruturalismo, a medida que questiona o cientificismo das ciências humanas, o racionalismo e realismo próprios do estruturalismo positivista que fundamenta-se na ideia de que existem estruturas socioculturais universais comuns a todas as culturas e a mente humana. Em função disso, rompe com a concepção fundacionista, essencialista, humanista e universal de sujeito, e em seu lugar, argumenta sobre o descentramento do sujeito. As estruturas socioculturais, diferente do que é preconizado a partir do estruturalismo, não são autônomas, nem dicotômicas. Tais estruturas são, portanto, compreendidas num jogo das diferenças, ou seja, no modo como incidem nas diferentes posições de sujeito. Tal premissa, refuta a ideia de que o/a sujeito/sujeita tenha alguma importância na fundação da realidade, ou mesmo, no conhecimento sobre a realidade. Definitivamente, para o movimento pós-estruturalista não há nenhuma

fundamentação lógica em qualquer sistema de pensamento, ou melhor, não existe nenhuma fundação, nenhuma garantia de validade, estabilidade a qualquer sistema de pensamento.

Todos esses aspectos que constituem o pós-estruturalismo, são fortemente influenciados por Nietzsche, Heidegger, Derrida, Deleuze, Foucault, Baudrillard, mas também por autores estruturalistas como Freud e Marx. De Nietzsche, o pós estruturalismo recepcionou as teorizações acerca da operação discursiva do poder e do desejo que constituem o sujeito. De Hiedegger as elaborações acerca da tecnologia, que também é identificada no trabalho de Foucault, e que vincula-se a crítica da metafísica ocidental e concebe a tecnologia como um modo de existência, ou ainda nos termos foucaultianos, “artes da existência”/ “práticas de si”/ “cuidado de si” (FOUCAULT, 2004, p. 43). A tecnologia como um modo de existência, que se reporta a ação da “tecnologia da máquina” sobre nós, interferindo e transformando nossas aspirações, modos de ser/agir (PETERS, 2000, p. 41).

Todas essas influências e legados que contribuíram para as formulações pós-estruturalistas, que corroboram na desconstrução de ideias binárias, das verdades absolutas, bem como no descentramento do sujeito, possuem algumas teorias que lhes são vinculadas, entre as quais: teoria do discurso, estudos culturais e teoria *queer*. Cada uma delas, imbuídas, respectivamente, com o discurso, com a cultura, com o gênero, mas igualmente ocupadas em trabalhar a partir de uma operação teórico-metodológica que considera as premissas desconstrucionistas e o descentramento do sujeito como decisivas para a emergência e produção de outras histórias, narrativas e verdades (AGUILAR; GONÇALVES, 2017).

A categoria “desconstrução”, enquanto um projeto filosófico que busca a “destruição” da metafísica, é de autoria de Heidegger e consistiu num projeto que em nada correspondia a um simples aniquilamento da metafísica (DUQUE-ESTRADA, 2005). Jacques Derrida retoma a categoria “desconstrução” pela primeira vez em sua obra Gramatologia, no ano de 1967, em função de suas aproximações, e não adesão plena, ao projeto heideggeriano.

Derrida e Roudinesco (2004) buscam distanciar-se da ideia negativa de uma suposta “destruição”, instaurando um sentido muito mais atrelado “a deposição decomposição de uma estrutura”. Nas palavras dos autores a desconstrução:

> [...] remete a um trabalho do pensamento inconsciente (‘isso se desconstrói’), e que consiste em desfazer, sem nunca destruir, um

> sistema de pensamento hegemônico e dominante. Desconstruir é de certo modo resistir à tirania do Um, do logos, da metafísica (ocidental) na própria língua em que é enunciada, com a ajuda do próprio material deslocado, movido com fins de reconstruções cambiantes (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p.9).

Dessa maneira, não nos utilizamos da desconstrução nem como um método, nem como uma prática de livre interpretação, nem mesmo como destruição. A desconstrução, na análise do autor se constitui mais como des-estruturação, no sentido de questionamento, de decomposição, para compreender algumas das etapas estruturais deste sistema, para compreender como foram construídas ou descontruídas. Uma estratégia de leitura/intepretação, teórica e sistemática, que interroga aos binarismos que até então são empreendidos pela metafísica ocidental (BORGES DE MENESES, 2013).

Nessa esteira, Marcelo Miranda (2013, p.19) evidencia o desconstrucionismo como uma perspectiva que transpõe dicotomias na produção do conhecimento, ao problematizar pares binários, entre os quais: macho-fêmea, homem-mulher, heterossexual-homossexual, entre outros. Mais do que isso, ao desestabilizar a "estrutura de inteligibilidade dicotômica e antagônica que concebe o primeiro termo desse par como hierarquicamente superior em relação ao segundo."

Noutras palavras, o desconstrucionismo além de desarranjar os binarismos, ao fazê-lo, promove a desnaturalização das categorias binárias e das desigualdades que instituem. Contudo, para além disso, desestabilizam a noção de um fundamento a-histórico, atemporal, cujas premissas também corroboram na essencialização de binarismos, aspectos que, como já abordado aqui, estão no centro da crítica ao paradigma Estruturalista.

Mas o pós-estruturalismo e sua verve desconstrucionista também é submetida à críticas. Em Judith Butler, por exemplo, autora que tem sido situada no campo dos estudos *queer*, a desconstrução de gênero tem sido criticada em função do esvaziamento dos estudos feministas em defesa da teoria *queer*. Aspecto que não condiz com sua própria postura ante ao tema. Há, inclusive, um momento durante uma entrevista [14] realizada por Butler que ela questiona sua própria vinculação à teoria

[14] Entrevista de Judith Butler cedida à Peter Osborne and Lynne Segal em outubro de 1993. Disponível em: < https://www.radicalphilosophyarchive.com/issue-files/rp67_interview_butler.pdf> Acesso em: 15 de fevereiro 2020.

queer e considera um equívoco combater o binarismo sexo/gênero a partir de uma teoria *queer* dissociada do feminismo. Como afirma:

> Mas tudo que eu sabia era que Teresa de Lauretis publicou uma edição da revista Diferenças chamadas 'Teoria Queer'. [...] Certamente nunca me ocorreu que eu era uma parte da teoria queer. Tenho alguns problemas aqui, porque acho que há algum antifeminismo na teoria queer. Além disso, na medida em que algumas pessoas da teoria queer querem afirmar que a análise da sexualidade pode ser radicalmente separada da análise de gênero, sou totalmente contra elas. Eu acho que essa separação é um grande erro. [...] Mas me parece que para combatê-lo através de uma teoria queer que se dissocia completamente do feminismo é um grande erro. (tradução nossa). (BUTLER, 1994, p. 32).

Existe no texto de Butler uma perspectiva desconstrucionista ao abordar o gênero que possibilita transpor a concepção de gênero, enquanto "inscrição cultural", num sexo previamente dado. Ao operar dessa forma, Butler volta-se aos aparatos, às operações discursivas em que o próprio sexo é instituído para compreender que o gênero não é, como há muito tempo vigorou em algumas vertentes do pensamento feminista, uma tradução cultural do sexo biológico (RODRIGUES, 2005). Em tal perspectiva biologicista que a autora confronta, o gênero continuou sendo tomado como uma construção que ao invés de contestar a diferença sexual como determinante deste, terminou por evidenciá-lo como resultado de um construto sociocultural, produzindo um outro determinismo: o determinismo sociocultural.

A noção de sexo biológico, para a autora, colocada como imutável, é contestada, de modo que o próprio sexo é tão culturalmente construído quanto o gênero. Por isso ela afirma que "se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo". O "sexo como gênero", nesse viés, desfaz o binarismo sob o qual foi instaurada a correlação natureza e cultura, materializada no binarismo sexo e gênero. Mais do que isso, nos conduz à assertiva de que sexo é gênero desde sempre. (RODRIGUES, 2010, p. 25).

Ao problematizar esses conceitos, Butler subverte a correlação direta entre sexo biológico, gênero e desejo como relação interdependente e substâncias permanentes, desfazendo, portanto, o imperativo da ordem heterossexual compulsória: a ordem em que homens e mulheres se vêem enquadrados e coagidos a ser heterossexuais. Nessa direção, a autora ratifica a ruptura com a noção binária e ontologicamente construída de masculino e feminino, também operante na ideia de

normatividade masculina, que predomina sob o pretexto de defender o feminino como uma oposição ao masculino.

Em todas essas premissas referidas, que produzem deslocamentos e rupturas cruciais a essa discussão, Butler não se restringe em compreender e reconhecer que sexo, corpo, gênero, identidade e tudo mais sejam construídos discursivamente, mas ela volta-se aquilo que o construcionismo e o essencialismo perderam de vista: a desconstrução.

A medida que o construcionismo e o essencialismo voltaram-se para essa questão de que “tudo é construído através discurso”, como um conceito singular, unitário, ignorando “a força constitutiva da exclusão, do apagamento, da forclusão e da abjeção violentos e de seu retorno destrutivo dentro dos próprios termos de legitimidade discursiva” deixaram escapar essa desconstrução (BUTLER, 2019, p. 26).

Desse modo, para Bulter a desconstrução tem a ver com uma abordagem que perscruta estes processos da construção discursiva, considerando as diferentes operações ou atos que ocorrem no interior de um determinado campo de legitimidade discursiva, considerando também os processos que subtraem, violam e destrõem. Porque as premissas de que os seres humanos, por exemplo, são construções discursivas não abrangem as operações diferenciais, ou seja, aquelas que produzem o “mais ou menos” humano, o inumano, o abjeto e humano inconcebível. Assim, “estes locais excluídos, ao se transformarem em seu exterior constitutivo, chegam a limitar o “humano” e a assombrar tais limites, por representarem a possibilidade persistente de sua irrupção e de sua rearticulação” (BUTLER, 2019, p. 25-26).

Esses aspectos abrangem alguns argumentos que compõem a crítica de Butler ao construtivismo. Dele, ela afasta-se ratificando não a supressão do sujeito, muito menos tentando resgatar o sujeito auto-referente do humanismo. Ao invés disso, seu propósito é escrutinar as condições em que esse sujeito foi formado, noutras palavras, “desconstruir a atividade da construção” (DIAZ, 2013), compreendendo a capacidade e modos de ação que possibilitam examinar o processo de sua produção.

2.2 Pensamento lésbico feminista, feminismo pós-estruturalista e estudos foucaultianos

Explanadas as premissas epistêmicas a partir das quais construímos esta pesquisa, discutiremos os arranjos teóricos que compõem nossa abordagem. Nessa

discussão, estes arranjos se desdobram a partir das vertentes do pensamento lésbico feminista, em diálogo com os estudos feministas pós-estruturalistas e com os estudos foucaultianos.

As vertentes do pensamento lésbico feminista além de diversas, constituem um legado teórico importante produzido no curso das lutas do movimento lésbico feminista tanto no Brasil como em outros países do mundo. Estas vertentes, abordagens, ora se aproximam, se entrelaçam, se distanciam e/ou estabelecem rupturas entre si, movimentos que constituem as trajetórias percorridas, mas sobretudo, são resultantes dos atravessamentos, desafios e tensões que ocorrem em cada tempo, pelas diferenças que irrompem.

Todavia, os arranjos com os quais operamos dialogam com uma perspectiva pós-moderna e pós-estruturalista, principalmente, com o trabalho de Judith Butler, Tânia Navarro Swain, Denise Portinari, Michel Foucault, entre outras e outros. Buscando, contudo, evidenciar que esta perspectiva feminista pós-estruturalista, só se erigiu por conta do legado das intelectuais lésbicas feministas, sendo amplamente influenciada por elas. Dessa maneira, nos interessa construir um arranjo teórico aonde possamos colocar um sistema interpretativo em contato com outros, para então possibilitar outros tipos de conversações, para que tanto as convergências como as confrontações possam ser desveladas oportunizando outras reflexões e abordagens.

Tal intento, não implica em ignorar as diferenças entre as perspectivas aqui lançadas. Não consiste nem mesmo em rejeitar as críticas tecidas por algumas dessas autoras lésbicas feministas aos estudos pós-estruturalistas, mas lidar com elas, confrontá-las, seja o elitismo das teóricas *queer*, sua abstração, carência de realidade política materialista ou mesmo o vocabulário hermético e desconstrucionista (MALINOWITZ, 2015).

Em lugar de evitar estas críticas, em função das divergências que produzem, ou mesmo separar tais perspectivas teóricas como polaridades opostas, nós buscaremos estabelecer conversações com elas, na tentativa de desestabilizar as compreensões fixadas, e quiça, desterritorializá-las para que outras abordagens, sentidos emerjam. Ao tentar fomentar a desestabilização de narrativas totalizantes, buscaremos não apenas fazer ouvir o que foi silenciado através das narrativas, mas também explicitar a constituição indeterminada e heterogênea desses discursos, identidades e processos de subjetivação.

2.2.1 Vertentes do pensamento lésbico feminista

Para tanto, situamos o pensamento lésbico feminista e suas várias vertentes. Vertentes, no sentido de caminhos que expressam continuidades e descontinuidades, que apontam desvios, mudanças de sentido e tendências. Explicitar o legado teórico que o movimento de lésbicas feministas construiu no decorrer do tempo em diferentes partes do mundo é indispensável para compreendermos os sentidos atribuídos as suas lutas, mas também, as suas formas de organização e enfrentamentos: as teorizações que sustentam e constituem o próprio modo de lutar.

Dessa maneira, o "lesbianismo" enquanto movimento social surge no final de 1960 articulado ao movimento feminista (categorizado em sua "Segunda onda") e ao movimento homossexual que intensifica sua articulação em 1969, com a revolta desencadeada no emblemático bar gay, Stonewall, nos Estados Unidades na cidade de Nova York (FALQUET, 2006), como já mencionado neste trabalho. Contudo o movimento lésbico vai emergindo em vários países, e isso ocorre a medida que desarticula-se destes dois movimentos.

Conforme Fernandes (2018), no Brasil, contexto da cidade de São Paulo, como já referido neste trabalho (item 1.3), a ruptura dentro do grupo homossexual Somos, entre ativistas lésbicas e ativistas gays, foi ocasionada por divergências e conflitos com os ativistas gays em torno de atitudes machistas, misóginas e discriminatórias. Assim, de modo mais ou menos simultâneo, muitas destas lésbicas vão se percebendo a parte no âmbito do movimento feminista, pois no mesmo espaço/movimento com quem integravam e pactuavam causas comuns de enfrentamento à estereótipos relacionados à feminilidade, está permeado pela opressão contra as mulheres. Noutras palavras, o movimento feminista ainda que constituído pela presença e atuação de mulheres lésbicas, bissexuais e com vivências afetivas sexuais entre mulheres, o que é expresso nos encontros nacionais feministas (realizados nas décadas de 80 e 90) não comprometeu-se com a desconstrução da heteronormatividade no campo de suas lutas políticas e teóricas (SOARES; COSTA, 2011). Ainda que estes encontros nacionais feministas e outras articulações fossem relevantes à visibilizibilidade das lésbicas no âmbito do feminismo, para outras feministas, sejam elas mulheres populares urbanas, rurais dos movimentos de mulheres, etc, não se confrontava a maior e principal causa das opressões/violências contra as mulheres: a heterossexualidade obrigatória.

É no curso desses des-encontros que emergem e se multiplicam um conjunto de reflexões e teorizações, que buscam confrontar esse feminismo heterocentrado e mais que isso, problematizar e desmontar esse regime heteronormativo. Nesta perspectiva, tentamos sistematizar a partir do diálogo com Jules Falquet, Zuleide Paiva, Patrícia Lessa, Ochy Curriel, entre outras autoras, as principais vertentes desses estudos lésbico feministas, identificando suas principais contribuições e arcabouços teóricos. Reconhecendo, sobretudo, que, a medida que estas vertentes teóricas são traduzidas, difundidas por outros países, deslocam sentidos e interpretações quase sempre difíceis de precisar. Aspectos que apontam para o desafio não só de mapear estes caminhos, mas, além disso, de redesenhar suas interconexões, localizar suas mesclas, identificar seus efeitos e contribuições ao campo dos estudos lésbicos. Nesse exercício de sistematizar e tornar mais didática e inteligíveis estas tramas teóricas, buscamos resumir brevemente as principais vertentes teóricas, seus construtos e contribuições nesse campo dos estudos lésbico feministas.

Lesbofeminismo. Lebianismo político. Feminismo lésbico. Lesbianismo feminista. Lesbifeminismo. Nessa vertente do pensamento lesbofemista, denominada a partir destes termos diversos e sinônimos, investe-se numa crítica ao heterofeminismo e heteropatriarcado, fomentando a solidariedade entre as mulheres para o enfrentamento daquilo que será conceituado e teorizado como heterossexualidade compulsória. Essa solidariedade entre mulheres, o *continuum* lésbico, como conceituado por Rich, incita um diálogo irrestrito e necessário entre mulheres, sejam lésbicas ou não. A convergência de forças entre mulheres é fundamental para desmontar a heterossexualidade obrigatória, neste sentido, urge que as feministas heterossexuais questionem seus privilégios em função da heterossexualidade, e se disponham a problematizar a centralidade e consequências da heterossexualidade enquanto instituição imposta as mulheres.

Com o conceito heterossexualidade compulsória, a autora norte-americana Adrienne Rich, problematiza e refuta a heterossexualidade com uma norma obrigatória instituída e imposta as mulheres através de mecanismos que legitimam o casamento, a maternidade, a constituição da família nuclear como destinos definitivos das mulheres, que as oprime, e que reduzem sua autonomia. Logo, a existência lésbica, uma vez que tratada como marginal, natural, ou simplesmente como uma “opção sexual”, ou mesmo como o reflexo de uma relação heterossexual ou

homossexual masculina, redundam em tentativas e formas, subreptícias, de negá-la, invisibilizá-la e apagá-la da história (RICH, 2010).

Nessa perspectiva, a autora nos ajuda a compreender que a crítica feminista heterocentrada precisa ser superada, assim como o discurso da “tolerância” à lesbianidade, ou mesmo, a referência disso como um estilo de vida alternativo. Nessa direção, a vertente lesbofeminista agrega um conjunto de críticas em torno da heterossexualidade compulsória, com vistas à desmontá-la, possibilitando a independência e autonomia das mulheres. Nas palavras de Ochy Curiel (2008, s/p):

> O lesbianismo feminista explica que a mulher não depende econômica, emocional e materialmente dos homens. Esse já é um ato subversivo frente ao patriarcado e frente a todas essas formas de exploração e subordinação. Não necessitamos dos homens para viver, pois criamos redes solidárias entre mulheres, sejam elas lésbicas ou não. Essas redes têm gerado outras formas de relação, desexualidade e prazer, nem falocêntricas nem opressoras. São outras relações sociais não hierárquicas.

Ao mesmo tempo que essas redes solidárias se apresentam como coalizões potentes para subverter as opressões produzidas pela heterossexualidade compulsória, ela também é criticada como uma perspectiva reducionista, dificultando o entendimento da categoria lésbica, à medida que alarga demais seu horizonte de sentido. Com Adrienne Rich, essas redes solidárias se traduzem no continuum lésbico, ou seja, abrange todas as mulheres, como ela mesma afirma:

> [...] da criança mamando no seio de sua mãe até a mulher adulta que experimenta sensações orgásticas enquanto sua própria criança está mamando, talvez relembrando o cheiro do leite de sua mãe em seu próprio leite, ou considerando até duas mulheres, tais como Chloe e Olivia, descritas por Virginia Wolf, que dividiam um laboratório , ou, ainda mais, se consideramos até mesmo a mulher que está morrendo aos noventa anos, tocada e amparada por mulheres – podemos nos ver como a mover para dentro e para fora desse continuum, mesmo se não nos identificamos como lésbicas. (RICH, 2010, p. 38).

Para Gayle Rubin em entrevista à Judith Butler, a medida que o conceito de continuum lésbico abriga uma variedade tipos de relações entre mulheres, torna difuso seu entendimento. Isso porque de alguma forma desconsidera o contexto social e político em que se configuram essas relações, por exemplo, desconsidera a segregação do papel sexual entrelaçado às relações de casamento no século XIX ao tratar a amizade romântica desse período como lesbianismo. Dessa maneira, torna deliberadamente confusas categorias relacionadas ao lesbianismo, atreladas ao

campo da sexualidade, e outros formatos de relação entre mulheres sem status sexual. (RUBIN, 2003).

A crítica proposta por Rubin ao conceito de continuum lésbico ainda hoje reverbera. Ela abrange de alguma forma a noção de sororidade comumente empreendida no contexto contemporâneo de diálogos que se presumem feministas, evidenciando uma visão embora suscite certa solidariedade entre as mulheres ainda abriga certa ingenuidade, considerada, de algum modo, despolitizante à medida que sugere a possibilidade de harmonização a partir das posições que ocupam. Ou seja, a medida que supõe a dissolução das relações de poder a partir das diferentes posições políticas que essas mulheres ocupam nessa rede de relações/continuum lésbico/sororidade, diversas entre si, hierarquizadas, produtoras e reprodutoras de opressão.

De alguma maneira, essa crítica nos conduz, situa e sublinha um ponto nefrálgico da discussão: Como estabelecermos redes/sororidade/continuum entre mulheres para o enfrentamento das opressões que nos subjulgam, sem que ignoremos as posições que assumimos nessa rede de relações sociais? Ou seja, como podemos pautar essas diferentes posições? Como construir solidariedade mútua entre mulheres, lésbicas ou não, sem tornar equivalente as diferentes posições que elas possam assumir nessa teia.

Nessa analítica, compreendemos não ser possível nem ignorarmos a necessidade de construção de alianças para o enfrentamento da lesbofobia, nem mesmo que isso é um problema só das lésbicas; mas também não podemos tomar a lesbianidade como uma posição política comum a todas as lésbicas, pois a lesbianidade muitas vezes é sequer reconhecida como posição política, por isso mesmo é também plural e atravessada por muitas variantes que podem tornar a existência lésbica mais ou menos precária. Assim, não podemos equiparar as diferentes existências lésbicas entre si, nem mesmo equipará-las com outras formas de relacionamento entre mulheres, como se fossem equivalentes. De alguma forma, o que parece estar no centro dessa problemática é a categoria lesbianidade e as relações de poder. Não é possível avançar numa política de aliança para o enfrentamento da lesbofobia sem politizar essa discussão, sem que tais categorias sejam reposicionadas no campo do poder, ou ainda, sem considerar o que estas categorias podem (re)produzir nesse contexto de enfrentamentos.

No que tange ao **Lesbofeminismo Radical,** estabelecido a partir do contexto francês, encontramos uma das principais expoentes dessa vertente, a escritora, poetisa e militante lésbica-feminista Monique Wittig. Ancorada no materialismo francês, Wittig retoma os trabalhos de Colette Guillaumin e gradativamente elabora sua análise sobre a opressão das mulheres. Mais que isso, a autora teoriza sobre como as lésbicas “escapam à apropriação privada por parte dos homens, mas não se livram da apropriação coletiva, o que as vincula à classe das mulheres e implica lutas conjuntas”. (FALQUET, 2006, p. 15),

Monique Wittig (2017) teve a preocupação com as questões materiais, de classe e, principalmente, com a construção de um pensamento lésbico, num contexto feminista em que as mulheres não se autodeclaravam lésbicas. Nas teorizações da autora, ela afirma a existência de apenas um gênero, no singular, que é feminino. Noutras palavras o gênero faz referência a oposição política os sexos. O masculino, entretanto, constitui-se como o universal, sendo tomado como o geral. Por isso Wittig considera necessário superar as categorias e conceitos heterossexuais:

> O que é a mulher? Pânico, alarme geral para uma defesa ativa. Francamente, este é um problema que as lésbicas não têm por causa de uma mudança de perspectiva, e seria incorreto dizer que as lésbicas se associam, fazem amor, vivem com mulheres, pois "mulher" tem significado apenas em sistemas de pensamento heterossexuais e em sistemas econômicos heterossexuais. As lésbicas não são mulheres. (WITTIG, 2017, p. 273-274).

Nessa perspectiva, a autora, sob a influência do construcionismo-existencialista de Simone Beauvoir, pretende destruir as categorias “mulher” e “homem” como naturais, como integradas a uma classe uniforme e a-histórica, e consequentemente, busca reposicionar o “lesbianismo” como uma categoria que está para além do sexo. Na afirmação, “lésbicas não são mulheres”, a autora não só coloca em suspenso a categoria mulher, como problematiza o “lesbianismo” enquanto o equivalente da relação afetivo-sexual entre mulheres. Esse pensamento, até então, era prevalecente, mas o que passa a ser muito mais significativo que isso é o encontro entre mulheres, é, exatamente, elas não dependerem afetiva ou economicamente dos homens, como no padrão tradicional de conjugalidade heterossexual. Dessa maneira, ao romper com esse sistema patriarcal masculino, redefine a discussão, provocando a revisão dos paradigmas a partir dos quais essa sujeita é concebida, reanalisando também o que significa essa categoria lésbica. (GROSSI, 2018).

Nesse sentido, as contribuições de Wittig são produtivas para refletir vários aspectos que permeiam o debate lésbico feminista, tal como sinaliza Patrícia Lessa (2007, p. 98), nos oferecendo elementos para “pensar no confronto dos discursos que constroem um corpo normatizado, construído enquanto heterossexual e na corporeidade política, que se afirma como ação reivindicatória, por exemplo, a reivindicação em torno de identidades móveis.” Tais argumentos servem de aporte teórico para pensar o corpo lésbico, pois Wittig (2017), assim com Adrienne Rich (2010), corrobora de um modo que, presume-se, revolucionário para a desnaturalização da maternidade e da heterossexualidade compulsória.

Contudo, é também a partir dessas teorizações elaboradas por Wittig, cuja as influências de Beauvoir se fazem notórias, que Judith Butler elabora uma das suas críticas mais contundentes. Para Butler, Wittig “não só confirma o status pré-social da liberdade humana, mas subscreve a metafísica da substância, responsável pela produção e naturalização da própria categoria sexo” (BUTLER, 2013, p. 42). Ou seja, mesmo quando Wittig parece chancelar um projeto radical e emancipatório da lésbica, instituindo uma diferenciação entre “lésbica” e “mulher” a partir de uma ruptura com o sistema patriarcal e heterossexista, tal feito ocorre através e na defesa de uma “pessoa”, cujo gênero é presumido e possui o status de liberdade.

> [...] Wittig clama pela destruição do “sexo”, para que as mulheres possam assumir o status de sujeito universal. Em busca dessa destruição, as “mulheres” devem assumir um ponto de vista tanto particular quanto universal. Como sujeito que pode realizar a universalidade concreta por meio da liberdade, a lésbica de Wittig confirma, ao invés de contestar, as promessas normativas dos ideais humanistas cuja premissa é a metafísica da substância. (BUTLER, 2013, p. 42).

Noutras palavras, Wittig recai na “metafísica da substância”, a medida que seus argumentos redundam numa forma generalizada de lidar com o sexo e o corpo como se fossem coisas, já presumidas anteriormente, auto-evidentes, naturais. Nessa direção, a metafísica da substância, constitui-se numa armadilha que se interpõe não só como senso comum, mas também através da filosofia, ancorada na crença da linguagem e nos construtos gramaticais. Os quais são inspirados numa estrutura constituída de sujeito e predicado, a mesma que justificou a certeza cartesiana de que “eu” é sujeito de “penso”, sem contudo, reconhecer que as categorias sujeito, eu, indivíduo são conceitos falsos, substâncias fictícias, que só tem realidade linguística (HAAR, 1993).

O lesbofeminismo separatista que se constituiu nos Estados Unidos remonta ao ano de 1973, embora, tenha adquirido configurações muito distintas em outros países. Nesse contexto americano, a vertente separatista teve como precursora a escritora feminista Jill Johnston com sua obra “Nação Lésbica: A Solução Feminista”. Nesse trabalho a autora teoriza em defesa do separatismo lésbico, pela transformação da sociedade patriarcal e em crítica ao feminismo heterossexual.

A ideia principal do trabalho de Johnston tem a ver com uma análise rigorosa da sociedade patriarcal, e com a compreensão de que o “lesbianismo”, nesse curso, se transformaria no objetivo final das lutas feministas. Isso porque a medida que as mulheres reorientassem suas energias para suas próprias demandas, começariam a valorizar a si mesmas e a outras mulheres deslocando as energias emocionais antes dirigida aos homens. Apesar de poucas pessoas terem acreditado nesse projeto de uma nação lésbica, houve um trabalho intenso para criar uma cultura feminina separada, com a construção de um conjunto de aparatos e artefatos culturais voltados exclusivamente para mulheres e lésbicas (GIANOULIS, 2015).

Segundo Ochy Curiel (2007) o separatismo surgiu como uma necessidade para as lésbicas. Foi através dessa vertente que as lésbicas buscaram seus próprios interesses feministas, canalizando uma prática e discursos alinhados com suas demandas, porque embora houvessem análises feministas em torno da subordinação das mulheres, elas se mantinham focadas no caráter pequeno burguês, heterossexista e racista do feminismo, universalizando e homogenizando a categoria das mulheres, reafirmando aquilo que buscavam combater.

Por esse motivo, essa vertente separatista buscou fomentar a criação e tomada de espaços físicos ou simbólicos (comunidades/comunas, casas, festivais de cinema, música, revistas,etc) por e para as lésbicas exclusivamente, que constituíssem ambientes de sociabilidade e luta política. (FALQUET, 2006). Situando desse modo esses movimentos, compreende-se o separatismo tanto enquanto tática como uma finalidade, em si, do movimento lésbico feminista e não apenas como uma estratégia de enfrentamento ao patriarcado. Dessa forma, há nuances muito distintas do separatismo lésbico feminista.

Na análise de Sheila Jeffreys (1993), pesquisadora e ativista lésbica feminista inglesa que transita entre as vertentes radical e separatista, não era suficiente a separação de espaços se isso não estivesse associado ao investimento na criação de

uma perspectiva e ética lésbicas, pois só assim era possível construir uma comunidade lésbica, uma amizade lésbica e uma sexualidade lésbica.

É interessante observar que em sua discussão, a autora se antecipa na defesa de qualquer acusação oriunda de leitores “pós-modernistas” sob o pretexto de que sua abordagem seja essencialista, em lugar disso, tenta evidenciar e reafirmar o viés político do próprio uso da palavra “lésbica”.

> Antes que os leitores afetados pelo pós-modernismo comecem a suspeitar que o uso da palavra "lésbica" denota um certo essencialismo, direi que, quando feministas lésbicas falam de "lésbica", geralmente não estamos falando de uma "essência" natural, mas de algo conscientemente criado por lésbicas como um ato político. Os ataques de lésbicas e gays pós-modernos contra as teorizações de feministas lésbicas, apoiados em certas autoridades masculinas, como Foucault e Derrida, devem ser interpretados como uma deturpação intencional ou como uma tentativa deliberada de impedir a construção de uma visão lésbica.(Tradução nossa). (JEFFREYS,1993, p. 95).

Mas que isso, torna-se cada vez mais crucial o tensionamento das vertentes lesbofeministas e as críticas de cunho pós-moderno e pós-estruturalistas. Nessa assertiva, a autora sublinha um confronto direto e incisivo a perspectiva pós moderna, considerada não só um “ataque” à visão lésbica, mas uma deturpação proposital com vistas a impedir a construção dessa visão lésbica. Discussões que ainda iremos retomar ainda nessa seção.

O **Lesbofeminismo inteseccional** irrompe no contexto em que numerosas lésbicas feministas negras repercutem críticas relacionadas ao apagamento de suas produções textuais no âmbito feminista e contra a hegemonia de um lesbofeminismo branco, ocidental e de classe média. Parte dessas críticas são decorrentes daquilo que foi manifesto por coletivos como o Salsa Soul Sisters e Coletivo Combahee River, coletivos constituídos por mulheres afro-americanas que surgem em Boston e que lutam por emancipação e pelo aprofundamento das reflexões que mobilizam os movimentos sociais em torno do racismo e classismo na década de 1970.

O Coletivo Combahee River elaborou um Manifesto que apresentou de modo mais abrangente um quadro de políticas do feminismo negro, documento que foi incisivo em seu posicionamento, argumentando sobre a parcialidade de uma abordagem que considerasse apenas a raça ou gênero, insuficientes para combater a injustiça social que afetava a vida das mulheres negras afro-americanas. Em lugar disso, afirmaram que raça, gênero, classe social e sexualidade, todos esses

indicadores, interconectados entre si, moldavam a experiência das mulheres negras. Através desse documento, elas afirmam:

> A declaração mais genérica de nossa política atual é a de que estamos ativamente comprometidas com a luta contra a opressão racial, sexual, heterossexual e de classe; encaramos como nossa tarefa particular o desenvolvimento de análise e práticas integradas baseadas no fato de que os principais sistemas de opressão estão interligados. A síntese dessas opressões cria as condições de nossas vidas. Como mulheres negras, vemos o feminismo negro como o movimento político lógico para combater as múltiplas e simultâneas opressões que todas as mulheres de cor enfrentam. (COMBAHEE, 1988, p.1997).

A emergência da categoria interseccionalidade ocorre exatamente no bojo dessas reflexões e práticas desenvolvidas no âmbito desse movimento feminista negro e da academia. Ela sintetiza exatamente a noção de que esses indicadores sociais de raça, gênero, classe, sexualidade são sistemas de intersecção de poder, ou seja, opressões que operam de forma múltipla e simultaneamente sobre mulheres de cor. (COLLINS, 2017).

Atualmente, existem várias abordagens da interseccionalidade abrigadas em diferentes campos disciplinares (PISCITELLI, 2008). No que se refere ao lesbofeminismo interseccional um conjunto de autoras lésbicas feministas negras produzem uma teorização comprometida em produzir um olhar interseccional e com abordagem diferenciada das opressões historicamente enfrentadas. Entre essas autoras podemos situar Audre Lorde, Cheryl Clarke, Monique Dorsainvil, Glória Anzaldúa, Cherrie Moraga, entre outras.

Audre Lorde desponta nessa perspectiva fortalecendo a comunidade lésbica feminista e promovendo reflexões acerca das diferenças. Para a autora “todos fomos programados para responder às diferenças humanas que há entre nós com medo e aversão, e ao lidar com elas de três maneiras: ignorar e, se não for possível, copiar quando a consideramos dominante ou destruir quando a consideramos subalterna.” (LORDE, 2019, p. 142). Em lugar disso, sua proposição está em termos critérios para tratar as diferenças de modo igualitário, o que não significa recair numa abordagem que promova simplesmente a tolerância das diferenças, com vistas a construção ingênua de alianças, mas no lugar disso tomá-las como propulsoras de práticas revolucionárias.

Sob esse prisma, o racismo, o machismo, o elitismo, o etarismo, a heteronormatividade e a homofobia denotam uma certa cegueira humana, ou seja,

uma limitação que tem impedido muitas pessoas de reconhecerem as diferenças humanas, o que comumente resulta num conjunto de opressões que permeiam a vida cotidiana das lésbicas negras. Nessa direção, Audre Lorde evidencia as vivências das lésbicas negras que muitas vezes remetem a histeria em oposição a estas sujeitas. Isso porque a medida que se afirmam enquanto lésbicas e que se insubordinam aos homens negros provocam incômodos que evocam ameaças. Com estas ameaças estes homens tentam subjugar as lésbicas como o sexo “desviante”, patológico, desumanizado, para reforçar, como é muito comum, sua superioridade.

Para tanto, ao se afirmar enquanto negra, lésbica, feminista, socialista, guerreira, poeta, mãe, Audre Lorde não só destaca sua identidade multifacetada como sinaliza que as diferenças no interior do movimento e teoria feminista deveriam promover práticas revolucionárias ao invés de fragmentação. Nesse sentido, em sua obra clássica “Irmã Outsider” ela explicita uma abordagem interseccional para superar todas estas opressões. Para isso reforça as interconexões entre os diversos marcadores sociais (raça/gênero/sexualidade/classe) como vários sistemas de poder relacionados a vários projetos de justiça social. Sobre isso ela afirma:

> É na interdependência de diferenças mútuas(não dominantes) que se encontra a segurança que nos permite submergir no caos do conhecimento e retornar com as verdadeiras visões do nosso futuro, acompanhadas pelo poder simultâneo de realizar as mudanças capazes de fazer nascer esse futuro. As diferenças são a bruta e poderosa conexão da qual o nosso poder pessoal é forjado. (LORDE, 2019, p. 137).

Nas palavras da autora a perspectiva interseccional é, não só, uma ferramenta analítica, mas uma abordagem estratégica para superar todas as opressões e fazer-nos submergir ao caos, para construirmos visões de um futuro justo e digno. Aspectos que também convergem as análises da afro-americana Cheryl Clarke, sob as premissas de que a lesbianidade é um ato de resistência. Ou seja, a medida Clarke se afirma enquanto lésbica negra numa cultura supremacista-machista, capitalista, misógina, racista, homofóbica e imperialista reconhece nesse posicionamento um ato de resistência.

Ao pensar o “lesbianismo” como ato de resistência, independente dessas lésbicas viverem ou não “no armário”, Clarke afirma o lesbianismo como uma rebeldia ao patriarcado. Não só isso, o lesbofeminismo como podemos ler nas palavras da autora “tem um potencial de transtornar e transformar um componente maior do sistema da opressão das mulheres, ou seja, a heterosexualidade viril.” (CLARKE,

2020). Nesse aspecto a autora ratifica a força do lesbofeminismo na proporção que este se constitui anti-racista, anti-classista e anti-ódio à mulher.

Ao destacar nele o poder singular de unir negras e brancas contra a heterossexualidade compulsória ela reposiciona o lesbofeminismo no campo epistemológico, à medida que afirma que todas as pessoas que buscam transformar essas diversas opressões têm algo a aprender das lesbianas.

Apesar do lesbofeminismo interseccional surgir dessa luta engajada de lésbicas negras, ativistas e intelectuais que foram capazes de redefinir o próprio "lesbianismo" para além de uma prática sexual dissidente, concebendo-o como ato político que desafia e confronta a hegemonia masculina e a heterossexualidade obrigatória, existem críticas incisivas a essa vertente. Ochy Curriel (2008), quando questionada em entrevista sobre o ponto de vista lésbico, da interseccionalidade, é bastante categórica ao afirmar a interseccionalidade como uma proposta liberal construída pela afro-americana Kimberlé Crenshaw (2002) cuja proposta apresenta várias problemáticas. Entre elas, o pressuposto idealista de que as identidades são construídas de forma autônoma, separadas, para depois se interseccionarem. Dessa maneira, como afirma:

> Mas um dos problemas que vejo nessa proposta é que a mulher está em um lado e a negra está em outro, isso numa mesma pessoa, e ainda a pobre está em outro. Em termos teórico políticos, o problema é pensar que essas condições se dão separadas e são autônomas e que em algum momento se interseccionam. Parte-se da deia de que há primeiro uma separação. (CRENSHAW, 2002, p.21)

Ao evidenciar o modo como opera-se a interseccionalidade sob a ótica de Kimberlé Crenshaw, e a separação que antecede a intersecção, Ochy Curriel (sob a premissa de uma vertente **lesbofeminista decolonial)**[15] afirma que nessa abordagem não são questionados os processos em que são produzidas essas diferenças através dos sistemas de opressão, de maneira que parecem serem inatas (TEIXEIRA; SILVA, FIGUEIREDO, 2017). Nessa lógica, para a autora dominicana a interseccionalidade é precisamente liberal, pois seu propósito é o reconhecimento a partir de instituições e em instâncias jurídicas. Ou seja, nesse viés interseccional, não há o propósito de transformar os sistemas de opressões, mas no lugar disso,

[15] Nessa perspectiva decolonial também estão situadas as autoras lésbicas Audre Lorde, Cheryl Clarke, Glória Anzaudúa, María Lugones, entre outras.

estabelecer o reconhecimento das diferenças através das mesmas estruturas. Carla Akotirene (2018, p. 50) ao discutir a partir dessa crítica decolonial à interseccionalidade (liberal) afirma:

> A interseccionalidade desconsidera o sistema mundo colonial de gênero como o articulador das experiências intercruzadas, as quais o racismo compõe, sem centralidade, o problema estrutural. Em segundo, a descolonização feminista proposta nesta abordagem valoriza mais a América Latina e Caribe, não somente por conta de o Terceiro Mundo ser visto pelo feminismo europeu e estadunidense como mero ativismo improdutivo, além disso, o Norte Global ignora a potência metodológica das epistemes latino-afro-caribenhas no projeto feminista negro.

Importa, entretanto, destacar que a interseccionalidade é polissêmica, uma vez que tomada enquanto uma ferramenta analítica por diferentes autoras, como situamos aqui, assume significado e abordagens distintos. Dessa forma, ainda que a visão sistêmica de Kimberlé Crenshaw seja considera por Ochy Curriel como liberal, normativa e fragmentária, o mesmo não se apreende da abordagem elaborada por Audre Lorde, Cheryl Clarke, ou mesmo, as abordagens construcionistas de Anne McKlintock, Avtar Brah, entre outras autoras. A medida que em lugar dessas abordagens de interseccionalidade são criadas categorias de articulação, diferentemente de eixos classificatórios (que não dão atenção suficiente às experiências), os debates em torno das diferenças (se provocam ou não desigualdades), poder e agência tornam-se mais significativos e efetivos. Nesse sentido, a noção de interseccionalidade que emerge nos conduzem na reflexão sobre a construção das diferenças, evidenciando-as em termos das relações de poder que atravessam as sujeitas e sujeitos e as/os hierarquizam, ou seja, lhes posicionam como desiguais (PISCITELLI, 2008).

LesboTransInterFeminismo é um movimento-teoria que surge na América Latina e no Caribe e que resulta de mudanças, divergências e rupturas no bojo do próprio movimento lesbofeminista, em especial em confronto a algumas tendências radicais. É resultante também das progressivas reflexões em torno da categoria “mulher”, da política de identidade e a política da sexualidade evidenciadas através do pensamento feminista radical, possibilitando a emergência de diferentes compreensões sobre a opressão sexual. Nesse campo de discussão, que remete a sujeita desse feminismo lésbico, o ponto de maior concordância é a ruptura com o

padrão hegemônico de ser mulher estabelecido através da identidade lésbica, compreendida como identidade política.

A medida que ocorrem estas rupturas também surge discordâncias sobre a sujeita política do feminismo, sobre o que determina o ser mulher e o ser uma lésbica. De um lado, defende-se que o ser mulher e o ser lésbica está relacionado ao corpo político e sexuado; por outro lado, essa noção é criticada como essencialista defendendo-se em lugar dela a autodeterminação e a des-construção da categoria mulher e lésbica, na perspectiva de que podem ser construídas de formas diversas, em corpos e fisionomias diversas sem estar atrelados exclusivamente ao sexo biológico (FOURNIER-PEREIRA, 2014).

Zuleide Paiva (2016), explica que estas discussões se desencadeiam no contexto brasileiro, em 1985, durante o 3º EFLAC - Encontros Feministas Latino-Americano e do Caribe. Durante esse encontro, lésbicas, principalmente aquelas que assumiam uma identidade de gênero fora dos padrões heteronormativos (considerada muitas vezes “masculina”), além de mulheres negras, também foram hostilizadas por mulheres brancas e heterossexuais acusadas de dividir o movimento. A autora ainda cita o 7º ELFLAC (Encuentro Lesbico Feminista Latinoamericano e Caribenho) realizado em 1987 na Guatemala, e o 10º EFLAC, realizado no Brasil. Em ambos espaços a presença e participação de mulheres trans foi rechaçada, principalmente entre as heterossexuais. Inclusive, durante o 7º ELFLAC as mulheres trans foram impedidas de participar do encontro, provocando dissensões e divisão no interior do movimento lesbofeminista.

De um lado se posicionaram aquelas que defendiam a exclusão de mulheres trans de espaços lésbico-feministas, argumentando que era uma imposição das agências de financiamento e uma ameaça à autonomia do espaço. Do outro lado, aquelas que defendiam a inclusão de mulheres trans, sua identificação com o feminismo lésbico e a construção, juntas, de formas de enfrentamentos a partir do feminismo lésbico em/no diálogo com feminismos trans, inter e bi (FOURNIER-PEREIRA, 2014).

Segundo Fournier-Pereira, esse segundo grupo que se articulou a partir do 8º ELFLAC, atualmente se organiza através dos encontros LesBiTransInter Feministas Venir al Sul. Neste contexto buscam criar um espaço de liberdade, um “jardim aberto” como a metáfora utilizada por elas, aonde se planejam o encontro e conexão com diferentes identidades. Como afirmam em pronunciamento, realizado em outubro de

2010, e em convocatória à construção do 1º Encontro Feminista LesBiTrans da América Latina e Caribe – Venham para o Sul:

> [...] propomos que em vez de “quartos próprios” fechados e imutáveis, estes espaços de encontro possam ser enormes jardins onde proliferam as articulações entre diferentes pessoas, e não as suas exclusões. E para tanto, convocamos quem sente pertencer a esta ampla e diversa comunidade a participar a partir deste momento na construção do Primeiro Encontro Feminista LesBiTrans da América Latina e Caribe.[16] (Tradução nossa)

A virada que essa tensão situa, também propõe a superação do biologicismo, essencialismo que desafiava (e ainda desafia) nossos corpos políticos, requerendo respostas que agreguem - ao invés de excluir - a gama de linguagens, vozes, corpos, práticas que reivindicavam seu lugar nas lutas feministas. A metáfora “quarto próprio” e “jardim aberto” criada nesse curso do movimento lesbofeminista, sinalizam a ruptura de um discurso lesbofeminista oficial ante a uma virada discursiva (e epistêmica) que institui o borramento das fronteiras criadas através da metáfora de um “quarto próprio” abrindo precedentes para construir feminismos sem fronteiras.

Conforme Ana Lúcia Ramirez e Gabrielle Castellanos (2013), “o trans” criado através desse discurso lesbofeminista oficial como a figura inimiga, agora torna-se a expressão política e significante que melhor explica os pensamentos, práticas, vozes e corpos “não autorizados” pelo lesbofeminismo oficial. Mas existe algo fundamental a ser questionado a partir das vozes “não autorizadas” por esse lesbofeminismo oficial, que tem a ver com a legitimidade dos ELFLACs e suas vozes oficiais, identificadas como a minoria. Além desses aspectos apontarem para a existência de muitas outras formas de Lesbofeminismo, apontam para as exclusões que são operadas no interior desse mesmo movimento (as mesmas que ocorreram com as lésbicas negras), que apesar de serem revelados a partir de um posicionamento feminista crítico, também são práticas que podem ser entendidas como essencialistas, bem como as relações de poder e esses mecanismos de exclusão.

2.2.2 O feminismo pós-estruturalista e os estudos foucaultianos

[16] Encuentro LesBiTransInter Feminista de Latinoameirica y el Caribe. Construyendo Feminismo sin paredes. Todas las voces, todas las formas, todos los cuerpos, todas las prácticas, 2010. Diponível em: http://www.aireana.org.py/encuentro_LesBiTrans_Feminista.htm. Acesso em 10 fev.2021.

Todas essas tensões e rupturas que ocorrem no bojo do movimento (lesbo)feminista a partir da década 1980 e que lançam luz sobre a diversidade dessa "sujeita" do (lesbo)feminismo, é também producente no que se refere às teorizações que serão fomentadas a partir do final da década de 1980. Entre elas, situamos a teoria *queer* que começa a ser elaborada como uma leitura feminista do pós-estruturalismo, em especial, a partir dos trabalhos Michel Foucault.

É nessa trajetória que podemos situar as produções de Judith Butler, Tânia Navarro Swain, Teresa Laurentis, Denise Portinari entre outras/os autoras/es, com as/os quais também dialogaremos nessa pesquisa. Cada uma delas, irá, a seu modo, corroborar para a desconstrução dos padrões binários de gênero e da heteronormatividade, os quais, até hoje repercutem em diferentes formas de violências que são institucionalizadas na sociedade moderna.

Notoriamente nas instituições modernas, os relacionamentos lésbicos emergem dentro das normas da (hetero)sexualidade, sendo produzidos por estes discursos sociais e institucionais como "desviantes" e abjetos. Nesse território, segundo Tânia Navarro Swain, o lesbianismo aparece na penumbra, minado e negativado, associado a expressões injuriosas, que carregam predominantemente um sentido depreciativo e androcêntrico:

> [...] mulher-macho, paraíba, mulher feia, mal amada, desprezada. As imagens revelam assim ou uma caricatura do homem ou uma mulher frustrada, uma mulher que foge ao paradigma da beleza, da "feminilidade" e escolhe a companhia feminina por não atrair os homens. (SWAIN, 2007, p. 10).

Entretanto, é contra esse discurso heteronormativo que a crítica feminista irá se articular, buscando não só desnaturalizar esse androcentrismo, como também o binômio sexo/gênero, além da própria noção de identidade que se estabelece em relação às práticas afetivo-sexuais entre mulheres. Como já abordado no item sobre os estudos lésbicos feministas, a partir da década de 1970, as lésbicas feministas irão reivindicar o "lesbianismo político", como posicionamento estratégico para confrontar esse sistema patriarcal. Conquanto, será nas décadas 1980 e 1990, que estes debates serão recolocados, fomentando a discussão sobre "gênero" - uma categoria

analítica – abordada em termos relacionais como teoriza Scott (1995), e logo depois, com Butler (2013), em termos da performatização.[17]

Esses deslocamentos discursivos provocaram diversas reflexões ao movimento lésbico feminista, entretanto, no campo educacional escolar essas discussões inicialmente não tiveram tanta incidência. Mesmo que no âmbito das políticas educacionais tenham ocorrido algumas mudanças, decorrentes das mobilizações sociais e de suas pautas relacionadas à política educacional e curricular, a exemplo da intensificação dos debates sobre Educação sexual a partir da década de 1980 e logo depois, de forma mais concreta, dos Parâmetros curriculares nacionais (PCN) – tema transversal "orientação sexual"(1998), essa incidência ainda se manteve distante das proposições feministas da época (ALTMANN, 2015).

As questões relacionadas às temáticas de gênero e sexualidades dissidentes, tecidas pelos estudos lésbico feministas, gays e transfeministas especialmente a partir de um viés pós-estruturalista, passam então a ser alvo de discussão por algumas pesquisadoras da área de Educação, em vários estados brasileiros, entre essas pesquisadoras e pesquisadores destaca-se o trabalho da professora Guacira Lopes Louro.

Em entrevista veiculada no canal da UFRGS TV, pelo YouTube, sob o título "Em sintonia com – Guacira Louro[18], ela relata entre outras coisas, como ocorreu sua incursão na área de estudos sobre a mulher, que foi redefinida posteriormente como estudos de gênero, e seu contato com obras que irão reorientar os rumos de suas pesquisas sobre as sexualidades no campo educacional.

Nessa ocasião, ela conta sobre uma visita a uma livraria próxima a New York University, nos Estados Unidos, em que teria, numa das prateleiras dedicada aos livros indicados por professoras/es daquela instituição, tido acesso, pela primeira vez, ao livro *Gender Trouble*, de Judith Butler, o qual seria traduzido e publicado no Brasil com o título "Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade". Leitura sobre a qual se debruçou e trouxe para ser estudada junto ao grupo que coordenava, GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero), criado no

[17] Noção fundamental a nossa reflexão, abordada anteriormente a partir da pág. 24.
[18] Entrevista disponível no Youtube em: https://www.youtube.com/watch?v=2lAIdZuuAXw

departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS em 1990. Estudos que resultaram na publicação de várias obras sobre a temática.

Nesse trabalho mencionado anteriormente, Butler tece uma crítica incisiva aos movimentos sociais em geral, mas em especial ao movimento (lesbo) feminista, na qual contesta a existência de uma identidade subjacente à metafísica da substância (ou seja, natural, essencial), esta última noção, preconizada pela maior parte do pensamento filosófico desde o Iluminismo. Em sua análise, sexo e sexualidade, são tão consideradas construções sociais, quanto gênero. De maneira que, tanto a identidade quanto a sexualidade, são produzidas através da performatividade.

Portanto, nem identidade, nem sexualidade são naturais, essências fíxas e imutáveis. Nessa esteira, sua crítica ao movimento (lesbo)feminista consiste exatamente em problematizar a identidade das “mulheres”/das “lésbicas”, centro articulador das lutas (lesbo)feministas, a qual considera limitada, pois ao invés de ser libertadora aprisiona as mulheres/as lésbicas numa categoria ontológica (BUTLER, 2013).

Tais críticas, como próprio título de sua obra sugere, foram “subversivas” e provocadoras aos movimentos sociais, e, principalmente, ao movimento (lesbo)feminista. Pois refutaram exatamente o ponto que até então era definido como articulador, afirmativo, agregador no contexto de embates políticos: a identidade. Mas no bojo desse movimento, essa mesma categoria identitária, articuladora, também obliterou outras identidades. Na proporção que “articulou”, “uniu” lutas e sujeitas distintas, também agiu de modo coercitivo e regulador, ainda que com uma finalidade emancipatória.

Dizendo de outro modo, a política identitária mesmo que estratégica a parte considerável dos movimentos sociais teve (e tem) significados que vão além dos próprios fins a que se propõem. Isso que extrapola, e sobre o qual nem sempre se tem gerência, repercute em exclusão e nos apontam os limites dessa política identitária. Limites, que, na ótica da autora, não querem dizer a recusa dessa política representacional, a recusa às categorias de identidade, mas diferente disso, nos provocam a mantermos uma postura de crítica a essas categorias identitárias. Nas palavras de Butler (2013, p. 22) “a tarefa é justamente formular, no interior dessa estrutura constituída, *uma crítica às categorias de identidade* que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam” (Grifo nosso).

É nesse horizonte de sentido, de *uma crítica às categorias de identidade*, que nos propomos a pensar as identidades lésbicas/lesbianidades. Então, não as tomamos como constituintes, presumidas como uma prerrogativa essencialista, mas como uma categoria que está sempre em questão no âmbito dessas disputas políticas realizadas através do movimento lésbico, pois como lemos em Butler, a identidade como uma expressão unificadora é sempre limitante, mais engessa que abre possibilidades para que outras sujeitas com outros estilos de vida, formas de 'ser', de sexualidade, etc, coexistam.

As identidades lésbicas, portanto, serão percebidas como performatividade, não sendo totalmente livres, pois reguladas por diversos mecanismos de controle. Nos termos de Butler a performatividade é compreendida como: "[...] atos, gestos e desejo que produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa." (BUTLER, 2013, p. 194).

Para a autora todas essas construções de identidade sexual, de gênero, ou ainda, das lesbianidades, ocorrem no e através do discurso, através de atos performativos que estão sempre em processo. Por isso, quando Butler conceitua *gênero*, ela recupera esses atos repetidos do corpo como estilização, nas suas palavras, "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, 2013, p. 59).

A performatividade como atos de linguagem não apenas descrevem gênero e sexualidade, mas constituem materialmente as sujeitas lésbicas dentro de campos discursivos de saber e poder. Assim, para pensar gênero e as identidades lésbicas a partir da performatividade, implica a subversão do binarismo, dominantemente formulada sob *única* forma de feminino e masculino, e da heterossexualidade como *única* forma legítima e aceitável de sexualidade.

Tal conceito nos permite compreendê-las no jogo dinâmico, instável e mutável em que corpo/sexo, gênero e sexualidade se constituíram e se constituem (BUTLER, 2000). Noutras palavras, implica fugir de toda a tentativa (impossível) de enquadrar coerências, delimitar um perfil da lésbica, práticas reificatórias que Tânia Navarro Swain (2000, p. 91) também contesta:

> tentar traçar um perfil da lésbica ou das lésbicas é uma tarefa impossível, pois não há substância à qual se prender, não há um bloco homogêneo e monolítico de coerência, não existe um tipo de experiência única que possa tomar o lugar de um referencial estável, de um protótipo.

Na medida em que esses processos identitários são insólitos e intercambiantes em função das diversas experiências vividas seja na família, na escola, e noutros contextos de sociabilidade, através da leitura de um livro, ou mesmo, através de informações acessadas em programas de TV, telenovelas, relacionadas à sexualidades (ou não), referentes às representações de identidades lésbicas(ou não), tudo isso pode se transmutar, de alguma maneira, oportunizando trânsitos por diferentes formas de construção do próprio "ser". É nesse momento que os modos de subjetivação, passam a ser tão relevantes quanto às identidades, pois a partir de pressupostos foucaultianos, enquanto práticas de si, ou seja, enquanto práticas de construção de "si mesma", oportunizam às sujeitas lésbicas assumirem outras posições, descartá-las e/ou utilizá-las de novo em regimes de (contra) condutas.

Antes de desenvolver estes aspectos que entrecruzam as análises de Foucault sobre os processos de subjetivação, que serão retomados logo mais, importa destacar, no que tange a sexualidade, que nós a compreendemos como um dispositivo histórico que atua na superfície dos corpos, como ele também teoriza.

Foucault começa a utilizar-se do conceito de dispositivo em meados dos anos 1970, quando volta suas análises às práticas de governamento ou "governamentalidade". Posteriormente, o autor tematiza o biopoder que toma o corpo coletivamente, através de mecanismo regulatórios e enquanto população, diferentemente, mas não antagonicamente ao poder disciplinar que atua sobre o corpo de modo capilarizado e individual. Em suas palavras, "a sexualidade está exatamente na encruzilhada entre corpo e população. Portanto, ela depende da disciplina, mas depende também da regulamentação." (FOUCAULT, 2000).

Noutras palavras, o autor lida com a sexualidade como um dispositivo que age como uma grande rede em que se conectam – a partir de estratégias de saber/poder – estímulos corporais, prazeres, discursos, produção de conhecimento, intensificação dos controles e resistências. Para ele o dispositivo é "[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas." (FOUCAULT, 1979, p. 244-245).

Ao tomarmos a sexualidade como um dispositivo histórico tal como destacamos anteriormente, questionamos o lugar do corpo/sexo biológico na construção da sexualidade, problematizamos os discursos a partir dele engendrados e seu lugar numa narrativa androcêntrica e heteronormativa como teorizaram Denise Portinari (ANO), Tânia Swain (ANO), Judith Butler (ANO), entre outras. Mais que isso, colocamos em questão a própria construção sexualizada e generificada das sujeitas e sujeitos, que, comumente, se intensificam (cada uma/um a seu modo) para além das infâncias, nas adolescências, ancoradas no sexo biológico e de modo a naturalizar essas construções.

Nesta pesquisa a sexualidade, a família, a igreja/religião e a escola constituem dispositivos que regulam a produção de sujeitas/sujeitos e taxam desvios às normas instituídas. Estes dispositivos, geralmente imbricados entre si, agem de modos diferentes nos processos identitários, mas fomentam, sobretudo, subjetivação, pois contribuem (à medida que mediam saberes, mobilizam poderes, estimulam práticas e incitam “verdades”) na tessitura e constituição de outras formas de ser não-normativas, entre as quais, as lésbicas.

Na escola, por exemplo, os livros e/ou textos didáticos servem de suporte para o ensino e aprendizagens, entre professoras/es e estudantes, respectivamente, tratam-se comumente através desses materiais, de relações afetivas e emocionais a partir da referência à personagens e casais heterossexuais. Raramente existem livros ou textos escolares, em que casais lésbicos, gays, transexuais, etc, protagonizem histórias, ou mesmo, sejam retratados positivamente. Nem mesmo no âmbito da literatura, repleta de referências sobre estas sujeitas e sujeitos, elas/eles são referenciadas/os

Um caso recente ocorrido na Bienal do livro no mês de setembro de 2019 na cidade do Rio de Janeiro, faz alusão a essa vigilância e tentativas de impedimento ao acesso à literatura que abordam temáticas relacionadas aos segmentos LGBTQI+ por crianças e jovens, inclusive por autoridades públicas. Nessa ocasião o prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella, mandou retirar a História em quadrinhos “Vingadores: A

cruzada das crianças" da Bienal do Livro, sob o pretexto da HQ abordar a história de um casal de jovens homossexual, que apareciam em uma das páginas se beijando[19].

No âmbito da Educação física, outro exemplo, ainda persistem práticas em que se separam meninos e meninas, que apesar de ser uma postura sexista amplamente discutida e confrontada na área, ainda é recorrente (CORSINO, 2012). Um viés que nos remete aos papéis sociais de gênero/sexuais que reforçam masculino e feminino, como identidades fixas, estereotipadas, desiguais e contrárias. Contrárias de tal maneira, que se alguma estudante não se adequar a tais papéis, se interessar por futebol, por corrida, por lutas, ou não demonstrar interesse por brincar de boneca ou pular elástico, logo será rotulada de maria-homem, mulher-macho, ou mesmo, sapatão[20]. (ALTMANN, 2015).

O trato da sexualidade nas escolas públicas brasileiras, é historicamente gerador de tensões e conflitos entre diferentes instâncias, e remonta aos primórdios da instituição escolar em 1928 a partir de um enfoque higienista, repressor e marcada por valores morais e religiosos que se estendem até a década de 1950 (VIEIRA; MATSUKURA, 2017). Entretanto, com a abertura política fomentada pelos movimentos sociais e demarcada com a promulgação da Constituição Federal de 1988 se desencadeiam mudanças. Entre elas, as discussões acerca da sexualidade na escola adentram à universidade, em cursos de programas de pós-graduação, núcleos de estudos e pesquisas que começam a pautar os estudos feministas, gays e lésbicos.

Entretanto, na política educacional e curricular que tem sido desenhada, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (1998), documento que materializou de forma mais objetiva e concreta a inserção desse debate na escola, por isso um marco importante da política curricular escolar, ainda que o tenha feito sob um viés em que prevaleceu a ótica biologista. Ou seja, prevaleceu o trato naturalizado da sexualidade, focado numa abordagem eminentemente preventiva, voltada a promoção da saúde sexual e reprodutiva, concentrado, portanto, predominantemente, na heterossexualidade.

---

[19]Cf.:https://www.cartacapital.com.br/diversidade/crivella-manda-retirar-hq-com-beijo-gay-da-bienal-do-livro-no-rio/

[20] Sapatão é uma palavra geralmente de cunho pejorativo atribuído às mulheres que se relacionam afetivamente com mulheres. Embora, no contexto do movimento lésbico seja um termo positivado, de afirmação identitária.

A homossexualidade (no singular), apareceu nesse documento, entre um conjunto de “questões polêmicas e delicadas” que deveriam ser discutidas, mas que o próprio texto sinaliza de forma superficial, não especificando alternativas para ampliar essa discussão. (BRASIL, 1998, p. 293). Dessa maneira, concordamos com a pesquisadora Nádia Novena quando afirma que mais importante do que inserir um tema transversal, Orientação sexual, “é afirmar a importância de uma proposta fundamentada numa concepção pluralista de sexualidade, capaz de repercutir na constituição de subjetividades a partir do reconhecimento da multiplicidade de comportamentos sexuais e de valores a eles associados.” (NOVENA, 2004, p. 133).

Diante disso é notório que a escola, opera, histórica e predominantemente na sociedade ocidental, através de técnicas políticas de divisão, disciplinas e hierarquização dos indivíduos. A partir de relações de poder/saber nas quais o binômio sexo/gênero instaura a norma universal e compulsória da heterossexualidade, a mesma que é pautada como uma regra que além de disciplinar corpos, os regula e adequa a um padrão de gênero e sexualidade socialmente mais aceitos.

Nos parece pertinente, então, em função dessas especificidades e dos aspectos sinalizados, considerar o equipamento escolar e artefatos culturais pedagógicos modernos, a partir do que Larrosa – em diálogo com Foucault – denominou de *dispositivo pedagógico*. Para o autor, dispositivo pedagógico

> [...] será, então, 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. Por exemplo, uma prática pedagógica de educação moral, uma assembléia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um confessionário, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas. (LARROSA, 1994, p.20).

As palavras de Larrosa, ressaltam o caráter subjetivante do dispositivo pedagógico escolar na medida que, aquilo que se aprende através dele provocam mudanças no próprio modo que a sujeita/sujeito lida consigo mesmo. Neste sentido, a escola moderna desponta como uma organização espaço-temporal fértil em termos das vivências e situações de aprendizagens que vão além de um currículo formal - previamente planejado. Tais situações extrapolam o planejado, na medida que os

processos de socialização e convivências que permeiam o ambiente escolar (e para além dele) também são oportunizadas e não são plenamente controladas.

E ainda que a escola seja regida por um conjunto de regras, leis, diretrizes que regulam o que (e como) deve ser ensinado e aprendido, sob quais formas, níveis, suportes didáticos, códigos, linguagens, há uma gama de sentidos, verdades e poderes que irrompem, que "transbordam". Para além dos meios, mediadoras/es instituídos e considerados legítimos para realizar esses ensinamentos, através da atuação de um grupo de profissionais – professoras, professores, gestoras e gestores, e da distribuição desses no espaço-tempo escolar, se configuram outras relações, espaços, tempos e sujeitas e sujeitos.

Dizendo de outro modo, ainda que a ação coercitiva desse dispositivo tenha regras definidas capazes de contribuir na configuração de sujeitas e sujeitos, generificadas e generificados, sexualizadas e sexualizados, tais identidades estão sempre suscetíveis as mudanças, as redefinições. Nestes dispositivos podem irromper brechas, fissuras, em função da gama de experiências vividas com outras sujeitas e sujeitos, as quais extrapolam a ordem do próprio funcionamento escolar, e podem se transmutar em práticas de si, contra condutas, em decorrência dos modos de subjetivação que possam ser desencadeados nesse espaço.

É tendo em vista estes processos de subjetivação que nos propomos a uma reflexão a partir das narrativas de mulheres lésbicas, considerando o funcionamento e reverberações desses dispositivos de sexualidade e pedagógicos na constituição dessas sujeitas. Para tanto, nos voltamos para as variações e rupturas que atravessam as temporalidades, os poderes e saberes que operam nesses discursos. Em trajetórias que atravessam laços familiares, religiosos e escolares, entre outros, cuja dimensão educacional e pedagógica corroboram na construção de gêneros e sexualidades, muitas vezes, distribuindo e hierarquizando moralmente o "relacionamento amoroso entre meninas/mulheres" e das sujeitas desses relacionamentos.

É nesse sentido que o conceito de subjetivação, como processo de diferenciação, de singularização, será também utilizado para pensarmos sobre os efeitos desses dispositivos de sexualidade e pedagógicos na trajetória de vida/escolar das lésbicas entrevistadas. Pensar as narrativas, os discursos, as práticas, técnicas, posições, autoridades e aparatos que formam estes dispositivos será fundamental. Porque os modos de subjetivação através desses dispositivos podem ocorrer tanto

por meio de práticas de coerção, enquanto sujeição, como através das práticas de si/cuidado de si/ técnicas de si/tecnologias de si (ou do eu), ou de artes de existência. Contudo, enquanto práticas de si, a subjetivação não se refere apenas a um trabalho interno, intraindividual, mas também, relacionado a outras pessoas, portanto, coletivo e institucional (FOUCAULT, 2019).

Nas palavras de Foucault, as técnicas de si (e todos os conceitos referidos anteriormente, que têm o mesmo sentido), se reportam às práticas racionais e voluntárias em que as sujeitas e sujeitos "não só determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transforma-se, modificar-se em seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo." (FOUCAULT, 2010, p. 198-199).

Portanto, a análise foucaultiana da sexualidade à medida que confrontou a hipótese repressiva, evidenciando muito mais a positividade e produtividade dos poderes engendrados sobre a sexualidade, nos ajuda a pensar como, nesse contexto, as lesbianidades e as subjetividades lésbicas são produzidas.

Nesse sentido, a subjetivação nos remete a uma/um sujeita/sujeito da prática, que está entre o individual e institucional, que pode (ou não) ser determinada ou determinado mesmo estando em ação. Nos remete, ainda, às formas como essas sujeitas interagem entre si e com as outras e outros, e, de um modo particular, como agem sobre si mesmas. Ou seja, como lidam com as

> Tecnologias de si, que permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade. (FOUCAULT, 2004, p. 43).

Uma série de questões se desdobram, a partir daquelas que traçamos inicialmente como as principais, impulsionam nossa reflexão: como as sujeitas lésbicas são produzidas, "talhadas" a partir das técnicas disciplinares implementadas através desses dispositivos? Como, nesse curso, essas mulheres lésbicas foram conduzidas a falar de si mesmas? Quais narrativas elegeram? Como foram conduzidas a explicarem não apenas para si, mas também para os outros sobre si mesmas? Através de quais modos de dizibilidade o fizeram? Como foram subjetivadas por esses dispositivos? Como (des)obedeceram à heterossexualidade obrigatória – geralmente - instaurada por esses dispositivos? Através de quais técnicas de si, de

quais práticas conseguiram abrir margens, espaços de manobra, de liberdade, de devir?

2.3 As interlocutoras e as ferramentas de pesquisa

Tivemos como interlocutoras nesta pesquisa mulheres que se autodeclaram lésbicas e que vivenciaram suas trajetórias escolares entre as décadas de 1980 e o ano de 2017 em escolas públicas, localizadas no estado de Pernambuco. Não desconsideramos como possíveis interlocutoras aquelas que tiveram, em algum momento do percurso escolar, inserção em escolas da rede privada, embora, tenhamos privilegiado aquelas que tiveram a maior parte do tempo, inserção em escolas da rede pública no estado de Pernambuco. Essa escolha tem tanto a ver com a minhas implicações enquanto professora e técnica pedagógica na rede pública estadual, como também, por compreender que a educação pública tem sido cada vez ameaçada por projeto conservador e reacionário de governo que se desenha atualmente (ZAN; KRAWCZYK, 2019). Esse último aspecto reforça a relevância de um enfoque para as realidades que constituíram (e constituem) a escola pública, na perspectiva de ampliar cada vez mais o conhecimento sobre essas narrativas e discursos, para confrontar práticas que marginalizam e excluem.

Um outro critério utilizado foi ter o ensino fundamental completo tendo em vista que o enfoque da pesquisa está relacionado exatamente as implicações de dispositivos pedagógicos. De maneira que consideramos importante que as entrevistadas tivessem tido a oportunidade de tecer as relações mais diversas, de atravessar períodos e fases distintas da trajetória escolar. Experiências que de alguma forma, num curto tempo de escolarização, possivelmente, não teriam vivido.

Em função do recorte temporal, exclusivamente com o propósito de melhor organizar e definir o quantitativo de entrevistadas, estabelecemos o recorte temporal em quatro períodos que correspondem aos anos: de 1980 a 1990, de 1990 a 2000, de 2000 a 2010, e por fim, os anos de 2010 a 2017. Tomamos estas margens de tempo como referência, considerando em cada grupo de três(03) participantes que tiveram suas trajetórias em cada um desses blocos de tempo. Desse modo, contamos, no total, com 12 entrevistadas de faixas etárias diversas como apresentamos no quadro.

No quadro, demonstramos, os quatro períodos de referência conforme o recorte temporal, a duração da trajetória escolar, pseudônimo e idade das entrevistadas.

Quadro 1 - Distribuição das entrevistadas conforme a referência do recorte temporal, o período de duração da trajetória escolarizar, pseudônimo e idade.

RECORTE TEMPORAL	ENTREVISTADAS	IDADE	TEMPO DE ESCOLARIZAÇÃO
1980-1990	Cláudia	53	1969-1987
	Thelma	42	1980-1995
	Luiza	42	1980-1995
1990-2000	Simone	35	1988-2000
	Isabel	33	1992-2004
	Nina	34	1993-2003
2000-2010	Débora	33	1991-2005
	Mariana	23	2004-2015
	Laura	29	1996-2007
2010-2017	Beatriz	19	2000-2015
	Eduarda	19	2005-2019
	Lilie	20	2003-2018

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

As estratégias de contato com as participantes se deram através de várias redes. Inicialmente através do contato com algumas ativistas do movimento de lésbicas em Recife, via grupos lésbico-feministas, grupos de estudo e pesquisas sobre a temática, em espaços de sociabilidade, formação e ativismo lésbico – durante datas específicas relacionadas às pautas lésbicas na cidade de Recife; com outras pesquisadoras, pesquisadores e com pessoas que estão vinculadas ao ciclo de contatos pessoal da pesquisadora, especialmente, através da indicação.

Depois do acesso e interação em algumas redes sociais e de sociabilidade lésbica, citadas anteriormente, e em posse dos contatos de potenciais entrevistadas, foi realizado um contato através de WhatsApp. Nessa ocasião, era especificado o propósito da pesquisa e as informações com base nos critérios de pesquisa estabelecidos eram confirmadas. Depois disso, era realizado o convite para a participação da interlocutora. No caso de confirmação, era solicitada a participante o preenchimento de um **questionário** compartilhado pelo Google Docs, que podia ser respondido e reenviado pelo próprio celular.

O objetivo desse questionário foi realizar uma sondagem prévia sobre o perfil das possíveis entrevistadas, através de informações que possibilitariam situá-las melhor, tendo em vista os objetivos da pesquisa. O questionário do Google Docs, conforme demonstramos abaixo, contemplou uma breve introdução explicativa sobre a pesquisa, questões objetivas e abertas.

Figura 1- Questionário do Google Docs.

Olá!

Este formulário faz parte de uma pesquisa de doutorado em Educação, realizada pela UFPE, sobre as experiências escolares de mulheres que se autodeclaram lésbicas e que estudaram em escolas públicas em algum período entre os anos de 1980 e 2017. Sua participação é voluntária e todas as informações cedidas neste formulário e em entrevista terão tratamento confidencial.

PARA PREENCHER O FORMULÁRIO CLIQUE NO LINK ABAIXO:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfp2KkmheEZnDqL_G_QXCwJpUUAf4xomE6ymPilzDtfW0qlIw/viewform?usp=sf_link

Obrigada pela atenção e colaboração!

Contato para informações e dúvidas:

pesquisa2018educ@gmail.com

1. Qual a sua idade?

2. Qual a cidade que você mora?

4. Em que ano você iniciou sua educação escolar?

5. Em relação a cor da sua pele, você se considera: ( ) parda ( ) branca ( ) preta ( ) vermelha/indígena ( ) amarela/oriental ( ) prefiro não declarar

6. Em que ano você concluiu sua educação escolar?

7. Qual seu grau de escolaridade? ( ) Ensino fundamental incompleto ( ) Ensino fundamental completo ( ) Ensino médio incompleto ( ) Ensino médio completo ( ) graduação ( ) pós-graduação

8. Com quantos anos você se auto declarou enquanto lésbica?

9. Quais as experiências na escola que você mais se recorda?

10. Você aceita participar de uma entrevista sobre suas experiências vividas no contexto escolar? ( ) sim ( ) não

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O preenchimento do questionário nem sempre foi decisivo para a consolidação da entrevista, mas foi sem dúvida um instrumento importante para delinear o perfil das entrevistadas e introduzi-las à dinâmica da pesquisa, tentando estabelecer uma certa aproximação com a apresentação do teor da pesquisa. Estratégia essa, aliás, que algumas vezes teve efeito contrário, pois algumas das convidadas à pesquisa retrucavam dizendo que não conseguiam recordar muito do que vivenciaram na escola, ou mesmo que suas experiências na escola em nenhum momento se relacionavam a sua orientação sexual, alegando assim a falta de conteúdo para a pesquisa e inviabilidade da participação.

Nesse sentido, logo após receber o questionário enviado e analisá-los, realizamos o contato com as mesmas via telefone ou WhatsApp. Além disso, destacávamos, previamente, a importância de que o local escolhido fosse viável (principalmente não fosse muito barulhento) à realização da entrevista deixando a critério de cada uma a definição do dia, local e horário da entrevista.

Além do questionário do Google Docs, incluímos outras **perguntas** introdutórias, parte do roteiro da entrevista[21], para um melhor detalhamento e compreensão sobre sua formação, profissão, configuração familiar, contextos sociocultural, econômico, religioso e atividades culturais e de lazer. Para uma melhor visualização do perfil das entrevistadas, apresentamos abaixo um quadro no qual compilamos essas informações.

[21] Esse roteiro de entrevista será apresentado no tópico a seguir, aonde abordamos o processo das entrevistas.

Quadro 2 - Perfil das entrevistadas

RECORTE TEMPORAL	1980-1990			1990-2000			2000-2010			2010-2017		
ENTREVISTADAS	**CLÁUDIA**	**LUIZA**	**THELMA**	**SIMONE**	**ISABEL**	**NINA**	**DÉBORA**	**MARIANA**	**LAURA**	**BEATRIZ**	**EDUARDA**	**LILIE**
IDADE	53	43	42	35	33	34	33	23	29	20	19	19
COR/ETNIA	Parda	Branca	Parda	Preta	Preta	Preta	Preta	Parda	Branca	Parda	Preta	Parda
RELIGIÃO ATUAL	Espírita	Católica	Não possui	Candomblecista	Cristã/ sem religião	Não possui	Candomblecista	Cristã	Candomblecista	Católica	Agnóstica	Evangélica
RELIGIÃO QUE EM QUE FOI EDUCADA	Católica	Católica	Evangélica	Evangélica	Espírita	-	Evangélica	Evangélica	Evangélica	Católica.	-	Evangélica
PROFISSÃO	Técnica pedagógica	Terapeuta Holística	Servidora Pública Federal	Técnica em Gestão social	Professora	Professora	Professora	Psicóloga	Jornalista	Universitária	Estudante	Atendente Comercial
CIDADE DE NASCIMENTO	Caruaru	Recife	Recife	Recife	Recife	Recife	Recife	Paudalho	Recife	Recife	Recife	Camaragibe
CIDADE DE RESIDÊNCIA	Olinda	Recife	Recife	Recife	Recife	Igarassu	Olinda	Paudalho	Recife	Jaboatão dos Guararapes	Igarassu	Camaragibe
IDADE EM QUE SE RECONHECEU LÉSBICA	23	7	7	18	16	20	20	16	16	15	15	17
ANO DE INÍCIO DA ESCOLARIDADE	1969	1980	1981	1988	1992	1992	1991	2004	1996	2001	2005	2003
ANO DE TÉRMINO DA ESCOLARIDADE	1987	1995	1995	2000	2004	2003	2005	2015	2007	2015	2019	Será concluído no final de 2019.

INTERRUPÇÕES E NA ESCOLARIDADE	Sim	Sim	Não	Não	Não	-	Não	Não	Não	Não	Não	Sim.
FORMAÇÃO/ GRAU DE ESCOLARIDADE	Licenciatura em Geografia	Pós-graduação	Pós-graduação	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Letras	Pós-graduação	Licenciatura em Letras	Pos Graduação	Graduação em Comunicação Social.	Licenciatura em Dança (em andamento)	Ensino médio.	Curso técnico em Refrigeração (em andamento).
ATIVIDADES DE LAZER	Viajar, ouvir música, sair com amigos, barzinho, cinema, ficar em casa.	Parques, caminhada, exposições, espaços culturais, sair com amigas e amigos.	Cinema, Balada, Sair com amigos, leituras, Netflix, Internet.	Cinema, teatro, bares, praia com companheira e amigos.	Cinema,teatro,museu, cafeteria e barzinho com amigas e amigos.	Filmes,séries,jogar vídeo game, ler história em quadrinhos.	Ambientes abertos, parques,praia,teatro, museu.	Redes sociais, encontrar-se com amigas e amigos.	Sair com amigos, festas, ver filmes.	Dançar, ir à praia, cinema, ir à casa da namorada.	Esporte, basquete, capoeira, leitura(filosofia,história).	Praia, conversas com amigos, receber visitas, andar de bicicleta.
GRAU DE ESCOLARIDADE E PROFISSÃO PAIS	Mãe – Primário – Do lar/Pai – 2º Grau completo – Contador	Mãe – 2º Grau Completo – Do lar/Pai – 2º Grau completo – Militar	Mãe – primário – Aposentada / Pai – não alfabetizado – aposentado	Mãe – primário – Do lar/Pai – primário – Ascensorista	Mãe – 2º Grau incompleto/comerciante. Pai – Superior incompleto – aposentado vigilante.	Foi criada apenas pela Mãe. Mãe – Ensino médio incompleto – Costureira.Pai: -	Mãe- 1º grau incompleto. – tecelã Pai – 1º grau incompleto – servidor público.	Mãe – Ensino médio - Autônima.Pai – Ensino Superior- Autônomo.	Mãe e Pai – 2º grau.	Mãe – pós graduação – desempregada/ Pai – Fundamental completo – comerciante.	Foi criada pela vó. Mãe – Ensino superior – Pedagoga .Pai (-).	Foi criada apenas pela mãe. Mãe – Ensino médio completo – vendedora.
IDADE IRMÃ(s)/IRMÂO(s)	52/49 (irmãs) 44 (irmão)	38 (irmã)	41 (irmão)	Não possui	25 (irmã)	-	27(irmã) 52(irmão)	24(irmã) 25(irmão)	31(irmão)	Não possui	8 e 15(irmãs), 11(irmão)	19 (irmão)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

2.4 A Entrevista narrativa

Os primeiros momentos da entrevista deram-se de um modo muito semelhante: com a carta de apresentação da pesquisa (anexo 1) em mãos e uma sucinta explanação do propósito da pesquisa. Em seguida foi solicitada a autorização para acionar a gravação do áudio da entrevista, através de um aparelho celular[22]. Esse era posicionado no lugar mais próximo e discreto possível e a gravação era iniciada.

Em seguida, a leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 2) eram requisitados, visto que explicava aspectos éticos da pesquisa, tais como o anonimato em relação às entrevistadas, confidencialidade no tratamento das informações ali construídas por meio da entrevista e que a mesma era uma atividade voluntária. Além disso, já nos comprometíamos de compartilhar com elas a pesquisa, logo fosse concluída. Na medida em que explicava esses itens, também aproveitava para responder dúvidas possíveis e explicar a dinâmica da entrevista, pautada a partir de temas/perguntas que seriam lançados por mim e em torno dos quais elas desenvolveriam suas narrativas. A intervenção, para lançar o tema/pergunta seguinte só se daria após concluírem, espontaneamente suas narrativas. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

As entrevistas são situações de pesquisa bem complexas, porque além de envolver “entrevistadora/entrevistador” e “entrevistada/entrevistado”, cada qual com posições e interesses específicos, abrangem um conjunto de imagens, representações e sentidos circulantes, que precisam ser cuidadosamente considerados. Por esse motivo, a entrevista não é apenas um instrumento de “coletar informações ou dados”, ou mesmo, uma ferramenta para acessar ou revelar verdades. Ainda que tenhamos de lidar com a pretensão de “verdade” que a situação da entrevista pode produzir nas e nos participantes.

A entrevista narrativa, consiste na relação entre “entrevistadora/entrevistador” e “entrevistada/entrevistado”, na qual esta última é convidada a contar a própria experiência. Nesse curso é construída a narrativa

[22] Um celular de sistema operacional Android de modelo Asus Zenfone 3, 5.2, ZE520KL de 32GB com processador de 2Ghz Octa-Core.

de si, no processo em que recortam algo da trajetória vivida, e a medida que o fazem operam esse recorte no continuum vivido, produzindo-o em outras palavras, textos, sentidos, imagens, etc. A narrativa, nesta direção, possibilita re-organizar as experiências vividas, à proporção que as re-elaboram, re-interpretam e recriam.

Para Walter Benjamin (1985, p. 205):

> A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele.

Noutras palavras, a narrativa pode ser compreendida como um conjunto de práticas discursivas, a medida que ao narrar a si mesmas estão a inventar-se nos/através dos discursos dispostos. Portanto, partimos do pressuposto de que a produção do sujeito/sujeita ocorre no âmbito da linguagem, na relação entre os discursos que nomeiam e governam estes sujeitos/sujeitas.

Em diálogo com Foucault, compreendemos que essa prática discursiva, narrativas de si, são "ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. " (FOUCAULT, 2012, p.8-9).

Dessa maneira, utilizei-me da entrevista narrativa como prática discursiva, como ação (interação) situada e contextualizada. Por meio dela foi colocada em evidência a dimensão da inter(ação), sempre negociada, na qual tanto pesquisadora como interlocutoras posicionam-se, uma em relação a outra, escolhendo as histórias, imagens, palavras, entonações, entre outros aspectos, como vão falar.

A entrevista narrativa enquanto atividade de pesquisa busca, portanto, outras formas de interação, outros sentidos, memórias, olhares e sensibilidades, para fomentar a produção de várias narrativas. Dessa maneira, nos utilizamos de alguns recursos para interagir com as entrevistadas, para contribuir na construção das narrativas, são eles: o questionário do Google Docs; o próprio roteiro semiestruturado e os croquis.

O “**croqui**” é um esboço à mão, um desenho que faz alusão à compartimentação espacial da escola. Através dele é possível delimitar e situar os espaços da escola na qual estudaram, através dos quais são convidadas também a sinalizar as espacialidades aonde emergiam as relações afetivo-amorosas entre meninas e narrar experiências correlatas vividas e memoradas.

Consideramos o próprio croqui uma narrativa, que nos serviu não só para compreendermos melhor o funcionamento, estrutura-física e espacial da escola - enquanto dispositivo que age sobre os corpos - como também ajudou as entrevistadas a contar a experiências vividas naquele espaço. O ato de esboçar a mão livre num papel e em desenho - em si – pareceram mobilizar outros sentidos, impressões sobre o local e experiências ali vividas. Além disso, o desenho enquanto narrativa, é constituído por discursos, que também integram o arquivo de pesquisa a ser analisado. Tal estratégia foi inspirada, com os devidos deslocamentos e ajustes, em um dos procedimentos metodológicos elaborados por Cavaleiro (2009) em sua tese de doutorado em educação.

Importa destacar, também, que a experiência aqui está sendo considerada como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (BONDIA, 2002). Essa dimensão da sensibilidade, do que é vivido, marcado, rememorado, é imprescindível para compreendermos a experiência narrada. Porque diferente do relato, relatório de ocorridos, a dimensão da experiência narrada tem a ver com aquilo que é/foi vivido e toca, afeta, atravessa os sentidos. Por isso os sentidos são parâmetros de regulação, de organização, de seleção, do que narrado, do que é esquecido, omitido, do que se expressa sobre este ou aquele termo, tom de voz, semblante, expressão.

Nesta acepção da narrativa da experiência, operam-se ainda outros deslocamentos, que têm a ver com o próprio ato sempre impreciso de transcrever tais narrativas. Impreciso porque é impossível reconstruir plenamente a narrativa, assim como ela foi enunciada. Como diz Sandra Andrade: “ao se transcrever uma narrativa, aprisionam-se e retiram-se outros sentidos que a fala pode ter colocado.” (ANDRADE, 2014, p.189). Por isso, o gesto analítico que empreendemos ao nos debruçar sobre estas narrativas, envolve a tarefa complexa (e sem pleno êxito) de tentar gerenciar todos esses

sentidos, seja na transcrição das entrevistas, ou ainda, na análise destes, feita sob a ótica da própria pesquisadora que está localizada noutro contexto, e noutro tempo (ainda que próximos das entrevistadas) mas distintos.

Lidando com estes limites e pontencialidades, construímos um desenho analítico em que as narrativas da pesquisadora e às narrativas das entrevistadas se entrelaçam. Com isso, buscamos tecer uma análise do discurso que se apoia nos pressupostos foucaultinos, e nas teorizações lesbofeministas e feministas pós-estruturalistas, de vertente *queer*.

Em termos analíticos, o teor das problemáticas e objetivos sistematizados nos ajudaram a definir quais os pressupostos mais coerentes com o que nos propomos a investigar (FOUCAULT,2012;1995;1979). Nesta perspectiva, partimos dos seguintes pressupostos:

I. Colocamos em questão nossa vontade de verdade e consideramos os discursos como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam;
II. Consideramos a pluridiscursividade, a heterogeneidade discursiva e o interdiscurso que nos remetem à dispersão dos enunciados e, portanto, dos discursos. Com isso, investimos na construção de unidades a partir dessa dispersão discursiva e das regularidades que o discurso apresenta intrínsecas a si mesmo.
III. Por fim, também tentamos explicar os discursos a partir das relações de poder que se capilarizam e se constituem nas suas formas e instituições mais regionais, através de instituições, técnicas e instrumentos de intervenção.

Nessa operação, nos destituímos – definitivamente – dos resquícios de uma visão positivista de pesquisa, que defende a imparcialidade como princípio de legitimidade da pesquisa, e amplificamos a posição “objeto de estudo” que somos, junto às interlocutoras. Perspectiva que não nega o desafio de lidar com estas narrativas, com as experiências suscitadas, as diversas lembranças e afetos evocados, mas nos utilizamos dela, estrategicamente. Considerando, inclusive a possibilidade que essa posição junto com as interculocutoras pudesse agregar na análise, na re-contação dessas narrativas, valorizando as aproximações, sem deixar de atentar também para distanciamentos e diferenças entre elas.

Outro instrumento de pesquisa utilizado foi o **roteiro semiestruturado**, que abrange um conjunto de informações relacionadas ao contexto e às condições da entrevista, bem como informações pessoais que complementam o perfil das entrevistadas, já brevemente delineado através do questionário. Mas o roteiro semiestruturado é um instrumento que nos ajuda a conduzir, minimamente, a entrevista narrativa indicando os temas/perguntas que irão desencadear as narrativas.

Tabela 2 - Roteiro para entrevista.

Data:
Local:
Horário de início:
Horário de término:
Condições da entrevista:

1.INFORMAÇÕES PESSOAIS

- Nome:
- Pseudônimo:
- Local de nascimento:
- Local (is) de residência:
- Profissão do Pai:
  Escolaridade:
- Profissão da Mãe:
  Escolaridade:
- Idade:
- No. de irmãs (ãos):
  Idade(s):
- Religião:
- Formação / Profissão:
- Atividades de lazer

2. INFÂNCIA E INÍCIO DA VIDA ESCOLAR

- Processos e situações da infância
- Família e Educação
- Início da vida escolar

3. CULTURAS E SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA

- Relação familiar
- Amizades
- Atividades e espaços culturais e de lazer
- Suportes e objetos
- Espiritualidade/religião
- Corpo
- Sexualidade

4. "SAÍDA DO ARMÁRIO"

- Contexto e processos
- Relações
- Situações
- Conflitos
- Preconceitos

5. ESCOLA, GÊNERO E SEXUALIDADE

- Cotidiano escolar
- Relações de gênero
- Debate sobre sexualidade
- "Relações amorosas entre meninas" na escola
- Situações
- Conflitos
- Preconceitos

6. UM MAPA DA ESCOLA

- Relações, espacialidades e temporalidades da escola
- "Relação amorosa" entre meninas em espacialidades e temporalidades da escola

7. ESPAÇOS E TEMPOS DA ESCOLA E LESBIANIDADES

- Espaços e tempos da escola:
  - Relações entre estudantes, professoras/es e profissionais da educação
  - Deslocamentos e funcionamento

- A “relação amorosa” entre meninas em espaços e tempos da escola:
  - Relações
  - Conflitos
  - Preconceitos
  - Outros espaços e tempos

8.OUTRAS EXPERIÊNCIA

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Ainda que tenha por finalidade orientar a entrevista, é importante dizer que este roteiro foi utilizado de modo flexível, sofrendo alterações, tendo temas suprimidos e/ou acrescentados de acordo com a situação das entrevistas, e com um conjunto de situações que muitas vezes fogem ao controle naquele momento em que pesquisadora e entrevistadas estão interagindo. Para compreendermos melhor as condições em que foram realizadas as entrevistas organizamos o quadro abaixo, aonde sinalizamos alguns aspectos de cada entrevista.

Tabela 3 - Condições de realização das entrevistas.

Entrevistadas	Data da entrevista	Duração	Local	Condições da entrevista
Cláudia	10/07/2019	2h55	Sala – local de trabalho	Ambiente silencioso, com interrupções rápidas.
Thelma	06/06/2019	2h11	Sala – condomínio residencial	Ambiente silencioso, sem interrupções.
Luiza	27/07/2019	2h02	Sala – condomínio residencial	Ambiente silencioso, sem interrupções.
Simone	05/04/2019	1h31	Sala – local de trabalho	Ambiente fechado, silencioso, com interrupções rápidas.
Beatriz	06/05/2019	2h20	Sala – universidade/ lanchonete – universidade	Ambiente silencioso, com interrupção para mudar de local. / Ambiente com barulho e trânsito de pessoas.
Lilie	16/04/2019	2h10	Praça de alimentação – shopping	Ambiente aberto, com barulho e trânsito de pessoas.
Débora	16/09/2020	2h14	Sala - Residência	Ambiente silencioso, com algumas interrupções.
Isabel	22/12/2020	1h36	Sala - Residência	Ambiente silencioso, sem interrupções.
Eduarda	05/08/2020	1h35	Restaurante – próximo a resistência	Ambiente fechado, com barulho e trânsito de pessoas.
Laura	24/10/2020	1h07	Restaurante – no local de trabalho	Ambiente silencioso, sem barulho.
Mariana	07/08/2020	2h06	Restaurante	Ambiente aberto, com barulho e trânsito de pessoas.
Nina	04/05/2021	1h29	Shopping	Ambiente com pouco barulho, sem interrupções.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As condições em que as entrevistas foram produzidas também foram diversas, como podemos observar no quadro acima, interferindo de alguma forma no andamento da entrevista, e, de alguma maneira no que foi sendo contado.

Além das condições de produção das entrevistas, era notório que os temas/ perguntas lançadas no curso da entrevista, eram também uma forma de intervenção/interrupção articuladas entre si. Para não se tornar obstáculo à continuidade daquele fluxo da entrevista, das lembranças e sentimentos suscitados, os temas/perguntas eram cuidadosamente propostos para possibilitar sua fluidez na construção das narrativas.

Dessa maneira, concebemos as orientações iniciais da entrevista narrativa, uma espécie de medida prévia para evitar, ou melhor, para tentar "controlar" o incontrolável. Isso porque, haverá sempre nessa relação de entrevista um lance que nos escapa, algo que possa subverter a suposta "ordem" daquele discurso em construção. Através das orientações às entrevistadas, explicitamos que elas poderiam ficar à vontade para contar, narrar aquilo que desejam sobre os temas/perguntas, e reforçamos que também podiam interromper sua própria fala ou recusar-se a falar diante de algum tema/pergunta lançada, sem ter que para isso explicar as motivações.

Na medida em que falávamos isso, expressávamos também – ainda que indiretamente – nossa atenção e interesse com todo aquele processo. Ou pelo menos, tentávamos fazê-lo. Ao ratificar esses aspectos, buscávamos construir uma margem relativamente estável para a articulação e transição de temas/perguntas cada vez mais contextualizadas e sensíveis, que quase sempre nos ajudou quando precisávamos redirecionar a entrevista. Contudo, quando o fluxo das narrativas foi por algum motivo interrompido (por causas externas), retomávamos ao tema/pergunta ou algum comentário anterior feito pela entrevistada, tentando facilitar sua reconexão com o que estava sendo dito.

3 PROCESSOS DE GENEREFICAÇÃO E PEDAGOGIZAÇÃO DA SEXUALIDADE DESDE AS INFÂNCIAS

> Consideremos o caso da interpelação médica que (apesar do surgimento da ultrassonografia ser recente) desloca uma criança de "bebê" para "menina" ou para "menino" e, nessa nomeação, a menina é "feminilizada" por essa denominação que a introduz no terreno da linguagem e do parentesco por meio da interpelação de gênero. Mas a "feminilização" da menina não termina aí; pelo contrário, essa interpelação é reiterada por várias autoridades e ao longo de vários intervalos de tempo que reforçam ou contestam seu efeito naturalizado. A denominação é ao mesmo tempo um modo de configurar um limite e também de inculcar repetidamente uma norma (BUTLER,2019,p.25).

O que é feito de uma criança para tornar-se menina? O que é feito de uma menina para tornar-se mulher? O que é feito dessa menina, mulher, para tornar-se heterossexual, namorada, esposa, mãe? Como se opera esse destino tácito que pela/na heteronormatividade reitera um conjunto de conhecimentos a serem adquiridos, um estilo de vida a ser seguido, interesses e gestos a serem in(corpo)rados, para que seja aceitável socialmente? E o que é feito dela quando não se enquadra a essas fórmulas identitárias compulsórias? O que ela faz de si?

Essas e outras questões são evocadas nesta escrita, impulsionando as discussões que serão desenvolvidas daqui por diante. Contudo, neste capítulo, nos voltaremos principalmente aos processos de generificação e pedagogização da sexualidade que atravessam as narrativas das infâncias e adolescências, bem como aos aspectos e modos subversivos que também constituem esses processos, nos quais estão imbricadas.

À proporção que contamos nossas vivências através de algumas instituições educacionais (familiares, escolares e religiosas), situamos também os discursos que se dispõem nestas narrativas, que reforçam (ou não) condutas, padrões de gênero e sexualidade. A família heteronormativa[23], a escola e todas as especialidades e

[23] Nos referimos àquela configurada através de matrimônio entre um homem e uma mulher, embora não esteja restrita a esta configuração, legitimada pela convenção heterossexual de família, também denominada de família nuclear e tradicional. Contudo, importa destacar que, neste trabalho, operamos com uma noção plural e abrangente de "família". Neste texto, partimos da noção de "família" compreendidas enquanto diferentes configurações familiares (no plural), evidenciando exatamente a

especialistas como médicos, pedagogos, psiquiatras, padres, pastores e tantos outros que atuam na “linha de frente” do histórico dispositivo de sexualidade estão imbuídos em atravessar os corpos e atuar na sua regulação.

Procedimentos que ocorrem através de um sistema de aliança e de estratégias, quais sejam: “a sexualização da criança” (e também a generificação dela); “a histerização da mulher” (com o surgimento da “mulher nervosa” no seio da família burguesa, voltada e restrita aos deveres com o lar, marido, filhas e filhos); “a especificação dos perversos” (onde podemos situar as homossexualidades masculina e feminina, os homossexuais e as lésbicas); e “a regulação das populações” (que tem como elemento fundamental a heterossexualidade compulsória) (FOUCAULT, 1999, p. 107).

Todas essas estratégias que funcionam através da família heteronormativa, igreja/religião e escola estão de alguma maneira interligadas entre si, embora atuem de formas variáveis, ora convergentes, ora divergentes entre si, geralmente corroborando nos processos de generificação e pedagogização da sexualidade da criança.

Esses referidos processos, desencadeados e consolidados através da instituição familiar heteronormativa, remontam ao século XVIII, quando começaram os investimentos na moralização e normatização sobre o corpo da criança, sobre seus gestos. É exatamente a instituição familiar que, nos termos foucaultianos, se constitui enquanto panóptica, sendo as mães e pais a imagem de autoridade para filhas e filhos, e estas/estes, na manutenção de sua eficácia estrutural (FOUCAULT, 1987). À medida que a família desempenha tais práticas normativas, a escola, os médicos, entre outras instâncias, também buscam proibir e cercear a sexualidade da criança, fazendo proliferar um conjunto de práticas que tratam, explicam, exaltam, incitam, “pedagogizam” e fabricam a mesma.

Não é por acaso que, tanto a família heteronormativa como a pedagogização da sexualidade da criança foram implementados, entre outras formas, em conjunto a um intenso processo de escolarização que também se desencadeou nesse período. (GARANHANI, 2000). No específico contexto, esta configuração familiar se tornou “um

---

ampla diversidade de formas e experiências familiares existentes, ainda que nem sempre reconhecidas socialmente.

segmento privilegiado, na medida em que, quando quiser obter alguma coisa da população – quanto aos comportamentos sexuais, à demografia, ao consumo, etc. – é pela família que se deverá passar". (FOUCAULT, 1979, p. 289).

Biopolíticas voltadas a esta configuração familiar, principalmente às mães e pais, foram construídas e materializadas através de artefatos culturais (livros, revistas, artigos, manuais etc.). Esses artefatos passaram a exercer função pedagógica voltada ao cuidado do corpo das crianças, as quais consistiram tanto em práticas médico-higienistas, para a manutenção da saúde, hábitos de alimentação e higiene, como no fomento a uma cultura infantil através da escola e do estímulo às brincadeiras. Um conjunto de métodos e estratégias foram criados para tornar os corpos infantis saudáveis, educados e úteis. (ARIÈS, 1978).

Práticas que irão corroborar para que essa família moderna, a partir do século XIX, seja considerada o "cristal no dispositivo de sexualidade" (FOUCAULT, 1999, p. 105):

> Ei-la *[a família]* desde a metade do século XIX, pelo menos, a assediar em si mesma os mínimos traços de sexualidade, arrancando a si própria as confissões mais difíceis, solicitando a escuta de todos os que podem saber muito, abrindo-se amplamente a um exame infinito. A família é o cristal no dispositivo da sexualidade que de fato reflete e difrata. Por sua penetrabilidade e sua repercussão voltada para o exterior, ela é um dos elementos táticos mais precisos para esse dispositivo. (Grifo nosso)

Embora Foucault tenha problematizado as intervenções da família e a instauração de uma pedagogia da sexualidade da criança, não considerou em sua análise as práticas de generificação que visaram objetificar seu corpo, inscrevendo-a a partir de um gênero padrão determinado pelo sexo biológico. Assim como não se ateve a problematizar o processo de subalternização das mulheres nesse curso, mantendo-as, em seus escritos, apenas como "objeto" figuradas numa perspectiva androcêntrica. (NARVAZ; NARDIR, 2007).

Entretanto, nesta pesquisa, nos propusemos a colocar em questão tanto os processos de feminilização quanto a pedagogização do sexo da criança e sua construção (hetero)ssexuada. Problematizaremos esses processos que aparecem imbricados entre si, de diferentes formas, como se remetessem a uma essência natural sob a qual a sujeita é formada, através da suposta correlação linear, unitária e indissociável entre sexo biológico – gênero – desejo sexual. Essa ideia é, geralmente,

instaurada desde as infâncias, se intensificando nas adolescências, convergindo para falsos determinantes, quais sejam: que o sexo biológico determina, obrigatoriamente, o gênero e, consequentemente, o desejo afetivo-sexual por pessoa de gênero oposto.

3.1 “O que era estranho”

Mas não é possível determinar a correlação, obrigatória, entre sexo biológico – gênero - desejo afetivo-sexual por pessoa de gênero oposto. Esse *script* às vezes falha, e é exatamente isso que muitas vezes provoca estranhamentos, discriminação e conflitos, como narram Thelma, Eduarda e Lilie[24], respectivamente:

> *Thelma: O que era estranho era a forma que eu me sentia estranha no meio de tudo aquilo, a questão da sexualidade mesmo, não me via muito naquele mundo das meninas, de princesinha, eu gostava mais da parte masculina, então esse era o conflito, muito conflito.*
>
> *Eduarda: [...] ai foi quando eu entrei na capoeira, eu tinha 8 ou 9 anos, foi quando começou uma pressão do pessoal lá de casa, que era coisa de homem, não sei o quê, que eu era marginal, ai proibiram eu ir pra capoeira, por conta disso, ai começaram as piadinhas, dizendo que eu era sapatão, isso ai dentro de casa.*
>
> *Lilie: Eu tenho uma prima minha que é lésbica, é casada com mulher desde o tempo da minha infância, e eles me apelidavam muito* [...] *me comparavam muito, me chamavam pelo nome dela, pelo fato de ligar o meu gosto à brincadeira* [jogo de futebol] *pela minha sexualidade.*

Por vezes, esse processo de feminilização confronta os padrões dominantes de gênero. Gerando, como já dito, associações e dúvidas imediatas quanto à sexualidade das sujeitas, fazendo com que sejam questionadas, insultadas a partir de premissas heteronormativas. Mas não há – necessariamente – o que determine que alguém que nasceu com útero e ovários se autodeclare do gênero feminino e sinta desejo sexual por pessoa do gênero oposto (BUTLER, 2013).

Segundo Platero (2009), existe uma “tradicional associação entre lesbianismo e falta de feminilidade que implica uma maldade tal que requer castigo sem provas de algum delito” (tradução livre). Ora, essa feminilidade considerada é aquela instituída a partir destes padrões normativos. É exatamente a falta desse tipo normativo de

---

[24] Todos os excertos de falas das interlocutoras referidos a partir de então, serão transcritos em fonte itálico, para colocá-los em destaque. A supressão de termos será explicada, na medida do possível, bem como o uso de gírias ou expressões coloquiais terão seus significados expressos entre colchetes logo após suas referências.

feminilidade, ou seja, a performatização de outro tipo de feminilidade que provoca esse tipo de julgamento e castigo sem provas. E em decorrência disso, provoca a lesbofobia sofrida por parte das meninas que ousam transgredir essas fronteiras normativas tão demarcadas de uma feminilidade considerada padrão. E que, independentemente de no futuro se autodeclararem ou não lésbicas, sapatão, entre outras identidades autodeclaradas, já são condenadas previamente a cumprir. Portanto, e como se faz notar, a lesbofobia não está apenas atrelada às lésbicas, sapatão, etc., mas a qualquer menina/mulher que ouse transgredir tais fronteiras de gênero.

Embora Eduarda e Lilie tenham sido insultadas na infância, apelidadas de modo pejorativo, ou mesmo rotuladas “sapatão”, “lésbica”, por apresentar uma perfomatividade de gênero fora dos padrões compulsórios de feminilidade, ou mesmo demonstrar interesse pela prática de atividades físicas, geralmente associadas ao gênero masculino, tais comportamentos não estavam – necessariamente – atrelados ao seu interesse por meninas. Noutras palavras, Eduarda e Lilie sofreram lesbofobia desde muito cedo, mesmo que nesse momento nem sequer identificassem interesse amoroso por meninas.

Eduarda e Lilie também conheceram, desde cedo, a carga negativa atribuída às mulheres “sapatão” e “lésbicas”. Eram-lhes estranhas as associações com tais termos, apelidos e julgamentos. Como contam: *Eduarda – “Mas assim, nesse período eu não tentei nada, eu nunca me questionei quanto a isso* [ter interesse amoroso por menina], *pra mim sempre foi muito tranquilo, ai foi quando eu entrei na capoeira[...]”* (Grifo nosso) ; *Lilie - “[...] a sociedade em si ela julga por isso* [praticar futebol]*... e acontecia muito isso, os meninos em si sempre tiveram aquele preconceito”(Grifo nosso)*.

Essas situações despontam e afetam de um modo ainda mais intenso meninas que praticam atividades consideradas “masculinas” como lutas, futebol, e especialmente quando demonstram destreza na prática, provocando certa disputa e descontentamento nos meninos. Mas também podem provocar certa admiração nestes, evocando em meninas mais adequadas ao padrão de feminilidade, outras suspeitas e rejeição por sua relação de amizade com meninos, por transgredirem e borrar as fronteiras, como sugere as narrativas da novela gráfica em destaque.

Figura 2 - Páginas da novela autobiográfica “O enterro das minhas ex”.

Fonte: GAUTIER(2015).

O fragmento da história em quadrinhos em destaque aborda uma situação semelhante às evocadas anteriormente. A obra, inspirada na autobiografia da própria ilustradora, narra a história de Charlotte, uma menina que desde a infância se sente estranha e diferente das demais meninas da escola. Essa estranheza parece se intensificar à medida que expressa seus gostos e vontades, diferentes daqueles socialmente aceitáveis para meninas: seu estilo de se vestir (roupas, lenço no pescoço e boné) e seu interesse por futebol. Aspectos que remetem a uma performatividade de gênero não-feminilizada e que logo se constituem pretexto para que sua sexualidade também seja colocada em questão, como observamos no quadrinho acima: “UMA SAPATÃO!” – afirma uma das colegas com um semblante aversivo. Situações que geram, na mesma, espanto e confusão. Principalmente porque, com o passar do tempo, a amizade e interesse amoroso por outras meninas vão se tornando confusos para Charlotte. Dilemas que também serão centrais ao enredo do quadrinho e que perpassarão toda a sua trajetória escolar, iniciada em 1987 e concluída em 1999, atravessando o ensino fundamental – desde os anos iniciais até o ensino médio.

Nessa direção, Lilie conta: *“[...] agora assim, sinceramente eu, não me importava. Acho que todo mundo que soube de mim* [que era lésbica]*, soube primeiro, desde o início, menos eu, eu vim acompanhar depois”*(Grifo nosso). Ora, mesmo

dizendo não se importar com os comentários e insultos, com o rótulo “lésbica” que foi-lhe atribuído, Lilie reconhece que aqueles o fazem por perceber, primeiro que ela, sobre sua lesbianidade.

Mas há marcas, trejeitos, traços, expressões de gênero que possam nos servir de pistas para identificar quando uma criança/garota torna-se “sapatão”, “lésbica”? Sob as premissas butlerianas, não há – obrigatoriamente - correlação entre gênero e desejo afetivo-sexual (nem entre desejo sexual e gênero). A identidade, seja de gênero ou sexual, é um devir, não existe uma essência fundante que a determine. Se considerássemos tais elementos como correlatos, lineares, naturais, obrigatórios, recairíamos em estereótipos. Portanto, não é sustentável a presunção de que a performatividade de gênero não-normativa, não-feminilizada, está impreterivelmente atrelada à lesbianidade. Voltamos ao mesmo ponto de antes.

Nas narrativas de Thelma e Lilie, ainda que se reconheçam enredadas às premissas religiosas condenatórias e impositivas, calcadas nessa mesma ordem compulsória sexo-gênero-orientação sexual, não se deixam subordinar pelos seus mecanismos de regulação.

> *Thelma:* [...] *eu não suportei, porque lá* [uma igreja evangélica] *a cobrança era maior do que lá fora e ainda queriam que eu namorasse pessoa que eu não queria. “Não, mas ele gosta de você.” – mas eu não gosto dele. Existia na minha família forte, ai quando eu chego na igreja cai em cima de mim mais forte do que na minha casa. Aí eu disse: não preciso disso! Ai eu saí.(Grifo nosso)*
>
> *Lilie: A minha religião diz que a minha vida está em pecado, então é, eu acho que é todo dia tentando me convencer ou achando uma solução assim para estar bem com o que eu estou vivendo agora, com o que eu vivo, com a minha vida.*

Os discursos religiosos que as atravessam são redefinidos, no caso de Thelma, quando não aceita as cobranças por namorado e sai da igreja; no caso de Lilie, quando ressignifica para si o próprio discurso religioso que julga como pecado o relacionamento afetivo-sexual entre mulheres, construindo outras narrativas para si (e de si).

É notório que algumas igrejas/religiões atuam majoritariamente em função da heterossexualidade, reforçando uma série de mecanismos coercitivos (como a culpa, o medo, etc.) que visam incutir valores morais e sexuais (entre os quais a virgindade, o namoro, o casamento, e, consequentemente, a reprodução).

Para tanto, a instituição da família nuclear e tradicional, heteronormativa, constituída por homem e mulher, tem se apoiado nestes valores religiosos, judaico-cristãos, que justificam, tentando legitimar e perdurar sua incidência. De tal modo, esta configuração de família torna-se um espaço privilegiado para diversas religiões – principalmente àquelas de tradição judaico-cristã – sendo estratégica sua defesa. Portanto, a articulação entre família (heteronormativa) e religião (de vertente judaico-cristã) comumente opera na tentativa, nem sempre exitosa, de que esses valores morais e sexuais perdurem por gerações. (BUSIN, 2011).

3.2 “Birra”

> Em toda parte, se está em luta – há, a cada instante, a revolta da criança que põe seu dedo no nariz à mesa, para aborrecer seus pais, o que é uma rebelião, se quiserem – e, a cada instante, se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião; e é toda esta agitação perpétua que gostaria de tentar fazer aparecer. (FOUCAULT, 2003, p. 231).

Não é difícil perceber as fissuras que irrompem desses deslocamentos entre dispositivos de poder e saber. Além disso, a reinteração normativa operada através de tais instituições, exatamente por ser repetitiva, não sela essa unidade dissociada, a/o sujeita/sujeito, mas abre precedentes para que seus efeitos se proliferem e debilitem a força normativa (BUTLER, 2019). São esses efeitos que identificamos através dos processos de generificação, nos enunciados que são colocados em funcionamento na narrativa de Beatriz.

De alguma maneira, a “inferiorização da mulher”, tão discutida no pensamento feminista em relação com a “dominação masculina”, também ecoa nessa cena enunciativa narrada por ela. Os imperativos dessa dominação masculina atravessam as relações familiares e desde de muito cedo incitam regras, conformações, que apesar de camufladas, muitas vezes sob os ditos “papéis sociais, sexuais e/ou de gênero”, irrompem, naturalizados e fazendo naturalizar um tipo normativo de infância, de criança, de menina e de mulher.

E apesar dessa dominação masculina não ser a mesma em todas as sociedades, ela assume outras faces e contornos, não sendo, portanto, absoluta. Entretanto, seu rigor (e fragilidade) ainda opera e se intensifica diante da insinuação de qualquer transgressão à ordem compulsória de gênero/feminilizante, seja através

do corpo, na fala, no gesto mais sutil ou na intempérie mais espontânea de uma criança.

Beatriz narra a relação familiar, central à articulação do seu discurso em toda a entrevista. Oscila entre a inconformação e a sujeição ao pai. Procura – quase sempre - um álibi que compense tal incerteza, recusando seu disciplinamento, mas também se sujeitando a sua autoridade: "*Ele queria que eu seguisse da maneira dele, entendeu? E às vezes eu tava cheia já... eu quero fazer o que eu quero. Porque eu não posso fazer o que eu quero?*"

Para melhor situar a cena, procedemos um breve recuo. Um dos primeiros temas/perguntas dirigidas a Beatriz foi: "Pode contar como foi sua infância no contexto familiar?". No curso da narrativa, que perdurou alguns minutos, ela narrou, entre outras coisas:

> *Beatriz: Meu pai às vezes me batia, às vezes por "birra"* [teimosia] *minha, assim, quando eu não queria fazer as coisas. Ou queria fazer do jeito que eu queria. Queria fazer não... aí ele:*
> *– "É o quê?" – Aí batia, mas era sempre nas pernas.*
> *– "Ah! Vá lavar os pratos!"*
> *– "Ah! Não quero!"*
> [...] *já que minha casa é primeiro andar, aí eu subia as escadas batendo os pés.* [...] *Ele fazia:*
> *– "Desça agora e suba direito!"*
> *Aí eu descia e subia... com a cara de "*the Voice*" e tal...*

A relutância em aceitar a "correção" paterna como uma resistência é evocada nesta cena, ainda que Beatriz oscile entre a inconformidade e a sujeição às normas ditadas e materializadas em seu corpo através das várias "palmadas" empreendidas pelo seu pai. Seu assujeitamento à autoridade paterna aparece: ora ao justificar, ora ao assumir para si a responsabilidade daquela punição, dizendo que foi "por birra" sua, ou ainda, ao minimizar as palmadas que recebia – atualmente proibidas por lei[25]: "*Aí batia, mas era sempre nas pernas.*"

Conforme Adrienne Rich (2010):

> [...] As mulheres aprendem a aceitar como natural a inevitabilidade dessa "pulsão" (sexual masculina) porque elas a recebem como um dogma. [...] Assim, temos a desproporção econômica e também psicológica de poder entre marido e mulher, entre empregador

[25] No Brasil, em 2014, foi homologada a lei de nº 13.010/2014, sob o título "Lei da palmada", proibindo castigos físicos ou destratos cruéis e degradantes contra crianças e adolescentes.

> masculino e a mulher trabalhadora, entre pai e filha, entre professor e aluna. (RICH, 2010, p. 32).

A conduta paterna, expressa em cena, é um tipo de controle exercido sobre o corpo da criança e está atrelada a um sistema heterossexual, como nos explica Adrienne Rich (2010). Esse mesmo sistema que é quase sempre concebido como natural e inevitável, uma espécie de "verdade" indiscutível que a lei – também – um sistema de regulação jurídico-social – tenta gerenciar.

Na narrativa, são evidentes as relações de poder que constituem o relacionamento entre "pai" e "filha", a configuração do corpo feminino que se desenha através das intervenções que tentam moldar seus gestos. Uma espécie de tática de disciplina corretiva que demarca um tipo específico de norma de gênero, que instaura uma forma de ser menina/mulher, mas que também produz resistências.

A partir dessa analítica foucaultiana, desvelamos essa tática de ordenamento do corpo da criança/da menina à ordem de gênero (e heterossexual), através de uma microfísica do poder engendrada em seu corpo-alma (FOUCAULT, 1987).

Podemos dizer, então, que esse poder disciplinar parece operar em vários níveis para: i. o controle das vontades: *"Meu pai às vezes me batia, às vezes por 'birra' minha, assim, quando eu não queria fazer as coisas. Ou queria fazer do jeito que eu queria."*; ii. a conformação do corpo, gestos e sensibilidade: *"– 'Ah! Vá lavar os pratos!'; – 'Ah! Não quero!'* [...] *já que minha casa é primeiro andar, aí eu subia as escadas batendo os pés.* [...] *Ele fazia: – 'Desça agora e suba direito!"* [...] *e eu não queria (ir para casa) e começava a chorar. E ele: – 'Pare de chorar!'"*; iii. a restrição dos espaços e tempos: *"Algumas vezes, também era porque eu queria ficar na casa da minha madrinha e ele dizia que tava na hora de ir pra casa e eu não queria [...]"*; e por fim: iv. a manutenção da própria autoridade paterna – que não deve ser questionada –, a mesma que autoriza e legitima o exercício desse poder: *"Aí eu ia na frente até chegar na minha casa, que é um pouco perto, sabe? Subindo as ladeiras e tudo mais... aí, quando chegava em casa, ele me batia um pouco mais, porque eu subia na frente e era pra ter esperado e tudo mais."*

São notórios os elementos sobre os quais se baseiam essa microfísica do poder, as micropenalidades empreendidas na disciplina e na sanção normalizadora. Aspectos que Foucault situa com detalhes, ao tratar dos sistemas disciplinares em orfanato, escola, exército, onde são utilizados, "à título de punição, toda uma série de

processos sutis, que vão desde o castigo físico leve à privações ligeiras e pequenas humilhações". (FOUCAULT, 1987, p. 131). Elementos que, considerando os devidos deslocamentos, também prolongam uma técnica de sujeição e são percebidos na interpelação, no controle e disciplinamento do pai à filha, na implementação de um processo sutil que visa a construção do corpo feminino, contido nos gestos, adequado ao lar, obediente e dócil (FOUCAULT, 1987). Contudo, são técnicas, práticas que sempre vacilam, porque a proporção que se repetem, podem abrir possibilidades para serem ressignificadas e reformuladas. Não é à toa que a "birra" de Beatriz, expressa teimosia, recusa, confrontação, constituem as resistências empreendidas por ela.

3.3 Laços, dissonâncias e "nós"

Os aspectos anteriormente referidos no item anterior nos reportam a um processo de generificação que é perfomativamente construído, não sendo, assim, um dado natural, ou uma expressão cultural do sexo biológico.

Essa noção de que gênero é a expressão cultural do sexo biológico não é recente. Ela remonta à década de 1960, muito embora, desde a década de 1920, já seja possível perceber os indícios da mesma. No Brasil, especialmente entre mulheres de classe alta, "ser mulher" significava possuir atributos específicos, traduzidos numa forma delicada, na restrição ao âmbito doméstico e, consequentemente, à educação formal, na destreza às atividades manuais como costurar, cozinhar, etc. Nesse sentido, o indicador "classe social" também interferiu – desde então – na constituição desse tipo de feminilidade. (PISCITELLI, 2009).

Desse mesmo campo discursivo, emergirão outros conceitos que, atrelados ao binômio sexo/gênero, irão reatualizar masculino e feminino através dos "papéis sociais" que desempenham culturalmente. Essa forma de lidar com o gênero, enquanto "papel social", permeará, de alguma forma, o discurso das interlocutoras associado a diferentes cenários discursivos, que reforçam os binarismos sexo/gênero, masculino/feminino, e a ordem heteronormativa e desigual entre os gêneros.

A noção de "papel" [social], como aparece na narrativa de Cláudia, remete-nos à atribuição ou função social a ser desempenhada por alguém, nesse caso, a mãe. Essa categoria, tal como é expressa, constitui um modo de compreender gênero, a mesma que foi amplamente teorizada através da "teoria dos papéis sociais", difundida

a partir de 1930, com o intento de compreender os diferentes fatores que interferem no comportamento humano (MEAD, 2014).

Além desses fatores relacionados à diferença sexual, Adriana PiscitelII (2009) afirma que a idade também é um atributo que pode servir à definição desses papéis sociais, aspecto que atravessa o discurso em tela, quando a idade emerge como um elemento demarcador do papel social exercido junto à irmã no contexto das brincadeiras realizadas na infância:

> *Cláudia: Então, os meninos, nós interagíamos muito. Não tinha essa diferença. O que tinha diferença era a questão da idade pelas brincadeiras, porque tinha algumas brincadeiras que eram brincadeiras mais pesadas* [...] *então a gente separava meio que pelas idades. Apanhei muito por causa da minha irmã mais nova, porque ela não aguentava a brincadeira. Eu protegia porque já vinha de casa avisada que eu tinha que proteger, meu pai e minha mãe dizia: – "Você é a mais velha, você tem que proteger seus irmãos!".*

A narrativa de Cláudia descarta que as diferenças estabelecidas entre meninos e meninas determinam o modo como se organizam para as brincadeiras, entretanto, no lugar disso, ratifica ser a idade esse fator definidor do papel social "de proteger" exercido junto à irmã mais nova. Regra que é instituída pela mãe e o pai e a qual obedece.

A antropóloga Margaret Mead, uma das principais autoras que investigou sobre os papéis sociais (também denominado de papéis de gênero ou papéis sexuais), se deteve a investigar culturas diferentes da sua e as formas dessas culturas lidarem com as diferenças sexuais. A pesquisa resultou na elaboração do livro "Sexo e temperamento", através do qual expôs como as atitudes sociais estão interligadas às diferenças sexuais, chegando a concluir não ser universal a crença de que haveria um temperamento inato e vinculado ao sexo (MEAD, 2014).

Torna-se central nos estudos de Margaret Mead que as diferenças entre os sexos são culturalmente construídas, sendo os papéis de gênero a manifestação social do que é ser homem e mulher numa determinada cultura. Contudo, todas as sociedades conhecidas possuem um sistema sexo/gênero, podendo esses papéis de gênero ser variáveis sem deixarem de ser previsíveis, na medida em que expressam os comportamentos produzidos coletivamente a partir da posição que os indivíduos ocupam (MEAD, 2014).

Cláudia conta ainda:

> *Cláudia: Minha mãe na verdade... porque a gente termina que as mães é que faz mais esse papel do que os pais, digamos que a minha seja "brôca" pra determinados assuntos* [...] *quando eu menstruei que ela foi explicar como era pra usar os absorventes*. [...] *Mas nada muito mais do que isso. Painho perguntava assim... às vezes ela perguntava pra ele... ele explicava... chegou junto dele, ele explicava de boa. Mas nada muito mais do que isso.*

Nessa narrativa, ela se remete aos papéis de gênero materno e paterno - uma referência binária de gênero – em torno dos quais se organiza a família (BERGER; LUCKMANN, 1985). Nesta perspectiva, fixa as identidades "mãe" e a "pai" a partir das atribuições desenvolvidas por estes como se lhes fossem próprias, específicas e naturais. Papéis de gênero/sexuais, que além de serem construídos discursivamente como distintos e desiguais, são produzidos por um padrão de poder heteronormativo, como complementares

Nesse mesmo enredo, sexista e heteronormativo, as figuras materna e paterna se constituem sob estes contornos que evocam não apenas as diferentes atribuições, mas que estas diferenças redundam em desigualdades. À mãe, compete o cuidar, ensinar a filha, orientá-la sobre as transformações do próprio corpo, sobre a sexualidade, assisti-la em seu desenvolvimento, em seu amadurecimento, a exemplo da primeira menarca.

Ainda que se espere que esta mãe esteja apta para essa tarefa específica, sob a cobertura ("*de boa*") da figura paterna, a mãe emerge nesse discurso como não muito eficiente "*pra determinados assuntos*", mesmo que diante dela esteja a figura paterna que irá suprir sua falta. Falta? Sim. Essa é outra nuance do discurso: a mãe emerge também desse lugar de falta; o pai, em contrapartida, da provisão, sendo aquele que preenche as lacunas que ela deveria por "ser mãe" preencher. Aspectos que não só reforçam o poder do pai (que podemos correlacionar ao do avô), mas, o poder do pai em detrimento da mãe. A mãe que, como a narrativa enseja, deveria saber mais (e não sabe), que deveria cuidar mais das filhas e filhos (mas não é hábil o suficiente para isso) cuja responsabilidade - quase naturalizada - era se prevenir mais para evitar filhos (mas não o fez).

Todos os aspectos enunciados, que estão na ordem desses discursos, evocam alguns mitos que constituem a maternidade sob um prisma heteronormativo, assim como o machismo que sustenta-os. Aspectos que parecem ter antecedentes progressivamente impostos e inculcados (ou não) através de gerações, violações tão

insustentáveis quanto qualquer outra, ainda mais incômodas e contraditoriamente difíceis de se ver, porque entre laços familiares.

A narrativa de Lilie também se reporta à reprodução de “papéis de gênero” no espaço doméstico, contudo, em discurso, emergem diferentes padrões de feminilidade pelas quais é interpelada em sua adolescência, que se confrontam entre si: aquela feminilidade que se faz no “jogar bola” e a outra nas atividades domésticas de “filha mulher”. Entretanto, ela não decide entre um e outro: em lugar disso, negocia, e tenta, na medida do possível, administrar as demandas que cada um destes espaços requer de si. Ela conta:

> *Lilie: era aquela história de vou jogar bola, mas não posso deixar o feijão queimar; “minha mãe vai chegar vou dar uma arrumada na casa”. É uma responsabilidade que a filha mulher recebe, era todo esse equilíbrio, ter o cuidado de manter a casa em ordem* [...]

De alguma maneira, a narrativa de Lilie constrói e localiza as tensões de seu processo de feminilização, e como essa construção não se dá de forma tão engessada e linear. Ainda que atravessada pelo binarismo polarizado que empurra-lhe a uma única escolha dita feminina, ela mescla, ela se diz composta por ambos, ela se faz nesses trânsitos. Espaços em que permeiam performatizações de gênero que embora distintas, são aqui negociadas e “conciliadas” de modo que ela não se faz somente no imperativo feminilizante obrigatório – na interpelação que lhe é feita em seu contexto familiar e doméstico, mas também através dos interesses que desenvolve, subversivos, pois relacionados ao gosto e prática do jogo de futebol.

3.4 Brincantes e (não) generificações do brincar

No que tange ao universo lúdico, os papéis de gênero também serviram para (re) produzir e discriminar as diferenças, generificar as crianças através de generificações do brincar.

Brougère (1998), em seu estudo sobre a cultura lúdica, identifica vários sentidos e funções do brincar, dos jogos e brinquedos, e o faz a partir de um olhar multirreferencial, por meio de perspectivas históricas, antropológicas, psicanalíticas, entre outras, de modo que compreende as expressões do lúdico no jogo e nas brincadeiras como espaços onde a criança imita situações da vida “real”. Além disso, identifica historicamente o sentido ritualístico do jogo, à luz da cultura grega e da sua

dimensão religiosa; os fins políticos dos jogos, uma vez que eram realizados também com a função de oferecer alegria e relaxamento à população, provocando distração e desconexão da realidade.

O autor ainda se refere ao lúdico e suas atividades como uma forma de interpretar a subjetividade infantil, fazendo alusão aos estudos psicanalíticos de Freud (2010). Além dos estudos psicanalíticos de Melanie Klein, para quem o brincar é concebido como um método terapêutico através do qual a criança comunica e expressa sua verve imaginativa através do "faz-de-conta", e assim elabora e redefine sua realidade, da mais alegre e cotidiana à mais singular ou traumática.

Todas as premissas referidas nos fazem aludir ao universo lúdico como campo de práticas polissêmicas. Nos ajudam a compreender a relevância de todas essas práticas, as funções e sentidos diversos que podem atribuir à formação das sujeitas e sujeitos. Inequivocamente, através do lúdico se constroem sentidos, realidades, sujeitas e sujeitos, porque através delas podem ser exercidos o controle, submetendo os indivíduos a determinados fins, objetificação (ou subjetivação) destas e destes. Contudo, a brincadeira não pode ser considerada apenas elemento de controle das crianças, mas como espaço de criação, invenção e reinvenção de si.

Entretanto, às vezes, ela é mais evocada como mecanismo de controle, uma tecnologia de poder/de gênero (DE LAURENTIS, 1994) que opera de modo determinante na fabricação das sujeitas e sujeitos, como nos sugere a narrativa de Thelma: *"[...] mas na minha infância era bem forte esse tipo de coisas: brinquedo de menino, é brinquedo de menino, brinquedo de menina é brinquedo de menina; menina e menino não brincam muito um com o outro"*.

Sob essa ótica fronteiriça e binária de gênero, Thelma narra sua infância como um momento no qual se percebe submetida a um regime adultocêntrico, onde os papéis de gênero determinados socialmente delimitam as brincadeiras, brinquedos e interações do brincar entre meninas e meninos. Aspectos que convergem à análise de Cláudia Vianna e Daniela Finco (2009) quando afirma que na maioria das vezes, a família é a primeira a introduzir à criança essa noção estereotipada de gênero através da construção de um ambiente lúdico, da discriminação de brinquedos ou brincadeiras a serem acessadas por meninos e meninas. Dessa forma, brinquedos e brincadeiras configuram-se como suportes e/ou mediadores na construção de estereótipos de gênero a serem aprendidos e desempenhados pelas crianças.

Nesta perspectiva, a invenção “brinquedos de menino” e “brinquedos de menina” funciona como uma engrenagem corpo-objeto, que opera por meio da construção generificada e na repetição de padrões binários (menino e menina) para o reforço desses limites imaginários entre o gênero masculino e feminino. Práticas que servem à “manutenção” dessa diferença, da fixação das identidades “menina” e “menino” e, por fim, de uma ordem sexista.

Thelma coloca ainda em discurso o propósito dessas intervenções da família: *“tinha dois propósitos [de menino e menina não brincar muito] uma era proteger que não fosse feitas brincadeiras sexuais e a outra parte era para que as meninas não se masculinizassem”*. A separação entre meninos e meninas, na ótica das pessoas adultas, opera, desde então, para/no controle da interação entre ambos. Na medida em que os separam, vigiam suas interações e trocas, tentando evitar que borrem as fronteiras de gênero construídas. Jucélia Ribeiro comenta que:

> As mães e outras mulheres convencem-nas dos perigos da proximidade com os meninos, pois elas podem ser vítimas das “ousadias” deles, ou até mesmo da violência física praticada pelos valentões. Assim, teoricamente, as meninas aprendem e reproduzem entre si que menina não anda, nem brinca com menino, pois são dois modos de ser incompatíveis na convivência cotidiana, ainda que muitas não concretizem essa idealização dos adultos (RIBEIRO, 2006, p.153-154).

Essa regulação das interações entre meninos e meninas, também tem a ver com o processo de pedagogização da sexualidade desde as infâncias, porque essa regulação é empreendida sobre o comportamento sexual infantil como produto de diferentes gerações. Ela explicita o quanto há de simbólico e cultural – especialmente do universo das pessoas adultas – na produção dos corpos, gênero e sexualidade desde as infâncias. Regulação que a proporção que são praticadas, vão delimitando os padrões e condutas sexuais de um determinado coletivo, comunidade e/ou sociedade, tendo assim contornos muito diversos e contraditórios que se desdobram e são mantidos (ou não) no seio familiar. (RIBEIRO, 2006).

Toda essa regulação resulta de um conjunto de ações específicas que tem como foco o corpo da criança, com implicações na constituição das infâncias. Além disso, influenciaram na mobilização de toda uma rede de instituições que agiram a partir de um regime médico-sexual na e para a constituição dela. Uma rede de instituições responsável por atuar sobre as crianças “como seres sexuais ‘liminares’”, ou seja, como seres que estão no limítrofe “ao mesmo tempo aquém e já no sexo”. É

sobre essas crianças enquanto “germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo [...]” que pais, famílias, educadores, médicos, psicólogos, entre outros, serão encarregados de atuar. (FOUCAULT, 1999, p. 99).

Processo esse que se intensificará no decorrer da vida, adquirindo outras nuances na adolescência. O que à luz de um imaginário simbólico permeado pelo sexismo, pela misoginia e pelo heterossexismo, redefinirá posturas, restabelecerá regras, interdições e reorientará estímulos realizados pela família, escola e outras instituições correlatas, reverberando em determinados contextos, momentos e de maneiras difíceis de precisar.

Portanto, é com referência à categoria “papéis sexuais/sociais/de gênero” que podemos compreender os enunciados e a lógica que sustenta essa noção da função social dos pais e mães. Além disso, a própria demarcação das diferenças/separação entre meninos e meninas através de atividades, brinquedos e brincadeiras. O problema desta abordagem é que terminam por negar as relações de poder investidas no assujeitamento destes corpos, como explica Adriana Piscitelli (2009, p. 130):

> a perspectiva dos papéis sexuais permite contestar pressupostos biológicos sobre os comportamentos de homens e mulheres, ao afirmar que as atitudes de uns e outras são diferentes porque respondem a diferentes expectativas sociais. Entretanto, nessa abordagem as relações entre os sexos eram analisadas sem prestar atenção às desigualdades, às relações diferenciadas de poder entre homens e mulheres. Essa produção não demonstrava interesse em destacar nem compreender os fatores que contribuem para situar as mulheres em posição inferiores.

Nesse sentido, apesar de questionar biologicismo que, até então, fundamentou a interpretação dos comportamentos masculino e feminino, à luz dessa Teoria dos papéis sociais, não foi explicitado que o padrão de masculinidade construído nesse curso ocupou um lugar não apenas diferente da feminilidade, mas como superior, uma vez que oportunizou uma maior amplitude de ação ao menino/homem/masculino. Um exemplo disso é que as “*brincadeiras dos meninos*” geralmente são convidativas à rua, ao ambiente público. Através delas, os meninos são estimulados aos movimentos corporais amplos, a exemplo das lutas, jogos de bola, corrida, entre outros. Brincadeiras nas quais mobilizam sua força física, exercitando com maior liberdade os movimentos, controlando suas emoções e, por conseguinte, construindo sua virilidade. As “*brincadeiras das meninas*”, diferentemente disso, geralmente são associadas à casa, ao ambiente privado, mimetizando através delas as atividades domésticas, como cozinhar, brincar de boneca, casinha, etc (ALTMANN, 1998).

Como podemos observar o ato de “brincar” torna-se um meio de desenvolver a contenção (ou destreza) do corpo, docilização(ou virilização) dos gestos, o domínio e destreza dos movimentos manuais (ou globais), através de um código rígido (ou flexível) de comportamentos que são comumente ensinados pela mãe(e/ou pelo pai, no caso dos meninos).

Conforme Cláudia Vianna e Daniela Finco (2009, p.272):

> O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças “aprendam”, de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como “verdadeiros” meninos e meninas.

Apesar disso, esse disciplinamento e controle do corpo da criança, mesmo que se proposto a fechar sentidos, conformar gestos e fixar modos de ser diferenciados entre meninas e meninos, mulher e homem, mãe e pai, não o fazem plenamente. O caráter construído desses processos não é totalmente contido, isolado do conjunto de experiências que meninos e meninas estão suscetíveis a vivenciar. Por isso, é praticamente inevitável que outros percursos, interesses e escolhas se cruzem. Nesse trajeto, outras formas de lidar com o corpo, de agir e brincar irrompem, e, consequentemente, influenciam na constituição de outras feminilidades, masculinidades, entre outros gêneros possíveis.

Na fala de Luiza, é perceptível que essas outras experiências são possíveis enquanto fuga das regras impostas. Como explica:

> *Luiza: Brincar de boneca, casinha, fazer comida, aquelas coisas todas que se tinha de brinquedo para meninas, para mim eu achava muito chato tudo isso, [...] mas com o tempo eu comecei a achar, assim, outras formas de brincar, brincava na rua, aquelas brincadeiras de rua.*

Nesse sentido, as estratégias de resistência instituídas vão desde a rejeição às brincadeiras, que à remetem ao padrão compulsório de feminilidade, até a ampliação do espaço de circulação e experimentação de outras brincadeiras no contato com outras crianças, inclusive meninos.

A rua, nesse sentido, afastada muitas vezes do olhar e vigilância das pessoas adultas e próxima do fluxo e movimentação de outras crianças, torna-se, estrategicamente, um espaço de resistência. Na rua, às vezes, é possível estabelecer alianças com outras crianças, conhecê-las e desbravar outros universos e práticas,

estabelecer outras aprendizagens e trocas, que no contexto restrito da casa, as meninas são privadas.

Destacamos, todavia, que a resistência emergente nesses cenários discursivos é traçada através das mesmas relações de poder acionadas. Ela não é exterior, mas parte desse circuito estratégico de poder que se forma no curso desses processos de feminilização, masculinização e/ou sexualização das crianças, pois nos meandros dessas relações de poder, das ações empreendidas, é que se articulam as resistências (FOUCAULT, 2003).

Por isso mesmo que essas ações e poderes institucionais que reforçam binarismos, a separação de gêneros, a regulação dos contatos entre meninos e meninas, a vigilância e normalização de uma forma padrão de feminilidade e masculinidade, são investimentos repetitivos e ostensivos que configuram infâncias e adolescências. São práticas mantidas institucionalmente, porque a resistência que estas normas suscitam é tão real quanto os poderes que as instituem.

3.5 “Ela tá virando menininho”?

Outra ideia que está presente no imaginário social e heteronormativo é a de que o jogo de futebol é uma prática esportiva de caráter masculino, pensamento esse que tem sido amplamente problematizado por diversas autoras e autores como Altmann (1998), Franzini (2005) e Goellner (2005). A inserção de meninas em espaços de sociabilidade ditos de menino tem provocado a reflexão sobre a generificação do esporte, jogos e brincadeiras e, consequentemente, possibilitado questionar as fronteiras construídas para fixação de identidades e implementação desses mecanismos de controle, assim como dos aparatos e equipamentos implicados nesse processo.

Mas que isso, como já nos referimos neste capítulo, meninas que jogam futebol são muitas vezes acusadas de um duplo desvio: primeiramente, um desvio à feminilidade padrão e, posteriormente, um desvio à heterossexualidade, o que resulta na suspeita (a qual geralmente não ousam nem explicitar), ou mesmo, a “acusação” de que “gostam de meninas”, de que são “lésbicas”, “sapatão”, entre outros termos atribuídos. Menções que prevalecem como ofensivas e depreciativas, em função da negatividade e modo abjeto como são proferidas.

Nas palavras de Thelma:

> *Thelma: Ah! Os pais e mães: – "Não, olhe, isso não é brincadeira de menina." Os adultos sempre meio que vigiavam isso. Bem que mesmo que se fosse na rua, eu morava numa rua bem... uma coisa bem aberta, não tinha essa quantidade de carros, as ruas não eram calçadas quase nunca. [...] Mas sempre tinha alguém que ficava ali na vigília, ficava olhando assim: – "Ei, ei, ei... acho bom pedir pra sua filha pra parar de jogar futebol com os meninos que* ***ela tá virando menininho****". Esse tipo de comentário da vizinhança era bem pesado. (Grifo nosso)*
>
> *Eduarda:[...] eu sempre fui uma pessoa que gostei de roupas mais de roupas masculinas desde a infância, que gostava de jogar bola, que gostava de tá brincando com os meninos, e chegou um tempo que eu ia brincar e assim os meninos ficavam tirando onda comigo, me zoando.*

O preconceito contra meninas que jogam futebol e que transgridem ao padrão compulsório de gênero provoca, especialmente nas pessoas adultas, comentários e rótulos que têm um "peso": "*acho bom pedir pra sua filha pra parar de jogar futebol com os meninos que ela tá virando menininho*". Este enunciado nos possibilita colocar mais uma vez em questão que as fronteiras sob as quais se constituem os gêneros, menino e menina, são imaginárias, frágeis, porosas. Elas não conseguem fixar, nem conter as possibilidades de trocas que podem haver entre ambos os gêneros. De modo que essa relação recorrente entre futebol e "masculinização de meninas/mulheres" resulta da [...] naturalização de uma representação de feminilidade que estabelece uma relação linear e imperativa entre mulher, feminilidade e beleza. (GOELLNER,2005, p.148).

Assim como podemos ler a partir dos argumentos de Silvana Goellner (2005), além da naturalização da representação de feminidade partir destes atributos específicos, ela também parte da naturalização de uma representação de masculinidade. Isso porque, o enunciado "*ela tá virando menino*" decorre da premissa de que o futebol é uma prática esportiva masculina.

Ora, mas a masculinidade que está a ser reafirmada no/através do futebol com esse entendimento é senão aquela, determinada por uma norma sexista, por um padrão fechado e essencialista, que inculca que a masculinidade está estabelecida por um tipo específico de aparência e um comportamento corporal viril, forte, ágil. Contudo, essas supostas fronteiras entre os gêneros que esse discurso tenta fixar, reiterar, estão "borradas", de modo que não existe uma única forma, dada, de ser homem/menino, nem de ser mulher/menina.

Contudo, desde a infância, esse discurso sexista e moralizador se propaga socialmente e é muitas vezes reproduzido. Reforça estereótipos e tenta restringir o espaço de circulação das meninas, bem como regular seu campo de interações e busca conter o fluxo produtivo e contingencial que estes espaços de troca podem propiciar.

Todos esses aspectos percebidos através das narrativas sobre interações no brincar, embora sejam práticas reincidentes, não são uma regra, como podemos observar na fala de Cláudia:

> *Cláudia: Os meus [pais] eram muito tranquilos e deixavam a gente muito à vontade nas questões de brincar [...] A gente andava de bicicleta, jogava amarelinha – na época a gente chamava academia – pião, garrafão, pipa, bola. Como era uma rua que tinha muita criança, então a gente brincava das coisas mais diversas possíveis.*

As narrativas de Luiza e Lilie, entretanto, nos reportam a outros contextos e práticas:

> *Luiza: [...] sempre na hora do recreio, eu sempre brincava, adorava jogar futebol, ficava como goleira e tal, brincava com os meninos, a gente saía... até o dia que a diretora da escola ligou para os meus pais e mandou chamar os meus pais pra ter uma conversa séria, dizendo que tinha alguma coisa errada, que eu só queria brincar com os meninos.*
>
> *Lilie: [...] mas sempre houve aquele preconceito de: – "Ah! Por que ela tá jogando bola? Menina tem que tá brincando de boneca!". Isso eu via e era uma coisa que eu ouvia, mas sinceramente não me importava.*

Como analisamos, as maneiras de lidar com situações semelhantes variam, embora prevaleça nas narrativas de Thelma, Luiza e Lilie, posturas que confrontam esse jeito essencializado, pré-determinado de ser menina. Nesse espaço de confronto anti-normativo, surgem outras formas de feminilidade que se desviam do padrão esperado. Feminilidade(s), no plural, que referenciam outras formas de agir, que remetem a outras formas de ocupar os espaços, inclusive, do jogo de futebol, que aludem a outras formas de praticá-lo, muitas vezes, até melhor que alguns meninos. Subversões que se tornam imediatamente alvo de reprimenda, preconceito e interdição, seja por alguns pais, mães, pessoas adultas em geral, profissionais da educação ou até entre as próprias crianças e adolescentes, que muitas vezes

reproduzem irrefletidamente essas vozes de estigma, seja na rua ou no pátio da escola durante o recreio.

Reações que visam, parafraseando Louro (2008), “[re]inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade considerados ‘legítimos’”, como se, conforme o regime de verdade heteronormativo alguns corpos, gêneros e sexualidade fossem considerados verdadeiros, e aqueles que não estão inscritos nesse regime, estivessem destituídos de verdade.

Neste sentido, a reinscrição é uma forma de adequar, de corrigir, de controlar através da repetição de práticas que demarcam e reforçam fronteiras de sexo/gênero/sexualidade que corroboram na manutenção desse regime de verdade heterossexual. Ainda que sejam incompletos e limitados os efeitos dessas práticas, em função desses territórios e trânsitos serem instáveis, fluidos e suscetíveis à transformações, as pessoas estão sempre a negociar e se reapropriar deles. (LOURO, 2008).

Apesar disso, o espaço e prática do jogo de futebol não deixa de ser um dos mais ocupados e praticados por meninos. Porque eles não só ocupam mais espaços que as meninas no jogo de futebol, como ocupam mais espaço no pátio e recreio escolar, na escola, desdobramentos que se estendem na vida adulta.

Para Elizabeth Grugeon (1995), a dominação masculina no espaço do recreio opera exatamente em função do jogo de futebol. Entretanto, para a autora, as meninas também praticam alguns jogos e brincadeiras cantadas durante o recreio, que se desvelam estrategicamente como uma forma de reagir a essa dominância masculina.

Nos discursos analisados, ressalta-se o exercício disciplinar, regulatório da família e escola, através de uma dominação masculina que é muitas vezes realizada pelo próprio pai, por pessoas adultas, sendo comumente re-produzido por crianças e adolescentes no contexto das brincadeiras ou mesmo no contexto escolar. Práticas que às vezes repercutem, como fala Lilie, no próprio preconceito enfrentado, na inferiorização que sofrem por ser menina e ousar transgredir espaços considerados majoritariamente masculinos. Mesmo que demonstrem um desempenho superior ao deles no jogo: aspectos que nos remetem à misoginia.

A misoginia, expressão de ódio, desprezo e/ou aversão contra meninas/mulheres tem permeado nossa sociedade. Geralmente, esse tipo de preconceito se instaura já na infância, através de práticas que estimulam o desprezo,

a diminuição e a não aceitação às meninas, às suas opiniões, às suas formas de agir e às suas conquistas.

Lilie percebe essa misoginia projetada em seu contexto, quando conta: *"Os meninos em si sempre tiveram aquele preconceito, não aceita quando uma menina joga mais do que eles, porque não pode, porque menina não joga bola".* De algum modo, os preconceitos re-produzidos através das culturas infantis, configuradas aqui em expressões lúdicas, desde então já estão intimamente associados às desigualdades de gênero (BARBOSA, 2014). Parte deles são retroalimentados, por vezes, no seio da família, escola, o que os torna ainda mais significativas, reverberando ao longo da vida. Mas ao mesmo tempo, e por isso mesmo, configuram situações possíveis de ser potencialmente reorientadas, subvertidas na interação com estas mesmas sujeitas, sujeitos, instituições, espaços.

Entretanto, na proporção em que os gêneros são tramados, por parte da sociedade, como naturais, opostos e desiguais corroboram também na incitação ou sugestão de que meninas devem ser protegidas de meninos, em função destes serem considerados "atrevidos", "malvados" e "agressivos". Além disso, pedagogizam a sexualidade da criança ao rotular o gesto lúdico do brincar, quase sempre mediado pelo contato e pela interação física, afetiva e de comunicação, como um perigo latente que deve ser mantido sob controle. Todos esses aspectos resultam de um padrão de pensamento e conduta heteronormativa que predominam no imaginário social e nas ações institucionais, incidindo, assim, numa intensa regulação do contato físico entre meninos e meninas.

Quando narra sua infância, Thelma suscita outras facetas dessas tramas de gênero e sexualidade através do contexto familiar e escolar:

> *Thelma: Menina e menino não brincam muito um com o outro e isso era bem complicado pra mim [...] era pra que as meninas não se masculinizassem, nem os meninos se afeminassem. Era bem forte isso... isso não significa que a gente não brincava, brincava quando as brincadeiras eram neutras, que não tinha sexualidade, então a gente brincava. Por exemplo, os meninos nunca iam brincar com a gente de casinha, tá certo? E a gente, quase nunca ia brincar de futebol com eles... mas queimado era permitido pra todo mundo.*

Nas narrativas referidas, as brincadeiras são classificadas a partir de parâmetros distintos: o queimado, por exemplo, aparece como uma brincadeira "*neutra*", "*que não tinha sexualidade*", possivelmente pela menor intensidade de

contato entre os participantes que surge como um parâmetro balizador e, consequentemente, se torna mais aceitável para meninos e meninas.

Na pesquisa de campo realizada na Escola do Caminho, nome fictício da escola pública que se localiza em um bairro comercial da cidade de São Paulo, Daniela Auad (2006) analisa, no contexto do pátio da escola, atividades das quais se ocupavam mais exclusivamente as meninas (lanchar, conversar, passear, pular elástico), mais exclusivamente os meninos (futebol, lutas, bafo[26]), as atividades mistas (meninas e meninas), que nas palavras de Thelma, são brincadeiras "neutras".

Entre estas atividades mistas ainda existem aquelas classificadas "sem predominante reforço da desigualdade entre o masculino e feminino" (queimada, pular corda, dançar ritmos) e aquelas "com claro reforço de desigualdade entre o masculino e o feminino" ("beijo, abraço, aperto de mão", "menino pega menina" e "menina pega menino"). (AUAD, 2006, p. 46-50).

Em toda essa dinâmica organizada de separação e interação, prevalecem normas de gênero e sexualidade que fabricam meninas e meninos. Através da prática de determinadas brincadeiras ditas "de menina" e de um conjunto de práticas progressivamente repetidas no seio familiar são construídas a feminilidade e heterossexualidade da menina-mulher situada a serviço do lar, para o homem, para a constituição de uma família convencional e voltada para procriação.

Esse é o mesmo padrão de feminilidade e sexualidade colocado em discurso quando Simone conta: *"minha mãe verbalizava uma preocupação com a gravidez [...] era uma preocupação grande com namorados, cuidado, e você só pode namorar com tal idade, cuidado com a gravidez"*. As orientações da mãe incidem sob a mesma pedagogia da sexualidade que está voltada para um padrão compulsório de feminilidade heterossexual. Processo que começa já quando criança e se intensifica na adolescência, momento em que a menina parece ser introduzida nesse universo "verdadeiramente" feminino, se fazendo então "mulher", à medida que é destinada para o namoro, casamento e a procriação. Todavia, esses processos nem sempre se consolidam como discutimos ao longo deste capítulo, emergindo outras expressões de gênero e sexualidade.

---

[26] Atividade realizada em grupo que consiste em bater figurinhas com a finalidade de virá-las com as mãos e assim ganhá-las das/dos colegas.

Esse é o nosso enfoque no capítulo seguinte. Nele discutiremos, como as entrevistadas contam sobre as trajetórias em que se autorreconhecem e também são (ou não) reconhecidas socialmente enquanto garotas/mulheres que amam outras, os desafios enfrentados e as resistências empreendidas nesses cursos.

4 “QUANDO EU ME ASSUMI... ”: (AUTO) RECONHECIMENTO DE EXISTÊNCIAS LÉSBICAS E O COLAPSO DA HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA

[...] Então...não seja pega no sono agora.
Diga o nome do seu agressor agora.
Deixe o prédio vazio
as portas abertas
abra muito bem as janelas
quando eles passarem.
Deixe sinais de luta.
Deixe sinais de triunfo.
E deixe sinais.
(CLARKE, 2021, p. 140).

A-ssumir. Não sumir. Revelar segredos. Insurgir. Existir. Re-existir. “Sair do armário?”. Encontrar outros termos para o autorreconhecimento e para ser reconhecida socialmente. Esses processos repercutem na poesia da intelectual feminista, negra, lésbica e estadadunindense Cheryl Clarke, e condensa dimensões diversas que se cruzam em sua vivência lésbica. Tais dimensões fazem alusão à re-existência travada cotidianamente, a qual não se reduz à sexualidade, mas desvela as múltiplas e diferentes camadas de sua vivência.

Nessa direção a autora situa a condição das mulheres de cor, lésbicas, pobres e operárias, em face ao contexto político de seu tempo, articulando aspectos que constituem e retratam suas vidas, suas lutas diárias. Lutas que atravessam tempos, territórios, que encontram ressonância nos discursos tecidos aqui, neste trabalho, nos processos travados por mulheres lésbicas pela construção de inteligibilidade social, como leremos nas narrativas das entrevistadas.

Destarte, expressões como “se assumir” geralmente integram as narrativas que essas mulheres elaboram para contar de si mesmas, ainda que esse “relato que dou de mim mesma no discurso nunca expressa ou carrega totalmente esse si-mesmo vivente”. E é exatamente o efeito dessa “despossessão” nas narrativas que fazemos de nós que mostram a atuação normativa. Mostra o quanto somos usadas pelas normas na proporção em que nos utilizamos delas nestes processos de luta por reconhecimento e intelegibilidade. Normas estas que, de alguma maneira, condicionam esse reconhecimento, ao mesmo tempo que são desestabilizadas e desafiadas por ele (BUTLER, 2017, p. 51).

As imagens do “eu” utilizadas nas narrativas, tais como “se assumir”, “despertar”, “revelar”, ”descoberta” nos remetem a ideia de uma essência, de uma identidade que transcendente, substantiva, autoconsciente. Todavia, esses são enunciados, que buscam, progressivamente, fabricar a identidade lésbica, estabilizá-la. Contudo, terminam também por ocultar o seu caráter de “coisa fabricada”, produzida. Com isso, fazem parecer que é algo já dado, pré-discursivamente, como se fosse natural, pré-estabelecido, imutável.

Eve Sedgwick (2007) argumenta que a lógica desse processo de manifestação do desejo “entre iguais”, impressas nessas imagens do “eu”, são instituídas pelas fronteiras entre privado e público. Tais fronteiras consistem num regime normativo, contraditório e limitante sobre a intimidade e as revelações, sobre o conhecimento e a ignorância, dando formas a muitas questões éticas, valorativas e epistemológicas no âmbito da sociedade ocidental moderna.

Assim, ao explicar os dramas vivenciados nos processos em que “revelamos” nosso desejo, revelação existencial e social, íntima e pública, voluntária ou mesmo realizada contra nossa própria vontade, o fazemos conforme as normas que nos governam. Mas também as transgredimos, negociamos de alguma maneira, enfrentamos os riscos e limites dessa negociação.

Para Tânia Swain (2007), ainda que as identidades possam ser instâncias favoráveis à visibilidade, ao reconhecimento e lutas por direitos de sujeitas lésbicas, não podemos esquecer acerca do caráter excludente que elas podem adquirir. Adrienne Rich (2010, p.35) reconhece esses limites, e em lugar da categoria identidade lésbica, opera muito mais com a categoria existência lésbica. “Existência lésbica sugere tanto o fato da presença histórica de lésbicas quanto da nossa criação contínua do significado dessa mesma existência”.

Nesta perspectiva, compreendemos que as existências lésbicas se configuram através das narrativas que são contadas, à proporção que essas mulheres buscam explicar o processo em que se constituem (“reconhecem para si”), mas também reivindicam o reconhecimento de suas existências lésbicas diante de sua família, da sociedade, e muitas delas através de seus percursos escolares.

Com Butler, compreendemos que o reconhecimento “é uma relação intersubjetiva, e, para um indivíduo reconhecer o outro, ele tem que recorrer a campos existentes de inteligibilidade. Mas o reconhecimento também pode ser o lugar onde

os campos existentes de inteligibilidade são transformados". (PORCHAT, 2010, p. 161-170).

Nas narrativas analisadas, atentamos para essas transformações, para os processos de autorreconhecimento e reconhecimento social, os quais ocorrem por vezes em tensão, dúvidas, sofrimentos, medos, confrontos que geralmente configuram condições precárias de formação e de vida (BUTLER, 2015). Condições estas que geralmente ecoam através da atuação familiar, escolar, religiosa, entre outras instâncias sociais de saber e poder (convergentes ou divergentes e/ou articuladas – ou não – entre si).

Ainda que sejamos – muitas vezes – empurradas para as margens nessas lutas, nos situamos entre lugares através destes dispositivos da sexualidade e pedagógicos que também os transformam. Esses entre-lugares são efeitos de práticas subversivas instauradas e produzidas através, do e no confronto às normas, aos processos de subalternização na luta pelo reconhecimento de nossas existências.

4.1 Melancolia, medo, fuga, desobediência e outras lutas por (auto)reconhecimento

> *Lilie: [...] eu tava passando por problemas pessoais, porque isso pra mim um tempo era um problema muito grande, me entender, eu fiquei confusa, eu fiquei numa agonia, eu não me alimentava direito, queria ficar no quarto, era o início sim de uma depressão, um processo que minha mãe não acompanhou por exemplo por estar ausente.*

A linguagem com a qual Lilie conta seu processo de autorreconhecimento nos remete aos sofrimentos que permeiam sua busca por compreender a si mesma e o seu interesse amoroso por garotas, suas dificuldades em lidar com isso. A densidade desses sentimentos se assemelha àquela descrita por Audre Lorde (2019, p. 53) em sua prosa, ao próprio medo que a autora narra sentir na pele, mas que ao mesmo tempo se transmuta em coragem. Conforme afirma:

> E é claro que tenho medo, porque a transformação do silêncio em linguagem e ação é um ato de revelação individual, algo que parece estar sempre carregado de perigo. [...] Em nome do silêncio, cada uma de nós evoca a expressão de seu próprio medo – o medo do desprezo, da censura, ou de algum julgamento, do reconhecimento, do desafio, da aniquilação.

Como somos construídas através dos medos, confusões e agonia narradas? Como as famílias, escolas e religiosidades reverberam nessas narrativas através destes processos de autorreconhecimento e reconhecimento social, etc? Como evocamos e enfrentamos o próprio medo e outros sentimentos que permeiam esses processos?

As palavras de Lilie contam uma trajetória que parece, progressivamente, se desdobrar desde o seu íntimo, reverberando por todo seu corpo, por toda a sua vida. Seu sofrimento se expressa através de seu corpo ("*eu não me alimentava direito*"), através da reclusão e isolamento que a situação a provoca ("*queria ficar no quarto*"). Entretanto, apesar de se isolar em sua própria casa, convencionalmente um lugar considerado de proteção e acolhimento, também mostra-se desprovido do acompanhamento familiar: do pai, da mãe, da presença desta ("*minha mãe não acompanhou por exemplo por estar ausente")*. Ausência que também nos remete a outras problemáticas enfrentadas por mães solos, ou seja, mães que criam suas filhas/filhos sozinha. Muitas delas precisam trabalhar fora de casa para prover o sustento, tendo que desde cedo deixar suas filhas/filhos sozinhos ou mesmo sob os cuidados de parentes, vizinhas/vizinhos, etc.

Dessa maneira, o espaço familiar, ainda que seja no imaginário social o lugar de atenção, acolhida, nem sempre é feito deste modo. Este pressuposto, à medida que é frustrado, configura outras nuances das condições precárias narradas por ela.

> *Lilie:[...] então pra mim fugir era mais prático. Era melhor. Então assim, por esses meus problemas pessoais, e por outros atritos dentro de casa, foi juntando tudo e eu fiquei naquela agonia de querer sair, não disse a ela porquê...Disse: - Olha já que a gente não tá se dando bem, to trabalhando, vou [...] Fui morar com… amigos. Porque eu apresentei a minha situação pra uma amiga minha que conhecia muita gente. Até então o intuito não era sair de casa. Eu tinha explicado a ela o que tinha acontecido. E como eu me sentia, e ela disse: - Vamos sair! Vamo conhecer gente! Precisa espairecer, não pode se torturar..Você não tem um problema.. Foi muita coisa... que eu precisava me abrir..Não totalmente, mas o necessário eu contei e foi justamente isso, e eu comecei a sair mais, isso foi antes de sair de casa, entao conheci um pessoal, que morava numa república aqui no Bairro Esperança pessoal costuma dividir casa, alugar quarto[...]*

Certamente, este ambiente familiar e as relações com a mãe se fizeram precários à medida que não dispunham das condições necessárias de reconhecibilidade. Uma vez julgada, a partir daquelas normas em que se entrelaçam um tipo de discurso religioso e familiar, heteronormativos, excludentes, parece se

tornar insustentável sua existência e convivência em família. Diante disso, a alternativa “prática” que se manifesta em sua narrativa é a da fuga (“*pra mim fugir era mais prático*”).

Mas quão intensa pode ser a coerção normativa até torna-se ameaça à nossa própria vida a ponto da fuga ser considerada como única alternativa? Como sobreviver sob o jugo insidioso, normativo, no próprio contexto familiar, dentro da própria casa? Como sobreviver a estas condições precárias?

Para além dos sofrimentos íntimos externados a partir daquela condição e relação familiar, Lilie conta que são as condições financeiras, expressas no vínculo de trabalho que possui, que tornam essa “fuga” urgente e possível. Mas não só isso, ela considera essa “fuga” como algo “mais prático” ante as suas circunstâncias de vida.

“Mais prático” em relação ao quê? Haveria uma outra alternativa diante daquela situação vivida? Essas questões, ainda que não colocadas em narrativa, parecem transbordá-la. Ainda que não-ditas, parecem acusar uma resistência, mas sobretudo, um conflito moral, ético, que tem a ver com a responsabilidade de sua família, de seu pai, de sua mãe, mas também, a responsabilidade dela consigo mesma nesta “fuga”.

Contudo, ao mesmo tempo, a fuga às amigas e amigos parece abrir outras possibilidades de escapar das ameaças de um suposto apagamento, de promover reconhecibilidade, de vida, de existência, através das experiências vivenciadas por meio destes. Nesses laços de amizade com os quais nutre-se afetivamente, e por meio dos quais dialoga e vive o cuidado de si, é possível também aprender a enfrentar e redimensionar os desafios enfrentados; embora tais diálogos também possam escapar reducionistas, como se também tentassem minimizar os sofrimentos que são vividos na pele (*“ - Precisa espairecer, não pode se torturar ...Você não tem um problema...”).*

Mas um dos principais efeitos das relações de amizade parece ser a sua capacidade de possibilitar encontros. A perspectiva de evitar que nos restrinjamos às nossas próprias impressões, à medida que podemos enxergar outros pontos de vista e pensar noutras alternativas. Ou ainda, possamos lidar corajosamente com o risco que essa própria “fuga” impõe, porque ao mesmo tempo que a fuga se constituiu numa tentativa de escapar de condições precárias, ela também pode incidir em outras condições ainda mais problemáticas que aquelas vividas no ambiente familiar. Principalmente, ante a tentativa de transferir para amigas/amigos a responsabilidade sobre si mesma. Como narra Lilie:

> *Lilie: Foi...confiei, me mudei, etc. Só que coisas do lado de lá deram errado, e acabou que eu fiquei desempregada, e comecei a ficar dependente do pessoal com o qual eu morava. Que eram uns amigos, e que não demonstravam...-Não Lili! Você é da família, não se aperreia não! - Onde come 1 come 10. Todo aquele papo...ai foi nesse período onde eu precisei interromper o estudo. - Porque? - Porque não tinha como ir pra Floresta. Não tinha dinheiro nenhum e o meu gosto pelo estudo sumiu. Não tinha mais paciência nenhuma porque eu tava num momento muito confuso. Eu tinha tomado uma decisão muito grande. Você sai da "asinha" da sua mãe, tudo muda.*

De alguma forma, amigas/amigos, ainda que remetessem aos vínculos familiares, seja pelo apoio e acolhimento oferecidos, também apontavam limites. A saída de casa modificava sua posição na vida no mundo ("*Você sai da "asinha" da sua mãe, tudo muda")*. Mesmo que essas situações fossem revertidas, ou seja, mesmo reencontrando um ambiente de relação saudável entre familiares, não reverteria totalmente os efeitos sobre a precarização das condições pelas quais era enquadrada socialmente em função de sua orientação sexual. Embora esse pudesse ser um aspecto decisivo para enfrentar os desafios.

Nessas cenas, especificamente, a interrupção dos estudos parece convergir com o agravamento dessas condições precárias. Escola, estudos, ainda que tenham sido a última camada dessa rede de relações a ser interrompida, não aparecem nesta cena a não ser quando "interrompidas", e são consideradas como resultantes de outras condições limítrofes vividas, como a falta de dinheiro e de condições emocionais.

Mas em que medida a escola não poderia oferecer elementos para resistir, para se refazer, para adquirir melhores condições de vida, e assim, enfrentar melhor os desafios seja em relação à sua própria manutenção, em relação à família e à sua orientação sexual? Em que medida, nessa narrativa, a escola aparece descolada desses outros aspectos e dimensões relacionados à vida? Em que medida a falta de conexão da escola com a vida de uma garota que "assume" gostar de outra garota não torna-se um fator que contribui para o seu afastamento, ou ainda, para a interrupção de sua trajetória escolar?

Todas as questões evocadas neste enredo nos provocam a pensar até que ponto a escola não poderia (e não deveria), em função dos elementos e estratégias que se utiliza, potencializar práticas subversivas, ser geradora de sentidos e possibilidades de vida, especialmente diante das condições precárias que uma garota que "assume" uma relação homoafetiva vive.

Práticas capazes de contribuir enfaticamente com esse cuidado de si, com modos de subjetivação que favoreçam um olhar mais cuidadoso sobre/para si mesma, de maneira a alimentar outras formas criativas e subversivas de lidar com processos de orientação sexual não-normativos com “problemas pessoais”, “confusões”, “agonia” decorrentes disso, e pelos quais tantas/tantos estudantes são tangenciadas/tangenciados e afastadas/afastados da escola.

Para Butler, apesar de todas as vidas serem precárias por carecerem da manutenção, depender de condições sociais, econômicas e políticas para serem vividas e não apenas de um impulso ou vontade interna, “a condição precária designa a condição politicamente induzida na qual certas populações sofrem com redes sociais e econômicas de apoio deficientes, e ficam expostas de forma diferenciada às violações, à violência e à morte.” (BUTLER, 2015, p. 46).

Decerto, quando nos voltamos a estas narrativas de autorreconhecimento e reconhecimento social, nos deparamos exatamente com essas condições precárias, mas também com estratégias subversivas de enfrentamento. Contudo, ainda persiste a negligência de diversas instituições sociais, pois ao invés de se constituírem em espaços de reconhecimento e de garantia de direitos e proteção, tornam-se geralmente um lócus de agravamento dessa precarização, de violação de direitos.

Estes aspectos que foram sinalizados por Lilie convergem à narrativa de Beatriz:

> *Beatriz: Eu acho que eu sinto falta do diálogo* [com sua mãe e pai]*...o diálogo...porque tipo assim, antes, nesse tempo que eu falo que era do meu ensino médio era muito mais bloqueado, quando eu me...**quando eu me assumi**, o diálogo piorou, não tinha mais diálogo.* (Grifo nosso)

A ausência de diálogo com sua mãe e pai, agravada após ela se “assumir”, parece, entre outros sentidos, operar numa perspectiva punitiva. Essa ação punitiva, no âmbito familiar, é um tipo de poder que tenta enquadrar Beatriz, mudá-la e corrigi-la. Uma lógica violenta, que gera um sofrimento psicológico intenso a ela, que é expressado em sua narrativa de forma muito vívida. A tácita recusa da pessoa pela negação ao diálogo com ela é uma forma de bloqueio, de interrupção das principais vias do relacionamento, do afeto e interações.

Contudo, sua existência lésbica continuou negando esse poder: a lógica heteronormativa e compulsória. Ainda que estas normas produzam efeitos sobre o seu próprio modo de se “assumir”, ela ousa contá-lo, mesmo que de forma reticente,

obliterando os termos dessa assunção. Ou seja, em sua narrativa, a expressão “assumir” é empregada de modo a omitir exatamente o “objeto” do desejo: o relacionamento afetivo-amoroso com outra garota.

Essa omissão parece refletir a heteronormatividade que é imposta e naturalizada cotidianamente, nos fazendo aludir àquilo que Butler (2017), em sua analítica de Freud, consegue transpor. Em sua leitura de Freud, sobre os processos psicanalíticos que constituem a homossexualidade/heterossexualidade, a autora desmonta a própria ordem binária e heteronormativa que as fundam. E ao situar os limites dessa interpretação psicanalítica freudiana, ela consegue - a partir deles - avançar em outros construtos.

Butler (2017) contesta a (hetero)ssexualidade que na psicanálise é cultivada através da proibição edipiana incestuosa, como proibição fundante que forma o sujeito/sujeita e para a qual o desejo já é tomado como heterossexual. A autora refuta o viés patologizante com que outras expressões de gênero e sexualidade são lidas, aspecto que ainda influencia e vemos ser reiterado por diversas instituições sociais. Noutros termos, como explica Flávia Bonfim e Paulo Vidal (2021, p.1205-1206), a leitura que Butler faz:

> [...] contrapõe-se à tese freudiana que afirma que a homossexualidade seria um desvio no processo de identificação do Édipo, no qual a criança não se identificaria com o genitor do mesmo sexo. Ela afirma, assim, que a formação do gênero e do sexo se dá pela proibição da homossexualidade, primordialmente, e não pela proibição do incesto. Portanto, para ela, na base da sexualidade está o desejo homossexual proibido.

O pensamento psicanalítico freudiano enseja restrições e regulação que produzem sujeitas e sujeitos, homem e mulher, como polaridades opostas, complementares, hierarquizados (embora não se restrinjam a isso). Mais que isso, em nome do argumento de proibição da homossexualidade exige como norma a heterossexualidade.

Esse saber/poder psicanalítico, que tem forte influência de uma leitura heterocentrada do Complexo de Édipo, também está intimamente relacionada ao processo em que a criança é construída, generificada e heterossexualizada como abordamos no capítulo anterior. Nas palavras de Rafael Kalaf Cossi, o que Butler sugere a partir de sua leitura psicanalítica é que “os gêneros sexuais, masculino e feminino, seriam formados ou assumidos através da encarnação da fantasia de que

pessoas do mesmo sexo ou gênero do sujeito tenham de ser rechaçadas como objetos de amor". (COSSI, 2020, p.158).

A proporção que isso ocorre como uma identificação melancólica, porque pressupõe a internalização dessa perda, a menina é feita da proibição desse desejo, in-corporando essa perda não pranteada, ou seja, um apego homossexual. Nas palavras de Butler[27]:

> Quando a proibição da homossexualidade permeia uma cultura, a "perda" do amor homossexual é provocada por uma proibição repetida e ritualizada em toda a cultura. O resultado é uma cultura da melancolia de gênero em que a masculinidade e a feminilidade surgem como vestígios de um amor não pranteado e não pranteável; na verdade uma cultura da melancolia de gênero em que a masculinidade e a feminilidade, dentro da matriz heterossexual, são fortalecidas pelos repúdios que elas performam. (BUTLER, 2017, p. 148-149).

Dessa maneira, seguindo a releitura psicanalítica proposta por Butler, a imposição da heterossexualidade pressupõe a proibição da homossexualidade. Ou seja, antes mesmo do amor da menina pelo pai, ela deverá renunciar (e repudiar) seu amor primordial pela mãe. Deverá ainda transferir esse amor homossexual para outras mulheres, e mais que isso, recusar e repudiar qualquer possibilidade de vínculos libinais com mulheres. Dessa forma, ela é direcionada ao pai e seus substitutos como objetos de desejo, tornando a mãe um lugar de incômoda identificação (BUTLER,2017).

Nesse sentido, a angústia, confusão e medo que permeia o imaginário social parece estar entremeado por esses discursos, que o explica, reproduz, mas, sobretudo, ainda o constrói. Em nossa sociedade, a homossexualidade primária, uma vez que não é reconhecida, produz sujeitas/sujeitos melancólicas/os. Para nos voltarmos à heterossexualidade, teríamos que abandonar nossa homossexualidade primária, o que nos faria entrar num processo de luto por essa perda. Entretanto, esse luto não é realizado, produzindo-se então melancolia.

A análise que Butler nos possibilita fazer a partir da obra "Luto e melancolia" de Freud (1972), nos ajuda a atribuir outros sentidos aos sentimentos narrados por Lilie e que permeiam o processo em que ela e outras entrevistadas se vêem assombradas

---

[27] Butler utiliza-se do termo homossexual, homossexualidade para referir-se aos relacionamentos entre iguais (seja entre homens ou entre mulheres), contudo, estes relacionamentos não são tomados necessariamente como sexuais, mas pressupõem uma erótica e afetividade.

pelo medo de “ser” o que se quer, de “ser” o que se deseja. Isso ocorre de uma maneira “que o seu querer [por pessoas do mesmo gênero] também se torna uma espécie de medo” (BUTLER, 2017, p. 146).

Devido a isso, suas experiências contadas podem ser pensadas como uma “perda internalizada”, “melancolia” nesse mesmo sentido redimensionado por Butler(2017). Perspectiva que ao mesmo tempo que confronta o viés psicanalítico freudiano, o revisa e o reformula. Ora, a psicanálise freudiana, como um conjunto de saberes parecem ecoar nas trajetórias educativas, seja familiar, escolar ou mesmo religiosa.

De certo, esta vertente psicanalítica popularizou-se e amplificou-se através dos tempos, legitimando o campo Educacional, mas também foi por ele legitimada, seja através de suas práticas, mas para além disso, no formato normativo de configuração familiar, conjugal, de relacionamento afetivo-sexual heterossexual (COUTINHO, 2008). Desse modo, a leitura de Butler(2017) sobre a psicanálise nos ajuda a transformar vigorosamente esse campo discursivo, promovendo abordagens que confrontem a heterossexualidade compulsória. Ou seja, que possibilitem pensarmos melhor a constituição de outras configurações de afeto, sexualidade, relacionamento, conjugalidades, famílias, entre outras formas dissidentes de subjetivação. É nesse sentido que propomos a análise das narrativas no tópico seguinte.

4.2 Enfrentamentos à lesbofobia, desafios e estratégias de in-visibilidade ?

> *Débora: Foi um choque, foi um baque, mas foi uma coisa que eu cheguei pra ela* [mãe] *e conversei. - Não pense que eu vou me transformar, ou “transicionar”, nem usei esse vocábulo. Eu não vou mudar! Eu gosto de ser feminina! Eu gosto de usar as minhas sainhas, meus shortinhos, de tudo isso, ne? E gosto de mulheres femininas também e tal...já tentando amenizar. Na época eu tava me envolvendo com uma mulher bem feminina, então foi um choque, já tava até pensando em sair de casa. Minha mãe descobriu eu tava com uns 20 anos e tudo mais, então quando eu tava pensando em sair de casa ela não deixou.*

Neste fragmento da narrativa, Débora evoca emoções que explicitam o choque e o medo em decorrência das revelações de seu segredo, a relação amorosa com outra mulher, feitas por uma vizinha à sua mãe. Ora, o choque e o medo em cena

parecem não estar apenas relacionados ao modo truculento como aquele seu segredo é exposto à mãe pela vizinha, mas especialmente pelo medo da reação desta. Pelas explicações que terá (e teve) imediatamente que formular para convencê-la, em função de uma espécie de "pânico" que pareceu pairar e confrontar o imaginário desta mãe (e de parte da sociedade), baseado numa suposta "perda" da feminilidade da mulher que relaciona-se com outra mulher, algo parecido com o que Butler explicitou:

> "[...] o medo do desejo homossexual na mulher pode induzir o pânico de que está perdendo sua feminilidade, de que não é mulher, de que não é mais uma mulher propriamente dita, de que se ela não é exatamente um homem, é como se fosse um, e, por isso, é monstruosa de alguma maneira. (BUTLER, 2017, p. 144).

E ainda que esse choque, esse medo e todas as formulações construídas sejam afeitos dessa aversão, dessa suposta "monstruosidade", são reações à lesbofobia da mãe. Choque e medo também são reações àquele imaginário que parece se proliferar, sufocar, atentar contra si, seja em sua convivência em família ou em comunidade. E apesar de suas alegações ("*Não pense que eu vou me transformar, ou "transicionar")* nos remeterem ao mesmo padrão da violência sofrida, também apontam à transgressão do mesmo, uma vez que o confrontam, não sendo rendida completamente por ele.

O processo de se "assumir" é contado à proporção que tenta sanar essa suposta "perda da feminilidade", como se um segredo fosse revelado à mãe e desencadeasse tensões adiadas, enfrentamentos e respostas para os medos que antes a consumiam em segredo. Em função disso, a mãe emerge em discurso. Em resposta aos questionamentos desta mãe, suprimidos na narrativa, mas para as quais a filha não hesita em se "defender". Entretanto, sua "defesa" está alinhada à mesma linguagem que instaura normatização, e, estrategicamente, para tentar "*amenizar*" e se livrar do conflito, faz uso do próprio apagamento ("*Eu não vou mudar! Eu gosto de ser feminina! Eu gosto de usar as minhas sainhas, meus shortinhos, de tudo isso, ne? E gosto de mulheres femininas também e tal...já tentando amenizar")* como um recurso de "proteção", ainda que essa invisibilidade não seja apenas isso.

Noutras palavras, são notórias as negociações de sua própria existência com (e frente) à mãe. Isso é feito na negociação da própria identidade a partir das performatizações de gênero (de Débora e da namorada), de promessas à mãe que não irá mudar, de que irá permanecer alinhada ao padrão compulsório de feminilidade

com o qual se identifica e pelo qual se reconhece configurada (“*Eu gosto de ser feminina! Eu gosto de usar as minhas sainhas, meus shortinhos,[...]”).*

Discursos que sustentam uma outra invisibilidade que está ancorada na premissa: “*tava me envolvendo com uma mulher bem feminina”.* Ou seja, sendo as duas “*bem femininas*”, poderiam passar mais facilmente despercebidas diante de outras pessoas, podendo, inclusive, ser consideradas apenas amigas (e não namoradas). A medida que não despertassem atenção das pessoas por não transgredirem as normas compulsórias de feminilidade, podem operar de forma múltipla com essa “invisibilidade” para também “proteger-se” da lesbofobia, ou seja, do “ódio, repulsa e discriminação contra a existência lésbica”. (PERES; SOARES; MARQUES, 2018).

Ainda que o relacionamento com uma mulher (feminilizada ou não) já constitua uma transgressão ao padrão compulsório heterossexual, mas não da mesma forma. Porque certamente o relacionamento com uma mulher não feminilizada, ou mesmo com uma mulher considerada “masculinizada”, torna-se muito mais visível socialmente, e portanto, mais sujeito à repulsa, julgamentos, coerções e violências. Isso nos sugere que nem todas as mulheres que se relacionam com outra mulher podem utilizar-se dessa “invisibilidade” para esquivar-se da lesbofobia.

Contudo, fazer uso da própria invisibilidade para se “proteger”, ao mesmo tempo que se constitui estratégico, não deixa de acusar mais uma vez a precariedade das condições e processos de autorreconhecimento e reconhecimento, à medida que evidencia o agudo limite destas “estratégias”, desse jogo. Nas palavras de Aline Piason e Marlene Strey, geralmente mulheres que amam mulheres “aprendem a esconder os significantes da homossexualidade de quem não os tolera e, ao mesmo tempo, se questionam sobre como torná-los perceptíveis para aqueles que consideram importantes e que estariam interessados em reconhecê-los.” (PIASON; STREY, 2012, p. 109).

Estas aprendizagens implicam um uso destes significantes que nem todas as mulheres/garotas que reconhecem seu interesse amoroso por garotas/mulheres, que se auto declaram lésbicas, sapatão, etc, conseguem fazer, especialmente aquelas que não performatizam uma feminilidade considerada normativa, aquelas garotas/mulheres “masculinizadas”.

Keith Braga (2019), em diálogo com Raquel Lucas Platero, discute acerca das masculinidades femininas estabelecendo correlações com a hipervisibilidade lésbica.

Nesta esteira, ao discutir a (hiper) visibilidade lésbica, aponta como as sujeitas lésbicas “masculinizadas” tornam-se paradoxalmente vulneráveis às violações, ao mesmo tempo que suscitam questões que ainda permanecem invisíveis, silenciadas, porque raramente são discutidas. Apesar dessas sujeitas, desses corpos apontarem as fissuras na ordem heteronormativa, só são inteligíveis nos termos em que violam está normativa, sendo esta reorientada a cada interpelação (PLATERO, 2009).

Cláudia, Laura e Isabel tecem outras narrativas acerca dos enfrentamentos, do medo da lesbofobia que permeiam os processos de se “assumir”:

> *Cláudia: Medo de ser discriminada, eu não queria que as pessoas me tratassem diferente, eu queria que as pessoas me vissem como eu era, como eu sou [...]*
>
> *Laura: Então, meus primos têm 30 e 40 anos. Então, quando eu era criança eles já tavam na fase adulta, ne? Então muitos tavam se assumindo. Tem um... tinha um primo que ele morreu, que ele se assumiu, disse que era homossexual, e tal. E tipo a galera da minha família sempre falava muito mal dele. E eu pequenininha ouvia isso: - Ai! Júlio? A alma dele está entregue ao diabo! E a minha família é evangélica, família da parte do meu pai.[...] Era um medo de ser julgada daquela forma. Era o medo de ser expulsa de casa. Era o medo de ser chamada principalmente chamada de SAPATÃO. Esse termo pra mim era muito pesado quando era criança. Acho que naquela época também: - SAPATAO! Aquela mulher é sapatão...Meu Deus ela é sapatão..sabe? Eu ficava naquela nóia...*
>
> *Isabel: [...] porque não tinha culpa religiosa. Eu acho que isso me ajudou muito no processo de autoaceitação. Eu nunca tive essa culpa religiosa, então pra mim era uma coisa assim, era o medo da sociedade. Não era o medo pela religião, que eu acho que o medo pela religião é foda. Era da aceitação mesmo, das pessoas me apontarem. De usarem isso de alguma maneira contra mim, sabe? Era como isso ia ser dado..se tivesse isso pra me inferiorizar, sabe? Pra inferiorizar. Então eu tinha medo disso, tanto é que eu vim ficar mais fortalecida quando eu ouvi da minha mãe que era minha orientação sexual e ela estaria do meu lado.*

O medo de admitir o próprio desejo é efeito da operação de vários dispositivos que, cada qual ao seu modo, espreitam, sublinham, endossam uma norma que delimita, institui a heterossexualidade como obrigatória, natural, sagrada, e portanto, a única digna de ser vivida. Ao delimitar as margens do que é vivível, essa matriz de inteligibilidade expulsa as existências lésbicas (e outras existências) desse campo do vivível, tomando-as como abjetas.

Abjetas. Do latim *ab-jicere*, quer dizer jogar fora. Nesse sentido, ao tentar "lançá-las para fora" do campo do simbólico, esses mecanismos de abjeção produzem irreconhecibilidade, produzem vidas cujas mortes são banalizadas, ignoradas, não sendo sentidas e, portanto, incapazes de gerar políticas públicas, de gerar atenção, cuidado, luto.(BUTLER, 2019). Mesmo assim, ainda enquanto significantes que tentam ser excluídas desse campo simbólico, essas existências continuam atuando através dessa ordem heteronormativa, mas ameaçando-a e produzindo rachaduras em sua superfície.

Poderíamos dizer que a partir das narrativas analisadas, o medo aparece como um efeito da agência desses dispositivos que negam e tentam banir essas existências. Operação que, embora apareça de modo articulado, engendrada através das várias instâncias da vida social e sendo organizada a partir de diferentes campos discursivos, quase sempre gera abalos emocionais difíceis de esquecer. Todavia, ainda que esses processos de "assumir" sejam narrados a partir da melancolia, dos medos, de "fugas", do enfrentamento à lesbofobia, entre outros dramas pessoais, é importante notarmos as nuances, recursos e "estratégias" empreendidas para não sucumbirem às ameaças e violências praticadas.

Nessa perspectiva, elas oscilam, mas confrontam. Deslizam, recuam, mas se deviam, subvertem muitas vezes as violências: seja como narra Cláudia, a) a violência que hierarquiza as diferenças, que tenta subalternizar mulheres que amam mulheres, lésbicas, sapatonas; b) seja, a violência que sacraliza a ordem normativa, e tacitamente constrói (e é construída) através de um tipo de discurso religioso. O mesmo discurso que atravessa famílias, e que é evocado para demonizar (tornar abjeto) o amor entre iguais, como sugere Laura em sua narrativa; mas também, como nos conta Isabel, c) a violência acusatória, instaurada a partir desses mesmos regimes de verdade, na qual se "aponta", julga, inferioriza e intenta contra nossa própria vida. Mas também, diga-se, pode ser desestabilizada por outros discursos, inclusive religiosos, configurando-se em termos éticos que podem redefinir as relações nos contextos familiares, escolares, etc. Assim, pode se transformar em gestos amorosos de acolhimento, respeito e apoio de uma mãe à filha, como nos sugere a narrativa de Isabel, mas para além disso, nas demais relações que possamos estabelecer em qualquer instância social.

4.3 O colapso da heterossexualidade compulsória, subversões e re-existência lésbica

Nessa esteira, ao discutirmos sobre os processos de se “assumir”, de reconhecer para si e para outras pessoas (e de ser, por estas pessoas, reconhecidas) a partir do interesse amoroso por outras garotas/mulheres, nós estamos tentando desvelar e problematizar exatamente essas dinâmicas de poder. Estamos buscando identificar outras formas de dizibilidade, de visibilidade, de inteligibilidade e de reconhecibilidade que essas narrativas fazem (e podem fazer) funcionar.

> *Luiza: Desde muito cedo que eu percebi que eu gostava de meninas. Desde muito cedo. Mas como na época eu não sabia o que...eu até cheguei a pensar que eu tinha nascido no corpo errado. Assim, falava: - Não tá acontecendo isso, porque deus perfeito. Se tá acontecendo isso, então, houve algum erro. Nasci no corpo errado. Na realidade eu tenho todo um pensamento de menino, de homem, então eu to no corpo de menina. Mas como é que eu vou me relacionar com uma menina se eu sou uma menina? Então eu não admitia isso. E nem assim, não via isso, não tinha comentário, não via noticiários, não via se falar nada disso...Até que eu fui crescendo, foi! Eu fui tendo contato com algumas pessoas e até o ponto que eu cheguei a conhecer algumas pessoas, que até se interessaram, eu fugia realmente dessas pessoas… [...].*

Há um regime de verdades que a heterossexualidade compulsória institui, que ecoam nestas narrativas que Luiza conta de si, que fazem com que sua forma de agir, seus interesses e desejos sejam sentidos e percebidos por ela mesma com estranhamento. Mais que isso, ao admitir que “*gostava de meninas*”, ela confere sentidos ao vivido, explicitando implicações desconfortantes e difíceis de lidar, em decorrência do gênero que performatiza, ao percebê-lo, sob esta ótica normativa de gênero e sexualidade, incompatível com a orientação do seu desejo.

Em diálogo com Butler (2017), compreendemos que os termos em que Luiza “se percebe” e conta de “si mesma”, nos remete a uma relação conflitante com as normas hegemônicas; conflitante porque os modos de funcionamento dessas normas são excludentes, tentam destituir todas formas de sexualidade que não sejam inteligíveis dentro de seus moldes. Por isso, tais normas são impositivas, violentas e violadoras, sendo tecidas pelas entrevistadas estratégias de deslocamento a partir destas normas, em narrativas a partir das quais este “eu”, “garota/mulher” e que “gosta de outra garota/mulher” vai se constituindo.

É notório que a narrativa de Luiza está, portanto, cravada pelo mesmo padrão heteronormativo que constitui (e é constituído) por um tipo específico de discurso

religioso, de saber e poder médico-psiquiátrico-psicológico reproduzido por/em muitas famílias e escolas[28]. Estes dispositivos de saber e poder empreendem forças com intensidades, formas e efeitos distintos. Ou seja, operam saberes e poderes que fabricam a “garota” “que gosta de outra garota” como “anormal”, “inadequada”, “abjeta”. Saberes e poderes que também são correlatos às resistências que são tramadas.

Estes dispositivos para instituir normalidade a partir da matriz de inteligibilidade heteronormativa tentam manter uma suposta coerência e continuidade através de processos que visam ocultar os desvios, as rupturas, tentando assim instaurar a naturalização, a correspondência, a unificação linear entre gênero e desejo sexual por pessoa de gênero oposto. Enquanto dispositivos de saber e poder normatizam e ecoam sobre a vida de mulheres que amam mulheres, muitas vezes pelo não-dito, interdito, mal-dito. Mas, ainda assim, as nossas próprias existências lésbicas negam, renegam, burlam esse destino forçado.

Esses campos de inteligibilidade são desafiados, a partir e contra eles, ao redefinirmos nossas existências. Apesar da insurgência ser fabricada – muitas vezes - das ausências e silêncios, se faz ao mesmo tempo ardilosa nas manobras empregadas, ainda que crivada de marcas e saturada de desvios, os mais labirínticos, é feita subversivamente. Carregamos os rastros desse agenciamento em nossos corpos, em lembranças difíceis e dolorosas de dizer, mas também, subsistimos tramando e construindo nossas próprias narrativas.

A partir do desejo descrito, tecido discursivo, proibido, contido e mal-dito, Luiza ousa, ainda que de modo indeterminado nomeá-lo (*“cheguei a conhecer pessoas”*), ainda que de forma fugidia e vacilante, o faz na volição possível dos momentos vividos. Trajetórias que de alguma maneira traem – sorrateiramente – a própria ordem heteronormativa por meio da rebeldia que é feita nas trincheiras de “si-mesma”.

Outras narrativas como essa, semelhantes a de Luiza, emergem nas palavras de Isabel: “*Inclusive eu negava. Eu dizia que eu era bi* [ssexual]. *É… Pronto! Foi assim que eu, com 16 anos, eu passei a beijar meninas, a me relacionar[...]”.* Ao negar “ser lésbica” e tentar esquivar-se dos preconceitos que pudesse enfrentar, Isabel se faz a partir da pseudo-identificação enquanto “bi[ssexual]”. Entretanto, o que também

[28] Conforme discutimos no capítulo anterior.

podemos desvelar nesse discurso é que a problemática que busca evitar não está, necessariamente, relacionada ao seu interesse por meninas, mas principalmente, ao seu desinteresse por meninos.

O problema, ora, pungente, resulta do mesmo padrão de poder/saber androcêntrico, heteropatriarcal e machista, que tenta instaurar como intolerável, inadmissível que uma garota/mulher não tenha interesse afetivo-sexual por garotos/homens. Desse modo, o discurso da bissexualidade (interesse afetivo-sexual por pessoas do gênero feminino ou masculino), nessa cena, é realizado numa tentativa de amenizar as tensões e se desviar das violências decorrentes desse mesmo padrão androcêntrico, uma vez que essa posição inclui o interesse por garotos/homens. Com isso, todavia, não negamos os preconceitos, tensões e violências que podem atravessar as posições de sujeitas que se autodeclaram "bissexuais"; parte deles – também – ainda pouco discutidos e confrontados.

> *Isabel: [...] Ela* [mãe] *foi acreditando que era uma fase até o início da minha vida adulta,18, 19, 20 anos. Ela acreditava que era uma fase e...que eu ia depois casar e tal. Ela não recriminava. Ela não dizia: - Você não é minha filha por causa disso, isso é errado. Ela apenas dizia que era uma fase. Era o que ela falava, que era uma fase. Então nesse processo ai de ser uma fase, eu tive, é...os meus questionamentos não é? de beijar mulher, de me apaixonar por uma mulher, de ficar escondido.*

Na narrativa, Isabel nos remete imediatamente à ação do dispositivo de sexualidade sobre seu corpo. Seja na insistência da mãe, que embora não a rejeitasse como filha, ou mesmo atribuísse como um "erro" suas vivências, recorria à noção de que tudo o que ela estava vivendo "era uma fase", e essa é outra possibilidade, mas tal noção, naquela circunstância, provocou outros efeitos. Os efeitos de algo que é julgado como passageiro, e portanto, não digno de atenção, de reconhecimento, sendo feito à proporção que lido dessa forma como algo menor, banal e portanto, desprezível.

À medida que Isabel se constituía através desses discursos, subordinada – ainda que parcialmente – à interpelação da mãe, não se furtava de viver, mesmo que "escondida", suas primeiras experiências com outra mulher. E *"mesmo namorando com uma mulher",* era submetida - à medida que se sujeitava - ao imperativo latente de que "era uma fase" quando se posicionava a partir da pseudo-identificação "bissexual". Situações paradoxais que são contadas pelos questionamentos, dúvidas que evocam, sendo por isso mesmo, simultaneamente, constituídas como

desconcertantes, embaraçosas, sem deixar de transgredir a norma, e isso é, talvez, o que há de mais subversivo.

Noutras circunstância, Nina também se reporta às “fases” deste processo de reconhecimento e aceitação junto à mãe:

> *Nina: [...]e ela* [mãe] *não aceitava. Então ela passou por essas fases, da negação...que eu não era isso. Depois agressividade. - A senhora não vai me bater? Eu já sou adulta. Depois a fase eu vou morrer...apelar pro sentimentalismo de que pelo amor de Deus, que desgosto é esse, eu não vou ter netos.Essa ideia deturpada de que lésbicas não podem ter filhos. E enfim...hoje ela tá na fase da aceitação.*

Nas palavras de Nina, esse processo também é constituído por “fases de negação”, as quais correspondem a um desencadeamento evolutivo de momentos, uma sequência de comportamentos de rejeição e repúdio da própria mãe a ela, à sua condição de lésbica, mas que culminam em aceitação. Esse último aspecto também nos evoca o quanto parece doloroso e difícil para a própria mãe (e filha) esse processo de desconstruir e desintrojetar as verdades que a heterossexualidade compulsória erige em si e através de si.

Desse lugar aonde nos fazemos, ora pelas negações, ora pelas dissimulações; ora como reféns de uma falsa recusa, pela rejeição de outras pessoas. Por vezes, nos “questionamentos” embaraçados que fazemos a nós mesmas, nos metamorfoseamos às vezes em tristeza, noutra em isolamento, em sofrimento, em pânico, mas principalmente em força, coragem e revés.

Em outro fragmento narrativo, Luiza conta de si e dos efeitos violentos da heterossexualidade compulsória, que funciona gerando-lhe uma série de sofrimentos que sente na pele, e transforma sua vida num drama psicológico e emocional intensos. Sofrimentos que também são patologizados desde a infância, e que reiteram o julgamento por um delito nunca praticado, mas do qual é tomada como “culpada”. Peso que desafia a gravidade e os rótulos das leis científicas, médico-psiquiátrica-psicológica que enquadram o corpo de meninas que gostam de meninas (SWAIN, 2004).

> *Luiza: [...] foi dos meus pais* [A ideia de fazer terapia]*, porque assim, me viam muito diferente. Era muito diferente. Ficava com essa diferença...também era muito triste, me isolava, chorava bastante. Acho que tinha também...dava insônia, ne? E eu cheguei nova também, a ter algumas crises de pânico, cheguei até a ser medicada quando nova. Mas assim, não tive um tratamento adequado porque,*

> *assim, inclusive eu tive uma reação forte ao medicamento que eu tomei. [...] Eles* [Pais] *me levaram pra o psiquiatra particular tomei algumas medicações, depois, lembro que deixei de tomar, e ...fui vivendo dessa forma, escondendo meus sentimentos, fazendo de conta que sentia algumas coisas que não sentia, pra não aperriar meus pais.*

Construída a partir desses discursos/saberes médico-psiquiátrico-psicológico, mas também pelo modo como estes eram amplificados através de sua mãe e pai, suas diferenças de gênero e orientação sexual à proporção que eram produzidas, eram também sufocadas, patologizadas, medicalizadas. Nessa ordem discursiva, científica, investigativa, sistemática e totalizante, foram incitadas e produzidas a patologização da menina dissidente de gênero e sexualidade. O funcionamento dos dispositivos que operam esse agenciamento, a proporção que produzem esta garota/mulher como "problema", "diferente", "doente" também produzem a solução, o remédio, a intervenção quase precisa para sua normalização, enquadramento, correção, cura, (seu banimento).

Em sua narrativa, Eduarda volta-se ao agenciamento da instituição escolar na constituição de si mesma, evidenciando, neste trecho, conflitos que convergem à "*pressão"* de sua família por ocasião do seu primeiro relacionamento com outra garota. Entre as lembranças narradas, ela conta:

> *Eduarda: [...] quando eu comecei a gostar da primeira menina, a primeira menina que eu namorei...e daí o pessoal da escola ficou sabendo disso, ai me proibiram de que eu falasse com ela. Não podia chegar perto dela, essa mulher* [a diretora da escola] *ficava me perseguindo na escola. Mudou a gente de turno, mudou de sala, a diretora da escola. Daí, isso mexeu muito comigo, eu fiquei muito triste, quase que entro em depressão. E assim, foi uma fase muito difícil da minha vida, tava no auge dos meus 15 anos,ne? Tava tudo muito novo, tudo que eu tava sentindo, as minhas emoções, tinha acabado de entrar num relacionamento, a pressão familiar...que foi nesse tempo que minha família descobriu[...].*

Para além das interdições em cena, a escola emerge nesse momento como um lugar de recusa, de negação e perseguição ao relacionamento entre as duas garotas. Retirar o relacionamento de duas garotas da cena escolar não é só uma forma de tentar atrapalhar e/ou impedir que esse tipo de relacionamento aconteça. Embora não possamos negar os efeitos que essa interdição possa ter para além do ambiente educacional e na vida das sujeitas, sejam eles sofrimentos emocionais e/ou psíquicos,

sejam eles a própria expulsão destas do espaço escolar, ocasionados por um tipo de intervenção que torna sofrível, constrangedora e, por isso, insustentável (para as próprias garotas) conviver naquela instância.

Retirá-las da escola, enquanto casal de garotas, também é uma forma de impedir que o comportamento delas, que o seu relacionamento amoroso, que as suas vidas sejam percebidas, reconhecidas e respeitadas por outras/outros estudantes. Ou seja, é uma tentativa de impedir (continuar exercendo controle) que se tornem referência e assim, possibilitem a comunidade escolar, especialmente estudantes, pensar, acreditar, considerar ser desejável, viável, esse tipo de relacionamento, considerar ser vivível essa forma de amor.

Como dizíamos, são muitas as formas de restringir, de cercear a vida de garotas/mulheres que ousam transgredir as normas de gênero e sexualidade. Adrienne Rich (2010, p.41) explica que a "mentira" da heterossexualidade compulsória

> [...]coloca um sem-número de mulheres aprisionadas psicologicamente, tentando ajustar a mente, o espírito e a sexualidade dentro de um roteiro prescrito. [...] A negação da realidade e da visibilidade da paixão das mulheres por outras mulheres, da escolha das mulheres por outras como suas aliadas, companheiras de vida e de comunidade, ao se obrigar que tais relações sejam dissimuladas e até desintegradas sob intensa pressão tem representado uma perda incalculável do poder de todas as mulheres em mudar as relações sociais entre os sexos e de cada uma de nós se libertar. (RICH, 2010, p. 41).

Para a autora, apesar da "identificação entre mulheres" do "amor entre mulheres" se constituir numa "fonte de energia e de poder feminino potencial", tudo isso ainda tenta ser "contido e minimizado pela instituição da heterossexualidade" (RICH, 2010, p.41). Aspecto que permeia as narrativas e que insistentemente tenta barrar essa fonte de energia e poder feminino.

> *Thelma: Eu sempre gostei de meninas. Eu nunca olhei prum menino e disse: que menino lindo, olha que corpo perfeito, olha que coisa linda. Todas as vezes que um menino chegava perto de mim eu me sentia enojada, era uma coisa estranha, o cheiro me enoja, não é que me enoja, é algo natural, o cheiro, a pele, o pêlo...ou mesmo que não tenha pêlo. Eu lembro que tinha um menino que era meu vizinho, que a gente estudava no mesmo colégio. Ele era apaixonado por mim, ele passou na 1ª serie até a 3ª série, todos os dias ele me dava presente, me dava coisas, e eu não quero isso não! Então assim, eu acho que eu não me reconheci em nenhum momento como heterossexual eu nunca olhei nenhum menino com segundas intenções, eu sempre olhei pras meninas.*

Os discursos que emergem na narrativa de Thelma nos lembram constantemente do imaginário heteronormativo que insistentemente atravessa como um parâmetro hegemônico a partir do qual narra suas experiências vividas na escola, ainda na infância. Através desses discursos, vemos repetir-se noções naturalizadas de gênero e sexualidade, que permanecem calcadas num saber biológico.

Mas é fundamental desnaturalizar esses processos e reconhecer que há uma variedade de aspectos muito diversos e difíceis de precisar, contingentes, que atravessam e que podem (ou não) interferir nos processos de orientação sexual de uma pessoa, no seu devir desejo, gênero. O colapso da heterossexualidade compulsória, que os fluxos de vida e a existência lésbica acusam, atestam o fracasso desse padrão, dessa norma em definir de uma vez por todas uma única possibilidade de orientação sexual, do desejo, de amar e relacionar-se.

Essa noção de transitoriedade, de instabilidade e de fluxo constante que constitui as sujeitas e sujeitos, as identidades de gênero e sexualidades, também é por vezes evocada, o que insinua a complexidade destes processos, e mesmo das tramas narrativas tecidas por Thelma e outras entrevistadas. Nesta direção, Lilie afirma: "*Não descarto a possibilidade de gostar de um rapaz [...]".* Além disso, para contar sobre a primeira vez que se apaixona por uma mulher, ela também desestabiliza outros discursos circulantes que se reportam a existência das mulheres lésbicas como um resultado de uma experiência afetivo-sexual ruim com homens. Também não exclui a possibilidade de que estas relações entre homens e mulheres possam ser "*péssimas*": *"[...] eu conheço mulheres que tiveram experiências péssimas com homens, o que não é o meu caso. Namorei rapazes de diferentes jeitos, cores, todos eles me trataram bem, foram gentis, nunca forçaram nada."*

Entretanto, a narrativa de Thelma suscita, contraditoriamente, a reificação da existência lésbica à proporção que condiciona o "interesse amoroso entre meninas" à exclusão automática do interesse, da afinidade, da amizade, da admiração dessas garotas por garotos.

A estes pressupostos, também estão implicados outros que tentam esconder a complexidade e possibilidades disruptivas diversas dessas tramas. Resultam num conjunto encadeado de discursos, que, tal como sentenças, simplificam e tornam lineares demais estes processos, como a noção de que uma menina que não gosta do jeito, do cheiro, dos pelos de um "menino", logo, não é heterossexual. Ou ainda, se ela não é heterossexual é porque ela gosta de meninas, logo ela é sapatão, lésbica.

Entretanto, como dizíamos, o viés determinista que se desdobra em generalizações não comporta, em seus limites, a gama tão vasta e incerta de possibilidades de se expressar e de amar. Desse modo, não é possível prever e/ou predeterminar que uma garota/mulher que não goste de uma performatização específica de masculinidade não goste de nenhuma outra. Neste sentido, esse quadro de inteligibilidade, além de binário, é polarizado, constituído por gêneros opostos e antagônicos entre si, hierarquicamente posicionados e centrados em padrões normativos de feminilidade e masculinidade que são insuficientes.

Embora esse mesmo padrão seja confrontado no relacionamento afetivo-sexual entre garotas/mulheres, ele teima em nos atravessar, sendo reiterado nos termos em que, muitas vezes, nós narramos a nós mesmas. Aspectos que já há algum tempo foram (e continuam sendo) reclamados pelos movimentos lésbicos-feministas, como destaca Denise Portinari, e tem a ver com uma crítica não mais apenas ao silêncio, mas à “linguagem dos homens”, ou melhor, a “linguagem heteronormativa” para expressar nossa existência (PORTINARI, 1989, p. 46).

Há, premente, o constante desafio de continuarmos construirmos uma outra linguagem, outros conceitos, outros comportamentos, outros termos para o reconhecimento de existências lésbicas. Algo que Audre Lorde também não cansa de reafirmar em sua obra. Em “A Transformação do silêncio em linguagem e ação”, ela corrobora para uma operação em que o silêncio é tomado como linguagem, como ação, como ato de autorevelação que abriga perigos. Apontando para a necessidade de examinarmos “a verdade” que nossa linguagem institui, os termos que empregamos e com os quais construímos essa verdade.

> Para outras, se trata de compartilhar e difundir aquelas palavras que significam tanto para nós. Mas em princípio, para todas nós, é necessário ensinar com a vida e com as palavras essas verdades que acreditamos e conhecemos mais além do entendimento. Porque só assim sobreviveremos, participando num processo de vida criativo, contínuo e em crescimento. E sempre se fará com medo – da visibilidade, da dura luz da análise, talvez do julgamento, da dor, da morte. (LORDE, 2019, p.54-55).

Os termos da autora - ativista, lésbica, negra, mãe, escritora - são intensificados por sua crítica sobre a urgência da nossa ação. Reverbera posições heterogêneas, polifônicas, colocando em termos interseccionais o reconhecimento reivindicado. Além disso, sua intervenção reverbera e reivindica o reconhecimento de um coletivo heterogêneo, ativismos sociais sem os quais essas lutas (ainda que marcadas pelo

medo da in-visibilidade, do julgamento, da dor e da morte) não serão plenamente ensinadas em palavras e ações transformativas, capazes de nos fazer sobreviver. Noutros termos, ela reafirma a necessidade de continuarmos desestabilizando esse sistema heteronormativo produzindo outras linguagens, que viabilizem outras existências, outros laços educativos, familiares, escolares, mais desejáveis e desejantes, onde outras formas de amar, de se expressar, de conhecer e ensinar sejam possíveis, seguros e dignos.

No próximo capítulo, nos voltaremos às narrativas escolares, tanto as narrativas verbais como aquelas imagéticas, produzidas através de croquis/mapas da escola. Nosso objetivo é compreender as trajetórias e espacialidades escolares de onde irrompem trocas afetivo-amorosas entre meninas. Estas trajetórias e espacialidades além de nos dizer dos enfrentamentos aos mecanismos regulatórios escolares que tentam enquadrá-las e moldá-las conforme o padrão heteronormativo, nos dizem, sobretudo, de como escapam destes, das estratégias e resistências de muitas garotas para vivenciarem seus afetos.

5 “NOSSA RELAÇÃO ERA BASEADA NO CONTEXTO ESCOLAR”: TRAJETÓRIAS E ESPACIALIDADES EMERGENTES DE TROCAS AFETIVO-AMOROSAS ENTRE GAROTAS

> - Você e sua irmã foram expulsas do colégio.
> Isso não me surpreende, já esperava essa expulsão, mas Catherine... não compreendo.
> - Porque Catherine?
> - Elas não querem a irmã de uma jovem como você, afirmando que o mau exemplo que você lhe deu é o suficiente para pervertê-la. Que, de qualquer maneira, após o escândalo feito em torno de você, elas não podem aceitar ninguém da família. Se fizesse uma exceção em favor de Catherine, os pais dos outros alunos viriam se queixar, aliás, já estão se queixando. A superiora aconselhou-me a colocar você num estabelecimento muito estrito, fora da região, pois segundo ela nenhuma escola decente daqui aceitaria você.
> - Iremos para o colégio.
> - Ficaria espantada se a diretora, a Sra F...., aceitasse. Você sabe muito bem que ela não gosta nem um pouco de você; e que fez todo o possível no ano passado para que você e Mélie deixassem de se ver. (DEFORGES, 1998, p. 98-99).

A epígrafe em tela faz referência à obra autobiográfica “Diário Roubado”, da escritora Régine Deforges, lançada em 1978. Retrata a cena da coerção exercida por uma escola confessional sobre Léone, uma garota de quinze anos. Na ocasião, a mãe de Léone é convocada à escola para que tanto ela quanto sua irmã Catherine sejam expulsas. A expulsão de ambas é justificada pela superiora, em decorrência do “mau exemplo” de Léone, era dessa forma que ela tratava o relacionamento dela com outra garota, Mélie.

Além desse relacionamento das duas ser considerado um “mau exemplo”, um “escândalo”, Léone e Mélie são perseguidas pela diretora para que não se encontrem. Nesse contexto, até a irmã de Léone, Catherine, é punida, por extensão, como se também fosse culpada por algum “delito”. Ambas são expulsas da escola, e orientadas a ir para um lugar “estrito”, “fora da região”. Noutras palavras, o que está em discusso nessa cena é que a lesbofobia não afeta apenas lésbicas, mas até mesmo pessoas próximas, com quem mantém algum tipo de relação e que não necessariamente se posicionam como tal.

Por isso, a expulsão de ambas da escola, além de ser resultado do preconceito e lesbofobia, parece operar de forma a tentar impedir que outras estudantes despertem a curiosidade e interesse de viver relacionamentos como o de Léone com Mélie. Pois, como abordávamos no capítulo anterior, o contato com elas poderia fazer

com que essas estudantes descobrissem outras possibilidades de amar e de viver a sexualidade, para além da heterossexualidade compulsoriamente imposta e aceitável.

Certamente, esta cena literária coloca em funcionamento vários mecanismos de regulação, mas nos diz de uma forma peculiar como algumas escolas abordavam (e ainda abordam) a temática da sexualidade: com repressão. A escola, como instituição disciplinar, ainda hoje, age de um modo muito específico na captura e vigilância dos corpos. Ela atua muitas vezes de um modo ainda mais coercitivo sobre os corpos de garotas/mulheres, sobre o sexo/sexualidade destas.

Desde o século XVIII, a escola e toda a sua estrutura arquitetônica, regulamentos de disciplina e sua organização interna estão voltados continuamente para a repressão da sexualidade. Todo o arranjo espacial dos colégios nesse período: sala, pátios de recreio, dormitórios, foram explicitamente planejados com a finalidade de vigiar os corpos. “O que se poderia chamar de discurso interno da instituição – o que ela profere para si mesma e circula entre os que fazem funcionar – articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que essa sexualidade existe: precoce, viva, permanente. (FOUCAULT, 1999, p.30).

Entretanto, apesar de todas essas premissas que a escola faz ecoar, é nela que muitas garotas vivenciam suas primeiras relações afetivo-amorosas. É certamente no ambiente escolar, um lugar constituído por sociabilidades, que emergem trajetórias e espacialidades de troca afetivo-amorosas entre garotas. Essas construções de vivência e organizações gerais do espaço social, além de dizerem sobre os movimentos estratégicos de muitas garotas para vivenciarem seus afetos, nos falam também da resistência e dos enfrentamentos a todos esses mecanismos regulatórios que tentam enquadrá-las e moldá-las conforme o padrão heteronormativo.

Portanto, para além da linguagem verbal, os mapas, “croquis” da escola elaborados pelas interlocutoras, nos remetem a estas trajetórias e espacialidades da escola, como territórios de resistência, mas também percursos de vida, de experiências afetivo-amorosas que constituem a si mesmas. Estes artefatos nos reportam as diferentes maneiras de dizer (e não dizer) acerca da sexualidade, de suas experiências afetivo-amorosas como dimensões inseparáveis de si, que constituem seus corpos e que estão ali também, no processo escolar. Dessa maneira, compõe uma dimensão erótica da vida dessas garotas que ao invés de serem reprimidas,

ignoradas, ou mesmo, banidas da escola, deveriam ser consideradas como elemento constitutivo do processo educativo.

Concordamos que a escola e toda a sua estrutura espacial aparecem nas narrativas e funcionam de uma maneira muito específica em relação às experiências destas estudantes que se relacionam com outras, interferindo no modo como são subjetivadas e se constituem (ou não) a partir da posição lésbica, sapatão, entre outras posições assumidas por elas.

Através destes mapas da escola, elas narraram suas vivências e demarcaram, com o uso de três cores (azul, amarelo e vermelho), a intensidade/frequência com que essas relações surgem (ou não).

A legenda definida confere a cada cor uma determinada intensidade/frequência com que essas relações afetivo-amorosas entre garotas/mulheres acontecem no ambiente escolar:

Intensidade alta Intensidade intermediária Intensidade baixa

É intrigante como as percepções expressas surgem a partir de diferentes formas de incitação da sexualidade em discursos, o que por si, já nos conduz a muitas reflexões acerca das implicações dos dispositivos pedagógicos e de sexualidade sobre as identidades e modos de subjetivação lésbicos. Ao analisar essa proliferação discursiva da sexualidade na escola, que não se restringe a essas relações amorosas, somos provocadas/provocados a repensar a correlação entre educação-escola-currículo-sexo-sexualidade-gênero-prazer-conhecimento-ignorância, entre outros aspectos que podem ser produtivos à transformação da escola e da Educação.

Quando consideramos categoricamente a erótica enquanto força motriz do processo educacional escolar, energia que conduz nossos atos e cotidiano em relação às outras pessoas, isso se torna muito produtivo. Porque essa perspectiva está atenta à sensualidade dos corpos, à dimensão do prazer, da sexualidade que estão envolvidos nos processos de aprender, que estão presentes “na sala de aula e em outros espaços educativos, que se liga à curiosidade, portanto, ao desejo de saber.” (LOURO, 2008, p. 71-72).

Por esse motivo, somos provocadas/provocados à curiosidade, e, enquanto educadoras/educadores, a nos permitirmos percorrer caminhos tortuosos, adentrar as fendas, investigar os prazeres que atravessam nossos corpos e sobretudo os

processos de aprender, ensinar, desaprender, reaprender. Com isso, podemos fazer esses processos educacionais “entrarem em curto circuito” para que sejam novamente refeitos, para que se mantenham vivos e instigantes, sem refutar a potência integral dos nossos corpos, gênero e sexualidade que somos. Confrontar sempre aquilo que possa tentar nos docilizar e nos sujeitar diante das imaginativas e excitativas trajetórias da sexualidade e do cuidado de si sem os quais, não há curiosidade e, consequentemente, não podemos aprender.

5.1 “Porque eu disfarço muito bem”

Durante as entrevistas de Nina, Cláudia e Simone, pedi a elas que falassem um pouco sobre as relações afetivo-amorosas entre garotas/jovens no espaço escolar, e em resposta, elas me contaram:

> *Nina: As meninas eu lembro que elas eram muito afetivas uma com a outra, mas era muito uma coisa de amizade. [...] Elas eram muito amorosas entre elas, mas sem conotação… Não percebia essa questão amorosa afetiva entre elas não… Elas eram meio que amigas próximas, né? Só.*
>
> *Cláudia: Não havia… Eu sou desatenta, para o assunto. Eu era desatenta. Porque a minha atenção era a brincadeira.*
>
> *Simone: [...] na quadra que acontecia mais, que era justamente no momento que a gente esperava tocar pra entrar, os namorados iam deixar, onde as paqueras tavam. No momento que largava também, porque era dentro e fora da escola, porque aqui tinha o portão para entrar de fato na escola. Aqui na quadra também era estacionamento. Mas como eu já disse tudo o que via eram sempre rapazes e moças.[...] A gente descia, conversava, brincava, tirava onda com as coisas, as meninas que tinha seus paquera, alguns alunos novos de outra sala, começavam a paquerar. Mas eu não lembro nada com foco na questão homoafetiva, eu não lembro, entendeu? Eu não lembro, não lembro.*

Em todas essas narrativas, a ausência do relacionamento afetivo-amoroso entre garotas/mulheres no espaço escolar parece obscura. Com isso, não estamos avaliando a veracidade dos discursos, mas analisando como eles funcionam nessas narrativas. Porque à medida que afirmam a ausência dessas sujeitas, de suas expressões amorosas no território escolar, essa continua sendo uma forma de falar delas. Essa é, inclusive, uma das teses centrais de Foucault (1999) em sua obra “História da sexualidade I: A vontade de saber”. Nesta obra o autor explica que a repressão da sexualidade é uma forma de controlar sua livre circulação no discurso,

e que por diversos meios termina por incitá-la, intensificando-a e irradiando os discursos em torno dela desde o início do século XVII.

Nesse período, a repressão da sexualidade, o domínio dela, foram realizados através da sua redução ao campo da linguagem, do controle de sua circulação no discurso. Um processo que ocorreu através do seu banimento daquilo que era dito, da aniquilação de palavras que a faziam presente. Para o autor: “Sem mesmo ter que dizê-lo, o pudor moderno obteria que não se falasse dele [sexo/sexualidade], exclusivamente por intermédio de proibições que se completam mutuamente: mutismos que, de tanto calar-se, impõe o silêncio. Censura. ” (FOUCAULT, 1999, p. 21). (Grifo nosso)

Nesse sentido, as narrativas das entrevistadas parecem se utilizar de uma forma semelhante de dizibilidade, através da censura, ausência, ou mesmo do esquecimento. Ao operarem com o esquecimento, com a desatenção, ou mesmo com um enfoque reducionista do relacionamento possível entre duas garotas, que corroboram para uma concepção reduzida do erótico, destituindo a amizade desse campo de sentido. Esse modo de dizer, aparece como uma outra face da heterossexualidade compulsória que exerce controle sobre sujeitas e discursos, pois, parafraseando Adrienne Rich (2010, p. 37): “a amizade e o companheirismo feminino são colocados à parte do erótico, limitando, portanto, o erótico em si mesmo”. Noutras palavras, colocam a sexualidade em discurso ao tentar mantê-la do lado de fora, tentar abafá-la, ou ainda, contê-la. Todavia, bem sabemos que por mais vigilante e policiado que seja o ambiente escolar, não é possível conter os fluxos da vida e da sexualidade.

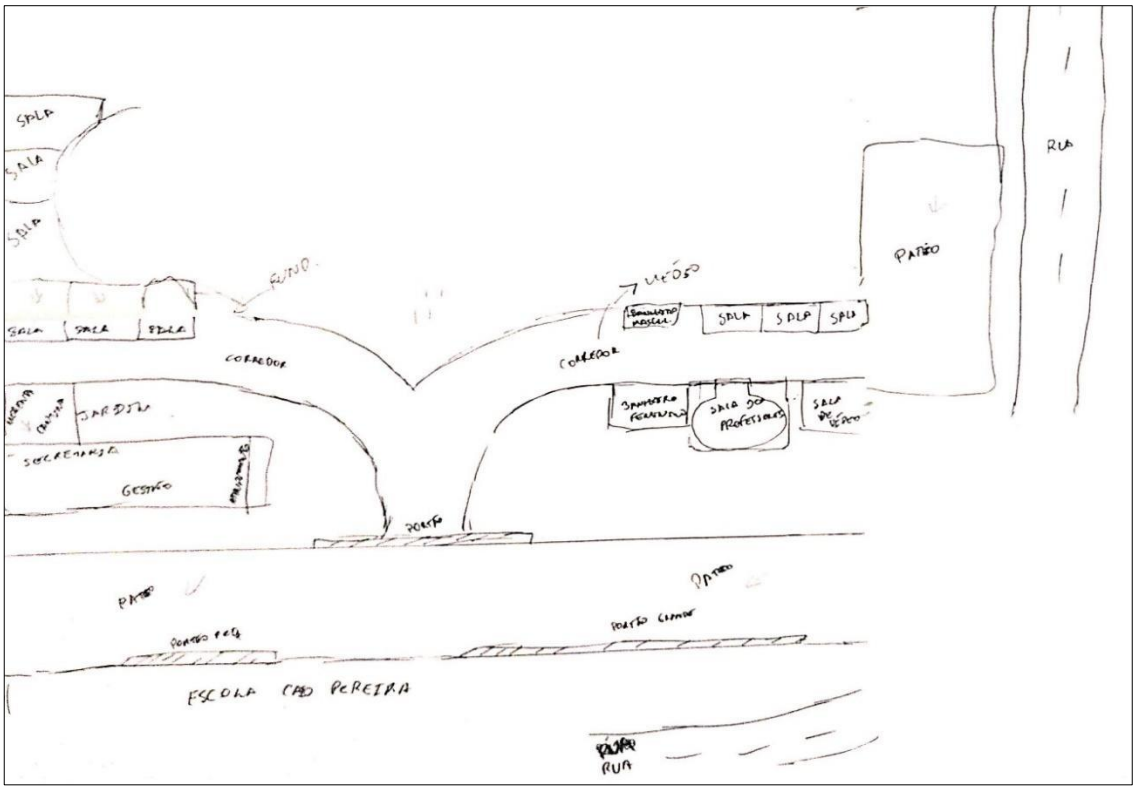
Por tudo isso, os discursos em tela parecem fazer valer uma “política do esquecimento”. Tânia Swain(2000,p.14) sugere esse termo para tratar sobre como um tipo de história, a “História-ciência” - ”História-exatidão de fatos e datas” - tem abordado as lésbicas, escondendo-as. Em sua discussão, ela evoca que esse ocultamento é um modo de dizibilidade que termina por tratar as lesbianidades, a sujeita lésbica, como uma “sujeita-tabu”. De maneira que:

> [...] o que se sabe da História da humanidade depende de certa racionalidade impressa aos fatos, é uma história, uma narração cujas conexões são arbitrárias. Isso significa que *os olhos vêem o que querem e podem ver através de uma “política do esquecimento”:* apaga-se ou se destrói o que não interessa à moral, às convicções, aos costumes, à permanência de tradições e valores que são dominantes em determinada época (SWAIN, 2000, p.15).(Grifo nosso)

Assim, a proporção que as entrevistadas contam da ausência destas sujeitas que se relacionam entre si, através da desatenção, do esquecimento, desse sentido da amizade apartada do erótico, parecem corroborar de alguma maneira para que essa abordagem continue sendo realizada, e de forma que esse modo de dizer dela contribua com uma tentativa de apagamento, de censura *(“Mas eu não lembro nada com foco na questão homoafetiva, eu não lembro, entendeu? Eu não lembro, não lembro”*).

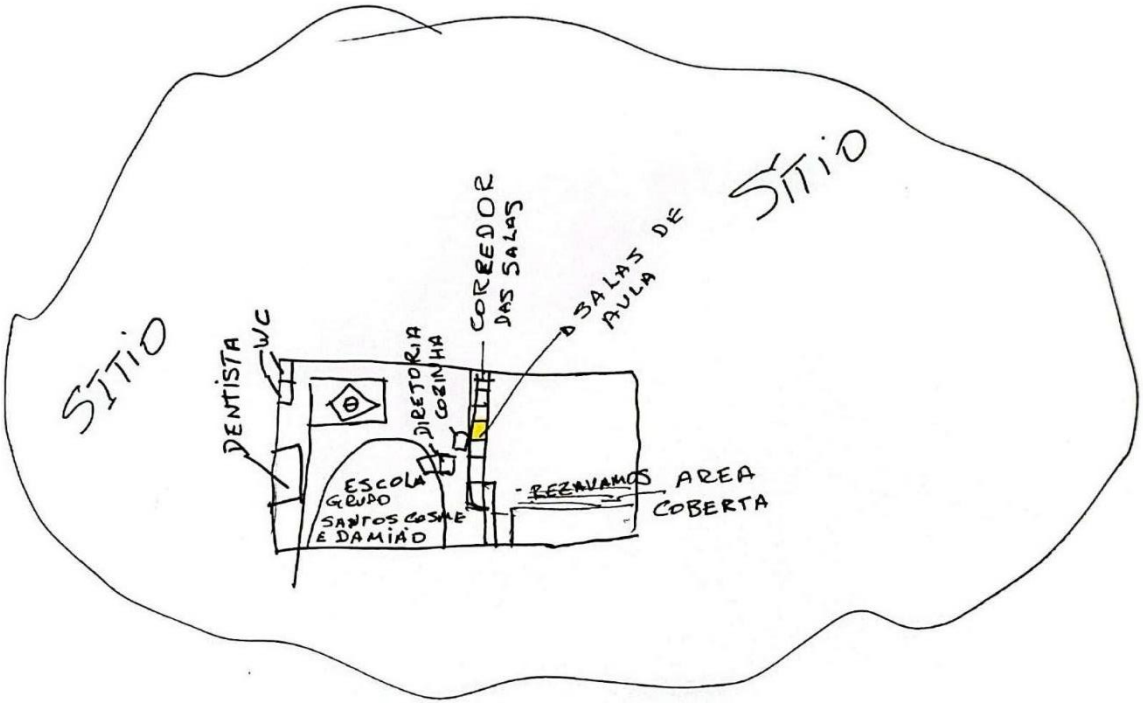
Desse modo, é essa “História”, é essa “política do esquecimento” que parece reverberar nas narrativas. Pois ao negar a existência dessas sujeitas, desses relacionamentos na escola, antes de tudo, estão a negar a si mesmas.

Figura 3 - Mapa da escola por Nina



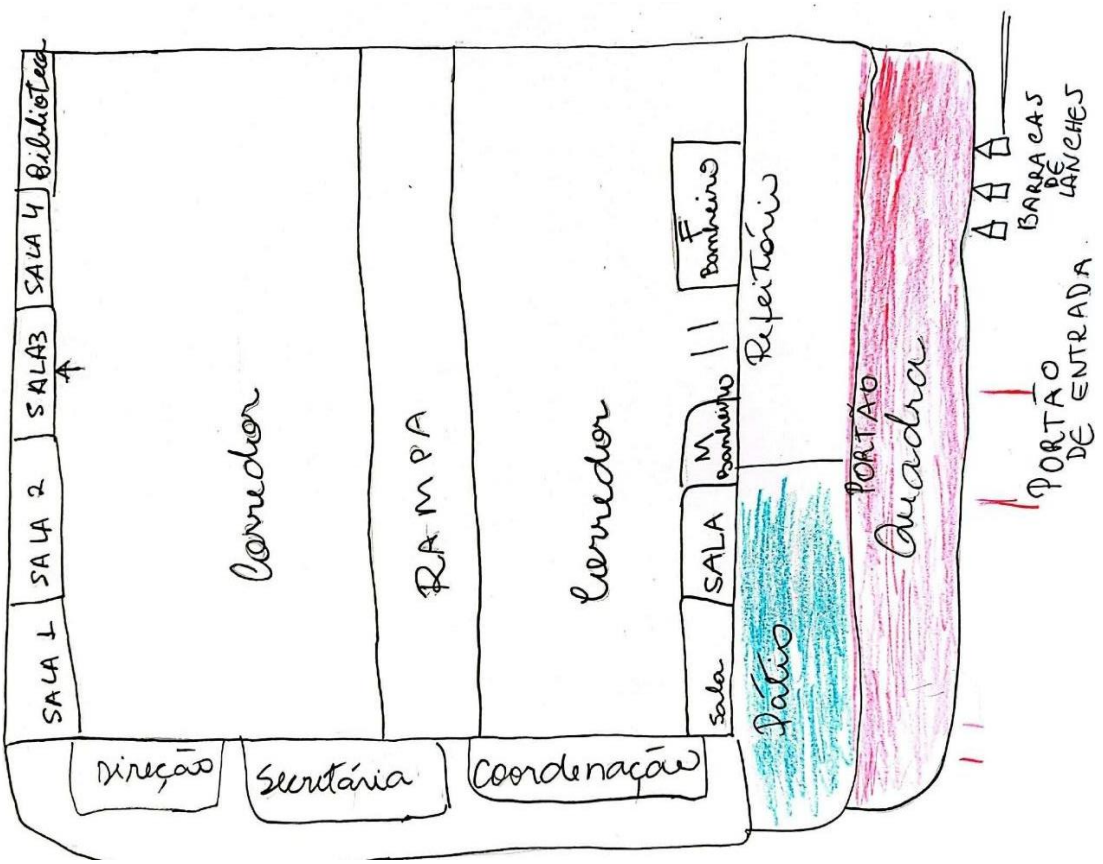
Fonte: Interlocutora (2021)

Figura 4 - Mapa da escola por Cláudia



Fonte: Interlocutora (2021

Figura 5 - Mapa da escola por Simone



Fonte: Interlocutora (2021)

Outras narrativas ainda ecoam através destes mapas (Figuras 3, 4 e 5), seja convergindo ao já expresso nas narrativas verbais, como pudemos ver no mapa elaborado por Nina (Figura 3), que negou a existência de relacionamentos entre garotas na escola. Negação que também é expressa através do mapa sem nenhuma demarcação com as cores sugeridas. Diferente dela, Cláudia e Simone, articulam narrativas verbais que divergem das narrativas imagéticas.

No mapa elaborado por Cláudia (Figura 4), a escola, ou melhor, o grupo escolar está localizado num sítio, espaço que aparece em destaque e é sinalizado por uma área de forma circular. A categoria "grupo escolar" constitui uma modalidade da escola primária que surge no final do século XIX e marca o século XX. Nela, centraliza-se em um único prédio as escolas isoladas (classes autônomas), organizada em salas seriadas e sequenciais, conduzida por uma/um professora/professor (VIDAL, 2006).

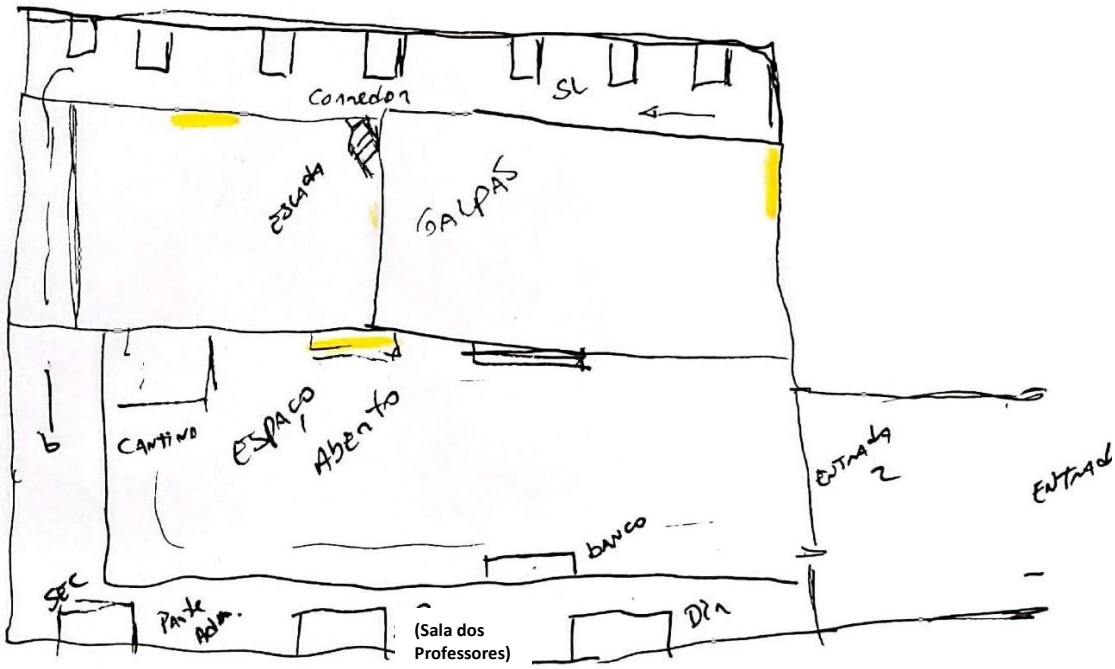
Cláudia conta sobre a rotina no grupo escolar: *"...A gente fazia fila pra entrar na escola, cantava hino, rezava, saia na filinha com o professor da sua turma".* Um enunciado que nos reporta ao contexto republicano em que este grupo escolar estave situado, assim como a própria bandeira brasileira representada no mapa, explicitando se tratar de uma instituição que adere ao projeto nacionalista em voga pelo Estado. Perspectiva que institui uma ordem de funcionamento da mesma, em defesa de um ideal nacional calcado na disciplina.

Esses aspectos e mecanismos regulatórios sinalizados, são, certamente, as forças que também operam para tentar conter a presença e discussão acerca da sexualidade no contexto do grupo escolar, com todos os seus aparatos para docilizar e controlar os corpos. Mecanismos que parecem atravessar a própria narrativa de Cláudia, através da contradição, pois ora nega o relacionamento entre garotas no espaço escolar, ora acusa em cor amarelo (na sala de aula) sua presença através do mapa da escola.

Simone, de outro modo, mesmo que explicitado o propósito da atividade, qual seja, demarcar a relação afetivo-amorosa entre garotas no espaço escolar, ela explicita a demarcação por cores (Figura 5), mas reafirmando se tratar de relações heterossexuais. Nesta perspectiva, logo inferimos sua explicitação de que a escola é um espaço heteronormativo. Mas, além disso, que essa heteronormatividade termina por atuar em detrimento de outras possibilidades de relacionamentos não-heterossexuais em seu interior, ou melhor, como se a norma conseguisse fechar

totalmente os sentidos, impedindo a emergência de outras relações afetivo-amorosas *(Simone: "Mas como eu já disse tudo o que via eram sempre rapazes e moças. [...]").*

Figura 6 - Mapa da escola por Luiza



Fonte: Interlocutora (2021)

Luiza também, de uma forma semelhante à narrativa de Simone, destaca a heteronormatividade no mapa da escola (Figura 6), e como dissemos, ela o faz como se essa norma fechasse, barrasse de uma vez por todas outras existências e relacionamentos. Ou seja, demarca a heterossexualidade, ao sinalizar no mapa em cor amarelo, com intensidade intermediária que nos diz da frequência com que esses relacionamentos surgem na escola.

Na narrativa imagética de Luiza, estas relações heteronormativas aparecem ao centro no espaço escolar, em ambientes abertos, em bancos ou próximo ao corredor, este último, um lugar de maior trânsito de pessoas (Figura 6). Portanto, em seu discurso, a heterossexualidade parece não apenas ser a única norma aceita, mas a única a ser evidenciada ao centro do espaço escolar, e, com isso, aquela que pode (e deve) ser projetada para que todas/todos vejam.

Por outro lado, ainda que desde a mais tenra infância se reconheça na posição lésbica, e em função disso viva várias situações de violência inclusive na escola, não consegue, na própria narrativa imagética, se colocar a partir dessa posição. Seu discurso não só oblitera a presença afetivo-amorosa de garotas no espaço escolar, como também omite a sua própria existência.

Seria em torno do binarismo conhecer *versus* ignorar que giram essas discursividades analisadas? O mesmo binarismo que se transmuta em recordar *versus* esquecer, revelar *versus* esconder, falar *versus* silenciar? Aquele mesmo binarismo que aparece no debate proposto por Tânia Swain (2004) para tratar sobre as lésbicas na história?

Nas reflexões de Deborah Britzman (1996) e Guacira Louro (2008), as autoras também fazem alusão a esse binarismo conhecer *versus* ignorar de um modo perturbador, evidenciando-o como um dos mais caros ao contexto educacional que precisa ser desconstruído. Em suas reflexões, "ignorar" (ignorância) ao invés de ser tomado como ausência de conhecimento deve ser considerado como uma forma particular de conhecer.

Essa "virada" de percepção, de olhar, muda completamente o modo de lidar com as questões que trazemos aqui. A partir dessas discursividades analisadas e do diálogo com estas autoras, podemos compreender que a ignorância/esquecimento/silenciamento que parecem emergir, de certo modo, nos discursos em tela, são formas de conhecer a sexualidade, o relacionamento entre garotas/jovens, as lesbianidades.

Nos inquietamos junto a Deborah Britzman (1996, p.91) quando questiona:

> [...] que ocorrerá se lermos a ignorância sobre a homossexualidade (*ou as lesbianidades*) não apenas como um efeito de não se conhecer os homossexuais (*as garotas que se relacionam afetivo-amorosamente entre si, as lésbicas, as sapatão, etc*) ou como um outro caso de homofobia (*de lesbofobia*), mas como ignorância sobre a forma como a heterossexualidade é moldada? (Grifo nosso)

As discursividades que constituem as narrativas em tela de Nina, Cláudia, Simone e Luiza, nos falam de uma heterossexualidade que bloqueia, que limita, que é reinterada como única forma de sexualidade, normativa. Feita em detrimento de outras possibilidades. A heterossexualidade é moldada quase sempre ao centro da escola, preenchendo espaços, sendo permitida, relegando e expulsando outras formas dissidentes de sexualidade.

Todavia, mais do que fazer proliferar esse discurso heteronormativo, a escola poderia encontrar múltiplas formas de abordar as diversas possibilidades que emergem em seu espaço de sexualidade/prazer/gênero/corpos enquanto uma erótica da pedagogia e do conhecimento.

Admitir e fazer funcionar através de sua maquinaria que as identidades não são recebidas, calcadas em “corpos recipientes” através de práticas pedagógicas, por mais teorizadas e “adequadas” que possam se dizer. As identidades, ao invés disso, “são feitas”; ao invés de fechadas, estão constantemente abertas. São tecidas nas relações possíveis (inclusive afetivo-amorosas) imaginadas, criadas, disputadas dentro e fora da escola. Portanto, a escola, o currículo e práticas distintas desenvolvidas por meio destes deveriam promover “identificação”, promover processos criativos de tessitura de si, de uma maneira aberta e, sobretudo, questionadora. (BRITIZMAN, 2001, p. 78).

Ainda que pareça estranho ou mesmo que tais narrativas funcionem em detrimento de si mesmas, os discursos também nos falam dos efeitos desses dispositivos, desse controle, de uma política do esquecimento que faz operar um modo de conhecer (e dizer) das lesbianidades, seja através do silêncio, da censura, entre outras formas. Essa política do esquecimento, à medida que agiu no curso da história, foi internalizada socialmente, até mesmo por algumas sujeitas lésbicas. A proporção em que isso aconteceu foi também re-produzida, e ao fazê-lo, fortaleceu esse silêncio.

Nas palavras de Tânia Swain (2004, p.16): “A política do silêncio é a melhor aliada da política do esquecimento”. Silêncio e esquecimento se retroalimentam entre si nessa trajetória. Com isso, não estamos querendo dizer que a sujeição impetrada pelo silêncio e esquecimento seja final e destitua de uma vez por todas tais existências. Pelo contrário, queremos dizer que se ela foi internalizada, também pode ser “des-internalizada”; se foi aprendida, também pode ser des-aprendida. Com Butler (2017, p. 165), compreendemos que:

> O relato que fazemos é um ato – situado numa prática mais ampla de atos – que executamos por, para, até mesmo sobre um outro, um efeito elocutório, uma atuação pelo outro, e diante do outro, muitas vezes em virtude da linguagem fornecida pelo outro. Tal relato não tem como objetivo o estabelecimento de uma narrativa definitiva, mas constitui uma ocasião linguística e social para a autotransformação.

A partir disso, inferimos que o próprio ato de narrar, de contar sobre si, pode ajudar nesse processo de des-aprendizagem, à proporção que essas sujeitas coloquem à revisão ou ruptura esses esquemas de inteligibilidade heteronormativos; revisão que pode possibilitar o reconhecimento de suas trajetórias, das repressões, dos desafios, das violências enfrentadas. Mas sobretudo, ruptura, quando em

resistência buscam garantir sua própria sobrevivência, instauram forças para enfrentar tudo o que tentou silenciar e apagar garotas/mulheres que amam outras, garotas/mulheres não-heterossexuais.

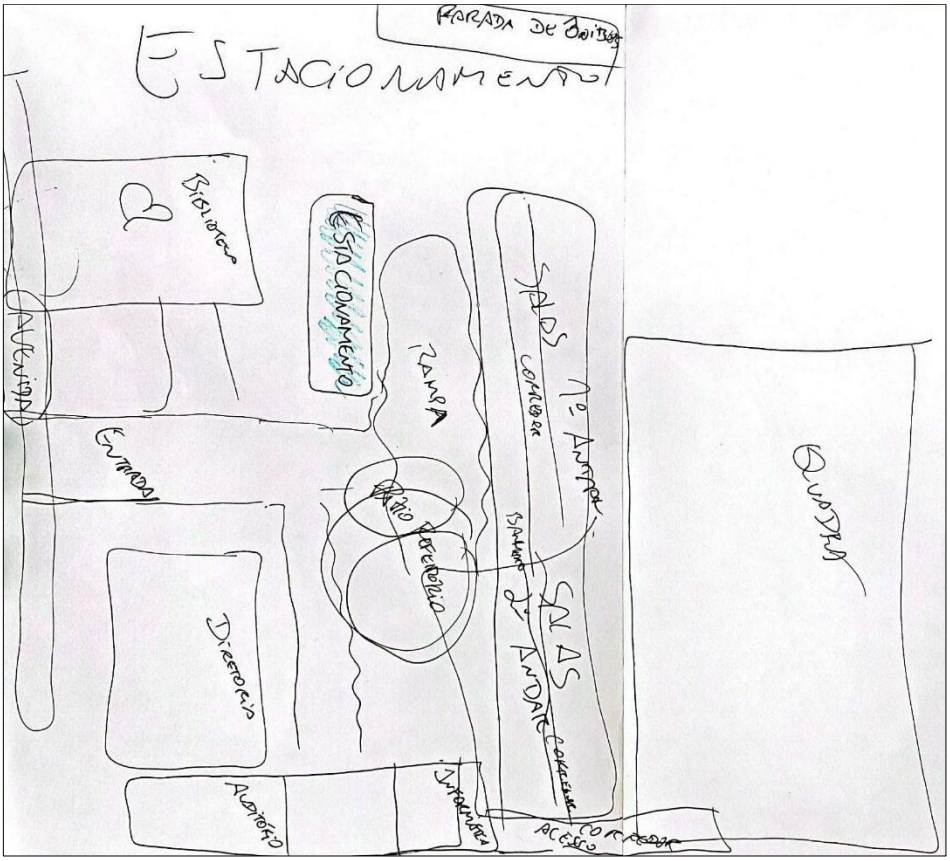
Ainda nessa direção, concebendo o que o ato de narrar pode ensinar, Butler(2017 p.163) afirma que: “O domínio de si acontece na interpelação ao outro ou na exposição ao outro, contextualizadas e facilitadas por uma relação pedagógica”. Esse argumento talvez seja uma outra chave de leitura para refletirmos sobre a narrativa de Isabel:

> *Isabel:*
> *Momento 1: [...]na verdade eu não ficava com meninas lá. Ficava fora. [...]Porque não tinha pra mim essa liberdade, pra mim era num ambiente fora que era LGBT. Dentro não rolava.*
> *Momento 2: Não. Nunca vi. [...]A coisa física não… Não lembro. Eu não vivi.*
> *Momento 3: Eu lembrei de uma coisa… É… Eu não sei, mas é muito vago. Talvez no estacionamento eu tenha visto duas meninas conversando assim, mais... Mas nada muito… Que eu lembre claramente, foi uma conversa mais próxima… Só.*

Como observamos na transcrição, no curso da narrativa de Isabel, quando peço que conte sobre a relação afetivo-amorosa entre garotas na escola, ela primeiramente nega (Momento1). Depois nega novamente (Momento 2). Posteriormente, ainda que parcialmente envolvida em outras temáticas da própria narrativa, ela retorna ao ponto anterior, como se não tivesse se desligado completamente dele, ou melhor, como se sua resposta não tivesse sido suficiente. Noutro momento, ela articula outro enunciado, mesmo afirmando não saber (*“...eu não sei[...]*”), e conta recordar-se da presença de duas garotas no estacionamento da escola (*[...]mas nada muito… Que eu lembre claramente, foi uma conversa mais próxima… Só*”).

Ora, foi essa a narrativa que ela manteve e reafirmou na elaboração do seu mapa da escola.

Figura 7 - Mapa da escola por Isabel



Fonte: Interlocutora (2021)

De alguma maneira, a narrativa de Isabel parece reconstruir discursos não só para mim, a entrevistadora, mas para si mesma, fazendo emergir o relacionamento entre garotas na escola. Para além dos relacionamentos heterossexuais e até mesmo dos relacionamentos entre garotos, ela considerou, ainda que com pouca frequência, o relacionamento entre duas garotas aparecia naquele estacionamento (Figura 7). Apesar do coração no espaço da biblioteca, símbolo de afeto, sob a premissa do amor pelos livros, é no estacionamento que o relacionamento entre duas garotas está demarcado.

O estacionamento parece ser um lugar que ora pertence à escola, ora parece ser um lugar fora dela. De alguma maneira, aquele espaço um pouco deslocado aparece um tanto desvinculado da escola. Parece ser muito mais um espaço de transição (dentro – fora), um espaço em que funcionam outras regras; sobretudo, é um espaço aonde ficam os carros e não as pessoas. As pessoas apenas deixam os carros lá e se deslocam para dentro da escola pela rampa, como sugere o mapa (Figura 7). Por isso, enquanto um lugar mais deserto, de pouca movimentação de

pessoas, torna-se um espaço cuja presença dos carros pode ajudar a esconder as duas garotas.

E se tratando da relação entre as duas garotas no contexto escolar, algo clandestino, pois não normativo, esconder-se ou ser as mais discretas possíveis são estratégias para se proteger das violências que poderiam acontecer. Certamente este pode ser outro fator importante que dificulta o reconhecimento desses relacionamentos e dessas sujeitas dentro da escola, tanto por Nina, Cláudia, Simone e Luiza, como por outras pessoas da comunidade escolar.

Essa discrição se revela estratégia para a sobrevivência dentro da escola, como desvelam os discursos nas narrativas:

> *Laura:[...] não percebiam* ***porque eu disfarço muito bem****. Eu sempre fui ótima mentirosa. Então ai ela olhava assim pra mim, aquele olhar de apaixonadinha, e eu nem ai… Fingia que nada tava acontecendo. Até hoje é assim… Se alguma coisa acontecer eu sei disfarçar muito bem, sabe? Então eu conseguia disfarçar... (Grifo nosso)*

> *Lilie: Porque eu sempre fui muito discreta e… É. Comigo não* [bullying], *agora eu via muita brincadeirinha com Carlos, como ele foi uma pessoa sempre assumida* [gay]*, ou pelo menos um dos primeiros da escola, então ele foi uma das pessoas que mais sofreu. Como: vai viado! com esse tipo de comentário, esse tipo de preconceito. Brincadeirinha chata, já presenciei muito assim dos meninos.* (Grifo nosso)

O "disfarce" e a "discrição" que aparecem nas narrativas de Laura e Lilie como estratégias de sobrevivência, resistência, não são apenas isso, pois em torno desse sigilo, dessa "*mentira*", há um ato de rejeição que constitui uma "relação negativa". Ou seja, existe uma pessoa que detém um "segredo" que compõe a dimensão afetivo-amorosa de sua própria vida, e outra, destinatária, para qual essa informação é negada. Contudo, a proporção que essa dimensão da própria vida da sujeita é rejeitada e solapada, cria uma tensão que para preservar este segredo deve ser conservada. (PECHENY, 2005).

A reflexão de Mario Pecheny (2005) sobre esse tipo de "relação negativa" está baseada na tensão, pois ainda que esse tipo de ocultamento as "proteja" de um tipo específico de violência (física, verbal, simbólica, etc), podendo tornarem-se alvos dentro ou fora da escola, não deixa de corrompê-las intimamente. Ou seja, elas não saem completamente ilesas desse tipo de estratégia que acessam, conforme o autor:

> Depois de um tempo, quando não se conformam com os padrões conjugais esperados, uma convenção estranha, mas resistente, se instala, cria em torno dele [homossexual][29] uma relutância tenaz em revelar seus desejos e sentimentos, sua vida interior e suas esperanças para o futuro. Mais do que 'não-pessoas', são 'meias-pessoas'; publicamente bem definidos (afiados), intimamente opacos. A maioria das pessoas de alguma forma sabe que eles são 'estranhos', e eles são perfeitamente tolerantes com eles. Mas nada explícito é dito; nenhum coração aberto, exceto talvez em momentos de grande estresse, uma revelação inesperada e embaraçosa ou por ocasião de uma partida precipitada ou um rompimento. (Grifo nosso – Tradução nossa). (PECHENY, 2005, p. 132).

Com o autor, compreendemos que o efeito da violência vivida por essas garotas/jovens pode torná-las relutantes em expressar seus desejos e sentimentos. Por isso, elas podem não se sentir inteiras, e apesar de toleradas publicamente, intimamente podem ser consideradas (ou mesmo se sentirem) pessoas obscuras, opacas e estranhas. Pessoas que não abrem seus corações a não ser que sejam alvo da revelação violenta de alguém, sendo assim expostas.

Esses aspectos situam aquilo que tentamos pontuar aqui através dos enunciados em destaque, e que remetem as possíveis consequências dessa vida "discreta" e "mentirosa". Como discutimos no capítulo anterior, em diálogo com Judith Butler, esses enunciados retomam e dão continuidade aquilo que falávamos das vidas de garotas/mulheres lésbicas como vidas precárias.

Nessa esteira, o que se coloca como diferencial na narrativa de Lilie, como se confirmasse sua posição de vantagem, aparece muito mais como uma outra forma de precariedade em relação aquilo que é apontado no exemplo de Carlos, seu amigo gay. A identidade de gênero performada por Lilie, ao ser tomada como normativa e, portanto, mais "tolerável", não deixa de estar sujeita a uma suposta, mas falsa aceitação, pois força sua discrição, pressupõe que se mantenha em sigilo quanto a sua orientação sexual, e faz com que sua invisibilidade nem sempre seja exatamente

---

[29] Importante destacar nossa não concordância com o uso do masculino genérico, pelo motivo já apresentado no início desta tese, nem mesmo com a utilização do termo "homossexeuais" para englobar "gays" e "lésbicas". Esta última expressão à medida que engloba num mesmo termo "gays" e "lésbicas", nos conduz a lermos as duas posições como equivalentes, como se cada uma não tivesse suas particularidades, e é exatamente isso que também buscamos problematizar neste trabalho. Especialmente por evidenciarmos a posição de garotas/mulheres lésbicas em suas trajetórias escolares e de vida. Estes aspectos pontuados, todavia, não invalidam as contribuições deste texto à nossa reflexão.

uma escolha, mas uma condição para que possa conviver “mais segura” no espaço público.

No caso de Carlos, é a posição dele enquanto gay, que não está equiparada à sua de jovem lésbica, que aparece como problemática em sua narrativa. Ainda que não se pressupunha a manutenção do sigilo de Carlos, pois há uma explicitação pública de sua identidade de gênero e orientação sexual, e há, em consequência disso, injúria, xingamento e homofobia. Isso porque, em função de sua visibilidade, ao performar uma identidade de gênero considerada “afeminada”, ele se torna mais facilmente alvo de violências. Ainda que em discurso, essa violência pareça ser diminuída, como podemos inferir no enunciado “*eu via muita brincadeirinha com Carlos”.*

Contudo, é importante destacar, ambos são alvo de violências. Mas suas posições não são equivalentes e essas violências são engendradas de modos distintos. Em cada uma das posições existem desdobramentos e impactos que lhes atingem numa intensidade variável em função da visibilidade e da aceitabilidade com as quais se projetam, mas também dos relacionamentos estabelecidos no contexto escolar. Geralmente, os garotos gays ocupam mais espaços na escola, lugares de destaque, do que as garotas lésbicas. O que não é uma regra, mas incidem e reatualizam desigualdades das relações de gênero entre garotas/mulheres e garotos/homens. Noutras palavras, o machismo que ainda impera e cruza também essas dissidências.

O destaque, como mencionávamos, que geralmente os gays adquirem na escola é evidenciado pelo pesquisador Thiago Ranniery de Oliveira (2016) em seu trabalho, embora esse destaque não seja apenas isso. Em sua pesquisa, o autor aborda os modos de dizer, de viver e se fazer visível de estudantes gays em escolas do estado de Sergipe. Entre as formas corporais, imaginativas e estéticas pelas quais os corpos se fazem visíveis na escola, ele identifica as festas escolares, entre as quais situa: as olimpíadas escolares, gincanas, mostras culturais, semanas temáticas, festas juninas. Para o autor, “as festas escolares não apenas “lançam holofotes” sobre corpos gays ou são apenas alçapões para a emergência das divas e bailarinos na escola.” (OLIVEIRA, 2016, p. 1131).

5.2 “A gente começou andar de mãos dadas”

> *Laura: Mas a gente não teve a liberdade de circular no ambiente escolar, como pessoas que se gostam, né? Que estão apaixonadas, e não sei o que...Não teve esse momento, sabe? E ai, eu sinto muita falta, porque tipo, todo mundo teve, meu irmão teve, meus primos tiveram, e eu não.*
>
> *Débora: Porque os casais não podiam ficar de trocando afeto, não podia se beijar… Mas a gente sabia que existia, na hora que tava lanchando junto, tinha aquele abracinho, todo mundo sabia. Mas os professores não ligavam tanto, nem os vigias, coordenadores não ligavam porque eram apenas os casais hétero. Os casais gays não teve, nem as lésbicas tiveram essa oportunidade de ter essa troca de afeto de demonstrar que era um casal.*

Laura e Débora narram outros aspectos que remetem a desigualdade na maneira em que casais heterossexuais ocupam o espaço escolar em detrimento de casais de garotas. Aparecer, circular no ambiente escolar enquanto "*pessoas que se gostam*", enquanto "um casal", não é percebido como um direito de todas as pessoas, estudantes, mas apenas de heterossexuais (*"todo mundo teve, meu irmão teve, meus primos tiveram"*). É notória a negociação que essas sujeitas sempre precisam fazer, o jogo de poder para conviver nesses espaços. Embora nem sempre seja uma dinâmica possível para todas, e nem todas possam escolher ora se esconder e ora aparecer, em consequência do que esses posicionamentos possam resultar.

Na escola, a expressão de sentimentos entre casais e gestos de carinho em público nem sempre é autorizada, sendo alvo de regulação através de diversos aparatos. Processos que as narrativas colocam em discurso:

> *Débora: Porque era proibido. Casais de namorados dentro da escola não pode ficar de mãos dados, se beijando nos corredores na hora do recreio pode tá junto… Mas não podia ter aquela expressão, nem demonstração de afeto em público. Isso era proibido, era uma das coisas que era proibidas. Tava lá na porta da escola, assim oh… As regras que você deve seguir, não eram regras só veladas, era regras que tavam escritas, casais, os héteros era mais permissivo, já chegava na escola de mãos dadas e ficava… Ai ficava abraçadinho, mas se fosse um casal gay que fizesse isso, já chamava mais atenção e era, vamos dizer, chamado pra secretaria para conversar com os pais.*
>
> *Beatriz: [...] as pessoas que estavam namorando, seja hétero, seja homossexual, não podia ficar se agarrando na escola, não podia se tocar, mas a gente se tocava igual. Se tocar, não poderia demorar muito no abraço. A partir dai...rs chegou uma época, isso não foi o tempo inteiro, sabe de uma coisa, foda-se! Ai começou todo mundo… Ah! tipo… A gente começou andar de mãos dadas, a gente andava abraçado, a gestora colocou câmeras pra quando vir, ela ia e intervia… Algumas vezes, na maioria das vezes era um coordenador...*

> *Thelma: Do jardim à pracinha, aqui em todo lugar, até na sala de aula. Sala de aula tá liberada, lá no fundo da sala o pessoal se pegava… Ai é onde Zefinha entrava, a porteira, porque ela vinha fechar aqui e fazer a volta pelo coisa e voltar pela sala pra saber se não tava acontecendo alguma coisa. Ai no 2º grau existia sim casais lésbicos, casais gays que se abraçavam, ficavam se beijando, se agarravam nos fundos das salas, depois que as aulas acabavam…*

Os mecanismos regulatórios que as narrativas apontam vão desde a proibição escrita e formalizada à comunidade escolar, ou seja, as chamadas regras de convivência, criadas para facilitar a convivência, mas que acabam incidindo em controle e regulação do comportamento das/dos estudantes dentro da escola. As câmeras também parecem funcionar com este fim, tanto para tentar inibir o comportamento das/dos estudantes, exercer constante vigilância sobres estes/estas, como também para tentar impedir e mesmo punir aquelas/aqueles que violam tais normas. De igual modo, podemos perceber a função de algumas/alguns profissionais que atuavam na escola, cuja finalidade também fazem cumprir esses mesmos propósitos de regulação e punição àquelas/aqueles que desobedecem às normas.

O que persiste nesses enunciados, com os devidos deslocamentos e mudanças no curso da história, é como a escola continua insistentemente a falar, incitar, fabricar a sexualidade das/dos escolares. Para além das regras de convivência controladas, das câmeras, a própria estrutura arquitetônica e espacial da escola é pensada e concretizada com esse fim.

Quando analisamos os mapas elaborados, todos eles fazem referência ao espaço escolar através de estruturas abertas e fechadas, apontando para como as espacialidades escolares foram criadas com o mesmo propósito de controle e vigilância sobre os corpos. Este propósito é notório à medida que compreendemos como é definido o desenho, a arquitetura dos espaços, como essa estrutura é planejada para gerir a movimentação, a comunicação, o contato e a visibilidade dos (e entre) os corpos. Augustin Escolano e Antônio Frago (2001, p.107) afirmam sobre o desenho destes espaços escolares que:

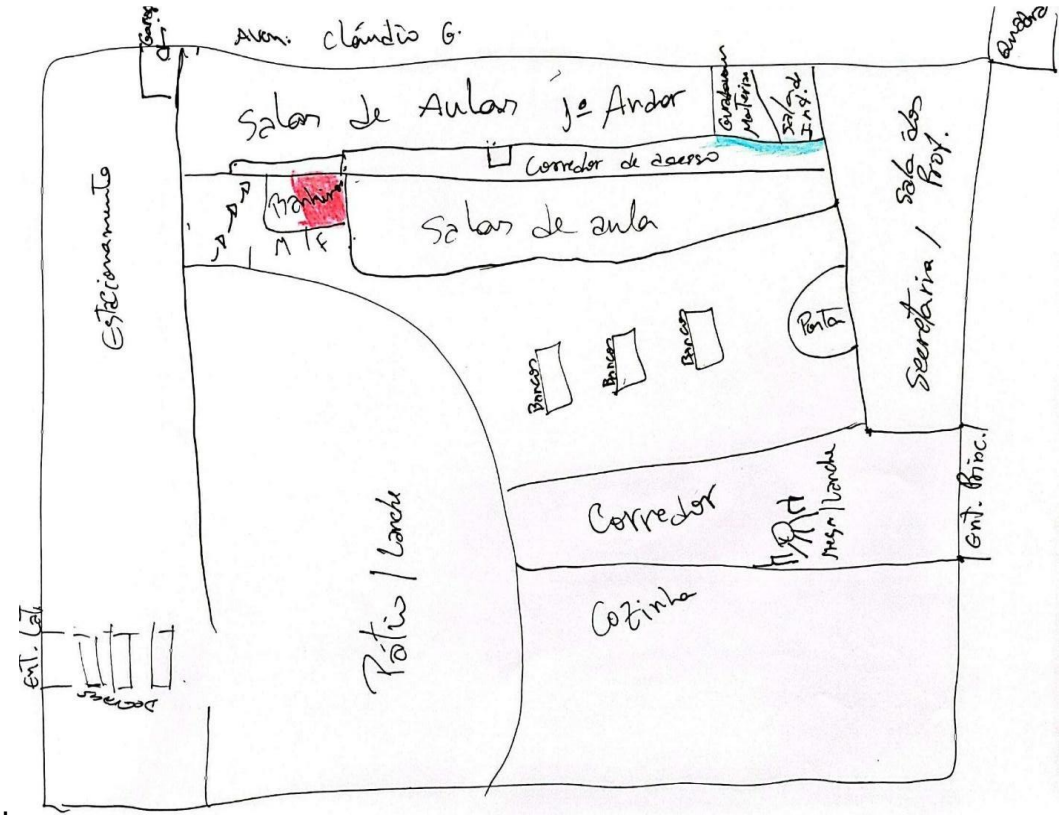
> Quanto à referida disposição, parece claro o predomínio geral do retilíneo sobre o redondo ou curvilíneo, assim como dos retângulos e quadrados sobre os círculos e espirais ou elipses. Uma primeira razão para isso, também óbvia, é que tais disposições, as adotadas, favorecem a visibilidade e, portanto, o controle e vigilância.

Como analisamos nos enunciados de Débora, Beatriz e Thelma, todos estes mecanismos de controle e vigilância - que essa arquitetura escolar possa sugerir -

nem sempre conseguem cumprir plenamente com sua função heteronormativa. No que se refere aos casais heterossexuais, esses mecanismos são muitas vezes suprimidos, mas em relação aos casais de gays e de lésbicas, sua interdição é por vezes imediata, realizada em várias instâncias, e, geralmente aliada à família, isto é, com consequências bem maiores. Isso porque muitos dos casais homoafetivos vivenciam seus relacionamentos afetivo-amorosos dentro da escola sem o conhecimento e consentimento de suas famílias. De maneira que a exposição dessas vivências à família pode redundar em mais violência; em alguns casos, até à expulsão de casa.

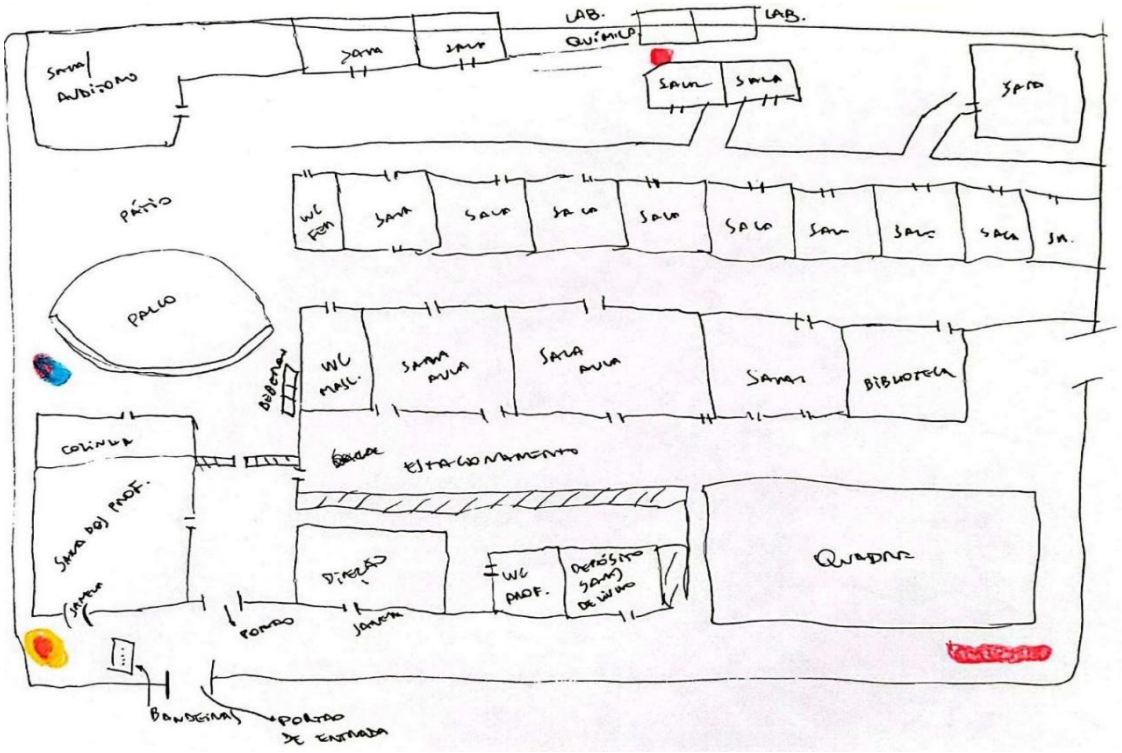
Mas o que ocorre é que a escola parece muitas vezes se instrumentalizar desse contato com a família, e à proporção que as convoca à escola para denunciar estes casais não-normativos, termina por intensificar essa coerção, abrindo precedentes para mais violência. Dessa maneira, passa a ampliar regulações ao tensionar e frustrar ainda mais essas adolescentes/jovens que estão muitas vezes descobrindo seus interesses afetivos-amorosos, vivendo os primeiros relacionamentos. À medida que tensionam tanto o espaço familiar como o escolar, a vivência dessas garotas se torna ainda mais dramática e difícil.

Figura 8 - Mapa da escola por Débora



Fonte: Interlocutora (2021)

Figura 9 - Mapa da escola por Laura



Fonte: Interlocutora (2021)

Seria por esse motivo que o mapa elaborado por Débora conta essas relações afetivo-amorosas dentro da escola a partir de espacialidades marginais? Ou seja, ela conta a partir da demarcação de espaços pouco ocupados, fechados, incipientes como o banheiro(Figura 8, em vermelho), e até mesmo próximo à sala de guardar materiais (Figura 8, em azul), espaços menos movimentados com pouca circulação de pessoas.

A narrativa de Laura (Figura 9) também converge a isso quando narra que esses relacionamentos acontecem às margens da escola, nessas espacialidades demarcadas com cores. Como se essas garotas fossem empurradas para espaços escusos, atrás de grandes estruturas, onde circulam poucas pessoas, a exemplo da parte detrás do palco (Figura 9, em azul) no corredor perto dos laboratórios desativados(Figura 9, em vermelho) e atrás da quadra(Figura 9, em vermelho).

Mas também, paradoxalmente, se deslocam para onde podem ser mostrar, como conta Laura verbalmente e no mapa: "*E aqui, na janela da sala da frente dos professores… Risos*"). Como se buscassem ser vistas e afrontassem a possibilidade de repressão; sorriem, a proporção que instauram resistência, como se contestassem o poder imposto pelos mecanismos de contenção utilizados, pelos quais não se deixam sucumbir.

Ora, o que é dito sobre a escola nessa narrativa imagética é que essas garotas que se relacionam afetivo-amorosamente entre si não são aceitas como o são os casais heterossexuais. Neste sentido, algumas delas são expulsas do espaço escolar, e por vários motivos não conseguem resistir ao tratamento a partir de “regras de convivência” que não ajudaram nem a pensar, nem a definir. Regras que negam exatamente o com-viver com as diferenças, à medida que inviabilizam suas existências. Regras que as negam, que as estigmatizam neste espaço como parte de um ensinamento à comunidade escolar que nada tem de discreto, mas que é explícito, e que ensina a todas/todos a negá-las, rejeitá-las, violentá-las, etc.

Contudo, aquelas que permanecem no espaço escolar e que resistem a essas violências físicas, psicológicas, morais e simbólicas, são toleradas, deslocadas às margens da instituição, e desde que permaneçam lá, discretas, são autorizadas a ficar. Caso se tornem visíveis, são, mais uma vez, punidas a partir dos mecanismos mais diversos como já citamos alguns deles aqui.

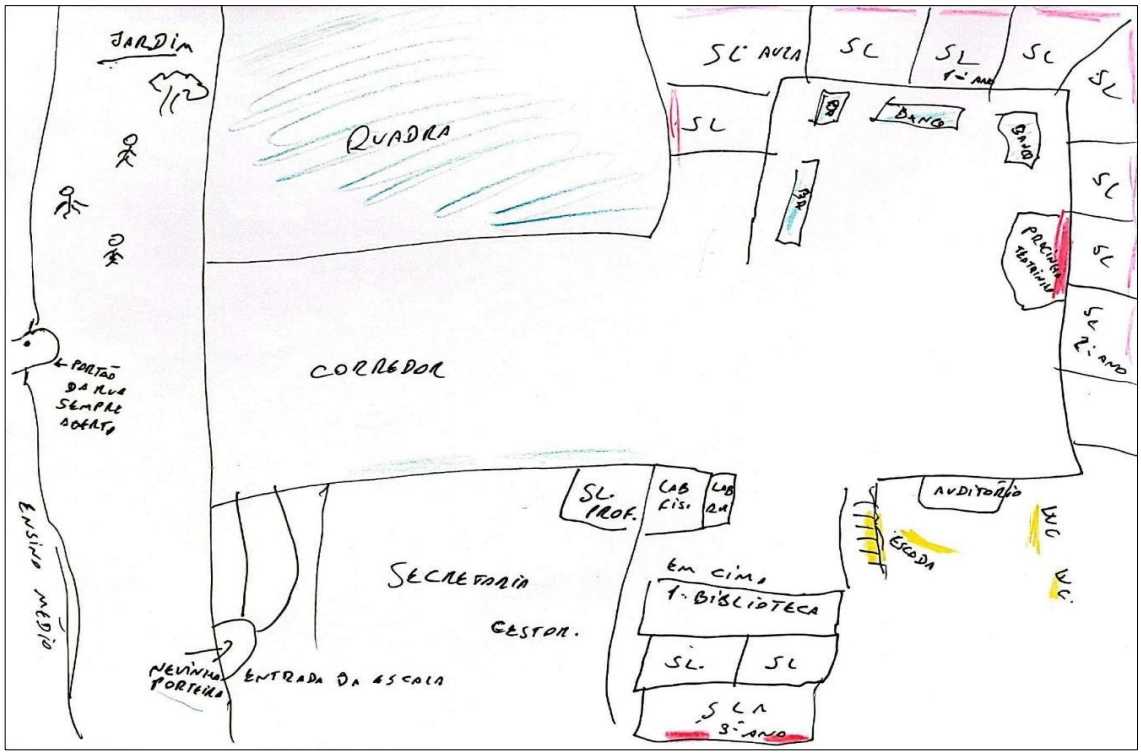
Mas não podemos deixar de destacar que o que se desvela nos discursos em análise é que essas garotas também existem enquanto subversão a esse sistema heteronormativo, punitivo e violento. E enquanto subversão, elas irão aparecer nas espacialidades da escola como contam outras narrativas imagéticas.

5.3 “Nossa relação era baseada no contexto escolar”

Quando nos voltamos aos mapas elaborados por Thelma, Beatriz, Lilie, Mariana e Eduarda (Figuras 10, 11, 12, 13, 14), nos deparamos com discursos que nos falam da proliferação das relações afetivo-amorosas entre garotas na escola. Diferente dos mapas analisados na seção anterior, aqui, a emergência dessas relações aponta os espaços mais inusitados na escola: seja na sala de aula, no banheiro, na biblioteca, no pátio da escola, na pracinha, nas escadas, na cantina e mesmo na sala das/dos professoras/professores, entre outros espaços, é notória a extensa amplitude do espaço que estas narrativas situam.

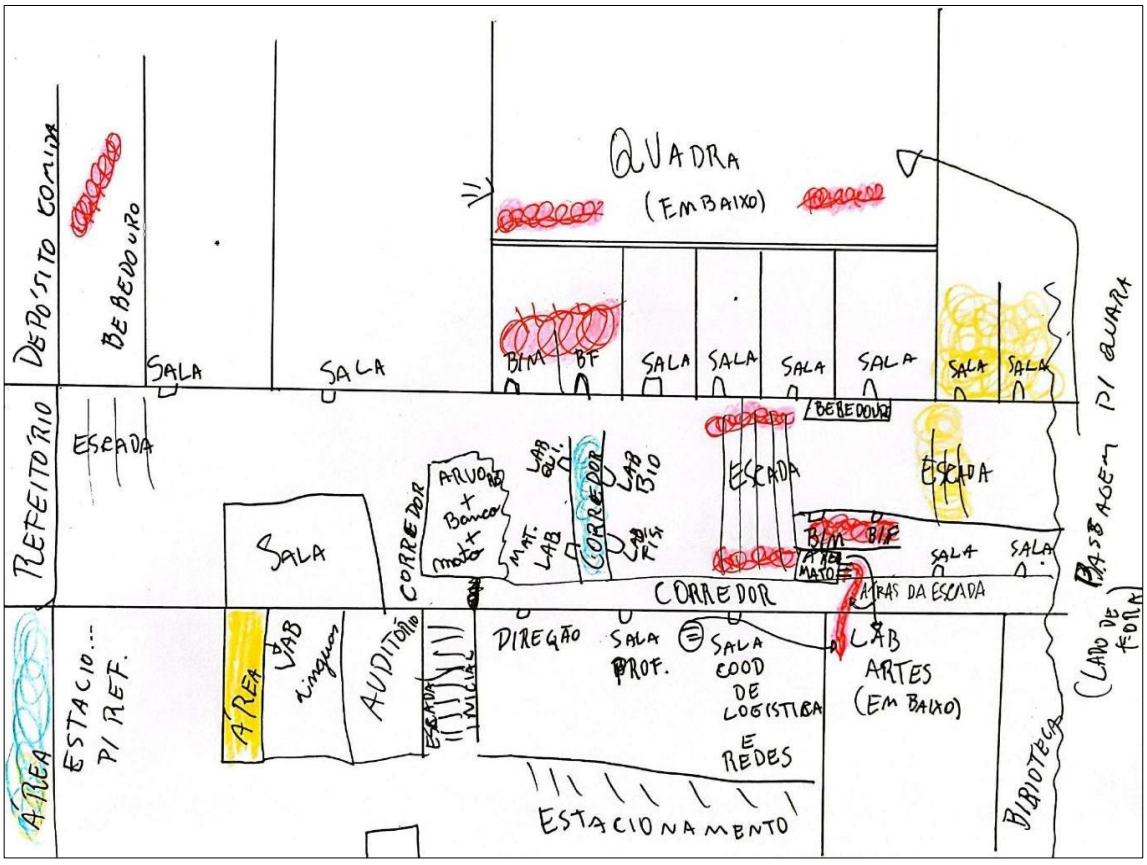
Esses aspectos referidos, nos fazem refletir e questionar as percepções que conduzem às mudanças tanto nas narrativas como também no modo como essas expressões afetivo-amorosas entre garotas atravessam a escola.

Figura 10- Mapa da escola por Thelma



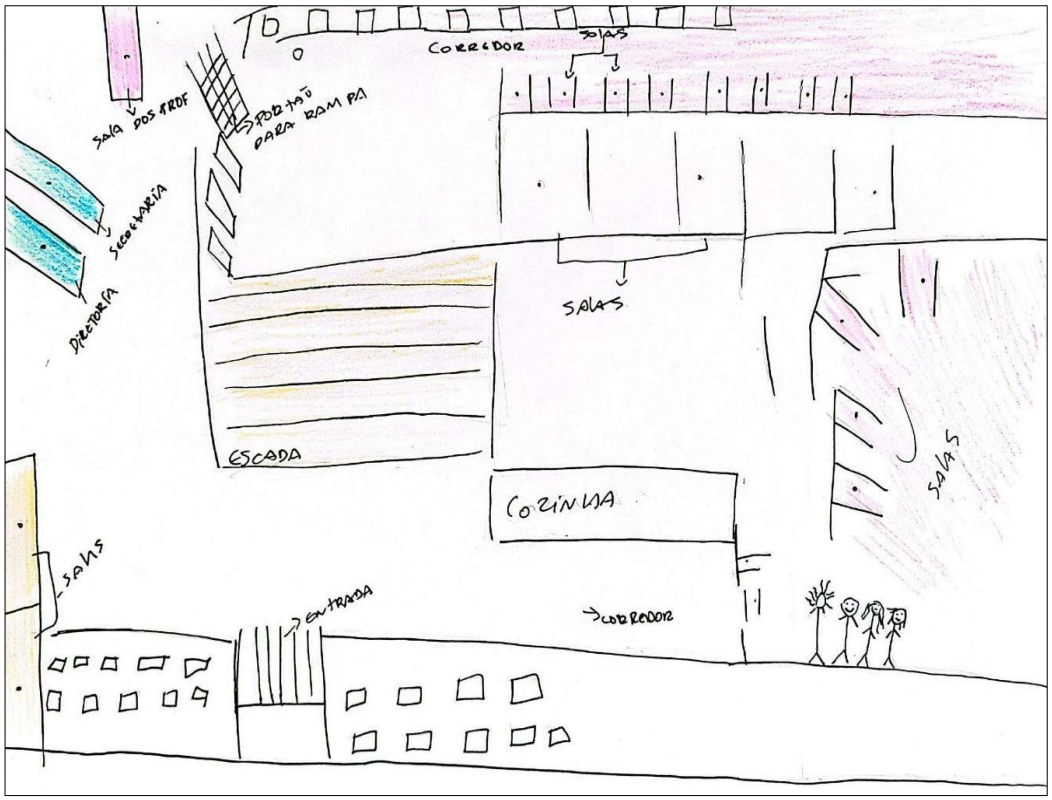
Fonte: Interlocutora (2021)

Figura 11 - Mapa da escola por Beatriz



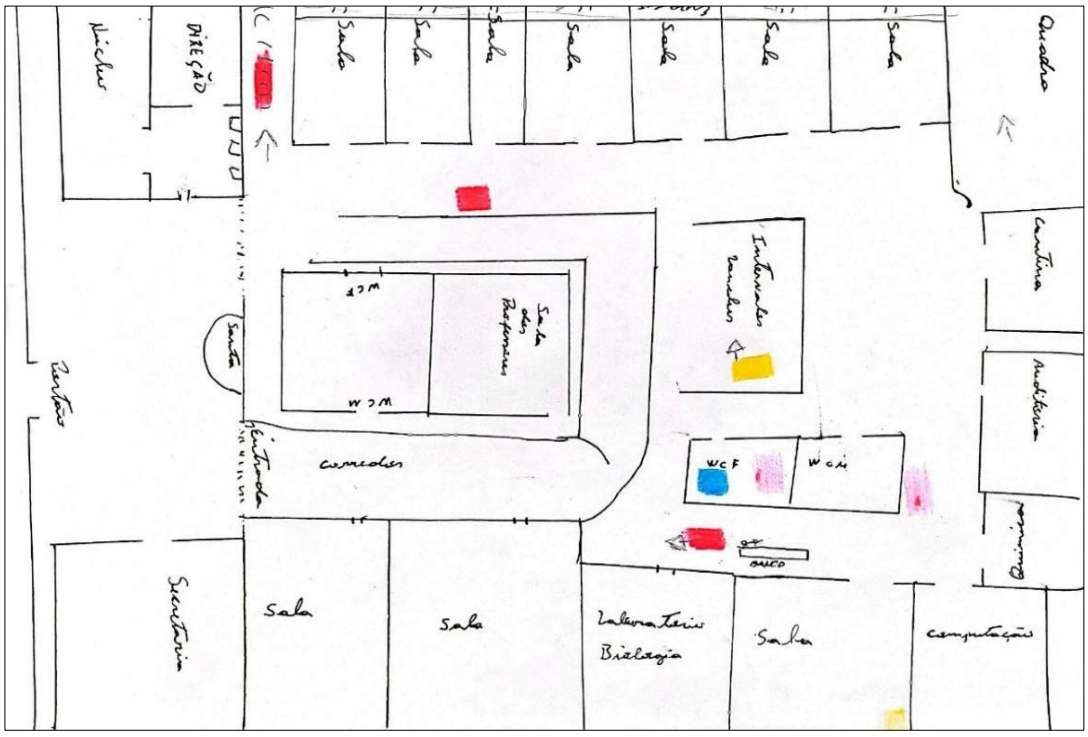
Fonte: Interlocutora (2021)

Figura 12 - Mapa da escola por Lilie



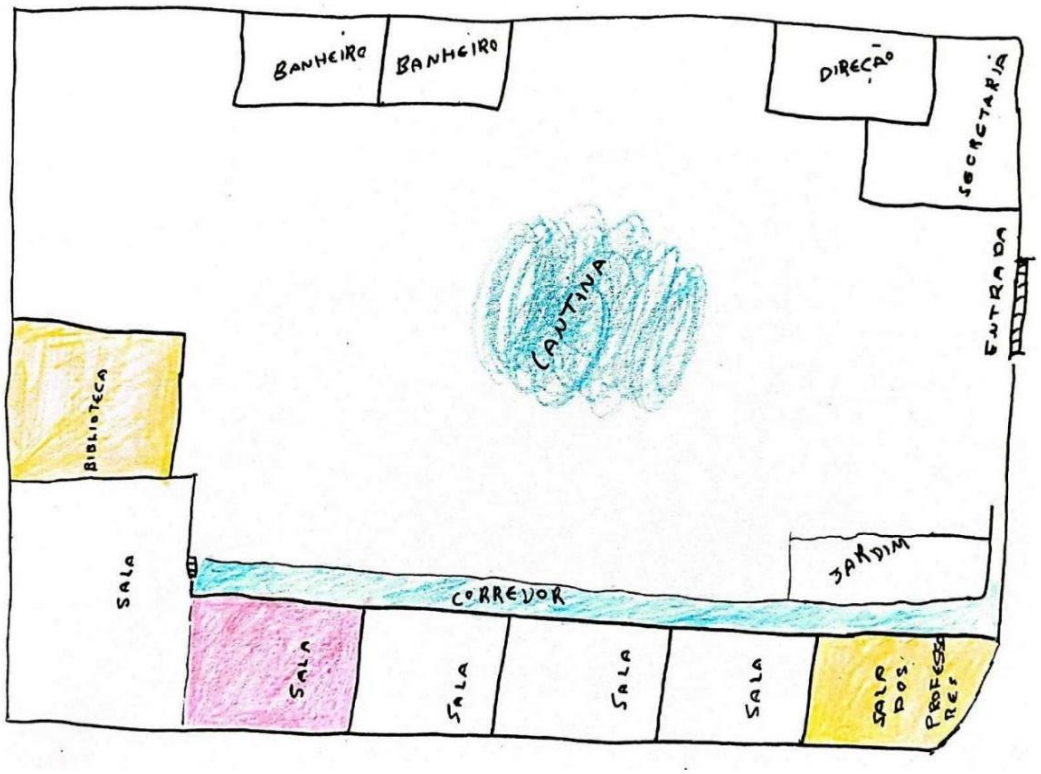
Interlocutora (2021)

Figura 13 - Mapa da escola por Mariana



Interlocutora (2021)

Figura 14 - Mapa da escola por Eduarda



Fonte: Interlocutora (2021)

De certo, a mudança dessas narrativas imagéticas (Figuras 10, 11, 12, 13, 14) em relação àquelas analisadas na seção anterior, está relacionada a um conjunto de discursividades em gênero e sexualidade que passaram a circular na sociedade e na escola, e que impulsionam o debate e terminam por desencadear de um modo mais intenso/frequente essas relações no ambiente escolar.

Essas discursividades mencionadas, estão vinculadas a um campo de luta política por direitos protagonizados por pessoas LGBTQIAP+ no Brasil que têm na "incidência política" e na "visibilidade massiva" suas principais estratégias empreendidas enquanto movimentos sociais desde a década de 1980. Para Regina Facchinni, essa

> ampliação da visibilidade social se dá basicamente pelo debate público em torno de candidaturas e projetos de lei; pela adoção da estratégia da visibilidade massiva através da organização das Paradas do Orgulho LGBT; e pela incorporação do tema de um modo mais "positivo" pela grande mídia, seja pela inserção de personagens em novelas, seja em matérias de jornais ou revistas que incorporam LGBT como sujeitos de direitos. (FACCHINNI, 2009, p. 139).

A proporção que as discursividades constituem estas/estes sujeitas/sujeitos LGBTQIAP+ enquanto sujeitas/sujeitos de direitos, se posicionar enquanto lésbica, sapatão, ou mesmo garota/mulher que se relaciona afetivo-amorosamente com outra, adquirem outros sentidos que estão muito mais associados à afirmação identitária, ao enfrentamento de preconceitos, a uma luta política necessária para desconstruir estigmas, pleitear e garantir direitos. Tais discursividades influenciam nos comportamentos das sujeitas e confrontam o currículo, desafiam a escola a pensar nestas/nestes sujeitas/sujeitos, em seus direitos, demandas e desafios, seja em seu interior, mas também para além dela.

De certo, os Núcleos de Estudos de gênero e enfrentamento da violência contra a Mulher, como são denominados no campo da política educacional em Pernambuco, se somam a essas discursividades que atravessam a escola e modificam esse cenário. Eles também contribuem para modificar as narrativas, e, em especial, à percepção de como os relacionamentos entre garotas, as lesbianidades, emergem na instituição de ensino e na sociedade em geral.

Os núcleos de gênero, como são popularmente chamados, foram instaurados em algumas escolas da rede pública de Pernambuco em 2010, e continuam sendo expandidos para outras escolas da rede estadual até a atualidade como resultado da articulação entre a Secretaria da Mulher, a Secretaria de Educação, Instituições de Ensino Superior (IES) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Estes núcleos configuram espaços de formação, pesquisa e extensão entre grupos de estudantes, professora ou professor responsável. Compreendem espaços de reflexão, diálogo e atividades junto à comunidade escolar acerca de temáticas de gênero e sexualidade. (SILVA, 2015).

No mapa elaborado por Mariana (Figura 13), além de demarcar os espaços conforme a legenda de cores sugerida, ela também estabelece outra legenda. Em sua narrativa, ela conta que a criação do núcleo de gênero na escola foi um divisor, a partir do qual desencadeou uma maior emergência das relações afetivo-amorosas entre garotas.

Essa mudança, contada na narrativa de Mariana, é expressa no mapa pelo modo como lida com as cores e demarcação das espacialidades que passam a ser ocupadas por garotas que se relacionam afetivo-amorosamente com outras. Assim, as cores amarelo claro e vermelho claro sinalizam os espaços onde essas relações aconteciam antes da criação do núcleo de gênero. As cores azul, amarelo e vermelho

escuro demarcam outros espaços que passam a ser também ocupados após a constituição deste mesmo núcleo.

O núcleo de gênero, enquanto discursividade que também atravessa a escola, desestabiliza o discurso hegemônico heteronormativo, a censura, os “tabus” em torno das temáticas de gênero e sexualidade. Ao funcionar dessa maneira, também subjetivam estudantes, contribuindo para que modifiquem sua forma de lidar com o tema acerca de suas próprias questões e se posicionem de modo mais livre no trato dos próprios afetos e sexualidade. Como já dito anteriormente, algumas delas são conduzidas a viver suas experiências amorosas na escola, porque é comum que fora dela, em seus lares, famílias, ou mesmo na rua, se sintam expostas às reações mais repressoras e violentas.

É nessa perspectiva que Mariana parece construir sua narrativa:

> *Mariana: [...] a gente namorou por 1 ano e 9 meses. E tipo...**nossa relação era baseada no contexto escolar**. Porque a mãe dela não sabia, meus pais não faziam ideia. Ninguém aceitava, então, tipo a mãe dela às vezes viajava pro interior, então era aos sábados. Então eu inventava alguma coisa da escola, então era o único momento assim, que eu ia pra casa dela e eu ficava lá. A não ser isso a gente se beijava na escola. Ela estudava na mesma escola, ela era 3º ano e eu era 1º. Ai pronto, a gente se beijava na escola a gente ficava na escola, então tipo assim, era tudo na escola escondido. Tinha que ter um certo cuidado, porque... No 9º ano a gestora de lá ela era religiosa, ela era evangélica.* (Grifo nosso)

Conforme a narrativa, o lar só é um ambiente possível de viver a relação com outra garota sem que nele estivesse a família. Diante disso, a escola se torna esse espaço de fuga, aonde conseguem vivenciar seus afetos.

Assim, a criação do núcleo de gênero na escola, como abordávamos, ainda que tenha promovido mudanças no modo de compreender as questões de gênero e sexualidade, no contexto escolar narrado por Mariana, essas mudanças parecem não acontecer de forma homogênea entre todas/todos na escola. De modo que parecem ser mais incorporadas pelas/pelos estudantes. Por isso mesmo, apesar dessas mudanças incorporadas, ainda precisam esconder seus afetos de modo a não serem percebidas.

Neste sentido, apesar das contribuições do núcleo de gênero, a censura no modo de lidar com a sexualidade na escola não é completamente resolvida. Por isso, essas sujeitas ainda são deslocadas para espaços fechados, desertos, escondidos dentro da escola para que possam viver suas relações (Figura 13). Essa censura, que ainda persiste, como desponta na narrativa, aparece como efeito do posicionamento

religioso fundamentalista e conservador, que a figura gestora da escola exerce sobre as/os estudantes.

Contudo, ao invés de agir assim, a gestão escolar deveria operar como efeito do Estado Democrático de Direito, a fim de promover um tratamento mais digno a essas garotas, permeado pelo diálogo. Pois, ao contrário disso, esse tipo específico de discurso religioso que ecoa através da gestão escolar materializa uma ação refratária à diversidade e antagônica às diferenças de orientação sexual.

Eduarda também conta sobre situações semelhantes que enfrenta na escola:

> *Eduarda: [...] uma vez que eu tava na cantina sentada assim de frente pra minha namorada ai ela tava com a mão dela em cima da minha ai chamaram a gente pra ir pra coordenação por conta disso. A gente não tava fazendo nada, ela só colocou a mão dela em cima da minha. Eu fui pra coordenação e eu levei uma bronca não reclamaram com ela reclamaram comigo, novamente. Isso foi na escola do ensino médio, também foi a única vez que aconteceu, daí depois eles me procuraram e falaram que não era...o intuito deles não era fazer com que eu me sentisse assim, me sentisse mal, pediram desculpa.*

A cantina, como vemos no mapa (Figura 14), ocupa um lugar central no ambiente escolar. A pintura em cor azul nos diz que nesse espaço as relações afetivo-amorosas entre garotas acontecem com pouca frequência. Apesar disso, o fato de ocupar uma posição central no espaço escolar faz com que elas se tornem mais notadas.

Assim, não é difícil compreender que essas expressões de afeto e carinho entre garotas aconteçam nesse espaço, a cantina, pois além do efeito de abertura que o núcleo de gênero produz, como narrou Eduarda noutro momento, a cantina é o lugar não só onde fazem suas refeições. Nela emergem outros modos de sociabilidade, e o tempo destinado a estas refeições, durante o intervalo, correspondem a um tempo de suspensão das atividades escolares e, consequentemente, um momento mais livre das demandas requeridas pela escola. Por isso, o intervalo/cantina é um espaço-tempo mais possível e favorável para conversas, distração, contatos entre estudantes.

Ser mais notada, todavia, significa também estar mais suscetível ao julgamento e violências, aos preconceitos, e até mesmo sanções por parte da escola. Mas por que o gesto afetivo-amoroso entre duas garotas no espaço da cantina provocou essa sanção por parte da escola? E por que foi Eduarda, aquela que possui uma identidade de gênero considerada masculina, que foi chamada à coordenação? Como se ela fosse mais culpada, mais responsável que a outra pelo suposto “delito” cometido.

Os enunciados em tela parecem nos dizer de uma escola que ainda age diante da expressão afetivo-amorosa entre duas garotas com lesbofobia, como se fosse um delito, por transgredir a norma heterossexual. Neste sentido, as discursividades que são produzidas no campo das políticas educacionais em Pernambuco, ainda que por um lado produzam abertura ao debate acerca de gênero, não são completamente empreendidas por parte de algumas/alguns educadoras/educadores. Fazendo, algumas vezes e contrariamente, prevalecer posições pessoais, religiosas e fundamentalistas.

Podemos inferir com isso que o erotismo das/dos estudantes ainda desafia a escola, seja em termos sexuais ou mesmo em termos de uma força motriz que nos impulsiona à vida. E sem compreender o erostismo que atravessa os corpos, que permeia o espaço escolar, dificilmente a escola irá, como explica bell hooks [30] (2010, p. 85-86):

> "[...] fornecer uma base epistemológica que nos permita explicar como conhecemos aquilo que conhecemos, possibilitar tanto professores quanto estudantes a usar tal energia no contexto da sala de aula, de forma a revigorar a discussão e estimular a imaginação crítica."

Ao sancionar o gesto afetivo-amoroso entre duas garotas, a escola ainda continua a fabricá-las como marginais e abjetas. Dessa maneira, continua a operar em função da heteronormatividade, reforçando este marco regulatório que também estigmatiza a garota que performa uma identidade de gênero também fora dos padrões normativos. E ao convocar apenas esta à coordenação, está a dizer que esta é, por isso mesmo, mais culpada e mais responsável pelo suposto delito cometido, simplesmente porque transgrediu duplamente as normas, tanto de sexualidade, como também a de gênero. De modo que o suposto "delito" de ambas não é somente a troca de gestos efetivo-amorosos, mas a publicização disso na cantina da escola.

Contudo, o que podemos sublinhar como diferencial, como um efeito daquelas mesmas discursividades de gênero e sexualidade que atravessam a escola, é a capacidade de autopercepção que algumas/alguns destas/destes educadoras/educadores passam a desenvolver frente a violação de direitos dessas

---

[30] "bell hooks" é o nome artístico de Gloria Jean Watkins e foi utilizado pela escritora em homenagem a sua bisavó. A escrita em minúsculo foi uma forma confrontar as normas linguísticas e acadêmicas, bem como uma forma disruptiva de enfatizar sua obra e não a si mesma. Em respeito a este posicionamento da autora adotamos esse formato de escrita.

sujeitas. Aspecto que é possível observar em discurso quando ocorre a retratação pelas/pelos professoras/professores junto à estudante. Ainda que a lesbofobia cometida por estas/estes não seja esquecida pelas garotas.

Noutra narrativa, Beatriz conta do relacionamento abusivo vivenciado com a primeira namorada no contexto escolar:

> *Beatriz:*
> *E ela* [namorada] *me fazia chorar mesmo.*
> *- É isso. É isso que eu quero! Se você não fizer, eu vou terminar com você.*
> *- Não… Não! Eu não quero que você termine comigo.*
> *E eu não podia dançar, eu… Dentro daqueles jogos, que a escola toda parava, tinha várias disputas de jogos, de teatro e de dança, uma dessas disputas de dança é… O módulo. Porque era distribuída a escola inteira por módulo, vermelho… Que são as cores do governo, que é chamado FESTjogos. Lá era massa, que todo mundo era 1º, 2º e 3º ano, todo mundo em módulos, todo mundo junto. Ai teve uma dança que era com um menino e nessa dança era… Era um samba, eu esqueci qual era o samba… Mas era um samba que dançava bem juntinho, sabe? Quando eu terminei:*
> *- E ai, gostasse?*
> *Ela olhou pra mim e saiu.*
> *E todo mundo:*
> *- Bia, que massa! Queria eu ser tu! Dançando com aquele menino. Que menino bonito...*
> *E eu, olhando pra ela...*
> *- Não fale comigo não...*
> *- O que foi que eu fiz?*
> *- Você dançou assim...*
> *E eu: - Menina foi uma dança, não foi nada não!*
> *E ela inventava muitas coisas, dizendo que eu tava grávida de alguém. Só porque eu tava passando mal, com dor de cabeça, ela dizia que eu tava grávida. Quis bater em mim e eu não deixei ela bater em mim. E depois… Ela terminou comigo eu fiquei muito mal. Fiquei muito mal, fiquei em depressão durante seis meses e ela no meu pé.* (Grifo nosso)

Além do relacionamento abusivo, outros aspectos emergem nesta narrativa e merecem destaque: *Beatriz:* " *– Menina, foi uma dança, não foi nada não!*". Neste enunciado a imagem da dança de salão[31], o samba, enquanto discurso que se desenha na narrativa de Beatriz, não é uma imagem neutra. Embora em sua narrativa ela faça questão de neutralizá-la em função do conflito que gera com sua namorada, não podemos deixar escapar que a dança de salão, a dois, homem e mulher, cada qual desempenhando papéis previamente instituídos (dama e cavalheiro) e operando

[31] A dança de salão é constituída por diversos gêneros, como samba, forró, zouk, salsa, tango, entre outros.

a partir de um sistema de condução (exercida pelo homem), é um dispositivo de poder. Como tal, opera generificando corpos à proporção que delimita homem e mulher; investe na sexualização estereotipada e heteronormativa (PAZETTO FERREIRA; SAMWAYS, 2018).

Noutras palavras a dança de salão, a dois, que surge num contexto do evento escolar, nas aulas de Educação física também pode construir masculino e feminino a partir dos papéis e funções que impõe a cada um. Nessa construção, esses papéis são feitos como diferentes entre si, diferença que é construída em termos da desigualdade que é estabelecida entre ambos.

Débora Pazetto e Samuel Samways explicam que a dança de salão, a dois, homem e mulher, constitui uma linguagem performativa que:

> como um mecanismo do sistema de identificação causal entre sexo, gênero e orientação sexual, sendo uma técnica de regulamentação e programação dos corpos e dos sujeitos. Ou seja, ela não é baseada em supostas diferenças prévias entre homens e mulheres, ela constrói essas diferenças: constrói a mulher como dama – frágil, delicada, submissa, graciosa, sensual, atenta e obediente aos comandos dos homens – e constrói o homem como cavalheiro – forte, soberano, dominador, viril, responsável por cuidar da mulher e determinar seus movimentos, seus rumos, seus ritmos –, em plena concordância com a complementaridade "natural" entre os gêneros que fundamenta a relação heterossexual como norma (PAZETTO FERREIRA; SAMWAYS, 2018, p. 169).

Em concordância com esse argumento, o que se coloca em questão, mais uma vez nessa construção, é exatamente o sexismo e a heteronormatividade que reverbera, que são ensinados e corporificados. O padrão de comportamento gestual, rítmico, corporal e até mesmo indumentário que são instaurados através da dança de salão, nos convidam a refletir que do modo como se configura de alguma forma o machismo a atravessa e lhe constitui. Porque ao estabelecer uma relação desigual de poder, entre homem e mulher, nesta moldura de dança, o homem é construído como forte, soberano, dominador e a mulher é construída como frágil, delicada, sensual e dominada.

Esse discurso que funciona enquanto dança de salão passa muitas vezes de forma irrefletida, o que nos sugere, que não é suficiente separar um espaço na escola(a exemplo dos núcleos de estudo), um componente específico, ou um momento que seja para debater gênero e sexualidade. Mais que isso, é fundamental que esse debate perpasse todos os componentes curriculares, para que possamos reorientar

nossas práticas. É fundamental revisarmos criticamente os saberes que historicamente constituem o currículo, e a proporção que conseguirmos desconstruí-los, ou seja, que compreendermos como foi construído, outras práticas, quiçá, mais igualitárias e libertadoras serão possíveis. Estas, certamente, são atitudes críticas que podem transformar a dança de salão no contexto escolar, pois ainda que sua história carregue e propague esses sentidos é sempre possível reposicioná-los e ressignificá-los culturalmente. (STRACK, 2017).

A mesma atitude crítica que é evocada anteriormente, continua sendo um imperativo que pode nos servir para lidarmos com relacionamentos abusivos, pois por meio dela podemos desvelar o machismo que permeia a vida (inclusive a escola) e relacionamentos afetivo-amorosos, não só entre homem e mulher, mas também entre garotas/mulheres.

Intrigante que a dança de salão entre homem e mulher, da qual falávamos, parece ser o “gatilho” na narrativa de Beatriz a partir do qual se instaura o comportamento abusivo de sua namorada. Seja pelo ciúme da namorada, o que nos sugere sentimento de posse, e este, que implica uma posição de superioridade de uma em relação à outra. Ora, todos esses aspectos fazem alusão ao mesmo machismo do qual falávamos. Um machismo que opera, pela identificação da namorada de Beatriz com a posição que geralmente é ocupada pelos homens, em relacionamentos heterossexuais, uma posição ciumenta, possessiva e abusadora. Entretanto, nesse caso, ainda que o reproduza não gozam dos benefícios usufruídos pelos homens que o praticam. Ainda que isto que chamamos de “benefícios” dos homens também precise ser relativizado, pois se tomarmos com rigor o machismo, mesmo esses “benefícios” adquiridos pelos homens, implicam assujeitamento a um modelo estereotipado de masculinidade que, diga-se, é extremamente opressor.

Ao compreender dessa forma, recusamos o essencialismo que redunda em muitas discussões sobre o machismo, tais como: “os homens são violentos”, ou ainda, “as mulheres são pacíficas”. Nos dois casos, incidimos no essencialismo. Aquele que aproxima-se da crítica Butleriana (2013) e é retomado por Juliana Mazza Batista Costa em sua pesquisa, quando compreende a violência, o abuso no relacionamento entre garotas/mulheres a partir de um enfoque “contextual” pensando gênero como “relações entre pessoas” sendo “socialmente construídas”, como afirma: “Ao entender estas estruturas como jogos de posicionamento e relações de força, aí sim, é possível

entender que podem haver assimetrias de gênero, mesmo se tratando de duas pessoas que compartilham da mesma identidade de gênero.” (COSTA, 2013, p. 131).

Estes argumentos nos ajudam a refutar o machismo como próprio dos homens. Ainda que sejam estes seus autores reincidentes, existem garotas/mulheres, a exemplo da cena narrada, que reproduzem esse padrão de comportamento, e que reatualizam essa dinâmica relacional violenta através de seu relacionamento com outra garota/mulher. E ainda que haja muitas possibilidades do relacionamento entre garotas/mulheres ser mais horizontal, isso não deve ser generalizado. O que também nos conduziria a uma interpretação essencialista.

Na situação em tela, esse comportamento machista que instaura a relação abusiva aparece no sofrimento ocasionado pela namorada (*E ela [namorada] me fazia chorar mesmo.),* na chantagem, violência psicológica *(- É isso. É isso que eu quero! Se você não fizer eu vou terminar com você.),* nas afrontas e injúrias *(E ela inventava muitas coisas, dizendo que eu tava grávida de alguém.),* ou até mesmo na ameaça ou consolidação de violência física, que aqui aparece sendo resistida, mas nem sempre tem esse fim *(“Quis bater em mim e eu não deixei ela bater em mim”).* Todas essas práticas que nos dizem de uma relação abusiva causam muito sofrimento, pois subjugam e violentam a quem as vivencia *(E depois...ela terminou comigo eu fiquei muito mal. Fiquei muito mal, fiquei em depressão durante seis meses e ela no meu pé).*

E por mais delicado que o assunto possa ser, precisamos, sim, colocar em discussão relações e condutas abusivas, sejam elas praticadas por garotos/homens ou por garotas/mulheres. Diante disso, é fundamental realizarmos essa discussão, aprendermos a identificar o machismo, as desigualdades entre os gêneros, os relacionamentos abusivos, suas características, seus sinais. Desintrojetar esses padrões de comportamento e relacionamento que são inculcados e reproduzidos de modo irrefletido.

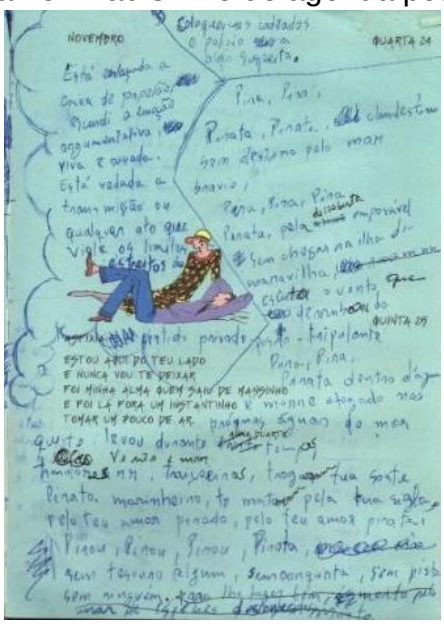
A escola, que não deveria estar desconectada das questões sociais, das problemáticas da vida das/dos estudantes, é, sem dúvida, um espaço estratégico para aprofundar essas reflexões, para desenvolvermos atitudes críticas e éticas. Outro ponto, que pode fortalecer esses enfrentamentos aos relacionamentos abusivos, é a criação de redes de apoio as quais possam recorrer, possam se sentir protegidas e seguras, quando estiverem enfrentando situações como essa. As redes de apoio, as quais a escola deveria estar inserida, constituem canais de informação, de escuta

ativa, de acolhimento, de enfrentamento às violências, podem – de certo – contribuir para reverter essas problemáticas.

Todas essas estratégias podem ser eficazes para fortalecer estas estudantes, fomentando o cuidado de si, enquanto práticas que podem nos ajudar a desenvolver atitude crítica (mas que também são resultados desta). Assim, podemos nos reposicionar na vida, diante de nós mesmas e das pessoas, nos transformarmos. Esse é um dos pontos que iremos dar continuidade no capítulo seguinte.

6 O CUIDADO DE SI E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO LÉSBICOS EM TRAMAS EDUCATIVAS

Figura 15 - Fac-símile de agenda pessoal.



Fonte: A autora (1999)

Está enlaçada a caixa de papelão.
Escondi a emoção argumentativa, viva e ousada.
Está vedada a transmissão
ou qualquer ato que viole os limites estreitos do sentido privado.
-
Coloquei os cadeados e policio a ação suspeita.
-
Pira, Pira, Pirata clandestino
sem destino pelo mar bravio
Pira, pira, pira, pirata pelo amor impossível
escuta o vento que te derrubou do teu posto tripulante.
Pira, Pira, Pirata
e morre afogado nas águas do próprio mar que te levou durante tempos.
Vento e mar traidores, traiçoeiros,
tragaram tua sorte pirata marinheiro,
te mataram pela tua sigla,
pelo teu amor pirado,
pelo teu amor pirata
Pirou, pirou, pirou pirata,
sem tesouro algum,
sem conquista,
sem pista,
sem ninguém para lhe fazer bem,
morto pelo mar de espécies desconhecidas.
Morto.

A autora (1999).

Tinha 17 anos em 1999. Foi meu último ano de escola. Desde os 14 anos, cultivava o hábito de escrever pensamentos numa agenda de páginas coloridas. Ainda hoje guardo algumas delas comigo. Em quase todas as páginas, além do mês, data e dia da semana, tinham pequenos versos, pensamentos ou frases, às vezes, sem autoria, associados às ilustrações que tematizavam situações do cotidiano e sentimentos.

Não me guiava pela cronologia das datas ou dos dias da semana, utilizava a agenda como um caderno onde anotava sentimentos, rimas, metáforas imaginárias que, pensava, só eu poderia entender. Eram páginas repletas de escritos, desorganizados, expressões de experiências íntimas, narradas como um segredo, proteção, autocontrole, fuga (ou enquadramento) à ordem familiar, religiosa e escolar, que encarnavam em mim, as imagens de uma 'improvável' e temível forma de amar.

Até ali, naquela página escrita (Figura 3), a referência ilustrativa de um casal heterossexual, posicionada quase ao centro, ecoava um imperativo estridente. Embora eu me desviasse daquele padrão, não o fazia sem afetações. No texto imaginativo, e de algum modo, heteronormativo, improvisei outra posição que era, sem dúvida, socialmente mais aceitável para aquele enredo. Mas também, tensionei seus limites. Tentei transformar a paixão em ficção, ficcionar afetos. Utilizei-me quase sempre de certo tom dramático, fatalista ou realista, tentando desatar os "nós" daquele sentimento controverso.

Foi desse lugar clandestino, "pirata", "pirado", que fui me constituindo lésbica, que aprendi a esconder a emoção viva, a "colocar os cadeados" e "policiar a ação suspeita". Tecia-me no desvio, num sutil deslize de dispositivos e identidades. Constituía-me no entre-lugar. (Des)fazia-me no conflito, na confusão ética e moral institucionalizada que ora redundava o silêncio, ora a condenação irrefutável, produzida num jogo de "verdades sagradas". Convivia com a oscilação, entre a invisibilidade e a abjeção, o enquadramento e a fuga, o medo e a coragem, a sujeição e o confronto à regra heterossexual e "cristã"[32] dominante, e isso me angustiava muito.

Em um desses dias, decidi conversar com uma professora na escola. Não sei bem porquê, mas achei que poderia estabelecer aquela conversa ali, na escola, no

[32] Consideramos haver várias vertentes de cristianismo aqui, refiro-me a um tipo específico de cristianismo fundamentalista, dogmático e literal.

final da aula, naquele intervalo de saída da sala até o estacionamento. A escola não era bem um espaço confortável para aquele 'tipo' de conversa tão pessoal, pensava eu, mas ela era a professora de biologia. Quem sabe, ela tivesse algo de importante para me dizer, pensei, que quele meu conflito e angústia eram meras afetações da idade, quem sabe até orgânicos e transitórios. E além disso, ela já havia me emprestado vários livros cristãos, já havíamos conversado várias vezes sobre a Bíblia… Talvez pudesse, professora, cristã e teóloga que era, me ajudar a resolver aquele problema. Era como um problema que todo esse processo de "orientação sexual" se tornou durante muito tempo para mim: um grave problema.

Foi então que perguntei, já próximas ao estacionamento onde nos despediríamos, se ela achava que Deus condenava a homossexualidade. E assim, quase no automático, ela me respondeu que a Bíblia era explícita na condenação dessa prática. Sem delongas, antes que ela partisse no carro, eu retruquei um tanto crédula: "e a vida abundante? "[33]. Não aceitei a resposta impulsiva e condenatória. Ao retrucar, eu buscava algum argumento mais elucidativo e convincente. Acreditava que poderia haver alguma outra chave interpretativa do texto bíblico e dos ensinamentos de Jesus Cristo, e achava que ela os teria.

Dessa mesma professora, com quem mantive certa aproximação e amizade mesmo depois de terminar a escola, ganhei um livro cristão cujo título era "Cura para os traumas emocionais". Dele, não li mais que alguns parágrafos soltos e algumas frases que estavam estampadas na capa: "Através da cura interior, Deus pode quebrar as correntes que prendem você às experiências dolorosas do passado".

Suspeitava que a professora, mesmo sem retomar aquela minha conversa, me presenteara com o livro porque acreditava que os conflitos que eu vivia em relação à minha sexualidade eram de ordem psicológica e espiritual. E que, mais que isso, eu precisava de cura. Se falávamos em cura, então, partíamos da premissa que eu estava doente.

---

[332] Referi-me ao popularizado texto bíblico do livro de João, capítulo 10, versículo 10, que afirma: "O ladrão não vem senão para roubar, matar e destruir; eu vim para que tenham vida e a tenham em abundância". Esse era um tema muito debatido naquele período, e como participava assiduamente de uma igreja evangélica e de estudos bíblicos, a ideia de "vida abundante" me inquietava bastante. Achava contraditório um Deus considerado onipresente, onisciente e onipotente que oferecia "vida em abundância", onde lia-se "vida plena", recriminar, exatamente, a expressão afetivo-sexual de algumas/alguns, só porque entre iguais, mesmo sem que essas/esses tenham sequer escolhido isso para si. Essas questões me incomodaram por alguns anos da minha vida. Parte delas me mobilizaram e me consumiram, inclusive durante os anos que passei num seminário, estudando teologia.

A “doença” homossexualidade parecia, já naquelas primeiras linhas lidas, ter uma causa de ordem psicológica, e sobre a qual eu poderia (e deveria) ser, portanto, e de uma vez por todas, curada com a ajuda de Deus. Naquele momento, por algum motivo, talvez intuitivo, não prossegui a leitura do livro apesar de tê-lo guardado comigo. Mas, contraditoriamente, por muitos anos, busquei incessantemente, através da religiosidade, a “cura” daquilo que até então eu considerava um ‘mal’.

Tornava-se, aos poucos, notório para mim o modo como aquelas instituições, escolares e religiosas, se misturavam. Não só porque a escola que estudei professava, de um modo específico, uma religiosidade, mas porque a igreja/religião exercia uma função educacional e moralizante muito decisiva sobre mim; e a escola, apesar de ser uma instituição bem mais heterogênea que àquela, exercia poucos contrapontos a isso: pelo contrário, ela intensificava ainda mais esses limites. Talvez tenha sido esse suposto alinhamento que tanto orgulhava a minha família em me manter lá. Afinal, quando eu me mudei para essa escola na 5ª série do Ensino Fundamental, depois de ser reprovada numa seleção para o Colégio Militar da minha cidade, essa havia sido a escola escolhida e bem avaliada pelos meus pais para que eu estudasse.

Passadas mais de duas décadas de terminar a escola, e há quase 15 anos de ter encontrado a última vez aquela professora dos tempos de escola, tive a grata surpresa de reencontrá-la. Para além do saudosismo e da conversa, compartilhamos alguns de nossos momentos de vida. Eu, ainda em luto devido ao recente falecimento de meu pai, que se encontrava a algum tempo enfermo. E ela, espelhava em seu semblante a serenidade de quem após ter se separado do marido, havia alguns anos depois se casado com outra mulher.

Nos entreolhamos ante os revezes da vida, e entre um comentário ou outro sobre os tempos de escola, ela ainda me contou que apesar de enfrentar conflitos e situações de preconceito, estava muito feliz; circunstâncias que a fizeram percorrer outros caminhos e contribuíram para mudar suas visões de mundo, suas leituras da Bíblia e repensar determinadas convicções teológicas.

Todas essas lembranças emergiram. Eu estava mais uma vez em meio aos trânsitos e fluxos da vida: do tempo, das memórias, dos afetos… E das narrativas produzidas com as interlocutoras desta pesquisa.

6.1 “A minha religião diz...”?

Certamente, os conflitos que vivi em torno da minha sexualidade na adolescência, por causa dos fantasmas de uma religião ortodoxa e rígida demais em sua sentença contra garotas/mulheres que amam outras, encontraram ecos em algumas das entrevistas construídas nesta pesquisa. Nas narrativas de Lilie e Mariana, os discursos religiosos, sob as quais ancorávamos nossas vidas, causaram um impacto atordoante.

> *Lilie: [...] é um mar de escolhas… O mundo em si impõe que você tem que escolher: se você é lésbica, você não pode ser crente. [...] É um assunto complicado porque o que leva a salvação rejeita o pecado.* ***A minha religião diz*** *que a minha vida está em pecado, então é… Eu acho que é todo dia tentando me convencer ou achando uma solução, assim, para estar bem com o que eu estou vivendo agora, com o que eu vivo, com a minha vida, e com o final… Todo o final.(Grifo nosso)*
>
> *Mariana: Então, sempre teve muito embate, em questão disso, em questão religiosa mesmo. Porque desde que eu me entendo de gente, eu sempre estava na igreja, se brincar a gente tava todos os dias na igreja. Mas eu nunca, nunca acreditei naquela questão religiosa, eu acredito num Jesus muito mais massa, e acredito também na questão da religião que se põe muita coisa humana e que às vezes se tem uma auto punição, de uma pessoa que tem uma necessidade muito humana, não uma necessidade cristã, religiosa, é de Deus mesmo. Se fala muito em Deus mas não se exerce. Eu tava até contando, tava até falando em casa que eu não aprendi o amor ao próximo na igreja, por mais que pregasse na igreja o amor ao próximo eu não aprendi na igreja porque isso eu aprendi com as minorias, com as pessoas trans, com as pessoas negras, com uma pessoa LGBT… Entendeu? Eu aprendi com essas pessoas [...].*

Esses discursos religiosos correspondiam a um conjunto de discursos que instituições religiosas de tradição judaico cristã acolheram e fizeram funcionar como verdadeiros, como “verdades sagradas” (FOUCAULT, 2012). As mesmas “verdades” sobre as quais interrogamos, e fomos (e somos) interrogadas ante ao percurso que vivíamos, ante as implicações de nossas experiências singulares, de nossas formas de amar, viver; ante aos saberes, intimidades e afetos que tecíamos cotidianamente.

Éramos cristãs, mas ao mesmo tempo, estrangeiras na estrada que estávamos a trilhar. “Desviantes” na forma de amar, consideradas abomináveis sob essa perspectiva cristã fundamentalista. Essa condição de outsider era por si conflituosa e sofrível demais para nós. O sofrimento também tinha uma dimensão particular, espiritual, capaz de nos abalar com uma grande força, mas por isso mesmo, capaz de

nos fazer buscar, com essa mesma força, outras formas de viver, de enfrentar e escapar daquele juízo fatídico e insuportável.

O que estava presente, de certo modo, nessas narrativas era a contestação a um típico discurso religioso marcadamente autoritário. Autoritário porque era feito da assimetria, porque instituía o silêncio ao posicionar suas/seus adeptas/adeptos como receptoras/receptores. Dizendo de outro modo, esse típico discurso religioso tenta aprisionar "os indivíduos através do autoritarismo que os convence da existência de uma verdade única" (SILVA; COSTA, 2014, p. 133). Diante disso, travamos embates e buscamos desintrojetar esse discurso religioso. Buscamos desmontar os pressupostos que nos instauravam como abjetas, sobre os quais desde crianças fomos muitas vezes educadas[34] para desconstruir suas amarras e desinternalizar suas sentenças de ódio.

Nas nossas narrativas, emergem, de alguma maneira, a inconformação, a recusa em viver uma fé cega, incondicional, que se curva para tudo, sem nada pensar, nada refletir. Essa recusa torna-se um vetor de mudança, canal para transformarmos a nós mesmas a partir da crítica aos discursos religiosos. Como conta Lilie e Mariana, respectivamente: *"é todo dia tentando me convencer ou achando uma solução, assim, para estar bem com o que eu estou vivendo agora, com o que eu vivo, com a minha vida, e com o final… Todo o final"; "Mas eu nunca, nunca acreditei naquela questão religiosa".*

A crítica, todavia, não é tomada aqui como apenas como uma reflexividade ocorrida no interior das sujeitas, como postulada sob um viés iluminista: aqui, trata-se muito mais "de um ato que implica risco", pois é empreendida para examinar uma determinada ordem governamental, contestá-la, negá-la; questionar os preceitos éticos que lhes seguem, excludentes, hierarquizantes, estabelecidos no campo da própria certeza (BUTLER, 2013, p. 167). Nessa perspectiva, tem mais a ver com uma história da crítica, no sentido de que busca retomar aquilo que ainda não foi pensado.

A atitude crítica que tecemos está muito mais próxima a um contraponto às formas de governar que nos foram impostas, a uma "inquietude", como dizia Foucault, que nos fez desestabilizar esses discursos religiosos enquanto "verdades", seus

[34] Cf. No capítulo 3, fazemos referência a alguns aspectos desse processo educacional a partir de narrativas sobre experiências vividas nas infâncias.

princípios, objetivos, procedimentos, autoridades. É uma atitude de cuidado de si que abre fendas, redefinindo os termos em que nós nos governamos a nós mesmas (e passávamos a ser governadas). Algo que se aproxima ao que Foucault afirma:

> Eu quero dizer que, nessa grande inquietude em torno da maneira de governar e na pesquisa sobre as maneiras de governar, localiza-se uma questão perpétua que seria: "como não ser governado assim, por isso, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não dessa forma, não para isso, não por eles"; e se se dá a esse movimento da governamentalização, da sociedade e dos indivíduos ao mesmo tempo, a inserção histórica e a amplitude que creio ter sido a sua, parece que se poderia colocar deste lado o que se chamaria atitude crítica. (FOUCAULT, 2000, p. 169-189).

E que também dialoga com a leitura de Butler no texto “O que é a crítica? ” de Michel Foucault:

> [...] a crítica começa a partir do momento em que pomos em questão a necessidade de uma obediência absoluta e submetemos todas as obrigações governamentais que nos são impostas a um exame racional e reflexivo. [...] Adotar uma postura crítica diante de uma autoridade que se pretende absoluta exige uma prática crítica que tem por base a transformação do “eu”. (BUTLER, 2013, p. 167).

Nessa esteira, as narrativas funcionam como possibilidades de construção crítica, da transformação do “eu”, mas sobretudo, como cuidado de si, do exercício de liberdade. Liberdade como uma oportunidade de ação construída na produção de outras subjetividades contra hegemônicas, subjetividades lésbicas, lesbianidades. As narrativas de desobediência ao discurso religioso fundamentalista, autoritário, a partir do qual foi operado um tipo de poder que tentou obliterar nossas existências, subjugar nossas vidas e experiências religiosas.

À medida que exercíamos essa crítica sobre os discursos religiosos de vertente cristã fundamentalista e dos efeitos de poder sobre nossas vidas, estabelecíamos também outra relação (crítica) com estas normas. Contudo, esse exame reflexivo e esclarecido nunca foi nem é absoluto. Importa ressaltar que esse conhecimento de si está envolto de opacidade, pois estamos em constante mudança, e a tentativa de se apreender nas tramas vividas, nunca foi nem será plena. Mas ainda assim, é necessária, porque sem ela, não podemos nos dar conta dessas opressões, sofrimentos vividos. E assim, podemos recair na repetição das mesmas normas que tentam nos aprisionar e subalternizar.

O relato crítico que fazemos de nós mesmas enquanto narrativas, é senão a capacidade que temos de colocar em funcionamento nossa insubordinação à

autoridade que nos foi (e ainda é) imposta por esse tipo violento de regime de verdade religiosa fundamentalista. Colocamos em questão esse tipo de autoridade e de verdade religiosa que tenta nos domesticar, e a medida que o fazemos, colocamos a nós mesmas em questão (BUTLER, 2017). Aspectos que são notórios, através da atitude de desconfiança frente às "verdades absolutas" e consideradas sagradas que nos atravessam em nossas trajetórias educativas.

Nesse sentido, essas "verdades sagradas" que permearam nossas experiências religiosas eram profanadas em suas várias dimensões. Parece ser nessa direção que Mariana narra: "*e acredito também na questão da religião que se põe muita coisa humana e que às vezes se tem uma autopunição, de uma pessoa que tem uma necessidade muito humana, não uma necessidade cristã, religiosa, e de Deus mesmo*".

Na narrativa de Mariana, essa religião é confrontada não mais como coisa sagrada, divina, mas como coisa humana; não mais pelo seu caráter infalível e perfeito, mas pelo seu teor falível, até mesmo corruptível, porque humano. No sentido mesmo que essa religiosidade possa assumir, como de uma moral decadente, ou ainda de uma falsa moral, uma vez que "*se fala muito de Deus, mas não se exerce*".

Tais discursividades evocam o caráter humano dessa religião. Não só porque desvelam as fragilidades desse dogmatismo religioso, mas também porque apontam e desmontam a falibilidade desses tipos de verdades cristãs que se pressupõem absolutas e intocáveis. Para além disso, falam da própria humanização dessa vivência religiosa, abrindo possibilidades para pensarmos outras formas de viver o cristianismo. Perspectivas que também abrem possibilidades para considerarmos outros olhares cristãos sobre as lesbianidades, não mais como pecado, mas como vivências humanas, dignas e diversas. Essa diversidade é percebida entre as entrevistadas, a exemplo de Cláudia que se posiciona como espírita, de Simone que se posiciona como candomblecista, de Luiza que se posiciona como católica, ou mesmo como Thelma, que conta não estar vinculada a nenhuma religião.

Dessa maneira, a atitude crítica acerca dessas expectativas humanas, da autopunição, geralmente decorrentes de um típico discurso religioso de autoculpabilização que atravessa as narrativas de Lilie e Mariana, como se a condição lésbica fosse um castigo ou mesmo decorrente de um erro cometido, não implicaram na banalização, ou mesmo na incompatibilidade da vivência cristã. Não implicam na total destituição da religiosidade, como se ela fosse antagônica à condição lésbica

como o próprio fundamentalismo cristão e imaginário social muitas vezes sugere: "*se você é lésbica, você não pode ser crente"*.

Lilie, além de recuperar esse imaginário social, ainda destaca o caráter excludente dessa verdade que permeia o contexto religioso fundamentalista, suas implicações na vida de mulheres lésbicas. Ainda que também não se furte de se posicionar como evangélica e de considerar que tenha vivido momentos felizes na igreja. Felicidade que também situa um paradoxo, haja vista que se sua condição de lésbica fosse conhecida pelas pessoas da igreja, seria imediatamente tomada como causa de recusa, acusada de "pecado condenável", excluída daquele contexto, como sugere:

> *Lilie: Porque na religião cristã, lesbianismo é considerado pecado, então se eu me relaciono com mulheres, eu não poderia estar fazendo as minhas atividades lá, porque eu cantava, era professora da escola bíblica, inclusive já é outro "babado"* (risos) [fofoca, segredo difundido por intriga], *tinha todo um envolvimento com todos os projetos… E era um tempo feliz.* (Grifo nosso)

Lilie ainda se reporta ao impacto dessa exclusão, desse sentido pejorativo e negativo atribuído às vivências lésbicas diante do qual se vê como alvo e por qual é de alguma forma interditada. Ora, sua condição de mulher lésbica, ainda mais envolvida com atribuições dentro da igreja, assídua frequentadora, participante. *"Cantava",* era "*professora na escola bíblica*". Todas essas funções que ocupava na igreja eram como uma afronta ao sagrado em função do que, naqueles termos fundamentalistas, se fazia incompatível e inaceitável: "ser" lésbica, cristã, evangélica, atuante na igreja.

Tanto Mariana quanto Lilie parecem ressignificar essas experiências religiosas, violentas, assumindo uma postura e pensamento acerca de suas existências, fé e relação com a espiritualidade (Mariana: "*eu acredito num Jesus muito mais massa*"); assumindo uma postura e pensamento sobre si mesmas, como cristãs, mas sem se submeter aos dogmas corruptíveis de uma fé cega, transformando a si mesmas a partir de outras verdades que suas trajetórias, mas também a trajetória de outras pessoas, lhe possibilitaram (re)construir *(Mariana: "por mais que pregasse na igreja o amor ao próximo, eu não aprendi na igreja porque isso eu aprendi com as minorias, com as pessoas trans, com as pessoas negras, com uma pessoa LGBT… Entendeu? Eu aprendi com essas pessoas[...]").*

Mariana, nesse último enunciado, elabora uma crítica que não só desestabiliza a ordem do discurso religioso fundamentalista, uma vez que traz sujeitas/sujeitos consideradas/os abjetas/os, como sujeitas/sujeitos detentoras/detentores de uma verdade, conhecimento ("*eu aprendi com as minorias*"). Mais do que isso, ela confere a si e às pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais o status de autoridades. Todas essas pessoas são consideradas como detentoras de saber, com quem aprende sobre o amor, um dos preceitos mais importantes da religiosidade cristã. Certamente, há algo de muito subversivo nesse discurso, pois ele não só altera toda ordem do discurso fundamentalista, mas sobretudo, suscita outras autoridades que antes eram banidas desse campo discursivo, destituídas de qualquer valor num tipo dominante de narrativa cristã.

Nina e Cláudia nos remetem a outras facetas em suas narrativas a partir das quais podemos situar outros espaços, e sujeitas/sujeitos como promotoras/promotores e *locus* de uma atitude crítica acerca de discursos religiosos dogmáticos.

> *Nina: Eu era muito pequena… E eu nunca gostei muito do ambiente da igreja, assim. Eu adorava cruzadinhas também. Era, adorava… Pintura e aquele negócio de passatampo… E tinha isso tudo com tema bíblico. Mas ao mesmo tempo que eu gostava dessa parte, tinha coisas que eu não aceitava. Eu sempre fui muito de indagar essa questão de Adão e Eva… Aí depois eu ia ler outras coisas e eu via que não tinha muita coerência com o que dizia outras coisas. E assim… Essa questão do masculino, de ser muito forte, ter muitos homens sempre como um, como um poder, né? Ali na posição de poder, na posição do certo e do errado e ao mesmo eu os via como um… Eles não deveriam ta ali… Enfim. Então assim… A espiritualidade era muito assim, inferno e céu, Deus... Jesus vai voltar, a questão da salvação. Era muito forte.*

> *Cláudia: Hoje em dia tem uma parte da missa e de rezas que quando fala algumas coisas eu não digo essa parte, porque a igreja católica ela não é santa. Não é mais isso! Eu já vim entender que ela não era santa já mais adolescente, para fazer vestibular, que a gente começa a entender as coisas, que os professores começam a passar filme pra gente, assim já leva uma discussão com eles, ele já te explica na visão crítica, que é muito importante a visão crítica porque, porque ela te faz pensar[...].*

Essas narrativas parecem interromper o olhar até então ingênuo sobre determinadas práticas religiosas, parecem desconstruir não só a santidade que muitas vezes espelham, mas as próprias sujeitas que lhe observam desse modo. Nesse curso, torna-se possível enxergar e compreender seu caráter de prática construída,

suas imperfeições. O esforço, até então empreendido pelas instituições religiosas para produzir e manter os dogmas que lhe fundam, para em consequência disso, suprimir suas faltas e percalços, ou ainda, suas descontinuidades enquanto discurso religioso.

Nina*: [...] essa questão de Adão e Eva… Aí depois eu ia ler outras coisas e eu via que não tinha muita coerência com o que dizia outras coisas. E assim… Essa questão do masculino, de ser muito forte [...].* Este enunciado acusa e questiona o machismo que desponta através de interpretações fundamentalistas do texto bíblico. O mesmo machismo que consiste na conservação de um binarismo respaldado em polaridade, assimetria, que corrobora para que a mulher se mantenha submissa ao homem, enquanto este, superior a ela. Sentença que além de naturalizada, é sacralizada nesse tipo de discurso eclesiástico.

No enredo, a instituição escolar emerge como um espaço propício para aprender atitude crítica, um espaço onde as práticas docentes podem ser promotoras desse pensar-agir crítico sobre determinadas experiências e discursos religiosos. Ainda que essa não seja uma premissa generalizável como o enunciado pode sugerir: *Cláudia: ("que a gente começa a entender as coisas, que os professores começam a passar filme pra gente, assim já leva uma discussão com eles, ele já te explica na visão crítica"),* afinal esse pensar-agir crítico não está dado, pois é uma prática sempre em disputa.

Ainda que a escola (professoras e professores) tenha como propósito possibilitar o acesso aos diferentes discursos, ela está, por isso mesmo, implicada na distribuição destes, à medida que escolhe, define, autoriza alguns em detrimento de outros. O ambiente escolar, como parte de um sistema de educação, é também "uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo" (FOUCAULT, 2012, p. 44). Todas estas nuances que a narrativa de Cláudia nos permitem acessar, suscitam vários questionamentos sobre esse local de ensino narrado, ao mesmo tempo que fazem contraponto a outras experiências escolares que se constituem diferentemente desta.

Em função disso que foi pontuado anteriormente, nos inquietou pensar em como estas experiências de escola são evocadas nas narrativas. Como elas funcionam para promover (ou não) atitude crítica acerca dos diferentes discursos que nos atravessam, narrativas violentas e ameaçadoras que nos violentam e violam? Como essas narrativas foram contadas, quais os elementos que emergiram nela para confrontar esses discursos? Como essas práticas, enquanto cuidado de si,

corroboram na subjetivação de garotas/mulheres que amam outras (que se autodeclaram lésbicas)?

6.2 O Cuidado de si e modos de subjetivação lésbicos

Nas trajetórias pelas quais fomos formadas, as quais vão para além da escola, no contato com outras pessoas como familiares, professoras/professores, colegas de turma, entre outras/outros, nos reapropriamos e ressignificamos práticas, artefatos e espaços em cuidado de si. Por meio destes nos voltamos a nós mesmas e desenvolvemos a capacidade de superar automatismos, de empreendermos um processo de desaprendizagem dos conhecimentos ou daquilo que uma “educação” enganosa nos incutiu durante a vida.

Todavia, o movimento de nos voltar para si não implica a conversão a si para se tornar objeto de conhecimento. Essa ocupação consigo que esse cuidado de si demanda tem a ver com “concentrar-se e encontrar, por meio deste, como reagir de maneira correta face aos acontecimentos do mundo. Mais do que se deixar oscilar ao acaso deste, de seus acidentes e de seus assuntos”. Dessa maneira, não estamos a dizer que o cuidado de si resulta num tipo de recuo intimista. Ora, a sujeita/sujeito do cuidado de si “age e age de maneira conforme aos seus princípios de ação.” (GROS, 2012, p. 323).

Em diálogo com Foucault (2004), o cuidado de si é elucidado no âmbito da moral antiga, atravessado por concepções socrático-platônica, estoica e cristã. Contudo, a concepção de cuidado de si que se constitui no momento helenístico-romano, parece se sobrepor às demais concepções abordadas por ele. Nesta perspectiva, concentra-se em um maior investimento no eu, fornecendo condições para constituição da/do sujeita/sujeito, fazendo vigorar o princípio do cuidado de si a todas as pessoas no curso da vida. O cuidado, neste contexto, faz referência a valores não numa perspectiva sistemática de um código que deve ser ensinado e aprendido, mas no desenvolvimento de princípios que nos conduzem na vida. É, em termos éticos do cuidado de si, que esse processo consiste na busca constante por “conhecer o verdadeiro para liberta-se”. (FREITAS, 2010, p. 184).

Foucault afirma que o cuidado de si não se refere simplesmente à vigilância sobre si,

> [...] mas também a um movimento global da existência que é conduzida, convidada a girar de certo modo em torno de si mesma e a dirigir-se ou voltar-se para si. [...] retirar-se em si, recolher-se, ou ainda, descer ao mais profundo de si mesmo. Temos expressões que se referem à atividade, à atitude de refluir sobre si mesmo [...] que se referem a atividades, condutas particulares em relação a si. [...] tratar-se, curar-se, amputar-se, abrir seus próprios abcessos, etc. [...] fazer valer seus direitos, os direitos que se tem sobre si, sobre o eu que se acha atualmente carregado de dívidas e obrigações, [...] certo tipo de relação permanente consigo, que se trate de relação de domínio e soberania (ser mestre de si), quer de sensações (sentir prazer consigo, alegrar-se consigo, ser feliz em presença de si, satisfazer-se consigo mesmo, etc). (FOUCAULT, 2010, p. 105-106).

Tais premissas nos inspiram, neste trabalho, a compreender como o cuidado de si surge através das narrativas das entrevistadas. Pois pelo que parece, emergem enquanto práticas de si, como o modo de fabricação de si mesmas e de suas próprias vidas enquanto artes de existência. É o que fazem consigo, é o que fazem com seus afetos, formas de desejar, viver suas próprias vidas, é o que fazem do seu dia a dia como garotas/mulheres que amam outras, através de suas trajetórias de vida e educativas que nos interessa.

Essas práticas de si correspondem às ações relacionadas à espiritualidade (abordada na seção anterior), ao investimento no próprio desempenho escolar, à escrita de diário pessoal, à terapia, bem como aos processos mais coletivos. Um exemplo disso dá-se através do engajamento em movimentos sociais. Estes últimos correspondem à construção de um ativismo político que toma como conteúdo a própria história pessoal, ou melhor, que faz reverter o pessoal em político. Além disso, a participação em projetos e atividades didático-pedagógicas na escola relacionadas ao tema, como também através do núcleo de gênero.

6.2.1 “A forma que eu encontrei de me incluir foi estudando”

> *Lilie: [...] os projetos na escola de inclusão, é… Contra o preconceito e tudo isso, foi uma coisa que me fez ir um pouco pra dentro, sabe? E a abertura que a escola sempre deu, eu sei que não é todas as escolas que é assim. Mas a abertura que a escola dá pra gente se expressar, pra gente ser a gente mesmo, pra gente pintar de aquarela se a gente quiser e você não precisa se comportar... Porque to “dando pinta”... Nunca teve isso. Eu via os meus amigos gays muito livres, isso me permitia ser também. Então assim, o olhar novo que eu tava tendo, ele foi uma coisa naquele ambiente, foi uma coisa agradável, me sentia mais à vontade pra sentar como eu queria, falar, dizer que cigana era bonita sem ser criticada, então isso foi uma coisa muito agradável.*

Nesse cenário discursivo, a escola, ainda que não negue ser um espaço muitas vezes refratário às pessoas dissidentes, bem como as temáticas de gênero e sexualidades, é também narrada como um espaço privilegiado em função da diversidade de sujeitas/sujeitos. Um espaço em que estudantes LGBTQIA+ podem se expressar, podem se afirmar a partir de suas identidades (e se identificar), podem discutir sobre os preconceitos e seus enfrentamentos.

Além disso, a escola também aparece como um ambiente onde é possível estar "*à vontade*" (ainda que não seja só isso), em que podem falar e publicizar seus sentimentos e desejos sem que sofram, por isso, repressão. Espaço que parece ser seguro - mais do que o contexto familiar - aonde algumas garotas vivenciam suas primeiras experiências amorosas com outras garotas, sejam as primeiras paqueras ou mesmo relacionamentos de namoro.

Lilie conta*: "Eu via os meus amigos gays muito livres, isso me permitia ser* [livre] *também."* (Grifo nosso). Importante destacar esse enunciado, porque ele nos possibilita problematizar que a abertura da escola, essa "aceitação" de garotas que se relacionam amorosamente entre si, que aparece em discurso, foi realizada em referência, em comparação, aos garotos gays. Como se essa suposta liberdade dos garotos gays, que não é absoluta, fosse uma inspiração para si, para ser mais livre também. Ou ainda, como se isso fosse um precedente para sua própria liberdade. Um olhar que, apesar de aparecer como "*agradável*", reforça um discurso que termina por equacionar a existência lésbica com a suposta existência (livre) dos garotos gays. Perspectiva que, a partir das reflexões de Adrienne Rich (2012, p. 37), resultaria, de alguma forma, em "apagar a realidade feminina mais uma vez".

Não podemos esquecer que a partilha de um tipo de vida social de garotas lésbicas com os garotos gays na escola, através do vínculo de amizade e parceria, apesar de serem estratégicos para a sobrevivência desses grupos, não quer dizer necessariamente, a superação das desigualdades entre ambos. Não quer dizer que ambos vivam igualmente livres de coações ou sejam tratados do mesmo modo pela comunidade escolar, pela sociedade.

Assim, ainda precisamos atentar para as desigualdades de privilégios econômico e cultural dos garotos/homens em relação às garotas/mulheres, como explica Saffioti (2004,p.124) "A experiência histórica das mulheres tem sido muito diferente da dos homens exatamente porque, não apenas do ponto de vista quantitativo, mas também em termos de qualidade, a participação de umas é distinta

da de outros.” Assim, as desigualdades de gênero já permeiam a própria história das mulheres.

> *Débora: Isso até porque os gays da escola, aqueles que eram mais afeminados, porque a gente tem na adolescência aquele que é mais afeminado, que demonstra, mas era muito bullyng com eles! Eu não praticava, porque eu era mais amiga deles, né? Eu tava inserida naquele grupo que eu não era a lésbica, mas era a feia, o patinho feio, vamos dizer assim, a preta, grande, gorda e que tava ali junto com eles, tinha muita amizade com esses meus amigos eles, então eu sempre tava nesse grupo que era esculachado, vamos dizer assim.*

Nessa narrativa de Débora, diferentemente daquilo que conta Lilie, o que se destaca em discurso é exatamente a violência que alguns garotos gays sofrem no contexto escolar. Especialmente aqueles garotos gays que performam uma identidade de gênero considerada “afeminada”. E embora os chamados gays “afeminados” não sejam “a demonstração de sua homossexualidade”, como o discurso também pode sugerir, o fator gênero é sem dúvida aquilo que os tornam mais suscetíveis e vulneráveis às violências sofridas.

No enunciado: *Débora -“Eu tava inserida naquele grupo que eu não era a lésbica, mas era a feia, o patinho feio, vamos dizer assim, a preta, grande, gorda e que tava ali junto com eles, tinha muita amizade com esses meus amigos”.* Retomando o ponto anterior do qual abordávamos, é importante atentar que, apesar de se aliarem entre si, em função da posição que ocupam seja como gays, lésbicas, pretas/pretos, grandes, gordas/gordos, etc, essas posições não são consideradas pela sociedade ou mesmo comunidade escolar do mesmo modo.

Podemos tensionar as diferentes posições, não para acirrar uma disputa entre esses segmentos, mas para compreender que a própria posição lésbica, às vezes, está em detrimento, pois nem sempre é notada ou sequer considerada quando colocada em relação a outros indicadores sociais e culturais. Importa compreendermos que essas diferenças que se somam e que atravessam as sujeitas/sujeitos podem até mesmo intensificar as situações de violência vividas. Em todas as circunstâncias mencionadas, é possível situar os poderes que constituem essas relações de gênero, os indivíduos que nela interagem, garotas/garotos, o que limita (ou não) seus campos de atuação.

Eduarda também corrobora com essa discussão ao narrar como lida com esses vários pertencimentos, enquanto negra e lésbica:

> *Eduarda: [...] que a gente é LGBT, que a gente é negro, a gente tem a necessidade de encontrar algo… Que prove que apesar da gente ser isso, a gente tem que ter algo que nos qualifique. E… Nos deixe igual e acho que é… É tanto que eu me tornei uma pessoa viciada em tá lendo, viciada em tá aprendendo. Eu era uma pessoa que eu não tinha muitos amigos, não saía de casa, quando eu entrei no ensino médio, eu passava o tempo todo estudando. O ano passado o ENEM, oxe! Eu estudava de domingo a domingo, pré vestibular, escola, eu tinha necessidade e acho que eu não consegui é… Acabar com isso, eu tenho uma necessidade muito grande de… OH! Eu sou lésbica, eu sei que eu vou sofrer muito preconceito, mas eu quero ser uma pessoa que estuda, que é formada, não pra mostrar pra alguém que eu tenho capacidade de ser alguma coisa. E porque diante de tudo, eu criei isso em mim, que eu tenho uma necessidade de… De me sentir igual em capacidade, sabe? De ter oportunidades, de criar oportunidades, de conseguir estudar, e às vezes eu me cobro muito por conta disso. E nos processos da escola, ele também se deu dessa forma. E… Ora eu não me sentir tão excluída das coisas,* ***a forma que eu encontrei de me incluir foi estudando****.* (Grifo nosso)

Ela contou sobre o desafio que é ser atravessada por opressões, como é lidar com a subordinação através das relações de poder que tentam enquadrá-la. Sobre os desafios enfrentados para subverter essa ordem que tenta inferiorizá-la, desqualificá-la em função de sua orientação sexual, de sua condição racial. Em discurso, persiste a crítica ao conflito que se interpõem, que sua sobrevivência depende de condições específicas para que se relacione em “pé de igualdade”. Depende, parafraseando Audre Lorde, que: “Como mulheres, devemos erradicar os padrões internalizados de opressão se quisermos ultrapassar os aspectos mais superficiais da transformação social. ” (LORDE, 2019, p. 152).

Sobretudo, é notório no discurso em análise como o processo de escolarização, a própria experiência escolar, é gerida e redimensionada, é tomada de modo estratégico a potencializar sua vivência na escola e no mundo, reposicionando e conferindo-a mais poder de ação. Para tanto, é em função da aplicação nos estudos escolares que ela tenta escapar de opressões, subordinação e violências que se tornaram inerentes à posição de garota lésbica e negra (*Eduarda* - “*a necessidade de encontrar algo… Que prove que apesar da gente ser isso, a gente tem que ter algo que nos qualifique. E… Nos deixe igual e acho que é… É tanto que eu me tornei uma pessoa viciada em tá lendo, viciada em tá aprendendo.”)*.

Ora, mas seria a aplicação nos estudos escolares capaz de subverter essa ordem subordinativa, que diga-se, historicamente vem destruindo pessoas não-heterossexuais, negras e negros de condições iguais de acesso ao ensino superior ? São – exatamente - essas condições desiguais que marcam a educação pública, que

impedem, como aparece em narrativa, Eduarda de se "*sentir igual em capacidade".* São as condições desiguais em que ocorre essa educação (que não aparecem em discurso) que produzem essas desigualdades.

Entretanto, não é o mérito individual, o esforço para ser uma estudante aplicada, que será o responsável por incluí-la. Com efeito, essa premissa do "esforço pessoal", pode nos fazer recair no falacioso discurso da meritocracia, que parte do ideal de que todas pessoas são iguais perante a lei, fazendo assim refletir "diferenças reais instituídas em situações de concorrência igualitária". Contudo, diferentemente do que postula, o que se instaura é uma concorrência desigual, a partir das diferenças socialmente construídas (SILVA, 2017, p.1211).

Seria em função dessas situações referidas que foram articuladas as políticas de cotas raciais no Brasil, e outras políticas afirmativas. Tais políticas, enquanto discursividades, funcionam eminentemente na desarticulação e desconstrução da lógica da exclusão. Elas confrontam e rejeitam os conceitos da meritocracia e da competitividade, e podem ser concebidas como políticas compensatórias, estratégias empreendidas para tentar reduzir os impactos históricos de discriminação, exclusão e desigualdades. Nas palavras de Flávia Piovesan (2005,p.49):

> As ações afirmativas, como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade.

Todos esses aspectos nos despertam para a complexidade dessa emergência da escola como um espaço democrático, diverso, plural e promotor do cuidado de si e de outras pessoas. E que por isso mesmo, este cuidado de si, não deve implicar posturas individualistas, nem mesmo pressupõe um mérito pessoal que advoga em defesa de si e da liberdade própria. Como podemos compreender nos termos discutidos por Stuar Hall (2003, p.88)

> [...] a liberdade individual e a igualdade formal (aquilo que o Novo Trabalhismo cordialmente denomina "igualdade de merito"!)[...] são inadequadas às complexidades de vínculo, pertencimento e identidade introduzidas pela sociedade multicultural, e como as profundas injustiças, exclusões sociais e desigualdades que continuam a ser perpetradas em seu nome.

Estes argumentos nos convidam a atentar aos meandros dessas práticas de si, dos discursos que podem atravessá-las, daqueles discursos que podem e devem fazer funcionar, mas também dos que precisam ser desarticulados. Decerto, a partir da escola e para além dela, podem (ou não) se desencadear processos, técnicas de cuidado de si, que têm potencial (ou não) de serem desenvolvidos estrategicamente na construção de um "eu". Mais que isso, que logram ser (ou não) tomados de um modo muito particular, coletivo, de modo a serem ressignificados nas trajetórias de constituição de si mesmas enquanto lésbicas. Processos que podem ser variados, criativos, mas também, repletos de falhas, fissuras e descontinuidades.

6.2.2 "Ai é a diferença de você vir do movimento social"

> *Simone: Eu fazia parte de um projeto, de um projeto social, chamado "Viva menina adolescente" que tinha como objetivo tornar essas adolescentes protagonistas, trabalhar essa questão da autoconfiança, da afirmação, trabalhava muito as questões feministas, então: - eu sou a dona do meu corpo. Eu sou dona de mim, eu mando nele, eu faço dele o que eu quiser. Eu tenho que fazer aquilo que me faz bem, aquilo que me dá prazer, aquilo que eu me identifico. A não preocupação com o outro... Eu não preciso agradar a ninguém, eu não preciso ser igual a ninguém, eu tenho que me amar, eu tenho que me respeitar.*

A posição de ativista, de feminista, de integrante de um projeto social engajado com as causas de meninas adolescentes foi assumida por Simone como um diferencial diante da situação de outras garotas/mulheres lésbicas. Ora, integrar esse espaço, atuar nestas posições deu a ela oportunidade de acessar saberes e experiências que lhe conferiam certo controle sobre si, ou ainda, certo controle sobre o lugar que ela desejava ocupar enquanto garota/mulher lésbica na vida, na sociedade, diante de outras pessoas.

Constituir-se a partir de um discurso feminista a colocou em confronto direto com o machismo, apontando para o desenvolvimento de um olhar e atitudes críticas sobre as violências contra o seu próprio corpo, contra o corpo de garotas/mulheres, contra o abuso e autoritarismo daqueles que ousavam dizer o que elas tinham que fazer, como deveriam se comportar.

Era uma ruptura significativa diante de tudo que há e que ainda é banalizado socialmente, frente aquilo que constituiu socialmente as mulheres (sob a premissa de uma sociedade machista, racista, misógina, lgbtfóbica, etc), como sujeitas submissas

e inferiores ao homem, expropriadas de si, de seus próprios corpos, de suas vontades e desejos. Mais do que isso, esse feminismo possibilitou questionar a heterossexualidade compulsória e pensar o lesbianismo (ou como temos denominado, a lesbianidade) como ato político de resistência, uma identidade/subjetividade, *lócus* de significação (CLARKE, 1990). Tanto a partir do feminismo como do lesbianismo, questionamos, como explica Tânia Swain: "[...] as relações binárias de sexo, pondo em relevo a heterossexualidade, enquanto mecanismo de sujeição e dominação do masculino sobre o feminino, num mundo de representações e auto-representação." (SWAIN, 2002, p. 14).

Posicionar-se em confronto à cultura machista, integrar esse projeto social e o movimento feminista, implicou uma postura afirmativa, crítica e de autocontrole: *"- Eu sou a dona do meu corpo. Eu sou dona de mim, eu mando nele, eu faço dele o que eu quiser. Eu tenho que fazer aquilo que me faz bem, aquilo que me dá prazer, aquilo que eu me identifico"*. Além disso, ao se posicionar assim, colocou-se em disputa por outros poderes, em busca de outras formas ainda mais incisivas de participação naquele coletivo, na vida social e política. De certo, quando narra a vontade de participar enquanto monitora, evoca a possibilidade de ampliar seu campo de ação nesse processo, ainda que isso signifique também ter que lidar com suas próprias dificuldades pessoais, e além disso, de ter que superá-las.

> *Simone: Então meu sonho era ser monitora, eu lembro que eu nem dormia direito. Porque assim, eu tinha todo um perfil de uma monitora, mas me faltava algo, eu tinha pontualidade, assiduidade, a participação, o envolvimento, porém, eu não tinha muito a paciência. Eu não tinha muito de me colocar como neutra na situação, sabendo balancear o que as meninas diziam, por exemplo: se chegasse à tona o caso de uma integrante do grupo que foi violentada pelo pai, eu já queria matar esse pai, já ficava revoltada, e ai eu tinha que entender que era o pai, que pra mim era de um jeito, mas pra aquela outra pessoa que tava passando já era de outro. E foi ai que surgiu a importância da terapia, foi ai quando eu consegui passar no processo seletivo[...]*

Nesse sentido, a posição de ativista, feminista e monitora não só nos remetem às posições que ela desempenhou nesse contexto de atuação, mas, especialmente, as perspectivas que se somaram no seu desenvolvimento enquanto sujeita lésbica. O cuidado de si, nesse âmbito, não se restringe somente ao "eu" que se transforma, mas também se reporta ao cuidado das outras pessoas, haja vista que a própria noção de

projeto social, ou ainda, de movimento social, está marcada pela premissa da coletividade e governamentalidade.

É exatamente em função disso que a terapia, também tomada como técnica de si, autocuidado, é requerida no curso das experiências oportunizadas pelo projeto. A terapia, pelo que se configura aqui, diferentemente daquela prática que aparece na narrativa de Luiza para conter sua expressão de gênero, como abordada no capítulo 3, assumirá outra função nessa narrativa por Simone. Aqui, ela será tomada como técnica de produção/transformação de si mesma, dentro de uma ética feminisma, que se encontra voltada ao cuidado de si e de outras pessoas e não para a sujeição a um sistema de poder externo, impositivo, mas para o autoconhecimento e liberdade.

> *Simone:* ***Ai é a diferença de vir do movimento****, eu passei por um processo de terapia, de todo trabalho, de todo um cuidado, pra me aceitar, pra me respeitar, não me violentar, entender quem eu era pra poder tá aqui hoje então assim vim de movimento social e muito importante a gente ter essa consciência, a gente ter esse trabalho, ter esse preparo é importante, esse trabalho que me faltou em casa, esse suporte que me faltou na escola eu tive no movimento.* (Grifo nosso)

"Vir do movimento", ou ainda, ser ativista, feminista e monitora confere a ela um trabalho sobre si mesma que, na narrativa de Simone, a faz colocar-se como uma pessoa diferente das demais. Embora nem todas as pessoas ativistas vivam nos termos de uma ética feminista, esse é o comportamento que ela busca referenciar. Nesse sentido, é nos termos da ética feminista que esse projeto e ativismo é evidenciado; o reconhecemos como processo de cuidado de si, à medida que faz uso de outras técnicas como a terapia para favorecer uma elaboração da própria existência a partir dos conteúdos, vivências e desafios enfrentados pelas participantes do projeto. Neste caso, os desafios que são narrados por Simone, nesse percurso de construção da própria orientação sexual, de sua constituição enquanto lésbica, do enfrentamento às violências sofridas em decorrência disso, passam a ser alvo de reflexão, de um trabalho terapêutico que envolve técnicas específicas.

Eduarda também narra seu vínculo a um Coletivo que se volta ao trato da temática de gênero e sexualidade na escola mediados pela arte, o Coletivo Arte Jovem LGBT. Em sua narrativa, esse "movimento" surge como um desdobramento da atuação do movimento de estudantes secundaristas, do qual também faz parte, transformando não só a si mesma, mas principalmente, o contexto escolar. De alguma maneira, o que se coloca discursivamente, ainda que não-dito, é a relevância dessa

aliança para o trato da temática de gênero e sexualidade na escola. Uma aliança para suprir demandas da escola (ou ainda, das/dos estudantes) na construção de saberes, experiências e práticas relacionados a gênero e sexualidade.

> *Eduarda: eu conheci um coletivo, que é o Arte Jovem Lgbt e daí esse coletivo sempre buscou fazer muitos diálogos sobre sexualidade, sobre gênero, e a gente criou um movimento dentro da escola, com os estudantes secundaristas pra falar sobre isso, sabe? E pra mim assim foi, foram movimentos, e foi um ano muito importante, o ano de 2017, foi assim um ano... De alguma forma eu, eu amava tá na escola! Eu chegava na escola 7h da manhã e saia da escola de 21h da noite. Pra ter uma noção de como o coletivo era um espaço que de fato fazia com que eu me sentisse feliz dentro da escola. E o melhor de tudo, eu me sentia acompanhada, eu não me sentia mais sozinha. Antes eu enxergava que era só, eu que era diferente e que eu estava cercada de pessoas normais. Daí quando eu entro no ensino médio, eu dou de cara com um monte de pessoas que são bissexuais, que são lésbicas, que são gays, que tão se descobrindo que tão se aceitando, e aquilo, e poder ajudar aquelas pessoas também, assim, foi muito gratificante também. Acho que foi um ano muito importante na minha vida.*

No discurso em tela, O Coletivo Arte Jovem LGBT parece instaurar, dentro do espaço escolar, uma outra lógica de funcionamento, de relacionamento na comunidade escolar, de troca e diálogos. O enfoque na temática de gênero e sexualidade também pode ser considerado uma outra margem aberta no interior da instituição de ensino. Não que antes essa margem de debate (assim como estudantes LGBTQIAP+) não existisse, mas o modo como o faziam não era equivalente a este que passa a ser realizado. Como vimos no capítulo 4, antes, essa existência, era realizada de forma mais velada, mais escusa, mais dissimulada.

No dito cenário discursivo, a visibilidade de sujeitas/sujeitos LGBTQIAP+ parece ser construída num formato ainda mais organizado, planejado, com um outro grau de explicitação capaz de circunscrever, de gerar identificação em cada uma das/dos componentes dessa sigla. Dessa maneira é evocado um pertencimento que quase sempre produz uma sensação de acolhimento entre seus pares, mas também produz confrontos ainda mais incisivos entre aquelas/aqueles que ainda não sabem lidar com as diferenças, com aqueles/aquelas que não percebem os pontos em comum com estas/estes sujeitas/sujeitos. Isso, ainda que não apareça em discurso, talvez seja uma outra importante contribuição ao contexto escolar. Porque a presença de um coletivo como este na escola não é favorável apenas para o suporte de estudantes LGBTQIAP+, mas também, para que todas/todos, LGBTQIAP+ ou não,

possam aprender a conviver lidando com as diferenças que permeiam a vida, enfrentando crítica, e dialogicamente, os desafios que as diferenças instauram nos relacionamentos sociais.

6.2.3 “A gente instaurou um núcleo dentro da escola”

> *Eduarda:* ***A gente instaurou um núcleo*** [de estudos de gênero] ***dentro da escola****, a gente colocou as meninas, os LGBT, colocou os negros. A gente debatia várias coisas, mas em específico o núcleo era pra debater feminismo, sexualidade, gênero. [...] A gente conseguiu levar algumas vezes alguns palestrantes pra escola. A gente debatia mais algumas coisas mais explicativas, né? Sobre o que é o gênero, expressão de gênero, o que é ser heterossexual, o que é ser bissexual, porque isso não é diferente. A gente foi lá fazendo alguns recortes assim de quebra de preconceitos, mas também, é… Inúmeras vezes que pudesse ser esclarecedor pra estudantes, sabe? Principalmente pros estudantes que não sabiam o que eram, o que queriam, e a gente conseguiu levantar alguns debates.* (Grifo nosso)

O enunciado escolhido como título dessa seção detém uma força que não é incomum na narrativa tecida. Ele nos sugere a fortaleza de um coletivo de estudantes na instauração de um núcleo de gênero. C, não podemos desconsiderar que esse vetor de mudança está localizado no tempo e espaço, e que por isso mesmo, também resulta de uma ação política que visa o gerenciamento do debate na escola.

Como abordamos na introdução e no capítulo anterior, os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher foram criados em 2010, e continuam sendo ampliados até hoje em escolas da rede estadual de Pernambuco. Eles surgem num cenário político-discursivo difícil, e de alguma maneira, confrontam a propagação da “ideologia de gênero” no contexto do Plano Nacional da Educação e nos planos educacionais de vários estados e municípios. O sintagma “ideologia de gênero” expressa uma posição reacionária nesse campo de disputa, se reporta às tentativas de apagar o debate sobre gênero e sexualidade das escolas, fazendo também excluir de documentos da política educacional os termos relacionados a essa discussão. Nesse curso, uma gama de discursos foi produzida investindo na mobilização de uma ordem moral, pautada na naturalização dos gêneros, da sexualidade, na rejeição da crítica feminista, na defesa daquilo que denominam de “família natural”, e, por fim, na instauração de um pânico moral. (JUNQUEIRA, 2018).

É nesse contexto que o núcleo de gênero aparece, entre outras discursividades, como um vetor de mudança, possibilitando uma abordagem crítica de todos esses discursos que emergiram. Outras práticas que questionavam esse difícil cenário político-discursivo eram desenhadas na escola, evidenciando outras/outros sujeitas/sujeitos, conhecimentos e saídas. Perspectivas que contaram com a atuação intensiva de um grupo de estudantes, através e em conjunto com algumas/alguns professoras/professores, especialistas, palestrantes.

Ao mesmo tempo que a narrativa nos fala do poder desse coletivo de estudantes e de sua força ao se apropriar desse espaço para transformar a si mesmos/mesmas, vemos outras margens se abrir no espaço escolar. Através dela, eclodiram uma outra temporalidade e espacialidade em que foi possível contestar esse pânico moral e construir outras possibilidades de conhecer e viver gênero e sexualidade.

O que desvelamos no discurso em tela, além de ser também efeito dessas discursividades que surgiram, nos diz da escola, de suas potencialidades, mas também de suas dificuldades, dos entraves na promoção desse debate. Eduarda conta:

> *Eduarda: [...] apesar de ter uma gestão* [escolar] *um pouco complicada, que não permitia esse tipo de conteúdo, a gente conseguiu de alguma forma infiltrar dentro da escola, e levantar vários debates. A gente conseguiu levar psicólogas, a gente conseguiu fazer com que os estudantes que estavam passando por situações difíceis procurassem a sala do grêmio, procurasse os estudantes gremistas. A gente conseguiu fazer esse tipo de atividade.* (Grifo nosso)

Portanto, é notório nos enunciados em destaque, os confrontos, as tensões postas dentro da comunidade escolar a partir da instauração do núcleo de gênero. Mas também, é possível compreendermos que a inserção de Eduarda no movimento de estudantes secundaristas, no Coletivo Arte Jovem LGBT, e especialmente, no núcleo de gênero da escola, a fortalece nos enfrentamentos. Porque à medida que lhes são agregados poderes/saberes pode negociar e exercitar a própria liberdade junto com outras/outros estudantes em torno desses debates e no contexto do próprio núcleo.

Ao afirmar-se a partir dessas posições, ela atua na escola e na própria vida de maneira mais estratégica, utilizando esses poderes e saberes para "*infiltrar dentro da escola*" esse debate, mas também para promovê-lo junto ao movimento estudantil. Ao colocar-se a partir do discurso político, a partir dos espaços e posições de decisão

política, em várias esferas, Eduarda busca fazer a diferença nos embates travados dentro e para além da escola. Ela acrescenta:

> *Eduarda: A gente tinha professores LGBT, principalmente de português que sempre tem, esses professores sempre teve do lado da gente, apoiando, dando conselhos, a gente conseguiu desenvolver várias atividades e conseguiu fazer com que os alunos sentissem mais próximos da escola. Esses estudantes que antes eram os estudantes que mais bagunçavam, atuando nos projetos que a escola estava protagonizando, a gente de fato conseguiu ajudar de alguma forma.*

É também enfático no discurso político (e politizado) dessa narrativa, sua força ao evidenciar e lançar luz sobre a importância efetiva das relações estabelecidas com professoras/professores da escola, com profissionais especializados que poderão agregar estratégica e positivamente aos debates e aos enfrentamentos que surgirem. Outro aspecto que se soma é a referência que faz a própria identidade sexual das/dos professoras/professores, pelo que parece, um recurso para fazer funcionar a identificação com a própria temática pautada, aspecto que também potencializa as relações estabelecidas.

Além disso, essas parcerias/relações se tornam cruciais para uma abordagem mais ampla das questões de gênero e sexualidade nos núcleos de estudos, na perspectiva de promover um trato mais aprofundado, eficaz e legitimado destas mesmas questões na escola. E como se isso não fosse suficiente para justificar a importância dessas atividades, para respaldar a sua prática, o seu valor diante de tudo o que objetiva realizar, ainda acrescenta: "*estudantes que antes eram os estudantes que mais bagunçavam, atuando nos projetos que a escola estava protagonizando*". Nesse enunciado, a mudança no comportamento de estudantes "bagunceiros/as" em estudantes mais "comportados" é colocada como se fosse a razão mais aceitável, e, de alguma forma, mais justa para justificar a existência dos núcleos de gênero. Embora essa não tenha sido a única razão apresentada para a existência do núcleo de gênero na escola, como conta Eduarda:

> *Eduarda: Então esse núcleo é um espaço que a gente criou dentro da escola, foi muito forte, a gente teve emoções assim… Situações muito emocionantes de desabafo, de choro.... De dizer assim sobre coisas que tem acontecido, né? A gente teve uma menina que tinha sido abusada e ela nunca tinha contado isso pra ninguém, ela conseguiu contar assim no núcleo pra gente. Claro que tudo com confiança, que ninguém ia expor ela, mas assim só o fato dela confiar na gente ao ponto de desabafar, assim, de uma coisa que acontecia com ela, desse tamanho né? Desse ponto assim… Claro que depois a gente procurou ajuda, procurou psicólogo pra ela...*

Outro ponto que emerge da narrativa de Eduarda parece também convergir para justificar a criação e importância do núcleo de estudos de gênero na escola à medida que conta deste espaço como um local que tem servido para acolher estudantes que sofreram algum tipo de violência ou situação traumática. Ela ainda ressalta o núcleo como o espaço mediador, pois nele é possível encaminhar estudantes a profissionais especialistas para os devidos cuidados. Discurso que funciona como um argumento legitimador e que sugere ratificar a confiança e atuação significativa do grupo diante de violências, sua relevância como um espaço de acolhimento dos estudantes em que desabafam e expressam seus sentimentos de maneira segura e confidencial.

6.2.4 “Era muito libertador para mim escrever”

> Escrevo para registrar o que os outros apagam quando eu falo, para reescrever as histórias mal escritas que eles contaram de mim, de você. Para ficar mais íntima comigo mesma e contigo. Para me descobrir, para me preservar, para me fazer, para ter autonomia. (ANZALDÚA, 2000, p. 52).

A relação entre cuidado de si e escrita já desponta na história há muito tempo. O ato de escrever tem um lugar central na cultura do autocuidado. Glória Anzaldúa(2000) conta que a escrita lhe salvou da inércia, impedindo que paralisasse diante da própria vida. A escrita despertou em si, mantendo-a vívida para enfrentar suas dores e desafios. Foi através da escrita que ela organizou a si e ao seu próprio mundo. Por meio da escrita, a autora registrou sua própria história, suas memórias, a si mesma, estabelecendo uma relação de intimidade consigo mesma. Processo esse que requereu mergulhar profundamente em si para buscar os sentidos de sua existência através da escrita. Por isso, ela reafirmou que escrever é reescrever.

Antes mesmo da modernidade, nascida na Reforma ou do Romantismo, a escrita é um elemento que desde as tradições ocidentais mais antigas, já é tomada como cuidado de si, prática de subjetivação. (FOUCAULT, 2004). Na antiguidade tardia, explica Foucault, o hypomnémata - uma espécie de caderno de notas grego – era uma ferramenta com diferentes finalidades para vislumbrar que o destino da vida tem a ver com construção de um corpo estético-ético a partir da prática de exercícios ascéticos.

Nessa perspectiva, a escrita de si foi tratada como “exercício do pensamento sobre si mesmo que reativa o que ele sabe, se faz presente como um princípio, uma regra ou um exemplo, reflete sobre eles, os assimila, e se prepara assim para enfrentar o real”. Ou seja, já havia, além da dimensão reflexiva, algo de muito prático no gesto de ler, escrever, de se debruçar sobre os próprios pensamentos e elaborar a própria vida, a si mesma. (FOUCAULT, 2009, p. 133).

As narrativas de Eduarda e Isabel acerca da prática da escrita confluem nessa direção como um elemento que sugere o cuidado de si. A escrita, em discurso nas narrativas, incorpora características peculiares que se aproximam dos aspectos elaborados por Glória Anzaldúa, Michel Foucault e Audre Lorde.

Eduarda e Isabel contam:

> *Eduarda: [...]* ***assim era muito libertador pra mim escrever,*** *era de fato a minha válvula de escape porque eu conseguia respirar depois que eu escrevia, parecia que eu tinha, sabe quando alguém quer falar muito algo pra alguém e quando encontra essa pessoa desabafa era eu quando escrevia, era libertador, me sentia uma pessoa renovada, me sinto até hoje quando escrevo.* (Grifo nosso)
>
> *Isabel: Então eu acho que a escrita funcionava comigo como uma espécie de terapia. Era pra quem eu poderia contar. Claro que eu podia contar para os meus amigos, mas eu acho que eu sempre fui muito densa. Então eu escrevia. E quando eu escrevia eu ficava mais leve.*

Nas narrativas em tela, a prática da escrita coloca relevo uma outra forma de experiência de si, fazendo enxergar detalhes sobre a intimidade não comumente expressa, não comumente refletida. Nesse sentido, a de escrita de si consta de nuances dessa dimensão íntima, dos afetos, dos sentidos de uma experiência de si que é intensificada. Mas também daquilo que faz com tudo isso, do que faz para redirecionar sua conduta na vida a partir dessas experiências de si.

Na narrativa de Eduarda, por exemplo, a escrita é tomada como um instrumento poderoso, pois com ela é capaz de romper o aprisionamento no curso de sua própria trajetória, aprisionamento que foi usado para conter seus afetos, sua forma de amar, seu jeito de se comportar. Escrita que também é elaboração de si a partir desses conteúdos, dos dramas, traumas vividos, através da qual pode transformar-se.

Em direção semelhante, Isabel conta da escrita como uma terapia, sendo o ato da escrita colocado como capaz de promover certo conhecimento de si. E a proporção que os conteúdos da própria vida são narrados, como um diálogo que tece consigo mesma, age sobre o sofrimento e a angústia vividas, alivia pesares, restaura a alma.

No curso da entrevista com Eduarda, ela me conta sobre o hábito de escrever e pergunto se ela tem algo escrito que queira compartilhar, e ela me responde prontamente que sim. Logo em seguida, envia para meu celular, via WhatsApp, uma poesia que teria escrito inspirada no mês do Orgulho LGBT:

Eu quero a liberdade dos que voam
Quero o desejo dos que sonham
Quero a partida dos que vão
E o amor dos que ficam
Quero a dor dos que sentem
O medo dos que choram
O sorriso dos que gozam
O abraço do que pertencem
A nossa luta e nossa glória

Quero a dor dos que sentem
O medo dos que choram
O sorriso dos que gozam
O abraço dos que pertencem
A nossa luta e nossa glória

Quero rir vosso riso
Deitar sobre teu pranto
Abraçar teu corpo
Imaginar o inimaginável
Transcender a existência, vossa
Presença, vossas almas

O que poderá eu se não gozar
O desejo de voar
Sobre as dores
Os desamores
O sofrimento inevitável que se fez
Sobre minha carne
O que poderá eu se não viver?
O amor
A paixão
O existir
Tendo em mim a convicção de que
minha existência é a transcendência
de tudo o que um dia alguém sonhou...

Fonte: Interlocutora da pesquisa – Eduarda (2021)

Ora, a poesia que emerge na narrativa de Eduarda, assim como na obra de Audre Lorde, parece ser uma forma de alimentar a esperança sobre aquilo que precisa ser transformado e que paulatinamente acontecerá, desde a linguagem até a ideia e a situação tangível. A poesia é, então, uma forma de dar nomes ao que ainda não existe e não foi pensado; é uma forma de investigar honestamente nossos sentimentos, de nos conhecermos e nos aceitarmos.

> Na medida em que aprendemos a suportar a intimidade da investigação e a florescer dentro dela, na medida em que aprendemos a usar o resultado dessa investigação para dar poder à nossa vida, os

> medos que dominam nossa existência e moldam nossos silêncios começam a perder seu controle sobre nós. (LORDE, 2019).

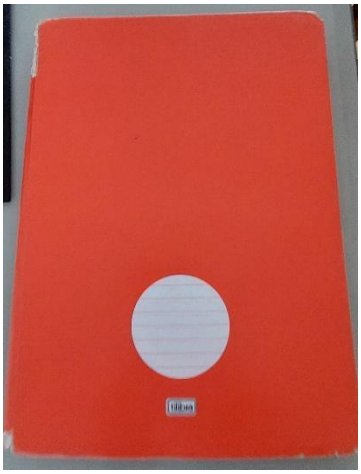
Nesta direção, o tema da liberdade aparece atravessando a narrativa poética de Eduarda. É possível perceber sua poesia como um lugar de produção de liberdade. Mas seria essa a liberdade daquelas/daqueles que podem amar sem se esconder, sem ter que silenciar sobre os seus afetos a outras pessoas? Nesse enredo, são evocadas outras vozes. Além de falar por si enquanto jovem lésbica, ela fala com (e para) outras/outros sujeitas/sujeitos; sua escrita/voz parece também agregar outras/outros sujeitas/sujeitos LGBTQIA+ que reclamam assim como ela por essa liberdade. A mesma que já irrompe nessa narrativa poética, como um exercício que instaura um espaço de extravasamento, mais que isso, que faz ecoar muitas vozes.

Além do que pode ser uma queixa, o anseio e a prática dessa liberdade aparecem na poesia como um tom reivindicatório, como uma espécie de apelo, de causa pela qual luta uma ativista. Causa esta que também é constituída pela solidariedade que é desprendida aos seus pares, com quem compartilha condições semelhantes e está não só no desejo, no amor, no sorriso, na glória, mas também na dor, no medo, na luta, no pranto. E ainda que esta liberdade não seja plenamente alcançada de uma vez por todas, como poderíamos sugerir a partir do enunciado *"O que poderá eu se não viver? O amor, a paixão, o existir",* sua existência lésbica já é retomada como expressão dessa liberdade.

Nessa perspectiva, o diário de anotações de Isabel, também nos remete a escrita de si, ao seu registro de cuidado de si e de seu caráter subjetivante. Ela conta:

> *Isabel:* [O diário de anotações] *Tem poemas de amor, eu acho que eu incorporei a Safo de lesbos ali. São poemas de amor, né? Do que eu sentia por ela [*a garota por quem estava apaixonada*]. E músicas, colagens, textos… São poemas de amor, de uma adolescente, e depois uma, assim, o início da fase adulta pra outra mulher. É um caderno de amor platônico. E bem, e muitas vezes, muito visceral, que nunca vou esquecer.(Grifo nosso)*

Figura 17. Diário de anotações de Isabel

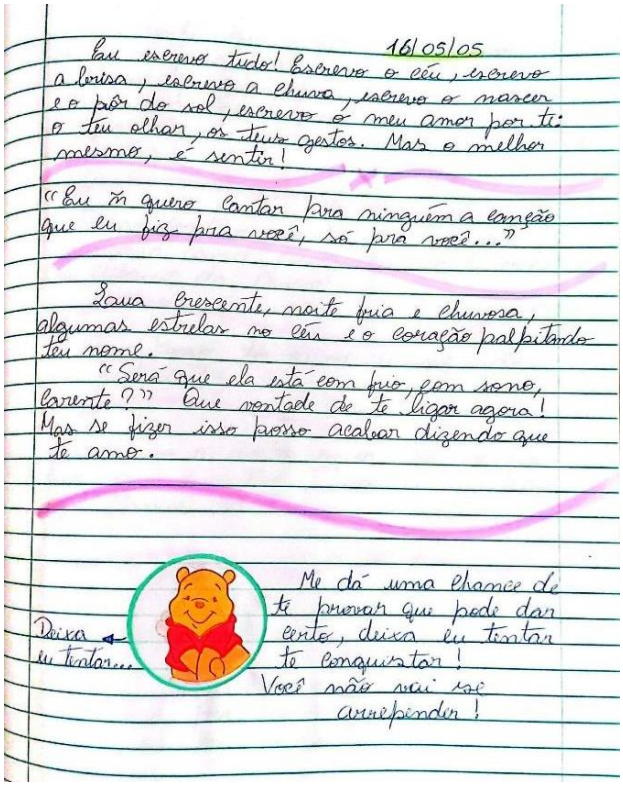


Fonte: Arquivo pessoal da Interlocutora (2021)

Uma das primeiras imagens que a narrativa de Isabel suscita, ao contar sobre o seu diário de anotações, é a da poetisa grega lésbica Safo. Originária da ilha de Lesbos, Safo nasceu entre 630 e 612 antes de Cristo, num momento que era mais comum e aceitável o relacionamento afetivo-sexual entre mulheres, ou mesmo entre pessoas do mesmo gênero. Todavia, apesar de ter sido uma das maiores poetisas da Antiguidade Clássica a tematizar o amor entre mulheres em sua obra, pouco se conhece dela. Além disso, o extraviamento de grande parte dos seus poemas de amor entre mulheres no decorrer da história, fortalece a construção mítica em torno dela e também sugere uma tentativa discriminatória de apagar sua existência.

De certo, o diário de anotações de Isabel é um artefato importante em sua narrativa de cuidado de si. Não só pelo que a escrita é capaz de fazer por si, pelo seu potencial imaginativo, mas também por se uma forma de viver o amor, a paixão e o desejo que sente por outra garota/mulher e que muitos tentam apagar. Ainda que esse amor seja contado de modo idealizado, sonhado, romântico, ele é feitura, materialidade. Uma realidade tecida com fragmentos de músicas, de colagens, de outros gêneros textuais, fabricada como uma arte, que tenta resistir ao longo do tempo, e sob a espreita do que possam atentar contra ela.

Figura 17 - Página avulsa do diário de anotações de Isabel



Eu escrevo tudo! Escrevo o céu, escrevo a brisa, escrevo a chuva, escrevo o nascer e o pôr do sol, escrevo o meu amor por ti: o teu olhar, os teus gestos. Mas o melhor mesmo, é sentir!

_

"Eu ñ quero cantar pra ninguém a canção que eu fiz pra você, só pra você..."

_

Lua crescente, noite fria e chuvosa, algumas estrelas no céu e o coração palpitando teu nome.
"Será que ela está com frio, com sono, carente? " Que vontade de te ligar agora! Mas se fizer isso posso acabar dizendo que te amo.

_

Deixa eu tentar...
Me dá uma chance de te provar que ode dar certo, deixa eu tentar te conquistar! Você não vai se arrepender!

Fonte: Arquivo pessoal de Isabel (2021)

"Eu escrevo tudo! Escrevo o céu, escrevo a brisa, escrevo o pôr do sol, escrevo o meu amor por ti: o teu olhar, os teus gestos. Mas o melhor mesmo é sentir! "[Registro – Página avulsa do diário de Isabel]. Ora, o cuidado de si, nestes termos, é a prática do cuidado sobre o sentimento que se nutre por alguém a quem ama. Evidencia nuances da vida, do estado de ânimo, da leitura e a intensidade mesmo do que é vivido, ao mesmo tempo que é uma forma de viver, de sentir. "Um vasto campo de experiências se abre onde antes não existia". (FOUCAULT, 2004, p. 337).

Ora, com a escrita nutre o amor que sente, não o deixa morrer nem para si mesma, nem para o mundo. A escrita é uma forma de resistência, de registro, que marca, desloca de uma dimensão a outra da existência, transforma e recria.

O texto datado, a letra da música lembrada, seus sentimentos, o tempo, suas vontades, suas dúvidas, um pedido...todos os pormenores contidos naquela página avulsa e que o sentido não deixou escapar. Aquilo que aparentemente não tem importância alguma, mas que é o indivíduo mesmo, pois é aquilo que pensou e sentiu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor nesta tese o debate acerca das implicações dos dispositivos de sexualidade e pedagógicos nos processos identitários e de subjetivação lésbicos foi um desafio. Não só porque a temática ainda parece ser um “tabu” no campo educacional, por ainda serem escassos os diálogos em torno dela, mas principalmente porque ainda parecemos distantes de uma erótica dos processos educativos (hooks,2010; BRITZMAN,2001). O que não quer dizer que estamos negando os avanços alcançados, e nem mesmo que essa pesquisa seja resistência junto a outras/outros pesquisadoras/pesquisadores e pesquisas que fazem frente ao debate da sexualidade/das lesbianidades e a uma abordagem integralizada dos corpos no âmbito da educação.

Também foi um percurso desafiador por problemas de saúde que me sobrevieram, e mesmo o processo solitário de construção deste texto até a organização do trabalho. Além disso, foi um desafio pelas lembranças e conteúdos que suscitaram em mim, por se tratarem de percursos pessoais difíceis de lidar, ainda que resistidos.

Contudo, a imersão, nesse nível, e os enfrentamentos desses desafios me fizeram de modo ainda mais persistente buscar caminhos que considerei mais consistentes, com os quais esse trilhar pudesse se fazer mais profícuo em aprendizagens, provocações, e, quiça, pudesse contribuir com o campo educacional, educadoras/educadores e também educandas/educandos.

Por isso, reconheço, que não seria possível trilhar esses caminhos, sem que nos utilizássemos de artifícios teórico metodológicos, forjados à medida que era desafiada, à medida que a pesquisa foi sendo constituída enquanto projeto a ser realizado e até sua conclusão enquanto tese. Daí, que o próprio termo “artifícios” teórico metodológicos nos remete as artimanhas que foram empregadas momento a momento. Como métodos e procedimentos que fizemos funcionar em função das problemáticas e dos trajetos a serem percorridos, que não estavam postos, previamente, mas que foram nesse curso sendo construídos e re-construídos seja a luz de outras/outros autoras/autores, mas também como posição política que enquanto sujeita, pesquisadora busquei afirmar aqui, na vida e no mundo.

Assim, em termos teóricos, os arranjos com os quais operamos dialogaram com uma perspectiva pós-estruturalista, principalmente, com o trabalho de Judith Butler,

Tânia Navarro Swain, Denise Portinari, Michel Foucault, entre outras e outros. Perspectiva que se manteve intimamente vinculada ao legado das intelectuais lésbicas feministas, entre as quais: Audre Lorde, Adrienne Rich, Glória Anzaldúa, entre outras.

Com essas escolhas evidenciamos que a perspectiva feminista pós-estruturalista, só se erigiu por conta do legado das intelectuais lésbicas feministas, sendo aquelas amplamente influenciadas por estas. Dessa forma, o arranjo teórico sob os quais nos aportamos até aqui, colocou um sistema interpretativo em contato com outros, para então possibilitar outros tipos de conversas, para que as convergências e confrontações apontadas desse encontro fossem desveladas, oportunizando, assim, que outros pensamentos e abordagens surgissem.

Ou seja, não ignoramos as diferenças entre as perspectivas teóricas aqui lançadas, mas nos voltamos para elas como fonte de aprendizagens e de novas possibilidades de construção do conhecimento. Essa foi, certamente, uma forma de desestabilizar as compreensões fixadas, para desterritorializá-las e suscitar outras abordagens, sentidos e verdades.

Assim, na análise realizada nos detivemos às instituições educacionais (família, escolar e igreja/religião) que emergiram nas narrativas, buscando evidenciar e compreender os discursos que faziam funcionar. Os quais por vezes operaram para reforçar condutas, padrões de gênero e sexualidade. Mas também através dos quais irromperam resistências, outras formas de viver e lidar com a sexualidade.

Como discutimos, os processos de generificação e pedagogização da sexualidade desencadeados através destas instituições atuaram predominantemente para a feminilização e para a construção heterossexualizada desde as infâncias. Os dois processos referidos aparecem por vezes calcados numa concepção naturalizada e biológica do gênero e da sexualidade, como se o sexo biológico determinasse o gênero e a orientação sexual de uma pessoa. Entretanto, as narrativas sinalizam desvios. Mais que isso, apontam a falibilidade deste padrão normativo que se pretende fechado, linear e natural.

As trajetórias em análise vão nos dizer dos processos de generificação/feminilização que rompem com o padrão normativo de gênero e sexualidade. Pois não há, necessariamente, o que determine que o sexo biológico determine o gênero, e nem que ambos determinem a orientação sexual de uma pessoa. As trajetórias narradas irão evidenciar exatamente o caráter contingente e

plural da sexualidade, a qual está aberta, não é linear, mas sujeita aos desvios, aos percursos diversos e singulares.

Ainda assim, a prerrogativa normativa de gênero e sexualidade, faz com que garotas/mulheres que não performam uma identidade de gênero padrão, sejam taxadas – pejorativamente - como sapatão, lésbicas, entre outros termos correlatos. Noutras palavras, faz com que, muitas delas, desde muito cedo, mesmo sem se identificar como tal, sofram lesbofobia. Este tipo de violência mencionada pode acontecer em diferentes contextos, a exemplo do contexto do futebol, instituído como uma prática de caráter masculino, aonde a participação de garotas é, mais uma vez, considerada um desvio, seja de gênero ou mesmo de orientação sexual, e no qual muitas garotas sofrem violência de gênero e lesbofobia.

Problematizamos essas premissas, discutindo também a noção de papéis sociais de gênero/sexual que atravessam algumas das narrativas. Conceito que está fincada na essencialiação dos gêneros, a medida que são fixados, e que tentam generificar brincadeiras, o uso de alguns brinquedos, e mesmo, alguns espaços. Compreendemos que o conceito é limitando, pois não acusam as relações de poder que atravessam as relações de gênero. De alguma, tal compreensão termina por confluir como os aparatos e equipamentos mencionados que são utilizados como mecanismos de controle, tecnologias de gênero. Porque ao fixar os gêneros feminino e masculino, enquanto binarismo, polaridades e complementares, também corroboram na tentiva de instaurar a heterossexualidade como o único destino compulsório.

As narrativas em análise frustraram esse destino forçado e repetitivo através das trajetórias educativas. Ao se autodeclararem lésbica, sapatão, entre outras posições possíveis e utilizadas, reconhecidas (ou não) em seu contexto familiar, escolar e/ou religioso contestam essas normas de gênero e sexualidade. A própria trajetória de “se assumir” também irrompe como percurso de resistência, pois instauram com isso outra forma de viver, de amar e ser amada. Ainda que o “assumir” seu interesse afetivo-amoroso por outra garota/mulher, sua identidade lésbica, como dissemos, não seja algo que já está lá, como se essas identidades/subjetividades fossem pré-determinadas. Não. Elas estão sempre em construção, por isso mesmo, como desponta nas narrativas, apesar da melancolia, do medo, das violências sofridas, ou seja, apesar dos enfrentamentos realizados, elas escapam, desafiam as normas; se fazem na coragem empregada para transpor obstáculos.

Por isso mesmo, que as narrativas que fazem, enquanto uma atitude crítica que aprendem a desenvolver acerca desses percalços vividos, dos mecanismos que tentam sujeitá-las, dizem da capacidade, mas principalmente, da necessidade que temos de colocar em funcionamento nossa insubordinação à autoridade que nos foi (e ainda é) imposta. A autoridade que ainda é imposta por alguns tipos violentos de regimes de verdade que por vezes atravessam as instituições educativas.

É em torno dessa atitude crítica, e da verdade que estabelecemos para nós mesmas, enquanto *ethos*, cultura do cuidado que dirigimos a nós mesmas e que partilhamos com outras pessoas, que nos inventamos, nos transformamos. Contudo, o conhecimento de si construído nesse curso, está envolto de opacidade, exatamente porque estamos em constante mudança, e a tentativa de se apreender nestas tramas vividas, nunca foi nem será plena. Ainda que seja necessária, porque sem ela, não poderemos nos dar conta das opressões, sofrimentos vividos. E assim, podemos recair na repetição das mesmas normas que tentam nos aprisionar e subalternizar.

Portanto, é enquanto artes de existência, que as narrativas repercutiram através das tramas educativas, escolares e não escolares. O que nos conduz ao entendimento de que essas tramas educativas não são apenas espaços de controle, vigilância e coerção, mas também espaços de subversão destes.

Por isso, em discurso também emergiram saberes e práticas através destas tramas educativas em que se constituem lésbicas. Como se sublinhássemos as práticas de si, o cuidado de si aprendidos e empreendidos para transformarmos nossas formas de viver, fabricarmos outros estilos de vida possíveis e necessários.

A pesquisa nos desvelou, ainda, algumas das práticas de si através das narrativas, que funcionam enquanto exercícios, modos singulares de subjetivação lésbicos. Entre eles, destacamos alguns dos investimentos que fizemos seja enquanto ativistas em movimentos sociais, integrantes dos núcleos de estudos de gênero na escola, estudantes dedicadas, ou ainda, através da escrita de si.

Nessa esteira, as narrativas funcionaram como possibilidades de construção crítica, da transformação do “eu”, mas sobretudo, em registro ao cuidado de si, ao exercício de liberdade. Liberdade que não foi tomada como absoluta, mas supôs uma relação com essa verdade que foi produzida através da construção crítica na relação consigo mesmas, com outras pessoas, com instituições educativas. A liberdade que foi tecida como uma ação sobre si, forjada a proporção que feita na busca de conhecer-se, de coloca-se à prova e de procurar ser sujeita das próprias ações.

Inclusive, ao nos constituirmos subjetivamente, enquanto lésbicas, sapatão, entre outros termos que possamos escolher para nos autodeclarar. Termos que reportam para a pluralidade de formas de existirmos como tal e nos afirmarmos enquanto sujeitas que se relacionam afetiva-amorosamente com outras.

Com isso, estivemos em toda esta tese a reafirmar a necessidade e relevância de uma educação para a liberdade, qual seja, uma educação - seja ela escolar e não escolar - que reconheça e funcione também a partir da dimensão erótica da vida de garotas/mulheres. Considerando essa dimensão erótica enquanto força motriz do processo educacional, enquanto energia que conduz nossos atos dia a dia em relação às pessoas. Essa premissa torna o processo educacional muito mais produtivo em termos de sentido, significado, por se tratar de uma perspectiva que está sensível à sensualidade dos corpos, à dimensão do prazer e da sexualidade (hooks,2010; BRITZMAN,2001; LOURO,2008;2001).

Essas nuances de uma erótica dos processos educativos estão imbricadas às dinâmicas de ensino e aprendizagem, seja na escola ou fora dela, porque todas estas nuances se vinculam à curiosidade, ao desejo de conhecer. Aspectos que não devem ser ignorados, mas considerados vitais à educação, pois nos constituem enquanto seres humanos, corpos, sujeitas/sujeitos de desejo.

Certamente, assim, poderemos rever e refazer essas tramas educativas, para que se mantenham vivas e instigantes. Isso porque, ao reconhecer e operar com a potência integral dos corpos, seja enquanto gênero, ou mesmo orientação sexual que somos poderemos construir processos educativos mais criativos, instigantes. Os quais, empreenderão percursos mais prazerosos no aprender, nos fazendo nos voltar, também, aos processos de cuidado de si e do cuidado de outras pessoas.

Essas tramas educativas, decerto, irão possibilitar garotas, jovens, mulheres que se autodeclaram (ou não) como lésbicas, processos mais produtivos, mais significativos seja a partir da escola e de outras instituições educativas. Possibilidades que também consistem na ruptura do silêncio para oportunizar o debate sobre as lesbianidades, favorecendo uma interlocução acerca das existências e resistências lésbicas no curso da história, e através das várias áreas de conhecimentos do currículo escolar ou não-escolar. Intervenções que podem desconstruir os estigmas em torno disso, e transformar o que foi (e ainda costuma ser) construído como motivo de vergonha, desprezo e violências, em acolhimento, orgulho e respeito.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, M. A. B.; GONÇALVES, J. P. **Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista:** breve percurso de sua história e propostas. Revista Conhecimento Online, n. 9, v. 1, p. 36-44, jan./jun. 2017.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Coordenação Djamila Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALTMANN, Helena. **Educação física escolar:** relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais**. Rev. Estud. Fem. [online]. vol.9, n.2. 2001.

_____. **Rompendo fronteiras de gênero:** Marias (e) homens na educação física. Dissertação de Mestrado em Educação. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. . p.175-196..

ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo. Trad. Édina de Marco. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, pp. 229-236, 2000.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARNEY, Lance, FERNANDES, Marise & GREEN, James. **Homossexualidade no Brasil:** uma bibliografia anotada. Cadernos AEL, v. 10, n. 18/19, 2003.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos:** relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

AUSTIN,J.L. **Quando Dizer é Fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. **A "guerra" contra o gênero:** reações às últimas décadas de políticas de promoção da igualdade de gênero no Brasil*. Cad. Pagu, Campinas, n. 51, e175122, 2017. s/p. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332017000300602&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 mai 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas infantis:** contribuições e reflexões. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

_____. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. p.21. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413247820020001000 03&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 dezembro 2020. https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003.

BONFIM, Flávia, VIDAL, Paulo E. **Encontros e Desencontros de Judith Butler com a Psicanálise.** Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 1200-1219, 2021.p.1205-1206.

BORGES DE MENESES, Ramiro Délio. **A desconstrução em Jacques Derrida:** o que é e o que não é pela estratégia. Universitas Philosophica [Internet]. 2013; 30 (60): 177-204. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=409534427010 Acesso em: 15 jan 2021.

BRAGA, Keith Daiani da Silva. **Lesbianidades, performatizações de gênero e trajetória Educacional.** Tese (Doutorado em Educação). Presidente Prudente: FCT/UNESP,2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução no 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, DF, 22 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Orientação Sexual. Brasília: MECSEF, 1998.

BRITZMAN, Débora. **Curiosidade, sexualidade e Currículo**. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2°ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2001. p.78..

_____. **O que é esta coisa chamada amor -** Identidade homossexual, educação e currículo. Educação & Realidade, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.

BROUGÉRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, July 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 mai 2020.

BUSIN, Valéria Melki. **Religião, sexualidades e gênero.** Rever – Revista de Estudos de Religião, ano 11, n. 1, p. 105-124, 2011.

BUTLER, J. **A Vida Psíquica do Poder:** Teorias da Sujeição. Tradução de Rogério Bettoni. 1º ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

_____. **O que é a crítica? um ensaio sobre a virtude de Foucault**. Tradução de Gustavo Hessmann Dalaque. Cadernos de Ética e Filosofia Política, São Paulo, n.

22, p. 159- 179, 2013.p.167.Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/59447/62615>. Acesso em: 15 fev 2022.

_____. **A vida psíquica do poder:** teorias da sujeição. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017.

_____. **Corpos que importam:** Os limites discursivos do "sexo". Tradução de Verônica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: N-1 Edições e Crocodilo, 2019.

_____. **Corpos que pesam:** sobre os limites discursivos do “sexo”. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2a edição, 2000.

_____. **Problemas de Gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. **Quadros de Guerra:** quando a vida é passive de luto?. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

_____. **Relatar a si mesmo:** crítica da violência ética. 1. ed. 3 reimp. Autêntica Editora,2017.

CARDOSO, Carina. **Escolas da Rede contam com mais Núcleos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher em 2021.** Disponível em:< http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=6095>. Acesso em: 31 de jul. de 2022.

CARVALHO, Anahi Bezerra de. **Experiências formativas e a constituição de subjetividades de militantes lésbicas em Pernambuco**. Dissertação de Mestrado em Educação – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

CASTAÑON, G. A.. Construcionismo Social: uma crítica epistemológica. In: **Revista Temas em Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia.** Ribeirão Preto, v. 12, n. 1, p. 67-81, 2004.

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

CLARKE, Cheryl. **Lesbianism:** An Act of Resistance. The Columbia Reader on Lesbians and Gay Men in Media, Society, and Politics. Columbia University Press, 1990. Tradução livre disponível em: <http:// ebookbrowsee.net/lesbianismo-um-ato-de-resistencia-cheryl-clarke-pdfd281612776>. Acesso em jul. 2022.

CLARKE, Cheryl. **Vivendo como uma lésbica**. A bolha Editora, Rio de Janeiro. 2021.

COLLARES DA SILVA , J. .; DE AZAMBUJA MARASCHIN, A.; ANSELMO FUNARI, C.; BILLIG MELLO, E. M.; DA SILVA JUNQUEIRA, S. M. GÊNERO E SEXUALIDADE NA BNCC: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA FREIREANA. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 152–176, 2021. DOI:

10.14295/de.v8i2.12104. Disponível em: https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12104. Acesso em: 21 out. 2022.

COLLINS, Patricia. **Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória.** Parágrafo. v. 5, n.1. jan/jul, p.6 - 17, 2017.

COMBAHEE River Collective. Una declaración feminista negra. In: MORRAGA, Cherríe; CASTILHO, Ana. (Org.). **Essa puente, mi espalda:** voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos. San Francisco: Ism Press, [1977] 1988.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSSI, Rafael Kalaf. **Lacan e o Feminismo**: a diferença dos sexos. Editora Zagodoni, 2020.

COSTA, Juliana Mazza Batista. **Do lilás ao roxo:** violências nos vínculos afetivos-sexuais entre mulheres. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Uma agenda para jovens pesquisadores. In: **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**.** Rio de Janeiro: DP & A, 2002. . p. 143-156.

COUTINHO, Karyne Dias. **A emergência da psicopedagogia no Brasil.** 2008.219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CURIEL, Ochy. **El lesbianismo feminista:** Una propuesta política transformadora. Revista America Latina em Movimento, n. 420, P. 3-7, 2007. Disponível em: http://alainet.org/active/show_text.php3?-

DE LAURENTIS, Teresa. A tecnologia de gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses:** o feminismo como crítica cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DEFORGES, Régine. **O diário roubado.** Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elizabeth. **De que amanhã . . . diálogos**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

DÍAZ, Elvira Burgos. **Desconstrução e subversão:** Judith Butler. Sapere Aude, Belo Horizonte, v.4 – n.7, 2013. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/viewFile/5543/5507. Acesso em 6 de dez 2020.

DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. Derrida e a crítica heideggeriana do humanismo. In NASCIMENTO, Evando(org.) **Jacques Derrida:** pensar a desconstrução. São Paulo, Estação Liberdade, 2005.

ESCOLANO A; FRAGO A. **Arquitetura como Programa, Espaço-Escola e Currículo**. Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação.** Porto Alegre: ArtMed, 2010.

FACCHINI, Regina. **Entre compassos e descompassos:** Um olhar para o "campo" e para a "arena" do movimento LGBT brasileiro. Bagoas – Estudos gays: Gêneros e sexualidades, p. 131-158, 2009.

_____. Movimento homossexual no Brasil: recompondo um histórico. In: **Cadernos AEL**, Vol. 10, No. 18/19, pág. 79-127**.** 2003. Disponível em: <http://segall.ifch.unicamp.br/publicacoes_ael/index.php/cadernos_ael/article/view/73 > Acesso em: 4 mar. de 2020.

FALQUET, Jules. Breve reseña de algunas teorías lésbicas. In: _____. **De la cama a la calle:** perspectivas teóricas lésbico-feministas. Bogotá: Brecha Lésbica, 2006. P. 15.

FERNANDES, Marisa. **O movimento das mulheres lésbicas feministas no Brasil.** CULT, edição 235, 12 de junho de 2018. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/mulheres-lesbicas-feministasbrasil/>. Acesso em: 28 agost. 2019.

FOUCAULT, M. Tecnologias de si, 1982. **Verve:** Revista Semestral Autogestionária do Nu-Sol, n. 6, p. 321-360, 2004.

_____. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In **Ditos e escritos VI**: Repensar a política. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 2010.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976), (trad. de. Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **História da Sexualidade I:** A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal,1979.

_____. O que é crítica? (Crítica e Aufklärung). **Cadernos da FFC:** Foucault – História e os destinos do pensamento, Marília: UNESP-Marília publicações, v. 9, n. 1, p.169-189, 2000.

_____. **O que é um autor?** Lisboa: Ed. Veja, 2009.

_____. Poder e Saber. In: **Ditos e Escritos IV:** Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2003.

_____. **Subjetividade e verdade.** (R. Abílio, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2019.

_____. **Tecnologias de si.** Verve, São Paulo, n. 6, p. 321-360, 2004.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOURNIER-PEREIRA, Marisol. **Feminismos e interseccionalidad**: aportes para pensar los feminismos lésbicos centroamericanos**.** Cuadernos Inter-c-a-mbio sobre Centroamérica y el Caribe, 11(2), 67- 87,2014.

FRANZINI, Fábio. Futebol é "coisa para macho"? Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 25, n. 50, p. 315-328, 2005.

FREITAS, Alexandre Simão de. **Michel Foucault e o cuidado de si:** a invenção de formas de vida resistentes na educação. ETD, Campinas , v. 12, n. 01, p. 167-190, dez. 2010 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676259220100003000 11&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 jul. 2022.

FREUD, S. Além do princípio do prazer. In **S. Freud, Sigmund Freud, obras completas** (P. Souza, trad., Vol. 14, p. 161-239). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **Luto e melancolia**. Em: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. (Vol. XIV). Rio de Janeiro: Imago,1972.

GAMBOA, Sanchez. **Reações ao Giro Lingüístico:** o resgate da ontologia ou do real, independente da consciência ou da linguagem. Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/file/gttepistemologia/REAÇÕES%20AO%20GIRO%20LINGUÍSTICO%20Silvio%20Sánchez%20Gamboa.pdf>. Acesso em: 9 de maio de 2019.

GAMSON, Joshua. As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman *et alii*. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre, Artmed, 2006. p. 345-362.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MORO, Vera Luiza. **A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII**. Educ. rev**.**, Curitiba, n. 16, p. 109-119, Dec. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602000000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 Jun 2020.

GERGEN, Kenneth G. **Le constructionisme social:** une introduction. Paris, Delachaux et Niestlé, 2001.

GIANOULIS, Tina. **Lesbian Nation** [Resenha]. GLBTQ, 2015. Disponível em: <http://www.glbtqarchive.com/ssh/lesbian_nation_S.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

GOELLNER, Silvana V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-51, abr/ jun 2005.

_____; SOUZA, Jane Felipe. (Orgs). **Corpo, Gênero e Sexualidade- discutindo práticas educativas.** Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

GONTIJO, F; ERICK, I. "Diversidade sexual e de gênero, ruralidade, interioridade e etnicidade no Brasil: ausências, silenciamento e... exortações". In: **Aceno,** vol. 2, n. 4. Campo Grande, 2015. p. 24-40.

GROS, Frédéric. A propósito de A Hermenêutica do sujeito. In: **Mnemosine**. Trad. Alessandro Francisco, vol. 8, n° 2, p. 316-330, 2012.p.323

GROSSI. Mirian. **O pensamento de Monique Wittig**. Cadernos de gênero e diversidade. Vol. 04, N. 02, Abr. – Jun., 2018.

GRUGEON, Elizabeth. Implicaciones de Género en La Cultura de Pátio del Recreo. in: WOODS, Peter e HAMMERSLEY, Martyn (Orgs). **Género, Cultura y Etnia en la Escuela:** Informes Etnograficos. Paidós. Ministério de Educación y Ciéncia: Espanha, 1995.

HAAR, Michel. **Nietzsche et la métaphysique**. Paris: Gallimard, 1993.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. Educação & Realidade. v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.

_____. **Da diáspora. Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte/Brasília, UFMG/UNESCO, 2003.

HARAWAY, Donna. **Saberes Localizados:** a questão da ciência e do feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu** (5), 1995.

HEILBORN, Maria Luiza e BRANDÃO, Elaine Reis. "Introdução: Ciências Sociais e Sexualidade", in: HEILBORN, Maria Luiza (org.). **Sexualidade:** o olhar das ciências sociais, IMS/UERJ. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1999.

hooks, bell. Eros, Erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O Corpo Educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.p.86.

JEFFREYS, Sheila. **La herejía lesbiana.** Una perspectiva feminista de la revolución sexual lesbiana. Madrid: Ediciones Cátedra,1993.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W.. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da "ideologia de gênero**": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária

antigênero. Rev. psicol. polít., São Paulo , v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 jul. 2022.

_____. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: **Diversidade sexual na educação:** problematização sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei. **O golpe de 2016 e a Educação no Brasil.** Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEMOS, Ana Carla da Silva. **Movimentos de lésbicas de Pernambuco:** uma etnografia lésbica feminista. 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

LESSA, Patrícia. **O feminismo-lesbiano em Monique Wittig**. Revista Ártemis, n. 7, 2007.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider:** ensaios e conferências. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. São Paulo: José Olympio, 2002.

MALINOWITZ, H. **Estudos lesbianos e teoria cuíer pós-moderna**. Revista do CEAM, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 123–133, 2015. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistadoceam/article/view/10058. Acesso em: 5 abr. 2021.

MEAD, Margaret. **Sexo e Temperamento**. São Paulo, Perspectiva, 2014.

MIRANDA, Marcelo H. Gonçalves de. **Condensação de Sentidos e Paródia:** categorização social sobre sexo, gênero e sexualidade. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MOTT, Luiz. **Dez Viados em Questão:** tipologia dos homossexuais da Bahia. Salvador: Ed. Bleff, 1987.

NARVAZ, M.; NARDI, H. C. **Problematizações feministas à obra de Michel Foucault.** Revista Mal-Estar e Subjetividade, Fortaleza, v. 7, n. 1, p. 45-70, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482007000100005>. Acesso em: 30 set. 2018.

NOVENA, Nádia. **A sexualidade na organização escolar:** narrativas do silêncio. Tese de Doutorado. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery M. **Corpos feitos de plástico, pó e glitter: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis**. 2016. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PAES, Fernando Luís Oliveira Athayde; PAES, Ademilson Batista. **Educação e homossexualidade:** um mapeamento da produção científica brasileira. Fundação de Apoio à Pesquisa ao Ensino e à Cultura de Mato Grosso do Sul. 2015. Disponível em: http://fapems.org.br/2015/eventocgr/sistema-admin/_trabalhos/trabalho01_86179.pdf. Acesso em: 25 de mai. de 2018.

PAZETTO FERREIRA, Débora; SAMWAYS, Samuel. Para além de damas e cavalheiros: uma abordagem queer das normas de gênero na dança de salão. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 157-179, 2018. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/11736. Acesso em: 20 jul. 2022.

PECHENY, Mario. Identidades secretas. In: **Identidades. sujetos y subjetividades**. Leonor Arfuch..[ct.al.]. compilado por Leonor Arfuch. 2a ed. Buenos Aires: Promctco Libros, 2005.

PERES, Milena; SOARES, Suane; MARQUES, Maria Clara. **Dossiê sobre lesbocídio no Brasil:** 2014 até 2017. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2018. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/fontes-e-pesquisas/wpcontent/uploads/sites/3/2018/04/Dossi%C3%AA-sobre-lesboc%C3%ADdio-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 17/01/2019.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco** - Ensino Fundamental. Recife – PE. 2019.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.** Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

PIASON, A. S., & STREY, M. N. **Mulheres que amam mulheres:** perspectivas acerca do processo de auto-reconhecimento e visibilidade social. Temáticas. v.20, n.40. p. 105-136. 2012. Disponível em https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2207. Acessado em 5 maio 2021.

PISCITELLI, Adriana. “Gênero: a história de um conceito”. In: BUARQUE DE ALMEIDA, H.; SZWAKO, J. (org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 116-148.

_____. **Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras.** Sociedade e Cultura. Vol.11, nº 2, 2008.

PLATERO, Raquel (Lucas). **La masculinidad de las biomujeres:** marimachos, chicazos, camioneras y otras disidentes. Ponencia impartida el 6 de diciembre de 2009 en las Jornadas Estatales Feministas de Granada. Disponivel em http://www.feministas.org/IMG/pdf/La_masculinidad_de_las_biomujeresPlatero.pdf Acesso em 7 de jun 2020.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43–55, 2013. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/421. Acesso em: 21 out. 2022.

PORCHAT, P. **Conversando sobre psicanálise:** entrevista com Judith Butler. Estudos Feministas, Florianópolis: UFSC, vol.18, n.1, pp. 161-170. 2010.

PORTINARI, Denise Berruezo. **O discurso da homossexualidade feminina**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

RAGO, Margareth. **O feminismo acolhe Foucault.** São Paulo: Labrys. Revista Eletrônica Estudo Feministas, Julho/Dezembro, 2014.

RAMÍREZ, Ana Lucía y CASTELLANOS, Gabrielle. **Autorizar una voz para desautorizar un cuerpo**: producción discursiva del lesbianismo feminista oficial. Íconos. Revista de Ciencias Sociales, 45, 2013.

RIBEIRO, Jucélia Santos Bispo. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 26, p.145-168, June 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332006000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 de abril de 2020.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e a existência lésbica. Tradução de Carlos Guilherme do Valle. **Revista Bagoas**. Nº 5, 2010.

RODRIGUES, Carla. **Butler e a desconstrução do gênero.** Revista Estudos Feministas. vol.13 no.1. Florianópolis Jan./Apr. 2005.

RORTY, Richard M. Introduction: metaphilosophical difficulties of linguistic philosophy. In: _____. (org.). **The linguistic turn:** essays in philosophical method with two retrospective essays. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

RUBIN, Gayle com BUTLER, Judith. Tráfico sexual – entrevista. In: **Cadernos Pagu**, Campinas, n.21:,p.57.205, 2003.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência.** 1ºed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos PAGU**, n.28, janjun, 2007.

SILVA, M. R. da. **Refigurando monstros:** a perspectiva parcial de Donna Haraway como crítica da ciência. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Rômulo Guedes e. **Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher:** Análise de Sua Institucionalização nas Escolas de Referência do Ensino Médio em Pernambuco. 2015. 75 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio) - Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Recife, 2015.

SILVA, T. X. da; COSTA, I. **O discurso religioso: aspectos de performatividade, autoritarismo e relações de poder.** Linguagem: estudos e pesquisas, [s. l.], v. 15, n. 2, 2014.p.133.Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/32419. Acesso em: 17 fev. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade***:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Zuleide Paiva. **Sapatão não é bagunça**: estudo sobre as organizações lésbicas da Bahia. Tese [Doutorado em Difusão do Conhecimento], UFBA, IFBA,UNEB, UEFS, SENAI-CIMATEC, LNCC, Salvador, 2016.

SILVA, Maurício. Cotas raciais na universidade brasileira e a ideologia da meritocracia. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba , v. 17, n. 54, p. 1207-1221, jul. 2017 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2017000401207&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 ago. 2022. Epub 26-Fev-2020. https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.054.ds07.

SOARES, G.S.; COSTA, J.C. **Movimento lésbico e movimento feminista no Brasil: recuperando encontros e desencontros.** Labrys Estudos Feministas. (2011). Disponível em: <http://www.tanianavarroswain.com.br/labrys/labrys20/bresil/gilberta%20jussara.htm>. Acesso em: 29 de Jul. de 2019.

SPARGO, Tamsin. **Michel Foucault e a teoria queer**. Trad. de Heci Regina Candiani. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

STRACK, Míriam. **Dança de salão:** cartografia de uma abordagem feminista. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG, 2017.

SWAIN, Navarro. **“**Todo homem é mortal. Ora, as mulheres não são homens; logo, são imortais”**.** In: RAGO, M.; VEIGA NETO, **A. Para uma vida não-fascista.** Belo Horizonte: Autêntica, S/ANO. p. 389-414.

_____. **Desfazendo o "natural":** a heterossexualidade compulsória e o continuum lesbiano. Revista Bagoas. n. 5, 2010.

_____. Lesbianismos, cartografia de uma interrogação. In RIBEIRO, P. R. C., SILVA, M.R.S DA, SOUZA, N. G. S de. et al. (Orgs.) **Corpo, Gênero e Sexualidade:** Discutindo práticas educativas. Rio Grande: FURG, 2007.

_____. **Feminismo e prática sexuais: quais os desafios?** Caderno Espaço Feminino, v. 9, n. 10/11, p. 9-34, 2001/2002.

_____. **O que é lesbianismo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TEIXEIRA, Analba Brazão; SILVA, Ariana Mara da; FIGUEIREDO, Ângela. **Um diálogo decolonial na cidade de Cachoeira/BA Entrevista com Ochy Curiel**. Cadernos de Gênero e Diversidade, v. 3. n. 4, p. 106-120, dez. 2017. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/24674. Acesso em: 21 jan de 2021.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. **Meninas e meninos na Educação Infantil:** uma questão de gênero e poder. Cad. Pagu, Campinas, n. 33, p. 265-283,Dec. 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo História (e recriando memória) da Escola Primária e da Infância no Brasil: os Grupos Escolares em Foco**.** In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos Escolares:** cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893- 1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

VIEIRA, P. M.; MATSUKURA, T. S. **Modelos de educação sexual na escola:** concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 22 n. 69, p.453-474, 2017.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus.** Trad. José Arthur Giannotti. São Paulo: Companhia Editor Nacional/ Editora da Universidade de São Paulo, 1968.

WITTIG, Monique. O pensamento straight. In: BRANDÃO, Izabel; CAVALCANTI, Ildney; COSTA, Claudia de Lima; LIMA, Ana Cecília Acioli (Org.). **Traduções da Cultura:** perspectivas críticas feministas (1970-2010). Maceió/Florianópolis: EDUFAL; Editora da UFSC, 2017.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. **Ataque à escola pública e à democracia:** notas sobre os projetos em curso no Brasil. Retratos da Escola, v. 13, n. 27, p. 607-220, 2019.