

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

SAMUEL RODRIGUES DOS SANTOS

**EXPERIÊNCIAS DE ALUNAS E ALUNOS LGBTQs E IDENTIDADE DE
GÊNERO NA ESCOLA**

**Uberlândia
2017**

SAMUEL RODRIGUES DOS SANTOS

**EXPERIÊNCIAS DE ALUNAS E ALUNOS LGBTQs E IDENTIDADE DE
GÊNERO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Curso de Mestrado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (MG), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Dilma Maria de Mello

**Uberlândia
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S237e
2017

Santos, Samuel Rodrigues dos, 1987-
Experiências de alunas e alunos LGBTQs e identidade de gênero na
escola / Samuel Rodrigues dos Santos. - 2017.
99 f. : il.

Orientadora: Dilma Maria de Mello.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.88>
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Sexualidade, gênero e sociedade - Teses. 3.
Identidade de gênero na educação - Teses. I. Mello, Dilma Maria de. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Gerlaine Araújo Silva – CRB-6/1408

SAMUEL RODRIGUES DOS SANTOS

EXPERIÊNCIAS DE ALUNAS E ALUNOS LGBTQs E IDENTIDADE DE GÊNERO
NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos. Curso de Mestrado, do
Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal
de Uberlândia (MG), como requisito parcial para a
obtenção do Título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e
Linguística Aplicada

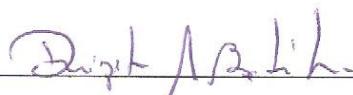
Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Banca Examinadora



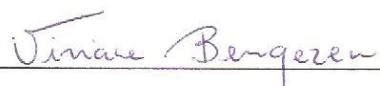
Profa. Dra. Dilma Maria de Mello - ILEEL/UFU
Orientadora

Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza - ILEEL/UFU



Prof. Dr. Donizete Aparecido Batista – UFV

Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice - ILEEL/UFU



Profa. Dra. Viviane Cabral Bengezen - UFV

Àqueles alunos que deixaram a escola por terem sido perseguidos por sua identidade de gênero.

Àquelas pessoas que pensaram em se matar por não sentirem que havia um lugar no mundo para sua forma de amar.

AGRADECIMENTOS

Aos meus participantes de pesquisa que se dispuseram a abrir os baús da memória e compartilhar comigo suas narrativas, as quais, às vezes, não eram tão agradáveis de serem relembradas.

À minha orientadora, Dilma Maria de Mello, pelas discussões e orientações sem as quais este trabalho não seria possível.

À minha mãe e ao meu pai por terem me incentivado a estudar e a buscar meus objetivos acadêmicos.

À minha irmã Silvana e ao meu irmão Sidnei por ouvirem as minhas queixas e me encorajarem.

Ao meu namorado, Eduardo, por nossas conversas sobre vivências na escola e identidade de gênero e pelo seu incentivo constante.

Às professoras Maria Inês Felice, Valeska Souza e Viviane Bengezen que participaram de minha banca de qualificação e deram importantes sugestões.

Às/aos professoras/es Maria Inês Felice, William Tagata, Maria Inês Felice, Fernanda Ribas, Waldenor Barros e Guilherme Fromm que ministraram as disciplinas das quais participei durante o mestrado.

Aos membros do GPNEP: Judith Mara, Nilza, Geralda, Gabriel, Elaine, Gilmar, Lauro e Persia, que colaboraram com sugestões e o encorajamento para vencer os desafios que surgiram ao longo do mestrado.

“Você nasce e morre dentro de caixas. Caixa da família, da escola, do casamento e depois vai para o caixão. Ponha o pé para fora disso e você já é estigmatizado. Tem que ter muita estrutura para segurar a peteca da marginalidade”. (NERY, 2011)

“Medo – Solidão – Ódio – Exclusão: esta é uma disciplina que não está registrada nas escolas, mas que você é obrigado a fazer”. (PEREIRA, 2017)

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivos levantar e analisar narrativas de alunas/os ou ex-alunas/os LGBTQs do ensino fundamental e do ensino médio. Busquei responder a seguinte pergunta de pesquisa: como alunas/os LGBTQs vivem suas experiências nos espaços da escola? O caminho teórico metodológico percorrido para esta consecução foi a Pesquisa Narrativa, de acordo com Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015) por entender que podemos compreender melhor as experiências vividas ao narrá-las. Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015) utilizam o conceito de experiência de Dewey (1938,1979). Esta pesquisa foi realizada com base nos pressupostos teóricos da teoria queer de acordo com as/os autoras/es Butler (2003), Louro (2001; 2014), Miskolci (2012) e Spargo (1999) e na teoria sobre identidade de gênero segundo as/os autoras/es Jesus, Carbonieri e Nigro (2017), Moita Lopes (2009), Bento (2015) e Benfatti (2013). Os quatro participantes de pesquisa foram eu, que me identifico como gay, Glendha, que se identifica como mulher transgênero, Valentina, que se identifica como lésbica e Ariel, que se identifica como gay. Durante o estudo, ocorreram cinco encontros presenciais e vários momentos de conversa pelo *WhatsApp* em que nós, participantes de pesquisa, compartilhamos nossas histórias que tínhamos vivido na escola. Analisei nossas histórias na perspectiva de composição de sentidos segundo Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005) construindo diálogos no formato de sete cenas de teatro que abordavam sete temas levantados a partir das histórias dos participantes. Os temas das cenas foram: a solidão dos LGBTQs, a culpa, o corpo, o *bullying* sofrido na escola, os LGBTQs em escolas públicas e particulares, os familiares e a religião. Ao final, foi possível perceber que as experiências vividas e relatadas nesta pesquisa ainda foram de muito preconceito e desrespeito às diferenças. Foi possível conhecer, também, os caminhos percorridos e as estratégias utilizadas por esses alunos para lidarem com as situações difíceis que vivenciaram na escola quase que diariamente.

Palavras-chave: Identidade de Gênero; Sexualidade; Comunidade LGBTQ; Escola; Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

This master's thesis had as its objective to gather and analyze narratives of LGBTQ students or former students in elementary school and high school. I tried to answer the following research question: How do LGBTQ students live their experiences in the school spaces? The theoretical and methodological path of this research was the Narrative Inquiry according to Clandinin and Connelly (2000, 2011, 2015) because I understand that we can comprehend the lived experiences better by narrating them. Clandinin and Connelly (2000, 2011, 2015) use the concept of experience by Dewey (1938, 1979). The theoretical basis for this research was the queer theory, according to the authors Butler (2003), Louro (2001, 2014), Miskolci (2012) and Spargo (1999), and the theory of gender identity, according to the authors Jesus, Carbonieri e Nigro (2017), Moita Lopes (2009), Bento (2015) and Benfatti (2013). The four research participants were me, I identify myself as a gay man, Glendha, who identifies herself as a transgender woman, Valentina who identifies herself as a lesbian woman, and Ariel, who identifies himself as a gay man. During the research, we had five meetings face to face and several other moments over *WhatsApp* in which we, as research participants, shared our stories lived in school. I analyzed our stories through the perspective of meaning composition, according to Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005), writing dialogues in the form of seven theater scenes that touched seven different themes noticed on the participants' stories. The themes of the scenes were: LGBTQ students' loneliness, the blame, the body, the bullying in school, LGBTQ students in state and private schools, the family members and religion. Finally, it was possible to notice that the lived and told experiences in this research were about prejudice and disrespect against LGBTQ people. It was also possible to get to know the ways and strategies used by these students to deal with difficult situations lived in school almost daily.

Keywords: Gender Identity; Sexuality; LGBTQ Community; School; Narrative Inquiry.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: METODOLOGIA DE PESQUISA	
1.1 A pesquisa narrativa	24
1.2 Contexto de pesquisa	28
1.3 Participantes de pesquisa	29
1.4 Instrumentos para composição dos textos de campo	35
1.5 Caminhos para composição de sentidos	36
CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
2.1 Compreendendo a teoria queer	37
2.2 Identidade de gênero	43
CAPÍTULO III: COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS	
3.1 Minhas narrativas	48
As minhas namoradinhas	48
Mudança para a Escola-Seja-Como-Os-Outros	49
Fui parar na Escola-Você-Será-Julgado	50
Bicha faz assim, macho faz assim	51
Por que você está sozinho?	52
O professor atencioso	52
Catalogando os corpos	53
As aulas de Inglês	54
3.2 As narrativas de Ariel	55
Amai o próximo, não os héteros	55
Matando aula nos espaços da escola	56
O time do maricas vai perder	57
Na hora do banho	58
O clube das Divas	58
3.3 Narrativas de Glendha	60
Seu filho é efeminado e a culpa é sua	60
Eu, Capitu	61

Jogo da Verdade	61
A dança que me salvava na escola	62
Meu primeiro amor	62
Eu, travesti na escola	63
Visita a minha antiga escola	64
3.4 Narrativas de Valentina	66
Meninas não jogam futebol	66
Meus primeiros amores	67
Problemas na escola	68
Convidadas a se retirarem	69
A esposa da aluna	70
3.5 Compondo sentidos	72
Cena 1: Conversando sobre solidão	72
Cena 2: Conversando sobre a culpa	74
Cena 3: Conversando sobre as identidades de gênero e o corpo	77
Cena 4: Conversando sobre bullying e cyberbullying	78
Cena 5: LGBTQs em escolas públicas e particulares	81
Cena 6: A importância da família	83
Cena 7: Conversando sobre religião	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	93
ANEXOS	98
Anexo 1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	98
Anexo 2 Termo de Autorização de Uso de Imagem	99

INTRODUÇÃO

A Pesquisa Narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 2000, 2011, 2015; MELLO, 2005, 2013) se inicia com histórias introdutórias vivenciadas ou testemunhadas pelo próprio pesquisador. Sendo assim, busquei em minha memória histórias que foram significativas para mim, ocorridas no ambiente escolar para, a partir delas, determinar meu objeto de pesquisa. Narro algumas experiências que exemplificam um pouco do *bullying* homofóbico que ocorre quase todos os dias em escolas do Brasil. Cabe ressaltar que, embora minhas experiências sejam baseadas na realidade, os nomes de pessoas e lugares foram alterados para preservar as identidades dos envolvidos.

Início meu relato com uma experiência vivida em uma reunião de “Conselho de Classe”.

Conselho de Classe,¹

assim, iniciava a pauta da supervisora pedagógica. Ela estava ansiosa para ouvir os comentários dos professores sobre os alunos do sexto ao nono ano. Finalmente iria saber se suas medidas de trabalho em conjunto com os demais professores estavam dando efeito.

A diretora disse que iriam iniciar pelo sexto ano e depois passariam para os anos subsequentes. A professora de matemática perguntou se poderia iniciar. Ela estava ciente de que o quanto antes começasse o quanto antes acabaria a reunião do conselho. Em geral, as reuniões de conselho de classe eram sempre longas, pois os professores tratavam minuciosamente do desenvolvimento acadêmico de cada aluno. A supervisora chamou o primeiro nome em voz bem audível, Antônio Mendes de Souza, e discursavam os professores de todas as matérias sobre aquele aluno. Depois chamavam os próximos nomes, Alexandre, Beatriz, Carina. Havia alguns alunos sobre os quais os professores discorriam por mais tempo, geralmente aqueles que tinham problemas disciplinares que os participantes da reunião julgavam necessário discutir.

Chegou a hora de discutir sobre a turma do sétimo ano e ao chamar o nome de Felipe Fernando Andrade, a diretora logo indagou ao grupo se ele havia melhorado

¹ Esclareço que em minha dissertação, as narrativas iniciais começam com letra minúscula como forma de estilo para exercitar a escrita criativa e para chamar a atenção do leitor.

seu comportamento. A professora de Português respondeu que sim, que ele melhorou bastante, pois já não estava mais pintando as unhas de canetinha rosa como antes. A professora de História também confirmou que ele estava melhorando, pois, dias antes, ela o vira correndo atrás da Cecília e da Rita e ele parecia estar com duas namoradas feito um garanhão. A diretora comentou que a mãe de Felipe se abrira com ela e disse que ele a ajudava no serviço doméstico sem reclamar, lavava a louça, varria a casa, deixava tudo arrumadinho. A diretora perguntou ao grupo se seria possível salvá-lo. Talvez, se todos os professores se unissem e criassem uma força tarefa, Felipe não ficaria perdido sendo mais um homossexual² no mundo. A maioria dos professores respondeu ao comentário da diretora com uma gargalhada, mas alguns outros professores não pareciam ter achado graça.

Ele era um senhor muito distinto,

sua elegância podia ser percebida assim que ele entrava em qualquer ambiente. Mas, essa elegância poderia passar despercebida se ele o quisesse. Vestia-se com decoro. Sapatos de couro engraxados, pareciam engraxados uma vez por semana pelo menos, calças sociais de cores bem sóbrias e camisa de botão, às vezes de manga comprida, às vezes de manga curta. Estava sempre de barba feita e cabelosmeticulosamente penteados. Seu rosto mostrava que já tinha vivido muitas experiências, talvez qualquer um lhe desse uns 60 anos de idade. Porém, mais do que sua aparência elegante, chamava a atenção o que ele dizia.

No seu primeiro contato com aquela turma de vinte alunos do curso de Letras Português/Inglês, parecia que era apenas mais um professor que entrava na vida de seus alunos. A turma era composta, na maioria, por jovens que acabaram de completar a maioridade.

Depois de entrar na sala, ele explicou que era o novo professor de Literatura Inglesa e se chamava Pedro Ribeiro. Ele contou um pouco de sua história para que os alunos o conhecessem melhor. Finalizou a aula explicando que tinha pedido transferência de uma universidade federal no sul do país para uma no sudeste com o objetivo de ficar mais próximo de sua família.

² Homossexual / Homossexualidade: trata-se de palavras compostas, sendo que o elemento “homo” vem do grego e significa semelhante ou igual. Assim, os termos significam – grosso modo – atração pelo mesmo sexo. (ABGLT, 2016, p. 73)

Depois da aula, no corredor, só corriam elogios e alguns outros comentários. Os alunos se admiravam, pois, ele sabia vários poemas de cor e parecia ter uma biblioteca inteira na memória. Os alunos achavam curioso que ele aparentasse mais de cinquenta anos, mas ainda não tinha se casado. Outros alunos concluíram que ele era gay³ porque tinha um jeito meio mole de falar.

Na aula seguinte, os alunos foram convidados a participar de atividade extracurricular. Tratava-se de uma palestra que o professor Pedro daria sobre Pornografia e Arte. O professor iniciou sua palestra dizendo que a pornografia era uma forma de autoconhecimento e que a pornografia pode nos fazer bem. Boa parte da plateia do professor Pedro ficou ruborizada. Alguns tantos nem mesmo esperaram os primeiros dez minutos de palestra, se levantaram e saíram do anfiteatro. O professor acompanhou-os com o olhar até a saída, parecendo surpreso que o tema não os tivesse agradado muito. A palestra seguiu por mais ou menos uma hora e meia. Houve um momento para perguntas no final, mas dos 15 alunos que sobraram um ou dois levantaram a mão para perguntar. Após respondê-los, o professor deu a palestra por encerrada.

No outro dia, nos corredores, os alunos comentavam que nunca tinham visto um professor falar de pornografia daquela maneira e achavam que era um absurdo. Aquelas ideias eram totalmente contra o decoro cristão com o qual os alunos estavam acostumados. Os alunos chamaram o professor de libertino. Uma outra aluna disse que havia entrado no *Facebook* do novo professor e que encontrou algumas fotos suspeitas em seu perfil. Algumas fotos pareciam tiradas em uma fazenda, só estava ele de mais velho e um monte de outros meninos, crianças e rapazes bem jovens.

Uma das alunas concluiu que o professor Ribeiro era pedófilo e saiu espalhando a história no corredor inteiro. A partir daquele momento, todos queriam se tornar amigos do professor no *Facebook* para tirar a prova dos “fatos”. O boato espalhou e o departamento inteiro soube que o professor Pedro tinha “fotos suspeitas” no seu *Facebook*.

Nas aulas seguintes, ao entrar na sala, o professor estava com um ar cansado, talvez preocupado. Disse que achou a cidade onde ele era recém-chegado muito homofóbica, pois ouviu vários boatos a seu respeito que lhe ofenderam. Tinham

³ Pessoa do gênero masculino que tem desejos, práticas sexuais e/ou relacionamento afetivo-sexual com outras pessoas do gênero masculino. (BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E., 2009, p. 79)

inventado que ele era pedófilo. Explicou que fora chamado pelo coordenador para explicar questões de sua vida pessoal. Ele estava bem entristecido. Teve que interromper seu trabalho para se defender contra boatos sem fundamento. O professor Pedro disse que na outra universidade em que trabalhara, esse tipo de ideia nunca fora cogitada. Sempre o trataram com muito respeito. Então, o professor achou melhor voltar para sua antiga universidade onde se achava mais valorizado. Ainda estava em tempo para pedir cancelamento de sua transferência e sua instituição o aceitou de volta, já que ainda não tinham um professor substituto.

Algum tempo depois chegou um novo professor para preencher a vaga do professor Ribeiro. O novo professor parecia ser “muito mais agradável”, era um homem sério, pai de três filhos e em um casamento estável com sua esposa, diziam os alunos. Mas, depois da primeira aula do novo professor de Literatura Inglesa, podia se ouvir nos corredores alguns comentários. Um dos alunos dizia que sentia falta do professor Pedro, pois ele era muito inteligente. Outros alunos contra-argumentavam dizendo que foi melhor para todo mundo que ele fosse embora, pois ele era muito polêmico, ateu, gay, libertino e pedófilo...

Daquele momento em diante, o ano seguiu mais tranquilamente e os alunos se sentiram mais seguros com a ausência do professor controverso, pelo menos alguns deles.

O dia era de festa junina,

os professores passaram a semana inteira trabalhando nos enfeites que seriam colocados ao longo de toda a escola. Cadeiras e mesas do tipo de restaurante eram postas em todo o pátio e formavam longas filas paralelas alinhadas para receber os convidados. Na outra extremidade, montavam o palco onde tocaria a banda para alegrar o ambiente. Era um evento importante para a arrecadação de fundos para a escola e até a véspera do evento dezenas de ingressos foram vendidos.

Cada professor trabalharia na festa em diferentes funções: garçom, anfitrião, tesoureiro, chefe de cerimônia, fotógrafo entre outras. A professora responsável por fotografar o evento estava preocupada em registrar todos os momentos daquela festa. Assim que a festa começou, lá estava ela percorrendo todos os ambientes. Na entrada, fotografava as pessoas que entravam com expressões de alegria e ansiedade para ver o que havia sido planejado para recebê-las. *Flash, flash, flash...* Pronto, aquele momento

estava eternizado através de suas fotos. No mesmo instante, a banda começou a tocar forró e sertanejo universitário. A escola estava viva e pulsava com todas as conversas dos convidados e a música alta que tocava.

A professora fotógrafa também queria fotografar seus companheiros de trabalho que organizaram e faziam a festa acontecer. Ao encontrar os professores tesoureiros, foi logo pedindo para sorrirem: *Flash, flash, flash...* e a fotógrafa se deslocava à procura de momentos para registrar. Logo ali perto, estava uma outra professora ensaiando a dança dos alunos, crianças entre seus 7 e 10 anos. Que linda foto seria aquela! As crianças estavam em roda, cada uma com seu par e percorriam o espaço criando formas geométricas que a coreografia pedia. *Flash, flash, flash...* As fotos espontâneas são as melhores, pensou a fotógrafa.

Mais à frente, estava a professora recepcionista e a fotógrafa pediu que ela pousasse para uma foto. Como havia uma aluna adolescente do seu lado, pediu que elas se aproximassesem um pouco mais para saírem juntas na foto. A professora que pousou para a foto estava muito bem arrumada, com uma flor vermelha que se destacava no cabelo, blusa branca de seda e saia rodada com estampas de flores. A aluna, sua companheira de foto, também tinha vestido sua melhor roupa e se destacava com uma característica bem peculiar, pois até poucos meses atrás era andrógena na sua forma de vestir, no entanto, para aquela festa, assumiu sua identidade feminina. Estava maquiada, com lápis preto desenhando seus olhos e batom vermelho preenchendo os lábios. Professora e aluna, surpresas com a chegada e pedido repentinos da fotógrafa, gentilmente atenderam ao pedido e se juntaram para a foto. *Flash, flash.*

A festa seguiu com música, danças, *flashes* e mais *flashes* até o seu final. No dia seguinte, como era de costume, as fotos dos eventos escolares eram postadas na página do *facebook*, dessa maneira, ficaria mais fácil compartilhá-las com todos os pais, alunos, professores e convidados, além de servir de ótima publicidade para a escola. A professora fotógrafa estava satisfeita com seu trabalho, pois as fotos estavam espontâneas e representavam a beleza diversa da festa.

Entretanto, a professora recepcionista não estava muito satisfeita com apenas uma de suas fotos e pediu para que fosse retirada do *Facebook*. A professora explicou que as demais fotos estavam muito boas, mas aquela única foto que ela havia tirado com sua aluna, que assumiu a identidade feminina naquela festa, não estava boa. Várias

pessoas já haviam começado a curtir e comentar a “bendita foto”, mas a fotógrafa percebeu que sua modelo tinha o direito de ser vista (ou não) naquela foto e terminou por retirá-la, como solicitado.

Até aqui, contei as narrativas iniciais: *Conselho de classe, Ele era um senhor muito distinto* e *O dia era de festa junina*. Após compor essas narrativas, cheguei a algumas indagações que me guiaram na elaboração dessa pesquisa: Será que a escola é um espaço igualitário onde as diferenças das pessoas são respeitadas? Como respeitar as diferenças na escola? Como se sentem nossos alunos em um espaço público cheio de normas, onde tentam controlar sua natureza e sua formação identitária de gênero⁴? Como superar os estereótipos homossexuais que passam a ideia de que todo gay é efeminado, todo gay é pedófilo, toda lésbica⁵ é masculinizada? Como proporcionar uma discussão no ambiente escolar que promova uma maior compreensão sobre as identidades de gênero e que vença o entendimento limitado que resulta em preconceitos? Como podem os professores de língua contribuir para o respeito à diversidade na sociedade e para a formação de cidadãos conscientes?

Com esses questionamentos em mente e interessado em conhecer as experiências vividas por alunas/os lésbicas, gays, bissexuais⁶, transexuais⁷, transgêneros⁸ e queers⁹ (doravante LGBTQs¹⁰) na escola, construí meus objetivos de pesquisa:

- ❖ levantar e analisar narrativas de alunas/os ou ex-alunas/os, que não se conformam/conformaram à heteronormatividade¹¹ na escola.

⁴ Identidade de gênero “diz respeito à percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos para homens e mulheres”. (BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E., 2009, p. 43)

⁵ Pessoa do gênero feminino que têm desejos, práticas sexuais e/ou relacionamento afetivo-sexual com outras pessoas do gênero feminino. (BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E, 2009, p. 79)

⁶ Pessoa que tem desejos, práticas sexuais e relacionamento afetivo-sexual com pessoas de ambos os sexos. (BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E, 2009, p. 79)

⁷ Pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo de se submeterem a intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) à sua identidade de gênero constituída. (BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E, 2009, p. 79)

⁸ Terminologia utilizada para descrever pessoas que transitam entre os gêneros. São pessoas cuja identidade de gênero transcende as definições convencionais de sexualidade. (ABGLT, 2016, p. 73)

⁹ Queers são pessoas que apresentam um comportamento diferente da norma social na perspectiva de Butler (2003). Esse termo será abordado com mais profundidade no capítulo 2.

¹⁰ Embora minha escolha seja por usar a sigla LGBTQ, utilizarei também gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais (GLBTT) e lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT) quando me referir a autores e documentos oficiais que usam destas formas.

¹¹ Expressão utilizada para descrever ou identificar uma suposta norma social relacionada ao comportamento padronizado heterossexual. Esse padrão de comportamento é condizente com a ideia de

Ademais, determinei a seguinte pergunta de pesquisa:

- ❖ como alunas/os LGBTQs vivem suas experiências nos espaços da Escola?

Essa pesquisa é, também, fruto de minha vivência em ambientes escolares, primeiramente como aluno e, posteriormente, como professor. Como aluno, sempre presenciei situações desagradáveis em que eu ou meus colegas éramos motivos de críticas negativas ou de *bullying* por motivos que envolviam a nossa identidade de gênero que não se adequava às normas sociais vigentes ou dominantes. Até o período em que cursei o ensino médio, eu não tinha clareza sobre a gravidade do *bullying* contra LGBTQs, nem das consequências dessa atitude para aqueles que praticam o *bullying*.

Somente após ingressar no curso de Letras Português/Inglês, comecei a entender o quanto importante é abordar as questões de gênero¹² no ambiente escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) informam que a sexualidade e as questões de gênero fazem parte dos temas transversais para a formação de cidadãos com consciência política crítica. Além disso, os PCNs afirmam que:

A postura dos educadores precisa refletir os valores democráticos e pluralistas... Em relação às questões de gênero, por exemplo, os professores devem transmitir, por sua conduta, a valorização da equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao orientar todas as discussões, eles próprios respeitam a opinião de cada aluno e, ao mesmo tempo, garantem o respeito e a participação de todos, explicitando os preconceitos e trabalhando pela não-discriminação das pessoas. (BRASIL, 1998, p. 303)

Como esse trecho dos PCNs informa, é essencial que os profissionais da educação reconheçam e respeitem as diferenças de gênero entre os alunos. O respeito à diferença em todo ambiente escolar precisa ser promovido, uma vez que em qualquer escola pode haver alunos com suas diferenças e singularidades. Além disso, é papel do professor e de toda a comunidade empenhar-se na diluição dos preconceitos e promover o respeito à dignidade dos alunos.

que o padrão heterossexual de conduta é o único válido socialmente e que não seguir essa postura social e cultural coloca o cidadão em desvantagem perante o restante da sociedade. (BENTO, 2008; ABGLT, 2016, p. 73)

¹² Conceito formulado nos anos 1970 com profunda influência do pensamento feminista. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos. (BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E., 2009, p. 43)

O Ministério da Educação, durante os governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (em poder de 2003 a 2011) e Dilma Vana Rousseff (em poder de 2011 a 2016), também apontava a importância de se pensar em maneiras de abordar as questões de gênero em ambientes educacionais para diminuir o preconceito sofrido por pessoas GLBTTs, como aponta, por exemplo, o trecho do documento *Instruções para apresentação e seleção de projetos de capacitação/formação de profissionais para a cidadania e diversidade sexual*:

Inúmeras iniciativas têm objetivado o combate à violência nas escolas e nas comunidades à sua volta. Outros, no combate ao racismo; muitas, na defesa da integridade das comunidades indígenas e assim por diante. Verifica-se, no entanto, a ausência ou a insuficiência de esforços mais abrangentes e sistemáticos, frutos de políticas públicas melhor articuladas e de efeito duradouro, no enfrentamento da violência, do preconceito e discriminação contra GLBTTs... Também nesse caso a escola é um espaço decisivo, para contribuir na construção de padrões sociais de relacionamentos democráticos pautados pelo reconhecimento e respeito à diversidade sexual, contra a violência, por meio da desmystificação e da desconstrução de representações sociais naturalizantes, estereotipadas e restritivas concernentes a todas as minorias, dentre elas, a população de GLBTT. (BRASIL, 2005, p. 3)

A citação expõe a falta de iniciativas mais abrangentes que visem desconstruir o problema do preconceito contra pessoas GLBTTs. Por isso, o Governo Federal lançou o *Programa Brasil sem Homofobia*, em 2004, que foi motivado por ações civis e de entidades governamentais com o intuito de combater a violência e discriminação contra a população GLBTT. Esta iniciativa teve respaldo no *Programa Nacional de Direitos Humanos* (2003), na segunda versão do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (2002), na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) e nos artigos 3º, 5º, 205 e 227 da *Constituição Federal* (1988). As ações para promover o direito de pessoas GLBTTs também têm base na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) e na *Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata* (2001).

Atualmente, a mídia também tem participado nas discussões sobre a violência e discriminação contra LGBTQs através de documentários, notícias, filmes e a inclusão de personagens LGBTQs em novelas que atingem a grande massa. A novela *Amor e Revolução*, transmitida em 2011, foi um marco ao apresentar o primeiro beijo lésbico da televisão brasileira. Outra novela, *Amor à vida*, transmitida em 2014, apresentou o primeiro beijo gay masculino da televisão brasileira. Em 2017, a novela *A força do querer* apresentou a realidade de um homem transgênero e de uma mulher transgênero.

Apesar de perceber o aumento de discussões sobre o preconceito contra pessoas LGBTQs nos vários setores sociais, muito ainda precisa ser feito para sensibilizar a população a respeito do preconceito contra essa população. O relatório sobre a violência contra LGBTs no Brasil, organizado pelo Grupo Gay da Bahia, traz números alarmantes:

343 LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) foram assassinados no Brasil em 2016. Nunca antes na história desse país registraram-se tantas mortes, nos 37 anos que o Grupo Gay da Bahia (GGB) coleta e divulga tais homicídios. A cada 25 horas um LGBT é barbaramente assassinado vítima da “LGBTfobia”, o que faz do Brasil o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais. Matam-se mais homossexuais aqui do que nos 13 países do Oriente e África onde há pena de morte contra os LGBT. (Grupo Gay da Bahia, 2016, p. 1)

Entre as 343 vítimas da violência contra LGBTs no ano de 2016 está o jovem Itaberli Lozano, assassinado a mando de sua mãe que se incomodava com o fato de o filho ser gay assumido. O caso ganhou a grande mídia e foi divulgado amplamente até mesmo no exterior. A violência homofóbica, lesbofóbica, bifóbica e transfóbica é um indício de que, apesar de as questões de gênero e de sexualidade estarem na pauta de discussão social, é preciso um envolvimento ainda maior de todos os setores da sociedade na promoção de direitos da comunidade LGBTQ. A educação, por exemplo, oferece um campo vasto de trabalhos para a promoção de direitos LGBTQs.

Apesar de alguns avanços de direitos para a comunidade LGBTQ nos últimos anos, o impeachment da presidente Dilma Vana Rousseff, em agosto de 2016, marcou o retrocesso de alguns destes direitos. Um destes retrocessos foi determinado pelo então presidente interino Michel Temer que extinguiu o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos logo após tomar posse. Outro fator que determina o retrocesso dos direitos da comunidade LGBTQ é a presença da bancada evangélica no congresso nacional. Esta bancada ultraconservadora sempre vota contra as propostas que visam à abordagem das questões de gênero nas escolas de maneira mais direta, o que poderia representar a manutenção de um pensamento preconceituoso na maior parte do território nacional.

Passo, agora, a expor alguns trabalhos acadêmicos das áreas de Educação e da Linguística Aplicada, realizados em anos recentes, que apresentam a preocupação sobre a temática de identidade de gênero e da sexualidade.

Em sua dissertação de mestrado, defendida no programa em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Silva (2008) estudou a questão gay em seu trabalho, uma escola pública de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Seus participantes de pesquisa

foram três rapazes de aproximadamente 20 anos que estavam cursando o último ano do ensino médio, no período noturno. A pesquisa de Silva (2008) mostrou que o currículo escolar normalizador foi desmantelado com a presença desses três jovens na escola. A autora também buscou descobrir quais estratégias eram usadas pela escola com vistas à normalidade heterossexual¹³. Em suas considerações finais, a autora utiliza a metáfora do “monstro” para descrever seus participantes, pois eles viviam na fronteira entre o masculino e o feminino e, por isso, causavam desconforto no ambiente escolar. Os alunos não eram facilmente encaixados em padrões de um gênero fixo como os demais alunos, o que causava uma perturbação à normalidade que a comunidade escolar defendia, conclui a autora.

Já a tese de doutorado de Rocha (2013), da área de Linguística Aplicada, desenvolvida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, discute que uma prática de letramento autônoma é apresentada na escola de modo universal. Sendo assim, o letramento escolar deslegitima práticas de letramento diferentes de si e das vidas que acompanham esses letramentos. A autora afirma que o letramento escolar é heteronormativo e acaba por criar um fascismo sexual. Rocha (2013) critica o ensino de língua estrangeira baseada na língua como código, pois essa abordagem desconsidera que as práticas de linguagem validam ou anulam diversas formas de existência.

A pesquisadora realizou uma pesquisa-ação que denominou de performativa, entendendo por performativo o ato de produzir mundos sociais através da pesquisa. Rocha (2013) se utilizou da teoria queer ao pensar em uma proposta pedagógica para discutir sexualidades como performances que se definiam nas práticas e não eram preexistentes a elas. Sua proposta pedagógica foi utilizada com uma turma da 1^a série do ensino médio, durante um ano letivo, em uma escola pública federal no Rio de Janeiro. Seus resultados apontam que um trabalho com foco no letramento queer deve ser constante para provocar a desestabilização da heteronormatividade, pois um ano é pouco para que os alunos aprendam a respeitar a multiplicidade de letramentos existentes. Rocha (2013) percebeu que, após um ano trabalhando com essa temática, alguns alunos começaram a se questionar sobre quem eram e o que poderiam ser.

¹³ Atração sexual por pessoas de outro gênero e relacionamento afetivo-sexual com elas. (BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E., 2009, p. 47)

Entre as dissertações e teses que encontrei sobre identidade de gênero e sexualidade na escola, nenhuma se utilizava da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa a qual utilizei nesta pesquisa. Além disso, no Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP-CNPQ), do qual faço parte, nenhuma das pesquisas já realizadas abordou a temática de identidade de gênero e da sexualidade. Sendo assim, a presente pesquisa se mostra relevante por trazer esta discussão à baila.

Minha justificativa para este trabalho se origina, também, no fato de eu também ser uma pessoa da comunidade LGBTQ. Minhas experiências escolares, tanto como aluno e como professor, me fizeram perceber que uma grande injustiça acontece com pessoas que têm uma identidade de gênero transgressiva, a saber, as pessoas LGBTQs. Minha experiência pessoal me despertou o interesse em investigar como são as experiências de outras pessoas LGBTQs na escola.

Penso que é importante ressaltar que meu estudo se insere no campo da Linguística Aplicada porque essa é uma área sobre a linguagem em uso, em contexto, em ação social, e as experiências estão relacionadas à linguagem, como Moita Lopes (2006, p. 13) comenta: “as histórias, sempre as histórias são as forças motrizes da vida social”. Moita Lopes ainda discute que:

... com base em uma visão de leitura como prática social situada, em que se ressalta o discurso como ação por meio do qual escritores e leitores (aqui alunos e professores) estão fazendo coisas uns com os outros, por assim dizer, focalizo como esses estão agindo no mundo social, se construindo e construindo os outros. (Moita Lopes, 2006, p. 17)

Se é por meio da linguagem que atuamos no mundo, entendo que é por intermédio dela que as pessoas constroem seus preconceitos contra LGBTQs e também é através dela que podemos desconstruir preconceitos. Moita Lopes enfatiza ainda a necessidade de outras histórias poderem ser ouvidas para que a desconstrução do senso comum aconteça:

Com base no potencial que as histórias têm de envolver as pessoas em reflexão sobre a vida social, considera-se a importância de permitir que outras histórias sobre outros tipos de identidades ... adentrem a sala de aula ao mesmo tempo em que se promove o uso de sistemas de coerência que desnaturalizem o senso comum. (Moita Lopes, 2006, p. 20)

Minha dissertação proporciona o conhecimento sobre outras histórias de alunas e alunos para que, por meio da linguagem, possamos problematizar e pensar em modos diferentes para lidar com as diferenças.

Essa dissertação está organizada em três capítulos. Na introdução, apresentei o tema de pesquisa, algumas experiências e questões que motivaram minha investigação. No capítulo um, apresento o caminho teórico-metodológico percorrido em minha pesquisa. Em seguida, no capítulo dois, teço algumas considerações teóricas importantes para o desenvolvimento desse trabalho. No capítulo três, exponho e componho sentidos das experiências vividas e narradas pelos participantes dessa pesquisa. Finalmente, termino essa dissertação com algumas considerações finais sobre a pesquisa realizada.

CAPÍTULO I: METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, abordo as questões teórico-metodológicas da pesquisa narrativa e o meu contexto de pesquisa. Descrevo também os participantes de pesquisa e finalizo expondo os instrumentos que utilizei para composição dos textos de campo, além do caminho para a composição de sentidos das experiências vividas e narradas em meu estudo.

1.1. A pesquisa narrativa

Connelly e Clandinin (2006) explicam que esse caminho de pesquisa tem por base a experiência humana materializada em histórias do cotidiano. As histórias são comuns entre as pessoas, uma vez que, com frequência, contamos histórias sobre nós mesmos e sobre terceiros. Segundo os autores, é através desse contar e recontar de histórias que os seres humanos constroem sentidos para o mundo e para a existência. As experiências de vida são o fenômeno estudado pela pesquisa narrativa, pois é através delas que aprendemos sobre como as pessoas vivem sua experiência e como compõem sentidos delas.

Os pesquisadores narrativos entendem que cada pessoa vive as experiências de modo diferente, por isso não prescrevem modos fixos de fazer pesquisa. Assim como a teoria queer, a pesquisa narrativa apresenta uma busca por novas linguagens e maneiras diferentes de fazer pesquisa. Essas duas perspectivas de construção de conhecimento concordam que as pessoas podem se reinventar a todo momento e que o processo de construção de conhecimento é dinâmico e não estável.

A pesquisa narrativa é uma maneira de buscar outras representações e entendimentos da experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015). Entendo, conforme Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015), que podemos compreender melhor as experiências que vivemos ao narrá-las. No processo de contar, recontar, reviver e ouvir narrativas, eu torno as experiências mais próximas de mim enquanto pesquisador e participante de pesquisa. Nesse momento, penso ser importante definir o conceito de experiência.

A definição de experiência de Dewey (1938, 1979) é adotada por Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015). Para Dewey (1938, 1979), a experiência acontece em um contínuo, no qual as experiências anteriores podem influenciar a vivência de experiências

futuras. Outra questão importante para Dewey (1938, 1979) é que as experiências humanas têm um caráter pessoal e social. Além disso, as condições físicas, históricas, econômicas e ocupacionais podem influenciar, ou fazem parte, e constituir a experiência. Esses fatores externos são denominados por Dewey (1979) como “situação”.

Com base na teoria de Dewey (1938,1979) sobre a experiência, Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015) explicam a importância que a continuidade, a interação e a situação têm para a pesquisa narrativa. Connelly e Clandinin (2006) entendem que a pesquisa narrativa é constituída pela união desses três elementos-chave: a continuidade compreendida pelo tempo passado, presente e futuro; a interação compreendida pelo pessoal e social; e a situação compreendida pelo lugar.

A continuidade, conforme discutem Connelly e Clandinin (2006), está presente na pesquisa quando o pesquisador considera os participantes como seres temporais, não desprezando seu passado, presente e futuro. Segundo os autores, as pessoas mudam sua maneira de ser, suas opiniões, sua maneira de observar o mundo ao longo de sua história de vida. A existência dos seres humanos não é estanque, sendo assim, sempre resulta em um ser diferente no futuro, com novas experiências e conhecimentos construídos na sua trajetória de vida.

Quando consideramos as influências das relações interpessoais, o elemento em questão é a interação. A pesquisa narrativa leva em conta as influências do contexto social nos sentimentos e pensamentos de uma pessoa e em como a estrutura social pode “moldar” o comportamento dos membros de uma dada comunidade. Connelly e Clandinin (2006) expõem que o pesquisador narrativo pode abordar seus relacionamentos administrativos, políticos e comunitários, pois esses afetam sua pesquisa. A interação também envolve o relacionamento do pesquisador com seus participantes. Mediante o aspecto relacional, pesquisadores e participantes negociam os objetivos, o processo de realização da pesquisa, resultados, a escrita dos textos de campo e de pesquisa e outras questões que a pesquisa exigir. Os pesquisadores narrativos não se distanciam de seu objeto de pesquisa, mas estão dentro dele por se manterem relacional e emocionalmente próximos de seus participantes.

O último elemento-chave a compor a pesquisa narrativa é o lugar. Para Connelly e Clandinin (2006), o lugar representa os limites topológicos, físicos e concretos onde a pesquisa ocorre. Os lugares da pesquisa narrativa podem ser a escola, o lar, o

bairro onde se vive, os ambientes nos quais participantes e pesquisadores se encontram, entre outros, de acordo com Connelly e Clandinin (2006). Os pesquisadores narrativos entendem que os espaços físicos podem ter uma relação com a continuidade, pois ao longo da vida das pessoas os lugares podem mudar. Para descobrir a relevância do lugar na pesquisa, o pesquisador poderia pensar sobre suas possíveis influências em sua pesquisa, fazendo um constante trabalho de composição de sentidos.

No caso de minha pesquisa, considerei os seguintes aspectos em termos de lugar de vivência das experiências: o ambiente é confortável para os participantes? Eles se sentem à vontade para compartilhar suas histórias neste local? O ambiente pode trazer lembranças de experiências já vividas? Seria possível visitar os locais onde as experiências narradas pelos participantes ocorreram?

Outro aspecto importante da pesquisa narrativa são as perspectivas utilizadas para se fazer pesquisa. Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015) e Clandinin e Huber (2010) afirmam que a pesquisa narrativa pode adotar duas perspectivas, a do contar de histórias e a do vivenciar de histórias. A perspectiva do contar de histórias é de natureza autobiográfica. Na perspectiva do vivenciar de histórias, o foco está nas experiências das vidas dos participantes e do pesquisador vivenciadas durante o período de realização da pesquisa. Nessa perspectiva, o pesquisador poderia, por exemplo, realizar sua pesquisa com base em sua vivência em sala de aula concomitante ao tempo da realização de sua pesquisa.

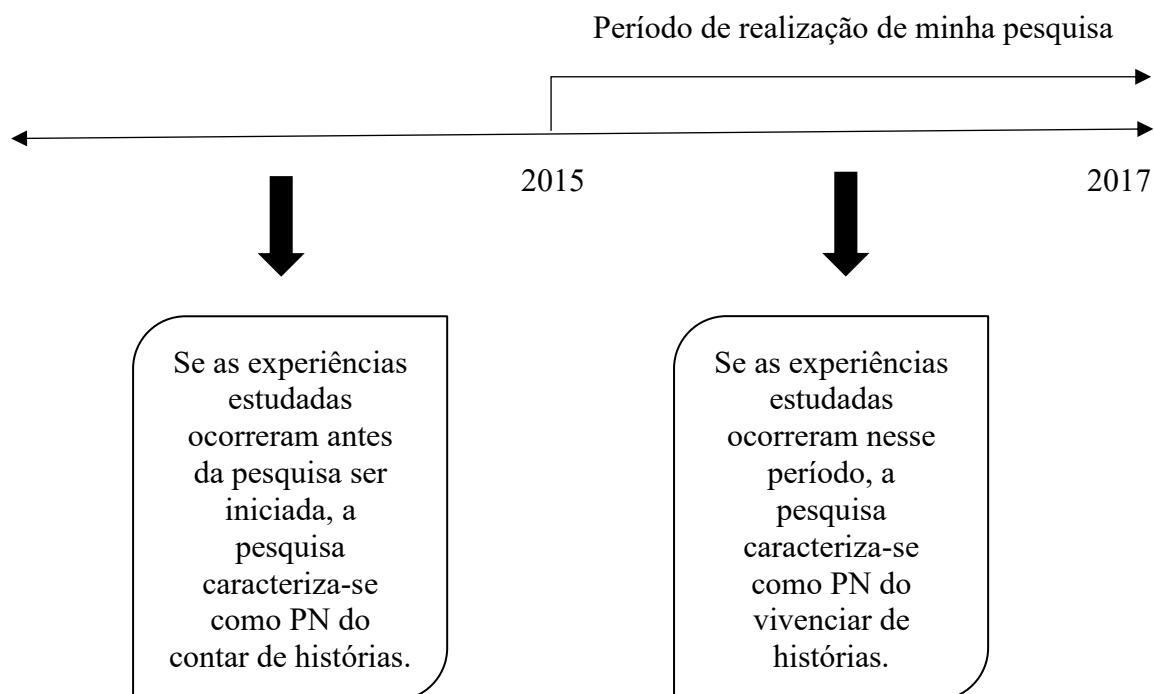
No Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP-CNPQ), Fiуza (2013), por exemplo, desenvolveu sua pesquisa na perspectiva do contar de histórias. Em sua dissertação de mestrado, a autora teve como objetivo conhecer as histórias vividas durante o processo de formação docente de professores de espanhol como língua estrangeira. A autora buscou compreender como ocorreu esse processo de formação, considerando os contextos de educação formal e não formal, nos quais seus participantes de pesquisa construíram sua formação. Fiуza (2013) teve quatro participantes de pesquisa, professores que contaram sobre seu processo de formação profissional, ocorridos ao longo de suas vidas e antes da pesquisa de Fiуza (2013) ter sido iniciada.

Por sua vez, Oliveira (2016), também pesquisadora do GPNEP, partiu da perspectiva do vivenciar de histórias. Sua dissertação teve como objetivo geral narrar e

discutir experiências de aprendizagem em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com necessidades educacionais individuais. Seus objetivos específicos foram analisar e compreender como as Tecnologias Assistivas e as Tecnologias Digitais poderiam contribuir para uma prática de ensino inclusiva, que atendesse às necessidades individuais de aprendizagem dos alunos e, ainda, analisar e compreender sua prática como professora de AEE para alunos deficientes visuais. Sua pesquisa teve origem em sua própria prática em sala de aula à medida que sua vida e a de seus alunos e sua pesquisa eram vivenciadas. Diferentemente de Fiuza (2013), a pesquisa de Oliveira (2016) não apresenta caráter autobiográfico.

O tipo de pesquisa narrativa que desenvolvi em meu estudo é aquele do contar de histórias, pois meu foco está no ouvir e compreender experiências que ocorreram há alguns anos, histórias de quando os participantes ainda estavam no ensino fundamental e médio. Nessa perspectiva, predomina um caráter autobiográfico. O diagrama 1 ilustra o período de realização de minha pesquisa e explica porque meu estudo pertence à perspectiva do contar de histórias:

Diagrama 1 – Perspectiva do contar de histórias e perspectiva do vivenciar de experiências



Fonte: Mello em comunicação pessoal realizada em 07/10/2017.

Até aqui apresentei informações sobre a pesquisa narrativa e a sua importância para este trabalho. A seguir, apresento o contexto de realização de minha pesquisa.

1.2 Contexto de pesquisa

Para encontrar meus participantes de pesquisa, conversei com vários/as amigos/as, alguns/umas professores/as e outros/as não, sobre minha pesquisa e perguntei se conheciam pessoas LGBTQs que teriam interesse em participar de meu estudo. Meus/minhas amigos/as compartilharam ao todo o contato de 6 pessoas que estariam interessadas em participar. Eu também entrei em um grupo de lésbicas de minha região, no Facebook, e perguntei à moderadora do grupo se poderia divulgar minha pesquisa entre as membras do grupo, por meio de uma postagem, para que, aquelas que tivessem interesse em participar, entrassem em contato comigo através de meu *WhatsApp*. A moderadora aceitou compartilhar a postagem e um grupo de cerca de oito pessoas entrou em contato comigo por meio do *WhatsApp*. Expliquei sobre minha pesquisa, mas algumas pessoas não moravam em minha cidade, o que dificultaria nossos encontros. Sendo assim, preferi ter como foco o grupo de pessoas cujos contatos haviam sido compartilhados comigo por meus/minhas amigos/as e que moravam na mesma cidade que eu.

O meu primeiro contato com todos/as participantes se deu pelo *WhatsApp*. Nas primeiras mensagens trocadas, expliquei que um/a amigo/amiga em comum havia me passado os seus contatos. Expliquei resumidamente quais eram os meus objetivos e a importância da pesquisa para a nossa comunidade LGBTQ e para a sociedade. Depois disso, os participantes confirmaram se tinham interesse e disponibilidade para participar da pesquisa e para realizarmos encontros semanais.

No primeiro encontro, marquei reuniões individualmente com os/as participantes, em locais públicos, mais especificamente em uma lanchonete e uma cafeteria. Apresentei o TCLE (Termo de Livre Consentimento Esclarecido) e expliquei sobre os critérios para participarem da pesquisa. Após assinarem o TCLE (anexo 1), marcamos o horário para nos encontrarmos na semana seguinte. O primeiro encontro com cada participante teve duração de uma hora.

No total, ocorreram cinco encontros presenciais com cada participante ao longo de oito meses. As participantes Valentina e Glendha preferiram que os encontros

fossem em suas residências. Já o participante Ariel, preferiu que os encontros ocorressem em uma cafeteria. Os primeiros três encontros foram semanais e os demais ocorreram no intervalo de um a dois meses, no entanto, sempre nos falávamos pelo *WhatsApp*, caso eu tivesse alguma dúvida no momento de escrita de suas histórias.

1.3 Participantes de pesquisa

Participaram dessa pesquisa três pessoas, além de mim mesmo. Com base em diferentes perfis, meu interesse era em ter um grupo diverso de pessoas LGBTQs. O grupo de participantes foi composto por mim, Samuel que me identifico como gay, Valentina, uma moça lésbica, Glendha (seu nome social¹⁴, mais conhecida como MC Glendha), uma trans mulher e Ariel, um rapaz gay. Dos três participantes, apenas Glendha optou por utilizar seu nome real, os demais participantes criaram seus próprios codinomes, os quais têm um significado especial para eles. Ao ser indagada pelo porquê da escolha desse nome, Valentina me explicou que o escolheu porque é um nome que denota coragem, força, perseverança e ela atribui essas qualidades a si mesma. Ariel escolheu seu nome porque se trata de um nome andrógeno, podendo ser o nome de um homem ou de uma mulher e, embora Ariel se identifique como homem, ele tem orgulho de ser um homem feminino.

Eu pedi para que os participantes compartilhassem comigo uma foto que representasse quem são e escrevessem um perfil no qual se apresentassem e contassem um pouco sobre si mesmos. Após escritos, os perfis ficaram da seguinte forma:

Meu perfil

Meu nome é Samuel, tenho 29 anos, sou gay e moro com meu namorado em uma cidade do Triângulo Mineiro. Sou professor de Inglês em uma unidade de serviço social em minha cidade. Em minha vida escolar, estudei em sete escolas públicas até completar o ensino médio. Meus pais eram de uma igreja evangélica e fui criado desde bem jovem nessa religião. Na escola, geralmente eu tinha dois apelidos bicha e pastor. Eu me assumi como homossexual para os meus pais aos 22 anos.

¹⁴ O nome escolhido por travestis e transexuais, em substituição ao seu nome de registro civil, e que melhor se adeque à sua identidade de gênero e aparência física. (ABGLT, 2016)

Até meus 20 anos, eu considerava que algo estava errado comigo. Naquela época, eu acreditava que de alguma forma Deus me curaria e eu deixaria de me atrair sexualmente por pessoas do mesmo sexo que o meu. O que fez grande diferença no meu processo de aceitação de mim mesmo foi fazer o curso de Letras em uma universidade federal. Eu me tornei mais crítico a partir das leituras feitas no curso e comecei a questionar a ideia de que a homossexualidade era um pecado que me tornava menos normal do que as pessoas heterossexuais. Eu também fiz acompanhamento terapêutico com uma psicóloga para entender melhor a minha condição.

Depois de terminar o curso de Letras Português/Inglês, eu consegui ser aprovado para participar do programa Fulbright-Capes, um programa no qual atuei como professor de Português em uma universidade dos Estados Unidos. Durante o período de três anos em que lá morei, eu decidi também fazer o mestrado em Literatura das Línguas Românicas Português e Espanhol. Este curso me ajudou a ter orgulho de minha identidade gay e o estudo da Literatura Homoerótica e do Teatro muito me ajudaram. Eu aprendi que a arte pode ajudar pessoas LGBTQs a se empoderarem e a terem orgulho de ser quem são.

A imagem 1 é muito especial para mim, pois marcou a primeira parada LGBTQ da qual eu participei, em 2012.

Imagen 1: Eu, o participante Samuel



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Perfil de Valentina

Meu nome é Valentina e sou lésbica assumida. Assumi a homossexualidade para meus pais aos 13 anos. Atualmente estou com vinte e dois anos e moro sozinha. Eu nasci em uma pequena cidade do Triângulo Mineiro, Minas Gerais. Iniciei a escola aos seis anos de idade e durante o ensino fundamental e o ensino médio estudei em escolas públicas. Até a quinta série estudei em minha cidade natal, mas, depois da separação de meus pais, mudei com minha mãe para uma cidade maior, também localizada na região do Triângulo Mineiro. Nessa cidade, terminei o ensino fundamental e médio. Eu tive que repetir a sétima série e, por esse motivo, comecei a participar de um programa acelerado de educação. No momento, faço cursinho pré-vestibular, para tentar entrar no curso superior de Enfermagem, trabalho em uma confecção de roupas durante o dia e como garçonete em uma casa de festas à noite. Eu gosto muito de esportes, principalmente futebol, mas não tenho tido muito tempo de praticá-lo por causa do trabalho e dos estudos. Meu outro passatempo preferido é a música e eu adoro tocar violão! Quando me reúno com as amigas e amigos, nós tocamos violão e cantamos. Eu adoro estar com minhas amigas e amigos.

Na imagem 2, eu e minhas amigas havíamos ido a uma apresentação musical em um domingo de manhã. Eu estou no primeiro plano da foto à esquerda.

Imagen 2: A participante Valentina



Fonte: arquivo pessoal da participante Valentina.

Perfil de Glendha

Meu nome é Glendha, tenho 32 anos e moro com amigos. Sou uma mulher transgênero e sempre me percebi feminina desde que me entendo por gente. Aos 17 anos, quando estava no terceiro ano do ensino médio, comecei a me travestir. Nasci em uma cidade do Triângulo Mineiro, em Minas Gerais, onde estudei toda minha vida. Estudei em três escolas públicas durante o ensino fundamental e médio. Na primeira escola, fiz o “prezinho”; na segunda, fiz da primeira série do ensino fundamental ao segundo ano do ensino médio. No terceiro ano do ensino médio, mudei-me para a terceira e última escola.

Depois de terminar o ensino médio, iniciei o curso de Educação Física em uma universidade particular. Mas, depois de dois semestres, percebi que a Educação Física não era a minha área de interesse. Então, eu me transferi para o curso de Publicidade e Propaganda, mas, após cinco semestres, eu abandonei o curso para poder me mudar para uma cidade maior em busca do sonho de completar minha transformação e fazer a cirurgia de redesignação¹⁵. Durante esse período, trabalhei como garota de programa e, com esse trabalho, custeei minha profissionalização como cabeleireira e fiz diversos cursos na área de estética. Alguns anos depois, deixei o trabalho de garota de programa e returnei a minha cidade natal onde abri meu próprio salão de beleza.

Eu sempre tive facilidade com a música, a dança e os esportes desde os anos escolares. Na escola, participei de times de vôlei e de diversas apresentações de dança. Atualmente, além de trabalhar como cabeleireira, eu me dedico à produção de músicas, coreografias e apresentações artísticas e uso o nome artístico MC Glendha. Minhas músicas apresentam um engajamento político ao valorizarem as identidades trans¹⁶ e ao tratarem dos problemas sociais enfrentados por pessoas trans como eu.

A imagem 3 foi tirada para promover o lançamento de uma de minhas músicas no YouTube.

¹⁵ Procedimento cirúrgico através do qual as características sexuais de nascença de uma pessoa são mudadas para aquelas associadas ao gênero que ela/e se reconhece

¹⁶ Transgênero ou “trans”: São termos utilizados para reunir, numa só categoria, travestis e transexuais como sujeitos que realizam um trânsito entre um gênero e outro. (BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E., 2009, p. 128)

Imagen 3: A participante Glendha¹⁷



Fonte: arquivo pessoal da participante Glendha

Perfil de Ariel

Meu nome é Ariel, tenho 20 anos e moro com meus pais em uma cidade do Triângulo Mineiro, em Minas Gerais. Eu estudei em um colégio religioso particular dos anos pré-escolares até o fim do ensino fundamental. Durante o ensino médio, fui transferido para outra escola particular não religiosa.

Estou estudando atualmente para prestar o ENEM, pois vou fazer o curso de Letras Português/Espanhol. Minha paixão pelo espanhol se iniciou quando era pré-adolescente e sempre ouvia as músicas da banda de adolescentes mexicanos chamada RBD.

Sou de uma família bem tradicional em minha cidade e, por isso, tudo que eu faço fora de casa se torna conhecido pela cidade inteira. Considero-me uma pessoa forte, pois não me deixo levar pela opinião das outras pessoas ou pelo tradicionalismo de minha

¹⁷ A participante Glendha fez questão de usar seu nome social e de expor sua imagem e assinou o Termo de Autorização e Uso de Imagem (Anexo 2).

família, embora isso sempre resulte em meu isolamento, pois as pessoas não entendem o meu modo de encarar a vida.

Em qualquer situação, se eu me sentir desrespeitado, eu não abaixo a cabeça. Eu nunca precisei contar para os meus pais que sou gay, pois desde que eu era criança, eles já percebiam. Na escola, quando alguém me chamava de gay, bicha, viado, eu sempre expressava meu descontentamento e tomava medidas para me proteger, como falar com uma autoridade sobre o preconceito que vivenciei e até retrucar o insulto. Devido ao meu senso de justiça, estou envolvido com os movimentos de proteção das mulheres e dos LGBTQs em minha cidade. Estou sempre nas reuniões que o partido feminista de minha cidade promove.

Sou um rapaz muito vaidoso. Gosto de usar anéis, fazer luzes no cabelo, passar base na unha, cuidar de minha aparência no geral e vestir as últimas tendências da moda. Por estar sempre entre as meninas, comecei a trabalhar com a venda de cosméticos e joias para as colegas de escola. Mesmo depois de terminar o ensino médio, eu continuo a trabalhar com a venda de cosméticos e joias.

A imagem 4 abaixo é minha preferida. Quando eu a tirei, meu cabelo estava lindo!

Imagen 4: O participante Ariel¹⁸



Fonte: arquivo pessoal do participante Ariel

¹⁸ Ariel permitiu e quis que seu rosto fosse revelado e assinou o Termo de Autorização e Uso de Imagem (Anexo 2).

1.4 Instrumentos para composição dos textos de campo

Os textos de campo são registros criados ou elaborados para representar a experiência que ocorre em campo. Clandinin e Connely (2000, 2011, 2015) identificam alguns instrumentos para composição de textos de campo, como por exemplo, autobiografias, diários, notas de campo, cartas, conversa entre pesquisador e participante, entrevista, histórias de família, documentos oficiais, fotografias e caixas de memória entre outros.

Os instrumentos adotados para compor os textos de campo em minha pesquisa foram notas de campo, diários, caixas de memória, mensagens escritas e de voz pelo *WhatsApp*, gravações de áudio através do celular e conversas realizadas pessoalmente com meus participantes de pesquisa. Seguindo os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa, as notas de campo foram escritas durante e/ou logo após as conversas realizadas com meus participantes de pesquisa. Nessas notas, eu procurei relatar com riqueza de detalhes o que vivenciamos durante os encontros. As notas de campo foram úteis na elaboração dos diários escritos por mim, pois, por meio delas consegui me lembrar com mais detalhes das experiências vividas, para narrá-las e para compor sentido a partir delas.

Nos diários que escrevi, eu relatei minhas experiências, descrevi as histórias dos participantes, além de acrescentar meus sentimentos, entendimento, e dúvidas sobre a experiência dos participantes e sobre as minhas. As caixas de memória eram constituídas por fotos de família, fotos que registraram momentos importantes para os participantes, documentos pessoais e da escola.

As gravações em áudio foram úteis para que eu honrasse as experiências compartilhadas pelos participantes de pesquisa, pois eu podia ouvi-las e transcrevê-las sempre que necessário. Além disso, as mensagens de texto e de voz pelo *WhatsApp*, facilitaram as discussões entre os participantes, minha orientadora de pesquisa e eu, visto que as mensagens de voz podiam ser facilmente compartilhadas entre nós e não precisávamos estar sempre no mesmo ambiente físico para conversarmos sobre as questões da pesquisa.

A conversa foi outro instrumento de pesquisa, geralmente conversávamos a partir de um roteiro de perguntas com base nas escolas em que os participantes estudaram e os anos em que estudaram em cada escola.

1.5 Caminhos para composição de sentidos

Os sentidos compostos dos textos de campo deram origem aos textos de pesquisa. A composição de sentidos foi realizada por meio dos pressupostos expostos por Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005). As autoras defendem que, ao escrever os textos de pesquisa, a motivação deve vir da experiência.

Segundo Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005), o pesquisador é encorajado a seguir um processo diferente da pesquisa quantitativa, a qual leva em conta conceitos imutáveis. A pesquisa qualitativa, por sua vez, atribui aos que buscam o conhecimento a responsabilidade de construir seu próprio conhecimento, desempenhando esse papel ativamente.

Além disso, as autoras, em concordância com Belenky, Clinchy, Goldberg e Tarule (1986), enfatizam o trabalho em grupos de pesquisa como caminho para composição de sentidos. O trabalho coletivo compartilhado pode gerar discussões que auxiliem o pesquisador a compor sentidos de seus textos de campo. Nesse trabalho coletivo, o pesquisador ouve diferentes perspectivas em relação às experiências compartilhadas, pratica o exercício da escuta e vive a possibilidade de construir conhecimentos sobre o processo de composição de sentidos.

A leitura de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005), me auxiliou a entender que os sentidos, na verdade, são resultantes do período histórico no qual são construídos. Eles estão relacionados aos aspectos emocionais, experenciais de cada pessoa. Os sentidos podem variar de acordo com o momento vivido por participantes e pesquisador. Múltiplos sentidos podem ser compostos por diferentes escritores e leitores em diferentes contextos e momentos de suas vidas.

Nesse primeiro capítulo, abordei os aspectos teórico-metodológicos que deram base ao desenvolvimento de minha pesquisa. No próximo capítulo, exponho alguns pressupostos teóricos que contribuíram para a condução de meu estudo.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, abordo alguns aspectos da teoria queer, sua origem e impacto no desenvolvimento de novos conhecimentos. Em seguida, exponho e discuto um pouco sobre estudos que tratam de identidade de gênero e a influência que esses estudos têm na sociedade.

2.1 Compreendendo a teoria queer

Barker e Scheele (2016) expõem que o termo queer tem origem na língua inglesa. Seu uso inicial tinha pouca relação com sua definição contemporânea, já que o termo queer significava estranho, ilegítimo, suspeito. As autoras afirmam que o primeiro registo do uso da palavra para se referir a um homossexual ocorreu na Inglaterra, em 1894, por John Sholto Douglas, o Marquês de Queensberry. O Marquês acusou publicamente o literato Oscar Wilde de ter um caso com seu filho, Alfred Douglas. A partir desse episódio a palavra passou a ser usada de forma pejorativa, integrando o discurso de ódio contra pessoas que se relacionavam sexualmente com pessoas do mesmo sexo, prática que naquela época era considerada crime.

Entretanto, o sentido da palavra “queer” também se expandiu como resultado dos movimentos sociais que ocorreram na segunda metade do século XX, conforme descrevem Miskolci (2012) e Spargo (1999).

Segundo Miskolci (2012), os integrantes do movimento gay da década de 1960 não desejavam destruir os esquemas de controle e poder da sociedade ocidental, apenas queriam que a homossexualidade fosse aceita e assimilada à normalidade. Os homossexuais desse movimento eram homens da elite e brancos que excluíam outros indivíduos homossexuais que não se enquadravam nesse padrão.

No entanto, o movimento gay daria lugar a outro movimento mais abrangente, como Barker e Scheele (2016) problematizam:

Uma razão principal que resultou na emergência do ativismo queer foi a resposta à crise da aids na década de 1980, que levou às seguintes mudanças de foco:

- De identidades sexuais para práticas sexuais (mais seguras): o que você faz ao invés do que você é.
- De identidades essenciais para identidades baseadas em afiliação (por exemplo, afiliações entre diferentes grupos afetados pela aids, como os homens gays, outros homens que fazem sexo com homens, trabalhadores do sexo, amigos, familiares etc).

- Para uma resistência da representação da aids como uma doença gay, por meio da ciência, das políticas, dos tratamentos de saúde, e representação na mídia, que intensificava a homofobia¹⁹ e custava a vida dos infectados com aids. (Barker; Scheele, 2016).²⁰²¹

Considerando o exposto, entendo que a epidemia de aids gerou uma solidariedade maior entre os indivíduos infectados que perceberam a necessidade de se unir para exigir a interferência do estado em uma situação de calamidade pública. Por outro lado, o medo de se contagiar com a doença fez com que a porção tradicional da sociedade se opusesse ainda mais fervorosamente às manifestações de vanguarda, como apontam Miskolci (2012) e Spargo (1999).

Miskolci (2012) expõe que, nos Estados Unidos, as autoridades conservadoras foram um tanto displicentes em dar a atenção necessária aos indivíduos soropositivos, para que tivessem o devido tratamento médico. Como resultado, a comunidade gay se organizou em uma coalizão denominada ACT UP (*AIDS Coalition to Unleash Power*²²), que pressionava os órgãos públicos americanos a investirem em pesquisas e tratamentos para melhorar a qualidade de vida dos doentes. Ainda, de acordo com Miskolci (2012), a organização política gay deu origem a um grupo social considerado estranho, abjeto, o *Queer Nation*.

Durante o início da luta política motivada pela AIDS, denominar um grupo social de queer (estranho, abjeto) tinha um sentido extremamente negativo, se tratava de uma nação que continha uma doença estigmatizada, um grupo desprezado (MISKOLCI, 2012). No entanto, com o passar dos anos, houve uma mudança na maneira de considerar as pessoas queers e o sentido da palavra queer passou a ser de autoidentificação e luta política (SILVA, 1999). Desde então, conforme Miskolci (2012), passaram a fazer parte do grupo queer trabalhadores do sexo, transexuais, travestis e, até mesmo, heterossexuais

¹⁹ - Termo usado para se referir ao desprezo e ao ódio às pessoas com orientação sexual diferente da heterossexual. (BARRETO, A.; ARAUJO, L.; PEREIRA, M. E., 2009, p. 35)

²⁰ One major reason that queer activism emerged was a response to the AIDS crisis of the 1980s, which led to the following shifts in emphasis:

- From sexual identities to (safer) sexual practices: what you do rather than what you are.
- From essential identities to identities based on affiliation (e.g. affiliations between different groups affected by AIDS, such as gay men, other men who have sex with men, sex workers, friends, family, etc.).
- Towards resistance to the homophobic representations of AIDS as gay disease, from science, policies, healthcare, and media representation, which was escalating homophobia and costing the lives of those with AIDS.

²¹ Livro eletrônico com paginação diferenciada.

²² Coalisão da AIDS para Empoderamento – tradução minha. É interessante que a sigla em inglês forma a expressão “act up” que significa “agir” ou “aja” em português.

que não concordam com o desprezo a que são submetidos muitos indivíduos que não se enquadram às normas e convenções heteronormativas.

Spargo (1999) explica que, enquanto os grupos de gays e lésbicas eram considerados restritos, o grupo dos queers se popularizou por serem mais ousados, irreverentes, diferentemente do movimento gay e lésbico, pois o movimento queer não implorava por aceitação social, eles não se importavam com a opinião alheia. A partir dessa perspectiva, uma pessoa denominada queer seria o oposto da denominação normal, dessemelhante da heterossexualidade e, também, de identidades gays e lésbicas. O queer, como indivíduo, se tornou fluido a ponto de não se poder rotular, por isso a pessoa queer se desprende de classificações fechadas, como discutido por Spargo (1999).

O sociólogo Miskolci (2012) considera que a teoria queer é resultado dos movimentos sociais que ganharam força na década de 1960. Esses movimentos estavam relacionados à luta pelos direitos das mulheres, das pessoas afrodescendentes e dos homossexuais, como discute o autor:

esses movimentos afirmavam que o privado era político e que a desigualdade ia além do econômico. Alguns, mais ousados e de forma vanguardista, também começaram a apontar que o corpo, o desejo e a sexualidade, tópicos antes ignorados, eram alvo e veículo pelo qual se expressavam relações de poder. A luta feminista pela contracepção sob o controle das próprias mulheres, dos negros contra os saberes e práticas racializadores e dos homossexuais contra o aparato médico-legal que os classificava como perigo social e psiquiátrico tinham em comum demandas que colocavam em xeque padrões morais. Assim, em termos políticos, o queer começa a surgir nesse espírito iconoclasta de alguns membros dos movimentos sociais expresso na luta por desvincular a sexualidade da reprodução, ressaltando a importância do prazer e a ampliação das possibilidades relacionais. (MISKOLCI, 2012, p. 22).

Conforme exposto pelo autor, o poder opressivo sobre mulheres, negros e homossexuais impulsionou as transformações sociais que culminariam no movimento queer, o qual questionava os poderes estabelecidos de maneira irreverente e visava à liberdade de expressão dos desejos sexuais.

Ao traçar o percurso histórico até o surgimento da teoria queer, Miskolci (2012) destaca os pesquisadores Hocquenghem (1970) e Rubin (1984). Na lista de teóricos proeminentes e obras que discutem o queer também se incluem Sedgwick (1985, 1993), Butler (2003) e Halperin (1990). No Brasil, o pesquisador Perlongher (1986) foi um dos primeiros a apresentar o tema. Na atualidade, Moita Lopes (2009), Jesus e Lima (2017) são autores da área de Linguística Aplicada que discutem a questão.

Miskolci (2012) expõe que a pesquisadora Lauretis (1991) deu origem ao termo “teoria queer” para designar as ideias que esses vários estudiosos compartilhavam em suas discussões. Os teóricos queer tinham consciência de que o corpo, o desejo e a sexualidade são um meio para que as relações de poder se concretizem como Foucault (1999) já apontara.

O modelo de análise foucaultiana da construção do sexo por meio do discurso serviu de inspiração para a elaboração da teoria queer. Foucault (1999) discutiu analiticamente a mudança da noção social da sexualidade humana da idade média até a modernidade. A título de exemplo, o autor aborda como o cristianismo elaborou regras de conduta morais relacionadas ao sexo. Na Roma antiga, anterior à era cristã, de acordo com Foucault (1999), o desejo tinha um potencial prejudicial, mas na evolução da sociedade romana para a sociedade cristã, o desejo passou a ser visto como uma prática completamente prejudicial, controlada principalmente, mas não somente, pelo catolicismo e a prática da confissão.

Miskolci (2012) explica que foi por meio de Foucault (1999) que passamos a entender as modificações dos mecanismos de poder ao longo da história. No período histórico atual, o poder deixou de se centrar apenas em uma figura, por exemplo, o governante, para se manifestar como um conjunto de estratégias relacionais, históricas e culturais que refletem os interesses de um grupo social hegemônico.

Ao abordar a temática queer, Butler (2003) explica que a sexualidade é entendida como um produto cultural, passível de mudança ao longo do tempo e em diferentes contextos sociais. A autora sugere, então, o conceito de heteronormatividade²³, ou seja, a ideia de que a sexualidade humana deve seguir a norma heterossexual, a qual dita, por exemplo, que homens devem se relacionar sexualmente com mulheres e vice-versa. Segundo Butler (2003), as palavras que usamos e nossos pensamentos estão relacionados às construções da heteronormatividade.

²³ Criado por Michael Warner, descrito em seu trabalho intitulado *Fear of a queer planet* e publicado em 1991, o termo ‘heteronormatividade’ refere-se ao padrão da heterossexualidade que toma lugar de normal e única, sendo as demais formas tidas como subalternas, clandestinas, ilegais ou anormais. O termo deriva do grego *hetero*, diferente, e *norma*, esquadro e possui raízes nos princípios de Gayle Rubin do sistema sexo/gênero e discutido no artigo O tráfico de mulheres. É usado para exploração e crítica de normas tradicionais de sexo, identidade de gênero, papel social de gênero e sexualidade e implicações sociais de tais instituições. É descriptivo, categoriza e vincula comportamento social e autoidentidade com os tipos de genitália (SANTOS, 2015).

Spargo (1999), em concordância com Butler (2003), assume que somos influenciados a adotar identidades sexuais que fazem parte de construções sociais, o corpo se sexualiza por meio da cultura que sustenta determinadas relações de poder, “o corpo como uma superfície sobre a qual a história escreve ou imprime valores culturais” (SPARGO, 1999, p. 55).

Conforme ressaltado por Louro (2001), o queer não se deixa moldar por padrões hegemônicos, por isso representaria muitas possibilidades para os indivíduos sociais que são livres para se reinventarem, sexualmente e em outros aspectos da atuação humana no mundo. O olhar dos seres humanos no mundo muitas vezes é binário, o queer ultrapassa os binarismos (LOURO, 2001).

Louro (2001) explica que o filósofo pós-estruturalista, Jacques Derrida, teve grande influência na origem da teoria queer. Derrida (1991) afirma que, no ocidente, a lógica funciona por meio de binarismos. O primeiro elemento é considerado superior ao segundo elemento, originado a partir do primeiro. O filósofo explica que essa lógica não se sustenta ao passar por uma desconstrução que desestabilize e desordene esses pares.

Nesse caso, desconstruir envolveria o exercício de analisar, questionar os binarismos linguísticos e contextuais, o que incluiria homem/mulher, masculinidade/feminilidade. A análise dos binarismos, de acordo com Derrida (1991), evidencia que os opositos dependem um do outro para existirem, o elemento “inferior” vai existir no elemento “superior” mesmo que seja de forma negada ou desviada, eles dependem um do outro para ter um sentido.

O procedimento de análise dos binarismos revela que os polos podem ser instáveis e não fixos, dando origem a outros elementos fora de si. Com isso em mente, Louro (2001) considera que o binarismo heterosexual/homossexual, amplamente presente no ocidente, é passível de contestação. Nesse sentido, Butler (2003) aponta que as normas que regem a sexualidade e tornam material o sexo social são construídas pelas sociedades. Essas normas precisam ser obedecidas para que se materializem nos corpos. No entanto, os corpos são naturalmente rebeldes e tendem a adotar sua própria materialidade. Para que isso não ocorra, as instituições sociais repetem a todo momento as normas vigentes, mantendo os comportamentos dos indivíduos sob controle e a continuidade do caráter performativo do sexo. Dessa forma, usar chapéu masculino é uma

performance atribuída aos homens, usar calcinha e sutiã é uma performance atribuída às mulheres.

Butler (2003) argumenta, ainda, que os sujeitos não escolhem que sexo irão assumir. As regras sociais oferecem os papéis a serem desempenhados, papéis de heterossexuais, que numa relação binária também permitirá a existência de corpos diferentes da norma, no caso, os corpos dos homossexuais. Serão corpos sem prestígio social, mas que determinarão o modelo de conduta a ser evitado pelos corpos considerados normais ou corretos, segundo o preceito social.

A partir desse entendimento, heterossexualidade e homossexualidade atuam juntos, um não se sustenta sem o outro (LOURO, 2001). Butler (2003) ressalta a importância de se romper com as relações binárias, pois seus efeitos são a hierarquia, a classificação, o controle e a exclusão.

Nessa perspectiva, Louro (2001) conclui que a análise desestruturativa poderia levar a um entendimento de que a classificação e diferenciação da homossexualidade em relação à heterossexualidade fomenta a homofobia e ressalta a heterossexualidade como o normal. Por isso a teoria queer promove uma teoria pós-identitária fora do binômio heterosexual/homossexual.

Segundo Butler (2003) e Miskolci (2012), os gêneros não são naturais, mas são comportamentos que variam de acordo com a cultura de uma sociedade. Qualquer pessoa tem potencial para expressar características masculinas ou femininas independente de seu sexo biológico (MISKOLCI, 2012; SERANO, 2007).

A perspectiva queer não está relacionada apenas às identidades de gênero, está, também, envolvida com os motivos pelos quais pessoas vistas como transgressoras das normas sociais são humilhadas, xingadas e excluídas (MISKOLCI, 2012). Essa violência, como aponta Miskolci (2012), atinge a todos os membros de uma sociedade, quer sejam agressores, agredidos e/ou testemunhas. Essa violência não é apenas homofóbica, pois não envolve só os homossexuais. É uma violência de escalas indeterminadas. Tanto os envolvidos diretamente na violência quanto as testemunhas estão sob constante tensão e acabam por aprender que comportamentos transgressivos devem ser evitados.

2.2 Identidade de Gênero

As questões de gênero começaram a ser problematizadas no decurso do movimento social das mulheres no final do século XIX. Nesse período, o sufragismo, ou a luta política das mulheres pelo direito ao voto, tomou dimensões no mundo inteiro. As mulheres se organizavam para exigir o direito ao estudo, ao trabalho em igualdade com os homens, além da mudança dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres. Como Louro (2014) explica, o movimento feminista, na sua origem, atendia ao interesse de mulheres brancas de classe média.

Scott (1995) informa que o termo gênero provavelmente foi utilizado pela primeira vez por mulheres americanas que queriam se contrapor ao determinismo biológico. O termo gênero ressaltava o caráter social das diferenças sexuais e estava relacionado aos significados que se atribuíam ao sexo tanto masculino quanto feminino ao longo da história.

Jesus e Lima (2017), ao discutirem sobre gênero, apontam que no entendimento tradicional do vocábulo, o sexo biológico desempenha um importante papel. Na palavra dos autores:

O senso comum heteronormativo tem apregoado que sexo consiste na definição de homem e mulher pela constatação da existência de um pênis para designar o masculino e uma vagina para designar o feminino. Além disso, essa perspectiva considera que sexo é a materialização de uma relação existente pela penetração masculina na cavidade feminina. Assim, qualquer outra relação que fuja a essa regra é tida como abjeta, anormal e anômala. Logo, a norma a ser seguida, a heterossexualidade – orientação sexual que se refere à atração sexual entre indivíduos de identidade de gêneros opostos –, torna-se a regra social. (JESUS; LIMA, 2017, p. 76).

Jesus e Lima (2017) criticam essa noção tradicionalista do gênero porque entendem que o gênero não precisa da genitália para existir, a linguagem, sim, é essencial para que o gênero exista, conforme esclarecem:

Toda construção identitária é sempre um fazer-se ou um simular-se. Para melhor elucidar tal conceito, tomemos o pronunciamento de um(a) médico(a) ou enfermeiro(a) no nascimento de uma criança: “É uma menina”. Esse pronunciamento inscreve a criança no *status* feminino ao ser assim enunciada. O gênero lhe é demonstrado por meio de atos que fazem existir aquilo que é lhe designado. As identidades de gênero, nesse caso, são construídas e constituídas pela linguagem, ou seja, não existe identidade de gênero que preceda a linguagem. É nesse sentido que gênero é performativo. Dessa maneira, o sujeito está sempre envolvido em um processo infindável de “tornar-se”, reassumindo ou repetindo sua performatização de maneiras diversas. (JESUS; LIMA, 2017, p. 77).

Os autores ainda explicam que o gênero precisa de ações repetitivas que o caracterizem como masculino ou feminino, sem essas ações ele não se sustentaria:

... gênero é, portanto, um processo que não tem origem nem fim. É caracterizado pelo que “fazemos”, e não pelo que acreditamos ser. Em outras palavras, consiste em um ato ou uma sequência de atos ininterruptos, uma vez que é inconcebível a existência de um indivíduo como um agente social fora dos termos do gênero. Logo, sexos, gêneros e sexualidades são entendidas como construções sócio-históricas assinaladas pelas relações de poder-saber, continuamente limitadas ao contexto em que tais relações são designadas. (JESUS; LIMA, 2017, p. 78).

Em concordância com Jesus e Lima (2017), Bento (2015) expõe que a sociedade considera o órgão sexual como definidor do gênero:

Gênero talvez seja uma das categorias primeiras que são interiorizadas. Ninguém sabe precisar quando aprendeu que o fato de ter um pênis ou uma vagina seria o definidor do seu comportamento. A forma como a sociedade constrói e define o que é do gênero feminino e do gênero masculino é uma das primeiras verdades construídas e reproduzidas pela sociedade. (BENTO, 2015, p. 52)

Bento (2015) também explica que o gênero é construído através da cultura de um povo, ou seja, não é uma noção natural:

... não é possível entender as ações dos agentes sociais a partir dos dados biológicos. “Ser homem” ou “ser mulher” é fruto de construções sociais. A forma como se processa a leitura da estrutura corpórea varia de acordo com as culturas e, mesmo dentro de uma mesma cultura, podem-se ter múltiplas identidades do gênero masculino e do gênero feminino, daí a pouca importância que a dimensão natural tem para explicar as múltiplas configurações de gênero. O corpo já nasce imerso em determinadas relações de gênero. A leitura que fazemos da relação entre natureza e cultura já é efeito das verdades construídas socialmente para os gêneros. (BENTO, 2015, p. 59)

Bento (2015) discute que é através do gênero que os seres humanos começam a entender o mundo, pois o gênero determina boa parte das atividades de um indivíduo em sua sociedade. Segundo a autora, “desde o nascimento, o homem e a mulher são “treinados” socialmente para interpretar o mundo que os cerca com olhares do seu gênero” (BENTO, 2015, p. 53). As divisões dos gêneros masculino e feminino se percebem “na estrutura do espaço, nas divisões interiores da casa, na organização do tempo, nas práticas tanto técnicas como rituais do corpo, posturas, maneiras” (BENTO, 2015, p. 54).

Embora Bento (2015) deixe claro que a classificação do gênero seja uma das primeiras interiorizada pelo ser humano, ela explana que ainda assim é possível haver

mudanças na identidade de gênero, mas não de maneira fácil. Sobre isso Bento (2015) expõe:

... a profundidade que a identidade de gênero ocupa nas estruturas mentais dos homens e mulheres não significa dizer que não seja possível a ocorrência de mudanças. Apenas demonstra que as mudanças neste nível são mais lentas e, como pode ser observado na presente pesquisa, proporcionam crises e conflitos na identidade do gênero. (BENTO, 2015, p. 55)

Em contrapartida Benfatti (2013), ao dar a definição de sexo, gênero e sexualidade, discute que essas categorias se complementam:

As categorias de sexo, gênero e sexualidade são... construções sociais e, portanto, não fundamentadas em um determinismo biológico. Isso se dá quando pensamos nessas três categorias dentro do contexto das relações sexuais. Assim, as partes genitais (sexo) ao serem ativadas sexualmente produzem as práticas de ser masculino ou feminino (o que independe da formação biológica genital) definindo, assim, o gênero como ação e por sua vez, gerando um impulso a ser satisfeito (sexualidade). É, portanto, na prática sexual que sexo, gênero e sexualidade se complementam. (BENFATTI, 2013, p. 100)

A autora também aborda que o entendimento de gênero dependendo do contexto sócio-histórico-cultural sofre alterações:

Quando tratamos dessas categorias de gênero dentro de determinados contextos sócio-históricos-culturais em diferentes momentos, percebemos que o controle social dos corpos em ação é também variável, dependente de formações discursivas geradas no seio social. Assim, em se tratando de um período repressor, como o vitoriano, as práticas sexuais evidenciam pudores e tabus impostos, incorporados por determinados grupos, porém transgredidos por outros. Essa transgressão às normas impostas leva ao surgimento dos mais perversos desejos, de acordo com o julgamento contextual do período. Já, em sociedades e/ou momentos históricos menos repressores, as práticas sexuais transcorrem de acordo com posturas políticas, sociais, culturais comuns à população sendo as noções de perversão inexistente já que a conquista de maior liberdade sexual favorece as práticas sexuais livres do cerceamento moral. (BENFATTI, 2013, p. 101)

Outra questão importante que Benfatti (2013) discute diz respeito à masculinidade hegemônica. Esse ponto é importante para entender a categoria de gênero, pois a sociedade ocidental é construída com base na força do masculino:

Desde as cavernas, sabemos que se atribui privilégio ao homem devido à sua força física. A ele caberia o mérito de providenciar alimento para a família enquanto o demérito à fragilidade física da mulher, relegando a ela, as tarefas domésticas. (BENFATTI, 2013, p. 102)

Moita Lopes (2009) também discute sobre o elemento masculino na sociedade, mas ele foca sua discussão na crise da masculinidade ao dizer: “há poucos anos atrás,

ninguém, eu acho, teria dúvidas do que é ser homem e jamais falaria na crise do macho e um homem jamais seria descrito como frágil" (MOITA LOPES, 2009, n.p.).

Moita Lopes (2009) ao continuar sua discussão sobre a crise da masculinidade explica que:

há em curso um repensar no mundo contemporâneo sobre quem somos ou quem estamos nos tornando na vida social... Talvez seja possível pensar que estamos vivendo uma crise sobre o modo como vivemos e experienciamos o gênero e a sexualidade. Isso não quer dizer que no passado as pessoas viviam formas muito delineadas do que é ser homem, do que é ser mulher, do que é ser heterossexual, homossexual, bissexual etc. Mas, é um fato que essa crise ficou mais aparente nos dias de hoje e nos tipos de discursos em que circulamos em uma sociedade que muitos chamam de altamente reflexiva. (MOITA LOPES, 2009, n.p.).

Segundo Moita Lopes (2009), a identidade de gênero não tem mais uma essência ou fixidez como em décadas passadas. O autor discute que:

não existe uma essência do que é ser mulher, por exemplo... Uma mulher não é só mulher, ela pode ser ou estar lésbica, heterossexual, negra, branca, pobre, rica etc. E os gêneros como as sexualidades são entendidos como construídos na vida social... Uma mulher aprende a ser mulher na vida social. Isso significa dizer que os significados com que operamos, inclusive aqueles sobre quem somos, não são dados no mundo, ou seja, não existem antes do uso da linguagem. Os significados, inclusive sobre quem nós somos são produzidos nas práticas discursivas em que atuamos, ou seja, a linguagem constrói o mundo e nos constrói. E são nessas práticas que os significados sobre quem somos são gerados e construídos e reconstruídos. (MOITA LOPES, 2009, n.p.)

Moita Lopes (2009) argumenta que vivemos na época da pós-identidade porque compreendemos:

nossas sociabilidades como performances como posicionamentos em práticas específicas que se apresentam de um modo podendo a seguir se transformar em outras performances, ou seja, invés de identidades, talvez, melhor fosse falar em sociabilidades em transição ou continuamente sendo construídas e reconstruídas. (MOITA LOPES, 2009, n.p.).

Nesse sentido, uma vez construídas e modificadas historicamente, identidades não podem ser tomadas como realidades imutáveis. Ainda, a identidade sexual é construto instável, socialmente variável e não finalizada, sendo constantemente reconfigurada pelas experiências vividas na cultura.

No segundo capítulo que se encerra, abordei alguns aspectos da teoria queer e sobre as identidades de gênero. No próximo capítulo, apresento as narrativas de experiências dos participantes de minha pesquisa e a composição de sentidos construída a partir de nossas vidas na escola.

CAPÍTULO III: COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS

Neste capítulo, apresento minhas narrativas e as narrativas dos demais participantes de pesquisa, Glendha, Valentina e Ariel. Apresento e discuto, também, a composição de sentidos realizada a partir da leitura das narrativas de experiências contadas e recontadas nesta dissertação. Inicio apresentando minhas narrativas vividas durante os anos do ensino fundamental e médio.

3.1 Minhas narrativas

Nesta seção, narro minhas experiências enquanto participante de pesquisa. Minhas narrativas têm os seguintes títulos: *As minhas namoradinhas, Mudança para a Escola-Seja-Como-Os-Outros, Fui parar na escola Você-Será-Julgado, Bicha faz assim, macho faz assim, Por que você está sozinho?, O professor atencioso, Catalogando os corpos e As aulas de Inglês*.

As minhas namoradinhas

Desde criança, entre cinco e seis anos, eu percebi meu interesse por meninos de maneira especial. Esse sentimento surgiu de repente e eu não entendia muito bem, eu simplesmente achava os meninos mais atraentes do que as meninas. Talvez pelo corpo um pouco mais robusto ou pelo cheiro, embora, as meninas fossem minhas amizades mais próximas. Eu sempre brinquei de papai e mamãe com minhas amiguinhas e, nesta brincadeira, nós organizávamos uma mini casa. Eu, o marido, sempre saía para trabalhar enquanto minha “esposa” ficava em casa fazendo comidinha.

Aos seis anos eu beijei uma menina pela primeira vez, ou melhor, três meninas me beijaram. Eu tinha três vizinhas que eram irmãs e suas idades eram cinco, seis e sete anos. Aline, a irmã do meio, propôs que fôssemos namorados e eu aceitei. Brincávamos de nos beijar e de sermos marido e mulher. As outras irmãs também queriam brincar comigo da mesma forma, então sempre ficávamos de namorico.

Eu me lembro que meu avô, naquela época, sempre me perguntava se eu já tinha uma namoradinha. As pessoas adultas, em geral, sempre diziam que eu já podia ter uma namoradinha. Então, parecia natural brincar com as minhas amigas daquela forma. Todos diziam que eu deveria ter uma namorada e não um namorado, por isso beijar um

menino parecia errado. Naquela tenra idade, eu já entendia que namorar um menino parecia impossível para mim.

Quando fui para a escola pela primeira vez, também aos seis anos, aquelas brincadeiras continuaram com outras colegas de sala de aula. Até que, não muito tempo depois, eu comecei a me sentir culpado por aquelas brincadeiras. Meus pais sempre foram evangélicos, sendo assim, eu cresci em um lar religioso. Nas reuniões religiosas, sempre se falava como deveria ser o comportamento das pessoas para que agradassem a Deus. Acho que por ouvir os preceitos da religião, eu comecei a me sentir culpado por brincar com outras meninas de minha idade, pois nossas brincadeiras às vezes envolviam mostrar a nossa nudez uns aos outros.

Mudança para a Escola Seja-Como-Os-Outros

Aos oito anos, mudei para uma cidade maior onde eu não tinha muitas amigas e nem amigos. Fui matriculado na Escola Seja-Como-Os-Outros²⁴. Foi nesse período que eu ouvi os primeiros xingamentos: bicha, viado, boiola. Não era nada agradável ouvir aquilo. Eu me perguntava qual seria o motivo para me chamarem assim. Mas, com o tempo, comecei a perceber que eu era mais delicado que os meninos em geral. Eu não gostava de futebol, um esporte comum entre a maioria dos meninos. Eu não conseguia ter aquela agressividade de empurrar os outros jogadores para pegar a bola, mas eu até tentei jogar futebol. Entrei no campo, corri atrás da bola, mas ter que enfrentar uma multidão de meninos para pegar uma única bola me desagradava.

Eu me lembro que, aos oito anos, em uma aula de Educação Física, fui escalado para brincar em um dos times, mas 5 minutos depois de o jogo começar, eu saí de campo de fininho. Os outros colegas sentiram minha falta e me chamavam para participar do jogo. A professora veio até mim e me perguntou se eu não queria jogar bola e eu disse que não sabia como. Então, ela pegou a bola e disse para eu chutar e disse que era simples assim. Mas, eu não estava à vontade e respondi para a professora que não queria mais jogar. A professora um pouco brava disse que, então, eu deveria ir brincar de outra coisa. Como eu não queria decepcionar a professora e sabia que ela esperava que eu me juntasse aos outros meninos, me sentia como se estivesse falhando. Além disso,

²⁴ Neste capítulo, os nomes das escolas são fictícios e ajudam a compor sentidos das experiências que os participantes vivenciaram na escola.

todos os homens de minha família jogavam e gostavam de futebol e eu não queria ser diferente deles.

Depois daquela experiência frustrante com o futebol, durante as aulas de Educação Física, eu não brincava de nada e eu não queria ficar com as meninas também porque do contrário seria mais um motivo para me chamarem de bicha, viado, boiola, maricas. Minha única alternativa era ir para a biblioteca onde eu via gravuras interessantes nos livros, lia histórias e, assim, o tempo passava mais rápido.

Fui parar na Escola Você-Será-Julgado

Na quarta série, eu passei a estudar na Escola Você-Será-Julgado porque meus pais se mudaram para outro bairro. Como eu era novo na escola, não tinha muitos amigos. Os meninos da nova escola esperavam que eu me enturmasse com eles na aula de Educação Física, na hora do recreio e nas brincadeiras de correr. A maioria das meninas ficava mais quietas em seus grupinhos, talvez elas não quisessem ficar suadas como os meninos que corriam o recreio inteiro. Eu não ficava nem com os meninos nem com as meninas. Geralmente, ficava em um cantinho lendo algum livro. No entanto, por sempre estar mais quieto, os meninos começaram a me chamar de bicha, viado, boiola.

Certo dia, vários meninos me chamavam assim depois do recreio, o que me deixou entristecido, mas eu não revidei. Eu nunca revidava esses insultos. Apenas ficava calado e entristecido. Um grupo de uns cinco meninos que gritava viado, boiola, maricas chamou a atenção da tia Júlia. Assim que o recreio terminou, entramos para a sala e começou o julgamento. A professora chamou a atenção de todos que naquele momento já haviam se sentado. Ela queria saber porque os meninos me chamavam daquela maneira. Um dos alunos respondeu que me chamavam de viado porque eu não brincava com eles e só ficava com as meninas. A professora disse em minha defesa que se eu estava entre as meninas era porque eu tinha muitas namoradinhas. Enquanto os outros meninos só ficavam correndo para um lado e para ao outro, eu era o garanhão entre as garotas. Eu respondi que não ficava com ninguém no recreio e disse que ficava sozinho. Estava revoltado por ter me tornado o centro das atenções. Depois de minha resposta, a professora disse que estava tentando me ajudar...

Naquele momento, Bia, a maior garota da sala que inspirava respeito pelo seu tamanho, resolveu entrar na discussão. Ela disse que era verdade e, segundo ela, eu era gay mesmo. Disse ainda que em outro dia, ela tinha passado na porta de minha casa e

tinha me visto dançando e rebolando. Eu me defendi dizendo que eu não ficava rebolando em lugar nenhum! Fiquei indignado com a acusação. Talvez ela tivesse razão em dizer que me viu dançando, pois naquela época, eu gostava muito de ligar o rádio e dançar quando toda a minha família tinha saído para trabalhar. Eu tinha vontade de fazer balé e outros tipos de dança, mas não expressava essa vontade para ninguém. Tinha consciência de que iriam me chamar de gay se me vissem dançando, então o único lugar onde eu poderia dançar era em casa, de preferência quando não tivesse ninguém por lá.

Naquele dia, a sala de aula tinha se tornado um júri. A professora era minha advogada, os alunos que diziam ter prova de que eu era gay eram os promotores de acusação e os outros alunos que se mantinham calados eram os jurados. Qual foi a decisão daqueles alunos que ficaram calados? Será que eu fui condenado ou absolvido? Eles não se manifestaram, mas acho que fui condenado.

A professora, ao perceber que não conseguia mudar a ideia dos alunos que me chamavam de viado, boiola, maricas, entre outros termos, mudou de assunto e começou a tratar das matérias que estavam agendadas para aquele dia. Nunca mais tocaram neste assunto em sala de aula, mas continuaram me chamando de apelidos pejorativos quando não havia professores por perto.

Bicha faz assim, macho faz assim

Depois que aconteceu o julgamento da quarta-série, seguiram vários outros testes diários para confirmar minha masculinidade ou para confirmar se eu era gay. Eu me lembro do teste de “Como se Olham as Unhas”, o teste do “Ai”, e o teste do “Corre Atrás de Mim se Você For Homem”.

No teste de “Como se Olham as Unhas”, três garotos se aproximaram de mim com bastante empolgação e me pediam para olhar as minhas unhas. Se eu olhasse as unhas com a mão fechada, fazendo um punho forte, eu era homem de verdade. Mas, se eu olhasse as unhas com a mão aberta, eu era considerado bicha. Como eu já entendia que esses testes queriam confirmar se eu era bicha ou não, eu pensava um pouco como mostrar mais masculinidade possível e fazia um punho forte fechado. Como resultado, pensavam que eu havia sido aprovado neste teste como homem macho.

No teste do “Ai”, os alunos iriam perguntar “como você fala ai?”. Se a pessoa falasse aaaaaaiiiii, em um tom mais frágil e mais alongado seria considerado bicha. Para

ser homem teria que dizer AI com muita força e subitamente! Meu irmão mais velho já tinha feito esse teste comigo em casa e me orientado a dizer AI “como um homem”. Então, na escola, eu tinha certeza que me sairia bem nesse teste.

No teste do “Corre Atrás de Mim se Você for Homem”, uma menina, que nem era da mesma turma que eu, se aproximou correndo, me deu um empurrão na hora do recreio e disse para correr atrás dela se eu fosse homem. Eu não entendi muito bem porque ela fez aquilo, mas acho que era porque já corriam boatos que eu era “bicha”.

Por que você está sozinho?

Acho que eu evitava tanto os meninos quanto as meninas na escola por causa da religião em que meus pais me criaram. Meus pais sempre me levavam para o serviço de campo (nome que se dá à pregação religiosa feita de porta em porta pela religião dos meus pais, uma denominação evangélica). Ao caminhar na rua, em direção ao bairro em que seria realizada a pregação da religião, os irmãos homens iam na frente em um grupo e, atrás, iam as irmãs mulheres. Quando minha mãe percebia que eu estava ficando muito do seu lado e no grupo das irmãs, ela me dizia: Samuel, vá na frente! Os irmãos andam sempre na frente. E lá ia eu me juntar aos homens, embora eu achasse a companhia das irmãs mais interessante.

Na escola, eu continuava não me identificando tanto com os assuntos dos meninos, mas não podia ficar com as meninas porque como tinham me ensinado na religião, os irmãos homens não andam com as irmãs mulheres. Devido a esse conflito, eu ficava sozinho a maior parte do tempo. Eu não gostava da companhia dos meninos, mas não podia ficar com as meninas.

O professor atencioso

Quando eu estava na sétima série do ensino fundamental, tive um professor de história que era muito observador. Ele parecia diferente de alguns outros professores, pois ele me observava até na hora do recreio.

No recreio, muitas vezes, eu me sentia desconfortável, com medo de ser visto, pois sabia que poderia ser chamado de “bicha” a qualquer momento. Como refúgio, levava a bíblia e outras publicações religiosas para ler. Eu procurava um lugar mais isolado, como por exemplo, em frente à porta da sala dos professores. Geralmente, os meninos e meninas não faziam muita algazarra por ali porque poderiam ser vistos se

fizessem alguma estripulia. Os alunos e alunas que me viam lendo a bíblia me chamavam de pastor e moralista, nomes que tinham uma conotação negativa naquele contexto, esses apelidos somavam aos outros apelidos pejorativos. Eu era pastor e viado ao mesmo tempo.

O professor de história sabia que eu era evangélico e percebeu que eu sempre lia a bíblia na hora do recreio. Certo dia, ele se aproximou de mim e disse que Jesus não ficava longe das pessoas. Jesus estava sempre entre as pessoas e que eu deveria ir me juntar aos outros alunos.

Eu me senti incomodado com aquele comentário, pois eu estava mais à vontade afastado dos demais. Mas, depois de refletir sobre o que o professor falou, eu percebi que ele tinha razão, se eu quisesse seguir o exemplo de Jesus, eu não poderia me isolar das pessoas, na verdade, Jesus amava as pessoas e ficava entre elas para pregar.

Depois desse dia, eu me esforçava para estar mais perto dos meus colegas e, às vezes, eu encontrava alguns que eram bem amigáveis e respeitosos comigo. Percebi, então, que nem todos os alunos e alunas me colocavam apelidos desagradáveis. Com isso, passei a ter ainda mais estima pelo professor de história. Eu pensava que se eu fosse um professor algum dia, queria ser como ele - inteligente e atencioso.

Catalogando os corpos

Na sétima série, o professor de geografia também era muito observador e, certo dia, ele percebeu como nós estávamos crescendo rápido. Mas, ele parecia perceber os corpos dos meninos em especial. Naquele dia, ele não falou dos corpos das meninas, talvez ele tivesse receio de ser confundido com um assédio sexual.

O professor dizia que nós meninos iríamos crescer e que nos tornaríamos homens muito grandes. Ele observava o corpo de cada menino e dizia que o Pedro iria ficar com um corpo bem masculino, o Ricardo também iria ficar um homão e o João também. Naquele momento, eu me perguntava: será que ele também vai dizer o mesmo sobre o meu corpo? Eu esperava que sim, eu queria ser um homem grande e forte. Até que para minha felicidade o professor também disse que, quando eu crescesse, iria ficar um homão. Eu cresci me sentindo orgulhoso de ser homem. Talvez, eu já percebesse que naquela época ser homem me dava privilégios como o de sair na rua sem ter medo de ser agredido à noite.

Alguns anos mais tarde, já no ensino médio, me sentindo orgulhoso de ser homem, eu disse em uma conversa entre meninos e meninas: ainda bem que eu sou homem, dou graças a Deus por isso porque as mulheres sangram todo mês. Uma das meninas não gostou muito de me ouvir dizendo isso e falou que pelo menos as mulheres não precisavam ficar procurando “putas no puteiro”. Percebi, então, que havia uma tensão entre homens e mulheres.

As aulas de Inglês

Eu sempre me interessei pela língua inglesa desde criança, acho que por causa dos filmes e músicas presentes na mídia. Quando estava no ensino fundamental, comecei a fazer aulas particulares de inglês em uma escola de idiomas. Então, ao iniciar o ensino médio, eu já era fluente na língua. Eu era um bom aluno nas matérias de humanas em geral, mas falar o inglês fazia com que eu me destacasse mais ainda entre os colegas de sala. Muitos me pediam para dar as respostas das atividades e traziam músicas em inglês para que eu traduzisse para eles. A atenção que muitos me davam fazia-me sentir parte do grupo. No ensino médio, os colegas já não me colocavam mais apelidos como bicha, viado, boiola e eles pareciam me respeitar mais do que antes.

Lembro que a professora de inglês no primeiro ano do ensino médio, pediu para que eu e mais três colegas cantássemos uma música em inglês em um evento cultural que a escola iria promover. A professora pediu que eu ajudasse meus colegas de grupo durante os nossos ensaios, visto que eles tinham mais dificuldades com a língua. Depois de nossa apresentação, fiquei conhecido na escola inteira como o rapaz que falava inglês.

Os professores sempre me elogiavam, pois eu obtinha boas notas, exceto em matemática, física e química. Lembro que a professora de Português dizia para as meninas em sala que deveriam arrumar um namorado como eu, responsável, inteligente, que seria um bom marido. Depois desse dia, eu percebi que algumas meninas mudaram a forma de me olhar. Lembro também, que a Cristina, se aproximou de mim entre as trocas de aulas e me disse na frente de todo mundo que tinha tido um sonho comigo. Eu fiquei surpreso e perguntei como tinha sido o sonho. Ela me disse que eu estava em uma cachoeira só de cueca. Eu senti meu rosto ruborizando e fiquei um pouco sem graça, sem saber como responder.

Devido à religião que eu participava, sabia que não poderia me envolver com pessoas de fora da religião. Como a Cristina não era de minha religião, eu me afastei com medo de ela se insinuar novamente.

Várias meninas demonstraram interesse em mim durante o ensino médio, mas eu não me envolvi com nenhuma delas romanticamente. Eu também não me envolvia com meninos, embora percebesse algo que me atraía neles. Em mais de um momento, tanto os meninos quanto as meninas levavam revistas pornográficas para a sala de aula, mas ao perceber do que se tratava, eu saía de perto deles. Eu pensava que ver pornografia era impuro, uma prática condenável por Deus.

Naquela época, eu chorava muito às escondidas porque me considerava muito solitário. Eu convivia mais com os irmãos de minha congregação que eram adultos, pois na minha congregação não havia outros adolescentes.

3.2 Narrativas de Ariel

Nesta seção, narro as experiências vividas e relatadas pelo Ariel, participante de minha pesquisa. Suas narrativas têm os seguintes títulos: *Amai o próximo, não os héteros*, *Matando aula nos espaços da escola*, *O time do maricas vai perder*, *Na hora do banho* e *O clube das Divas*.

Amai o próximo, não os héteros

Ali estava eu naquela mesma sala de aula mais uma vez. Uma sala bem ampla, o teto era bem alto, grandes janelas com vidro fosco do tipo que não permite ver o que está dentro ou fora do ambiente. Cadeiras enfileiradas, na frente da sala havia uma parte elevada semelhante a um palco onde o professor tinha sua mesa. O professor estava sempre nesse pedestal ao escrever no quadro e ao dar explicações, enquanto os demais alunos e eu sempre ficávamos em um nível abaixo do professor. Daquela posição elevada do nível do piso, o professor tinha uma visão geral da sala de aula. No canto esquerdo da sala, havia uma imagem de nossa senhora e um pouco acima do quadro um crucifixo com a imagem de Jesus crucificado.

Eu não estava muito animado para a aula de Ensino Religioso. Naquele dia, o professor José entrou e disse que o tema seria família. Esse tema estava sempre nas discussões do nono ano. Eu tinha 14 anos nessa época. O professor continuou seu discurso dizendo que a família era um presente divino. Disse ainda que todo esforço era válido para resguardar a união familiar e que as famílias deveriam ser formadas por um pai, uma mãe e filhos. Segundo o professor, Deus ao instituir a família não tinha em mente dois pais ou duas mães por isso as famílias de homossexuais não poderiam ser abençoadas por Deus.

O professor me incomodou ao dizer que eu não abençoa famílias de pessoas gays. Quando eu percebi, já tinha dito em voz bem alta que Deus disse para amar o próximo e não amar somente os ‘héteros’. O professor não gostou muito do que eu disse, mas não discutiu comigo, aliás, qualquer assunto polêmico não era discutido em sala. Mas, ele me olhou com uma cara séria e me mandou sair da sala e ir conversar com o inspetor. Ir falar com os inspetores não dava em nada, pois eles sempre me diziam a mesma coisa. Se eu fizesse isso de novo, eles iriam ligar para minha mãe.

Acho que o professor de religião não gostava muito de mim, nem eu gostava da matéria dele. Não era a primeira vez que ele me mandava para fora da sala de aula.

Matando aula nos espaços da escola

Eu amava e odiava aquela escola. Eu odiava porque viviam pegando no meu pé, tanto os alunos quanto os professores faziam da minha vida um inferno. Mas, eu amava a mesma escola principalmente porque ela era enorme. Nela, eu podia me esconder onde ninguém jamais me encontraria. Na adolescência, eu aprendi que se eu não gostasse da aula eu poderia matar aula. Havia muitos esconderijos espalhados pela escola onde eu poderia ficar sem ser importunado.

A escola era formada por três andares em um prédio bem comprido. Em cada andar as salas estavam uma ao lado da outra e, por isso, a escola tinha um formato da letra L. Ao sair das salas, eu me deparava com um grande corredor que interligava as demais salas de aula. De um lado do corredor havia as entradas das salas de aula e do outro lado havia um parapeito de onde se via o pátio central e a igreja que ficava do outro lado do pátio. A igreja fazia parte do prédio da escola e era de livre acesso aos alunos. Suas celebrações religiosas sempre aconteciam ali. Na outra parte da escola havia um campo

de futebol a céu aberto, um ginásio coberto com vestiários, além de antigos quartos desativados que costumavam ser moradia dos padres.

Um dos meus esconderijos para matar aulas era uma escadinha que por ser muito estreita não era muito utilizada. Havia também, outra escada bem maior de uso comum que os alunos e funcionários preferiam utilizar. Na escadinha, eu podia ficar com meus amigos e amigas e se ficássemos sem fazer muito barulho não notavam que estávamos ali.

Naquela época, eu me relacionava com meninas e meninos romanticamente. Além de conversarmos, trocávamos beijos abraços e carícias. Outros espaços onde podíamos matar aulas eram atrás do altar da igreja, na casinha de brinquedo que ficava no meio do pátio entre as árvores, nos vestiários do ginásio, na biblioteca e nos quartos onde não havia ninguém se hospedando.

O time do maricas vai perder

Os alunos, em geral, sempre me punham apelidos pejorativos na escola tais como bicha, viado, frutinha, maricas. Mas eu não aceitava desaforos. Eu enfrentava todo mundo e devolvia os apelidos que me colocavam. Eu era firme e determinado em ser como eu era e eu era um partido LGBT inteiro.

Às vezes, os nomes preconceituosos me enchiam a paciência e eu explodia. Lembro-me de uma vez em que eu explodi, tinha mais ou menos 12 anos. No dia da gincana, eu era do time azul e o Pedro era do time verde. O Pedro sempre pegava no meu pé. Nós estávamos na passarela que levava ao ginásio e a passarela tinha parapeitos em todo o percurso. O Pedro chegou até mim e disse que o time da “bichinha” iria perder e que o dele era o melhor. Na hora eu fiquei com tanta raiva que quando eu me dei conta já tinha dado um soco na cara do Pedro e ele quase caiu de uma altura de uns dois metros. A sorte dele e minha foi que o parapeito da passarela o segurou. Os outros alunos nos cercaram e formou-se um tumulto ao nosso redor. O Pedro se levantou e queria bater em mim também, mas antes que a briga ficasse maior o inspetor nos levou para a sala do diretor e ligou para a minha mãe.

Minha mãe chegou e foi direto falar com o diretor e eu já estava lá. Ela ficou muito envergonhada pela minha atitude. Como eu podia ter feito uma coisa daquelas, ela dizia e afirmava que isso não era o que ela tinha me ensinado. O diretor me disse que eu

tinha feito uma coisa muito feia e que não se resolvem os problemas com violência. Comentou ainda que o bullying era inaceitável na escola dele. De fato havia várias campanhas contra o bullying na escola. Por fim, o diretor disse que ele deveria me dar uma expulsão, mas que iria me dar mais uma chance. Eu fiquei surpreso com a decisão do diretor, pois eu já tinha sido chamado a atenção tantas vezes e não era a primeira vez que eu tive que ir falar com o diretor. Eu estava naquela mesma escola desde a pré-escola e ainda usava fraldas quando entrei lá. Acho que por isso nunca me expulsaram, apesar das ameaças.

Na hora do banho

Eu nunca fui muito bom em esportes, por isso, na maioria das aulas de Educação Física, eu ficava sentado conversando com minhas amigas e meus amigos. A única hora da educação física que eu gostava era quando as atividades acabavam e nós íamos tomar banho. Havia dois vestiários grandes onde todos os rapazes podiam tomar banho. Era como um banho coletivo e não havia paredes. Todo mundo podia ver os outros rapazes. Alguns alunos gostavam de brincar e de se tocar durante o banho e outros não gostavam, por isso havia uma separação entre os dois vestiários. Havia o vestiário dos “depravados” e o vestiário dos “certinhos”. Eu sempre estava no vestiário dos depravados. Acontecia de tudo naquele vestiário e nunca éramos incomodados.

Sempre fui o oposto do meu irmão mais velho. Ele era um aluno exemplar em tudo. Era bom nas matérias, bom nos esportes e até em se relacionar com as garotas. O contraste entre meu irmão e eu é enorme até hoje. Ele já está encaminhado na vida estudando medicina e eu ainda não resolvi minha vida. Quando eu relembro como vivi boa parte de minha vida escolar sendo rebelde e tendo me envolvido sexualmente com algumas pessoas muito cedo, percebo que não quero que meus filhos tenham a mesma vida que eu. Eles serão alunos exemplares diferentes de mim.

O Clube das Divas

Em toda minha trajetória escolar, eu estudei em oito escolas particulares diferentes. Sempre me mudava de escola porque não gostava muito de estudar e meus pais e eu pensávamos que se me mudasse de escola eu teria uma nova chance de me dedicar aos estudos. Por não ter amigos na nova escola, pensavam que me distrairia menos. Mudar de escolas acabou sendo uma vantagem para meu negócio de venda de bijuterias. Da sétima série em diante, eu mantive um blog sobre moda, no qual eu opinava

sobre roupas e acessórios. Mudar de escola fez com que eu me tornasse mais conhecido em minha cidade e mais pessoas passaram a ler o meu blog. Nessa mesma época, eu comecei a vender bijuterias. Em cada escola diferente que eu estudava, eu conquistava uma nova clientela. Nas escolas, todos compravam de mim, professoras, diretoras e minhas amigas.

A venda de bijuterias me deixou muito popular entre as meninas. Quando eu mudei para a “Escola Bichas-São-Uma-Desgraça”, por volta do primeiro ano do ensino médio, algumas meninas perceberam que eu era diferente, que não aceitava desafetos, nem desrespeitos e que tinha bom gosto para a moda. Essas meninas me convidaram para participar do Clube das Divas, um clube só para meninas escolhidas por antigas integrantes. As garotas que estavam no terceiro ano do ensino médio, antes de deixar a escola, escolhiam novas membras do clube que era composto por mais ou menos 20 alunas do ensino médio e todas as participantes usavam um brinco em forma de coroa que nos identificava. Eu quebrei os padrões do clube porque fui o primeiro homem a participar dele.

A minha participação naquele clube me deixava em uma posição privilegiada na escola inteira. Todo mundo queria ter o prestígio que as integrantes do clube tinham. Eu percebi que os apelidos de bicha, viado, mulherzinha tinham parado, pois se qualquer integrante do clube fosse agredido as demais integrantes se voltariam contra o agressor. O “clube” se reunia toda sexta-feira à tarde em um clube aquático da cidade. Nas nossas reuniões, discutíamos as atividades da escola, fazíamos campanhas para arrecadar alimentos e fundos para alguma causa social. Também ajudávamos as integrantes que passavam por algum problema. Se alguma das moças precisasse de conselhos amorosos, todas estavam prontas para opinar.

Já no terceiro ano, quando eu estava prestes a deixar o Clube das Divas, decidi ajudar uma amiga, que também participava do clube, a se encontrar com o rapaz por quem ela estava apaixonada. Algum tempo depois o ex-namorado de minha amiga descobriu o que havia acontecido. Nesse mesmo período, eu comecei a receber ameaças pelo *WhatsApp*. As ameaças vinham de mais ou menos cinco números de telefones anônimos. As mensagens tinham sempre o mesmo conteúdo: bicha desgraçada, bicha tem que morrer, bicha merece ser estuprada por 20 homens, viado dos infernos, tome cuidado por onde você anda...

Eu fiquei muito assustado com aquelas mensagens e fui à polícia fazer um boletim de ocorrência, mas os causadores das ameaças nunca foram encontrados. Eu acho que as mensagens vinham do ex-namorado de minha amiga e dos amigos dele. Por um tempo eu fiquei muito assustado e com medo de sair de casa para ir à escola.

3.3 Narrativas de Glendha

Nesta seção, narro as experiências vividas e relatadas por Glendha, participante de minha pesquisa. Suas narrativas se intitulam: *Seu filho é efeminado e a culpa é sua, Eu, Capitu, Jogo da Verdade, A dança que me salvava na escola, Meu primeiro amor, Eu, travesti na escola, Visita a minha antiga escola.*

Seu filho é efeminado e a culpa é sua

Eu tinha seis anos de idade e era meu primeiro ano na escola. Minha professora, a tia Juliana, era bem atenciosa e prestava atenção ao comportamento de todos os alunos. Ela percebeu que eu era diferente da maioria dos meninos porque sempre fui um menino feminino. Meus gostos eram próprios de meninas e eu adorava a cor rosa, gostava de desenhar corações e florezinhas. Também sempre tive um jeito mais feminino de brincar e não gostava das atividades que os meninos gostavam. Eu queria estar entre as meninas. Ao brincar, eu e os/as colegas de sala podíamos escolher entre carrinhos, super-heróis, bonecas, panelinhas e colherezinhas. Minha escolha era sempre pelas bonecas, panelinhas e colherezinhas. Na aula de Educação Física, geralmente, os meninos escolhiam brincar de futebol e as meninas brincavam de roubar bandeira e queimada. Claro que eu achava mais interessante as atividades das meninas.

Minhas preferências começaram a incomodar a tia Juliana. Um dia, ela foi até a secretaria da escola e pediu que a secretária ligasse para minha mãe para que ela viesse conversar sobre meu comportamento na escola.

Minha mãe, na expectativa e sem saber do que se tratava, chegou surpresa e queria saber o que estaria acontecendo comigo. Então, a professora Juliana explicou que estava preocupada comigo porque eu estava crescendo, mas não me comportava como

menino. A professora Juliana perguntou a minha mãe se eu tinha pai e se tinha figuras masculinas na minha família com quem eu pudesse aprender a ser homem. Minha mãe disse que sim, claro, que eu tinha pai, tios, avôs. A professora então perguntou se eu não estaria passando tempo demais com minha mãe ao invés de passar tempo com meu pai. A professora disse ainda que talvez fosse necessário me levar ao médico para saber se estava tudo bem com minha saúde. Insatisfeita, sugeriu, também, que a hora de fazer alguma coisa para me corrigir era aquela e se esperasse eu ficar mais velho talvez não desse mais tempo de me ajudar a ser uma “pessoa normal”. Minha mãe se irritou com aquelas perguntas e comentários e afirmou que para ela eu era uma criança normal, pois eu era inteligente e carinhoso. Também expôs que não me levaria ao médico por eu ser afeminado, pois eu era perfeito para ela. Mas, depois daquela situação, minha mãe percebeu que minha vida na escola não seria nada fácil. Desde aquela conversa com a professora, minha mãe me encorajava a não abaixar a cabeça e a resistir à pressão das pessoas que me criticassem sem ter razão para isso. Minha mãe me ajudava a me afirmar como eu era e eu entendi, então, que, se eu era normal para minha mãe, todo mundo deveria me aceitar como normal.

Eu, Capitu

Na primeira série do ensino fundamental, ouvi pela primeira vez comentários pejorativos sobre minha expressão corporal. A professora me pediu para que eu apagasse o quadro e eu fiquei feliz com o pedido, pois todos os alunos gostavam de fazer aquela tarefa. Enquanto eu apagava o quadro, meu quadril se mexia e a professora fez um comentário infeliz ao dizer que eu estava parecendo a Capitu da Escolinha do Professor Raimundo²⁵ porque eu rebolava que nem ela. Depois daquele comentário, todos os meus colegas de sala começaram a me chamar de Capitu e de outros nomes, tais como, bicha, viado, mulherzinha, que acompanhavam o apelido de Capitu. Eu ficava sem entender porque me chamavam daquela maneira, mas não reclamava. Mas, com o tempo, aqueles comentários me deixavam triste.

Jogo da verdade

²⁵ Dona Capitu é uma personagem televisiva que sempre apaga o quadro movendo a cintura de maneira sensual no programa Escolinha do Professor Raimundo transmitido pela Rede Globo. As atrizes que fizeram a personagem até o momento foram Cláudia Mauro e Ellen Rocche.

Na pré-adolescência, era muito comum a brincadeira de jogo da verdade em que eu e os outros colegas participantes formávamos uma roda e, no meio da roda, colocávamos uma garrafa. Alguém ficava responsável por girar a garrafa e deixávamos a garrafa parar sozinha. A pessoa que ficasse em frente à base da garrafa poderia fazer uma pergunta a quem ficasse em frente ao bico da garrafa. A pergunta, geralmente, era sobre a intimidade da pessoa. Toda vez que eu era sorteada, a pergunta era sempre a mesma: Você é gay? Parece que a única coisa que importava sobre mim era se eu era gay ou não. A minha resposta também era sempre a mesma: Não, eu não sou gay, eu sou homem.

A dança que me salvava na escola

Eu já gostava muito de dançar quando pequeno. Na minha infância, a lambada foi um ritmo muito popular e eu adorava dançar esse ritmo. Eu também aprendi todas as coreografias do grupo *É o Tchan* que na época estava no auge da fama. Sempre que havia alguma festa na escola, ou alguma ocasião com música, eu estava lá dançando. A minha irmã mais nova, que estudava na mesma escola, formou com suas amigas um grupo cover das *Spice Girls*. Como minha irmã sabia que eu tinha facilidade com a dança, me pediu para ajudar seu grupo de amigas a montar uma apresentação de dança para a escola. Eu as ajudei e o sucesso da apresentação chamou a atenção das professoras do primário que me pediram para ajudá-las a montar uma coreografia de música *country* para a festa junina. Naquela época, eu tinha mais ou menos doze anos de idade, estudava de manhã e ia para a escola no horário extraclasse para ajudar a ensaiar as apresentações de dança.

Como já disse, eu gostava muito de participar de atividades que envolviam a dança. As pessoas me admiravam e queriam que eu as ensinasse como dançar. Por causa disso, eu não me sentia tão sozinha, pelo contrário, eu me sentia parte do grupo, eu me sentia normal, igual aos demais. Porém, geralmente, fora das ocasiões em que eu poderia dançar e ajudar nas apresentações artísticas da escola, eu ficava sozinha. Eu não tinha muitos amigos na escola. Eu queria ser como minha irmã porque ela, sim, estava sempre acompanhada. Lembro que depois das aulas, ela sempre voltava para casa rodeada de amigos. Já eu, percorria todo o trajeto sozinha. Minha irmã só falava comigo quando precisava de alguma ajuda.

Meu primeiro amor

Até os 15 anos, a minha solidão era frequente. Mas, isso mudou no segundo ano do ensino médio, pois conheci o Roberto. Ele gostava de passar o tempo comigo e de

fazer os trabalhos escolares comigo. Um dia, fomos fazer um trabalho juntos na biblioteca e o Roberto disse que estava apaixonado por mim. Ele disse que adorava meu modo de dançar e que queria dançar como eu dançava. Eu fiquei toda lisonjeada com a opinião do Roberto sobre mim e aceitei que nós nos conhecêssemos melhor.

Depois daquele dia, eu passei a ver o Roberto como meu namorado. Foi o meu primeiro amor. Mas, havia um problema. Naquela época, eu ainda não me travestia como mulher e o Roberto me via como um menino. Ele estava apaixonado por mim enquanto menino. Se eu conversasse mais fino, se eu fizesse algum gesto mais delicado e feminino, por exemplo, um quebrar de mão²⁶, pôr a mão na cintura, enfim. Se eu demonstrasse mais feminilidade, o Roberto me corrigia dizendo que não era assim que homem agia. Homem, segundo ele, deveria falar grosso e homem não quebrava a mão.

As correções de Roberto para me deixar mais masculina não me incomodavam muito no princípio porque eu estava apaixonada. Ele gostava de mim bem machinha. Mas, eu também não gostava de ficar com outros gays muito femininos e “escandalosos” porque eu tinha vergonha de ser vista com eles, visto que esse seria mais um motivo para me perseguirem como uma bicha. Eu não queria chamar a atenção a ponto de sofrer preconceito.

Embora estivesse apaixonada, o nosso namoro não durou muitos meses porque o Roberto era gay e ele gostava de homens, mas eu era uma mulher heterossexual. Eu percebi algum tempo depois que eu preferiria me relacionar com homens heterossexuais. No entanto, naquela fase de minha vida, fiquei de coração partido quando descobri que o Roberto havia me traído com outro rapaz. Isso fez com que nós nos afastássemos um do outro e passamos a não nos falar mais na escola ou fora dela, o que foi melhor para nós dois.

Eu, travesti na escola

No final da segunda série do ensino médio, meu amigo Thiago me disse que estava se sentindo muito sozinho na escola onde estudava. O Thiago gostava de se montar como *drag queen* e fazer performances em boates. Como os colegas de escola sabiam disso, era muito comum implicarem com ele por isso. Ele era chamado de bicha, viado, boiola. E, como ele também não tinha muitos amigos no ambiente escolar, se incomodava

²⁶ Deixar a mão fazer um movimento para baixo, demonstrando a flexibilidade do punho. Esse termo, geralmente, se refere às pessoas com características mais femininas no seu modo de se expressar.

com a solidão, o Thiago insistiu comigo para que eu fosse estudar na escola em que ele estudava. Eu gostava da escola onde eu estava porque tinha estudado lá do primeiro ano do ensino fundamental até o segundo ano do ensino médio, mas eu fiquei com pena do Thiago e resolvi me mudar para a escola dele. Outro fator que contribuiu para eu mudar de escola foi a minha desilusão amorosa com o Roberto.

O Thiago foi o meu mentor quando eu decidi transformar meu modo de me vestir. Ele me emprestou a primeira peruca e me ensinou a me maquiar e a ser mais fina. Ele me ensinou a fazer performance como *drag queen* também. No começo, eu só me vestia como mulher para me apresentar nas boates gays da cidade, o que me dava um certo lucro financeiro para eu me produzir ainda mais.

Percebi, fazendo performances, que eu era realmente uma mulher, não adiantava eu engrossar a voz ou fazer gestos mais duros porque esse comportamento não era meu. Naquela época, no dia-a-dia, inclusive ao ir para a escola, eu comecei a me vestir de maneira bem andrógena. Eu usava turbantes, usava brilho para os lábios, me depilava e fazia a sobrancelha de maneira bem feminina. As zombarias na escola se tornaram ainda mais frequentes, mas eu tinha meu amigo Thiago sempre comigo. Nós nos encorajávamos e não nos acanhávamos com nomes e apelidos feios. Se alguém me encarasse, eu encarava de volta. Se alguém me xingasse, eu xingava de volta.

No entanto, houve momentos em que eu ficava magoada com os comentários negativos dos colegas da escola e percebi que, ao me assumir como travesti, eu estava assinando um contrato de solidão. Eram poucas as amizades na escola naquela época, mesmo as pessoas gays, lésbicas e bissexuais não queriam muito contato comigo. Quando o Roberto, meu primeiro amor, me viu como travesti, ele me disse que era uma vergonha, um homem se vestindo de mulher. Mas, eu já não ligava mais para ele.

Várias vezes, confessei para minha mãe que não queria mais ir para a escola, mas ela insistia que eu fosse porque ir à escola me ajudaria a ter melhores chances na vida. Se não fosse a minha mãe sempre insistir para que eu continuasse a estudar, eu teria abandonado a escola. Terminei o terceiro ano com meu amigo Thiago e, logo depois, eu fui fazer o curso superior de Publicidade e Propaganda.

Visita a minha antiga escola

Quando eu comecei a participar da pesquisa com o Samuel, que deu origem a esta dissertação de mestrado, ele me convidou para visitarmos a escola onde eu estudei praticamente toda minha vida escolar. Eu fiquei muito empolgada com o convite, visto que eu sempre quis visitar minha antiga escola.

Combinamos de ir em uma terça-feira de manhã. Fomos eu, o David, meu amigo, e o Samuel. Ao chegar na escola, eu percebi que alguns funcionários com quem eu convivi ainda estavam lá, a começar pela moça da portaria. Eu me apresentei para ela:

— Bom dia, eu sou ex-aluna desta escola e gostaria de visitar o prédio para rever algumas pessoas, pois eu gostaria de escrever minhas memórias sobre a escola. É possível pedir permissão para alguém da direção para visitarmos?

A funcionária disse que se lembrava que eu havia estudado na escola há alguns anos e trocamos sorrisos e cumprimentos. A moça da portaria disse que o diretor estava em reunião, mas a vice-diretora estava disponível e poderíamos falar com ela na secretaria. E lá fomos nós, adentrando a escola. Alguns alunos, cerca de cinco, perceberam que eu era a MC Glendha e se aproximaram para me cumprimentar. Eles me disseram que estiveram no meu último show em um bairro da cidade e eu disse que me lembrava de vê-los por lá. Nos despedimos e continuamos caminhando rumo à secretaria.

Acho que a comoção chamou a atenção de uma secretária que se aproximou apressada, com cara de brava perguntando onde estávamos indo. Informei que estávamos indo falar com a vice-diretora depois de ter tido autorização para entrar na escola. A secretária informou que o diretor não estava e tudo que acontecesse na escola deveria ser informado a ela. Por um momento, eu achei que ela nos mandaria sair da escola, tamanha a falta de cortesia com que nos abordou. Mas, continuamos subindo as escadas até a sala da vice-diretora. Chegamos à porta e ela ficou surpresa com a visita. Ela perguntou quem era aquele rapaz tão alto, se referindo a mim, embora eu estivesse vestida como mulher e com brincos de argola enormes nas orelhas. Respondi que tinha sido aluna daquela escola, que estávamos escrevendo minhas memórias e, por isso, gostaríamos de visitar as dependências da escola. A vice-diretora perguntou em que ano eu havia estudado na escola e quis saber quais tinham sido meus professores. Também quis saber o que eu fazia da vida. Expliquei que meu nome na época era Euler Oliveira e que eu tinha me tornado cabeleireira e fazia apresentações artísticas de dança e música, como MC Glendha, meu novo nome.

A vice-diretora relatou que até o ano passado, havia um aluno muito bom em dança na escola, o Diego, que fazia belas apresentações artísticas. Eu expliquei que o Diego trabalhava comigo e que ele era dançarino profissional. Além disso, mencionei que ele adorava estudar naquela escola, pois ela tinha se tornado o “point das bichas”. O Diego sempre comentava comigo sobre a grande quantidade de alunos gays assumidos que estudavam ali. A vice-diretora respondeu que realmente até o ano passado a situação na escola estava triste, tinha sido um ano complicado. Ela disse ainda que achava que ser homossexual não tinha problema nenhum, mas as pessoas gays precisam ter descrição e saber se comportar. Eu me incomodei com o fato de ela dizer que no último ano a situação na escola estava complicada por causa da presença dos alunos gays, mas não deixei meu descontentamento transparecer.

3.4 Narrativas de Valentina

Nesta seção, narro as experiências vividas e relatadas por Valentina, participante de minha pesquisa. Suas narrativas se intitulam: *Meninas não jogam futebol*, *Meus primeiros amores*, *Problemas na escola*, *Convidadas a se retirarem* e *A esposa da aluna*.

Meninas não jogam futebol

Eu sempre fui muito ativa e gostava de jogar futebol, soltar pipa, subir em árvores, diferente das outras colegas de escola. A maioria das meninas gostavam de vestir vestidinhos, sainhas, arrumar o cabelo com chuquinhas, mas eu não me interessava por aquilo.

Quando eu tinha mais ou menos seis anos e havia acabado de começar a estudar na Escola Meninas-São-Mocinhas, eu me lembro que eu adorava olhar os meninos jogando bola no horário de Educação Física. Tinha sempre dois times, o time dos com camisa e dos sem camisa. Eu não queria brincar com as outras meninas porque eu queria correr atrás da bola e fazer gol como os meninos. Então, pensei:

— Vou até lá pedir para brincar com eles.

Eu me aproximei da beira da quadra e perguntei ao jogador mais próximo se eu poderia brincar. Era o Gustavo, meu colega de sala de aula, naquele dia ele era do time “dos com camisa”. Ele fez uma cara de bravo e disse quase gritando no meu rosto, NÃO, meninas não brincam aqui. Eu insisti e perguntei por que não, pois eu achava que era uma ótima jogadora. O Gustavo ficou ainda mais enfurecido, abaixou-se, pegou a bola que até então estava no chão e jogou na minha cabeça com muita força. A bola era pesada, dessas próprias de futsal. Eu acho que tive vontade de chorar na hora, mas meu primeiro instinto foi falar com a professora que estava a alguns metros de nós.

Expliquei para a professora que o Gustavo tinha jogado a bola na minha cabeça e não tinha me deixado brincar de futebol. A professora me disse que ele fez uma falta de educação e iria falar com ele sobre aquilo. A aula de Educação Física naquele dia já não tinha mais graça para mim. Eu me sentei emburrada em qualquer canto e esperava que a professora tomasse alguma atitude, mas na minha frente ela não fez nada e acho que nem depois disso ela fez algo a respeito.

Era muito chato não poder jogar futebol na escola quando eu quisesse. Só os meninos podiam jogar. As meninas tinham que brincar de outras atividades, geralmente brincavam de queimada. Mas, para minha alegria, um ano depois abriram uma escolinha de futebol feminino na minha cidade. Meu pai sempre me via chutando bolas e ele percebeu que eu gostava do esporte, por isso ele me levou para a escolinha de futebol. Foi então que eu me realizei! Foi uma grande emoção colocar o colete colorido do meu time! Geralmente, os coletes marcavam os times azul, vermelho e verde. Eu me via como uma grande jogadora.

O futebol me trouxe alegrias e tristezas. Na escola, como todos percebiam que eu gostava de futebol e outras atividades mais “brutas”, de força, começaram a me chamar de macho-fêmea, sapatão, lésbica. Na hora do recreio, dentro da sala de aula, se eu brincasse com meninos, sempre escutava as mesmas palavras. No começo, eu não reagia a esses insultos, eu me resignava e carregava aquelas palavras onde quer que eu fosse. Não tinha como separá-las de mim fora ou dentro da escola.

Meus primeiros amores

Aos nove anos, comecei a perceber que eu gostava das meninas de uma maneira especial. Nas brincadeiras com minha amiga Letícia, uma de nós precisava fazer o papel do marido e a outra o papel da esposa, visto que não tinha um menino conosco.

Geralmente eu fazia o papel de marido. Eu saía para trabalhar enquanto minha esposa ficava cuidando da casa. Nessa brincadeira, eu e minha amiga nos beijamos, por iniciativa minha, foi um selinho, para representar a troca de carinho entre marido e mulher.

Naquele mesmo período, eu também desenvolvi uma paixonite por minha professora de Português. A tia Ana era muito linda! Eu adorava admirá-la! Ela tinha um lindo corpo e eu queria ficar do lado dela o tempo todo. Ela sempre me dava muita atenção devido a minha dificuldade de concentração. Eu era uma das alunas com mais dificuldade naquela turma. Só aprendi a ler na quarta série, devido as minhas dificuldades de aprendizagem, mas isso não me incomodava porque eu gostava muito de ter toda a atenção da tia Ana para mim.

Aos onze anos, quando eu já estava na quinta série, eu adorava combinar de fazer projetos, trabalhos para a escola com minhas amigas. Sempre combinávamos de ir uma para a casa da outra. Eu me aproximei mais da Cristina e nós sempre fazíamos os trabalhos juntas. Como a mãe dela era professora, nunca estava em casa enquanto fazíamos os trabalhos para a escola. Nesses dias, eu e Cristina nos beijávamos e podíamos fazer isso pelo tempo que nós quiséssemos. Era divertido e sentia uma alegria que não sabia explicar o porquê.

No ano seguinte, na sexta série, eu conheci a Carol. Ela era uma moça repetente e nós tínhamos gostos parecidos. Ela adorava futebol, gostávamos de conversar sobre os mesmos assuntos e ela se tornou a minha melhor amiga naquele ano. Eu queria ser igual a ela, grande e experta. No entanto, a Carol não gostava muito de estudar e conversava todo o tempo na sala de aula. Acho que aprendi com ela a não prestar muita atenção às aulas. Depois da amizade, entendemos que na verdade nós éramos namoradas, mas nunca tivemos muita intimidade sexual. Ela sempre insistia para que transássemos, mas eu falava para ela: você mora com seus pais, eu moro com os meus pais, então não temos onde nos encontrar. E, assim, continuamos até o fim do sexto ano.

Problemas na escola

Na sétima série, quando eu estava com treze anos, foi o único ano em que fui reprovada. Muitas coisas aconteceram naquele ano, eu era muito bagunceira e conversava muito em sala, além de matar aulas. Eu sempre me sentava com a turma do fundão.

Lembro que um dos professores me chamou a atenção por estar conversando demais com meus amigos e eu simplesmente me virei de costas. Esse ato de rebeldia e outras vezes em que eu conversava muito em sala me levaram até a sala do diretor. Lá, o diretor me deu uma bronca e disse que eu não poderia ter uma atitude daquelas. Conversar em sala, virar as costas para o professor não me levaria a lugar algum, segundo ele. Terminou por dizer que eu iria levar uma suspensão de três dias por mau comportamento. Eu não me importei em levar suspensão, na verdade, eu odiava a escola, ia por obrigação. Eu não falei para minha mãe que tinha tomado suspensão. Então, eu me arrumava, pegava meus materiais de manhã cedo e dizia para ela que estava indo para a escola, mas eu ficava na praça com meus amigos. Já que eu tinha tomado suspensão, eu sugeriu para meus amigos que também faltassem de aula para ficarmos juntos. Todo mundo decidiu faltar à aula também. Não era a primeira vez que combinávamos de matar aula em grupo para ficar na praça central da cidade. Para minha falta de sorte, o diretor descobriu que eu não tinha contado para minha mãe sobre a suspensão. Então, o diretor ligou para minha mãe e lhe informou do que havia acontecido. Minha mãe ficou muito chateada comigo, já que ela e meu pai sempre insistiam para que eu fosse à escola e estudasse para me tornar alguém na vida. Mas, a escola não fazia sentido para mim.

Como eu não gostava da escola, eu tornava as coisas mais divertidas por conversar com meus amigos, paquerar as meninas e até ajudar algumas delas a descobrir que ficar com meninas poderia ser tão bom quanto ficar com meninos. Havia um biombo em minha sala de aula. Na hora do recreio ou quando algum professor faltava, eu sempre ficava atrás do biombo com meus amigos. Se eu gostasse de alguma menina, eu a chamava para conhecer meu esconderijo. Atrás do biombo, podíamos conversar sobre tudo e eu costumava perguntar a minhas amigas se elas teriam coragem de me beijar e algumas me beijavam e gostavam. Eu tinha um amigo que sempre percebi pelo jeito dele que era gay, mas ele resistiu muito, mas eu sempre disse a ele que ele deveria fazer o que ele quisesse sem se importar com a opinião dos outros. Até que um certo dia, eu descobri que ele estava ficando com meninos também, aí ele assumiu que era gay.

Convidadas a se retirarem

A sétima série marcou a minha vida e a vida da Carol. O nosso namoro não durou muito tempo, acho que durou apenas uns seis meses, mas mesmo depois de terminarmos, continuamos muito amigas. No final do ano, quando os professores entregavam as notas finais, eu descobri que, assim como a Carol, eu iria repetir de ano.

Eu tinha tomado bomba, na linguagem popular. Nossos pais foram chamados à escola. Como o diretor estava ocupado, a secretária da escola foi responsável em transmitir a notícia para minha mãe.

A secretária explicou que o diretor achava melhor que eu e minha amiga mudássemos de escola. Minha mãe ficou super ofendida, para ela era como se eu estivesse sendo expulsa da escola. Não muito tempo depois, eu descobri que a Carol também foi convidada a se retirar. Eu não entendi porque apenas eu e Carol tivemos que sair da escola. Meus amigos também não eram santos, faziam bagunça assim como eu e a Carol. No próximo ano, os meus pais e os da Carol nos matricularam em escolas diferentes.

A esposa da aluna

Na nova escola, eu entrei em um projeto chamado “Acertando o Passo” com o objetivo de me adequar à série escolar que correspondia à minha idade. Nesse mesmo ano, aos 14 anos, eu me apaixonei pela Michelle, uma mulher 17 anos mais velha do que eu. Eu estava decidida a ir morar com ela. Assim, contra a vontade de meus pais, eu saí de casa e me tornei uma mulher casada.

Como a Michelle era mais velha do que eu, ela se tornou minha responsável legal. Em todas as reuniões escolares, a Michelle se apresentava como uma tia responsável por mim e isso aconteceu até o terceiro ano do ensino médio. Os professores não sabiam que éramos casadas, pois tínhamos medo do preconceito e questionamentos que poderíamos sofrer. Nunca revelamos aos funcionários da escola nosso verdadeiro relacionamento, não expressávamos carinho no espaço escolar, nem mesmo dívamos as mãos. Até onde eu sabia, apenas a diretora da escola sabia de minha real relação com Michelle, pois Michelle teve que explicar o motivo da ausência de meus pais na escola. Acho que por isso a diretora tinha um olhar diferente para mim, visto que ela sempre me perguntava se estava tudo bem comigo com um olhar um pouco preocupada.

A minha esposa era muito possessiva e, por isso, eu não tinha muitos amigos na escola nova. A Michelle sempre punha alguma conhecida, que também era aluna da escola, para me vigiar. Apesar do controle excessivo de Michelle sobre mim, se não fosse por ela, eu teria deixado de estudar. Ela sempre se preocupava em comprar meus materiais escolares e me incentivar a ir para a escola. Com o tempo, a Michelle também decidiu voltar a estudar na mesma escola, mas ela estudava no período noturno no programa Educação para Jovens e Adultos, eu continuei estudando no período matutino.

Após contar um pouco sobre minhas experiências na escola e as experiências vividas pelos demais participantes, Glendha, Valentina e Ariel, passo agora a tecer alguns sentidos compostos ao longo do contar e recontar dessas nossas histórias.

3.5 Compondo sentidos

Nesta seção da dissertação, apresento um pouco do processo de composição de sentidos das experiências narradas por mim e pelos participantes de pesquisa e os sentidos que juntos compomos sobre as experiências vivenciadas no período em que frequentávamos a escola.

Como estudei e participei de oficinas do Teatro do Oprimido, durante o meu curso de mestrado em Línguas Românicas realizado nos Estados Unidos, decidi dar a forma de cenas para o texto que apresenta nossa composição de sentidos. Temos, então, as cenas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7. Todas essas cenas apresentam o formato de diálogos entre todos os participantes desta pesquisa. Eu assumo o papel de Samuel e da teoria queer.

Há uma mesa de escritório no centro do cenário, um computador de mesa está posto sobre a mesa. Ao lado da mesa, há uma estante com livros em pé um do lado do outro, os livros têm capas de diversas cores que formam um mosaico bem colorido.

Personagens em cena são eu, o Samuel, a Glendha, a Valentina, o Ariel e a teoria queer. Estamos sentados em uma mesa redonda. O foco da iluminação do cenário está sobre nós e o restante do palco está em penumbra.

Vamos à primeira cena...

Cena 1: Conversando sobre solidão

Samuel: eu acho que ainda não sei bem como é compor sentidos. Mas, pensando bem... então, como chegamos neste tema da solidão? Percebemos que em algumas das experiências que nós participantes de pesquisa contamos foram narrados momentos que se relacionavam à solidão vivida no contexto da escola.

Glendha e Ariel (em coro): Qual foi mesmo o seu momento de solidão, Samuel?

Samuel: por exemplo, em minhas narrativas, euuento que eu ficava sempre sozinho na hora do recreio porque os meninos começaram a me chamar de bicha, viado, mulherzinha. Você também viveu isso, Glendha...

Glendha: pois é... você lembra que te disse que ser travesti é assinar um contrato de solidão. Após começar a me travestir, ninguém queria ser visto comigo na escola, nem

mesmo os gays queriam estar em minha companhia... talvez devido ao preconceito contra travestis ser ainda maior do que o preconceito contra os gays.

Samuel: E você, Ariel, você se escondia?

Ariel: Sim, eu sempre matava aulas para ficar em lugares escondidos na escola, nas escadas onde ninguém passava, nos quartos desocupados dos padres, nas baías dos banheiros.

Samuel: mas, nessas histórias, tem alguma ação dos professores que tentam ajudar com esse problema de solidão? Eu me lembro que eu tive um professor que quando me viu sozinho lendo na hora do recreio, se incomodou e me disse que nem Jesus ficava tão sozinho. Disse também que eu poderia ser religioso como eu era na época, mas poderia ainda assim estar entre as pessoas. O professor me motivou a me socializar mais, a ir brincar com os outros.

Valentina: vivi experiência semelhante quando a diretora da escola onde eu estudava sempre se aproximava de mim e perguntava se eu estava bem porque ela percebia que eu também era uma moça muito solitária.

Samuel: pois é, mas embora seja possível perceber que esses dois professores se preocupavam com a solidão dos alunos LGBTQs, é muito pouco apenas dois casos de professores que tentavam ajudar, a maioria dos professores não se manifestava, não parecia se preocupar. Também, não há nenhuma história de colegas que se aproximavam, que chamavam os colegas solitários para conversar. O que poderia ser feito na escola para mudar essa realidade da solidão das pessoas diferentes? Entendo que os/as professores/as poderiam ter um olhar mais sensível para perceber esses alunos e alunas. Eles/as ficam isolados/as por falta do senso de pertencimento. É importante ter mais iniciativas como de professores que se aproximam dos/as estudantes, demonstrem interesse pela vida deles/as e percebam o que eles/as gostam de fazer.

Participantes em coro: seria ótimo se fosse assim...

Teoria queer: a pedagogia queer e o currículo queer podem contribuir para que os alunos LGBTQs superem ou aprendam a conviver de forma diferente com esses momentos de solidão. A contribuição da teoria queer, nesse contexto, se daria sobre tudo por meio da desconstrução da noção de normalidade. Se muitas vezes os alunos LGBTQs não se encaixam é porque os outros alunos não estão preparados para aceitar a diferença. A

pedagogia e o currículo queer podem ajudar os/as alunos/as a perceberem que a diferença é algo inerente ao ser humano e à sociedade. Nessa perspectiva, as pessoas que estão à margem, na periferia do ambiente escolar, poderiam deixar de ser invisíveis ou essa invisibilidade poderia diminuir. Entretanto, isso provavelmente aconteceria se fossem adotados a pedagogia e o currículo queer na escola pelos professores e toda a comunidade escolar...

Samuel: sim, não somente professores e alunos, mas também toda a comunidade escolar deveria trabalhar para que os alunos queers não se sentissem mal recebidos na escola. O que inclui também os funcionários da escola, supervisores, porteiros, canteiros que ao verem um aluno solitário poderiam mostrar interesse em saber se esse aluno está sofrendo algum tipo de abuso.

Teoria queer: seria muito importante romper com os binarismos, como sugere Louro (2001) e Butler (2003)... Eu entendo que quando um professor se utiliza de uma pedagogia queer, ele desconstrói os binarismos, ou seja, os/as alunos/as podem perceber que não existem apenas alunos/as normais e anormais, aceitos e não aceitos, existem alunos diversos, diferentes em sua identidade de gênero e nos modos de agir. Há uma gama infidável de alunos/as que podem e devem ser respeitados/as independentemente de como se identificam na escola e na vida em geral.

Participantes (em coro): é muito bom pensar em possibilidades!

Glendha: mas, vamos continuar a conversa!

Ariel: vamos!

Samuel: as histórias que vocês me contaram têm vários temas a serem discutidos ainda...

Vamos continuar nossa conversa...

Cena 2: Conversando sobre a culpa

Samuel: pessoal, vocês se lembram em quais histórias o tema da culpa pela homossexualidade está presente?

Glendha: uma de minhas histórias aborda a questão da culpa. Quando eu tinha seis anos, minha professora estava preocupada devido ao meu comportamento ser muito feminino, provavelmente ela pensou que eu estava me tornando homossexual. Ela chegou a

questionar se minha mãe não me privava do contato com outros homens da família que me ensinariam a ser homem.

Teoria queer: é verdade, Glendha, eu observo que muitas vezes as mães são culpadas caso o comportamento das crianças não se adeque aos padrões heteronormativos da sociedade, principalmente se um menino se mostra muito feminino.

Samuel: No meu caso, ninguém nunca questionou minha mãe, mas a religião da qual eu fazia parte desde a infância sempre dizia que algumas práticas sexuais eram erradas, por exemplo, o sexo antes do casamento e a homossexualidade masculina ou feminina. Quando eu tinha entre seis e oito anos, eu já percebia os meninos como mais atraentes fisicamente do que as meninas, mas eu suprimia meus desejos e sentia culpa por tê-los.

Ariel: eu também sinto uma certa culpa por ter começado a viver minha sexualidade muito cedo durante os anos escolares e ter sido um pouco rebelde. Se eu tiver filhos algum dia, eu não quero que eles tenham uma vida escolar como a que eu tive.

Samuel: Ariel, em meu entendimento, você foi um aluno corajoso que viveu sua sexualidade sem aceitar imposições. Você exerceu sua liberdade e isso parece importante.

Teoria queer: essa culpa que nós sentimos, que às vezes tentam atribuir às mães, faz parte de um esquema de poder e controle social. A sociedade sempre controlou nossos comportamentos, incluindo o comportamento sexual, como afirma Foucault (1999). Seja através das instituições governamentais, religiosas e educacionais, o poder é exercido para que sejamos uniformes, iguais aos demais para que a sociedade continue se dedicando mais ao trabalho que gera capital do que a qualquer outra atividade. No mundo capitalista, a nossa energia deve ser voltada para o trabalho e não para a expressão do nosso verdadeiro ser, conforme discute Foucault (1999).

Valentina: será que algum dia haverá escolas que não reprimam a expressão da sexualidade e da identidade de gênero dos alunos?

Samuel: Valentina, alguns profissionais da educação, tais como Teixeira e Magnabosco (2010), já perceberam que é impossível separar a educação da sexualidade e das questões identitárias. Em tudo que fazemos expressamos nossa sexualidade. Na escola, sempre tocamos uns nos outros, nos abraçamos, nos beijamos e o desejo e necessidade pelo toque é um ato sexual. É impossível envolver cada um dos alunos em bolhas gigantes para que não tenham qualquer contato físico.

Ariel: eu consigo entender que o toque, por mais simples que seja, já é um ato sexual. Mas, e os comportamentos sexuais mais íntimos entre as pessoas LGBTQs? Como o conhecimento da teoria queer pode contribuir para que as práticas educacionais expressem menos preconceito com aqueles que não sejam heterossexuais?

Teoria queer: na perspectiva da teoria queer (BUTLER, 2003; LOURO, 2001; MISKOLCI, 2012) todos aqueles que quebram com os conceitos fixos de comportamento devem ser igualmente respeitados. O comportamento de um heterossexual não é superior ao comportamento de um homossexual. Uma análise queer da sexualidade e da identidade de gênero permite concluir que, na cultura ocidental, a heterossexualidade foi consagrada como superior por meio de convenção social. Aqueles que tinham uma orientação sexual²⁷ para os diferentes se constituíram uma classe hegemônica que poderia julgar outras práticas sexuais como inferiores, abjetas, proibidas. Ao revelar a construção social do gênero e da sexualidade, a teoria queer oferece novas possibilidades para a educação.

Glendha: quais seriam essas possibilidades?

Samuel: se os professores conhecessem e tivessem clareza sobre a teoria queer, poderiam desenvolver atividades para ajudar os alunos a perceber que a heterossexualidade é apenas uma construção. Nas aulas de história, por exemplo, os professores poderiam trabalhar com a história da sexualidade. As práticas sexuais humanas sofreram mudanças com o tempo; nas culturas da Roma e Grécia antigas, por exemplo, como afirma Esteves, Azevedo e Frohwein (2016), a homossexualidade tinha um outro status. As pessoas não eram recriminadas por se relacionarem com pessoas do mesmo sexo, às vezes isso era até mesmo incentivado. Também, mais tarde já no período vitoriano, compreendido pela maior parte do século XIX, era comum as mulheres terem íntimos relacionamentos com outras mulheres, o que hoje poderíamos chamar de “amizade colorida” e esses relacionamentos não eram recriminados, como aponta Facco (2003). Além disso, é possível discutir como no século XX a homossexualidade passou por períodos em que era considerada uma doença e um crime até que algumas sociedades perceberam que não era justo tratar a homossexualidade dessa forma. Também, os professores não deveriam

²⁷ Refere-se ao sexo das pessoas que elegemos como objetos de desejo e afeto. Hoje são reconhecidos três tipos de orientação sexual: a heterossexualidade (atração física e emocional pelo “sexo oposto”); a homossexualidade (atração física e emocional pelo “mesmo sexo”); e a bissexualidade (atração física e emocional tanto pelo “mesmo sexo” quanto pelo “sexo oposto”). (BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E., 2009, p. 128)

se esquecer de mencionar as discussões que têm ocorrido na atualidade através da legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo em vários países.

Ariel: essas discussões só poderiam ocorrer nas aulas de história?

Samuel: não, as possibilidades são infinitas. Nas aulas de línguas também é possível discutir como a linguagem perpetua os preconceitos contra as pessoas LGBTQs, conforme discutem Moita Lopes (2006), Jesus, Carbonieri e Nigro (2017). As palavras carregam cargas ideológicas por isso seria interessante refletir porque alguns alunos utilizam os termos “gay”, “bicha”, “viado” para ofender os seus pares sem que os mesmos sejam homossexuais. Esses termos ofendem, pois estão impregnados de carga negativa com o objetivo de humilhar. Outras palavras precisam ser revistas e ter seus sentidos ampliados. É o caso da palavra família. Poderia se questionar aos alunos se família é formada por apenas um pai, uma mãe e filhos, ou se poderia ampliar para uma ideia de dois pais e duas mães. As questões de gênero também poderiam ser objeto de estudo nas aulas de línguas, como apontado nos PCNs (BRASIL, 1998).

Valentina: então a teoria queer pode ser usada para desestruturar qualquer conceito, seja ele sexual ou não?

Teoria queer: sim, embora a teoria queer tenha surgido nas discussões sobre sexualidade, ela se ampliou para os vários campos do conhecimento, pois, para que novos conhecimentos possam ser construídos, as perspectivas canônicas precisam ser desestruturadas. Sendo assim, a desestruturação gera diferentes entendimentos sobre o conhecimento já construído pelos seres humanos.

Cena 3: Conversando sobre as identidades de gênero e o corpo

Valentina: por que vocês acham que nós precisamos falar sobre gênero e sobre o corpo?

Samuel: eu entendo que é importante porque, em minha experiência na escola, sempre tentaram me controlar para que meu corpo tivesse hábitos mais masculinos. Meus colegas de sala me diziam que eu deveria falar grosso como homem, teria que controlar meus movimentos para não ser tão delicado quanto uma mulher.

Glendha: eu também sempre tive pessoas que me criticavam por ter um corpo mais flexível, a maneira como eu me movimentava incomodava as pessoas, ou quando o meu namorado quis que eu fosse mais masculina para adequar-me ao meu sexo biológico.

Valentina: já eu percebia que as pessoas queriam que eu fosse mais delicada como as demais meninas. Eu não gostava de usar saias, de encher meu corpo de bijuterias femininas, também não queria ficar sentada, comportada com pernas cruzadas. Eu preferia correr, jogar futebol e não me importava em suar, me sujar; no entanto, as pessoas se incomodavam em ver uma menina como eu suja e suada.

Samuel: a escola, dessa forma, tenta educar o corpo. Vocês se lembram de alguma ocasião em que os professores tentaram fazer essa educação do corpo? No meu caso, o professor de geografia observava os corpos dos meninos para dizer se seriam homens de corpos fortes ou não. Também a professora de educação física queria que o meu corpo do sexo masculino estivesse apto a realizar atividades típicas dos homens, como quando ela insistiu para que eu jogasse futebol com os outros meninos.

Teoria queer: é interessante observar que, nessas histórias, esperava-se que as pessoas adequassem a sua identidade de gênero aos seus corpos. Só poderia ser mulher quem tivesse um corpo do sexo feminino, e só poderia ser homem quem tivesse um corpo do sexo masculino. Não era bem visto um corpo que se rebelasse contra os padrões de comportamento atribuídos ao seu gênero.

Valentina: como a teoria queer pode ajudar nestes momentos em que os corpos desobedecem aos papéis de gênero?

Teoria queer: os teóricos queer (BUTLER, 2003; LOURO, 2001; MISKOLCI, 2012) entendem que as identidades de gênero não estão precisamente ligadas ao sexo biológico. Os gêneros são uma performance, desse modo, qualquer pessoa, independentemente de seu corpo, pode se constituir com outra identidade de gênero, como afirma Butler (2003) e Moita Lopes (2009). Nem mesmo as identidades de gênero são fixas — a fixidez é ilusória e limitadora das possibilidades humanas.

Todos em coro: vamos celebrar nossos corpos! Vamos respeitar nossa identidade de gênero!

Cena 4: Conversando sobre bullying e cyberbullying

Ariel: em nossas histórias, o bullying está sempre presente, vocês não concordam?

Glendha: sim, certamente.

Ariel: eu sofri bullying minha vida escolar inteira.

Valentina: mas, o que exatamente significa bullying?

Samuel: a prática do bullying é definida por Silva (2017) da seguinte forma:

... o termo bullying escolar... abrange todos os atos de violência (físico ou não) que ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos, impossibilitados de fazer frente as agressões sofridas... Algumas atitudes podem se configurar em formas diretas ou indiretas de praticar o bullying. Porém, dificilmente a vítima recebe apenas um tipo de maus-tratos; normalmente, os comportamentos desrespeitosos dos *bullies* [os praticantes de bullying] costumam vir em “bando”. Assim, uma mesma vítima pode sofrer variadas formas de agressões tais como: verbal (insultar, xingar), física (bater, ferir), psicológica ou moral (humilhar, isolar), sexual (assediar, abusar) e virtual (ciberbullying) realizado através de celular e internet para difundir, de forma avassaladora, calúnias e maledicências (SILVA, 2017, n.p.).

Valentina: entendi. Sim, eu sofri várias situações de bullying na escola quando me chamavam de macho-fêmea e mesmo algumas pessoas que não me xingavam e nem me atacavam verbalmente, expressavam pelo seu olhar que não tinham nenhuma empatia por mim.

Samuel: e vocês, Glendha e Ariel?

Glendha: eu sofria bullying quando me chamavam de mulherzinha, viado, quando evitavam a minha companhia por me acharem estranha, diferente das outras pessoas que eles consideravam normais. Às vezes, na hora do lanche, eu não tinha com quem ficar, eu tinha que esperar todo mundo se sentar para depois procurar um lugar mais isolado.

Ariel: eu também passava pelas mesmas situações, era chamado de apelidos dos quais eu não gostava. Além do bullying no ambiente escolar, eu fui vítima de cyberbullying quando várias pessoas, que eram alunos da mesma escola que eu, me enviavam mensagens pelo *WhatsApp* me ameaçando de ser agredido fisicamente e dizendo que viado como eu merecia morrer.

Samuel: foram realmente difíceis os episódios pelos quais nós passamos. Como vocês já sabem, comigo não foi diferente, colocaram vários rótulos negativos sobre mim. Ser tão desrespeitado assim me deixava muito apreensivo, ansioso, preocupado sobre quando seria a próxima vez que me chamariam de viado. Eu me policiava o tempo todo! Aqueles ataques verbais contra mim fizeram muito mal a minha autoestima e eu não entendia porque, na opinião dos meus colegas, eu era menos normal que eles. Entendo que a experiência de bullying fez com que eu levasse mais tempo para aceitar minha homossexualidade. E vocês, como se sentiam com respeito às situações de bullying?

Glendha: eu me sentia muito triste, pois eu era uma pessoa estigmatizada e para mim foi muito mais difícil me sentir parte de um grupo. Várias vezes eu quis deixar de frequentar a escola, só não abandonei a escola porque minha mãe não deixou. A escola, um lugar que deveria ajudar a me tornar uma pessoa, uma cidadã melhor, ocasionalmente servia para o objetivo contrário. Com certeza, a escola contribuiu para que, em alguns momentos de minha vida, eu sentisse uma profunda tristeza. Infelizmente, muitas mulheres trans não chegaram à idade que eu tenho hoje, pois a pressão sobre nós é tão forte que algumas se matam enquanto outras são agredidas e assassinadas gratuitamente. Na escola, aprendemos que grande parte da população não está preparada para lidar conosco.

Ariel: eu também tive medo de ser agredido quando me ameaçaram pelo *WhatsApp*, durante alguns dias eu não quis ir à escola.

Samuel: Ariel, você me disse que trocou de escola várias vezes. Você acha que as suas transferências de escola eram motivadas pelo bullying? Você já chegou a pensar que mudar de escola seria a melhor opção, visto que em uma escola nova você não seria conhecido e, por isso, não seria estigmatizado?

Ariel: pode ser que esse tenha sido um dos motivos, eu nunca gostei de ser xingado e maltratado. Acho que ninguém se acostuma a isso. Talvez eu também me escondia no banheiro da escola para não sofrer bullying e, quando eu não podia me esconder, a única forma de lidar com os agressores era agredi-los de volta, como no dia em que eu briguei com o menino que me xingou.

Valentina: a escola para mim era uma tortura e eu não queria ir para um lugar como este. Talvez, por todos os apelidos maldosos que eu recebi na escola, eu comecei a matar aulas. Esse não era o único motivo, mas pode ter sido um deles. Quanto ao meu mal comportamento em sala, talvez eu ironizava muito os meus professores e não prestava atenção às aulas porque eu não me sentia entendida.

Samuel: o que vocês acham que poderia ser feito para que a vida de pessoas LGBTQs na escola pudesse ser menos sofrível?

Glendha: os professores poderiam ser mais atentos às situações de bullying. Eles, como figuras de autoridade em sala, podem intermediar os conflitos e proteger as pessoas que estão em situação mais vulnerável. Eu me lembro que uma de minhas primeiras professoras cometeu bullying contra mim ao me ver mexendo o quadril para apagar o

quadro negro e a professora me chamou de Capitu, como já relatei em minha narrativa. Depois que a professora me chamou de Capitu, os outros alunos se sentiram no direito de me chamar de Capitu também e outros nomes pejorativos. Uma professora jamais deveria ter feito aquele tipo de comentário. Para mim, ela incentivou as outras crianças a cometerem bullying.

Samuel: eu acho que a escola poderia realizar ações que despertassem mais a empatia, a solidariedade, o altruísmo entre os alunos (SILVA, 2017). Muitas vezes, não havia sensibilidade não só para comigo que sou gay, mas outras pessoas também, os alunos/as mais gordinhos/as, os alunos/as negros/as, os mais pobres também sofriam/sofrem bullying por não terem a roupa de última moda ou o celular mais sofisticado. Se a escola despertasse mais a solidariedade, o altruísmo entre os/as alunos/as, seria um lugar bem mais agradável.

Valentina: eu concordo com vocês dois. A escola é um lugar não só de aprender matemática, português, ciências, mas também um lugar de aprender a conviver bem respeitando o sofrimento alheio, a individualidade e as diferenças.

Samuel: seria ótimo se as instituições de ensino ouvissem e praticassem o que vocês acabaram de dizer.

Cena 5: LGBTQs em escolas públicas e particulares

Samuel: Valentina e Ariel, eu percebi um ponto em comum entre suas histórias. Vocês dois contaram histórias sobre indisciplina e punição na escola, mas a diferença entre vocês é que o Ariel estudou em escolas particulares a sua vida inteira e Valentina estudou em escolas públicas, não é mesmo?

Ariel: sim, isso mesmo, estudei apenas em escolas particulares.

Glendha: exatamente, estudei em escolas públicas a vida toda.

Samuel: depois de pensar sobre suas histórias, eu fiquei me perguntando se a maneira como as autoridades escolares lidam com pessoas LGBTQs pode variar dependendo do fato de a escola ser pública ou privada. Vocês se lembram da história de indisciplina e rebeldia que me contaram?

Ariel: eu questionava muito os professores em minha escola e isso não era bem visto em algumas ocasiões, principalmente se eu não concordasse com algum dogma religioso,

quando isso acontecia eu era mandado para fora da sala de aula para conversar com um disciplinador. Quando eu tinha 12 anos, eu dei um soco em um aluno que estava zombando de mim.

Valentina: já eu não queria estudar de jeito nenhum! Ia para a escola, mas conversava muito, matava aula, namorava outras meninas em lugares escondidos da escola e se os professores tentassem chamar minha atenção, eu continuava indiferente. Lembro-me de um dia que eu virei as costas para o professor em plena sala de aula.

Samuel: Ariel, o que a direção da escola fez depois de você ter dado um soco no outro rapaz?

Ariel: como relatei em minha narrativa, o diretor chamou a minha mãe e nós três conversamos. Eu acho que o diretor não me expulsou porque eu era aluno da escola desde o maternal, acho que eu tinha uns quatro anos quando fui admitido na escola.

Samuel: e no seu caso Valentina, como a direção lidou com o problema?

Valentina: no meu caso, minha mãe foi chamada à escola para ter uma reunião com o diretor. Nesta reunião, eu não estava presente. A única coisa que eu sei é que o diretor convidou minha mãe a me retirar da escola.

Samuel: vocês observam o contraste entre o modo como a escola particular e a escola pública lidaram com os problemas de indisciplina? Talvez a escola particular, por depender das mensalidades para manter o seu negócio, teve mais delicadeza em lidar com a situação e a escola pública, por não ter essa obrigação financeira, dispensou uma de suas alunas. Será que é possível vermos aqui um conflito de classes? Será que a forma de uma instituição educacional lidar com a identidade de gênero de uma pessoa pode ser influenciada pelo capital?

Valentina: na minha opinião, isso pode acontecer sim. É perceptível como um LGBTQ com melhores condições financeiras pode ter mais acesso às informações e ser mais esclarecido a respeito de sua própria sexualidade, por ter acesso a tratamento psicológico ou por ter uma família mais instruída quanto às questões de identidade de gênero.

Ariel: faz muito sentido isto que você está dizendo, Samuel. A Valentina era uma aluna da escola e as autoridades eram responsáveis por ela e pelo bem-estar dela. Eles deveriam ter tomado alguma medida para ajudá-la a se desenvolver e a ser mais participativa.

Talvez a escola opte por um caminho mais fácil que é excluir os alunos problema e não lidar com a situação de maneira que geraria mais trabalho e empenho de um coletivo.

Cena 6: A importância da família

Samuel: eu percebi que, mesmo quando vocês e eu nos referíamos às nossas experiências na escola, nossos familiares desempenharam um papel em nossa formação escolar. Glendha, como você comprehende a participação de sua mãe nos seus estudos?

Glendha: não fosse pela minha mãe, eu não teria terminado a escola. A minha vida na escola não era fácil, muitos xingamentos, comentários negativos ao meu respeito, como se eu fosse menos humana por ser trans. Por isso eu sempre quis sair da escola, mas minha mãe me encorajava e ela me ensinou a nunca me permitir ser ofendida. Ela sempre me dizia que eu era uma pessoa normal e talentosa.

Samuel: e com respeito à sua irmã, qual foi a importância dela para sua experiência na escola?

Glendha: a minha irmã, sempre foi muito popular nos anos escolares. Estava sempre rodeada de amigos e amigas. A minha irmã também me ajudou a me socializar e a ser respeitada e admirada porque ela me convidou para coreografar as danças de seu grupo.

Samuel: e você Valentina, como seus familiares te ajudaram a continuar seus estudos?

Valentina: o meu pai era meu principal incentivador. Ele me levou para uma escolinha de futebol particular e anos depois pagou meu primeiro ano em uma universidade particular. Minha mãe também, estava sempre presente, mesmo quando eu fui expulsa da escola, ela estava lá, e me disse para ir em frente que haveriam outras escolas onde eu poderia estudar. E depois que eu me casei, minha esposa continuava me incentivando.

Samuel: e você, Ariel, quem de sua família mais impactou sua experiência na escola?

Ariel: minha mãe estava sempre presente, comparecia às reuniões escolares e pagava para eu frequentar as melhores escolas da cidade. O meu irmão mais velho eu sempre admirei, pois ele era bom em tudo que fazia. Era bom nas matérias escolares, nos esportes e para ele era bem fácil encontrar namoradas, ficantes e moças apaixonadas por ele. Em meu entendimento, o meu irmão foi a pessoa que deu certo na família. Eu gostaria de ter sido melhor aluno como ele foi e ainda é.

Samuel: é perceptível que por um lado os parentes ajudam e apoiam, como foi o caso de Glendha e Valentina, mas por outro lado eles também oprimem mesmo que indiretamente. O seu irmão, Ariel, e o meu irmão foram opressores indiretamente porque eles eram o modelo de masculinidade que a sociedade apoia. Eu tinha um sentimento de que eu deveria ser igual ao meu irmão hétero também, Ariel. Hoje em dia, ao pensar sobre minhas experiências em relação a ele, eu percebo que ele não foi melhor do que eu, nem eu pior do que ele. Nós éramos diferentes, ele tinha habilidades com esportes, com a matemática, já eu tinha habilidades com a língua inglesa e outras matérias da área de humanidades. Ao meu ver, nós dois éramos diferentes e importantes a nossa forma.

Ariel: pensando por esse lado, eu também tinha facilidades que o meu irmão não tinha. Por exemplo, eu era bom em me comunicar e em empreendedorismo, pois desde a adolescência eu trabalho com vendas e conquistei o carinho de muitas pessoas na escola, entre professores e colegas.

Cena 7: Conversando sobre religião.

Samuel: a religião foi importante na sua formação escolar ou como pessoa, Ariel?

Ariel: sim, a religião esteve sempre presente, pois eu estudei em uma escola religiosa.

Samuel: e como foi para você estudar em uma escola religiosa?

Ariel: eu não gostava muito, visto que eu não me identificava com toda a liturgia e os ensinamentos da igreja. Como eu te contei, sempre tive aula de religião e, nessas aulas, eu era condenado por minha identidade de gênero e sexualidade. Certa vez o professor de ensino religioso chegou a me colocar para fora da sala de aula porque eu disse que não concordava que família só seria abençoada por Deus se fosse constituída por um homem e uma mulher no sagrado matrimônio.

Samuel: você foi muito corajoso em dizer isso, Ariel. Você foi sincero com o que acreditava.

Ariel: sim, mas a coragem de contradizer os padres não era bem vista. Eu cresci com a ideia de que eu era um erro, que uma pessoa como eu não fazia parte do propósito divino.

Samuel: eu também cresci com este sentimento de que eu fui um plano que saiu errado devido à religião de minha família que pregava que a homossexualidade é um pecado mortal. Eu sempre ouvia os seguintes textos bíblicos sendo lidos do púlpito:

9 A caso não sabeis, que os iníquos não hão de possuir o Reino de Deus? Não vos enganeis: Nem os fornicadores, nem os idólatras, nem os adulteros, 10 Nem os efeminados, nem os sodomitas, nem os ladrões, nem os avarentos, nem os bebedices, nem os maldizentes, nem os roubadores hão de possuir o reino de Deus. I. Aos Corinthios VI. (BÍBLIA, 1980).

Ariel: é muito ruim crescer com a ideia de que você não herdaría o Reino de Deus se você fosse um sodomita, ou homossexual.

Samuel: por um tempo, eu lutei contra a forma com que expressava minha sexualidade e identidade de gênero. Eu orava para que Deus me curasse como se eu estivesse doente por ser gay, mas foi um esforço inútil. A experiência que eu tive com a religião não contribuiu em nada para minha aceitação, pelo contrário, me fez passar por períodos de extrema depressão.

Ariel: Será que é possível pensar em uma escola que não imponha crenças religiosas a seus alunos?

Samuel: uma das alternativas, segundo Torres (2013), seria o estado laico. O autor explica que:

por volta do século XVII, elaborou-se no Ocidente a noção de Estado laico. Os grupos cristãos, divididos entre católicos e protestantes, brigavam para dominar os impérios e definir os modos de vida das populações. Uma saída para esses conflitos foi definir que nenhuma religião deveria dominar o Estado, mas todas poderiam ter o direito de existir dentro dele. (TORRES, 2013, p. 26).

Samuel: eu percebo que, no caso das escolas públicas, a noção de estado laico é mais propagada.

Ariel: sim, porque, no meu caso, como eu estudei em escola particular religiosa, as doutrinas da religião estavam sempre presentes no cotidiano escolar.

Samuel: eu acho que a escola deveria promover o respeito a todas as crenças, sem privilegiar a visão cristã, como frequentemente se percebe nas escolas brasileiras. A opinião de diferentes religiões sobre a homossexualidade difere, sendo que algumas religiões respeitam a identidade de gênero e a sexualidade das pessoas sem impor uma doutrina. Penso que, se a escola mantivesse uma postura laica, os alunos poderiam construir sua própria identidade sem se sentirem oprimidos por um padrão correto que todos deveriam adotar, sem se sentirem julgados ou condenados por seguirem sua natureza.

Nesse capítulo, apresentei a composição de sentidos na forma de cenas de teatro e, a seguir, apresento minhas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esta pesquisa com o objetivo de levantar e analisar narrativas de alunas/os ou ex-alunas/os, que não se conformam à heteronormatividade na escola e com a seguinte indagação de pesquisa: como alunas/os LGBTQs vivem suas experiências nos espaços da Escola?

Por meio de minhas histórias e das histórias de outros participantes, pude aprender que a solidão é algo comum entre as pessoas LGBTQs. Por não sermos entendidos por grande parte da comunidade escolar, procurávamos lugares seguros na escola, nos quais encontrávamos um alívio e proteção momentâneos contra as chacotas. Nas narrativas, eu percebi que, pelo isolamento, os LGBTQs podem comprometer seu desenvolvimento interpessoal, pois, enquanto os demais alunos estavam brincando, socializando, se divertindo, os alunos LGBTQs, às vezes, estavam excluídos do grupo. Observei, também, que a solidão para as/os alunas/os trans, como no caso de Glendha, é mais intensa do que no caso dos homossexuais, de acordo com a fala da própria participante, nem mesmo os gays queriam sua companhia na escola.

Ainda, sobre a questão da solidão dos LGBTQs, eu observei que alguns professores se preocupam com a solidão desses alunos, como foi possível perceber no meu caso e no caso de Valentina. No entanto, eu entendo que o número de profissionais da educação que têm essa atitude é a minoria porque não foram muitas as histórias de empatia da parte de professores e diretoras/es.

Outro tema que eu observei nas experiências relatadas foi o sentimento de culpa por não se ter uma identidade de gênero heteronormativa. No relato de Glendha, a professora quis atribuir a culpa de ela ser mais feminina a sua mãe que, na opinião da professora, talvez estivesse privando Glendha do contato com os outros homens da família. Além disso, o sentimento da culpa pode ser derivado da religião. No meu caso, eu sempre me culpava por não ser como os outros rapazes e, no relato de Ariel, também é possível perceber um sentimento de culpa quando ele diz que deseja que seus filhos não tenham o mesmo comportamento que ele teve na escola.

Um outro tema que eu percebi foi a educação do corpo. Eu comprehendo agora que a escola também ensina como os corpos devem se portar para se adequarem às identidades de gênero tidas como naturais. Nas minhas histórias e dos meus participantes, observei que não nos foi permitido uma atitude que não condizia com as normas socialmente aceitáveis. Por exemplo, Valentina não pôde jogar futebol em sua escola,

onde essa era uma atividade apenas para meninos. Em relação a ela, não era aceito que uma menina corresse e se sujasse como os meninos, pois as meninas deveriam estar sempre bem arrumadas de sainha ou vestidinho. Glendha, também, foi muito criticada tanto por alunos quanto por sua professora, visto que ela apresentava movimentos que eram considerados muito femininos.

Observei, também, que o *bullying* é um fator negativo na formação dos alunos LGBTQs. Ao sofrerem bullying, os alunos passam a ter vontade de cabular aulas e abandonar a escola, conforme revelaram as narrativas de Glendha, Valentina e Ariel. Os sentimentos que o *bullying* despertou em nós foi variado, por exemplo, Ariel teve uma atitude agressiva de dar um soco no colega que o importunava; no meu caso, eu me sentia triste e negava todas as afirmações de que eu era “bicha, mulherzinha, viado”; já no caso de Valentina, ela se portava com indiferença a tudo que se relacionava à escola e cabulava muitas aulas.

Ademais, notei que em escolas particulares e públicas o tratamento dos alunos LGBTQs pode ser diferente, como se deu com Ariel e Valentina. Ariel poderia ter sido expulso de sua escola, mas provavelmente não foi porque estudava em uma escola particular que sua família pagava havia alguns anos; entretanto, Valentina, que estudava em escola pública, não foi tratada de maneira similar, visto que o diretor convidou tanto ela quanto sua amiga lésbica para se retirarem da escola.

Outra temática que me fez refletir e aprender, foi o tema da família. Eu entendi que a família pode incentivar e afirmar os alunos LGBTQs para que se sintam mais seguros e, por outro lado, também, pode fazer com que se sintam ainda mais inseguros. Foi o caso de Glendha, cuja mãe foi uma força positiva para que ela expressasse sua identidade de gênero sem se deixar abater pelas perseguições que sofria. Em contrapartida, no meu caso e no de Ariel, nós nos comparávamos a nossos irmãos héteros e nos inferiorizávamos ao fazê-lo, e acabamos desenvolvendo o sentimento de que valíamos menos por não sermos tão masculinos quanto eles eram.

Por fim, a temática da religião, também me ajudou a compreender que o ensino de dogmas religiosos que são contrários às identidades LGBTQs não favorecem ao desenvolvimento saudável de pessoas LGBTQs. Observei, também, que o estado laico pode ser útil ao tratar da questão da religião na escola, pois a imposição de uma única religião pode não permitir que os alunos desenvolvam o respeito a outras crenças e a forma como outras religiões entendem a questão das identidades de gênero.

Ao refletir sobre como respeitar as diferenças na escola, eu penso que é papel de todos os funcionários de uma escola, desde o porteiro e canteiro aos professores e à direção da escola, pensar em modos de promover o respeito à diferença. Ao considerar a questão da inclusão, os alunos LGBTQs precisam ser vistos como um grupo que necessita de uma atenção especial por estarem em situação de vulnerabilidade social. As chances de um aluno LGBTQ abandonar a escola é bem maior do que um aluno que se identifica como heterossexual. No processo de formação de professores, a identidade de gênero e a sexualidade deveriam ser discutidas, pois este é um tema tabu em nossa sociedade. Desse modo, é essencial que nossos professores, formadores de cidadãos conheçam mais sobre este tema.

Durante a pesquisa, também, me perguntava sobre como superar os estereótipos dos LGBTQs e como abordar o tema da identidade de gênero em sala. Se os alunos conhecerem mais a respeito da história dos homossexuais, eles entenderão que a homossexualidade sempre esteve presente na história da humanidade. Há, por exemplo, muitas celebridades, artistas que são gays e que a população não os identifica como tal porque eles/as não seguem os estereótipos. Apresentar estas celebridades aos alunos, seria outra oportunidade para superar a visão estereotipada da comunidade LGBTQ. Também, para atingir este objetivo, poderia ser válido estudar como os povos indígenas entendem a homossexualidade e a transgênero. Além disso, estudar a literatura gay e lésbica representaria uma oportunidade de conhecer melhor os LGBTQs.

Ao pensar sobre a questão de como os professores de língua podem contribuir para o respeito à diversidade na sociedade e para a formação de cidadãos conscientes, eu comprehendo que esses professores não deveriam privilegiar apenas uma variante linguística. O docente poderia abordar em sala que os diferentes grupos sociais têm diferentes modos de falar. Com isto em mente, o educador poderia trazer algumas notícias de jornal que tratem da cultura LGBTQ e, por meio do texto, tratar das expressões orais comuns neste grupo social. Além disso, o professor de língua estrangeira poderia sugerir filmes que demonstrem a cultura LGBTQ de diferentes países. Utilizar letras de música de cantoras/es LGBTQs, também, seria uma maneira de abordar a diversidade de gênero na escola.

É trabalho do professor realizar um exercício constante de pensar em práticas que promovam a liberdade na escola, conforme apontam Hooks (1994; 2010) e Lopes (2006). Eu entendo que a liberdade de expressão de identidade de gênero não deveria ser tabu na escola.

Ao realizar esta pesquisa, percebi que, além do aprendizado construído sobre teorias, sobre a pesquisa narrativa e sobre o tema estudado, aprendi, também, sobre mim mesmo como membro da comunidade LGBTQ, professor de língua Inglesa e pesquisador. Eu desenvolvi mais coragem para abordar questões de gênero em sala de aula. Antes, se algum aluno tocasse no tema de gênero ou assuntos relacionados à comunidade LGBTQ, eu não me manifestava e simplesmente tentava mudar de assunto por pura insegurança. No entanto, a minha pesquisa me ajudou a conhecer mais sobre esse tema e colocar minhas opiniões a respeito e incentivar meus alunos a se colocarem, também, para discutirmos em sala. Eu percebo que essa prática encoraja os alunos LGBTQs a sentirem como se a escola os acolhesse, também, por querer ouvi-los e respeitá-los. Ao abordar as questões de gênero em sala de aula, os demais alunos também têm a oportunidade de ter esclarecimentos importantes para que aprendam a conviver com as diferenças respeitosamente.

Um outro aspecto sobre o qual aprendi e mudei meu entendimento foi a questão da transgeneridade. Conhecendo e convivendo com Glendha, eu me tornei mais respeitoso e sensível à luta das pessoas trans. Eu aprendi que as pessoas podem ser de qualquer gênero independente de sua genitália. Antes, por não entender o conceito de performatividade, eu era mais preconceituoso em relação às pessoas transgêneras. Eu tinha a opinião equivocada de que elas eram gays ou lésbicas mal resolvidas/os, no entanto, com o aprofundamento do meu tema de pesquisa, eu entendi que elas, na verdade, são outro gênero.

Ao me aproximar de Valentina, aprendi mais sobre as mulheres lésbicas. Por eu ser um homem gay, não compreendia as dificuldades que uma mulher lésbica enfrenta. Enfim, entendi que os homens gays precisam se abrir aos demais grupos da comunidade LGBTQ e deveria haver mais solidariedade com as diversas letras da sigla LGBTQ.

Muitos foram os aprendizados que a realização desta pesquisa me proporcionou, mas vivenciei, também, muitas dificuldades: com alguns conceitos como performatividade; a diferença entre identidade de gênero e sexualidade; em entender a linguagem de alguns autores da área de filosofia que discutem gênero; desconstruir o entendimento binário (feminino-masculino) sobre identidade de gênero foi muito difícil para mim, mas meu entendimento sobre identidade de gênero está se ampliando para incluir os vários gêneros.

Outras dificuldades que vivenciei: na escrita de minha dissertação, demorei a entender o gênero dissertação; tive dificuldade para expor minha voz e, em vários momentos, eu mantive a voz dos autores; tive dificuldades com o entendimento sobre a pesquisa narrativa e com o entendimento e realização da composição de sentidos. A minha pesquisa, também, teve algumas limitações, por exemplo, eu não consegui fazer os construtos teóricos abordados “conversarem” com minha composição de sentidos.

Todavia, entre dificuldades e limitações, houve muitos aprendizados e percebi a possibilidade de outros estudos que podem e precisam ser realizados. Como por exemplo, a formação de professores para lidarem melhor com a questão das identidades de gênero na escola; a interseccionalidade dos preconceitos com base em raça, classe e gênero na escola; a experiência de alunos intersexuais na escola; a experiência de alunos assexuais na escola; as dificuldades que os alunos LGBTQs enfrentam na escola ao utilizar o banheiro público.

Dor >>>> Luta>>>> Justiça

A escola sempre foi um lugar especial para mim, por isso me tornei professor. Eu não queria sair de um ambiente que me proporcionava um constante aprendizado e um prazer em aprender. No entanto, ao mesmo tempo que a escola me proporcionava o grande prazer de aprender, nela eu encontrei muitos motivos de sofrimento e dor. Eu me questionava: por que será que eu não sou normal como os outros? Será que eu ainda posso ser como os outros algum dia? Eu mereço ser chamado de “bicha, viado, mulherzinha”? Eu resisti à pressão e não abandonei a escola e isso foi muito importante para mim porque o que eu viria a aprender na escola me ajudou a ser quem eu sou neste momento, uma pessoa que se identifica como gay e tem orgulho de sê-lo.

Hoje, sou professor e me sinto honrado de ter a chance de criar condições, em minha sala de aula, para que minhas/meus alunas e alunos discutam e desconstruam preconceitos que tanto me feriram. Eu estou transformando a minha dor em luta e tenho consciência de que a luta produz mudança, a qual pode produzir um mundo mais justo para pessoas que sentem como eu. Há muitas alunas e muitos alunos recém-chegados à escola, que ainda são humilhados e chamados de “macho-fêmea, bicha, mulherzinha”, e que precisam aprender a transformar a sua dor em luta. Eu entendo que um dos meus papéis como professor, a partir de agora, é orientá-los nesse processo constante de transformar a dor em luta e a luta em justiça...

REFERÊNCIAS

- ABGLT. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.
- BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E. (Orgs.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais - livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em:
http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf. Acesso em: nov. 2017.
- BELENKY, M.F.; CLINCHY, B.M.; GOLDBERGER, N.R.; TARULE, J.M. **Women's ways of knowing**: the development of self, voice, and mind. Nova Iorque: Basic Books, 1986. 288 p.
- BENFATTI, F. A. R. **Pornografia e criticidade**: as faces de Henry Miller em *Tropic of Cancer* e *Tropic of Capricorn* sob o viés autobiográfico. 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BENTO, B. **Homem não tece a dor**: queixas e perplexidades masculinas. Natal, RN: EDUFRN, 2015. 220 p.
- _____. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense - Coleção Primeiros Passos, 2008, v.01. p.190.
- BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução de Padre Antônio Pereira de Figueiredo. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1980. Edição Ecumênica.
- BORBA, R. Linguística queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. **Revista Entrelinhas**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 91-107, out. 2015.
- BORTOLINI, A. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 11, n. 123, p. 27-37, ago. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Instruções para apresentação e seleção de projetos de capacitação/formação de profissionais para a cidadania e diversidade sexual**. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/termo_ref.pdf>. Acesso em: set. 2016.
- _____. Ministério da Educação. **Manual do Projeto Educação para Promoção do Reconhecimento da Diversidade Sexual e Enfrentamento da ao sexismo e a homofobia para obtenção de apoio financeiro por meio do FNDE**. Anexo I da Resolução/CD/FNDE, n. 16, abr. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmddocuments/manual_gds.pdf. Acesso em: dez. 2016.
- _____. Secretaria de Direitos Humanos. **Direitos humanos e contribuições à cidadania homossexual**. Rio de Janeiro: Movimento D'ELLAS, 2005. 82 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998. 436 p.

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236 p.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa:** experiências e histórias em pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores, Uberlândia: EDUFU. 2011.

_____. **Pesquisa Narrativa:** experiências e histórias em pesquisa qualitativa. 2 ed. rev. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores, Uberlândia: EDUFU. 2015.

_____. **Narrative Inquiry:** Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco: Jessey-Bass Publishers, 2000.

_____; HUBER, J. Narrative inquiry. In: B. McGaw, E. Baker, & P. P. Peterson (Orgs.), **International encyclopedia of education.** 3 ed. New York, NY: Elsevier, 2010. Não paginado.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative inquiry. In: GREEN, J.; CAMILLI, G.; ELMORE, P (Orgs.). **Handbook of complementary methods in education research.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006. p 477-487.

COPATI, G.; LAGUARDIA, A. Homofobia substantivo inexistente: uma política queer para a homossexualidade. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 35, n. 2, p. 203-220, jul./dez. 2013.

<https://doi.org/10.5212/Uniletras.v.35i2.0003>

CRISP, T. Disrupting heteronormativity: the inclusion and representation of children who are LGBTQ and their families in schools. In: JONES, P.; FAUKE, J. R.; CARR, F. J. **Leading for inclusion:** how schools can build on the strengths of all learners. Nova Iorque: Teachers College Press, 2011. p. 150 – 168.

DERRIDA, J. **Margens da filosofia.** Tradução de Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Campinas: Papirus, 1991. 373 p.

DEWEY, J. **Democracia e educação:** capítulos essenciais. Apresentação e comentários de Marcus Vinícius da Cunha. Tradução de Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007. 136 p.

_____. **Experiência e educação.** Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. 97 p.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011.

- ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. **On writing qualitative research: living by words.** London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2005. 413 p.
- ESTEVES, A. M.; AZEVEDO, K. T.; FROHWEIN, F. **Homoerotismo na artiguidade clássica.** Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2016. 230 p.
- FACCO, L. **As heroínas saem do armário.** São Paulo: Edições GLS, 2003. 192 p.
- FIUZA, A. C. B. **Histórias de formação de professores de língua espanhola: caminhos formais e não formais.** 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. 152 p.
- GRUPO GAY DA BAHIA. **Relatório 2016:** assassinatos de LGBT no Brasil. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relat3b3rio-2016-ps.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2017.
- HOOKS, B. **Teaching to Transgress: education as the practice of freedom.** Nova Iorque: Routledge, 1994. 207 p.
- _____. **Teaching critical thinking: practical wisdom.** Nova Iorque: Routledge, 2010. 191 p.
- JESUS, M. D.; CARBONIERI, D.; NIGRO, C. M. C. (Orgs.). **Estudos sobre gênero: identidades, discurso e educação – Homenagem a João W. Nery.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. 252 p.
- KNAIER, M. L. A place where they can be themselves: issues of LGBTQ students [Revisited]. In: MIKULEC, E. A.; MILLER, C. **Queering classrooms: personal narratives and educational practices to support LGBTQ youth in Schools.** Charlotte: Information Age Publishing, 2017. Não paginado. E-Book. ISBN-10: 1681236508. Disponível em: <<https://www.amazon.com>>. Acesso em: 2 de fev. 2017.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista.** 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 184 p.
- _____. Teoria queer: uma teoria pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, v. 2, 2001, p. 541-553. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdfb>>. Acesso em: 29 jul. 2016.
- _____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 7 – 34.
- LUHMANN, S. Queering/querying pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing. In: PINAR, W. F. **Queer theory in education.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate, Inc. 2009. p. 120-132.

MELLO, D. **História de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de letras. 2004. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MISKOLCI, R. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2 ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012. 82 p.

MOITA LOPES, L. P. M. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2006. 232 p.

MOITA LOPES, L. P. M. **Identidades e pós-identidades**. In: Café Filosófico, 2009. Campinas, SP: Instituto CPFL, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6HDLg6_Jc7k&t=654s>. Acesso em 11/10/2017.

NERY, J. W. **Viagem solitária**: memórias de um transexual 30 anos depois. São Paulo: Leya, 2011. 336 p.

OLIVEIRA, N. M. **Histórias de atendimento a alunos com necessidades educacionais individuais**. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

PEREIRA, S. **BR-Trans**. Funarte. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2UwP3ZXIzW4>>. Acesso em 11/10/2017.

ROCHA, L. L. **Teoria queer e a sala de aula de inglês na escola pública**: performatividade, indexicalidade e estilização. 2013. 255 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, W. B. **Adolescência heteronormativa masculina**: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação-UFSCar, São Carlos: 2015.

SCOTT, J. W. Gênero uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n.2, p. 71-99. jul./dez. 1995.

SERANO, J. **Whipping girl**: a transsexual woman on sexism and the scapegoating of femininity. Berkeley, EUA: Seal Press. 2007. 390 p.

SILVA, A. F. **Pelo sentido da vista**: um olhar gay na escola. 2008. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999, 156 p.

SILVA, A. B. B. Bullying: perigo no território escolar. Disponível em: <<http://draanabeatriz.com.br/?p=638>>. Acesso em: 26 set. 2016.

SPARGO, T. **Foucault and Queer Theory**. Duxford, Cambridge: Icon Books, 1999. 75 p.

TEIXEIRA, M. C.; MAGNABOSCO, M. M. **Gênero e diversidade: formação de educadoras/es**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 95 p.

TORRES, M. A. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 72 p.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada/o para participar da pesquisa intitulada “Experiências de alunos LGBTQs e identidade de gênero na escola”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Dilma Maria de Mello e Samuel Rodrigues dos Santos.

Nesta pesquisa, nós estamos buscando: levantar e analisar narrativas de alunas/os ou ex-alunas/os LGBTQs do ensino fundamental e do ensino médio. Além disso, buscamos responder a seguinte pergunta de pesquisa: Como alunas/os LGBTQs vivem suas experiências nos espaços da Escola?

Você não terá nenhum gasto e/ou ganho financeiro ao participar dessa pesquisa.

Na sua participação, você irá conversar comigo, Samuel Rodrigues dos Santos, sobre suas experiências escolares. Ao longo de aproximadamente seis meses nos encontraremos semanalmente para conversar, e você poderá compartilhar fotos e documentos pessoais sobre seu período escolar. Suas histórias serão publicadas em minha dissertação de mestrado e em nenhuma parte da dissertação impressa, você será identificada/o, a não ser que você deseje ser identificada/o.

Caso você opte por não ser identificada/o na pesquisa, o risco, enquanto participante de pesquisa, seria sua possível identificação pelos leitores da dissertação, no entanto, para dificultar sua identificação, seu nome, os nomes de pessoas envolvidas nas histórias e os nomes de lugares serão trocados. Ao participar dessa pesquisa, você poderá se beneficiar por ter a oportunidade de discutir sobre suas experiências, o que poderá te proporcionar um autoconhecimento, e pensar criticamente sobre a promoção de direitos de pessoas LGBTQs na escola e na sociedade. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Dilma Maria de Mello ou Samuel Rodrigue dos Santos pelos telefones (34) 3239-4102 ou (34) 3239-4355 / Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL -Universidade Federal de Uberlândia - Campus Santa Mônica, Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco G, 2º andar - Sala 1G256 Uberlândia-MG / CEP: 38408-144.

Uberlândia, dede 201.....

Samuel Rodrigues dos Santos

Profa. Dra. Dilma Maria de Mello

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida/o.

Participante da pesquisa (nome legível):

Assinatura: _____

ANEXO 2

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Neste ato, _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____, AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada na dissertação de mestrado intitulada “Experiências de alunos LGBTQs e identidade de gênero na escola” e todos os demais produtos deste trabalho, desenvolvido pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) out-door; (II) busdoor; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); (III) folder de apresentação; (IV) anúncios em revistas e jornais em geral; (V) home page; (VI) cartazes; (VII) mídia impressa; (VIII) mídia eletrônica (paineis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros), artigos, livros eletrônicos e demais produtos oriundos do presente estudo. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Uberlândia, dede 201.....

Participante da pesquisa (nome legível):

Assinatura: _____