



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



JOSE RICLEBERSON VIEIRA ALVES

**“A FORÇA QUE NUNCA SECA”: NARRATIVAS SOBRE
PERFORMATIVIDADES DE PROFESSORAS/ES/IES DISSIDENTES
DE ESCOLAS PÚBLICAS**

SÃO CRISTÓVÃO – SE
2021

JOSE RICLEBERSON VIEIRA ALVES

**“A FORÇA QUE NUNCA SECA”: NARRATIVAS SOBRE
PERFORMATIVIDADES DE PROFESSORAS/ES/IES DISSIDENTES
DE ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS) como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Estudos Linguísticos, vinculada à linha de pesquisa Linguagem: Identidade e Práticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

A474f Alves, José Ricleberson Vieira
“A força que nunca seca”: narrativas sobre performatividades de professoras/es/ies dissidentes de escolas públicas / José Ricleberson Vieira Alves ; orientador Vanderlei José Zacchi.– São Cristóvão, SE, 2021.
153 f.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2021.

1. Linguística. 2. Professores – Narrativas pessoais. 3. Identidade de gênero. 4. Escolas públicas. I. Zacchi, Vanderlei José, orient. II. Título.

CDU 81'42

JOSÉ RICLEBERSON VIEIRA ALVES

**“A FORÇA QUE NUNCA SECA”: NARRATIVAS SOBRE PERFORMATIVIDADES
DE PROFESSORAS/ES/IES DISSIDENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS) como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Estudos Linguísticos, vinculada à linha de pesquisa Linguagem: Identidade e Práticas Sociais.

Dissertação aprovada em: 02 / 07 / 2021

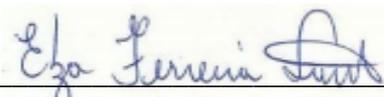
Banca Examinadora



Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi (PPGL/UFS)
Orientador



Profa. Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos (PPGL/UFS)
Membro interno



Profa. Dra. Elza Ferreira Santos (PROFEPT/IFS)
Membro externo

Dedico este trabalho às pessoas dissidentes
que performatizam a vida na subversão,
sempre dentro da lógica de um eterno vir a ser!

AGRADECIMENTOS

Abracei o mar na lua cheia. Abracei o mar [...] E o dia sorriu. Uma dúzia de rosas, cheiro de alfazema. Presente eu fui levar. E nada pedi. Entreguei ao mar e nada pedi. Me molhei no mar e nada pedi. Só agradei (Vevé Calazans/ Gerônimo; por Maria Bethânia).

Ao meu Deus, Deusas e Deuses, todas as Divindades e Espiritualidades que iluminam os meus caminhos e guiam a minha vida. Eu somente tenho que louvar, abraçar e agradecer por minha fé em vós. Essa fé que me levanta quando eu caio e me faz olhar para o céu com vontade de viver. Eu vos agradeço por terdes me concedido forças quando pensei que não conseguiria chegar até aqui, diante de tantas crises que passei. Agradeço-vos e abraço! “Eu olho as tardes, vivo a vida”!

Aos meus maiores amores: Margarida Vieira, minha mãe; Klívia Suyane, minha irmã; e minha sobrinha Victória, pelo apoio incondicional durante esta trajetória. Por sempre torcerem e orarem por mim. Por abraçarem e apoiarem sempre a minha vida dissidente. Vocês são minha base nesta vida!

À minha amiga Rosana Ribeiro, pelo apoio e pela nossa convivência que me faz sempre lembrar, na alegria e na dor, a importância do amor. Muito obrigado por estar comigo! Por ser essa amiga-irmã que a vida me deu!

A Rafael, Everton, Álvaro, Henrique, Victor, Rodolfo e Marconde, pelo companheirismo, amizade e vivência de momentos alegres. Por todo o apoio mútuo que existe entre nós e que fortalece nossas vidas dissidentes, gerando identificação. Essa identificação é afetiva, mas também é política, e tem uma força que nunca seca. Ela transforma nossas vidas em estéticas existenciais que se mostram, cotidianamente, desafiando e enfrentando a essa sociedade que tanto mata por homofobia.

Às/aos queridas/os Dra. Ana Karina e Dr. Paulo Boa Sorte; às/aos colegas Maria José, Ricardo Dantas e Elaine Dute, pelo incentivo e colaboração na construção do projeto de pesquisa inicial.

À Alzenira, Mayara, Gabi Botelho, Ronney, Andrea, Neilton, Humberto, Anna Gabriella, Tays, João, Liviane, Laila e Jefferson, a melhor turma de pós-graduação do mundo! Obrigado pela convivência, alegrias e conhecimentos compartilhados. Vocês tornaram todo o processo mais leve e enriquecedor!

Às queridas amigas Cecília Neri e Solange Xavier, amigas de turma, que foram ocupando um espaço especial no meu coração durante esse percurso. Obrigado pelas risadas, desabafos, choros e pela presença constante. Por toda nossa cumplicidade e apoio mútuo. Vocês são muito especiais para mim!

Aos amigos Carlos André, Luiz Martins e Márcio Ponciano, pela atenção quando eu precisei de vocês, pelo apoio, pelas conversas e sugestões sempre bem pertinentes. Vocês me ajudaram tanto! Ao querido Danillo Silva, admirável pesquisador, pela disponibilidade de sempre, pelas elucidações das questões que levei mais de uma vez para você. Agradeço pelas discussões enriquecedoras sobre gênero e pelo compartilhamento de textos que ajudaram a fundamentar a minha pesquisa. Você está presente na minha bibliografia.

À Professora Dra. Marlene Souza, em nome do PPGL, e ao corpo docente de outros Programas, em especial à Dra. Helena Cruz do PPGED, pelas disciplinas ministradas e discussões enriquecedoras que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu orientador, Dr. Vanderlei José Zacchi, pelo comprometimento com a minha pesquisa e pela forma respeitosa e leve com a qual conduziu a orientação. Por me apoiar a dar voz à minha narrativa, neste estudo, como homem de sexualidade dissidente. Obrigado, Professor!

Às Professoras da banca, Dra. Doris Cristina e Dra. Elza Ferreira, pela disponibilidade, pela leitura criteriosa e considerações enriquecedoras que direcionaram o meu trabalho. Muito obrigado!

Esfinge

ele estava decidida
a nunca mais engessar
num artigo gênero comum
a se deixar escorrer
por entre as pernas
embora a fratura doesse
sempre que lembrava
daquela velha etiqueta
na camisa branca gasta
por baixo da camisa xadrez
e do gozo de percorrer
do esfíncter ao reto

(IMPAGLIAZZO, 2021, p. 94)

RESUMO

O novo perfil da Linguística Aplicada Contemporânea, que se quer crítica, transgressiva (PENNYCOOK, 2006), INdisciplinar e mestiça (MOITA LOPES, 2006b), trata-se de um movimento de natureza interdisciplinar/transdisciplinar, cujos pesquisadores buscam a criação de inteligibilidades sobre problemas sociais a partir de uma perspectiva de linguagem que é entendida como performance (AUSTIN, 1990) ou prática social (MOITA LOPES, 2006b) e que tem um papel central de modo a falar sobre o mundo atual. Por estar situado na transgressão, na INdisciplina e na mestiçagem, este estudo objetiva analisar, através de narrativas, como são construídas discursivamente as performances identitárias de professoras/es/ies dissidentes de escolas públicas. Dessa forma, esta pesquisa chama a atenção para a existência da relação indissociável entre as performances identitárias e as narrativas, pois as pessoas, ao se narrarem, podem reforçar e também recriar quem elas são (WORTHAM, 2000; MELO; MOITA LOPES, 2014). Apoiando-se numa perspectiva *queer*, as identidades não são entendidas, neste estudo, como pré-formadas, mas sim como performativas (BUTLER, 2019a); PENNYCOOK, 2004), visto que elas são produzidas na linguagem. Sendo assim, a performatividade (BUTLER, 2019a), como modalidade discursiva que constrói os sujeitos, é uma possibilidade de desterritorialização do caráter “natural” e “essencial” do gênero, implicando na estilização repetida dos corpos, sempre dentro dos sistemas de regulação (BUTLER, 2019a) e também na transformação e na subversão. Nesse sentido, a performatividade coloca em suspeita todas as performances de gênero, por serem ficcionais e por serem produzidas por meio de estilizações repetidas. Portanto, à luz de uma perspectiva *queer* e dos estudos pós-críticos em educação, adotei como metodologia a pesquisa (auto)biográfica, de natureza qualitativa interpretativista para a geração e interpretação dos dados, com destaque para as narrativas (ABRAHÃO, 2004) bem como para a entrevista narrativa e questionário como instrumentos de coleta de dados para a compreensão das trajetórias de vida de docentes/ies dissidentes, cujas performances de gênero resistem à produção da cisheteronormatividade no cotidiano escolar. Em vista disso, considero que este é um estudo performativo, pois ele inverte os insultos em um sentido político e de orgulho, à medida em que renarra modos de existir diferentemente da forma depreciada e essencializada que foram narrados no passado.

Palavras-chave: Narrativas. Performances identitárias. Professoras/es/ies dissidentes. Performatividade.

ABSTRACT

The new profile of Contemporary Applied Linguistics, which is critical, transgressive (PENNYCOOK, 2006), Indisciplinary and mestizo (MOITA LOPES, 2006b), is an interdisciplinary/transdisciplinary movement, whose researchers seek the creation of intelligibility on social problems from a perspective of language that is understood as performance (AUSTIN, 1990) or social practice (MOITA LOPES, 2006b) and that's why it has a central role in order to talk about the current world. Since it is situated in transgression, indiscipline and miscegenation, this study aims to analyze, through narratives, how the identity performances of dissident teachers of public schools are constructed discursively. Thus, this research draws attention to the existence of the inseparable relationship between identity performances and narratives, because people, when narrating themselves, can reinforce and also recreate who they are (WORTHAM, 2000; MELO; MOITA LOPES, 2014). Based on a queer perspective, identities are not understood, in this study, as preformed, but as performative (BUTLER, 2019a); PENNYCOOK, 2004), since they are produced in language. Thus, performativity (BUTLER, 2019a), as a discursive modality that constructs the subjects, is a possibility of deterritorialization of the "natural" and "essential" character of gender, implying the repeated stylization of the bodies, always within the systems of regulation (BUTLER, 2019a), and also in transformation and subversion. In this sense, performativity puts all gender performances in suspicion, since they are fictional and because they are produced through repeated stylizations. Therefore, in the light of a queer perspective and post-critical studies in education, I adopted the (auto)biographical research as a methodology, with a qualitative and interpretative nature for the generation and interpretation of the data, with emphasis on the narratives (ABRAHÃO, 2004), as well as on narrative interview and questionnaire as data collection instruments for understanding the life trajectories of dissident teachers, whose gender performances resist the production of cisheteronormativity in school daily life. Considering this, I understand this study as performative, since it reverses insults in a political and proud sense, because it narrates forms of existence differently from the depreciated and essentialized way they had been narrated in the past.

Keywords: Narratives. Identity performances. Dissident teachers. Performativity.

LISTA DE SIGLAS

COVID – *CO*rona *V*irus *D*isease (*Doença do Coronavírus*)

DUDH – *D*eclaração *U*niversal dos *D*ireitos *H*umanos

EJA – *E*ducação de *J*ovens e *A*dultos

LA – *L*inguística *A*plicada

LGBT – *L*ésbicas, *G*ays, *B*issexuais, *T*ravestis e *T*ransexuais

LGBTQIA+ – *L*ésbicas, *G*ays, *B*issexuais, *T*ravestis, *T*ransexuais, *Q*ueer, *I*ntersexuais e *A*ssexuais

PPGL – *P*rograma de *P*ós-*G*raduação em *L*etras

SE – *S*ergipe

TCLE – *T*ermo de *C*onsentimento *L*ivre e *E*sclarecido

UNIT – *U*niversidade *T*iradentes

UFS – *U*niversidade *F*ederal de *S*ergipe

SUMÁRIO

1 NARRATIVA DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E SUAS JUSTIFICATIVAS.....	13
1.1 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	18
1.2 “CADA UM PODE COM A FORÇA QUE TEM”: NARRATIVA DO MEU CORPO TRANSVIADO	19
1.3 SITUANDO MEU ESTUDO EM LINGUÍSTICA APLICADA.....	30
1.4 DESENHO DO TRABALHO.....	36
2 QUEERIFICAÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO FERRAMENTAS DE INVESTIGAÇÃO	38
2.1 ENTREVISTA NARRATIVA E QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	41
2.2 NARRADORAS/ES/IES E PERSONAGENS DAS NARRATIVAS.....	43
3 PROBLEMAS DE IDENTIDADE: BREVE NARRATIVA TEÓRICA SUBVERSIVA	47
3.1 A QUESTÃO DAS IDENTIDADES: NARRANDO-AS SOB RASURA	48
3.2 TEORIA <i>QUEER</i> E AS IDENTIDADES SUBVERSIVAS DE GÊNERO	52
4 NARRATIVAS SOBRE PERFORMANCES IDENTITÁRIAS SUBVERSIVAS: DA PERFORMATIVIDADE LINGUÍSTICA À PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO ..	62
4.1 “QUANDO A GENTE NÃO SEGUE DETERMINADOS PADRÕES, INCOMODA, ÀS VEZES, MAIS A OUTRA PESSOA DO QUE A GENTE MESMO”	63
4.2 “ME APONTAVAM COMO DIFERENTE, COMO O QUE TEM A VOZ FINA, QUE NÃO GOSTA DE CARRO, QUE NÃO BRINCA COM OS MENINOS”	71
5 NARRATIVAS SOBRE PERFORMANCES SUBVERSIVAS DE GÊNERO: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES.....	87
5.1 “EU ESTUDAVA A TERCEIRA SÉRIE E EU ERA AQUELA CRIANÇA TIPICAMENTE VIADA”	90

5.2 “MAS AÍ EU VOU POR OUTRAS FRENTES, VOU CHEGAR ME INFILTRANDO QUE NEM ÁGUA NAS PEDRAS”	109
 MOVIMENTAÇÕES (NUNCA) FINAIS.....	130
 DISCUSSÃO DOS CAPÍTULOS, PERGUNTAS DE PESQUISA E OBJETIVOS ..	130
 MOVIMENTO DE (IN) CONCLUSÃO	135
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	149

1 NARRATIVA DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E SUAS JUSTIFICATIVAS

*If you hold a stone, marinheiro só
Hold it in your hand, marinheiro só
If you feel the weight, marinheiro só
you'll never be late, marinheiro só
To understand...*

Caetano Veloso

Esses versos de Caetano Veloso trazem alguns sentidos para esta dissertação. Um deles tem a ver, logo de início, com o emprego das duas línguas, o inglês e o português, que indica a minha paixão por ambas. Mas, além disso, elas trazem questões simbólicas para este trabalho, uma vez que os versos escritos em inglês representam os segredos sobre a minha sexualidade que, por muito tempo, foram silenciados, porque não tive coragem de contar. Já os versos em português simbolizam a revelação desses segredos ao longo dessa viagem que é o processo de mestrado. Essa simbologia quanto às duas línguas, nos versos de Caetano, traduz o medo que eu antes tinha e a coragem que agora eu tenho de anunciar.

A viagem é a metáfora perfeita para me referir a esse processo, só que, no meio do caminho, tinham muitas pedras, parafraseando Carlos Drummond de Andrade. Nem sempre elas são fáceis de segurar, pois muitas são grandes, pesadas e pontiagudas. Confesso que fiquei confuso em meio às pedras que apareceram, porque, muitas vezes, não é tão fácil fazer o que aconselha Caetano: *“If you hold a stone, hold it in your hand”* (se você tem uma pedra, segure-a em sua mão). Com muito esforço, porém, fui conseguindo fazer.

Mesmo sem ter noção, a princípio, do significado delas, eu ousei segurar, pois como continua a dizer o cantor: *“if you feel the weight, you'll never be late, to understand”* (se você sentir o peso, você nunca vai demorar a entender). Só o tempo pode revelar o sentido das coisas, inclusive, o das pedras que dificultam a viagem. E somente a mim, “marinheiro só”, caberia a tarefa de descobrir o sentido que o tempo desvelaria a respeito delas no decorrer da viagem. O meu viajar envolve todo esse processo: a preparação para a seleção, minha aprovação, as andanças durante o curso, as amizades construídas, as (des)aprendizagens, as mudanças no meu projeto de pesquisa, as dificuldades cotidianas, inclusive, a pandemia da COVID-19 (Coronavirus Disease 2019) e seus efeitos na minha vida e no mundo.

Por sinal, a escrita desta pesquisa aconteceu dentro de um ano pandêmico, em meio a crises de ansiedade, seções de terapia, medos, perda de foco, vontade de desistir, dentre outras

dificuldades potencializadas por esse contexto de crise sanitária mundial. Mas uma viagem é sempre essa coisa susceptível a vários eventos inesperados: desvios de rota, tombos, turbulências, ventos contrários, águas agitadas, inclusive, o aparecimento das pedras.

Viajar também pode ser um excelente momento para a contação e escuta de narrativas maravilhosas, que nos fascinam e ensinam. Na pós-graduação, foi justamente isso, os ventos foram mudando o curso da viagem e, quando eu ancorei o barco, renderam muitas narrativas. O meu relacionamento com elas é fruto das minhas andanças como aluno do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS). Os ventos dessas andanças mudaram, completamente, o percurso do meu objeto de pesquisa, fazendo-me narrar histórias diferentes sobre ele, cujo foco inicial era analisar práticas de letramento crítico em aulas de língua inglesa, em escolas de ensino médio em tempo integral.

Ao longo das disciplinas da pós-graduação, no ano 2019, das conversas com o meu orientador e diante das narrativas dos processos de construção de pesquisas tão diversificadas dos meus colegas da linha de Linguagem: Identidade e Práticas sociais, algumas delas, inclusive, sobre questões de gêneros e sexualidades, acabei sendo conduzido por esses bons ventos e enveredando também nessa imensa e complexa seara.

Ouvir histórias é uma experiência enriquecedora e lembro que na disciplina Gênero e Educação, apresentei um seminário sobre um texto que trazia narrativas de professoras trans do Brasil, com enfoque em seus processos de escolarização. Eram narrativas fortes, marcadas por vários tipos de violência homofóbica e, à medida que eu lia aquele texto, fui fazendo uma leitura de mim mesmo, como que voltando ao passado. Vinha à tona minha trajetória escolar também marcada por atos injuriosos que, desde cedo, tive de enfrentar por já apresentar expressões de gênero não normativas (GRAVE; OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2019).

Na escola, sempre passei por situações injuriosas ocasionadas pela percepção que minhas/meus colegas tinham sobre mim como alguém cujas performances de gênero estavam em conflito com a cisheteronormatividade¹. O processo de produção dos corpos a partir dessa

¹ O termo “cisheteronormatividade”, à luz da definição de Silva (2019a), pode ser entendido como uma referência a um conjunto de dois dispositivos diferentes (a “heteronormatividade” e a “cisheteronormatividade”), cujo funcionamento tem em vista a regulação de corpos e gêneros (SILVA, 2019a). O dispositivo da “heteronormatividade”, segundo definição de Stona (2020), pode ser compreendido como uma norma ou um modelo ideológico que estabelece a heterossexualidade como a coerência naturalizada para compreender o normal da sexualidade. O outro dispositivo, a “cisheteronormatividade”, pode ser entendido, à luz de Silva (2019a) como um conjunto multissituado de práticas e discursos que produzem uma suposta verdade do gênero de pessoas cisgêneras, ou seja, não transgêneras, cuja coerência tácita é reconhecida pelo sistema corpo-gênero-desejo. Nesse cenário, a inteligibilidade cisgênera pressupõe, conseqüentemente, a inteligibilidade heterossexual, conforme analisa Vergueiro (2015).

norma de gênero hegemônica se constitui por meio dos atos de fala performativos que visam precarizar e considerar como anormais e antinaturais algumas identidades. Quanto a essa produção no ambiente escolar, Junqueira (2009) observa que esse espaço configura-se como um lugar de opressão e preconceitos relacionados a jovens e adultos LGBTQIA+, os quais são expostos a situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia.

Em face dessas reflexões e do texto sobre as professoras trans, de como elas foram posicionadas nas narrativas de um passado considerado essencializado, nasceram as ideias do presente estudo. Porém, a princípio, tinha nascido um trabalho autoetnográfico e, por meio da minha narrativa pessoal, eu visava a analisar a forma como fui e sou construído, identitariamente, na escola pública, nas fases discente e docente. Relutei algumas vezes, questionando-me se eu teria coragem de falar sobre coisas que vivi e que nunca contei.

Durante as buscas e indagações, encontrei algumas abordagens sobre narrativas numa perspectiva performativa (AUSTIN, 1990 [1962]), ou seja, que entende a linguagem como performance ou ação. Silva (2019a), por exemplo, chama a atenção para os estudos da antropologia linguística e cultural, da etnografia e da Linguística Aplicada Contemporânea (BAUMAN; BRIGGS, 1990; MOITA LOPES, 2006a; BORBA, 2016), que defendem que as narrativas podem ser entendidas como performances. Nessa direção, Melo e Moita Lopes (2014) assinalam que, sendo a narrativa esse ato performativo, ela pode construir a vida social. Diante disso, considerei que essas abordagens poderiam fundamentar o meu estudo, pois, nesta perspectiva, narrar significa muito mais do que um simples exercício de rememoração, mas o de produzir a ação que anuncia (SILVA 2019a): a de performar e/ou reconstruir identidades sociais a partir de agenciamentos narrativos (SILVA, 2019a).

Nessa perspectiva, levo também em consideração discussões como as de Wortham (2000) e Moita Lopes (2006a), que enfatizam a existência de uma relação indissociável entre elas e as performances identitárias, visto que, ao conceber as narrativas como pacotes de conhecimentos, elas conseguem mostrar como as pessoas são, e também como são as suas ações em um contexto social e histórico (GUIMARÃES, 2015). Sobre isso, Wortham (2000) considera que o processo de contar uma história sobre si mesmo pode, às vezes, transformar esse eu e complementa ainda que o sujeito, ao narrar-se, pode reforçar e também recriar o tipo de pessoa que ela é.

Em face dos desvios da viagem, o momento pandêmico tornou-se motivo para eu mudar de pesquisa outra vez, pois com o fechamento das escolas em todo o país, o período definido para a coleta de dados nas escolas onde ensino precisou ser interrompido. Sendo assim, decidi, juntamente com o meu orientador, manter a mesma proposta, porém estudando

narrativas sobre performatividades de professoras/es/ies dissidentes de escolas públicas. Quanto à metodologia, adotei o estudo (auto)biográfico com enfoque nas narrativas, por considerá-la mais propícia à nova proposta.

Embora o foco seja na análise da construção discursiva de performances identitárias na escola, na fase discente e docente, considere também pertinente levar em consideração experiências das fases da infância, adolescência e da juventude dentro do contexto familiar, por serem indissociáveis da vida de qualquer pessoa e por serem momentos mais amplos das primeiras socializações. Sem contar que é dentro da família que somos, inicialmente, interpeladas/os/es a ocupar o lugar da cisheterossexualidade no mundo.

Enfim, depois ter falado sobre a viagem da construção deste estudo, eis que ela chega ao final como um trabalho que considero em seu todo performativo, pois traz a performatividade como um elemento que desterritorializa (transforma) territorialidades (DELEUZE; GUATTARI, 1995; 1996; 1997), cujos significados têm sido considerados signos muito fixos (narrativas, pedras, corpos, gêneros, sexos), e reterritorializa (recria continuamente) outros sentidos múltiplos e inesgotáveis.

As pedras que apareceram e segurei nas mãos como dificuldades reterritorializaram outras pedras bonitas e preciosas: as narrativas aqui apresentadas. Ao serem invocadas como performances, as narrativas, por meio desse mesmo movimento, desterritorializaram identidades essencializadas em reterritorializações de performances subversivas. Da mesma forma, os sentidos pejorativos trazidos pelos discursos injuriosos reterritorializaram outros sentidos políticos e de orgulho, a exemplo da palavra *queer*, cujo sentido negativo foi invertido positivamente pelo truque da injúria (BENTO, 2015). Assim, segundo Bento (2015), “se eu falo transviado, viado, sapatão, traveco, bicha, boiola, eu consigo fazer com que meu discurso tenha algum nível de inteligibilidade local” (BENTO, 2015, p. 147).

As performatividades das/os/ês professoras/es/ies narradas nesta pesquisa apresentam formas muito particulares de enfrentamento à cisheteronormatividade. Cada uma delas representa um agenciamento diferente, possibilitado pelas linhas de fuga que escapam às categorias binarizadas. Por isso, eu compreendo a performatividade, nesta dissertação, como “a força que nunca seca”², ou seja, como esse elemento que, incansavelmente, desterritorializa a tentativa de que sexo-gênero-desejo-prática sexual se mantenham sempre coerentes

² “A força que nunca seca” é o título de uma música composta por Chico César e Vanessa da Mata. Esse título leva-me, em alguma medida, a relacioná-lo à performatividade, tomada, neste estudo, como essa força rizomática que gera movimentos desterritorializantes/ reterritorializantes que promovem linhas de fuga ou subversões. Por isso, faço a alusão da performatividade a essa força que não seca, que não se esgota e sempre possibilita a atribuição de novos elementos dentro da repetição.

(STONA, 2018), reterritorializando “processos insistentes de deslocamento, repetição e citação de signos em diferentes contextos” (SILVA, 2019a, p.965).

Diante de todas as considerações trazidas, apresento como justificativa pessoal para este estudo o fato de eu ter lugar de fala, por ter sido estudante da escola pública e hoje atuar nela como professor gay. Por essa razão, também trago a minha narrativa pessoal como forma de introduzir as narrativas que serão analisadas em dois capítulos dessa dissertação. Na minha narrativa, eu apresento as formas como tenho performado gênero, bem como as formas de negociações e estratégias de enfrentamento às normas regulatórias ao longo da minha trajetória escolar discente e docente, bem como em outros momentos de socialização dentro do ambiente familiar. Por isso, também acrescento que tenho lugar de escuta, visto que o meu corpo, ao ser entendido como um texto vivo, da mesma forma que ele lê, é também lido.

Como justificativa social, levo em consideração a sua relevância no sentido de ser apresentada à sociedade como um debate político que fala da importância da necessidade da inclusão de representações que abarquem as diferentes performances identitárias no currículo escolar bem como nos diversos espaços públicos e na sociedade. Desejo que a minha dissertação possa ser lida por aquelas/es/aquiles que fazem educação básica: docentes/ies que já atuam e as/os/es ou que ainda estão em formação e também por todas/os/es que atuam na equipe diretiva, pedagógica, administrativa. Que a leitura dela possa provocar ainda mais debates políticos, na escola e fora dela, acerca das performances identitárias dissidentes, já que acontece muita violência por essa ser ainda uma questão central.

Que nossas vidas aqui narradas contribuam para a construção de uma percepção mais humana acerca dos corpos dissidentes. Que elas sirvam de reflexão do quanto a escola ainda precisa anular algumas formas de fascismo, imensas ou minúsculas, que insistem em se fazer presentes e em sufocar a possibilidade da construção criativa de modos de vida libertários (FOUCAULT, 2001). Essas formas de fascismo estão em muitos lugares, dentro de casa, na igreja, no mercado de trabalho e, ao dizer que elas estão também na escola, não pretendo defender que ela, em seu todo, seja tomada somente como um lugar cruel, em todas as circunstâncias de análise. Essa questão será melhor discutida em um capítulo mais à frente.

Considero relevante explicitar também algumas escolhas, dentre elas, a utilização da expressão “performances identitárias”, durante as análises das narrativas. Isso se dá ao fato de me apoiar no entendimento de Butler (1993; 2019a) a respeito da noção de identidades como performances (BUTLER, 1993; 2019a). Da mesma forma, elas serão analisadas, neste estudo, como sendo também construídas em performances (BUTLER, 1993; 2019a), pois, ao serem

encenadas, não se remetem à essencialidade, porém se fazem de modos diferentes e sempre inaugurando novos sentidos, conforme destaca Moita Lopes (2008).

Uma outra escolha diz respeito à utilização da expressão dissidências sexuais e de gênero em vez de diversidade sexual. Quanto a isso, respaldo-me no argumento de Colling (2017) de que a expressão dissidências sexuais e de gênero escapa da lógica normalizada e descritiva e se distancia também do discurso da tolerância, pautado numa perspectiva multicultural festiva e neoliberal, como é o caso da diversidade sexual. Para esse autor (2017), esta última acaba não explicando como as hierarquias funcionam, como são produzidas e como são cristalizadas dentro dessa ‘diversidade’. Já a outra expressão “põe o acento na crítica e no posicionamento político e crítico” (SAN MARTIN apud COLLING, 2015, p. 151).

No que se refere à marcação de gênero, considereei respeitoso o esforço para a utilização de algumas estratégias linguísticas que visam à inclusão das representações identitárias presentes aqui, segundo orientações de Pinheiro e Pinheiro (2021). Dentre elas, (i) a linguagem neutra ou não-binária a partir da marcação gramatical desinencial – e (‘todes’ e ‘alune’), e (ii) alteração de base em pronomes: (‘ile’; ‘dile’; ‘diste’; ‘iste’; ‘sue’, etc.); e (iii) o emprego de formas masculinas e femininas em vez do uso genérico do masculino (‘autora’ e ‘professor’) para incluir pessoas que se identificam na cisgêneridade (PINHEIRO; PINHEIRO, 2021).

A opção por incluir o emprego da ‘linguagem neutra’ ou ‘não-binária’ neste estudo visa a atender também a uma demanda social e às discussões sobre gênero e não-binariedade alusivas à comunidade LGBTQIA+. Essa utilização também parte do reconhecimento de que a limitação entre feminino e masculino se demonstra insuficiente para as representações identitárias na estrutura linguística (PINHEIRO; PINHEIRO, 2021). Por isso, ela será utilizada apenas para me referir à pessoa que se declarou não-binária, no momento da análise das suas narrativas, e quando, ao me referir a todas/os/es, for também necessário sua inclusão.

1.1 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Para tanto, esta pesquisa tem como proposta responder aos seguintes questionamentos para análise e reflexão:

- Como são constituídas, discursivamente, as performances identitárias de professoras/es/ies dissidentes no contexto da escola, considerando também sua fase discente?
- De que forma a injúria, enquanto ato performativo, produz performances identitárias dissidentes na escola?
- Quais formas de enfrentamento e resistência à cisheteronormatividade foram/são utilizadas por professoras/es/ies dissidentes na escola pública, considerando também sua fase discente?

Com relação aos objetivos, delimitei como geral: Analisar como as performances identitárias de professoras/es/ies dissidentes foram/são produzidas, discursivamente, na escola, considerando também sua fase discente.

Quanto aos objetivos específicos, elenquei da seguinte forma:

1) Compreender como a injúria, enquanto ato performativo, produz performances identitárias de professoras/es/ies dissidentes na escola pública, considerando também sua fase discente.

2) Investigar as formas de resistência e enfrentamento à cisheteronormatividade utilizadas por professoras/es/ies dissidentes na escola, considerando também sua fase discente.

A seguir, apresento ainda nesta introdução, minha narrativa pessoal, relatando um pouco sobre como minha performance identitária foi construída pelos discursos cisheteronormativos no ambiente familiar e na escola, como estudante, professor e pessoa cuja sexualidade é dissidente da cisheterossexualidade. Nela, apresento a minha performatividade de gênero e como tenho conseguido resistir aos rechaços ao meu corpo desviante.

1.2 “CADA UM PODE COM A FORÇA QUE TEM”: NARRATIVA DO MEU CORPO TRANSVIADO

Quando paro para pensar sobre a forma como fui construído, discursivamente, como gay em casa, na escola, na vida, vêm à mente alguns desses nomes: “viado”, “viadinho”, “mulherzinha”, “frutinha”, “amulherzado”, “boiola”, “bicha”. Esses “apelidos” tinham uma única intenção: me violentar, me atacar. Ainda são bem vivos enunciados do tipo: “Engrosse essa voz, homem fala grosso!”, “Abra essas pernas, para que essas pernas juntinhas? Homem

não fica assim com as pernas juntas!”, “Seja como homem!”. O meu corpo desviante causava estranheza nas pessoas por não ser tão masculinizado como desejavam que ele fosse.

O que a violência física não fez, as palavras fizeram. Elas me feriram muito. Riscaram o meu corpo desde que me entendi por gente. Desde que comecei a andar, a falar, a me comunicar. Esses riscos registrados no meu corpo foram feitos com os discursos, cujos efeitos provocaram muitas feridas simbólicas, porém não menos dolorosas. Sempre ouvi dizer que as palavras, muitas vezes, ferem mais que um tapa na cara, deve ser por isso, então, que as marcas desses discursos ainda existam até hoje.

Nasci em meados da década de oitenta, na iminência do século XXI, cujo “rápido crepúsculo” (FOUCAULT, 1988) seguia até os anos de 1990, trazendo ainda a continuidade de tradições sólidas. Um passado tão recente, mas que refletia um “vitorianismo” ressignificado, pois embora sejam realidades diferentes, suas reconfigurações reverberavam as mesmas coisas: silenciamentos, violências, insultos, injúrias, traumas e sem falar de uma nova roupagem de uma hipótese repressiva dissimulada, me respaldando em Foucault (1988).

A transição dos anos 1990 para os anos 2000 ainda foi muito marcada por silenciamentos sobre assuntos sexuais, isso imperava na sociedade e em nossos lares. As crianças da minha geração eram proibidas de falar e até de ouvir coisas sobre o assunto, parecendo, inclusive, que éramos desprovidos de sexo. Qualquer coisa que fosse relacionada a isso deveria ser interdita quando havia a presença de crianças.

O contraditório disso tudo é que o silenciamento sobre a sexualidade que existia na minha geração, permeado de proibições e repressões como no século XIX (SPARGO, 2017), não era posto em prática quando precisavam se referir a mim. Mesmo ainda sendo criança, as pessoas atribuíram a mim uma identidade sexual, colocando-a em discurso, dentro da categoria das “sexualidades disparatadas” (FOUCAULT, 1988). Como defende esse autor, a sexualidade está relacionada à ideia de dispositivo e, enquanto tal, ela constitui a “economia política” de vontade de saber, ou seja, de uma verdade do sexo e dos prazeres.

Era tudo muito estranho para mim, pois falavam de uma sexualidade que eu ainda não vivia, mas usavam dela para me atingir. A sexualidade, segundo Foucault (1988), é justamente um dos dispositivos que constituem a tecnologia do poder, cujo caráter é de controle e submissão. Então, ainda criança, apontaram em mim uma sexualidade desviante por meio de xingamentos. Apontavam as marcas da minha corporalidade dissidente.

O meu corpo de criança “viada” já afrontava a matriz de inteligibilidade de gênero, esta “gramática prescritiva que institui como natural, normal e inquestionável a ligação linear entre sexo biológico, gênero, desejo sexual e subjetividade...” (BORBA, 2014a, p. 445). Por

isso, quando deram conta que o meu corpo era transviado, ele passou a ser negado, insultado, pois “as pessoas só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade de gênero” (BUTLER, 2019a, p. 42).

Fui criado e educado em um ambiente feminino, com minha mãe, minha irmã e minha avó. Além delas, as minhas tias que tinham mais filhas mulheres e convivíamos muito tempo juntos. Morávamos num povoado da cidade de Pedrinhas, um dos menores municípios do estado de Sergipe. Esse povoado, onde morei até os meus dezesseis anos, é um lugar pequeno e todo mundo se conhecia. Éramos uma família sem luxos, cujos valores eram bem tradicionais, típicos da época e do lugar.

As nossas casas eram separadas por sítios de laranja e outras frutas, que serviam de cenário para as nossas estripulias. Era um monte de meninas e eu no meio delas, sendo livre e feliz naquele ambiente natural que sediou muitas de minhas vivências. A minha imersão no meio das mulheres me fez gostar de brincar mais com elas do que com os meninos. Mesmo sendo crianças, elas já percebiam a minha corporeidade desviante, e quando nos engalfinhávamos, aproveitavam para me apelidar de “viadinho”.

Na escola daquele povoado, não era diferente, senti logo cedo o peso dos *bullies* homofóbicos, e é fácil concordar com Louro (2000) quando ela informa que as normas pedagogizantes impõem leis que devem ser seguidas tendo em vista a construção da identidade heterossexual, à medida que estabelecem conceitos de verdade, os quais são operados pela cisheteronorma. Naquela época, os outros meninos lá na escola me chamavam de “viadinho” e “mulherzinha” e, durante as nossas interações, eram costumeiras falas do tipo: “Sai daí, mulherzinha”, “Olhe que viadinho!”. Diferentemente dos outros garotos, os meus gestos e passos eram sempre observados e julgados como menos masculinos.

Concordo com o pensamento de Rocha e Fernandes Junior (2018) quando afirmam que a escola é “um ambiente composto de técnicas, meios, aparatos e discursos impositivos e opressores, que atuam de forma impiedosa para a fixação coercitiva de uma identidade heterossexual, nos/as estudantes” (2018, p. 46). Esses discursos eram tão fortes que foram deixando consequências em mim. Fui me tornando mais retraído, com medo de aparecer muito para não ser apelidado em público. Passei a ter medo das imposições heteronormativas que chegavam até mim de forma violenta.

Por gostar de “brincadeiras de meninas” (como assim me diziam, repetidamente no passado) e por apresentar, aos olhos das pessoas, traços delicados, meus colegas não me deixavam quieto, tinham sempre de cumprir com a cota de malvadeza, com os apelidos perturbadores. Como eu era criança, lembro que eu ficava chateado, mas como eu preferia

estar com as meninas, nunca precisei muito brincar com eles. As meninas eram mais receptivas comigo, a nossa relação sempre foi muito boa. Esta foi uma forma de enfrentamento às normalizações reguladoras que eu utilizei na escola e nas socializações com as minhas primas. Entretanto, era muito comum também, vez ou outra, eu ouvir delas: “Você é mulher para estar brincando de boneca?!”. Até me chamavam pelo nome de um gay que havia na cidade àquela época.

Ele era um homem que tinha coragem de viver sua sexualidade publicamente. Era uma figura performática – e caricata para muita gente. O seu modo de se vestir e de agir era uma quebra de paradigma do que se refere às normas de gênero e dos papéis ditos masculinos. Lembro-me dos preconceitos que ele sofria, mas era corajoso e não se importava com o que pensavam dele. Ele enfrentava a norma compulsória, rompia padrões masculinos. Vestia-se com roupas femininas, era feliz. Na época, eu tinha medo dele, mas também sentia uma admiração, ele me chamava muito a atenção.

A presença daquele homem me inquietava, eu tinha medo, mas, ao mesmo tempo, gostava de vê-lo, porque ele era alegre, expressivo, sua corporalidade exalava um rompimento com o jeito ensinado de ser homem. Meu olhar de criança, porém, percebia que ele era uma pessoa estigmatizada. Havia estigmatização, porque havia transgressões de normas e leis sociais (GOFFMAN, 1975). Ele vivia à revelia da norma compulsória heterossexual, por isso sua performance identitária acabou sendo construída discursivamente como anormal, antinatural, deteriorada (GOFFMAN, 1975).

A ele se referiam de modo risível, um ser estranho, que fazia parte daqueles “corpos que não importam [...] Tais corpos não são inteligíveis [...] e não têm uma existência legítima...” (BUTLER, 1993, p. 160). Apesar do medo que também eu sentia dele, acredito que pelo fato de sê-lo tomado como referência quando queriam me apelidar, o seu jeito de ser me causava admiração. Sua performance natural no dia a dia dentro da cidade, o seu jeito agitado, certamente refletia o que eu temia ser: aquilo que as pessoas já apontavam em mim.

Talvez fosse esse o motivo do misto de medo e admiração que eu sentia quando o via. Deixo claro que esses sentimentos que existiam em mim acerca dele era resultado da imagem que as pessoas criaram, bastante caricata, estereotipada, e que eu, enquanto criança, não conseguia assimilar de outra forma. Infelizmente, ele morreu cedo, pois fora acometido por uma doença considerada grave naquele tempo, cujo tratamento ele não fazia, acredito eu.

Certa vez, uma colega estava aborrecida comigo, não lembro bem o porquê, e falou para mim que eu seria pior que ele, tomando-o como uma referência negativa, uma praga. Por

muito tempo as palavras dela ecoaram em meus ouvidos. Eu temia ser como ele, porque, de certa forma, eu já sabia que eu era igual. Contudo, os enunciados discursivos incumbiram-se de me informar disso logo cedo e eles foram constituindo o meu corpo, performatizando-me, de modo a repelir a dicotomia que classifica as pessoas como “macho e/ ou fêmea” (OLIVEIRA; DIAS, 2017).

A cobrança em ser macho foi se acentuando dentro da minha casa quando minha avó faleceu e o meu padrasto foi morar conosco. Eu tinha nove anos de idade e as vigilâncias sobre o meu corpo, que por ora aconteciam mais na escola, passaram a ser constantes também dentro do lar. Ele era machista e muito homofóbico. Quando me conheceu, logo denunciou o meu jeito “viado”. Eu não gostava dele, pois as coisas que ele falava me feriam, apontavam o que precisava ser “consertado” em mim.

A essa época, eu já estava estudando na cidade, na segunda série do ensino fundamental. A realidade era mais diferente, a escola era maior, havia mais estudantes e, por conseguinte, as situações de homofobia contra mim intensificaram-se. Existiam também outros meninos com traços de homossexualidade e passei a ver o sofrimento deles também. Via que passavam na pele o que eu passava. A imposição de condutas heteronormativas era pesada e os nossos corpos eram alvos de maus tratos.

O tempo todo recebíamos uma descarga elétrica de xingamentos, que vinham, geralmente, da parte dos meninos. Eles conseguiam fazer com que nossos momentos de interação fossem atravessados pela hostilidade. Eu não lembro exatamente como o corpo docente via isso, se enxergavam ou não. Sei que não faziam nada a nosso favor. Esses colegas só eram punidos quando um de nós denunciava na direção. Se não houvesse denúncias, ninguém fazia nada: nem a equipe diretiva, nem o corpo docente, nem outras/os funcionárias/os da escola. Era uma opressão muito silenciosa, que nos martirizava e, ao mesmo tempo, tínhamos vergonha de externar para não termos de ouvir dessas/es funcionárias/os: “E por que você não anda como homem?”, “Tenha prumo de homem”. No final das contas, seriam as mesmas cobranças, os mesmos insultos.

Ainda me lembro de quando eu ia ao banheiro e encontrava um deles por lá. Ouvia muitas ofensas: “Olhe o viadinho”, “Por que está usando esse banheiro?”. Batiam na porta, xingavam. Da mesma forma, ao transitar dentro do colégio ou durante as brincadeiras no pátio, era hora de eu receber o *bullying* diário. Lembro que eu estava a brincar antes da aula começar, e um garoto veio até mim enfurecidamente e gritou: “Por que você não deixa de ser “viado” hein?”. Mesmo após tantos anos, essas cenas vexatórias ainda habitam minha mente.

Lembro de tudo. De cada pessoa e de cada lugar. Quando encontro essas pessoas, suas falas ganham vida, os cenários são montados. É algo que o tempo não consegue apagar.

Por conta das rotulações e dos constrangimentos, sempre fui buscando me colocar em relação à norma compulsória a partir de minhas próprias negociações e performando a masculinidade também segundo os códigos culturais que eu conseguia acessar. Mesmo sem conseguir exercitá-la de um único modo, como exigiam, eu não entendia ou não sabia até que ponto a minha masculinidade era tão desviante. Eu ficava triste, arredio como já disse, porém não me privava de brincar com as meninas nem com os brinquedos que diziam ser de meninas. Eu ouvia muito isso: “Você não pode brincar de bonecas”, “Boneca é brinquedo de menina”. Mas a sós, sempre brinquei com as da minha irmã e as das minhas primas.

A reiteração desses discursos é que vai criando uma essencialidade do gênero. É desse jeito que ele vai sendo compulsoriamente designado a nós. São através desses discursos em torno do que deve ser feito, que vai sendo criado um “ser menina” e um “ser menino”. É essa linguagem de caráter performativo, numa perspectiva austiniana, que constrói as identidades de gênero a partir de uma ideia de essência, de uma ontologia. Quando a repetição dessas normas: “menino brinca de carrinho”, “menina brinca de boneca”, por exemplo, despreza, rompe com essa verdade ontológica, produzindo repetições diferentes daquelas ditadas pela ordem compulsória, os corpos começam a ser observados, punidos e alvos de conserto a todo momento. Como por exemplo, o meu e os dos meus colegas na escola.

Tomando a cisheteronormatividade como padrão, alicerçada na lógica do binarismo heterossexual “homem” e “mulher”, os corpos dissidentes funcionam em relação a ela como paródia de gênero (BUTLER, 2019a), pois “revela que a identidade original sobre a qual molda-se o gênero, é uma imitação sem origem. Para ser mais precisa, trata-se de uma produção que, com efeito – isto é, em seu efeito –, coloca-se como imitação” (BUTLER, 2019, p. 197). Nesse sentido, o meu sofrimento, desde criança, deve-se ao fato de que viam as minhas performances de gênero como uma obstrução do “original”.

Essas representações sobre gênero, corpo e sexualidade que são inscritas nos nossos corpos, produzem identidades de gênero como uma construção sócio-histórica e moldada por instituições e discursos (BORBA, 2014a). Numa perspectiva foucaultiana, o discurso é entendido como uma prática material, que é historicamente situada e produtora de relações de poder, e que existem dentro das instituições e de grupos sociais, além de estarem ligados a saberes científicos (SPARGO, 2017). Ou seja, para Foucault (2012), os discursos têm “vontade de verdade” e se querem verdadeiros, porém, segundo esse autor, não existe verdade e sim a pretensão dela. Sobre essa questão, ele provoca: “Mas, o que há, enfim, de tão

perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (FOUCAULT, 2012, p. 8).

O perigo é que essa “vontade de verdade” dos discursos acaba gerando segregação, violência e repressão, como as que eu vivenciei ao longo da minha infância e adolescência. Levando em conta as minhas cicatrizes simbólicas, concordo com Foucault (2014, p. 124) quando diz que o corpo é a “superfície de inscrição para o poder, com a semiologia por instrumento; a submissão dos corpos pelo controle das ideias”, pois aí ele toma os discursos como mecanismos de dominação que submetem os corpos dos indivíduos ao controle, à docilidade e à normatização das condutas. Nesse sentido, o meu corpo traz esses efeitos da produção dos discursos.

Como o exercício do poder gera também resistência (FOUCAULT, 1988), em certa medida eu buscava resistir aos seus mecanismos, à medida que eu escapava da norma compulsória e buscava ser reconhecido através da inteligibilidade que eu construía de mim mesmo. Não obstante a fome de normalidade do ambiente escolar e familiar, meu corpo resistia às tentativas das normalizações. Apesar das minhas dores, dos meus momentos mais solitários e frágeis que transbordaram humanidade, procurei maneiras de resistir às normalizações de gênero, borrando-as por meio das minhas insistentes brincadeiras com as meninas, mesmo sendo repreendido por isso, em casa e na escola.

Quando olho para o passado e retomo aqui essas lembranças, enfatizo que não se trata de um mero exercício de rememoração, mas um exercício performativo por meio de uma linguagem que é também performativa e que realiza aquilo que anuncia: a reconstrução da minha performance identitária, não como alguém que sofreu, mas como alguém que resistiu aos atos injuriosos escancarados, como por exemplo, ao ser chamado de bicha quando transitava nas ruas da cidade, e às opressões veladas.

Meu padrasto praticava contra mim essa opressão velada. Uma vez que minha mãe me protegia demais, ele procurou me violentar de outras maneiras, fazendo coisas que só eu percebia: me devorando com olhos, vigiando meus gestos, me intimidando. Eu fugia dele, tinha medo, não me sentia acolhido, por isso sempre preferi ficar longe, tornando-se perceptível que nossa relação não era em nada saudável.

Fui resistindo por muitos anos a essa opressão velada, muitas vezes camuflada de preocupação para com o garoto afeminado. Mostrava-se preocupado com o meu corpo para que ganhasse jeito de homem e buscava convencer minha mãe de que precisavam endireitar-me enquanto ainda era criança. Nos anos de 1990, ouvi muito sobre essa questão de consertar

as crianças cujos corpos apresentassem traços homossexuais, além das punições que recebiam por isso.

Era comum, naquela época, as pessoas mais velhas falarem que preferiam matar o filho a deixá-lo tornar-se viado. Essas histórias me assustavam, pois imaginava que isso poderia acontecer comigo. Eu temia essa violência desigualmente distribuída, porque minha vida era marcada pela precariedade (BUTLER, 2015). Uma vida precária é aquela que não é chorável, ou seja, é invivível, matável, pois escapa da inteligibilidade do que se considera como vida, cuja eliminação é justificada e quando morre nem sequer é passível de luto (BUTLER, 2015).

No meu caso, como meu padrasto não podia fazer nada além do que ele já fazia comigo, ele aconselhava minha mãe a me proibir de ajudar nas tarefas domésticas e, a partir de um determinado momento, não pude mais ajudar a varrer a casa, lavar pratos, banheiro. As pressões e proibições foram se tornando maiores e lembro que o meu quarto era o melhor lugar. Como eu gostava de estudar, então fiz do meu quarto um espaço propício para isso. Os livros eram os meus melhores amigos. Recordo que sobre o fato de estar no quarto meu padrasto também implicava muito, pois estudar demais me deixaria “amulherzado”.

Quando cresci e me dei conta da minha sexualidade, tive medo, não queria aceitar. Inclusive, certa vez, fui para dentro do sítio com o intuito de tirar a minha própria vida, mas acredito que aquele lugar, por ser meu deserto espiritual, não permitiu que o ato se sucedesse. Acabei não tendo coragem. O amor aos livros me salvou e, cada vez mais, passei a gostar de estudar. Os estudos me davam o poder que eu precisava para resistir, de alguma forma, às vigilâncias e silenciamentos constantes. Sempre que comentavam que eu não gostava dos trabalhos na roça ou de jogar futebol, pontuavam também que eu era inteligente. Assim, fui me empoderando e entendi que ter conhecimento seria o meu diferencial.

As/os professoras/es me achavam um aluno muito dedicado e crítico e, assim, fui conquistando o meu espaço no ambiente escolar. As tentativas dos meus colegas de me invisibilizar caíam por terra quando percebiam que eu era elogiado pelas/os docentes. Não vou negar que as imitações da minha voz, os gestos que eles faziam com as mãos, me parodiando enquanto gay quando eu passava por eles, os gritos de “bicha, bicha” conseguiam me tirar do sério, porém esses mesmos colegas reconheciam o meu potencial. Minhas/Meus professoras/es da educação básica são inesquecíveis; nunca demonstraram nenhum gesto de discriminação. Longe disso, sempre foram pessoas respeitadas e são referências para mim.

Quando me tornei rapaz, a homofobia ainda continuou. A despeito das perturbações, fui me sentindo mais empoderado, pois eu era bom aluno e as minhas notas eram sempre

boas. Em razão disso, era visto como aquele que sabia escrever, me expressar e me posicionar. Também nas séries avançadas, continuei convivendo mais com as meninas, elas me faziam sentir bem e, apesar dos insultos dos colegas homofóbicos, a essa altura eu já havia encontrado formas de enfrentamentos e resistências. Então, estar com minhas amigas, rindo e interagindo, e procurar ser bom nos estudos foram maneiras que, aos poucos, fui descobrindo para enfrentar a homofobia.

Por outro lado, não obstante a escola seja um dispositivo de controle, submissão e disciplinarização dos corpos, inclusive do meu, nunca deixei de acreditar que ela é o lugar onde eu pudesse obter conhecimento e por meio dele conseguir o que eu almejava na vida. Nunca perdi a esperança na escola, por isso sempre estudei a fim de alcançar minha ascensão econômica e social. Eu sabia que através dela, poderia enfrentar todas as formas de discriminação direcionadas a mim por conta da minha sexualidade dissidente. As repressões que eu passei no colégio não desviaram os meus olhos dele e descobri que eu poderia atuar nele de forma a combater formas de violências que ocorrem lá. Por isso, ainda no ensino fundamental, nasceu a minha paixão: eu queria ser professor e isso foi se tornando um sonho.

Nos anos finais do ensino fundamental, minha família foi morar na cidade. Foi uma fase muito boa da minha vida, pois a interação com os meus amigos da cidade se intensificou e passei a sair mais de casa. Foi muito bom também as minhas amizades, nós fazíamos parte de grupos da igreja católica e tínhamos uma participação bem atuante nas tarefas pastorais. Vivi muitos momentos bons, coordenei movimentos, participei de encontros religiosos, sempre com pessoas que foram importantes para a minha formação humana inclusive. Devido ao meu engajamento na igreja, tive a oportunidade de visitar um seminário, lugar onde os rapazes recebem formação para serem padres. A partir daí, decidi que quando terminasse o ensino médio, iria morar no seminário e assim fiz.

Foi uma temporada bem efêmera, mas que eu aprendi muito. No mesmo ano que desisti do seminário, vim morar e estudar em Aracaju. Vim em busca da realização do meu sonho, ser professor. Inicialmente, entrei no curso de Filosofia licenciatura e depois de três semestres mudei para Letras-Inglês licenciatura. Ao concluir a graduação, fui aprovado no concurso público para dar aulas de língua inglesa na educação básica, na rede estadual de Sergipe. Nesse momento, eu já vivia tranquilamente a minha orientação sexual, e os anos vivendo em Aracaju me ajudaram muito no sentido de libertação dos silenciamentos que me foram impostos no passado.

Então, quando iniciei a docência na escola pública nessa fase da minha vida, aceitando a minha sexualidade, tornei-me mais seguro para me posicionar, para performar a

homossexualidade do meu jeito, mesmo que ela fosse apontada lá dentro. Eu entendi que os mesmos rechaços que aconteceram no passado poderiam acontecer novamente, e até certo ponto isso me deixou amedrontado a princípio, mas também entendi que, como professor, eu precisaria me posicionar caso isso ocorresse. Por isso, sempre procurei agir naturalmente no sentido de entender que, nesse contexto, preciso ser eu, deixando sempre transparecer a minha orientação sexual. Com relação às/aos colegas de trabalho, nunca sofri discriminação e tudo sempre tem sido muito tranquilo quanto a isso.

Enfatizo que meu olhar de professor percebe que a escola hoje é diferente daquela da minha época, entre os anos de 1990 e início dos anos 2000. A sociedade mudou e, conseqüentemente, aquela muda também. Pelo menos no meu contexto (Aracaju), vejo uma nova geração que vive a não-binariedade do sexo logo cedo ou assumindo-se trans, muito tranquilamente. O alunado fala muito sobre sexo, diferentemente da minha época, lá no interior do estado onde eu morava, em que não ousávamos falar muito sobre isso abertamente dentro da escola, a não ser para apelidar usando questões sexuais, como no meu caso.

Observo que os corpos das/os/es estudantes/ies de hoje não demonstram uma corporalidade desviante retraída, seus/sues corpos exalam muito mais ainda sexualidade e se permitem expressar o que querem viver, ainda que seja só aquele momento. São muitos os garotos, por exemplo, vestindo roupas de “menina”, deixando clara uma performance de gênero subversiva logo cedo; meninas que se vestem como meninos, assumindo, também na infância, a transexualidade; outros transitando entre a bissexualidade na tentativa de descobrirem a si mesmas/os. Essas questões me interessam para um estudo posterior, realizado dentro da escola, para acessar essas narrativas do presente.

Por outro lado, ainda há muita homofobia, acontecem muitos tipos de violência contra os corpos desviantes que lá circulam. Ouço comentários e risinhos sobre mim quando transito dentro da escola e noto que o meu corpo ainda é vigiado, como professor. Percebo olhares preconceituosos na sala de aula, geralmente de garotos, por perceberem que sou gay. Uma vez que meu corpo dá sinais mediante a fala, os gestos, o andar e uma série de outras coisas, as/os/ês estudantes/ies acabam especulando a respeito do meu estado civil, se tenho filhos, se tenho namorada, se tenho namorado. Parafraseando Clarice Lispector, um corpo transviado é sempre uma pergunta. As pessoas sempre insistem em querer retirá-lo do armário via questionamentos.

Por ter uma aparência jovem, tive que adotar algumas posturas que considerei necessárias desde que comecei a lecionar na rede pública. Apesar de me considerarem amigável, procuro ser sério para evitar determinados tipos de atitudes preconceituosas contra

mim. Fui observando as coisas, a forma como cada aluno se aproximava de mim. Como fui reprimido a vida toda, então fico criando estratégias para evitar que toquem nessa minha ferida. Às vezes, acabo sendo grosso quando querem invadir a minha vida pessoal ou tentam usá-la contra mim de algum modo.

Lembro que, tempos atrás, chegou um novo professor em um dos colégios onde trabalhei e o alunado começou a inferir que ele fosse gay. No meio da aula, alguém falou que havia chegado um professor igual a mim. Em outra sala, falaram algo do tipo: “agora são dois professores no colégio”. Essas coisas são faladas para o professor que é gay, porque, de alguma forma, ainda acham que somos criaturas estranhas. O corpo dissidente é muito vigiado na escola. Certamente, o fato de ser professor me coloca num lugar hierárquico que me privilegia, e dentro dessas relações de poder, são me dadas condições de defesa, e é por isso, que aproveito as minhas aulas para ensinar sobre empatia para com a/o próxima/o.

Por essa razão, procuro criar minhas estratégias de enfrentamento às normalizações hegemônicas por meio de problematizações sobre questões de gênero, raça, religião, por exemplo. Procuro levar textos, em língua inglesa, que tratem das desigualdades, promovendo o questionamento delas e por que elas acontecem. Gosto de levar artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) bem como da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e, a partir delas, discutir sobre dissidências sexuais e de gênero de modo a problematizar a lógica binária, já que na escola existem diversos corpos que exalam essas marcas dissidentes da heterossexualidade. Procuro resistir às normas de gênero nesse caminho dentro da sala de aula, defendendo discentes que são insultados por esses motivos e, nessas situações, eu começo a problematizar tais questões.

No ano 2019, aconteceu algo muito desconfortável, pois um aluno de uma determinada turma mandou eu falar como homem e conseguiu fazer com que os colegas fizessem chacota daquilo. Foi algo que me pegou de surpresa, fiquei desestabilizado, mas de imediato tive de ter controle da situação. Fiquei intrigado, uma vez que nunca havia passado por uma experiência afrontosa como essa na sala de aula. Minha reação foi chamar a atenção, exigindo respeito e pedi que ele se retirasse da sala, e que só entraria na aula posterior com a presença da/o responsável. Depois desse dia, passei trabalhos em língua inglesa explorando a temática das dissidências, em seu sentido mais amplo, naquela turma. Formei grupos para que apresentassem seminários sobre os temas: dissidência religiosa, sexual, racial. Os grupos trouxeram discussões que enfatizavam a importância do reconhecimento das diversas formas de existir e agir, reconhecendo que as pessoas têm esse direito garantido na DUDH e na Constituição Brasileira.

Enquanto professor gay, percebo coisas no cotidiano escolar que talvez professoras/es heterossexuais não se deem conta por não serem tão vigiados, já que são consideradas/os pessoas “normais”. Presto atenção nos movimentos, nos olhares, nas risadas direcionadas a mim. Parecem coisas tão abstratas e subjetivas, mas que de fato acontecem. Percebo que o meu corpo gay, em vários momentos, provoca um emaranhado de movimentações na sala de aula, geralmente vindas dos garotos. Fico até constrangido e sem entender por que a presença de um gay ainda possa causar tantas sensações, estranhamentos e bagunça nos dias de hoje.

Outra experiência que quero relatar por ter me deixado também um pouco intrigado, foi o fato de eu ter elogiado o resultado de um aluno na minha prova. Era uma turma de 8º ano e esse aluno pouco participava das minhas aulas. Procurei incentivá-lo a participar mais, já que suas/seus colegas o tachavam de fraco e preguiçoso. Todavia, com o passar dos dias, percebi que os outros meninos estavam insinuando coisas sobre os meus elogios a ele. Essas coisas sinalizam, a meu ver, um estereótipo de que o gay é apenas sexo, ou melhor, é alguém promíscuo.

O intuito de trazer a minha narrativa também neste estudo é mostrar a inversão dos discursos patologizantes sobre mim num outro sentido político, mediante uma narrativa que reconstrua o meu sentido político, como pessoa e professor dissidente, diferentemente da forma que me narraram no passado. Não foi algo muito fácil de ser desenvolvido, fiquei sem saber como escrever e confesso que o processo de escrita foi angustiante, não sabia como começar. Foram coisas que estiveram em silêncio por tantos anos, mas admito que isso tudo foi um ato performativo dentro de mim.

1.3 SITUANDO MEU ESTUDO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Queerificar os estudos linguísticos significa produzir uma visão mais nuançada e multifacetada de como *queers* – gays, lésbicas, travestis, transexuais, heterossexuais e todos/as aqueles/as que, em suas performances, de alguma forma, desestabilizam dicotomias identitárias – utilizam a linguagem para construir-se dentro das limitações heteronormativas dos discursos que impõem posições de sujeito naturalizadas. Essa *queerificação* pode ter efeitos decisivos no escopo do campo dos estudos linguísticos que têm por muito tempo reduzido seus sujeitos de pesquisa a indivíduos brancos, de classe média, heterossexuais e ocidentais como se todos/as falantes assim o fossem e como se a linguagem utilizada por esses indivíduos fosse a única que merecesse ser investigada. Com o estudo de como *queers* utilizam a linguagem, a linguística pode aumentar a compreensão do poder da linguagem como um construto mediador e

constitutivo de nossas identidades (Moita Lopes, 2002) (BORBA, 2015, p. 102).

Esta citação de Borba (2015) diz tudo sobre o que eu quero falar aqui, ainda que bem brevemente, mas que considero necessário, pois muita gente ainda acha que estudos como o meu não insinua a linguística. Esta breve discussão visa a dizer que os estudos linguísticos na pós-graduação também têm como foco os gêneros e as sexualidade subversivas, uma vez que estes são construídos através dos discursos. Trata-se, segundo Borba, na citação acima, de *queerificar* os estudos linguísticos através das mudanças no seu escopo de modo a utilizar a linguagem aumentando a compreensão do seu poder como algo que constrói identidades. *Queerificar* trabalhos em linguística é localizá-los num espaço político que é marginalizado, academicamente falando, por se distanciar de um caráter mais positivista, típico das pesquisas que prezam pela objetividade e neutralidade científicas, cujo método chega a ser sacralizado como o modo correto de fazer pesquisa.

O intento da minha pesquisa é velejar para as águas de um mar mais subjetivo, marcado por um tom mais pessoal e, por sua vez, ancora-se nas bases do método pós-estruturalista, mais transgressivo e mais desconstrutivista, inclusive em relação aos modelos clássicos de produção de saberes da academia. Durante as minhas andanças no PPGL, apenas deixei-me conduzir pelos “bons ventos” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 160-161) da Linguística Aplicada Contemporânea, que se quer crítica, interdisciplinar, transgressiva (PENNYCOOK, 2006), INdisciplinar e mestiça (MOITA LOPES, 2006b).

É importante enfatizar que esse novo perfil da Linguística Aplicada, doravante LA, totalmente diferente da Linguística tradicional ou *mainstream*, trata-se de um movimento de natureza interdisciplinar/transdisciplinar, cujos pesquisadores buscam criar “inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006b, p. 14) de modo a falar sobre o mundo atual, questionando pressupostos epistemológicos da linguística tradicional (teórica) (MOITA LOPES, 2006b). O surgimento dessa LA partiu da compreensão das transformações sociais contemporâneas, por isso trago uma breve contextualização delas e suas implicações para a concepção de linguagem aqui empregada.

Inegavelmente, o século XXI é marcado por muitas mudanças que provocaram alterações no universo social e nas visões de mundo, em decorrência do processo de globalização. É nessas condições de efervescentes transformações pelas quais o mundo estava passando, no final do século XIX e início do século XX, que se inicia a crise do paradigma

moderno e eis que chega a contemporaneidade - pós-modernidade, modernidade tardia ou ainda modernidade reflexiva.

Para Moita Lopes (2006b), os dias contemporâneos são tempos de grande ebulição sócio-cultural-político-histórica e epistemológica, os quais muitos chamam de pós-modernos e são caracterizados por desenvolvimentos tecnológicos. Além disso, esse autor (2002) acrescenta que a contemporaneidade significa tempos de questionamentos de ideais da modernidade, sobretudo no que diz respeito à definição de sujeito social compreendido como homogêneo, emergindo assim seus atravessamentos identitários construídos nos discursos.

Dessa forma, a percepção do mundo contemporâneo perpassado por crises, em todos os âmbitos da vida social, cultural, política e econômica (HALL, 2006; MOITA LOPES, 2004), implica a descrição da trajetória dos indivíduos em termos de desestabilização, descontrole e destradicionalização, e nas conseqüentes mudanças nas teorizações referentes a nossas práticas discursivas (FABRÍCIO, 2006). Ainda sobre esses novos tempos, Moita Lopes (2006) reforça que, foi dado espaço para novas teorias, que podem ser chamadas de pós-modernas, pós-coloniais, pós-estruturalistas, antirracistas, feministas, *queer*, etc., a fim de tentar compreender a contemporaneidade e questionar os ideais referentes a formas de produzir conhecimentos sobre o sujeito, tido como homogêneo e descorporificado, cuja história, classe social, gênero, desejo sexual, raça, etnia têm sido apagados.

Então, é preciso entender que a emergência da produção desses conhecimentos é decorrente da crise positivista, ou seja, a crise das metanarrativas, como defende Lyotard (2004), em seu livro *A condição pós-moderna*. Segundo ele, as metanarrativas eram as narrativas de alta ordem, legitimadas como verdades universais da modernidade e que tinham o poder de referenciar as outras narrativas existentes, considerando-as menores. Ele ainda salienta que a modernidade apoia-se nesses metadiscursos, baseando-se na confiança de ser um projeto que descreve o progresso humano. Escrito em um contexto marcado por diversas mudanças, esse livro relata que, na sociedade pós-industrial e cultura pós-moderna, a legitimação do saber põe-se em outros termos, já que as metanarrativas de legitimação perderam sua credibilidade (LYOTARD, 2004).

Além de Lyotard, nomes como Michel Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze são consideravelmente relevantes para uma compreensão da pós-modernidade, e cujos trabalhos, designados como pós-estruturalistas ou desconstrucionistas, vão de encontro ao legado estruturalista. De acordo com Louro (2001), o desconstrucionismo, busca desconstruir oposições binárias, ultrapassando visões essencialistas de oposições entendidas como naturais

e imutáveis, responsáveis por hierarquizações universais e eternas, bem como a desestabilização dos padrões e modelos de identificação.

Diante desse tipo de compreensão apontado, é imprescindível mencionar a “Virada Linguística e cultural”, no século XX, que pôs a língua numa posição de centralidade na contemporaneidade, sobretudo nas ciências humanas (JORDÃO, 2007), uma vez que pôs em perspectiva a revisão das bases epistemológicas da LA, de modo que a produção de conhecimento dessa área precisou se reconfigurar a fim de focalizar a linguagem como prática social. Nesse sentido, é dada maior relevância à linguagem em uso, por estar imbricada em amplos fatores contextuais (FABRICIO, 2006). Logo, compreende-se que nossas práticas discursivas não são neutras, mas sim, atravessadas por diversas relações de poder. Consoante Jordão (2007), a compreensão da linguagem como discurso se deu com o pós-estruturalismo, em meados do século XX, e que

passou a integrar a cena, acrescentando um elemento complicador às já variadas maneiras de entender o funcionamento da língua. Ora entendida como código estruturador do pensamento, ora como sistema interpretativo do mundo, a língua passou a ser concebida por alguns pós-estruturalistas (como Foucault e Derrida, por exemplo) como *discurso*, como sistema de *construção* de sentidos, ao invés de código *transmissor* de sentidos exteriores a ela. Isso significa dizer que a percepção não apenas da língua, mas da realidade e de nossa relação com o mundo são diferentes na visão de língua como discurso e de língua como código (JORDÃO, 2007, p. 19-20).

Considerando essa visão de linguagem, é importante dizer que ela é tomada como lugar de reflexão acerca da sociedade, motivo pelo qual os pós-estruturalistas a colocam no centro desse processo. Em face dessa ideia, a minha pesquisa fala de um lugar onde os “bons ventos” (RAJAGOPALAN, 2006 p. 160-161) a levaram: da Linguística Aplicada Contemporânea, que se quer interdisciplinar, transgressiva, INdisciplinar e mestiça (MOITA LOPES, 2006b; PENNYCOOK, 2006), por situar meu objeto de estudo na INdisciplina e na mestiçagem, ao ousar narrar as vozes daqueles que vivem a prática social, haja vista somos construídas/os no discurso e, “nesse sentido, é a minha própria sócio-história que está inscrita no que estou focalizando aqui ao me posicionar diante da LA” (MOITA LOPES, 2006b, p. 102).

O meu estudo é transgressivo, INdisciplinar e mestiço, porque utiliza-se de quadros conceituais híbridos, à medida que busca estreitar relações com a complexidade da vida em seus sentidos de gênero e sexualidade (SANTOS FILHO, 2012), perturbando e questionando visões consagradas sobre os assuntos mencionados. À proporção que produzo uma pesquisa

das margens, vou atravessando as fronteiras e me movo para outras lógicas, pautando-me na orientação de que

a teoria transgressiva assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

Considero apaixonante esse pensamento de Pennycook (2006) alusivo ao fazer transgressivo, uma vez que ele me dá a ideia de estar fazendo algo proibido, e isso é instigador. Todavia, apesar de gostar dele, eu considero mais acertada uma outra acepção reformulada por Kleiman (2013, p. 47) acerca do transgressivo de “pensar o que **sim** deveria ser pensado, fazer o que **sim** o que deveria ser feito, dizer o que **sim** deveria ser dito”. O fazer científico transgressivo é a desaprendizagem de uma escrita acadêmica elitista, generificada e racista. Assim é que Moita Lopes (2006b) argumenta sobre a necessidade de produção desse conhecimento INdsisciplinar e mestiço na LA, utilizando as vozes dos que sofrem, os quais ele entende como sendo os deserdados da modernidade.

Para esse autor (2006b), essas vozes podem ser utilizadas para a produção de discursos de reinvenção social na pesquisa, questionando o fato desses discursos emergentes não serem muito topicalizados nos estudos da linguagem, principalmente no Brasil, onde isso acontece de forma bastante lenta. Sendo assim, este trabalho é uma busca de refazimento de gênero a partir de narrativas dissidentes, nos posicionando, sim, no lugar da fronteira, mas nos narrando como vidas que importam, tanto para a produção de saberes dentro da academia e também na sociedade.

Sinto-me feliz por estar produzindo conhecimento a partir dessas nossas narrativas ressignificadas, recontando nossas trajetórias como vidas que importam, pois nossos corpos abjetos trazem marcas de resistências e enfrentamentos. Desse modo, as narrativas aqui trazidas se configuram, à luz da LA, como uma produção de conhecimento responsivo à vida social, ou seja, é “uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades para compreender a vida social e outras alternativas sociais” (MOITA LOPES, 2006b, p. 104).

Para tanto, ao me guiar pelos bons ventos dessa episteme das margens, pude descobrir que a posição de fronteira anseia a produção de conhecimento que reflita as mudanças da vida contemporânea de modo a questionar as formas tradicionais de construção de conhecimento, aquelas ocidentalistas e de cunho positivista (MOITA LOPES, 2006b). Em vista dessa postura, assumo que a concepção de discurso na minha investigação é de linguagem como

performance ou prática social. À luz dessa perspectiva austiniana, Moita Lopes (2004) defende que o discurso é uma ação social e, ao engajarmos nele, não apenas representamos o mundo, mas também o construímos através da linguagem.

Tal como analisa Santos Filho (2012), uma vez compreendida a linguagem como discurso, vale ressaltar que o seu uso envolve a ação humana. Nesse sentido, Moita Lopes (2004) discute que o mundo é organizado a partir dessa concepção de linguagem que nunca é neutra, daí a tônica aos discursos emergentes, como é o caso aqui deste estudo, que investiga formas de vida sociais—que são teorizadas como performances identitárias e que são construídas na repetição. Assim é que Santos Filho (2012) declara que o discurso tem papel de mediador da identidade social e complementa que “quando usamos a linguagem, nos posicionamos na sociedade e posicionamos os outros com quem interagimos, isto é, nos localizamos e também localizamos o outro” (SANTOS FILHO, 2012, p. 29).

Sendo assim, enfatizo o caráter performativo do discurso e saliento que é na performatividade que os significados sociais devem ser explorados na contemporaneidade (MOITA LOPES, 2006a). Deixo claro, dessa forma, que pesquisas como a minha, que tratam de gênero e sexualidade, no campo da LA contemporânea, põem em centralidade a linguagem dentro dos jogos da dinâmica da vida social, já que é entendida como prática, ou seja, como discurso. Nessa perspectiva, este trabalho é, dentro do campo da LA, um discurso utilizado como parte constituinte e constitutiva de performances subversivas de gênero e sexualidade.

Dessa maneira, este estudo situa-se nessa LA transgressiva, mestiça e INdisciplinar, porque atende ao seu anseio por produções de pesquisas que coloquem a linguagem em centralidade, sendo ela performance (uma ação, um fazer) que (re)construa a vida social por meio de outras narrativas que não essencializem a vida, mas sim, de uma forma performativa.

Trata-se de uma LA contemporânea mais engajada, politicamente, na vida social, e os adjetivos “indisciplinar”, “mestiça” e “transgressiva” a ela atribuídos descrevem o seu perfil, cujos atravessamentos misturam disciplinas e conceitos, fazendo com que ela dialogue com outros campos das ciências sociais e das humanidades (MOITA LOPES, 2006b). Partindo desse caráter interdisciplinar/transdisciplinar, esta pesquisa tensiona fronteiras entre os Estudos *Queer*, a Educação e os Estudos Culturais, fazendo uso de uma perspectiva qualitativa pós-crítica ou pós-estruturalista de pesquisa em linguagem.

Em outros termos, este trabalho é a produção de um discurso anti-hegemônico, que toma a própria linguagem como ação, por isso é posta em centralidade, para renarrar as histórias de professores/as/ies de uma forma despatologizante. É um contradiscurso escrito em resposta aos primeiros discursos produzidos para precarizar e estigmatizar suas performances

identitárias. É um estudo esquisito, *queerificado*, dentro de uma LA também *queerificada*, esquisita, mestiça. Portanto, seguindo esses ventos, o presente trabalho toma um rumo cujo destino são os desvios, as transgressões.

Após trazer à luz as suas origens epistemológicas, acrescento que a sua leitura visa a permitir o entendimento de que, dentro das transgressões há sempre múltiplas possibilidades e que todas elas precisam estranhar, enfrentar e buscar subverter o que é tido como o correto e o natural. De forma breve, trago a seguir o desenho do meu trabalho, informando, de antemão, sobre o que trata cada capítulo. Desejo que eles possam contribuir para a construção de uma percepção de que não somos sujeitos pré-formados, mas sim performados (PENNYCOOK, 2004) pela linguagem.

1.4 DESENHO DO TRABALHO

Tendo em vista as ideias, os objetivos e as perguntas de pesquisa que norteiam o presente estudo, este foi estruturado em três capítulos, além de uma introdução conforme apresentados a seguir.

No primeiro capítulo, apresentado como introdução, indico os caminhos do trabalho, apresentando como minhas andanças no PPGL resignificaram a minha pesquisa e sobre os bons ventos que me trouxeram para a seara dos gêneros e sexualidades. Também faço uma ambientação da temática, apresentando a justificativa, motivação, escolha teórica, a metodologia, o corpus, objetivos e perguntas de pesquisa. A segunda parte inclui minha narrativa autobiográfica entrelaçada à base teórica, renarrando de outro modo o meu existir, enquanto sujeito cuja performance de gênero subverte a norma heterossexual, no mundo e no contexto social escolar. Por fim, faço breves reflexões sobre a Linguística Aplicada Contemporânea, que se quer INdisciplinar, transgressiva e mestiça, enfatizando a afiliação do meu estudo a esta área de saber.

No segundo capítulo, intitulado **“Queerificação da metodologia da pesquisa: narrativas (auto)biográficas como ferramentas de investigação”**, apresento a pesquisa (auto)biográfica, de natureza qualitativa interpretativista, com destaque para as narrativas, para a geração e interpretação dos dados deste estudo. Também chamo a atenção para a utilização das narrativas no campo da educação, para trabalhar com trajetórias de professoras/es/ies; e na Linguística Aplicada, como como forma de (re)construções de identidades sociais. Posteriormente, discorro sobre as entrevistas narrativas como

instrumentos de coleta de dados e, por fim, apresento as/os/ês personagens colaboradoras/es/ies: docentes/ies de escolas públicas, denominadas/os/es pelos codinomes, a saber: Favo, Lea T, Audre Lorde, Cris e Eli.

O terceiro capítulo, “**Problemas de identidade: breve narrativa teórica subversiva**”, traz uma discussão a respeito da crise da identidade na pós-modernidade ou modernidade tardia, problematizando sobre os descentramentos e os deslocamentos das identidades dos indivíduos para pensá-las a partir de uma perspectiva performativa. Em seguida, são apresentadas breves considerações sobre a Teoria *queer* e, a partir dela, discuto sobre os conceitos de gênero, corpo e sexo por meio da crítica desconstrutivista.

O quarto capítulo, “**Narrativas sobre performances identitárias subversivas: da performatividade linguística à performatividade de gênero**”, apresenta experiências e vivências das/os/es docentes/ies, na fase da infância, em socializações no contexto familiar e na sociedade. Eu analiso suas/sues performances identitárias a partir da perspectiva performativa, considerando o princípio de que todas elas são produzidas na linguagem, uma vez que todo enunciado discursivo, ao atravessar um corpo, o constitui. Essa noção de performatividade possibilita a compreensão de que, mesmo diante da fluidez, aquela sempre funciona dentro de sistemas regulatórios altamente rígidos. Essa discussão abre espaço para compreender a performatividade como lugar de subversão e, nesse sentido, apresento como as/os/ês docentes/ies, com seus/sues corpos infantis, marcadamente dissidentes, colocavam-se perante a norma compulsória e quais eram seus/sues primeiros enfrentamentos a ela.

O quinto capítulo, intitulado “**Narrativas sobre performances subversivas de gênero: vivências e experiências escolares**”, apresenta narrativas que mostram como as performances identitárias das/os/es professoras/es/ies foram posicionadas dentro da trama dos discursos na escola, na fase discente e docente. Suas vozes vêm contar como elas/eles/íles têm vivenciado seus/sues modos de vida desviantes nas instituições escolares, à medida que vão criando uma maneira singular de estar e de se fazerem discentes e docentes dissidentes da norma heterossexual. Também serão apresentadas as suas/sues reações e enfrentamentos a essa norma em face das circunstâncias nas quais os discursos de gênero e sexualidade foram tensionados nesse contexto social.

Por fim, em **Movimentações (nunca) finais**, retomo pontos apresentados ao longo dos capítulos e apresento respostas para as perguntas de pesquisa, relacionando-as com os objetivos traçados no início da investigação, para exibir os resultados alcançados. Após apresentar futuras aspirações de pesquisa, finalizo a dissertação.

2 QUEERIFICAÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO FERRAMENTAS DE INVESTIGAÇÃO

Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. [...] *Queer* é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. *Queer* é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina (LOURO, 2004, p. 7-8).

O que podem as narrativas (auto)biográficas contribuir para um trabalho situado em Linguística Aplicada Transgressiva Indisciplinar senão a renarração da vida social? Tomando a narrativa também como performativa, enquanto ação ou fazer (MELO; MOITA LOPES, 2014), ela acaba desvelando a linguagem como ação no mundo, isto é, dentro das práticas sociais. Considerando a forte relação entre ambas, enfatizo ainda que as narrativas podem ser consideradas uma materialização de pesquisas científicas dentro de uma agenda política e ética da LA (FABRÍCIO, 2006), cujo fazer busca responder de forma mais responsiva à vida social, mediante o refazimento de outros discursos sobre nós mesmos e do desfazimento da forma como temos sido narrados no passado. É esse fazimento e refazimento- possibilidade para reconstruir a realidade em outros termos dentro da performatividade (BUTLER, 2016) – que pode emanar o fazer epistemológico da LA.

Algumas metodologias de natureza qualitativa têm sido julgadas como menos científicas e muito subjetivas nas universidades, dentre elas, as autoetnográficas e as (auto)biográficas. Entretanto, elas existem como enfrentamento e estranhamento àquelas metodologias de natureza mais positivistas, consideradas neutras e objetivas. Sendo assim, como forma de resistência a esse pensamento, optei por uma proposta metodológica que pudesse *queerificar* (estranhar, sabotar), em alguma medida, as formas de produção de saberes calcadas numa cisheteronormatividade e que fosse de encontro a um padrão mais normatizado da escrita acadêmica clássica.

Então, diante da conceituação de Louro (2004) acerca do *queer*, considero que o processo de *queerificação* de uma metodologia de pesquisa implica fazer uso de uma contrametodologia. Ou seja, de uma outra forma que ouse produzir saberes subjulgados (FOUCAULT, 1980), aqueles que diferem dos saberes acadêmicos hegemônicos, ao trazer as vozes de pessoas marginalizadas, como é o caso deste estudo, que traz outros modos de narrar o passado de pessoas que escapam à ordem compulsória de gênero.

Portanto, enfatizo que, num estudo *queerificado*, as pessoas LGBTQIA+ não são tomadas como meros objetos de estudo. Elas são buscadas para que suas vozes, consideradas como sendo esses saberes subjugados, se tornem também conhecimentos dentro da academia (OLIVEIRA, 2019). Isso significa incutir o *queer*, fazer com que ele entre e provoque mudanças mais radicais nas formas de concepção de conhecimento (LOURO, 2004). Em diálogo com essa compreensão, Paraíso (2012) defende que as metodologias de pesquisas pós-críticas ou pós-estruturalistas em educação, ampliam as categorias de análise à proporção que operam com questões, como por exemplo, de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, idade, cultura, regionalidade, nacionalidade, dentre outras.

Segundo analisa essa autora (2012), o sujeito aparece, nas pesquisas pós-críticas, como “um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamentos, das relações de poder-saber” (PARAÍSO, 2012, p. 31). Partindo dessa noção de sujeito e da importância de suas subjetivações, essas pesquisas visam a buscar “estratégias para descrever, analisar aquilo que nomeia o sujeito, que divide, separa, categoriza, hierarquiza, normaliza, governa e, conseqüentemente, produz sujeitos de determinados tipos” (PARAÍSO, 2012, p. 32).

Dessa maneira, em face das dimensões subjetivas deste estudo, adoto a pesquisa (auto)biográfica, de natureza qualitativa interpretativista para a geração e interpretação dos dados, com destaque para as narrativas (ABRAHÃO, 2004), como proposta metodológica, pois considero que ela melhor se aplica ao desenvolvimento das análises do *corpus* apresentado. Além disso, também compreendo que ela me oferece maiores possibilidades de responder mais efetivamente às perguntas e aos objetivos por mim traçados. Nessa direção, considero que a aplicação dela, à luz de pressupostos epistemológicos da teoria *queer* e dos estudos pós-críticos em educação, ajuda-me a construir uma sabotagem que se configura como um contradiscurso às narrativas hegemônicas pautadas na cisheteronormatividade e que ainda são predominantes nos espaços acadêmicos.

A adoção da pesquisa (auto)biográfica como proposta metodológica, tomada numa dimensão *queer*, “significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. Sendo assim, a epistemologia *queer* é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa” (LOURO, 2001, p. 550). Isso porque, neste caso, a produção da ciência está sendo marcada por mãos mais mestiças e com insurgências de outros efeitos na maneira de se fazer pesquisas.

No que se refere às pesquisas (auto)biográficas no campo educacional, elas vêm sendo bastante utilizadas a fim de trabalhar com trajetórias de vida de professoras/es/ies. Segundo Nóvoa (1993),

a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico...a nova atenção concedida [para esse tipo de abordagem] no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo... encontramos-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído (NÓVOA, 1993, p. 18).

Diante das ideias acima, relacionadas à renovação dos modos de conhecimentos científicos, as pesquisas narrativas têm sido produzidas, nas últimas décadas, com o objetivo de (re)construir a vida social, evidenciando elementos da subjetivação dos sujeitos, a partir de suas trajetórias de formação e suas experiências de vida. Nessa direção, Abrahão (2004, p. 154), discute que o trabalho com narrativas visa a “fazer surgir histórias de vida em planos históricos ricos de significado, em que afluam, inclusive, e muito especialmente, aspectos de ordem subjetiva”.

Na perspectiva da LA, Moita Lopes (2010) pontua que os efeitos discursivos das narrativas estão relacionados ao processo de construções de identidades sociais e também de subjetividades ou sociabilidades. Esse autor (2001) ainda chama a atenção para o fato de que é “nas práticas narrativas onde as pessoas relatam a vida social e, em tal engajamento discursivo, se constroem e constroem os outros” (MOITA LOPES, 2001, p. 63). Isso porque, ao entendermos a linguagem e a narrativa como performance, ou seja, como ação no mundo (AUSTIN, 1990; SILVA, 2019a), depreende-se que “ao enunciarmos nossas histórias, estamos, também, agindo nas práticas sociais” (MELO; MOITA LOPES, 2014, p. 548). Além disso, no processo de narração podemos nos reinventar, uma vez que

a narrativa como performance é um ato performativo, em que sujeitos sociais podem ser reinventados e modificados; por meio dela, as práticas e normas sociais podem ser transformadas, já que é uma performance discursiva ou um fazer pela linguagem. Os participantes estariam, então, construindo a vida social ao focalizar certas histórias, optar por alguns posicionamentos interacionais e ao interagir com outros na performance (MELO; MOITA LOPES, 2014, p. 549).

As ideias discutidas acima apontam para o aspecto da recriação no processo de narração. Nesse sentido, Wortham (2001) defende que a narrativa autobiográfica é mais do que a descrição de um eu preexistente. Para ele (2001), o ato de contar nossa própria história implica transformação, recriação ou reforço do nosso eu, enquanto narradores. Eis o intuito das narrativas neste estudo: a recriação, a transformação de sentidos.

2.1 ENTREVISTA NARRATIVA E QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos metodológicos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista narrativa (entrevista semiestruturada) e o questionário, pois melhor atenderam aos objetivos desta pesquisa. Devido à pandemia da COVID-19, a maioria das entrevistas narrativas foi realizada via SKYPE. Apenas duas foram realizadas presencialmente, em local decidido entre o pesquisador e as/os/ês participantes/ies, seguindo as medidas de distanciamento, com utilização de máscaras e também de álcool em gel. Em ambas as formas, elas foram realizadas individualmente, sendo gravadas através do próprio recurso do Skype ou por meio do gravador do meu celular para as posteriores transcrições das falas e devidas análises.

As entrevistas ocorreram entre os dias 05 e 30 de maio de 2020, sendo que os horários variaram de acordo com a disponibilidade de cada participante. Antes do início das gravações, perguntei a elas/eles/iles sobre um codinome por meio do qual gostariam de ser chamadas/os/es na pesquisa; Fiz uma breve explicação do problema do estudo em questão bem como dos assuntos da entrevista, a fim de que fosse esclarecida a proposta da entrevista narrativa, chamando a atenção para o fato de que cada uma/um/ume dela/dele/dile ficasse livre para contar/narrar histórias dentro de cada tópico.

A entrevista narrativa foi elaborada a partir dos seguintes tópicos: 1. descoberta da sexualidade; 2. corporalidade; 3. vivências no ambiente familiar; 4. vivências no ambiente escolar enquanto estudante; 5. vivências no ambiente escolar enquanto docente. Tais participantes/ies receberam a informação de que o tempo de duração da entrevista poderia variar entre 30 minutos (tempo mínimo) e 01 hora de relógio, podendo claro, se alongar um pouco mais caso isso acontecesse naturalmente. Algumas delas, inclusive, excederam 60 minutos, pois alguns/algumas/es personagens demonstraram estar mais à vontade para falar de suas/suas experiências e, de norma natural, a entrevista acabou demandando mais tempo.

A questão da duração da entrevista foi mais pensada devido à disponibilidade da pessoa, visando não ocupar muito do seu tempo, porém ressaltei sobre a possibilidade de um contato posterior (por telefone ou até mesmo a realização de outra entrevista) caso alguns aspectos não ficassem claros para mim. Após essas elucidações, elas/eles/iles foram informadas/os/es de que a entrevista e sua gravação seriam iniciadas. Quanto a isso, todas/os/es demonstraram, durante todo o processo, ser bastante amistosos e entusiasmados em participar, colocando-se à disposição para quaisquer demandas que o meu trabalho, porventura, viesse requerer posteriormente.

Enfatizo que as experiências aqui narradas não se limitaram a um tempo ou espaço físico específicos (aqui me refiro à especificação de nomes de escola e não da região e/ou cidade). Ou seja, este estudo não ocorreu dentro de escolas e buscou trabalhar com memórias narradas em torno de momentos familiares e escolares, com o intuito de entender sobre o processo de construções discursivas de performances identitárias enquanto pessoas LGBTQIA+ nesses contextos, sem focar em locais específicos de trabalho. Ressalto também que alguns aspectos educacionais apenas são analisados à luz das experiências narrativas referentes às questões identitárias.

Sendo assim, pontuo que as fundamentações teóricas realizadas não dão conta de trazer discussões mais aprofundadas sobre questões escolares que não apareçam nas narrativas apresentadas ou fujam aos objetivos da pesquisa. Levo isso em consideração, visto que este não se trata de um estudo que acontece dentro de escolas apesar de ser sobre trajetórias escolares de professoras/es/ies. São relevantes, tanto relatos de momentos atuais quanto passados, ficando a critério de cada participante, conforme fossem narrados naturalmente.

Assim sendo, embora se tratem de professoras/ies/es de escolas públicas, não são importantes para este estudo informações relacionadas às esferas de onde elas/eles/iles fazem parte (se são da rede municipal ou estadual). Por essa razão, nomes de outras pessoas e de locais de trabalho específicos também não entram no escopo desta investigação.

Quanto ao questionário, ele visou à obtenção de informações mais específicas das/dos/dês participantes/ies e que não foram solicitadas no momento da entrevista. Por se tratarem de especificidades, a utilização do questionário foi necessária para o registro escrito dessas informações, a fim de que elas pudessem ser descritas com mais detalhes, favorecendo uma melhor descrição do perfil pessoal de cada participante/ie. Esse instrumento de coleta foi composto de duas seções, sendo que a primeira é denominada **Perguntas de identificação**, trazendo perguntas sobre o codinome e justificativa da escolha dele, idade, cidade onde

nasceu e onde mora, área de formação, instituição de formação e ano em que se graduou, titulações, região e cidade onde atua, bem como o tempo de atuação na educação básica.

A segunda seção, denominada **Perguntas sobre sexo, gênero e sexualidade**, buscou informações acerca do sexo, gênero e orientação sexual de cada participante/ie. O questionário foi aplicado após a entrevista, quando realizada presencialmente, ou enviado por e-mail, quando a entrevista ocorreu virtualmente e, sendo assim, após respondidos, eles foram encaminhados para mim.

2.2 NARRADORAS/ES/IES E PERSONAGENS DAS NARRATIVAS

A investigação contou com professoras/es/ies que participaram das entrevistadas durante o ano de 2020, e a seleção se deu a partir de três critérios:

1. estar atuando naquela data como docente da educação básica;
2. ter assumido a posição de pessoa dissidente da heterossexualidade;
3. ter cumprido os três requisitos da participação: entrevista narrativa; resposta e entrega do questionário respondido.

Dentro desse quadro, resultaram as narrativas de cinco professoras/es/ies, da faixa etária de 32 a 47 anos, naturais de cidades do estado de Sergipe, com formação acadêmica em universidades do estado e também de fora, em cursos de licenciatura em Letras, Artes Visuais e Geografia. Além da graduação, as/os/es docentes/ies também têm diferentes cursos de pós-graduação em educação- especialização, mestrado e doutorado- cuja atuação no magistério varia de 04 a 28 anos.

A obtenção do contato das/os/ês participantes/ies se deu, inicialmente, mediante o compartilhamento de um pequeno texto com a apresentação do tema e dos objetivos da pesquisa, convidando professoras/es/ies que tivessem interesse em participar. No texto, eu deixei meu contato telefônico e salientei que se tratava, especificamente, de uma pesquisa com professoras/es/ies dissidentes, cujo anonimato do uso das suas/sues informações foi bem enfatizado. Esse pequeno texto foi compartilhado, especialmente, em grupos de *WhatsApp* de docentes/ies do estado de Sergipe. Pedi às pessoas que participavam dos grupos que a compartilhassem a fim de que pudessem chegar até mim professoras/es/ies interessadas/os/es e cujas sexualidades fossem dissidentes.

Não tive muita dificuldade nesse sentido, pois colegas/gues de magistério me passaram contatos e logo cheguei a formar este grupo atual de colaboradores/ies. A fim de

preservar a identidade das/os/ês personagens, considerei pertinente, como disse há pouco, a utilização de codinomes, cuja escolha foi feita por eles/elas/iles mesmas/os/es. Dessa maneira, as narrativas foram construídas por tessituras de Eli, Favo, Cris, Audre Lorde e Lea T. No que se refere à escolha dos codinomes, as justificativas apresentadas foram as mais diferentes possíveis, no entanto, todos estão relacionados às suas/sues experiências pessoais, na maioria dos casos, associadas a pressuposições dissidentes.

Eli tem 34 anos de idade, nasceu e mora em Aracaju/SE. Ile tem licenciatura em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (2013) e curso de especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atua na Educação Básica há, aproximadamente, seis anos e leciona atualmente na cidade de Rosa de Lima/SE. Com relação à escolha de sue codinome, a justificativa apresentada foi a de que “eli” é uma forma neutra de "ele" ou "ela" e tem a ver com não-binariedade. Apesar de reconhecer outras, como por exemplo, “elx”, iste docente defendeu sue opção por “Eli”, pois a sue ver, é menos problemática e mais inclusiva.

Aproveito para salientar que, embora Eli tenha a ver com neutralidade, eu opto pelo sistema “ile” para me referir a ile neste trabalho, conforme anteriormente eu explanei sobre essa escolha. Dessa forma, aparecerão ao longo do texto, quando a ile me referir, a ile sozinhe ou juntamente com as/os demais participantes, pronomes como: ile, dile, sue (s), diste; artigos definidos como: ê(s); substantivos como: colega (s), professore, professories, docente, docenties, amigue (s), etc.

Quanto a sue sexo, ile informou ser masculino e o sue gênero foi definido como não-binário. No que se refere à sue orientação sexual, informou ser greyssexual³. A sue ver, esse termo guarda-chuva ê representa, visto que ele abriga uma série de possibilidades que está entre a assexualidade e a existência do desejo. Além disso, acrescenta que, na sue opinião, a sexualidade não tem somente a ver com sentir ou não desejo ou atração, visto que uma boa parte dela é sobre como é concebida a concretização desse desejo, já que a manifestação de qualquer desejo sexual vai variar de indivíduo para indivíduo.

³ De acordo com a definição do dicionário virtual LGBTQA Wiki, “Greyssexual or Greyasexual, also spelled Graysexual or Grayasexual (shortened to Grey Ace or Grace) is a sexual orientation on the [asexual spectrum](#), referring to those who relate to [asexuality](#), yet feel that there are parts of their experience that aren't fully described by the word asexual. Greyssexual can be used as a specific identity, or as an umbrella term for any ace-spec identity that isn't purely asexual, including [demisexual](#) and others. A common reason someone may identify as greyssexual is that they experience [sexual attraction](#) but very infrequently. Some greyssexual people may only feel sexual attraction once or twice in their life. Others may experience it more frequently, but still not as frequently as [allosexual](#) people”. Disponível em: <https://lgbta.wikia.org/wiki/Greyssexual>

Favo tem 47 anos, nasceu em Propriá/SE e mora em Aracaju/SE. Tem licenciatura em Letras-Português, pela Universidade Federal de Sergipe (1999), e mestrado profissional em Letras pela mesma universidade. Atua na Educação Básica há 28 anos e leciona, atualmente, em Nossa Senhora do Socorro/SE. Com relação à justificativa do seu codinome, ele explica que se trata de uma alcunha de infância, porque os chamavam de Fabo e de Favo. Declarou que não gostava muito de Fabo, mas nunca se importou com Favo e que, com o passar do tempo, passou a gostar da sonoridade desse apelido. Além disso, pontuou que não havia nenhuma associação com favo de mel. No que se refere ao seu sexo, informou ser masculino e o seu gênero também. Quanto à sua orientação sexual, autodeclarou-se gay.

Cris tem 36 anos, nasceu em Malhador/SE e mora em Aracaju/SE. Tem licenciatura em Geografia, pela Universidade Federal de Sergipe (1999), mestrado e doutorado também em Geografia pela mesma universidade. Atua na Educação Básica há 09 anos e leciona, atualmente, em Aracaju/SE. Ela escolheu o codinome Cris em referência a uma aluna que exercitava um gênero dissidente em uma das escolas onde ela já trabalhou, cujo nome da estudante era justamente esse. Ainda relatou que essa discente sofria muita discriminação homofóbica na escola e, por isso procurava isolar-se dentro da sala de aula. Em face da situação de Cris, essa professora relatou que passou a abordar, de forma mais veemente, questões de gênero em suas aulas, procurando desconstruir estereótipos acerca de pessoas com sexualidades dissidentes. Quanto ao seu sexo, informou que é feminino; sobre o seu gênero, feminino também, e a respeito da sua orientação sexual, autodeclarou-se lésbica.

Audre Lorde tem 34 anos, nasceu e reside em Aracaju/SE. Tem licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, pela Universidade Federal de Pernambuco (2015), bacharelado em Direito pela Universidade Tiradentes (UNIT), especialização em docência do ensino superior e mestrado em Direitos Humanos pela UNIT. Atua na Educação Básica há 04 anos e leciona atualmente em Nossa Senhora do Socorro/SE. Ela escolheu o codinome Audre Lorde, por esta ser considerada uma pessoa emblemática para o feminismo negro, conforme pontua. Ainda enfatiza que essa autora dirige-se a mulheres que amam outras mulheres; inclusive ela tem um texto sobre o erótico, como forma de poder, pelo qual a professora é apaixonada. A seu ver, a autora é afrontosa e é também uma de suas referências de mulher. Sobre o seu sexo, ela informou ser feminino e o seu gênero também; a respeito da sua orientação sexual, autodeclarou-se bissexual.

Lea T tem 32 anos de idade, nasceu e mora em Aracaju/SE. Tem licenciatura em Letras, pela Universidade Federal de Sergipe (2013), atua na Educação Básica há 07 anos e leciona, atualmente, na cidade de Nossa Senhora do Socorro/SE. Sobre a escolha do

codinome, ele informa que faz referência à modelo trans brasileira Lea T. Ainda explica que isso vem da época da faculdade, pois os meninos o apelidavam com o nome dessa modelo por associá-lo a ela. Além disso, ele apresenta outros motivos: ambos são magros e andam desfilando; o nome dela contém o radical do seu primeiro nome. Então, como a ideia dos garotos era apelidá-lo de Lea T, até hoje ele considera ser esse o seu nome de guerra. Quanto ao seu sexo, ele informou que é masculino e o seu gênero também. Com relação à sua orientação sexual, ele informou ser gay.

Esta breve apresentação é, a meu ver, pertinente, uma vez que torna essas/esses/isses participantes/ies já conhecidas/os/es, em alguma medida, e também por considerar que a leitura das análises teóricas das narrativas tornar-se-á também melhor compreendida, já que o objetivo deste estudo é analisar cada docente sob o prisma de suas/suas trajetórias e vivências enquanto grupo de professoras/es/ies cujas performances identitárias apresentam marcas de dissidência ou desvio da heterossexualidade nos solos escolares.

3 PROBLEMAS DE IDENTIDADE: BREVE NARRATIVA TEÓRICA SUBVERSIVA

Este é um capítulo que traz apenas discussões teóricas e foi o primeiro que enviei para o meu orientador. São discussões que surgiram da minha imersão na seara das identidades a partir da ideia de um problema: “Quem precisa da identidade?”, título do texto de Stuart Hall (2014). Foi diante desse problema que eu comecei a escrevê-lo como uma narrativa desessencializada das identidades. Eu fui escrevendo como que tentando responder à provocação de Hall com base nos meios que ele próprio propõe pensar essa questão: através da desconstrução (DERRIDA, 1989), repensando a identidade sob rasura, já que não se trata de um conceito novo.

Trata-se uma repetição, porque é apenas mais uma discussão sobre o tema, porém na perspectiva da citacionalidade (DERRIDA, 1988), onde as insurgências do repetir são cada vez mais modificadas, demonstrando total independência em relação a uma narrativa anterior, essencializada e naturalizada acerca da identidade. É uma narrativa que cita os mesmos conceitos, mas seguindo o princípio da iterabilidade, que é uma repetição nunca idêntica à anterior (DERRIDA, 1988). Sendo assim, nessa breve discussão, ponho diferentes autores para dialogar com o intuito de contestar a ideia de uma essência da identidade, desconstruindo, por meio dessas teorizações, uma ontologia do ser e propondo pensar uma ontologia do (s) devir (es).

Aqui, algumas verdades ontológicas são analisadas à luz desse grupo de autores, como sendo produções discursivas que, ao serem reiteradas ao longo da história, conseqüentemente, foram cristalizando-se como sendo verdadeiras. Em outros termos, esta é uma discussão que tem em vista desterritorializar conceitos considerados muito fechados dentro da lógica do essencialismo, para que sejam reterritorializados a partir de uma perspectiva mais rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 1995; 1996; 1997), mais complexa, abarcando uma multiplicidade inesgotável e que se insurge por meio das linhas de fuga/ de escape (DELEUZE; GUATTARI, 1995), geradas dentro do processo da performatividade.

As duas seções a seguir tratam, num primeiro momento, de uma discussão sobre as identidades com base nos estudos culturais e, num segundo momento, são trazidas teorizações que deram base à teoria *queer*, cujo olhar para as identidades é de um todo subversivo, já que as entende como atos de performance.

3.1 A QUESTÃO DAS IDENTIDADES: NARRANDO-AS SOB RASURA

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Eu considero pertinente pensar a perspectiva de identidade performativa com base na análise de Hall (2006), uma vez que ele problematiza sobre os descentramentos e os deslocamentos das identidades dos indivíduos na “modernidade tardia” ou “pós-modernidade”, contexto no qual surge um novo paradigma e de onde emana a crítica antiessencialista das identidades, celebrando-se a concepção de um sujeito inevitavelmente performativo (HALL, 2014). Em face dessa concepção de sujeito pós-moderno como não fixo, cuja identidade é descentralizada, considero uma aproximação entre aquelas que me proponho a analisar neste estudo.

Esse autor (2006) põe em perspectiva a questão das identidades, dando uma tônica à crise delas no final do século XX e apresenta três concepções diferentes: a do sujeito iluminista; a do sujeito sociológico; e a do sujeito pós-moderno. Ele elucida que a existência de cada uma delas reflete diferentes períodos e, conseqüentemente, as diferenças históricas, culturais e sociais que os indivíduos viveram.

Quanto ao sujeito no iluminismo, Hall (2006) observa que ele se baseia em uma concepção do indivíduo centrado, unificado, original e que é dotado das capacidades de razão, consciência e ação, cujo centro consistia em uma espécie de identidade em si mesmo ao longo da existência do indivíduo. Ele ainda ressalta que o centro residia na identidade pessoal, por ser concebido como autônomo e, para caracterizar a demarcação da centralidade desse sujeito, cita René Descartes: “Penso, logo existo”. Sobre esse sujeito, Ennes e Marcon (2014) acrescentam que ele

é representado como soberano, acima e além das determinações sociais. Isto é, o sujeito é um ente autônomo e independente. A sociedade, por sua vez, é compreendida e vivenciada como um aglomerado de indivíduos livres e capazes de dar direção e significado às suas vidas (ENNES; MARCON, 2014, p. 282-283).

Com base na ideia acima, podemos inferir uma concepção individualista do sujeito, posto que é colocado como centro do universo e tem em vista somente a busca pela razão e realização dele próprio já que ele surgiu entre o humanismo renascentista e o iluminismo dos séculos XVI até XVIII, atendendo, por sua vez, aos ideais do seu momento histórico (HALL, 2006).

No que se refere ao sujeito sociológico, Hall (2006) afirma que ele resulta da relação complexa do mundo moderno e do indivíduo a partir da interação social com os mundos culturais de fora, de modo que a relação entre o interior e o exterior é construída sobre um abismo entre a vida pessoal e a vida pública. Segundo Ennes e Marcon (2014), “tal concepção de sujeito emergiu no campo político pela forte influência do pensamento marxista e com maior expressão no campo teórico a partir de abordagens como a do interacionismo simbólico” (ENNES; MARCON, p. 283).

Com relação ao sujeito pós-moderno, que é o foco deste estudo, Hall (2006) o concebe como um ser cuja identidade não é estável. A seu ver, as identidades também se adaptam, à proporção que as sociedades e suas estruturas são transmutadas pela revolução social em que vivemos. Por isso, ele advoga que não existe um “eu coerente”, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas devido aos processos contínuos formados e transformados em relação às formas de representação nos sistemas culturais.

Dessa forma, esse mesmo autor (2006) analisa que, desprovida da condição fixa e essencial, a identidade torna-se uma “festa móvel” e, muitas delas, contraditórias que são, coexistem conduzindo o indivíduo para direções diferentes. Para Ennes e Marcon (2014), algumas demandas passaram a compor a base de processos de mobilização política e de politização da identificação, dentre elas, o feminismo, o ecologismo e outras subjetividades, já que antes eram assentadas a partir de atributos fixos e estáveis de cuja classificação e pertencimento dos sujeitos eram atribuídos a determinados grupos pré-existentes.

Portanto, o tempo desse novo tipo de identidade é chamado por Hall (2006) de nascimento e morte do sujeito moderno e aponta para a importância dos avanços na teoria social e nas ciências humanas com impacto no pensamento relacionado ao descentramento final do sujeito cartesiano, de modo que a identidade passou a ser vista de forma descentrada, ou seja, como algo que não é único de cada pessoa, mas que é constituído cultural e socialmente (HALL, 2014). Na visão desse autor (2014), foram cinco os descentramentos que contribuíram para a desconstrução da ideia de sujeito único em si mesmo e eles se referem ao marxismo; à teoria do inconsciente de Freud; à linguística estrutural de Ferdinand de

Saussure; à genealogia do sujeito moderno de Michel Foucault; e ao feminismo enquanto crítica teórica e movimento social.

Ainda a respeito da questão da identidade, Hall (2014) menciona a crítica referente à explosão discursiva em torno desse conceito e problematiza sobre o fato da necessidade de mais uma discussão sobre ela. Em face das problematizações que ele faz, uma delas consiste na observação da peculiaridade que distingue a crítica desconstrutivista à qual muitos dos conceitos essencialistas têm sido submetidos. A seu ver, essa forma de crítica desconstrutiva coloca os conceitos-chave “sob rasura” e, por sua vez, continua-se a pensar com eles de modo que são trabalhados sob o novo paradigma, isto é, de forma destotalizada e desconstruída (HALL, 2014).

Desse modo, ainda que para ele seja um paradoxo o fato de continuar pensando com os mesmos conceitos, por não existirem outros diferentes para a substituição deles nem por terem sido dialeticamente superados, ele elucida que tais conceitos continuam sendo lidos mediante a abordagem do “pensando no limite”, como “pensando no intervalo”, por meio de uma “escrita dupla”, deslocada e deslocadora à luz de Derrida (HALL, 2014). Nessa direção, partindo do entendimento de que a crítica desconstrutiva põe em xeque a perspectiva essencialista sobre identidade, concebida como fixa e imutável, Woodward (2014) defende que a identidade é algo relacional e a diferença é estabelecida por uma marcação relativamente a outras identidades, pois a diferença é parte ativa da formação delas. Além disso, essa autora argumenta que elas não são criaturas naturais, visto que “somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (WOODWARD, 2014, p. 76).

Para essa autora (2014), o essencialismo se fundamenta em afirmações tanto da história quanto da biologia, apelando para “verdades” fixas em relação à identidade. Todavia, Woodward (2014) entende que os essencialismos são culturais e “nascem do movimento de fixação que caracteriza o processo de produção da identidade e a diferença” (WOODWARD, 2014, p. 86). Diante dessa ideia, Silva (2014) entende que a identidade é produzida pela linguagem e, sendo esta marcada pela indeterminação, pode-se dizer também que a identidade e diferença são marcadas pela indeterminação e instabilidade. Logo, a seu ver “a identidade e diferença são resultado de um processo de produção simbólica e discursiva” (SILVA, 2014, p. 81).

De acordo com esse mesmo autor (2014, p. 89), “para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação”, que, a seu ver, na visão pós-estruturalista, “é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2014, p. 91). Dito de

outra forma, o pós-estruturalismo reage à ideia de representação clássica, de representar o real, dado o caráter instável da linguagem (SILVA, 2014). Nesse aspecto, Woodward (2014) reforça que a identidade é produzida cultural, discursiva e simbolicamente em oposição à diferença e depende de sistemas classificatórios que elegem uma identidade como a norma e a diferença como o “outro”, ou seja, sujeitos categorizados como não-humanos e desprovidos de direitos.

Para Woodward (2014), a identidade é construída por meio dessa relação entre o “eu” e o “outro”, estabelecida por processos de exclusão. Na sua visão, o impasse que ocorre na construção das identidades é a sua intrínseca relação com o poder e os significados são produzidos por meio dessas relações, organizando-se pelo binarismo dentro desses sistemas. De acordo com Silva (2014), são muitas as marcas da presença do poder: incluir, classificar e normalizar. Para ele, o processo de classificação é fundamental na vida social e sempre são feitas do ponto de vista da identidade, sendo que a mais importante das classificações se estrutura mediante essas oposições binárias. Portanto, para o mesmo autor (2014), “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (SILVA, 2014, p. 83).

No que se refere aos limites entre os territórios das diferentes identidades, Silva (2014) sugere que não devemos respeitar os sinais de demarcações à proporção que incita ao “cruzamento das fronteiras”, cujo significado é mover-se entre os territórios simbólicos de diferentes identidades. Ele lembra que cruzar a fronteira é permanecer na fronteira, salientado que a teorização contemporânea sobre gênero e sexualidade, a teoria feminista e a teoria *queer* contribuem para o questionamento de oposições binárias pelas quais o processo de fixação das identidades de gênero e das identidades sexuais é baseado.

Dessa forma, levando em consideração que a identidade e diferença são produzidas mediante processos discursivos e linguísticos, Silva (2014) explica que isso pode contribuir para fixá-las como algo meramente descritivas. Por essa razão, ele pontua que o conceito de performatividade, utilizado por Judith Butler, “desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é [...] para a ideia de “tornar-se”, para uma concepção da identidade como movimento e transformação” (SILVA, 2014, p. 92). Esse autor ainda acrescenta que, segundo uma perspectiva austriana, a linguagem, além de descrever, pode também fazer com que algo aconteça e é a partir desse sentido que “a teórica Judith Butler analisa a produção da identidade como uma questão de performatividade” (SILVA, 2014, p. 93).

Nessa esteira, Hall (2014) faz alusão à celebração da concepção de um sujeito inevitavelmente performativo, por meio da qual surge de um novo paradigma, contexto de

onde emana a crítica antiessencialista das identidades. Diante dessas considerações, tomo o conceito de performatividade em Judith Butler, para discutir os limites discursivos da sexualidade e do gênero com as complexas relações entre o sujeito, o corpo e a identidade, adotando a posição de que o sujeito é discursivamente construído, fundamentando-se em uma teoria performativa da linguagem e do sujeito.

A seguir, serão apresentadas breves considerações sobre a Teoria *Queer* e, a partir dela, problematizar os conceitos de gênero, corpo e sexo por meio da crítica desconstrutivista, considerando que ela se propõe a pensar os conceitos supracitados na perspectiva do descentramento, da fragmentação, da não fixidez e do não essencialismo. Para essa contextualização, serão necessárias ideias de Butler, conforme previamente anunciadas, e de Foucault, acerca da proliferação e dispersão de discursos referentes a sexualidades.

3.2 TEORIA *QUEER* E AS IDENTIDADES SUBVERSIVAS DE GÊNERO

As propostas *queer* surgiram como possibilidades de repensar o próprio conceito de gênero e se constituindo também como um projeto de desidentificação e desterritorialização das identidades estanques e naturais (OLIVEIRA et al., 2009). Nessa perspectiva, a teoria *queer* se insurge como essas propostas que recusam a fixidez identitária e que resistem à imposição da heterossexualidade hegemônica (Butler, 2004). Geralmente, para falar dessa teoria, são destacadas as contribuições teóricas de Michel Foucault (1988), pois serviram de base para o seu projeto desconstrutivista, já que este filósofo ultrapassa o esquema binário de oposição entre dois tipos de discursos e acentua que vivemos uma proliferação e dispersão deles e também de sexualidades (LOURO, 2001).

Em seu livro *História da Sexualidade, A Vontade de Saber I*, Michel Foucault (1988) discute sobre a explosão discursiva sobre a sexualidade no século XIX, que tomou forma na psiquiatria, sexologia, pedagogia, medicina, psicologia, na moral e na demografia (FOUCAULT, 1988). Ele também põe em questão a moral do regime vitoriano que instaurou uma sexualidade contida, muda e hipócrita, confiscada e absorvida pela família conjugal e que, em torno do sexo, ela se cala, reservando-se ao princípio do segredo. Para esse autor (1988), a grande contradição era que, ao mesmo tempo em que as pessoas eram proibidas de falar sobre sexualidade, elas eram obrigadas a expor seus segredos referentes a essas questões nas confissões religiosas, acreditando que ali estava a sua “liberação”, pois o ato de confessar

estava atrelado à libertação, quando na verdade, isso funcionava como um dispositivo de vigilância.

Por essa razão, Foucault (1988) critica a ideia de Hipótese Repressiva, visto que o assunto sobre o sexo era sempre instigado nas confissões, nos consultórios médicos e nas clínicas psiquiátricas. A seu ver, “o que é próprio das sociedades modernas não é o terem condenado, o sexo, a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo” (FOUCAULT, 1988, p. 36). No que se refere à produção de verdade sobre sexualidade, esse autor ressalta que foi através do *scientia sexualis*, desenvolvida no século XIX, que se constituiu num estudo científico da sexualidade e das práticas sexuais, a fim de controlar, vigiar e reprimir algumas dessas práticas. Nesse contexto, o discurso judaico-cristão muito regulou a sexualidade por meio da tecnologia do confessorário para produzir a verdade do sexo.

Assim, à *scientia sexualis* “atribuiu-se a tarefa de produzir discursos verdadeiros sobre o sexo, e isto tentando ajustar, não sem dificuldade, o antigo procedimento da confissão às regras do discurso científico” (FOUCAULT, 1988, p. 66). Nessa discussão, o referido autor traz o conceito de biopolítica da regulação, que se refere ao controle do estado sobre sexualidade das pessoas, à medida que passou a exigir dados sobre os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a longevidade, bem como a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais. Em outras palavras, o estado criou condições de controle da sexualidade mediante um conjunto de saberes e técnicas dentro de um discurso do que é normal e do que é anormal para a sujeição dos corpos (FOUCAULT, 1988).

É importante entender que, ao afirmar que o sexo está em discurso na contemporaneidade, Foucault (1988) aponta para a produção de discursos verdadeiros sobre o sexo, os quais estabelecem sexualidades conservadoras, pautadas na monogamia heterossexual como norma. Conseqüentemente, a homossexualidade é categorizada como uma das figuras da sexualidade quando transferida da prática da sodomia. Ou seja, “uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie” (FOUCAULT, 1988, p. 42-43).

Diante disso, Louro (2001) analisa que Foucault descreve os discursos e seus efeitos, “analisando não apenas como, através deles, se produziram e se multiplicaram as classificações sobre as ‘espécies’ ou ‘tipos de sexualidade’, mas também como se ampliaram os modos de controlá-las” (LOURO, 2001 p. 547). Pautando-se nessa direção, essa autora (2004) ainda considera que as elucidações do filósofo em questão, acerca das construções

discursivas da sexualidade, influenciaram bastante a teoria *queer* no sentido de que elas ajudaram a embasar a crítica à normalização das categorias de gênero e sexualidade.

É imprescindível pontuar que essa contextualização é necessária quando se quer falar sobre teoria *queer*, uma vez que ajuda a compreender momentos anteriores a ela e que foram determinantes para o seu aparecimento. Além dessa contextualização, Louro (2001) acrescenta que o seu surgimento foi impulsionado por uma efervescência de movimentos de homossexuais e outros grupos minoritários que surgiram no final dos anos 1970 até os anos de 1980. De acordo com essa autora (2001), não obstante ainda muito tímidos os gritos das minorias nos anos 70, eles foram, porém, importantes para sinalizar o começo de uma luta pela busca da construção de uma política de identidade enquanto grupos sociais, visto que a ação política empreendida por militantes e apoiadores voltava-se contra a heterossexualização da sociedade (LOURO, 2001).

Contudo, segundo reflexões ainda dessa autora (2001), após firmada uma política de identidade com vistas à aceitação e integração de homossexuais no sistema social, muitas críticas dentro do movimento surgiram, pois alguns grupos, como o de negros latinos, por exemplo, já não se sentiam representados. Além disso, também questionavam valores convencionais como o casamento monogâmico e o privilegiamento masculino em detrimento da condição de exclusão de transexuais, bissexuais e sadomasoquistas. Essas questões foram se tornando suficientes para comprovar que “a política de identidade homossexual estava em crise e revelava suas fraturas e insuficiências” (LOURO, 2001, p. 546). É nesse ínterim, pois, que aparecem construtos teóricos pós-identitários como sendo uma política e uma teoria *queer*, e que precisa ser assim compreendida, conforme enfatiza essa autora (2001).

Como já mencionado anteriormente neste trabalho, o léxico *queer*, que pertence à língua inglesa e quer dizer esquisito, estranho, excêntrico, extraordinário, singular, muito foi utilizado para se referir pejorativamente às pessoas homossexuais. No entanto, ele foi ressignificado positivamente, passando a servir de expressão guarda-chuva para reunir diferentes grupos, como gays, travestis, lésbicas, homossexuais, transexuais, *drag queens*, etc.

Nesse cenário, o termo passou a adquirir um sentido político, porque, orgulhosamente, integra aqueles que não se sentem ou não querem estar enquadrados, optando por viver as ambiguidades do gênero. O *queer* contesta uma perspectiva definitiva; é o que está na fronteira, às margens; é a sabotagem das normas (OLIVEIRA, 2016). Para Oliveira (2016), esse termo, ao ser usado numa dimensão política, serve como sabotagem da norma, pois “um *queer* antes demais sensibilidade e traço, não identidade, mas antes um traço de uma desidentificação” (OLIVEIRA, 2016, p. 3).

No que diz respeito à crítica à normalização das categorias de gênero e sexualidade, é necessário destacar a relevância de Jacques Derrida, que formulou o projeto desconstrutivista, que é utilizado como o procedimento teórico mais produtivo para os teóricos *queers*, uma vez que opera

como forma de desestabilizar os binarismos conceituais e linguísticos imbricados em nossa cultura (homem/ mulher, heterossexualidade/ homossexualidade, etc. [...]) E é nessa desconstrução da oposição heterossexualidade/homossexualidade que se fundamenta a proposta dos/as teóricos/ as *queers*. Seu ‘objeto’ de estudo pode ser entendido essencialmente como os sujeitos abjetos, ou seja, aqueles que escapam das normas regulatórias estabelecidas por uma sociedade (LOURO, 2004, p. 310).

As palavras de Louro (2001) elucidam as considerações de Derrida acerca dos binarismos presentes no pensamento metafísico ocidental. De acordo com a perspectiva derridariana, a lógica binária apresenta o primeiro elemento como possuidor de uma supremacia sobre o segundo. Em outras palavras, dentro dessa lógica binária, é concedida ao último elemento a condição de subordinado, de inferior. Nos estudos *queer*, a desconstrução derridariana é utilizada como forma de resistência, visto que ela promove questionamentos a essas posições hegemônicas e dominantes à medida que desestabiliza a ordem dos pares.

É bom enfatizar que a desconstrução de um discurso tem por fim minar, escavar, perturbar os termos e nunca destruir (JOHNSON, 1981 apud LOURO, 2001). Com relação à posição dos elementos dentro dos binarismos, voltando-se para o discurso sobre sexualidade, Foucault formula, por outro lado, o discurso reverso, que pressupunha a heterossexualidade como norma e a homossexualidade como sexualidade disparatada (FOUCAULT, 1988). Nesses termos, este considera que a construção discursiva acerca da sexualidade dita como certa está muito relacionada à ideia de poder, servindo este para disciplinar os corpos dos sujeitos. Além de Michel Foucault e Jacques Derrida, destaca-se Judith Butler como uma das teóricas *queer* mais importantes, pois suas teorizações reafirmam o caráter discursivo da sexualidade e produzem novos sentidos sobre sexo, gênero e sexualidade.

Como já mencionado, Butler utiliza o conceito de performatividade, em referência à teoria dos atos de fala de John Langshaw Austin (1990), para afirmar que a linguagem produz os corpos e os sujeitos, conforme discutirei no capítulo seguinte. Em face das muitas reflexões sobre o termo, ela defende que “desde o meu ponto de vista, a performatividade não trata

somente de atos de fala. Também trata sobre os atos corporais”⁴ (BUTLER, 2004, p. 198). Levando isso em consideração, essa autora (2019a) desenvolve seu conceito de gênero tomando-o para além das estruturas e aberto à multiplicidade subversiva, à medida que constrói a ideia de gênero enquanto ato performativo. Ela investiga como a ideia de sujeito depende da ordem compulsória sexo/gênero/desejo e disso depreende o seu questionamento a essa verdade da biologia, defendendo que tudo foi forjado discursivamente dentro da história.

As teorizações de Butler desmantelam a lógica de um sistema dual – ideal, normal-que coloca a cisheteronormatividade como a única prerrogativa, ao repensar territórios considerados muito fechados (corpo, sexo, gênero, desejo, etc.) a partir de uma outra ótica, a da multiplicidade. Por que apenas dois sexos? Por que dois gêneros? Por que um desejo? Enfim, por que apenas uma identidade de gênero? E diante desses problemas de gênero, como ela mesma coloca, insurgem maneiras múltiplas de olhar para territórios construídos discursivamente de forma imutável ao longo da história (STONA, 2018). Ao historicizar esses discursos, ela enfatiza que as reiteraões deles criaram uma suposta verdade originadora de uma implosão dessas territorialidades marcadas apenas pela binariedade ao longo dos séculos (STONA, 2018).

Partindo desta perspectiva, este trabalho olha para essas categorias que foram binarizadas historicamente, porém repensando-as de uma forma rizomática, dado o entendimento de que o rizoma atende à lógica da multiplicidade de propostas diversas, como é descrita por Deleuze e Guattari:

qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem. [...] Num rizoma [...] cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14).

Segundo analisam os dois autores (1995), dentro de um rizoma, cada território nunca é estático. Os territórios carregam em si mesmos agenciamentos próprios; eles se lançam na multiplicidade, expandindo-se, diversificando-se, à medida que se permitem trilhar linhas de fugas que também são múltiplas e não têm um lugar certo de chegar. Isso porque, de acordo

⁴ *“In my view, performativity is not just about speech acts. It is also about bodily acts”.*

com esses dois filósofos (1995), o funcionamento do rizoma ocorre mediante encontros e agenciamentos que se configuram como uma cartografia das multiplicidades, onde qualquer ponto se conecta com qualquer outro.

A teoria de Butler muito me faz pensar dentro dessa lógica, por isso, trago Oliveira (2016) que relaciona gênero à rizoma por ser pensado na multiplicidade. Para ele (2016), “em vez de procurar definir qual é o gênero, pensamos o gênero como os gêneros, inúmeras possibilidades, multiplicidades e diferentes posições sociopolíticas” (OLIVEIRA, 2016, p. 123). A partir da ideia do rizoma gênero, também busco aqui repensar os conceitos de corpo, sexo, gênero, desejos e as identidades de gênero. No entanto, vale ressaltar antes que o conceito de rizoma em Deleuze e Guattari (1995; 1997a) relaciona-se a outros conceitos, dentre eles: território, agenciamento, desterritorialização e reterritorialização, dos quais faço uso, por considerá-los importantes para as análises desenvolvidas neste estudo.

É importante também enfatizar que, dentro de um rizoma, o território não pode ser pensado como um espaço fixo. Ele é, por sua vez, um espaço que cria uma complexa dinâmica de movimentação gerada pelos agenciamentos. Conforme descrevem os dois filósofos, “O território é, ele próprio, lugar de passagem. O território é o primeiro agenciamento, a primeira coisa que faz agenciamento, o agenciamento é antes territorial” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.138-139). É nesta perspectiva que eu relaciono os conceitos de sexo, corpo, gênero, identidades de gênero e sexualidade, em Butler, ao de território, pois cada um deles passa a ser tomado como “um ato que afeta os meios e os ritmos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 127).

Eu assim os penso como territórios, porque são possuidores de agenciamentos que operam pontas de desterritorialização e reterritorialização, marcando uma multiplicidade. Dito de outro modo, nessa dinâmica, os agenciamentos, por meio da desterritorialização e reterritorialização, geram, interessantemente, outros agenciamentos com diferentes possibilidades de territórios (ARAUJO, 2016). Esse movimento que transforma e recria territórios é o que configura o processo de desterritorialização/reterritorialização, que se trata de um movimento indissociável e simultâneo. Todavia, com base nos dois filósofos, “jamais nos desterritorializamos sozinhos[...]. E cada um dos dois termos se reterritorializa sobre o outro” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 41). Além disso, é preciso entender que esse movimento nunca implica um regresso, mas sim, uma reconstrução (COSTA; OLIVEIRA, 2017). Nesse sentido, os dois movimentos se relacionam, um perpassando o outro, segundo analisam Costa e Oliveira (2017).

Essas discussões levam-me a considerar que esse pensamento torna-se aplicável em termos de gênero, na perspectiva de Butler, porque os conceitos a ele relacionados – aqui tomados como territórios- se desterritorializam, ou seja, se abrem, se engajam em linhas de fuga/ de escape, podendo, inclusive, sair do seu curso (DELEUZE; GUATTARI, 1995). No contexto deste estudo, eu associo essas linhas de fuga à performatividade, esse elemento desterritorializador que desfaz, ininterruptamente, territórios originais, segundo assinalam os dois autores. Com relação aos escapes ou fugas dos territórios originais imbricados na ideia de performatividade, eu também invoco Derrida (1988), uma vez que, segundo ele, o que caracteriza um performativo é a pressuposição da dependência da citabilidade:

Todo signo, linguístico ou não linguístico, falado ou escrito (no sentido atual desta oposição), em uma pequena ou grande unidade, pode ser citado "colocado entre aspas; ao fazê-lo, pode romper com todo contexto dado, engendrando um infinito de novos contextos de um modo que seja absolutamente ilimitado. Isso não implica que a marca seja válida fora de um contexto, mas, pelo contrário, que só existem contextos sem centro ou ancoragem absoluta. Esta citacionalidade, esta duplicação ou duplicidade, esta iterabilidade da marca não é um acidente nem uma anomalia, é aquilo (normal / anormal) sem o qual uma marca não poderia ter sequer um funcionamento dito "normal" (DERRIDA, 1988, p. 12).⁵

Essa discussão que Derrida faz a partir dos atos de fala de Austin traz em seu interior a desconstrução de uma suposta totalidade dos atos, pois seu funcionamento se institui na repetição por meio de rupturas, fugas e escapes em relação ao seu contexto de origem. O rompimento da dependência com o contexto original não ocorre de outra forma senão por conta das mais variadas tentativas de repetição desse contexto. Ou seja, esse movimento de repetição gera uma multiplicidade de citações, de linhas de fuga, vários escapes. Isso porque, “[a] possibilidade de repetição e, portanto, de identificação das marcas está implicada em todo código, tornando-o uma rede comunicável, transmissível, decifrável, iterável para um terceiro e, portanto, para todo possível usuário em geral” (DERRIDA, 1988, p. 8).⁶

⁵ “Every sign, linguistic or nonlinguistic, spoken or written (in the current sense of this opposition), in a small or large unit, can be cited” put between quotation marks; in so doing it can break with every given context, engendering an infinity of new contexts in a manner which is absolutely illimitable. This does not imply that the mark is valid outside of a context, but on the contrary that there are only contexts without any center or absolute anchoring [ancrage]. This citationality, this duplication or dupliCity, this iterability of the mark is neither an accident nor an anomaly, it is that (normal/abnormal) without which a mark could not even have a function called ‘normal’.”

⁶ “The possibility of repeating and thus of identifying the marks is implicit in every code, making it into a network [une grille] that is communicable, transmittable, decipherable, iterable for a third, and hence for every possible user in general”.

Dessa leitura de Derrida (1988), eu retomo os movimentos de desterritorialização/reterritorialização para aplicar dentro do processo de repetição, visto que esta também se desterritorializa na iterabilidade, que é a capacidade inesgotável de sempre ir atribuindo novos elementos dentro da repetição, demonstrando independência em relação ao território original. Sendo assim, entendo as marcas de iterabilidade, que também são constantes, como possibilidades de reterritorializações, as quais não podem ser confundidas com “o retorno a uma territorialidade primitiva ou mais antiga [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 41). Esse diálogo que promovo entre Deleuze, Guattari e Derrida me revelam que, no ato de desterritorializar e reterritorializar, há sempre condições favoráveis a múltiplas possibilidades de citação, dada a sua condição de iterabilidade dentro da performatividade. Essas questões serão melhor retomadas nas análises das narrativas do último capítulo.

Nesse caminho, eu tomo a performatividade como essa força que desterritorializa categorias binarizadas, reterritorializando-as em atribuições múltiplas, conforme discute Stona (2018), pensando em: identidades de gênero diversas (cisgêneras, transgêneras, não-binárias, a travestilidade, etc.); diversas orientações sexuais (bissexualidades, lesbianidades, homossexualidades, heterossexualidades, *greysexualidade*, etc.); múltiplas expressões de gênero, ou seja, o modo como apresentamos socialmente o nosso gênero através de códigos culturais de masculinidades, feminilidades, ambos ou nenhum; múltiplas práticas sexuais (o modo como praticamos nossos desejos e fantasias; e em múltiplos sexos, diferentemente do discurso médico, que, até certo momento, tem reconhecido apenas sua forma binária (STONA, 2018).

Dessa maneira, diante de uma dimensão rizomática, entendo que o conceito de gênero não corresponde ao modelo binário, tido como ideal e normal, conforme trazido pela ordem compulsória. Ele é compreendido, entretanto, em sua multiplicidade e abarca um número enorme de corpos. Nesse sentido, Preciado (2011) fala de multidões *queer*, ou seja, essa multiplicidade de corpos anormais que transitam em espaços públicos. Para esse autor (2011, p. 11), esses corpos aparecem como “uma multidão de corpos: corpos transgêneros, homens sem pênis, gounis garous, ciborgues, femmes butchs, bichas lesbianas... A ‘multidão sexual’ aparece, assim, como o sujeito possível da política *queer*”.

Tomando como base a elucidação de Preciado (2011), as “multidões *queer*” me levam a pensar num processo de desterritorialização da heterossexualidade e de reterritorializações de uma multiplicidade de subjetivações subversivas à ordem compulsória de gênero. Em suas palavras,

O corpo da multidão queer aparece no centro disso que chamei, para retomar uma expressão de Deleuze, de um trabalho de “desterritorialização” da heterossexualidade. Uma desterritorialização que afeta tanto o espaço urbano (é preciso, então, falar de desterritorialização do espaço majoritário, e não do gueto) quanto o espaço corporal. Esse processo de “desterritorialização” do corpo obriga a resistir aos processos do tornar-se “normal”. Que existam tecnologias precisas de produção dos corpos “normais” ou de normalização dos gêneros não resulta um determinismo nem uma impossibilidade de ação política. Pelo contrário, porque porta em si mesma, como fracasso ou resíduo, a história das tecnologias de normalização dos corpos, a multidão queer tem também a possibilidade de intervir nos dispositivos biotecnológicos de produção de subjetividade sexual (PRECIADO, 2011, p. 14).

O autor me leva a pensar o conceito de “multidões *queer*” como uma força desterritorializante/ reterritorializante que foge e escapa à ordem produtora da matriz de inteligibilidade de gênero heterossexual que determina quais desejos, afetos, experiências sexuais são ou não possíveis (STONA, 2018). São corpos que resistem a um discurso regulatório, que se quer verdadeiro, e que classifica como legítimo, inteligível e coerente aquele sujeito que reitera as normas compulsoriamente impostas pela sociedade, pela cultura. É exatamente o rompimento da ordem compulsória que gera o discurso dos corpos anormais, dos desejos e práticas não possíveis, dos sujeitos ilegítimos, ininteligíveis (STONA, 2018).

O discurso da ininteligibilidade marca os indivíduos que negam a matriz cisheteronormativa como modos de vida invivíveis (BUTLER, 2009). Esse não reconhecimento de todas as performatividades de gênero destitui o sujeito de suas especificidades subjetivas e cidadãs, transformando-o, segundo Butler (2009; 2019), em uma vida banal, vida precária, uma vida que não seja passível de luto (FRANÇA; SILVA, 2019). No que se refere à população LGBTQIA+, como é o caso dos sujeitos deste estudo, a precariedade que marca os seus corpos os submete a “violências fóbicas em gênero e sexualidade” (FRANÇA; SILVA, 2019), nos ambientes familiares, nas ruas, nas escolas e em vários espaços públicos e privados.

França e Silva (2019, p. 156-157) pontuam que, “frequentemente, essas violências são as mais contumazes que se dão como ‘ato simbólico’ no corpo da vítima na tentativa de destruir sua identidade de gênero ou alguma característica que indique a orientação sexual contrária à cis-heteronorma”. A despeito dos rechaços, os corpos abjetos vivem, cotidianamente, um ato de resistência dentro de uma contínua relação de tensão, em busca de reconhecimento de humanidade (OLIVEIRA, 2016). Esse “eu” abjeto resiste a partir do reconhecimento de que “posso sentir que sem alguma forma de reconhecibilidade não posso

viver. Mas também posso sentir que os termos através dos quais a minha vida é reconhecida tornam a minha vida invivível.” (BUTLER, 2015, p. 4).

As narrativas a seguir apresentam experiências e vivências de docentes/ies na fase da infância, dentro de socializações na família e na sociedade. Eu analiso suas/sues performances identitárias tendo como base a perspectiva performativa, partindo do princípio de que todas elas são produzidas na linguagem, uma vez que todo enunciado discursivo, ao atravessar um corpo, o constitui. Essa noção de performatividade possibilita a compreensão de que, mesmo diante dessa fluidez, aquela funciona dentro de sistemas regulatórios altamente rígidos. Essa discussão abre espaço para a compreensão da performatividade enquanto lugar de subversão e, nesse sentido, apresento como as/os/es docentes/ies, com seus/sues corpos infantis, marcadamente dissidentes, colocavam-se diante da norma compulsória bem como seus primeiros enfrentamentos a ela.

4 NARRATIVAS SOBRE PERFORMANCES IDENTITÁRIAS SUBVERSIVAS: DA PERFORMATIVIDADE LINGUÍSTICA À PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO

A maioria das pessoas são outras pessoas. Seus pensamentos são as opiniões de outros; suas vidas, uma imitação; suas paixões, uma citação.

Oscar Wilde

O pensamento de Oscar Wilde sintetiza, em boa medida, toda a ideia que permeia as análises que eu fiz das narrativas neste capítulo no sentido de que as diversas formas de existência, nossas emoções e opiniões se descortinam como sendo linguagens que agem no mundo. Esse modo processual e reiterativo pelo qual a linguagem delimita a concretização de nossas concepções, emoções e comportamento ganha fundamento na teoria de Austin (1990) sobre a performatividade linguística (STONA, 2018). A linguagem nessa teoria é entendida como uma forma de ação, pois é “um discurso formador das coisas, e a fala desempenha um papel ativo nessa formação” (STONA, 2018, p. 44).

Doravante, o conceito austiniano é tomado por Butler (2019) para propor o gênero como performativo, visto que ele se forma por “atos ritualísticos reiterativos do discurso que formam os corpos” (STONA, 2018), cuja materialidade destes ocorre nessa repetição sistêmica em vista de uma suposta verdade de lugares fixos (STONA, 2018). Nessa direção, a performatividade para Butler (2019, p. 167) “não é, assim, um ato singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas”. Por outro lado, deve-se considerar que essas repetições geram distanciamentos e que nunca são exatas (ZACCHI, 2009).

A performatividade é um elemento que desterritorializa a tentativa de que sexo-gênero-desejo-prática sexual se mantenham sempre coerentes (STONA, 2018), reterritorializando “processos insistentes de deslocamento, repetição e citação de signos em diferentes contextos” (SILVA, 2019b, p. 965). São essas concepções em torno da performatividade que irão permear as narrativas a seguir apresentadas. Cada uma delas expressa um processo de repetição diferente de agir no mundo, de viver a vida, de ter opiniões, de aceitar ou de resistir à norma heterossexual, mas tudo não deixa de ser uma citação, como diz Oscar Wilde.

4.1 “QUANDO A GENTE NÃO SEGUE DETERMINADOS PADRÕES, INCOMODA, ÀS VEZES, MAIS A OUTRA PESSOA DO QUE A GENTE MESMO”

Na pós-modernidade, parece necessário pensar não só em processos mais confusos, difusos e plurais, mas, especialmente, supor que o sujeito que viaja é, ele próprio, dividido, fragmentado e cambiante. É possível pensar que esse sujeito também se lança numa viagem, ao longo de sua vida, na qual o que importa é o andar e não o chegar. Não há um lugar de chegar, não há destino pré-fixado, o que interessa é o movimento e as mudanças que se dão ao longo do trajeto. [...] uma vez alcançado, o objetivo deixa de ser importante e se converte em outro; os sujeitos podem até voltar ao ponto de partida, mas são, em alguma medida, “outros” sujeitos, tocados que foram pela viagem. Por certo também há, aqui, formação e transformação, mas num processo que, ao invés de cumulativo e linear, caracteriza-se por constantes desvios e retornos sobre si mesmo, um processo que provoca desarranjos e desajustes, de modo tal que só o movimento é capaz de garantir algum equilíbrio ao viajante (LOURO, 2004, p. 13).

A metáfora da viagem utilizada por Guacira Louro (2004) para tratar de processos identitários, a partir das vivências e do caráter transitório que eles possuem, é enriquecedora para as considerações que aqui farei, uma vez que ela traz a reflexão acerca de como as transformações que ocorrem durante esses percursos, entendidas aqui como trajetórias de vida, podem afetar nossos corpos e performances identitárias “em dimensões aparentemente definidas e decididas desde o nascimento (ou até mesmo antes dele)” (LOURO, 2004, p. 15).

Em razão disso, continuo, guiado pela autora acima, utilizando a metáfora da viagem para me referir também ao nosso gênero, levando em consideração as declarações que são feitas sobre nós quando nascemos: “É uma menina!” e “É um menino!”. Longe de serem meramente descritivas, elas funcionam “como forma de ação de sujeitos situados sobre o real, produzindo-o por meio de atos de linguagem” (SILVA, 2019b, p. 958), partindo de uma perspectiva austiniana que toma a linguagem como performance, conforme discussão mais adiante. Diante dessa visão, entende-se que é a repetição sistêmica desses discursos que materializa o gênero, produzindo também a ilusão de que existe uma verdade desses lugares (homem/mulher) como territórios fixos (STONA, 2018).

Dito de outro modo, embarcamos numa viagem a fim de seguir o rumo definido e decidido para o nosso corpo. Nessa viagem, as declarações mencionadas no nascimento “ajudam a compor todas as expectativas, gestos, comportamentos que se espera que o bebê tenha/assuma a partir do momento que vir a luz” (SIERRA, 2011, p. 31). Por conseguinte,

nos tornamos “um efeito-de-verdade de tramas de poder, saber e discurso que são cultural e historicamente específicas” (BORBA, 2014a, p. 448).

Louro (2004) enfatiza que esse processo de fazer o corpo baseia-se em características físicas, de modo a reiterar a sequência consagrada sexo-gênero-sexualidade e, nessa lógica de nomeação desse corpo, supõe-se que o sexo é um dado anterior à cultura, sendo ele imutável, a-histórico e binário. Conforme tal lógica, à luz do que diz Louro (2004), esse dado determina o gênero e ainda direciona a uma única forma de desejo, inaugurando também processos de masculinização e feminização dos sujeitos a fim de que nos tornemos um “corpo que importa” (BUTLER, 1999), obedecendo às normas que regulam a cultura. Todavia, na viagem de construção do gênero, às vezes, desviamos, mudamos de rumo e transgredimos o planejado a despeito das regras, estratégias e técnicas. Ou seja, acabamos desobedecendo e subvertendo aquela sequência consagrada.

A narrativas dos sujeitos desta pesquisa revelam como as expectativas, gestos e comportamentos vão sendo exigidas pela sociedade, logo nos primeiros anos da infância, por perceberem que suas/sues performances identitárias se desviam do rumo determinado, não correspondendo às declarações feitas para elas/eles/iles, construindo discursivamente meninos e meninas. Conseqüentemente, as/os/ês desviantes/ies da ordem prevista experienciam, logo no início da viagem, um processo de descoberta de si que, na maioria das vezes, acontece mediante o olhar de outrem. Assim, por serem desviantes/ies da rota planejada, tornam-se “os alvos de pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição” (LOURO, 2004, p. 16), uma vez que são concebidas/os/es como estranhas/os/es. Isso aparece explícito nas narrativas de professora Eli e da professora Cris.

Essa questão da descoberta, ela aconteceu muito mais através das reações que as pessoas tinham à minha existência, à minha pessoa ali nos meios que eu frequentava, que eu convivia, do que foi uma epifania, do que foi uma coisa interna. Eu me descobri na diferença mesmo, eu me descobri através das reações das pessoas, porque eu sabia, eu tinha meus gostos, tinha meus pensamentos, minhas coisas ainda não sexualizadas. Enfim, durante boa parte da vida a gente lida com essas questões de outra forma, a gente é criança também, né? Então, a gente não pensa nessas coisas, ainda não dessa maneira, mas tem aquela velha questão das coisas serem direcionadas para as performances, para os papéis de gênero, por exemplo, azul é de menino, rosa é de menina, gostar de bola é coisa de menino, gostar de boneca é coisa de menina. E se um menino gosta de coisas de menina, rosa, bonecas, né? Mesmo que não seja assim, tipo: um menino pode gostar de boneca e de bola. Mas aí se ele gostar de boneca e de bola, isso aí já é um sinal de fraqueza. Isso é um sinal de que ele já vai começar a ser excluído dos processos ali sociais. Então, foi assim através dessas demonstrações de gosto meu, que eu comecei a perceber que eu não era bem aceito e aí conforme eu

ia me perguntando por que eu não era bem aceito, essas respostas vinham nessas formas: “Porque você gosta de coisa tal e coisa tal é coisa de menina”; “Porque você age assim e agir assim é coisa de menina”. Isso para não dizer outros termos: de bichinha, de viado e aí assim por diante. Por mais que eu gostasse dessas brincadeiras que eram mais relacionadas à ação, essas coisas que são consideradas azuis, de menino e tal. Por mais que eu gostasse dessas brincadeiras, tinha esse outro, que era o tá dentro de uma coisa ali que já remetia mais ao feminino. Então, aquilo ali já era o suficiente pra você ir descartando, descartando a pessoa e tal e começar a marginalizar a pessoa dentro dos espaços de convívio. Então, foi mais assim, as descobertas através das primeiras rejeições, dos primeiros enfrentamentos (ELI, 2020).

Eu era o molequinho da família (risos), jogava bola na rua com os moleques, isso não era bem visto pela questão feminina, né? Nunca gostei de vestido, eu tinha muitos conflitos. Não gostava de muita coisa que é ligada dentro do modo cultural da construção do que é do feminino. Eu era muito mais próxima do que é do masculino, nessa construção; então eu não era muito bem vista não, era a Maria Homem, o molequinho da rua, do povoado, aquela que montava a cavalo, aquela que fazia coisas que as mulheres em si não faziam, era mais moleque. Eu tava mais nesse grupo, e muitas brincadeiras sem graça também saíam, mas aí eu fingia que não tava ouvindo. Eu fingia que não era comigo (CRIS, 2020).

Ao se narrarem, Eli e Cris apresentam performances identitárias que subvertem a heterossexualidade compulsória naturalizada durante as suas socializações. Vejo que nesses momentos de socialização masculina e socialização feminina, tanto Eli quanto Cris, passam por constrangimentos. Isso porque, aos olhos dos outros, Eli é associada a uma mulher e Cris é associada a um homem. Entendo que ao se narrarem, tais participantes evidenciam discursos que expressam a repulsa de práticas e signos que não correspondem à norma sancionada (LOURO, 2009). Por conseguinte, pessoas de expressões de gênero não normativas que apresentam masculinidades femininas e feminilidades masculinas tornam-se passíveis de receberem sanções sociais (GRAVE; OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2019).

Por outro lado, entendo que as experiências de Eli e Cris denotam desobediência e contestação das masculinidades e das feminilidades, tidas como atributos dos corpos masculinos e femininos (CARNEIRO, 2009) dentro dos processos de normalização deles. Nesse sentido, Eli e Cris assumem, já na infância, uma não conformidade à norma regulatória, vivenciando, dessa forma, uma resignificação e subversão dela, como é possível verificar na fala de Cris: “nunca gostei de vestido, eu tinha muitos conflitos, não gostava de muita coisa que é ligada dentro do modo cultural da construção do que é do feminino” e também na fala de Eli: “... ia me perguntando por que eu não era bem aceito, essas respostas

vinham nessas formas: Porque você gosta de coisa tal e coisa tal é coisa de menina”; “Porque você age assim e agir assim é coisa de menina” (ELI, 2020).

Para Louro (2009), tudo isso acontece porque se trata de um alinhamento (entre sexo-gênero-sexualidade) que sustenta o processo de (cis)heteronormatividade, termo cunhado por Michel Warner, em 1991, para definir um modelo dominante orientado por uma inteligibilidade hegemônica, que ratifica o sexo binário (GRAVE; OLIVEIRA; CONCEIÇÃO, 2019) e que regula, nesse aspecto, o modo como as sociedades ocidentais estão organizadas (PETRY; MEYER, 2011). Essa matriz de inteligibilidade de gênero, que pode também ser considerada como uma gramática, pressupõe, segundo Butler, a existência de gêneros inteligíveis, que “são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (BUTLER, 2019a, p. 43).

Pensar em matriz implica atentar para o fato de que tudo é pensando em relação a ela, e sobre isso, Butler (2019a, p. 37) enfatiza que “as pessoas só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões de inteligibilidade de gênero”. É esta assunção transmitida em ambas as narrativas, ou seja, a verificação de como a heterossexualidade, com seu status de normalidade e naturalidade, age através de suas estratégias e táticas próprias, reafirmando seres humanos como macho ou fêmea e indicando apenas dois gêneros possíveis: o masculino e o feminino (LOURO, 2009).

Do ponto de vista de Butler (2014), gênero é justamente o mecanismo que produz e naturaliza as noções de masculino e feminino, podendo, por sua vez, ser também o aparato de contestação, de desconstrução e desnaturalização desses termos. Louro (2004) ainda acrescenta que “a assimilação entre gênero e masculino/feminina, homem/mulher, macho/fêmea, atua assim para manter a naturalização que a noção de gênero pretende contestar” (LOURO, 2004, p. 254). Em razão disso, é bom chamar a atenção para o fato de que, se por um lado, a tecnologia de gênero (DE LAURETIS, 1994), pode ser mediadora de diversas estratégias discursivas, de forjar corporalidades e de manter regimes de inteligibilidade de gênero; por outro lado, todas essas coisas podem ser igualmente contestadas nesse processo (COLLING, 2016).

As narrativas de Eli e Cris nos fazem entender isso, uma vez que, mesmo se narrando como sujeitos em posições subordinadas, suas performances identitárias sempre se repetem, não como forma de abolição da norma compulsória, porém como um modo de eles se relacionarem com ela. Isso é perceptível quando ambos dizem: “Então foi mais assim, as descobertas através das primeiras rejeições, dos primeiros enfrentamentos” (ELI, 2020) e “Eu

tava mais nesse grupo, e muitas brincadeiras sem graça também saíam, mas aí eu fingia que não tava ouvindo. Eu fingia que não era comigo” (CRIS, 2020).

Por serem dimensões cujas articulações são muito próximas, sexualidade e gênero geralmente são confundidas. Desse modo, quando são percebidos traços de homossexualidade na criança e no adolescente, mesmo que ainda não tenham experiências sexuais, seu gênero acaba sendo posto em xeque, por apresentarem sinais de transgressão da norma em seus corpos (LOURO, 2009). Portanto, dialogando com o pensamento de Butler (2016), essas vidas são condicionadas como aquelas que não são “legíveis”, ou seja, são expostas “como pessoas que falham em serem registradas dentro da inteligibilidade a formas diferenciais de violência social” (BUTLER, 2016, p. 35).

Por entender a sexualidade como uma instância de regulação de corpos, comportamentos e subjetividades, Foucault criou a ideia de dispositivo da sexualidade para designar um processo de capturação de corpos e práticas sexuais pelos discursos que se querem verdadeiros: saberes e poderes médico, jurídico e psiquiátrico a fim de desvelar problemas da sexualidade, situando-os como normais ou patológicos (CÉSAR, 2017). O exercício do dispositivo da sexualidade acontece por meio do poder visando à produção da “verdade” sobre o sexo; tal dispositivo torna o sexo um objeto à luz dessa verdade que é colocada para todos os prazeres sexuais.

Ribeiro (1999) considera que, de acordo com Foucault, um dispositivo é uma estrutura de elementos heterogêneos, cuja natureza consiste na relação entre eles. Portanto, a seu ver, dentro de toda relação de poder há possibilidades de resistência e “sempre a possibilidade de modificar uma dominação sob determinadas condições e conforme uma estratégia adequada” (RIBEIRO, 1999, p. 360). Partindo da ideia de dispositivo da sexualidade, Ribeiro (1999) salienta ainda à luz de Foucault, que um discurso e o exercício do poder podem ser inovados, podendo estes oprimir uma minoria ou até mesmo libertá-la. Nesse sentido, segundo o que diz Louro (2004), a norma regulatória circula através dos discursos autorizados nas sociedades e que, apesar dela, também aparecem outros discursos e práticas subversivas.

É pertinente pontuar que o processo de cisheteronormatividade desencadeia preconceito, discriminação e violência desde os primeiros anos de infância e, nesse processo, as crianças podem viver muitas angústias em razão dos desprezos, dos abusos e dos diversos tipos de violência. Por um lado, esse processo pode levar crianças e adolescentes a recusar as orientações sexuais que lhes são atribuídas, vivendo um silenciamento a longo prazo; por outro lado, podem ser delineadas possibilidades de reconhecimento (aceitação e autoaceitação), conforme analisa Junqueira (2009). Nessa perspectiva, o professor Favo foi

enfático quanto à sua autoaceitação apesar de ser tratado como diferente e fora do padrão, conforme pode ser visto em sua narrativa.

Olha, é um processo que começa ainda na infância, mas que se dá de uma forma muito assim: pelo olhar dos outros. A gente nem sabe muito quem somos nós, porque eu não vou usar aquele discurso, assim, de que eu já me sentia diferente. Iria ser diferente de quê? Se o meu referencial era eu e eu era o que eu era. Então, eu era diferente de quê? Eu era apenas eu, mas acontece que as pessoas me viam de forma diferente e era esse olhar que chamava a minha atenção; o que era que as pessoas viam em mim, que pra mim, não existia esse problema. Como eu disse, eu era eu, mas as pessoas me viam como alguma coisa que era errada, que estava sendo de um modo como não deveria ser ou como elas não queriam que eu fosse na verdade. Você sabe que quando a gente não segue determinados padrões, incomoda, às vezes mais a outra pessoa do que a gente mesmo. Eu honestamente não me sentia mal comigo, embora você sabe que tem aquele componente de muita crueldade, porque você não vai imaginar que uma criança de sete, oito, nove anos já tem plena consciência de uma questão tão profunda como a sexualidade, seja qual for a orientação, é uma coisa muito complexa, né? Então, eu percebia muito isso naquelas brincadeiras de colegas na escola, aquelas ofensas, aquelas perturbações como se diz (FAVO, 2020).

Os motivos pelos quais Favo é tachado de diferente explicam-se porque, dentro da lógica que é binária, admite-se a existência de um grupo minoritário, no qual as pessoas que fazem parte dele são, igualmente, consideradas desviantes ou diferentes, como discute Louro (2009). No entanto, mesmo na infância, em meio a um processo confuso de percepção de si e do mundo, os primeiros enfrentamentos de Favo à cisheteronorma nos mostram que, embora esta convoque o status de natural e normal, não é nada garantido que ela ocorra naturalmente e, por esse motivo, precisa ser reiterada constantemente devido ao fato de que ela pode ser subvertida (LOURO, 2009).

Algo importante que pode ser observado também na narrativa acima é que o emprego de recursos situados contribui para a construção de novos sentidos acerca de gênero e sexualidade e, por isso, são questionados em relação à norma compulsória: “Eu era apenas eu, mas acontece que as pessoas me viam de forma diferente e era esse olhar que chamava a minha atenção; o que era que as pessoas viam em mim, que pra mim não existia esse problema”. A performance identitária de Favo, ainda quando criança, já convocava uma masculinidade diferente daquela exigida pela norma regulatória. O mais interessante ainda é que ele não se sentia diferente: “Iria ser diferente de quê? Se o meu referencial era eu e eu era o que eu era. Então, eu era diferente de quê?” (FAVO, 2020) e, apesar das objeções a ele, sempre se manteve resignado: “Eu honestamente não me sentia mal comigo, embora você sabe que tem aquele componente de muita crueldade” (FAVO, 2020).

Essa fala de Favo faz conexão com as discussões de Silva (2014) e Woodward (2014) a respeito do aspecto da inseparabilidade entre a identidade e a diferença, apresentada no capítulo anterior. De acordo com tais autores/as (2014), ambas dependem uma da outra. Entretanto, diante de uma perspectiva mais radical, Silva (2014) ainda julga dizer que a diferença vem em primeiro lugar, ou seja, que ela é a referência, o ponto original ao qual se define a identidade. Todavia, tendo em vista essas elucidações, entende-se que o fato de Favo ser pensado e/ou avaliado como diferente por seus/suas colegas ocorre por conta de a identidade destas/es ser considerada a norma, aquela a partir da qual todas as outras serão julgadas. No caso de Favo, seu corpo marcadamente dissidente da heterossexualidade sinalizava aos olhos de suas/seus colegas uma diferença, isto é, algo que destoava, uma estranheza, o que fugia e escapava da identidade. Dessa maneira, o olhar denunciador da diferença de Favo o excluía, causando-lhe sofrimentos.

Trazendo agora a experiência narrativa de Eli, surge um quadro de processo de produção de representações de gênero e sexualidade do qual pode tornar-se um lugar onde acontecem disputas políticas, levando também à geração de relações desiguais de poder (FELIPE; BELLO, 2009).

Eu me sentia muito confuso. Primeiro, porque eu não entendia o motivo da diferença assim real. As pessoas diziam não, porque isso é assim e pronto. Só que isso ser assim pronto, para mim, não fazia sentido, né? Porque assim, pra mim, eu só existia, eu tava ali de boa, gostando das minhas coisas, fazendo as minhas coisas, fulano também tava e por que que eu era... a minha presença era estranha e a dele não? Então, isso me deixava muito confuso, não entender a origem das coisas assim, né? Claro que na época eu não pensava em origem das coisas, não é assim... não entender, não ter uma explicação satisfatória, porque aquela explicação não me convencia, né, de que eu era diferente. E conseqüentemente, pior do que fulano, porque eu não agia que nem... tão de uma maneira tão masculina quanto ele, aquela explicação não me convencia e aí, primeiro era com confusão, né, não entendia bem. Segundo, por muita tristeza, porque eu não achava que eu merecia é... ser tratado daquela forma. Por existir daquela forma, e aí vinha de novo a questão da confusão, e eu não entendia porque fulano era tratado melhor que eu, sendo que, às vezes, era uma pessoa que se comportava de um jeito que era socialmente mais destrutivo, mais tóxico, que a gente hoje em dia chama, né, do que eu e essa pessoa era aceita. Então, ela tinha um comportamento violento, agressivo, é... enfim, desordeiro até, e aí ela era mais querida do que eu, era mais aceita do que eu, porque ela tava dentro de uma certa ordem que parecia ali muito mais importante do que uma série de outras coisas, tais quais decisões morais, comportamentais, enfim... Então, são essas duas maneiras, primeiro, muita confusão, porque eu não entendia o que estava acontecendo mesmo, não entendia o porquê das coisas, as respostas não me convenciam e muita tristeza sempre, muita solidão, sabe? É porque eu não via ninguém que fosse capaz de entender as coisas que eu tava passando. Ninguém que pudesse ter uma vivência parecida com a minha. Eu

até desconfiava, mas não tinha certeza, porque ninguém chegava até mim pra falar nada, né? Tristeza através desse isolamento, dessa disparidade e do isolamento emocional e tal... (ELI, 2020).

Em sua narrativa, Eli me leva a entender que sua performance identitária é construída dentro de um processo de confusão que engloba dois sentimentos, o do não entendimento de ser considerado diferente e o de tristeza, uma vez que ele é lido como diferente, e essa atribuição é marcada por relações de poder (RIBEIRO; SOARES; FERNANDES, 2009). Isso é notável quando ele diz: “Então, ela tinha um comportamento violento, agressivo, é... enfim, desordeiro até, e aí ela era mais querida do que eu, era mais aceita do que eu, porque ela tava dentro de uma certa ordem...” (ELI, 2020).

A despeito do seu comportamento, melhor que o dos seus colegas, como é pontuado, ele não se sentia bem tratado (acolhido) e era posto à margem por pertencer a “um grupo designado como minoritário que pode ser tolerado como desviante ou diferente” (LOURO, 2009, p. 92). Dito de outra forma, ele sentia-se triste, pois era isolado por não estar dentro do padrão heterossexual dito “normal” (SEFFNER, 2009), sendo considerado diferente a partir do reconhecimento do outro como aquele que não partilhava dos atributos de outros meninos (RIBEIRO; SOARES; FERNANDES, 2009).

As narrativas apresentadas até aqui nos levam a considerar, conforme citação de Louro (2004) utilizada como epígrafe desta seção, que a viagem do gênero não é nada linear e que, nessas estradas desenvolvem-se processos de transformações, de constantes desvios, desarranjos e desajustes. Assim sendo, alguns sujeitos subvertem a norma de gênero hegemônica, a cisheteronormatividade, porém é necessário entender que esta norma também fornece a pauta para as transgressões (LOURO, 2004). Nesse processo, que também não acontece ao bel-prazer, os sujeitos se empenham “na produção do gênero e da sexualidade em seus corpos” (LOURO, 2004, p. 17).

Trata-se de um fazer, e nesta perspectiva, discuto na próxima seção o gênero como sendo performativo, ou seja, uma vez que ele é incitado por normas regulatórias, a reprodução dele significa sempre uma negociação de poder e, dentro desse processo de reprodução de normas, provoca-se o “desfazimento ou o “refazimento” delas, tornando-se possível a reconstrução de realidades generificadas inesperadas (BUTLER, 2016, p. 32) como veremos a seguir.

4.2 “ME APONTAVAM COMO DIFERENTE, COMO O QUE TEM A VOZ FINA, QUE NÃO GOSTA DE CARRO, QUE NÃO BRINCA COM OS MENINOS”

O entendimento de que a performatividade linguística liga-se ao gênero deve-se ao fato de que ele é considerado, segundo Butler (1990), um ato construído pela linguagem e que sua existência não pode acontecer fora dela (SALIH, 2019). Partindo de uma postura epistemológica e política que toma a linguagem como ação social, as ideias de Austin (1990 [1962]), à luz das teorizações de Butler (1990), puderam servir de reflexão acerca do processo de atribuição compulsória de gênero e sexo, por meio de discursos, que nos torna pessoas generificadas a partir de um conjunto de normas (VERGUEIRO, 2015). Essa epistemologia ajudou a desnaturalizar a atribuição compulsória, fazendo-nos pensar que, em algum momento, nossos corpos foram definidos como sendo de homem ou de mulher pelos poderes do estado e pelos poderes médicos (VERGUEIRO, 2015).

Considerando essa relevância, trago uma breve discussão sobre os efeitos da perspectiva performativa da linguagem, proposta por John Langshaw Austin (1990), através da teoria dos atos de fala, que se tornou uma forma de contestação de uma linha de pensamento positivista lógico que concebia a linguagem como meramente descritiva (SILVA, 2017). Em razão disso, Austin tornou-se “um “desconstrutor” de uma filosofia tradicional ao adotar a hipótese da existência de dois tipos de enunciados: os constativos e os performativos. Segundo Pennycook (2004), os constativos descrevem e constata a realidade dada, informando sobre ela mediante enunciados declarativos. Quanto aos performativos, eles servem “para descrever um tipo específico de ato de fala que faz o que diz, ou realiza um ato ao fazer”⁷ (PENNYCOOK, 2004, p. 9).

Entretanto, após abandonar a distinção constativa/ performativa, o filósofo defende que todo dizer é performativo, reconhecendo que: “uma vez que percebemos que o que temos que examinar não é a sentença, mas o ato de emitir um proferimento numa situação linguística, não se torna difícil ver que declarar é realizar um ato” (AUSTIN, 1990, p. 115). Para tanto, Austin apresenta três dimensões, as quais ele defende estarem presentes nos atos performativos: uma dimensão da locução, uma dimensão da ilocução e outra dimensão da perlocução (AUSTIN, 1990). Com base em análise de Silva (2017), em consonância com a proposta do filósofo, os performativos podem ser explicados dessa maneira:

⁷ “to describe a particular type of speech act that does what it says, or performs an act in the doing”.

- *ato locucionário* – ato de dizer algo, produzir ruídos que formam vocábulos com certo sentido e referência mais ou menos definidos;
- *ato ilocucionário* – ato realizado “ao dizer algo”, consiste em realizar atos como perguntar ou responder; dar uma informação, ou garantia ou advertência; anunciar um veredito ou uma intenção; pronunciar uma sentença; marcar um compromisso, entre outros;
- *ato perlocucionário* – ato realizado “por dizer algo”, consiste nos efeitos alcançados pelos atos de fala, como: convencer, comover, alarmar, obrigar, etc (SILVA, 2017, p. 25).

De acordo com Austin (1990), os atos descritos acima podem ter ou não sucesso e, sendo assim, eles são atendidos dentro de *condições de felicidade ou de infelicidade*, já que não podem ser avaliados como verdadeiros ou falsos, como eram classificados os constativos, a partir de critérios lógicos (SILVA, 2017). Sobre essa questão, Pennycook (2004) discute os fatores que levam a isso:

Para Austin, o significado dos performativas era que eles não estavam sujeitos a condições de verdade mas poderiam ter ou não sucesso (feliz ou não, ao invés de verdadeiro ou falso), seu sucesso depende de fatores contextuais, como procedimento convencional, as palavras certas sendo proferidas pelas pessoas certas, as circunstâncias certas e o todo tendo o efeito certo (PENNYCOOK, 2004, p. 9).⁸

Considerando as ideias acima, entende-se que as condições de felicidade ou infelicidade estão atreladas à compreensão de um contexto e de circunstâncias favoráveis para a realização dos atos de fala. Um exemplo disso é o proferimento das palavras “eu vos declaro marido e mulher” que só tem felicidade quando alguém instituído de autoridade, um padre ou um pastor, por exemplo, realiza esse ato performativo em um contexto cerimonial. Entretanto, tempos depois, Austin (1990) reconheceu que a distinção básica constativa/ performativa não poderia ser mantida (PENNYCOOK, 2004).

Para ele, trata-se de uma falácia descritiva, pois “uma vez que percebemos que o que temos que examinar não é a sentença, mas o ato de emitir um proferimento numa situação linguística, não se torna difícil ver que declarar é realizar um ato” (AUSTIN, 1990, p. 115). O reconhecimento da falácia descritiva implica o entendimento de que todo dizer é performativo, ou seja, que ele não é neutro, mas sim, ideológico e político (SILVA, 2017). É

⁸ “For Austin, the significance of performatives was that they were not bound by truth conditions but rather could succeed or not succeed (felicitous or unfelicitous rather than true or false), their success depending on contextual factors such as following the conventional procedure, the right words being uttered by the right people in the right circumstances, and the whole having the right effect”.

nesse sentido que essas perspectivas teóricas foram importantes para o desenvolvimento das teorizações de Butler acerca da construção de narrativas sobre os efeitos dos atos de fala na produção de corpos e identidades de gênero (SILVA, 2017).

Sendo assim, em sua obra *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade* (2019a), Butler introduz a performatividade como a modalidade discursiva que constrói os sujeitos. Para tanto, esta filósofa elege a discussão sobre a perlocução dos atos de fala para pensar os efeitos de gênero e a produção de identidades, analisando também como a repetição desses atos, em certa medida, contribui para a construção de narrativas dos corpos. Suas problematizações a respeito dos processos de construções identitárias subvertem a ideia de que somos sujeitos portadores de uma essência e que preexistimos à linguagem.

Sua teoria, ao contrário do pensamento essencialista, defende que somos sujeitos performativos, uma vez que somos construídos na linguagem mediante a repetição de atos de performance. Assim, precisamos entender a identidade como uma prática (BUTLER, 2019a), e a performatividade como o elemento desestabilizador do caráter “natural” e “essencial” do gênero, conforme essa autora (2019a):

Entretanto, se os atributos de gênero não são expressivos, mas performativos, então constituem efetivamente a identidade que pretensamente expressariam ou revelariam. A distinção entre expressão e performatividade é crucial. Se os atributos e atos de gênero, as várias maneiras como o corpo mostra ou produz sua significação cultural, então não há identidade preexistente pela qual um ato ou atributo possa ser medido; não haveria atos de gênero verdadeiros ou falsos, reais ou distorcidos, e a postulação de uma identidade de gênero verdadeira se revelaria uma ficção reguladora (BUTLER, 2019a, p. 243-244).

Tomando como base as palavras de Butler, o gênero está longe de ser definido como algo natural e longe também de pré-existir ao discurso. Por isso, ele deve ser pensado como uma ficção, pois é produzido, inclusive todos e quaisquer gêneros são construídos, sem exceção de nenhum (BUTLER, 2019a). É nesse sentido que Borba (2014a) chama a atenção para o desmantelamento que a teoria da performatividade de gênero produziu nos processos de normalização (BORBA, 2014a), empreendidos por um modelo que toma a identidade como uma, essencial e não fragmentada. Nessa perspectiva, enfatizo a centralidade dos discursos, pois eles incluem uma gama de elementos semióticos, como atos de fala e códigos corporais de significação que constroem tais performances (BORBA, 2014a). Dentro dessa percepção, esse autor (2014a) pontua que o gênero é considerado um conjunto de atos repetidos e não uma propriedade dos indivíduos ou uma essência refletida em nossos corpos.

Portanto, pensar o gênero como performativo implica levar em consideração um conjunto de formas de usar o corpo que configura uma estética e uma estilização de atos repetidos cotidianamente. Nessa ótica, o gênero “é um efeito pragmático de um amálgama de recursos semióticos (língua, entonação, tom de voz, o que/como se fala, roupas, cores, texturas, cortes de cabelo, posições corporais etc.) usados localmente para este/a interlocutor/a aqui e agora” (BORBA, 2014a, p. 448). Por outro lado, é necessário considerar que, embora as identidades de gênero sejam constituídas na/pela linguagem (BORBA, 2014a), os sujeitos também precisam ser compreendidos enquanto “culturalmente inteligíveis como efeitos resultantes de um discurso amarrado por regras” (BUTLER, 2019a, p. 249).

Diante disso, é imprescindível retomar a compreensão da matriz de gênero para que entendamos que a performatividade é introduzida em resposta a essa matriz, posto que aquela “implica estilização repetida do corpo que é constrangida por ideais normativos de coerência de gênero, impostos [...] pela heterossexualidade compulsória” (BORBA, 2014a, p. 465). No entanto, apesar da imposição da heterossexualidade compulsória, e que a adesão a ela acontece na medida em que a repetimos cotidianamente, enfatizo o fato de que nas brechas da repetição há sempre possibilidades de transformação da norma compulsória, pois ela “somente persiste como norma enquanto é atualizada na prática social e reidealizada e reinstituída durante e ao longo dos rituais sociais cotidianos da vida corporal” (BUTLER, 2014, p. 262).

A narrativa de professora Eli pode nos mostrar como num passado recente, mais ainda do que hoje, as questões de gênero e sexualidade eram tratadas a partir de uma visão essencialista e que o debate, recepção e aceitação de uma concepção performativa desses aspectos era algo inexistente e que o dia a dia de quem apresentava performances de gênero subversivas era mais ainda sofrível que nos dias atuais, pois eram poucos os debates, movimentos e estudos que pudessem contestar a verdade do sexo. Isso está explícito na narrativa a seguir.

Naquela época, [...]final dos anos 90, começo dos anos 2000, mais de 20 anos atrás, a gente não tinha acesso a muita coisa que a gente tem hoje. Por exemplo, hoje eu vejo meus alunos com uma outra postura em relação ao mundo, que não era possível pra uma pessoa como eu, naquela época ter, porque a gente não tinha, eu não tinha: Primeiro, amparo de ninguém. Segundo, não tinha, não se produzia tanta coisa como se produz hoje em dia. [...] Essas coisas não existiam, não existia um debate! Era ruim e ponto final. Não existia isso de... sabe? Movimentações, estudos, produção de conhecimento que dissesse: “Olha, a gente tem uma estrutura da sociedade que funciona de tal e tal forma e que, na verdade, isso não é tão natural quanto a gente pensa; isso é muito mais um construto do que uma coisa que

a gente nasce com. Então, naquela época, as minhas reações eram: ou de tristeza, de me entristecer muito ou de tentar me fechar para que essas investidas de fora elas não acontecessem. Então, aí eu evitava o contato com pessoas e tal e com familiares para que, sei lá... ficasse em paz, né? Para que essas coisas não chegassem até mim, para que não acontecessem mais. Era uma estratégia de não sofrer. Além disso, eu fui criando muita raiva, muito ressentimento e uma energia assim de transformação em mim, porque eu não sabia de muita coisa, como eu já disse, porque a gente não tinha acesso a esse tipo de produção, mas eu sabia que era tudo muito injusto. Não achava aquilo justo, nada aquilo que estava acontecendo era okay. Então, isso ia gerando em mim uma energia transformadora, uma vontade de transformar as coisas, uma inquietação e aí eu fui crescendo com isso. É... convivendo com esse sentimento de tristeza, de negação, de isolamento, de vontade de transformar, eu não vou dizer revolta, mas vontade de revolucionar, na verdade, vontade de transformar as coisas, trazê-las a uma luz diferente (ELI, 2020).

As palavras de Eli me levaram à reflexão de Foucault sobre o rápido crepúsculo (1988) do século XXI e a continuidade de estruturas tradicionais sólidas dos séculos passados. Eli escancara a ditadura enfrentada por aquelas/es/aquiles que se desidentificavam da masculinidade hegemônica e, partindo de seu lugar de fala, ele narra sobre esse processo de desidentificação que foi marcado por muita tristeza, negação e isolamento, uma vez que, desde cedo, já performava atos corporais que levavam as pessoas a enxergarem em seu corpo um conjunto de signos comum a um outro gênero. Ou seja, dentro do quadro da inteligibilidade de gênero, ele não demonstrava signos da masculinidade e, por isso, era questionada a sua performance identitária.

É importante quando ele pontua “Olha, a gente tem uma estrutura da sociedade que funciona de tal e tal forma e que, na verdade, isso não é tão natural quanto a gente pensa; isso é muito mais um construto do que uma coisa que a gente nasce com”, porque ele problematiza e desconstrói a noção de gênero como algo pré-fixado e biológico. Seu pensamento me leva a inferir que ele compreende o gênero hoje como uma construção e que, por sua vez, é efeito de uma estilização, ou seja, de uma repetição. Essa discussão levantada por Eli me faz retomar as problematizações de Butler (2019a) acerca da ordem compulsória e de como a ideia de sujeito depende dela. Essa autora (2019a) questiona essa verdade da biologia, defendendo que isso foi forjado discursivamente dentro da história. Nessa direção, ela problematiza sobre o que seria sexo e o que seria gênero:

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo também tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula (BUTLER, 2019a, p. 27).

A discussão acima é uma demonstração do processo de historicização que essa autora faz do corpo, do sexo e do gênero à medida que problematiza a existência dos binarismos em torno dos dois sexos (macho/fêmea) e de dois gêneros (homem/mulher) como naturalizações do sujeito (STONA, 2018). Da mesma forma que ela defende que o gênero é construído, discursivamente, através de atos de performances, extrapolando a dualidade homem/mulher e se materializando na multiplicidade, ela também questiona o modelo dual de sexo. Para ela (2019a), o nosso corpo passa ser generificado apenas quando o discurso médico atribui um sexo ao feto a partir de sua genitália. Dentro desse discurso, são concebidos apenas dois sexos e eles são correlatos ao pênis e à vagina (STONA, 2018).

Assim, quando o médico identifica que o corpo é marcado por uma vagina, seu discurso produz uma menina e, ao identificar um pênis, ele atribui a esse corpo a condição de menino. Por se tratar de um discurso, o sexo, para Butler (2019a), é mais uma atribuição ou construção do que uma verdade biológica. A seu ver, a reiteração desse discurso ao longo do tempo foi construindo os corpos, ou seja, criou-se uma falsa essência e uma ontologia de um ser mulher e de um ser homem (STONA, 2018). Dessa forma, deve-se entender que são essas atribuições ofertadas na cultura sobre o corpo que o sujeito vai sendo produzido (STONA, 2018). Em outras palavras, Butler (2019) defende que ambos, sexo e gênero, são compulsoriamente atribuídos, designados em vez de serem, realmente, fatos naturais. A seu ver, a ordem compulsória sexo/gênero/ desejo constitui quem nós somos e é ela que produz a matriz de inteligibilidade.

Trata-se da produção de uma coerência entre sexo, gênero, prática sexual e desejo que estabelece a compreensão do sujeito por meio de uma normativa apresentada compulsoriamente pela heterossexualidade desde o nascimento, como guia de inteligibilidade possível que o marca como ser humano (STONA, 2018). Conforme podemos verificar na narrativa de Eli, suas estilizações corpóreas reverberavam um processo de repetições que se distanciavam da norma hegemônica. Então, à luz dessa inteligibilidade, as performances de gênero de Eli eram julgadas como incoerentes, ininteligíveis e não naturais. Em razão dessa não adesão, ele teve de enfrentar vários sofrimentos.

Contudo, à proporção que vai construindo sua performance identitária, ele consegue inverter o seu sofrer em uma posição subversiva e política em relação à normatividade, como podemos ver em: “Então, isso ia gerando em mim uma energia transformadora, uma vontade de transformar as coisas, uma inquietação e aí eu fui crescendo com isso” (ELI, 2020). Considero sua narrativa potente, porque ele inverte o sentido do seu sofrimento e age com um

outro sentido que é invoca a ocupar o lugar da objeção de modo positivo: “...vontade de transformar, eu não vou dizer revolta, mas vontade de revolucionar, na verdade, vontade de transformar as coisas, trazê-las a uma luz diferente” (ELI, 2020).

Eu traduzo essa vontade de transformar que Eli tem como uma força performativa, uma vez que, diante da forma como muitas pessoas respondiam, de forma negativa, a sua existência, negando-a e violentando-a, com o passar do tempo, ele sentiu que podia controlar essa narrativa, à medida que percebe que o sofrimento também vem com essa força muito grande e também com o peso da experiência. Então, entendo que ele se deu conta de que poderia procurar estratégias de enfrentamentos que lhe dessem poder, como se pode ver em: “...vontade de transformar as coisas, trazê-las à uma luz diferente”. Entendo também que, dessa fala de Eli, presumem-se algumas ações, como por exemplo, fazer as pessoas escutar as coisas de um modo diferente de como tem sido contado sobre as dissidências sexuais; tomar consciência de que ele não era culpado de ter sido maltratado; e tomar consciência também de que o sofrimento que ele sentia não era só dele, mas de toda uma classe, dentre outras possibilidades.

Nesse sentido, quando eu digo que a fala de Eli é potente, é porque eu consigo enxergar essa força transformadora que surge do seu sofrimento como a própria força da performatividade, que desterritorializa/ reterritorializa, ou seja, transforma e desloca territorialidades consideradas muito fixas (DELEUZE; GUATTARI, 1995; 1996; 1997), dentre elas, relações de poder, hierarquias e discursos cristalizados. Assim eu interpreto essa força transformadora, aquela que surge do conhecimento de como funcionam as relações de poder e, dentro delas, compreender a nossa existência no mundo, procurando agir nos entremeios, politicamente, resistindo à normatividade, sendo a própria força transformadora.

Na confluência das discussões sobre o entendimento do gênero enquanto um ato que requer uma performance (KNUDSEN, 2007), é preciso reforçar que todas as performances de gênero são pensadas em relação à matriz. Partindo dessa ideia, sabemos que a matriz controla todas as filiais, uma vez que estas são pensadas em relação a ela. Na narrativa a seguir, Lea T nos mostra como sua performance identitária era lida em relação a essa matriz. Também nos mostra como ele se colocava diante dela, quais foram as suas negociações e seus enfrentamentos.

Naquela época, se brincava muito na rua, brincadeira de meninos e de meninas. Então, nas brincadeiras de meninos eu não tava, nunca gostava, nunca me chamava a atenção, eu sempre tava conversando mais com as meninas. Carrinho, que tinha muito carrinho, brincadeiras de rua mesmo,

isso ainda na infância, lá pros meus três, quatro anos, em toda essa minha infância, eu não andava no meio dos meninos, porque eu não me via representado ali naqueles gostos, naquelas brincadeiras, naquelas conversas, eu sempre andava muito com as meninas, nessa questão mais feminina, do corpo, do cabelo, da roupa, da dança. Isso me atraía, então não tem um momento em que eu me descobri gay. Eu sempre tive esses gostos e que, ao ver da sociedade, é estranho desde sempre. Desde que eu me entendo por gente, assim, que eu vi. E por conta disso, por conta dessa oposição a esses quereres masculinos, eu sempre fui muito apontado por isso. As pessoas me apontavam como diferente, como o que tem a voz fina, que não gosta de carro, que não brinca com os meninos, que não tá paquerando. Enfim, eu sempre fui muito apontado com isso e, junto com isso, palavras maldosas mesmo. Era “viado”, era “bicha”, brincadeiras de mau gosto, frases de mau gosto: “Essa coca é fanta”, “é frutinha”, e ficava fazendo gestos com as mãaaaos! Querendo chamar a atenção, querendo que eu me sentisse incomodado com aquilo ali. E eu me sentia, claro, porque ninguém é de ferro, né? Ser tachado o tempo todo não era bom. Não era bom! Não gostava, mas então, desde sempre, eu me comportei assim (LEA T, 2020).

A experiência narrativa do professor Lea T serve para corroborar com o pensamento de Butler (2019a, p. 69) de que “o gênero não é um substantivo” (p. 56) e, sim, performativo, pois “é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida” (p. 69). Nesse sentido, vale ressaltar que todos os gêneros são performativos -construídos, produzidos- e o emprego situado de recursos situados contribuem para a construção de nossos gêneros. À luz da ordem compulsória, as pessoas são classificadas como mais/menos femininas ou mais/menos masculinas e, o que observo a partir da narrativa de Lea T, é que ele sempre performou comportamentos que ele mesmo considera femininos por conta do olhar do outro. No entanto, vale enfatizar que tanto a masculinidade quanto feminilidade também são sempre interpretadas em relação à ordem compulsória. Da mesma forma, o modo como as internalizamos também acontece tendo ela como ponto de partida.

Em face disso, a masculinidade e a feminilidade precisam ser entendidas a partir de uma perspectiva performativa, pois ambas são construídas e que elas diferem dependendo da cultura de cada performance identitária. Sendo assim, a masculinidade presente no corpo de Lea T é uma possibilidade de deslocamento e de negociação da norma regulatória, uma vez que ele performa signos que o ligam a uma categoria diferente da masculina, à categoria dos diferentes: “as pessoas me apontavam como diferente, como o que tem a voz fina, que não gosta de carro, que não brinca com os meninos, que não tá paquerando”. Esse ponto da narração de Lea T também é propício para retomar as discussões de Silva (2014) e Woodward

(2014), uma vez que a sua diferença foi posta em discurso em relação à identidade de suas/seus colegas.

Diante da característica da interdependência entre uma e outra, essas/es autoras/es (2014) acrescentam à sua análise a ideia de que a identidade e a diferença são atos da criação linguística, portanto são produzidas no contexto de relações sociais e culturais. Sobre esse aspecto, Silva (2014) chama a atenção para a visão equivocada da identidade e da diferença como “fatos da vida”. Longe de serem isso, esse autor (2014) enfatiza que o fato de ambas serem resultados de ações linguísticas, elas precisam ser o tempo todo nomeadas. Por essa razão, as pessoas apontavam aspectos corporais e comportamentais de Lea T, uma vez que eram vistos como distantes da masculinidade esperada. Como ressalta Silva (2014), é mediante os atos de fala que a identidade e a diferença são instituídas enquanto tais.

Dentro daquela cultura, Lea T não correspondia às exigências de masculinidade, porque suas performances identitárias rasgavam, subvertiam todo um conjunto de expectativas acerca de um corpo de homem. Nesse aspecto, a masculinidade hegemônica condiciona a inteligibilidade social a ponto de conceber as transformações da norma como paródias de gênero (BUTLER, 2019a), ou seja, esses corpos são considerados aberrações dentro do binarismo heterossexual “homem” e “mulher”.

Com relação a isso, podemos verificar quando Lea T fala: “enfim, eu sempre fui muito apontado com isso e, junto com isso, palavras maldosas mesmo. Era ‘viado’, era ‘bicha’, brincadeiras de mau gosto, frases de mau gosto: ‘Essa coca é fanta’, ‘é frutinha’ e ficava fazendo gestos com as mãaaaaos!” (LEA T, 2020). Como podemos ver, se por um lado, a performatividade implica uma repetição estilizada do corpo, constrangida por ideais normativos de coerência de gênero, e impostos pela heterossexualidade compulsória (BORBA, 2014a), por outro lado, ela implica também a transformação, a subversão.

No que se refere à paródia, é importante ressaltar, com base em Shugart (2001), que Butler a identifica, particularmente manifestada no *drag*, como um exemplo de performance que efetivamente expõe o gênero como performativo. Todavia, ela não faz discussões sobre performances paródicas de feminilidade por mulheres nem de masculinidade por homens, conforme aponta Shugart (2001). Por outro lado, uma leitura de Salih (2019) sobre essa questão chama a atenção para a lei como sendo geradora e plural e, nesse cenário, a paródia é a subversão que ocorre no interior dela. Sendo assim, a subversão (paródia) oportuniza a “encenação” das identidades subversivas que a própria lei reprime e produz ao mesmo tempo.

Para Salih (2019), as formulações de paródia, de performatividade e de *drag* são fundamentais para a compreensão de modelos de identidade e do gênero como construtos

discursivos e não fatos naturais. Nesses termos, a ideia de paródia tem a ver com a prática performativa, cujo desempenho pelas *drags*, por exemplo, evidencia esse caráter construído (ficcional) de todas as identidades de gênero. Dessas formulações butlerianas, depreende-se a caracterização da lei “como múltipla, proliferativa e potencialmente autossubversiva em si mesma, em oposição à lei única, proibitiva e rigidamente repressiva” (SALIH, 2019, p.74)

Nessa direção, entende-se que a performatividade coloca em suspeita todas as performances de gênero, por isso Butler (2019a) afirma que todas elas são ficcionais, uma vez que são produzidas mediante a estilização dos corpos, sempre dentro dos sistemas de regulação. A seu ver, os gêneros são sempre constrangidos por normas compulsórias embora eles possam contrariá-las, como é notório na narrativa do professor Lea T, onde vejo que ele vai criando sua própria inteligibilidade a partir de enfrentamentos e negociações ao longo do caminho, conforme verificamos em: “Desde que eu me entendo por gente, assim, que eu vi. E por conta disso, por conta dessa oposição a esses querereres masculinos, eu sempre fui muito apontado por isso” (LEA T, 2020), e em: “ser tachado o tempo todo não era bom. Não era bom! Não gostava, mas então, desde sempre, eu me comportei assim” (LEA T, 2020).

Quanto à questão dos rechaços às práticas performativas de Lea T, cujo desempenho parodiava uma masculinidade diferente do modelo esperado pela matriz de gênero, gera uma discussão a respeito da presença do insulto nas narrativas, uma vez que ele faz parte da performatividade de gênero. Nessa perspectiva, Eribon (2008) considera que

A injúria é um enunciado performativo: ela tem por função produzir efeitos e principalmente instituir, ou perpetuar, o corte entre os “normais” e os “estigmatizados”, fazendo esse corte entrar na cabeça dos indivíduos. A injúria me diz o que sou na medida em que me faz ser o que sou (ERIBON, 2008, p. 29).

Neste estudo, tomar o insulto como ato performativo implica o entendimento de que as suas manifestações repetidas por meio dos apelidos direcionados a Lea T, por exemplo, dentre tantos outros que aparecem em outras narrativas, se constituem como discursos que, inegavelmente, constroem identidades consideradas anormais, precarizadas, antinaturais. Em decorrência disso, esses corpos tornam-se alvo de violência concreta e simbólica (OCHS, 2011). Como argumenta Eribon (2008), os corpos dissidentes são sempre rodeados pela presença do insulto. Para esse autor, isso acontece, porque a sociedade define um lugar estigmatizado para as pessoas que se desviam da heterossexualidade, determinando para elas

seu status inferiorizado dentro de suas relações com o coletivo (ERIBON, 2008). Essa questão da estigmatização imbricada nos insultos será melhor desenvolvida no capítulo a seguir.

Uma vez sendo a injúria performativa e operando com tentativas de produção de sujeitos em relação à norma compulsória dentro do processo de regulação, entende-se que esse processo comporta adesões e resistências, porém são descartadas as possibilidades de sua abolição. Não há como abolir a normalização, o que existem são maneiras diferentes de como os sujeitos se relacionam com ela. Nesse sentido, de forma intersubjetiva, Lea T vai negociando com as normas e com os códigos culturais nos quais ele está imerso. Levando isso em consideração, é preciso salientar que as formas de questionamentos, negociações e enfrentamentos da norma compulsória são imprevisíveis e subjetivas, conforme pude verificar nas narrativas seguintes, de Favo e Cris:

Na minha infância, na minha adolescência, parece que havia uma divisão; então, normalmente, o gay era aquele ser de corpo frágil, aquele magricelo, aquela pessoa sem músculo, aquela pessoa que tinha um corpo que para alguns, era feminino. Até chamavam assim: “Ah, ele é... não diziam afeminado, diziam é mulherzinha”, porque se imaginava que o corpo não seguia um padrão masculino, embora eu sempre tenha sentido o meu corpo masculino, normalmente, apesar de ser magro, mas o conceito de homossexualidade não pressupõe ser magro. [...] Eu sempre me senti normalmente homem, meu corpo é de homem, meu jeito de vestir é masculino, embora isso também chame muito a atenção, porque, como alguns até brincam comigo, que como normalmente eu uso roupas mais ajustadas no corpo, que isso não é muito masculino, homem usar calças mais justas, camisas mais *slim*, tem toda essa coisa, mas eu particularmente nunca tive em mente essa ideia assim de que o meu corpo é feminino. O que eu sempre percebi é que hoje eu tenho clareza disso, sem que fosse nada voluntário. Hoje eu percebo, claramente, que na minha maneira de ser, de falar, de andar, de sentar, eu não direi que eu sou feminino, mas que eu não sou necessariamente masculino. Eu sei que a minha maneira até de olhar as coisas, de falar, de estar nos lugares, as pessoas chamam muito a atenção pra isso. Eu tenho amigos, eu tenho uma amiga, que é uma mulher transexual, e ela, às vezes, diz a mim assim: “Favo, você consegue ser mais mulher do que eu, você senta mais feminino do que eu, você cruza as pernas de um jeito que eu morro de inveja”. E eu, durante muito tempo, não tinha muita consciência disso (FAVO, 2020).

Eu sempre tive uma personalidade muito forte assim; e aquela coisa, olha... já sabiam como eu ia me comportar ou iria falar em determinado momento, em determinadas situações. Então, é de mim, é tanto que é isso que nos faz sobreviver, né? A nossa identidade construída e que eu só fui tomar, de fato, consciência que eu era homossexual, que eu não tinha vergonha de quem eu sou, eu nunca tive assim de fato quem eu sou, eu nunca vesti determinadas roupas, não usei determinadas coisas para satisfazer ninguém. Então, isso é uma identidade construída minha também, né, nesse fortalecimento, não tinha porque usar aquela roupa só porque a maioria das mulheres usam, tipo

assim, entendeu? Não tenho de me comportar de tal modo só porque a maioria... eu tenho o meu comportamento e sei do que quero, sou chegada dos meus gostos. Eu sempre tive isso muito forte, é tanto que eu fui resistindo. Agora assim, não sabia o porquê, mas eu fui resistindo até me descobrir, ou compreender outros pares, outros igual a mim e aí a gente meio que se fortalecia nas experiências e se ajudava, então acho que a universidade foi libertadora pra mim, nesse sentido (CRIS, 2020).

Em ambas as narrativas, pude notar que, a despeito das regulações de gênero, Favo e Cris constroem suas performances identitárias através das estilizações de seus corpos, apresentando uma série de signos que reivindicam para eles sexualidades subversivas. Quando Favo diz “Eu sempre me senti normalmente homem, meu corpo é de homem, meu jeito de vestir é masculino” e quando Cris diz: “... eu não tinha vergonha de quem eu sou, eu nunca tive assim de fato quem eu sou, eu nunca vesti determinadas roupas, não usei determinadas coisas para satisfazer ninguém”, ambos desmantelam a noção fixa do que é ser mulher e do que é ser homem, bem como a forma como devem agir. Nessa perspectiva, retorno ao ponto da compreensão do gênero como rizoma, ou seja, pensando-o como gêneros e dentro de movimentações desterritorializantes/ reterritorializantes que descortinam suas inúmeras possibilidades, multiplicidades e diferentes posições sociopolíticas (OLIVEIRA, 2016, p. 123). Com relação a esses aspectos, eles serão melhor contextualizados no capítulo a seguir.

Sendo assim, ao narrar: “não tinha porque usar aquela roupa só porque a maioria das mulheres usam, tipo assim, entendeu? não tenho de me comportar de tal modo só porque a maioria das mulheres usam”, Cris, enquanto mulher, nos leva a considerar que existe um amálgama do que é ser mulher e aí, nesse processo, estão envolvidos fatores culturais e intersubjetivos aos quais ela foi submetida. Logo, é preciso também levar em consideração a autopercepção para entender como se dá a forma individual de negociações de gênero, como enfatiza Favo em: “... na minha maneira de ser, de falar, de andar, de sentar, eu não direi que eu sou feminino, mas que eu não sou necessariamente masculino”, e também em: “...mas eu particularmente nunca tivesse em mente essa ideia assim de que o meu corpo é feminino”.

A esta altura da discussão, lanço mão das considerações feitas por Oliveira (2016), que ressalta a relação complexa que existe entre normas e expressões de gênero e ainda elucida que a norma é constituída por meio da repetição e da citacionalidade (DERRIDA, 1988), como já discuti anteriormente. Ou seja, a despeito da existência da norma regulatória e da sua imposição, toda vez que ela é reproduzida, ela é, conseqüentemente, feita de forma diferente. Nesse sentido, toda repetição (toda performance de gênero) é uma paródia da norma, haja

vista nenhuma repetição consegue ser igual a outra, é sempre marcada por mudanças. É nessa transformação que novos elementos vão sendo atribuídos: a citabilidade e a iterabilidade (DERRIDA, 1988).

De acordo com Silva (2019b, p. 964), a “iterabilidade é a possibilidade de o signo ser repetido e alterado”, inaugurando sempre algo novo. No que se refere à citacionalidade, segundo esse autor (2019), ela é “complementar à iterabilidade, diz respeito à repetição (iteração) citada em – deslocada para – outros lugares, produzindo diferenças graças aos efeitos de sua ruptura com contextos dados e de seus trânsitos por novos contextos” (SILVA, 2019b, p.964). Conforme já discutido, Butler (2019) busca esses conceitos derridarianos para defender que a performatividade é um espaço de subversão e, sendo assim, as performances subversivas de gênero podem ser consideradas citações da norma produtora, como podemos ver através das palavras dessa autora.

Na medida em que as normas de gênero são *reproduzidas*, elas são invocadas e citadas por práticas corporais que também têm a capacidade de alterar normas durante sua citação. Não se pode oferecer uma narrativa completa da história citacional da norma: se a narratividade não esconde completamente sua história, tampouco revela uma origem única (BUTLER, 2014, p. 42).

Das ideias acima, depreende-se que o gênero, sendo ele um processo regulado, ao ser repetido através da linguagem, abre espaço para repetições diferentes, isto é, citações diversas. Com relação a isso, Zacchi (2009) discute, à luz de Pennycook (2007), que são nos contextos regulados que acontece a produção da identidade, que ocorre mediante a sedimentação de atos que se repetem. Além disso, esse autor (2009) pontua que a repetição nunca é exata e sempre gera mudanças. Levando essas ideias em consideração, pode-se dizer que é citando que os corpos se distanciam da matriz heterossexual e, nesse processo de fazer gênero, performances subversivas e inesperadas sempre podem aparecer. Portanto, entendendo com base nas narrativas apresentadas, que as performances identitárias das/os/ês professoras/es/ies foram construídas como paródia de uma identidade original, ou seja, ao repetirem a norma compulsória, tornam-se uma citação da reprodução desta.

Enunciados dos tipos: “essa coca é fanta”, “eu era aquele que tinha a voz fina”, “você consegue ser mais mulher do que eu”, “você senta mais feminino do que eu”, só pra citar alguns, foram utilizadas, com base nas narrativas, pejorativamente com referência às/aos/ês professoras/es/ies a fim de serem denunciadas/os/es como uma cópia mal feita do original, isto é, como uma citação de uma mulher ou de um homem, dentro de uma ótica da

cisheteronormatividade. Contudo, para Butler (2019a, p. 67) até “o original nada mais é do que uma paródia da ideia do natural e do original”.

Desse modo, segundo o que diz Oliveira (2019) a respeito das diversas formas de expressões de gênero, é importante a compreensão de que sempre diferentes formas ganham força, sendo definidas por meio de estratégias de resistência, visto que elas são as formas da não conformidade. Esse autor (2019) ainda enfatiza que “existem múltiplas possibilidades para fazer as diversas expressões de gênero, dependentes de contextos, histórias, culturas e respectiva fluidez” (OLIVEIRA, 2019, p. 91). É a partir disso que se pode dizer que a performatividade possibilita o processo de construção de performances subversivas. Nessa esteira, as vivências descritas na narrativa de Audre Lorde podem ilustrar esse processo.

Quando eu era pequena, eu lembro que os amigos do meu pai diziam pra ele me colocar no ballet, porque eu não era delicada desde sempre. Andava que nem um machinho e tudo mais, e isso é a forma de caminhar mesmo, porque eu nunca gostei de futebol, nunca gostei dessas coisas assim, que geralmente são atribuídas à performatividade de gênero masculina. Sempre fui muito medrosa, enfim, mas eu não era lida como uma mulher feminina e, às vezes, a depender, eu não sou lida até hoje. Enfim, às vezes, é até uma questão! Eu lembro que eu rasgava os meus vestidos “cruzeiros”, minha mãe me arrumava como uma bonequinha e eu já estava ali: “Não, não quero esse lugar de menina bonequinha. Não me cabe! Eu sou menina, mas não sou menina bonequinha, se saia, né?! [...] Meus seios cresceram, eu tipo com nove anos já tinha peito, então sempre tive os maiores seios da sala. Eu me lembro que assim, com dez anos eu era a única menina da sala que usava sutiã, porque precisava; tinha uma outra que usava sutiã de menina moça, os meninos ficavam zuando. No meu caso, eu usava, porque já aparecia na farda da escola. Eu sei que o dia mais feliz da minha vida de escola, foi quando eu cheguei, na quinta série, atual sexto ano, e todas as meninas na fila de entrada tavam de sutiã. Eu fiz: “Ai, graças a Deus, agora eu não sou a única; eu sou igual a todo mundo”. Porque a gente fala muito dessa questão de: “Ai, você não precisa seguir um padrão”. E, de fato, a gente não precisa, mas é sempre doloroso a gente bancar essa questão de ser fora do padrão. Até a gente ficar bem com isso, é muito difícil bancar, né? Quem quiser que diga que é fácil estar sozinho ali na luta à frente, que não é não! Quando a gente é adolescente e não tem consciência das coisas, isso é pior ainda (AUDRE LORDE, 2020).

Audre Lorde, ao narrar suas vivências, nos leva a refletir sobre enunciados já lá atrás discutidos: “É uma menina!” e “É um menino!”, assim como tantos outros discursos, situados sociohistoricamente que sinalizam o processo de generificação dos corpos, de modo que estes são capturados pelas normas de matriz de inteligibilidade de gênero (BORBA, 2014a). À luz dessa inteligibilidade, são julgados quais desejos, afetos e experiências sexuais são possíveis, coerentes, naturais ou não. Isso fica evidente, por exemplo, quando Audre Lorde narra:

“Quando eu era pequena, eu lembro que os amigos do meu pai diziam pra ele me colocar no ballet, porque eu não era delicada desde sempre”, que somos atravessados por discursos a todo momento, desde o nosso nascimento.

Contudo, quando Audre Lorde narra suas experiências, ela nos faz refletir sobre o fato de que, apesar de sermos construídos, sempre existirão também possibilidades de resistências às normalizações e, em face disso, entende-se que a performatividade vai acontecendo no processo de construção de performances subversivas. É na subversão que se questiona a sexualidade hegemônica e, ao narrar-se, a pessoa pode inverter a depreciação em um lugar de orgulho, como podemos verificar em Eli, ao narrar-se:

E outra coisa em relação a isso também, é que em momento nenhum da minha vida eu deixei de ser como eu sou. Não existiu uma época, porque eu sei que acontece com muitas pessoas LGBT. Existe uma época que elas deixam, elas meio que maneam um pouco, elas meio que dão uma encolhida naquilo que elas são pra poder passarem, né? Aquela questão da passabilidade; então, elas começam a se podar, elas começam a lapidar na presença de algumas pessoas, em certos espaços de convívio. Elas começam a podar mais, a limitar aquilo que elas são por uma questão de passabilidade, pra poderem passar tranquilas ali. Que não é uma coisa assim, não sei assim se é passível de crítica isso, porque eu entendo, só que comigo isso nunca existiu, eu nunca fiz isso. Sempre fui quem eu sou e lidei com as coisas dessa forma, sendo assim mesmo (ELI, 2020).

A narrativa de Eli (2002) faz menção à passabilidade, que, segundo Vergueiro (2015, p. 158), é entendida “enquanto uma categoria útil de análise para vivências nas diversidades corporais e de identidades de gênero, tanto como uma exigência cisnormativa, como uma estratégia possível de resistência a cissexismos em determinados contextos”. Dito de outro modo, passabilidade é uma forma de negociação da norma cis, mediante o emprego de signos (tons de voz, roupas, comportamentos, etc.) que algumas pessoas utilizam para ser lidas como estando de acordo com as normas daquele espaço. No entanto, Eli enfatiza que nunca precisou fazer isso: “só que comigo isso nunca existiu, eu nunca fiz isso. Sempre fui quem eu sou e lidei com as coisas dessa forma, sendo assim mesmo”. Apesar dos cerceamentos pelos quais geralmente passam as pessoas LGBTQIA+, ele pontua que sempre resistiu e criou estratégias de lidar com essas situações.

As narrativas aqui apresentadas trazem, em certa medida, tristezas e sofrimentos vivenciados. Acredito que seja normal sentir tristeza e revolta ao fazermos a leitura de histórias de vidas tão difíceis, por serem consideradas “vidas que não importam” e, por isso, submetidas a tantas formas de insultos, violências e ultrajes. No entanto, longe de ser uma

mera contação de sofrimentos, todas essas narrativas têm em vista desvelar uma apropriação performativa da depreciação e do insulto.

Esta apropriação performativa acontece quando Eli, Favo, Lea T, Cris, e Audre Lorde, ao se narrarem, conseguem fazer uma “inversão performativa da injúria” (BUTLER, 1997) ou truque da injúria (BENTO, 2015). Ao olharem para o passado, eles invocam o lugar da objeção como uma posição subversiva e política em relação à norma heterossexual compulsória. Sobre isso, Butler (1997) defende que a injúria faz parte da performatividade de gênero e, sendo assim, percebemos que nas narrativas, os insultos “bicha”, “viadinho”, “essa coca é fanta”, “aquele que tem a voz fina”, “frutinha”, etc., além de ferir, puderam também convocar essas/es/issas professoras/es/ies a ocupar um lugar político, prevalecendo um orgulho em vez da depreciação, pois esta visa à essencialização dos sujeitos.

As narrativas a seguir apresentam performatividades de docentes/ies dentro da trama dos discursos na escola, na fase discente e docente. Suas vozes vêm contar como elas/eles/ies têm vivenciado seus modos de vida desviantes nas instituições escolares, à medida que vão criando uma maneira singular de estar e de se fazerem discentes e docentes dissidentes da norma heterossexual. Também serão apresentadas as suas reações e enfrentamentos a essa norma regulatória e produtora em face das circunstâncias nas quais os discursos de gênero e sexualidade foram tensionados nesses espaços.

5 NARRATIVAS SOBRE PERFORMANCES SUBVERSIVAS DE GÊNERO: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Foi muito difícil, porque eu tinha dez anos na quinta série, uma criança gordinha afeminada do cabelo grande, chegando ali naquela sala, que tinha um monte de gente. E eu fui pra escola, nesse primeiro dia, muito contente, porque era quinta série, né? Todo mundo queria chegar na quinta série. Tava na quarta, troquei de escola. “Nossa, eu vou fazer um monte de amigo novo!” [...]. No primeiro dia, me bateram e foi horrroso, porque eu não tinha a quem recorrer [...], e os professores não faziam nada, a diretora não fazia nada e eu lembro de ter chegado em casa chorando, muito triste: “Mãe, não quero ir pra escola mais”. E minha mãe chegou pra mim e falou: “Pablo, você vai amanhã pra escola sim, porque a sua vida inteira vai ser desse jeito. Se você se esconder, vai ser pior” (PABLO VITTAR, 2018).⁹

Escolhi usar essa fala do Pablo Vittar como epígrafe, porque a considero fulminante e me parece muito apropriado às discussões levantadas neste capítulo. A experiência do Pablo e as das pessoas que participam desta pesquisa são bem semelhantes, pois traduzem trajetórias marcadas pela homofobia. Suas narrativas mostram, parafraseando Silva (2018), que elas/eles/iles vivenciaram, de modo precário, a infância simplesmente por serem quem são: modos de vida transviados, que bagunçam as normas de gênero e transgridem o currículo escolar.

Neste momento da escrita, retomo o conceito de vidas precárias, justificando por que reafirmo e considero a nossa condição de precariedade, tendo como base as narrativas apresentadas. De acordo com o pensamento butleriano, desenvolvido em *Vida Precária: Os poderes do luto e da violência* (2019b [2004]) e em *Quadros de Guerra: Quando a vida é passível de luto* (2009 [2015]), é discutido que existe uma distribuição desigual da possibilidade de as pessoas serem atingidas pela violência. Nessa perspectiva, alguns corpos estão mais susceptíveis e mais expostos à violência do que outros, defendendo ainda essa autora que tal forma de sofrer violência é, por sua vez, hierarquizada.

Para Butler (2015; 2019), nem todas as vidas alcançam o estatuto de vida, e aqui ela se refere à vida inteligível, aquela que deve ser preservada e não ser exposta à violência. Por isso, a seu ver, alguns corpos alcançam esse grau de inteligibilidade, dentro de relações de poder de normas de gênero, por exemplo, como aqui é o caso. Então, levando em consideração o marcador social da diferença gênero, é certo dizer, à luz dessa autora, que

⁹ Este trecho foi retirado de um depoimento sobre bullying, na escola, que o cantor concedeu durante participação no Altas Horas, programa da Rede Globo, que aconteceu na madrugada do dia 02 de setembro de 2018.

todas as pessoas dissidentes são consideradas vidas precárias? Nós, participantes/ies deste estudo, autodeclaradas/os/es gays, lésbica, bissexual e greysexual, professoras/es de instituições públicas da educação básica e de classe média, podemos ser consideradas/os/es vidas precárias?

Diante da provocação acima, busquei leituras, conversas e delas depreenderam-se algumas considerações. Uma delas é a de que nenhuma categoria do pensamento butleriano é essencialista, totalizante, estável e definitiva. A outra diz respeito à relevância que Butler dá à centralidade do discurso, enfatizando a situacionalidade, isto é, as situações reais nas quais as vidas são produzidas. Levando isso em consideração, conclui-se que nem sempre, em qualquer contexto, experiências LGBTQIA+ bagunçam ou borram as normas de gênero. Dito de outro modo, nem sempre todas as vidas dissidentes podem ser consideradas precárias. Daí a imprescindibilidade da situacionalidade: do contexto, das práticas situadas.

Nesta pesquisa, as práticas situadas são as narrativas e nelas, a partir dos marcadores priorizados, que são o de gênero e o de sexualidade, nossas vidas são narradas como sendo precárias, pois, enquanto pessoas dissidentes, narramos como a questão da cisheteronormatividade produziram e produzem violências específicas, atreladas às nossas performances de gênero consideradas desviantes. No contexto das nossas narrativas, produzimos significados que mostram que, dentro da escola e também em outros espaços, como foi apresentado no capítulo anterior, a precariedade nos é inerente, visto que a susceptibilidade à violência entre nós é desigualmente distribuída em termos de marcadores de gênero e sexualidade.

Entretanto, considerando que a precariedade envolve relações de poder, prefiro, cautelosamente, abordá-la a partir das experiências discentes dessas/desses/disses professoras/es/ies, na primeira seção deste capítulo. Na segunda parte, que trata da fase docente, reconheço outras relações de poder que envolvem a autoridade e a hierarquia docentes. Nesse sentido, a precariedade aparece no dia a dia escolar, envolvendo alunas/os/es dissidentes que sofrem as mesmas violências enfrentadas por essas/es/isses docentes/ies no passado.

Enfatizo novamente que este trabalho não visa a *glamourizar* atos injuriosos nem tampouco os sofrimentos de professoras/es/ies dissidentes, enfrentados durante o processo de escolarização na educação básica. As suas/ suas narrativas também não têm intenção nenhuma de demonizar a escola. Nós somos professoras/es/ies e escolhemos os colégios para serem nosso ambiente de trabalho e acreditamos na importância no poder do ato de educar. Contudo, dentro do recorte desta pesquisa, reitero o que já foi dito antes sobre a prática de alguns atos

fascistas contra pessoas dissidentes no ambiente escolar. Esses atos são praticados por meio de agressões físicas e verbais, expressões desqualificantes, dentre outros diversos tipos de medidas discriminatórias (JUNQUEIRA, 2009).

Neste trabalho, nos narramos como sabotadores dessa lógica fascista e aqui convoco a definição de Foucault (2004, p. 5) para fascismo, como sendo “o inimigo maior, o adversário estratégico” e ainda sublinha que não se trata simplesmente do

fascismo histórico de Hitler e de Mussolini - que tão bem souberam mobilizar e utilizar o desejo das massas –, mas o fascismo que está em nós todos, que martela nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar esta coisa que nos domina e nos explora (FOUCAULT, 2004, p. 5).

As palavras de Foucault nos levam a refletir sobre o fascismo nosso, aquele próprio da personalidade humana, que nos controla e controla o outro. Esse fascismo que difere do de Hitler e Mussolini, conforme aponta o filósofo, existe também em nós. Por outro lado, esse filósofo (2004) defende que, dentre algumas formas de rompimento desse fascismo, o modo de vida libertário é uma delas. Ou seja, o entendimento da vida como uma criatividade, livre das normatizações. Nesse sentido, eu argumento que, dentro das relações de poder que ocorrem no ambiente escolar, o fascismo ou ações fascistas podem estar presentes como aquele adversário contrário às estéticas de vida- estas ligadas a uma disposição ética mais do que a uma nova categoria identitária (SILVA, 2018) - as quais apontam “para a possibilidade da criação de modos libertários de vida” (RAGO; VEIGA-NETO, 2009, p. 9).

Sendo assim, entendo que nós, sujeitos desta pesquisa, somos sabotadores dessa lógica fascista presente na escola devido à nossa não adesão a “um modo de vida pautado pelo assujeitamento ou sujeição” (RAGO; VEIGA-NETO, 2009, p. 10). E o que está imbricado nesses modos de vida, além do não assujeitamento ao ensino da obediência e da docilidade, é “principalmente um esforço para afirmar a sua liberdade para dar à sua própria vida uma certa forma na qual [é] possível se reconhecer, ser reconhecido pelos outros” (FOUCAULT, 2010a, p. 290).

Essa breve problematização, que desvela a crença de Foucault na possibilidade da construção criativa de modos de vida libertários, também pode mostrar como nossos enfrentamentos e resistência às normalizações pedagogizantes, plantadas no terreno escolar, tinham em vista, sobretudo, à anulação das formas de fascismo, imensas ou minúsculas, mas que se abatem sobre nós e nos sufocam, parafraseando tal filósofo (2004). Nossas narrativas

chamam a atenção para o quanto a escola precisa ampliar mais ainda seu lado acolhedor, importando-se, indistintamente, com todos os modos de vida e concebendo-as como obras de arte (FOUCAULT, 1995).

Com relação a isso, ao ser questionado sobre a construção de uma ética, esse autor faz a seguinte provocação: “Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não nossa vida?” (FOUCAULT, 1995, p. 261). Para ele, a construção de uma ética consiste na produção de nós mesmos como uma obra de arte tal qual faz um artista (PINHO, 2010). Esse processo implica a criação de uma nova estilística da existência, à medida que modificamos o que não sabemos e o que ainda não somos. Sendo assim, cada ser humano é livre para produzir sua própria ética a partir da criação de novas formas de vida, livres da normatização de um único modo possível de existência (SILVA, 2006).

Então, uma questão: Será que todas as vidas alcançam o estatuto de vida lá dentro da escola? As experiências narradas a seguir conversam sobre isso, mostrando como os corpos transviados são capazes de performatizar diferentes modos. Elas mostram como esses corpos se mostram para que sejam reconhecidos, à medida que resistem, cada um com seus enfrentamentos, às normas de gênero no contexto escolar.

5.1 “EU ESTUDAVA A TERCEIRA SÉRIE E EU ERA AQUELA CRIANÇA TÍPICAMENTE VIADA”

Durante uma viagem, quantos desvios acontecem não é mesmo? Nas viagens de cada um de nós, até nós mesmos podemos nos desviar. Ser desviante, porém, não quer dizer desencontrado (nem sempre!). É que, em meio aos (des)caminhos, nem todo mundo acaba aceitando o destino que a viagem tenta impor. Trago uma nova metáfora da viagem e, desta vez, para me referir à escola. Os desviantes, para esta pesquisa continuam sendo as pessoas dissidentes, aquelas cujas vidas subvertem a “naturalidade” ou “essencialidade” do gênero, mostrando que ele é performativo.

A escola é uma viagem formativa, disciplinadora, cujo currículo visa, justamente, à disciplinarização de suas/seus/sues viajantes a fim de que não se desviem, não fujam das normas. A escola nos disciplina, e os nossos corpos, inclusive, são disciplinados por ela. Sobre isso, Louro (1999) discorre que somos ensinados a agir enquanto meninas e enquanto meninos: a forma como cada um deve se sentar, vestir, andar, falar. Trata-se de uma

disciplinarização de como ser masculino e de como ser feminino. Por essa razão, Caetano (2016) advoga que os currículos escolares, em especial, funcionam como “tecnologias”, que visam, dentre outras coisas, à produção dos corpos e dos gêneros.

Chamo a atenção para o meu intento de usar o conceito de currículo em um sentido mais amplo, diferente de como geralmente é entendido: “elenco de disciplinas e conteúdos” ou “arranjo sistemático de matérias” (SANTOS; PARAÍSO, 1996). Utilizo-o, numa perspectiva pós-crítica ou pós estruturalista de educação, significando, por meio da definição de Paraíso (2010, p. 15), “território de disseminação de saberes diversos, de encontros ‘variados’, de composições ‘caóticas’, de disseminações ‘perigosas’, de contágios ‘incontroláveis’, de acontecimentos ‘insuspeitados’”. Além disso, corroborando com essa compreensão, Paraíso (2018) ainda considera que:

Currículo é território político, ético, estético incontrolável que, se é usado para regular e ordenar, pode também ser território de escapes de todos os tipos, no qual se definem e constroem percursos inusitados, caminhos mais leves, trajetos grávidos de esperança a serem percorridos (PARAÍSO, 2018a, p. 13).

As reflexões acima apontam para algo importante, que são os escapes ou as fugas, conceitos de Deleuze e Guattari (1995), que serão retomados na próxima seção a partir de deslocamentos aplicados à educação. Quanto ao currículo, por ser tomado por Paraíso (2018) como território e, em face das suas considerações, posso inferir que ela o compreende em suas dimensões desterritorializantes/ reterritorializantes e que ele pode se engajar em linhas de fugas, possibilitando novos agenciamentos. Essa concepção de Paraíso (1998) acerca de currículo é necessária, pois parte do princípio de que o ambiente escolar é um lugar onde existem muitas formas de existir.

Por isso também, essa autora (2016) fala de currículo-performatividade, aquele que sempre tem em vista produzir linguagem de escape e que sempre pensa “em possibilidades e estratégias de produção de escapes a esses pensamentos generificados” (PARAÍSO, 2016, p. 228) que não aceitam as subversões de gênero. Faz todo sentido chamar a atenção para as fugas dentro dos debates escolares, levando-se em conta que a produção de sujeitos generificados acontece por meio discursos reguladores (PARAÍSO, 2016). Entretanto, na escola, ainda é preciso entender que, não obstante a produção dos sujeitos seja por meio de discursos reguladores, a repetição dessa produção acontece mediante performances repetidas (PARAÍSO, 2016), porém deslocadas na citacionalidade. Sendo assim, as citações são sempre

iteradas, isto é, repetidas por meio de novos elementos que diferem do contexto antigo (DERRIDA, 1988).

Por isso, mesmo diante de uma estrutura sólida dos regimes de poder e de suas investidas, os corpos inusitados – os corpos abjetos- continuarão existindo e se proliferando-, porque eles escapam e deslizam. E como já foi discutido, essa dinâmica acontece, porque os corpos são territórios, cujos agenciamentos possibilitam desterritorializações/reterritorializações que se engajam em linhas de fuga, saem do curso e até o destroem (DELEUZE; GUATTARI, 1995) por meio da performatividade.

Nesta direção, conforme analisa Caetano (2016), a nossa corporalidade é fabricada na cultura e disso depende-se a compreensão de que somos efeitos de discursos performativos produzidos através dos “movimentos curriculares”. Ou seja, a corporalidade é construída “nas brincadeiras, na disposição das carteiras, nos conteúdos que são selecionados pelas escolas e secretarias de educação e, mais incrivelmente, até mesmo na arquitetura do espaço escolar” (LUCAS LIMA, 2017, p. 274).

Então, como ficam os corpos dissidentes nos territórios do currículo escolar, já que os escapes são de todos os tipos e podem surgir outros estilos de vida, invenções e subversões a partir das possibilidades produtivas do poder e da resistência (CAETANO, 2011)? A experiência de Lea T, enquanto estudante, nos narra como a sua forma de viver pôde problematizar, desestabilizar e interferir, em alguma medida, práticas curriculares bem como na forma como as/os/ês outras/os/es se relacionavam como ele na escola. Vejamos:

A minha infância foi lá nos anos noventa [...], então naquele tempo, na escola, era um tipo de comportamento [...]. Então, ali nos anos noventa, a coisa era muito mais complexa no sentido de ser agredido mesmo, de ser tachado como o outro, das birras, das palavras, dos gestos; às vezes, até da agressão física, uma ombrada, um cascudo, a ideia da fragilidade [...], de andar no meio de um grupo, perto de um grupo e esse grupo, de alguma forma, tentar ou fazer que ia bater. Isso que eu falo, grupo de meninos e até de meninas também, que se refugiavam nos meninos como forma de proteção para lhe xingar[...]; então acontecia muito isso. Então, as meninas quando queriam me atingir, de alguma forma, ou me bater ou me chamar de viado, me chamar de bicha, elas se apoiavam nos meninos como proteção pra isso. Então, eu não via muita diferença entre eles em relação a isso não, porque a gente segue aquela cultura de que as meninas sempre aceitam mais, e isso é verdade, mas nem sempre, nem sempre, nem sempre. Então, as meninas faziam parte disso aí no sentido de tachar você como o outro, de querer sua companhia, de querer ser confidente sua, mas de colocar você no seu lugar, né? De que você é um viado, e que ela podia beijar e que estava ali pra conversar, pra me dizer o que aconteceu e o que não aconteceu, como amigo mesmo, mas só como isso, não como mais. Assim, naqueles anos noventa, a coisa foi muito complicada. No início dos anos dois mil, também

foi muito complicado, os apelidos eram horríveis, incomodavam. Todos lhe apelidavam. Se tinha uma coisa na moda, como por exemplo, naquela época, passava na mídia, muito, um personagem chamado Lacaia, aí botavam em mim: “Ai, Lacaia! Ai, dance que nem Lacaia!”. Então, essas coisas incomodavam. Incomodavam! Se aparecia na mídia um personagem engraçado, homossexual, aí servia como apelido e eu ia lidando com isso, né? Ia sempre me adaptando a isso, acho que a palavra é adaptar. Sempre me adaptei. Então, na escola, sempre vai ter ... eu sabia que ia ter, mas eu sempre me adaptei, porque eu tinha que me adaptar. Eu ia fazer o quê? Nunca internalizei aquilo ali, porque se eu internalizasse aquilo ali, eu ia sofrer. Naquela época, não se pensava em depressão, hoje a coisa da depressão tá muito em voga, a questão do bullying tá muito em voga. Naquela época, não existiam essas palavras, então tinha de se adaptar. É isso que acontece, então vamos pra frente e isso é que aconteceu [...]. Eu não tinha como esconder, tava no corpo mesmo, tava no caminhado, tava no meu jeito, na minha fala fina. Então, eu não tinha como esconder, [...] porque tava em mim e foi isso. Foi um processo que eu passei esse tempo todo e que eu fui me adaptando ao longo do tempo, de acordo com o que o tempo me oferecia. O tempo foi muito parceiro nesse sentido [...]. Eu não era igual, não era igual, não era igual! Por ser afeminado, por não gostar de menina, por não gostar de futebol. Eu não tava encaixado em um padrão social. [...]. Naquela época, eu não era mesmo! Mas não era mesmo! Procurava refúgio nas meninas, na conversa, na amizade, justamente porque eu sabia que não ia ser aceito no outro grupo. Então, eu não tava encaixado naquele padrão, do namoro com a menina, dos gostos pelos brinquedos, pelos esportes. Não tava encaixado e, por conta disso, por conta também do meu corpo, da minha fala, eu não era aceito naquele meio. Não era aceito e sofria por isso. [...] Nos anos noventa eu era criança, né? No início dos anos dois mil, eu já tava na fase adolescente. Então, todo adolescente quer tá em grupo, quer tá conversando, quer sair [...]. Enfim, o meu refúgio primeiro era procurar as meninas, porque as meninas sempre foram bem mais abertas pra isso e nelas eu me reconfortava. [...] E não adiantava eu procurar o hétero, porque eu era visto ali como um “boy já quer”, “Já quer”! Então, a primeira fuga foi essa, tentar aliviar a pressão da coisa, buscando as meninas pra conversar [...]. eu acho que a gente que é um ser social [...] e a gente vai procurar quem nos faz bem. [...] Claro que eu sabia que tinham meninos super de boas, que dava pra conversar, mas isso aí era raramente. Às vezes, se afastava quando percebia que o outro grupo, outros meninos, outras pessoas iam falar por tá junto, por achar que era uma coisa sexual e que, se acontecesse algo sexual ali, também ia ser reprimido. Também não podia! [...] A segunda fuga foi a questão da proteção mesmo, me autoprotégia, eu me autoisolava, pensava muito em mim. Sempre fui muito pensativo em mim, egocêntrico. [...] Sendo egocêntrico, sendo nariz empinado, me posicionando. “Eu sou eu!”, entendeu? Um pouco narcisista, um pouco narcisista. A minha proteção de fuga foi sendo egocêntrico. Sendo firme, forte! E carrego comigo isso até hoje, e as pessoas não entendem. Acham que eu quero ser melhor. Não. Foi uma coisa que eu vi comigo pra me proteger do outro. “Vixe, esse menino tem nariz em pé, quer se achar!”. Não! Isso eu construí ao longo do tempo. Então, eu sempre fui muito eu. Primeiro eu. Eu ia buscar pra mim. Sempre ia muito pra buscar pra mim, porque eu sabia que nada ia ser dado a mim (LEA T, 2020).

Dolorosa a sua narrativa, porém auspiciosa. A meu ver, Lea T se narra como potência de vida, deixando aparecer em seu relato que, ao longo da sua trajetória escolar, ele sempre buscou afirmar a sua liberdade para viver, reconhecendo a si próprio, de modo a se fazer reconhecido pelos outros através da diferença, parafraseando Foucault (2010). Por outro lado, sua narrativa chama a atenção para a forma como ficam as crianças outras ou infâncias *queer* (PRECIADO, 2013) nos currículos escolares, sendo que estes também têm como foco a pedagogização de gênero e da sexualidade (BRAGA; CAETANO; RIBEIRO, 2018). Quanto às políticas curriculares brasileiras, por exemplo, Paraíso (2018a) as considera insuficientes e ineficientes, pois “fazem com que o leque de ‘vidas possíveis’ contenha cada vez menos modelos de normalidades” (PARAÍSO, 2013, p. 18).

Na mais tenra idade, professor Lea T sentiu na pele o (dis)sabor de uma vida que é normalizada, generificada, enquadrada e que se encarrega de desenhar, desde muito cedo, também as vidas precárias (PARAÍSO, 2018a). Ao ler os seus momentos escolares, consigo ver um corpo agredido, atingido e mergulhado num processo doloroso, injurioso, homofóbico. É justamente assim que Franco e Cicillane (2015, p. 330) conceitua a homofobia: como “um processo de rejeição irracional ou ódio em relação a *gays* e lésbicas, manifestado arbitrariamente, qualificando o outro como contrário, inferior ou anormal, situando-o fora do universo comum dos humanos”.

A despeito de todo esse processo hostil, percebo muita força em Lea T, uma vez que, mesmo marcado pelo intolerável e mesmo que, dentro da microfísica do poder descrita, ele sofria mais do que o exercia. Todavia, como fica bem visível quando ele se faz entender que seu poder é exercido na luta para fazer da sua própria vida uma obra de arte, de modo que, nesse processo de artesanaria-de-si, essa criatividade “borra os fazeres e redimensiona os gêneros que, por sua vez, impulsionam os movimentos curriculares o repensar de seus discursos” (CAETANO, 2011 p. 186).

À luz ainda do que discute Caetano (2016), analiso que as experimentações de Lea T sobre o seu corpo desvelam como as performatividades são reguladas mediante a ação de tecnologias educacionais que têm por fim regular, formatar e enquadrar. Por outro lado, sua narrativa também consegue mostrar que, a despeito das regulações impostas pelo regime de poder escolar, seu corpo conseguia borrar e ser um escape às normas de inteligibilidade de gênero. Em razão disso, o seu não enquadramento lhe acarretava sofrimentos e exclusão, como é possível inferir com base em sua fala: “Não tava encaixado e, por conta disso, por conta também do meu corpo, da minha fala, eu não era aceito naquele meio. Não era aceito e sofria por isso” (LEA T, 2020).

Nessa direção, considerando as insistentes e vigilantes avaliações pelas quais os rapazes são submetidos a fim de que possam reafirmar, performaticamente, suas masculinidades heterossexuais (JUNQUEIRA, 2009), ficam evidentes em suas falas que Lea T não conseguia responder a essas expectativas, como podemos ver em: “Eu não tinha como esconder, tava no corpo mesmo, tava no caminhado, tava no meu jeito, na minha fala fina. Então, eu não tinha como esconder” (LEA T, 2020). Conseqüentemente, no ambiente escolar, por ele não performar essas masculinidades naturalizadas nas dinâmicas das relações cotidianas (BOURDIEU, 1999), ele acabava não obtendo “a aprovação e a validação por parte de outros homens” (JUNQUEIRA, 2009, p. 20).

O fato de Lea T desidentificar-se da masculinidade hegemônica (OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2019), conforme ele mesmo pontua: “Eu não era igual, não era igual, não era igual! Por ser afeminado, por não gostar de menina, por não gostar de futebol. Eu não tava encaixado em um padrão social” (LEA T, 2020), reverberou em uma adesão ao grupo das meninas. Ao tratar de minorias, Junqueira (2009) conta que a/o/ é estudante que vem delas é impelida/o/e a apresentar “algo a mais”; no caso do gay, geralmente ele é instado a assumir a postura de “melhor amigo das meninas”, pois encontra mais afinidade e acolhida, como se verifica em: “Enfim, o meu refúgio primeiro era procurar as meninas, porque as meninas sempre foram bem mais abertas pra isso e nelas eu me reconfortava” (LEA T, 2020).

Em contrapartida, apesar de uma maior aceitação, ele ressalta que as meninas também o ofendiam e, ao fazer isso, buscavam o apoio dos outros meninos quando o apelidavam de bicha. Elas o aceitavam, mas muitas vezes, tinham a necessidade de posicioná-lo no lugar dele: “Então, as meninas faziam parte disso aí no sentido de tachar você como o outro, de querer sua companhia, de querer ser confidente sua, mas de colocar você no seu lugar” (LEA T, 2020), o lugar de bicha. A postura de “melhor amigo”, por exemplo, pode representar um dos esforços que pode angariar “uma inclusão (consentida) em um ambiente hostil. Uma frágil acolhida, geralmente traduzida em algo como: “ ‘É gay, mas é gente fina’, que pode, sem dificuldade e a qualquer momento, se reverter em ‘É gente fina, mas é gay’. E aí, o intruso é arremetido de volta ao limbo” (JUNQUEIRA, 2009, p. 26).

A não identificação com o padrão masculino hegemônico acarretou a exclusão de Lea T por parte dos meninos. É interessante destacar, porém, uma observação acerca de uma possível aproximação de um colega: “Às vezes, se afastava quando percebia que o outro grupo, outros meninos, outras pessoas iam falar por tá junto, por achar que era uma coisa sexual e que, se acontecesse algo sexual ali, também ia ser reprimido” (LEA T, 2020). A esse respeito, Louro (1999, p. 29) faz a seguinte consideração: “como se a homossexualidade fosse

‘contagiosa’, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade”. Sem contar que, ao procurar interagir com os meninos, poderia gerar a leitura de que ele estivesse procurando sexo com os meninos, como podemos ver em: “E não adiantava eu procurar o hétero, porque eu era visto ali como um ‘boy já quer’, ‘Já quer!’” (LEAT T, 2020).

Pensando nas instituições educacionais como espaços por meio dos quais acontecem inevitável regulação (BRAGA; CAETANO; RIBEIRO, 2018, p. 15), suas instâncias educativas cisheteronormativas tentam impor a heterossexualidade como única alternativa de vivência da sexualidade e projeção social do gênero, segundo argumentam esses mesmos autores (2018). Em outros termos, o discurso escolar empenha-se em transformar as crianças em mulheres e homens de verdade, ou seja, centrados na cisheteronormatividade, como aponta Louro (1999).

Ao longo de sua história, a escola estruturou-se em torno de um sistema sexista e cisheteronormativo de dominação e precisamos reconhecer que estamos envolvidos na tessitura de uma trama de homofobia e sexismo que produzem efeitos que não cessam pelo fato de que estão sempre promovendo a sua perpetuação (JUNQUEIRA, 2009). Esse autor (2009) ainda observa que, na escola, as pessoas que não se sintonizam com a cisheteronormatividade são reduzidas à figura do “outro”, este aqui concebido como “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”.

Embora o trabalho da educação escolar deva se relacionar à promoção dos direitos humanos, sempre problematizando, subvertendo e desestabilizando a homofobia e o sexismo por lá, ainda acontecem rotinas de assédio e violência verbal, física ou sexual vividas por estudantes LGBTQIA+. Com relação a isso, as considerações de Junqueira (2009) continuam sendo pertinentes, pois elas denunciam que

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT. Essas pessoas veem-se desde cedo às voltas com uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica (JUNQUEIRA, 2009, p. 17).

Junqueira (2009) evoca uma questão que necessitaria de discussões mais aprofundadas, que é sobre a escola e currículo enquanto estruturas em face da homofobia, a

fim de problematizar até que ponto este problema é combatido ou sancionado nas instituições de educação básica. Até aqui, as narrativas e as/os autoras/es apresentadas/os chamam a atenção para os silenciamentos e a negligência da escola diante da violência fóbica contra pessoas LGBTQIA+.

Nesse sentido, França e Silva (2019) reafirmam a necessidade de medidas sociais, políticas e educacionais para diminuir os altos índices de violências contra a população LGBTQIA+ nesses espaços e defendem a ocorrência da educação sexual e de gênero bem como a capacitação de educadoras/es/ies para o reconhecimento das subjetividades com vistas a não perpetuação das violências reais e simbólicas em gêneros e sexualidades.

A violência simbólica em forma de piadas, expressões desqualificantes, apelidos foram constantes na trajetória escolar de Lea T. Isso pode ser verificado em: “... Queriam me atingir, de alguma forma, ou me bater ou me chamar de viado, me chamar de bicha...” (LEA T, 2020). Essa fala é uma demonstração de insultos e atos injuriosos praticados contra pessoas dissidentes. Diante disso, desejo problematizar os termos “viado” e “bicha” um pouco mais. De onde nascem a “bicha” e o “viado”? O que é sê-los? Diante dessas provocações, invoco reflexões de Oliveira (2018) como respostas. Para ela, “a bicha nasce do discurso” (OLIVEIRA, 2018, p. 163), dos mais diferentes tipos, os religiosos, médicos, do direito, da escola e que “ecoam por espaços variados e chegam aos ouvidos da bicha para informar o quanto ela está em desacordo com as normas e como está sujeita a ações coercitivas” (OLIVEIRA, 2018, p. 164).

Essa autora (2018) nos convoca a pensar as palavras “bicha” e “viado”, nesses discursos, não como meros adjetivos, porém como categorias de análise em oposição às visões essencialistas e são tratadas e generalizadas como “como algo estático, fixo, cristalizado” (OLIVEIRA, 2018, p. 161). Ainda em sua linha de discussão, os dois termos aparecem na narrativa “como um torpedo que tenta um aniquilamento”, lançado para machucar Lea T, e ecoam também como “uma pregação religiosa”, carregada de verdades, as quais o tomam como protagonista, mas de um protagonismo que o coloca como suspeita (OLIVEIRA, 2018), posicionado-o num lugar de “ser agredido mesmo, de ser tachado como o outro, das birras, das palavras, dos gestos; às vezes, até da agressão física, uma ombrada, um cascudo, a ideia da fragilidade” (LEA T, 2020), como ele mesmo narra.

Considero que a ideia de fragilidade, que é característica de uma “bicha” ou de um “viado”, como mencionada nas experiências narradas, traz de volta a questão da precariedade de uma vida, cuja condição de vulnerabilidade a expõe a uma violência desigualmente distribuída. Não se trata de cascudos, ombradas, birras e fragilidades quaisquer, a prática

desse atos endossa o pensamento de Foucault (2015) de que “na verdade, nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder” (p. 237). Nesse sentido, as experiências narradas desvelam um quadro de hierarquizações que ocasionam “violências, invisibilidades e vulnerabilidades, nas quais se constituem as condições de dissidências” (FRANCA; SILVA, 2019, p. 155).

É importante notar também nas experiências narradas que, quando não se trata de agressões físicas, acontecem outros tipos de situações vexatórias, ridicularias e zombarias em torno das crianças *queer*. Isso é verificado em: “... naquela época, passava na mídia, muito, um personagem chamado Lacraia, aí botavam em mim: ‘Ai, Lacraia! Ai, dance que nem Lacraia!’” (LEA T, 2020) e em: “Se aparecia na mídia um personagem engraçado, homossexual, aí servia como apelido” (LEA T, 2020). Isso muito tem a ver com o que observa Zamboni (2016) a respeito da vida homossexual, cuja constituição acontece com ingredientes como a zombaria, o escárnio e o deboche. Tudo decorrente da ideia de degradação e degenerescência, atribuída já na infância, e que se solidifica como conceito e também como prática (ZAMBONI, 2016).

A experiência do professor nos narra como sua performance identitária, construída no espaço escolar, reivindicou alguns mecanismos de resistência à norma compulsória de gênero. Para Grave, Oliveira e Nogueira (2019, p. 97), “os protagonistas da resistência precisam de seguir um caminho no qual o foco é sobreviver ao mundo hostil da esfera pública” e, nesse sentido, conforme esses autores, a desidentificação consiste numa estratégia de sobrevivência. Pois em face dos estereótipos desorganizadores, desestabilizadores e mutilantes, Lea T, empoderadamente, se apropriou deles de forma ressignificada (GRAVE; OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2019). Ou seja, ao logo da sua jornada escolar, ele foi driblando, lidando com os percalços: “Ia sempre me adaptando a isso, acho que a palavra é adaptar. Sempre me adaptei” (LEA T, 2020).

Vale salientar que, embora as meninas também compactuassem com os meninos no que se refere aos xingamentos, a sua adesão ao grupo delas configura-se como uma estratégia de enfrentamento ao que é ensinado acerca de que meninos precisam brincar com meninos. Nesse sentido, ele reconhece que não tem as mesmas preferências nas brincadeiras, esportes e gostos, ou seja, desidentificava-se. Outra estratégia utilizada foi a autoproteção, como fica nítido em: “me autoprotégia, eu me autoisolava, pensava muito em mim. Sempre fui muito pensativo em mim, egocêntrico” (LEA T, 2020), e em: “a minha proteção de fuga foi sendo egocêntrico. Sendo firme, forte! E carrego comigo isso até hoje e, as pessoas não entendem.

Acham que eu quero ser melhor. Não. Foi uma coisa que eu vi comigo pra me proteger do outro” (LEA T, 2020).

Antes de pretender querer ser melhor que os outros, Lea T foi descobrindo maneiras de se colocar em relação à norma compulsória no contexto escolar, enquanto estudante. Ele foi tentando criar sua própria inteligibilidade, à proporção que foi construindo sua personalidade firme, centrado em si mesmo, cuidando de si. Assim, como para toda norma há deslocamentos, o seu corpo infantil transviado (SILVA, 2018) procurou bagunçá-la, rebelando-se contra ela dentro do currículo escolar e efetuando neste “um ‘devir criativo’ que permite a construção de novas formas de relação e um ‘devir transviado’ que afeta e contagia as crianças, contaminando o currículo e disseminando outros possíveis” (SILVA, 2018, p. 262).

Ao narrar-se, Favo mostrará, também, como ele busca construir a sua própria inteligibilidade e como faz seus movimentos de resistência tornarem-se inteligíveis dentro de um currículo escolar.

E eu me lembro muito de um episódio em que uma colega minha, eu me lembro bem eu estudava a terceira série, e eu era aquela criança tipicamente “viada”. Vamos falar os termos normalmente, né? Eu era aquela criança tipicamente “viada”, que eu só vim a saber isso depois. Enquanto eu era criança, eu não sabia disso, e eu me lembro que isso incomodava alguns colegas e tinha uma aluna na sala que não gostava de mim pelo fato de que, normalmente, eu tirava notas muito boas, era um aluno que tinha aquela simpatia da professora, que me pedia pra escrever no quadro, que tinha a letra bonitinha, que só meninas têm. Também tem isso! E aí, essa colega, um dia, no intervalo, pegou o meu caderno, escreveu numa folha a palavra bem grande “marico” (uma palavra bem antiga, né?). E aí, quando eu voltei do intervalo, alguns colegas estavam com o meu caderno fazendo a maior mangação e aí, a professora pegou o caderno e, talvez numa tentativa de ajudar, de interferir, ela acabou fazendo de uma forma que foi mais, digamos assim, ofensiva até. Não culpo a professora, mas ela, por despreparo, por desconhecimento, ela disse assim para todos os alunos: “Olha, vocês não podem fazer isso não, porque vocês vão ficar adultos e se vocês tiverem um filho assim?”. Veja o discurso da professora assim, que era alguma coisa quase que seria um castigo pra alguém ter um filho gay e, naquela época, eu fiquei muito abalado com isso, embora eu ainda tivesse nove anos, mas a maneira como a professora falou para que as outras crianças não perturbassem comigo, sob pena, sob o risco, de sofrerem um castigo, de ter um filho como eu, foi o que mais me marcou naquele momento, mas eu continuei o meu processo normalmente a despeito das perturbações dos colegas na escola, a despeito dos olhares atravessados e fui construindo a minha identidade. E como eu disse de início, foi uma construção meio que de fora pra dentro, muito empurrada pelo que os outros viam em mim, porque, como isso se deu na década de oitenta, a realidade era muito diferente, a gente não tinha muitas representações do que era ser gay. [...] A minha maneira de enfrentamento, que acabou sendo muito boa, embora

tenha sido uma provação muito grande, [...] eu acho que eu enfrentei muito utilizando daquele artifício, de ser muito bom naquilo que eu estava fazendo. Eu sempre fui, sem falsa modéstia, desde criança, e isso, às vezes gerava mais problema também [...], porque ficava aquele sentimento: Como é que este menino viado tem a ousadia de ser o melhor aluno da sala?! Tem a ousadia de ter as melhores notas?! Tem a ousadia de passar em primeiro lugar?! Eu percebia que isso também ofendia os outros. Como é que o gay, o que é estranho, o que é anormal, naquilo que todos têm que fazer, ele é o melhor? E isso foi permanecendo (FAVO, 2020).

A narrativa de Favo desvela o caráter performativo do gênero que perturba a normatividade através da qual o ambiente escolar tenta nos constituir homens e mulheres, como observa Silva (2018). Logo, quando ele narra: “eu era aquela criança tipicamente “viada”, que eu só vim a saber isso depois. Enquanto eu era criança, eu não sabia disso...” (FAVO, 2020), nos leva ao entendimento de que, o seu processo de (re)construção e desconstrução de posição de sujeito era demandado por uma masculinidade hegemônica, sendo que esta sugere fluidez de subjetividades (CARVALHO FILHO; MAKNAMARA, 2018) e a “fabricação como sujeitos de um certo tipo” (ROSE, 2001, p. 53).

Ao ser construído, discursivamente, na escola como “marico”, como “estranho”, ainda que ele não tivesse a consciência de (suas) questões identitárias, conseqüentemente, ele passou a ser concebido como um sujeito de outro tipo, ou seja, fora dos padrões hegemônicos de masculinidade (CARVALHO FILHO; MAKNAMARA, 2018). Tudo isso fez com que a criança viada tivesse de viver um processo de construção identitária como algo titubeante e doloroso (JUNQUEIRA, 2009). Isso pode ser verificado quando ele diz que sua colega de sala “pegou o meu caderno, escreveu numa folha a palavra bem grande “marico” [...]. E aí, quando eu voltei do intervalo, alguns colegas estavam com o meu caderno fazendo a maior mangação” (FAVO, 2020).

Não se trata de brincadeiras inofensivas de crianças da terceira série do ensino fundamental, mas se trata de discriminação de caráter homofóbico, porque, de alguma maneira, o corpo infantil-*queer* de Favo rompia com a norma produtora, reguladora e normalizadora dos corpos (BUTLER, 2004), como ele mesmo pontua isso: “Eu era aquela criança tipicamente ‘viada!’”. Sendo assim, logo cedo, ele torna-se um corpo que não pesa ou um corpo que não importa, sendo alvo de patologização, vigilância e naturalização, por não conseguir atingir uma materialização dos discursos regulatórios de masculinidade (CARVALHO FILHO; MAKNAMARA, 2018).

Não se pode negar que a violência contra Favo trata-se de uma violência desigualmente distribuída, decorrente da condição corpórea de uma criança cujo corpo é

dissidente e que performatizava um modo “marico” ou um jeito viado de ser. Que efeitos podem ter em uma criança a escrita da palavra “marico” em seu caderno? O que configura esse ato? Visto que a escola colabora para a naturalização da heterossexualidade (LOURO, 2016), uma criança que age em descompasso com a “normalidade” (MOTTA; FAVACHO, 2018) torna-se alvo de uma “polícia do sexo” (FOUCAULT, 1988, p. 28). No caso de Favo, são as outras crianças que policiam o seu sexo, submetendo-o a um tipo de violência já abordada anteriormente, que é a injúria homofóbica. Considerando a insurgência de novas situações injuriosas, trago a conceituação de Eribon (2008):

A injúria homofóbica inscreve-se em um contínuo que vai desde a palavra dita na rua que cada gay ou lésbica pode ouvir (veado sem-vergonha, sapata sem-vergonha) até as palavras que estão implicitamente escritas na porta de entrada da sala de casamentos da prefeitura: “proibida a entrada de homossexuais” e, portanto, até as práticas profissionais dos juristas que inscrevem essa proibição no direito, e até os discursos de todos aqueles e aquelas que justificam essas discriminações nos artigos que apresentam como elaborações intelectuais (filosóficas, teológicas, antropológicas, psicanalíticas etc.) e que não passam de discursos pseudocientíficos destinados a perpetuar a ordem desigual, a reinstituí-la, seja invocando a natureza ou a cultura, a lei divina ou as leis de uma ordem simbólica imemorial. Todos estes discursos são atos, e atos de violência (ERIBON, 2008, p. 28)

Essa reflexão de Eribon (2008) retoma as discussões anteriores sobre o caráter performativo da injúria, já que ela produz um efeito. Nesse quadro, um ato de violência não-física, conjeturada pela injúria homofóbica, que além de causar danos psicológicos, fere os direitos humanos (RIOS, 2009). No caso de Favo, mesmo tendo seu direito à liberdade de viver, ele foi alertado, logo na infância, sobre sua performance subversiva de gênero, que serviu de gatilho para as/os outros/as/es o classificarem como um “marico”, antes de ser visto como criança e como ser humano. O que poderia ser um “marico” para Favo? Se ele ainda nem se entendia assim: “eu só vim a saber isso depois. Enquanto eu era criança, eu não sabia disso” (FAVO, 2020).

Motta e Favacho (2018) observam que os corpos infantis “pavoneiam” pelo ambiente escolar, no sentido foucaultiano, de que eles podem exalar gestos diretos e transgressões possíveis. Por essa razão, as crianças se tornam alvo do dispositivo da sexualidade, causando incômodo aquelas que assumem um “gesto gay” (MOTTA; FAVACHO, 2018). À luz desses autores, compreendo que Favo, aderindo ao “gesto gay”, torna-se alvo dos policiais do sexo,

pois ser “marico” ou ser “gay”, na escola e na sociedade, é “aquele que teria uma sexualidade a ser esclarecida, investigada, por ele próprio e pelos outros, pois não coincide em relação a uma pretensa normalidade sexual (que seria também normalidade psíquica, moral, social” (SOUZA FILHO, 2009, p. 104).

Assim, ao dizer: “e eu me lembro que isso incomodava alguns colegas” (FAVO, 2020), significa que ele fazia parte de uma infância marcada “pelo universal, natural e a-histórico”, como aponta Silva (2018, p. 261). Para Foucault (1988), o poder investe sobre o sexo a partir de conjuntos estratégicos, dentre eles, a pedagogização do sexo da criança, a qual passando a integrar o dispositivo da sexualidade (MOTTA; FAVACHO, 2018), acabam classificando algumas infâncias como disparatadas, isto é, aquelas das sexualidades heréticas, como define Foucault (1988). Por essa razão, as infâncias outras, as transviadas, em vez de receberem mais hospitalidade e mais recepção (SILVA, 2018), são alvos do desdém, das chacotas, ridicularias e exposições vexatórias.

Diante da ação violenta praticada contra Favo, o que foi feito em defesa dele? A professora não soube como defendê-lo adequadamente, assim como acredito que tantos/as outras/os docentes/ies também não saberiam. Sem dúvidas, a sua intenção foi de protegê-lo, mas acabou colocando-o como um “estranho”, “um pecador”, “uma ameaça” no momento em que repreendia os alunos que o insultaram, como se pode ver em: “Olha, vocês não podem fazer isso não, porque vocês vão ficar adultos e se vocês tiverem um filho assim?” (FAVO, 2020).

É nessa direção que Silva (2018) salienta que os discursos, os quais são advindos do interior de um sistema estratégico que é tomado por relações de poder, produzem um pensamento a respeito da infância pautado na universalidade e naturalidade e, por ser excludente, escapam de sua atenção as infâncias outras: as transviadas, estranhas, bichas, sapatonas, transgêneras, ou “infâncias *queer*”, conforme sugestão de Preciado (2013).

As vivências de Favo respondem satisfatoriamente a essa indagação levando em consideração a forma de defesa que ele recebeu. Mesmo pontuando que a intenção de sua professora fosse de defesa e proteção dele, não tem como não contestar que, involuntariamente, ela terminou por promover a perpetuação da homofobia. Ao invés disso, ela poderia ter criado espaço, em sua sala de aula, para a desestabilização, problematização de atitudes e posturas homofóbicas, como sugere Junqueira (2009).

Entretanto, reconheço que, nos anos oitenta, uma prática docente problematizadora, nesse sentido, talvez não fosse algo tão fácil, já que não era incentivado o trabalho pedagógico com temáticas como essas na escola (FURLAN; MÜLLER, 2013). Sendo assim, o desfecho

mais viável e que acabou acontecendo foi Favo ser insultado ao ser defendido, por ser associado a uma espécie de castigo para seus colegas de turma. Por isso, ao declarar: “a maneira como a professora falou para que as outras crianças não perturbassem comigo, sob pena, sob o risco, de sofrerem um castigo, de ter um filho como eu, foi o que mais me marcou naquele momento”, Favo leva-me a entender que o seu sofrimento diante da postura da professora se dá ao fato de ele ter sido construído discursivamente, naquele contexto, como um ser humano abjeto, ou seja, “algo pelo qual alguém sente horror ou repulsa como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador e nauseante” (MISKOLCI, 2013. p. 43).

O despreparo da professora de Favo em lidar com a situação chama a atenção para duas questões. A primeira delas, utilizando as palavras de Furlan e Müller (2013, p. 162), é que “a falta de formação inicial e continuada é um aspecto que impede o tratamento da temática de forma mais aprofundada em favor do respeito às diversidades”. Essas formações, além de ajudarem as/os/ês profissionais de educação a melhor lidar com situações parecidas com a de Favo, podem alertá-los para a necessidade da promoção dos direitos humanos bem como a inclusão e discussão destes em suas aulas.

A segunda questão é sobre a omissão da escola no combate à violência contra pessoas LGBTQIA+. No que se refere a isso, Louro (1999, p. 29) analisa que, quando é “consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo”, corroborando com o que pensa Junqueira (2009, p. 16) sobre o fato de que “a homofobia adquire nítidos contornos institucionais”. Nessa perspectiva, situações como a descrita por Favo precisam tornar-se oportunas para que sejam problematizadas, uma vez que “a escola tanto pode dar continuidade a preconceitos e estereótipos como favorecer a criação de espaços onde se discutam as diferenças e o respeito às diversidades” (FURLAN; MÜLLER, 2013, p. 155). Sobre essas pontuações de Furlan e Müller, as narrativas mostram que a escola tem em muito contribuído com a perpetuação da homofobia, à medida que ela silencia diante desses atos. Esse silenciamento diante dessas torturas é que oportuniza o cerceamento legitimado às performatividades que fogem à normalidade.

A fala da professora de Favo, mesmo em favor dele, reverbera como a consistência do processo de reiteração da heterossexualidade é empreendido pelas várias instâncias sociais e como ele acontece através dos discursos autorizados nas sociedades contemporâneas (LOURO, 2009). Reforçando ainda tal ideia, essa autora complementa que

É provável que possamos entender que determinadas estratégias e tecnologias de poder estão articuladas na constituição dos discursos “científicos” antigos; por exemplo, discursos que “comprovavam” que tais e tais sujeitos ou que tais e tais práticas eram sadios ou doentes, positivos ou negativos (LOURO, 2009, p. 86).

A citação acima parece-me bem apropriada para fazer referência à instituição, cujos discursos autorizados acabam dando garantia ao privilégio da heterossexualidade, legitimando o status de normalidade e o caráter de naturalidade desta (LOURO, 2009). Com essa discussão, retomo a questão do poder, a partir da perspectiva foucaultiana, de que ele é sempre produtivo e de que o sujeito é efeito dele. Portanto, em se tratando da trama das relações de poder nos solos escolares, os sujeitos que estão ali dentro também são produzidos, uns como inteligíveis e outros como não-inteligíveis.

Uma vez que o estabelecimento da norma compulsória, na economia da sexualidade escolar, acontecia para Favo por meio da abjeção, a sua negociação com ela (a norma) se deu de um modo que ele foi produzindo a sua própria inteligibilidade a partir de uma expectativa que ele tinha acerca de si próprio. Nesse sentido, sua estratégia de enfrentamento à subordinação às normas de gênero se deu por meio dos bons resultados nos estudos, conforme verificável em: “eu acho que eu enfrentei muito utilizando daquele artifício, ser muito bom naquilo que eu estava fazendo. Eu sempre fui, sem falsa modéstia, desde criança” (FAVO, 2020). Nesse aspecto, as estratégias de enfrentamento à norma compulsória de Favo e Lea T se assemelham, pois ambos procuraram empoderar-se através do conhecimento, buscando bons rendimentos nos estudos. Dessa forma, eles conseguem também fazer uso do poder dentro das relações sociais onde estão inseridos, segundo eles mesmos narram.

A respeito disso, Junqueira (2009) chama a atenção para o fato de que, geralmente, os estudantes LGBTQIA+ são levados a apresentar bons rendimentos escolares. Para esse autor (2009), isso, sem dúvida, pode contribuir, em alguma medida, para que sejam amenizados os processos de exclusão e violência aos quais essas/esses/esses estudantes/ies são expostos no ambiente escolar. Já que o poder funciona como “uma rede de relações de cima e baixo, mas também, até certo ponto, de baixo para cima e lateralmente” (FOUCAULT, 2014, p. 235), na economia escolar, é aquela/e/aquile que apresenta estar acima da média, que tira boas notas, mesmo sendo posicionado por muitas/os no lugar de “marico”, de “bicha”, de “viado”. E porque, nesse sentido, ele exerce mais o poder do que sofre dele, as relações dentro da sala de aula começam a ser perturbadas, como é notório em:

como é que este menino viado tem a ousadia de ser o melhor aluno da sala?! Tem a ousadia de ter as melhores notas?! Tem a ousadia de passar em primeiro lugar?! [...] Como é que o gay, o que é estranho, o que é anormal, naquilo que todos têm que fazer, ele é o melhor? (FAVO, 2020).

Não obstante as provações, conforme ele ressalta, comprova-se, frente ao fragmento apresentado, uma apropriação performativa da injúria, visto que ela é invertida em um outro sentido em relação a ele mesmo, ao conseguir mudar de posição nos jogos de poder, considerando que essas relações são múltiplas. Portanto, isso nos mostra que “[n]ão há um novo modo de existência que não seja fruto de uma mutação subjetiva, de uma ruptura com as significações dominantes” (PELBART, 2014, p. 261) e “com os poderes estabelecidos que nos querem ver tristes e mortos” (SILVA, 2018, p. 268).

Nos termos de Foucault (2012), a “vontade de verdade”, que é apoiada no sistema institucional, torna-se, no ambiente escolar, algo excludente, uma vez que a sua pedagogia “buscou apoio no discurso verdadeiro por meio do natural e verossímil”, como analisa Dias (2017, p. 171). Com essa discussão, a narrativa de Eli, apresentada a seguir, consegue nos mostrar como “[...] a escola participa direta e indiretamente, na ação ou na omissão, da construção desses problemas e desigualdades” (CARVALHO, 2010, p. 79), fazendo com que ele fosse percebendo-se como diferente por conta do olhar e reação dos outros.

Eu percebi isso através da reação das pessoas; então através da reação das pessoas, eu já entendi ali que eu não era uma coisa [...] que as pessoas queriam ter por perto, que as pessoas queriam que tivesse no centro das decisões e tal. Sei lá, que tivesse qualquer tipo de influência ou poder, então elas não queriam que eu fosse essa pessoa. Queriam que eu fosse uma pessoa marginal, queriam que eu fosse uma pessoa relegada, não sei, à vontade delas, enfim, né? Então, toda sorte, a trajetória escolar ela foi, durante boa parte, muito ruim, porque foi onde eu pude... A escola, é engraçado, ela é potencializadora de todos os males da sociedade também, né? Então, é nela que você vai perceber, ela é amplificadora de tudo isso, é lá que você percebe, é o termômetro de tudo. Então lá, essa exclusão era muito mais forte [...] o desrespeito é maior, tudo fica maior na escola e aí as perseguições eram intensas, né? E aí, ia de rotular a fazer piada o tempo todo, a desumanizar; enfim, a não sei, [...] dar um tratamento subumano mesmo. [...] Então, era sempre visto como piada, e tipo [...] mais de vinte anos atrás, se a gente for olhar pra televisão, por exemplo, gay só tava lá pra ser exposto em show de aberrações, né? No show de aberrações do Sílvio Santos, pra ser alvo de piada, pra ser palhaço, pra você rir às custas dele, né? E era isso, a gente nunca era levado a sério, a gente tinha um tratamento subumanizado e era muito difícil assim. [...] Passou o ensino fundamental todo até eu chegar ao primeiro ano do ensino médio [...], isso foi [...] em 2001, quando a coisa começou a melhorar um pouco. Por quê? Porque eu conheci um grupo de meninas [...], que eram muito diversas entre si, evangélicas, católicas, não católicas, de outras religiões do país. Enfim, e a gente se uniu, se deu muito bem, né? [...] E foi a partir dali que eu percebi

que as coisas poderiam ser um pouco diferentes. Assim, isso não quer dizer que essas cobranças, essas expectativas, que a homofobia não existia nesse grupo. Isso quer dizer que a perseguição diminuiu. Isso, pra mim, era o suficiente para me sentir bem, a perseguição diminuir, porque tinha outras pessoas na sala que faziam as piadas (ELI, 2020).

O performar um modo de existir transviado acarretou em Eli o dissabor de receber um tratamento dessemelhante dos seus colegas/guests, no colégio, pois neste lugar, tomando como parâmetro uma hierarquia produzida pelo poder, a sua performance subversiva de gênero o colocava numa posição objetiva: a de não ser incluído, a de não participar das tomadas de decisões, a de não ter poder. É muito forte quando ele fala isso, pois traduz investidas de silenciamento da pessoa dele no grupo, porque o seu corpo significava estranheza ao que era certo da perspectiva dessa “vontade de verdade”.

Tendo em vista as disputas pelo corpo, as quais ocorrem dentro do colégio, pode-se dizer, à luz de Foucault (1988), que uma política da coerção foi trabalhada sobre o corpo de Eli. Assim, sendo seu corpo um efeito do poder, como todos os outros são, o seu fora posicionado no lado daqueles que devem ser excluídos, subjugados, preteridos. As experiências de Eli acabam desvelando a exclusão produzida pelo poder, a partir de uma hierarquização que se apoia na matriz de inteligibilidade de gênero. Tudo fica bem nítido quando ele diz em: “eu não era uma coisa [...] que as pessoas queriam ter por perto, que as pessoas queriam que tivesse no centro das decisões e tal” (ELI, 2020) e também em: “Então lá, essa exclusão era muito mais forte [...] o desrespeito é maior, tudo fica maior na escola e aí as perseguições eram intensas” (ELI, 2020).

Se quando estudante ele foi rotulado, desumanizado e tratado como coisa na escola, hoje ele a define como potencializadora, amplificadora e o termômetro de todos os males da sociedade. Será? Ele não está sendo injusto em descrevê-la assim? Talvez ele nunca havia tido uma oportunidade de narrar perseguições por quais teve de passar na sua trajetória escolar, porque elas têm sido tão silenciadas quanto ele foi. Por isso, seu desabafo possa soar cruel, injusto com a escola na visão daquelas pessoas que estão localizadas numa posição de privilégio e nunca tiveram vivências escolares desumanizantes como ele tem para contar.

Eu noto que ele, ao se narrar, se coloca como coisa para expressar como ele foi tratado ao longo da sua vida escolar: “Então, toda sorte, a trajetória escolar ela foi, durante boa parte, muito ruim” (ELI, 2020). Fizeram a sua exclusão de modo a fazer com que ele se sentisse à margem, como sendo uma coisa e não um ser humano ou mesmo um ser humano inferior- de vida precária. É tanto que, ao falar da forma como os gays eram retratados à sua época, ele se

inclui: “a gente nunca era levado a sério, a gente tinha um tratamento subumanizado e era muito difícil assim” (ELI, 2020).

Por outro lado, no ensino médio, Eli encontra-se com algumas meninas, com as quais ele identifica-se e “há, nesse encontro, uma espécie de agenciamento” (SILVA, 2018, p. 267), de modo que essa amizade pode ser considerada uma estratégia de resistência. Em outras palavras, a participação no grupo de amigas representa uma resistência, visto que pode ser “uma possibilidade de utilizar o espaço aberto pela perda de vínculos orgânicos, de experimentar a multiplicidade de formas de vida possíveis” (ORTEGA, 1999, p. 158).

É possível inferir sobre essa experimentação da multiplicidade de formas de vida quando ele declara: “Enfim, e a gente se uniu, se deu muito bem, né? [...] E foi a partir dali que eu percebi que as coisas poderiam ser um pouco diferentes” (ELI, 2020). Por certo, o intento de Eli e o de todo o grupo, tão diversificado em si, não era outro senão bagunçar as normas, sem almejar o lugar do centro, e a reivindicação de serem vistas/os/es e reconhecidas/os/es pela sua/sua própria diferença (LOURO, 2003).

É perceptível que há nisso tudo um enfrentamento às normas e, a despeito das adversidades, que não se dissiparam, porém se tornaram poucas, criaram-se possibilidades para uma “rebeldia criativa” (PARAÍSO, 2018a) que lhe proporcionou estar bem: “Isso quer dizer que a perseguição diminuiu. Isso, pra mim, era o suficiente para me sentir bem” (ELI, 2020). Junto às meninas, formaram *multidões*, cuja necessidade era exercitar suas liberdades, de unir-se, de resistir e de fazer a diferença, parafraseando Paraíso (2018a). Nesse contexto, entendo que essa autora menciona o conceito de *multidões* para fazer uma referência mais genérica às possibilidades de criação de modos de vida, de desejo, de gênero, de sexualidade, de etnia, de classe e de sociedade. Segundo ela, os modelos de currículos e sociedade ainda precisam abraçar esses modos de vida, pois “somos muitos(as), seremos mais a cada dia, somos multidão” (PARAÍSO, 2019, p. 212).

As histórias narradas pelos/es professores/ies Lea T, Favo e Eli, enquanto práticas situadas, desvelam o caráter performativo do gênero perturbando a normatividade pela qual o ambiente escolar tenta nos constituir homens e mulheres. Assim, ao performarem seus/suas modos de existir transviados, os infantis precisaram criar um outro espaço que lhe garantisse a sobrevivência às muitas formas de violências contra eles/elas investidas, experimentando, assim, outras formas de habitar o gênero (SILVA, 2018). Essas práticas situadas puseram em perspectiva o caráter normativo e disciplinar da escola (FOUCAULT, 1988), desvelando um processo de pedagogização de gênero e da sexualidade por meio dos currículos escolares.

No âmbito dessa discussão, as performances subversivas de gênero, tendo como base as narrativas apresentadas, foram colocadas pelos currículos escolares como “incoerentes na relação estabelecida entre a trinca corpo-gênero-sexo, tornando-se corpos sem importância, esquivos e ilegítimos” (CARVALHO FILHO; MAKNAMARA, 2018, p. 358). À luz de Butler (2000), pode-se dizer que eles são aqueles que deixam de contar como corpo, por serem “esses corpos abjetos, sem peso” (CARVALHO FILHO; MAKNAMARA, 2018). Por sua vez, esses corpos foram posicionados “à margem das preocupações curriculares” (PARAÍSO, 2016, p. 209).

Por fim, essas discussões trazidas aqui podem servir de reflexão sobre como o currículo escolar pode contribuir para a exclusão de pessoas marcadas pelas dissidências, no caso deste estudo, as pessoas que são dissidentes da cisheteronormatividade. É nesse sentido que defendo, à luz de Silva (2018a; 2018b) e Paraíso (2018a; 2018b), que o ambiente escolar, por meio dos seus movimentos curriculares, em alguma medida, precariza identidades dissidentes, uma vez que “a precariedade implica viver socialmente, isto é, o fato de que a vida de alguém está sempre, de alguma forma, nas mãos do outro” (BUTLER, 2015, p. 31). Desse modo, “quando as instituições falham”, algumas vidas “ficam ameaçadas de ‘não ser’ ou de formas de morte social” (BUTLER, 2013, p. 4).

Assim, levando em consideração que as instituições são importantes para que uma vida seja vivível (BUTLER, 2015; 2019b), Paraíso (2018a, p. 24) advoga “que muitas vidas têm dificuldades de serem *vividas* em diferentes espaços, inclusive no currículo”. As narrativas que foram apresentadas chamam a atenção para as infâncias que “ao experimentarem em seus corpos e modos de vida a experiência da precariedade, não poucas vezes encontram no currículo um lugar de tristeza, dor, preconceito e exclusão” (SILVA, 2018b, p. 20). Entretanto, como salienta Silva (2018b, p. 20), “o processo de constituição da precariedade não se dá de modo unilateral, mas é atravessada por relações de poder” e, a despeito dos rechaços, as narrativas mostram as resistências de cada corpo.

As narrativas que serão apresentadas a seguir desvelam um outro processo: a imersão de corpos docentes dissidentes dentro dessas relações de poder nos solos escolares. No entanto, tais experiências não situarão professoras dissidentes na precariedade, pois mesmo havendo rechaços, especulações, insinuações, levo em consideração as pontuações de Silva (2018b) de que, dentro da dinâmica de poder na escola, na fase docente, são estabelecidas outras relações que envolvem autoridade e posição hierárquica. Portanto, serão apresentadas práticas docentes que visam a dizer não a precarizações identitárias no contexto escolar como

tática de exercício de poder, já que “cada movimento de um serve de ponto de apoio para uma contraofensiva do outro” (REVEL, 2011, p. 128).

5.2 “MAS AÍ EU VOU POR OUTRAS FRENTES, VOU CHEGAR ME INFILTRANDO QUE NEM ÁGUA NAS PEDRAS”

A essas alturas, as vozes de duas professoras vêm contar como elas têm vivenciado seus modos de vida desviantes nas instituições escolares, à medida que vão criando uma maneira singular de estar, de se fazerem docentes e também de fazerem docência (MACIEL; GARCIA, 2014). Também serão apresentadas suas reações e enfrentamentos em face das circunstâncias nas quais os discursos de gênero e sexualidade foram tensionados na escola, e além disso, a forma como conseguiram instituir outras possibilidades de referência de vida e autoridade, à proporção que transgrediam as normalizações e os papéis pedagógicos esperados (MACIEL; GARCIA, 2014).

Desse modo, Cris mostra-nos, ao narrar-se, como ela é posicionada dentro da trama dos discursos no ambiente escolar.

Outra vez, eu fui trabalhar em outra escola, no ensino fundamental. Enquanto eu estava fazendo um esquema no quadro [...], uma menina chegou pra mim e falou: “Professora, a senhora é LGBT, né?”. [...] Como eu fiquei um pouco nervosa, eu vi que a turma ficou em silêncio, ficou na expectativa, porque, na verdade, no fundo, todo mundo queria saber mesmo, mas somente a aluna teve coragem de perguntar. E eu parei assim e olhei pra ela: “Por que você tá me perguntando isso?”. Aí ela: “Não, por nada não, é porque tem a Parada Gay e te vi lá”. Eu disse: “Sim, o que é que tem a ver? O fato de ir não quer dizer que você seja. Qualquer pessoa pode ir, é só você respeitar e simpatizar com o movimento; independente da sexualidade, hetero também pode ir”. [...] “Mas a senhora parece”, ela falou. Aí eu falei: “Olha, vamos fazer o seguinte: vamos voltar aqui à geografia” [...] Mas, o que é importante, e nessa sala eu falei mais de uma vez, é sobre a questão do respeito à diversidade, sobre o respeito às pessoas, independente da orientação sexual, da classe social, da cultura, da religião, da etnia. Isso daí é uma coisa que eu bato muito, porque a minha disciplina é dentro da área das ciências humanas, então sempre trabalho levando dados da violência, etc., mas, nesse momento, eu não tava preparado pra isso. [...] Então, o corpo fala e aí foi que eu parei, porque eu nunca [...] entrei nessa de tá dizendo: “Vige, hoje eu tô machinho, hoje eu tô feminina”. Eu sou o que eu sou e aí a forma como o outro me lê eu também nunca me preocupei muito, mas, nesse dia, no confronto eu me perturbei. [...] Ela disse: “Não, é porque a senhora parece, o jeito da senhora parece”, aí depois eu percebi que ela também era, nos corredores, vendo ela beijando outras meninas. [...] Eu acho que ela queria uma referência e eu me acovardei. Ela queria talvez uma referência de dizer: “Eu não sou só”. Aí em outra aula eu joguei isso: levei algumas

personagens, mas eu não tive coragem, confesso, talvez por trauma de outra experiência que algumas pessoas mudaram comigo e eu não sei se estou sendo preparada pra passar por isso. Envolve muito a saúde mental, autoridade, sem ser autoritarismo, mas a nossa postura em sala. E essa menina me perguntou e me jogou contra a parede. E aí em outra escola, é lógico que quando você passa ou tá dando aula, alguém comenta e todo mundo pergunta aquilo: “É casada, tem filhos?”. Isso como um questionamento induzido a saber se estava em um casamento hetero. Até porque, naquele contexto, não naturalizavam ou aceitavam o casamento de pessoas do mesmo sexo (CRIS, 2020).

A experiência narrativa de Cris sugere-me algumas análises que considero importantes, sobretudo no que se refere à maneira como ela foi subjetivada pelos discursos de gênero e como isso afetou suas experiências e suas ações, enquanto docente lésbica. Pensando-se em termos de currículo, Maciel e Garcia (2018) observam que, ao entender que ele é marcado por processos discursivos de formação do gênero dos sujeitos, deve-se considerar nele a coexistência de práticas curriculares e discursivas hegemônicas, que se apoiam e marcam “a centralidade da naturalização dos corpos dos sujeitos na escola” (MACIEL; GARCIA, 2018, p. 6) e outras que buscam legitimar a multiplicidade de diferentes modos de viver, incluindo maneiras de viver o corpo e a sexualidade. Nesse sentido, Cris nos mostra, enquanto docente lésbica, como o seu modo singular de viver o gênero e o feminino impacta, em alguma medida, uma cultura que é altamente cisheteronormativa e disciplinar (MACIEL; GARCIA, 2018).

As perguntas feitas a Cris: “Professora, a senhora é LGBT, né?” e “É casada, tem filhos?” conseguem, a meu ver, ser uma perfeita representação de um questionamento dos modos diferentes de viver o corpo e a sexualidade. Por isso, elas são tão comuns quando se trata de pessoas dissidentes, visto que essas existências parecem ser tão excitantes que geram curiosidades, especulações, insinuações e também violência, seja ela concreta ou simbólica. Portanto, em se tratando de docentes dissidentes, como é o caso de Cris, talvez tais perguntas não sejam tão inocentes ou uma simples curiosidade de estudantes/ies do ensino fundamental. Elas podem ser um forte indício de olhares vigilantes que observam constantemente o corpo de Cris, cuja performatividade de gênero escapa, rompe, subverte, de alguma forma, a cadeia de citacionalidade esperada pela normatividade (COLLING; ARRUDA; NONATO, 2019).

E isso ganha muito sentido a partir do que diz Eribon (2008) sobre a relação que existe entre pessoas homossexuais e os olhares que elas recebem quotidianamente. Para esse autor (2008), não é um simples olhar, é um olhar que vigia e estigmatiza, e essas perguntas não são ingênuas, porque entram nessa linha de observação feita por Eribon (2008). Logo, as

abordagens das/os/dês estudantes/ies talvez não fossem tão surpreendentes para Cris, porém como ela mesma disse, foi algo que lhe provocou nervosismo. Algo que também vale a pena salientar é que o nervosismo e o medo habitam os corpos LGBTQIA+, pois mesmo antes que questionamentos e ofensas aconteçam, temos medo de falhar e, a qualquer momento, sermos expostos a situações desapontadoras, que nos põem em xeque e nos colocam em uma existência anormal, deteriorada, estigmatizada (ERIBON, 2008). Contudo, o fato de Cris ter inferido depois que a aluna pudesse ser lésbica também deve ser levado em consideração, por isso, servirá como gancho para outra discussão que faço mais à frente.

Para Goffman (1975), os estigmas são, em uma linguagem de relação social, identidades deterioradas, ou seja, aquelas que representam aquilo que é anormal, que deve ser evitado, pois é aquele mal dentro da sociedade. Para ele, o termo estigma, como já discutido anteriormente, “será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo” (GOFFMAN, 1975, p. 13) e poderá ocorrer em circunstâncias como: abominações do corpo; culpas de caráter individual; e estigmas tribais de raça, nação e religião. Em face da conceituação do referido autor (1975), Siqueira e Cardoso (2011) elucidam que

O processo de estigmatização pode variar de acordo com a evidência e a exposição das características do indivíduo. Goffman (1975) caracteriza dois tipos de grupos de indivíduos de acordo com seu estereótipo: o desacreditado e o desacreditável. O indivíduo desacreditado possui características distintas em relação aos normais, sendo estas conhecidas e perceptíveis por estes. O desacreditável também possui características distintas das dos normais, mas nem sempre conhecidas e percebidas por eles. Essas duas realidades podem encontrar-se respectivamente na relação estigmatizados e normais (SIQUEIRA; CARDOSO, 2011, p. 95).

No que se refere aos corpos desviantes da norma heterossexual, a estigmatização os coloca num lugar abjeto, para serem condicionados como aqueles que são anormais, antinaturais. Em razão dessa condição, anunciada como verdade aos homossexuais, Carvalho (2018) assinala que, desde muito cedo, eles se dão conta de que são pessoas sobre as quais podem ser faladas diversas coisas e para quem se podem olhar de determinadas maneiras. Por serem tão naturalizadas, essas coisas acabam tornando-se legítimas em quase todo o tempo e em quase todos os espaços. Essas pessoas passam a ser objeto do discurso de outrem (CARVALHO, 2018), sem que essa objetificação seja sequer percebida como um problema.

Em vista disso, Eribon (2008) apresenta o conceito de “choque da injúria”, que está relacionado a essa consciência que pessoas dissidentes têm de estar sujeitas a ofensas diversas, pois a injúria é algo que está sempre em volta dos seus corpos. De tanto serem

olhados, observados e vigiados, sempre ao longo de suas vidas, os corpos *queer*, consequentemente, passam a se enxergar na diferença. Por esse motivo, talvez para Cris, perguntas como as mencionadas estão sempre prestes a acontecer, isso dentro da escola ou em qualquer lugar na sociedade, pois durante a sua trajetória de vida, sua performance identitária foi sendo construída a partir desses olhares que a definem como aquilo que pode ser questionado ou que pode ser coisificado.

Isso pode ser corroborado quando ela mesma pontua sobre uma das perguntas: “a turma ficou em silêncio, ficou na expectativa, porque, na verdade, no fundo, todo mundo queria saber mesmo, mas somente a aluna teve coragem de perguntar” (CRIS, 2020). Para ela, o silêncio da sala também discursou e, nesse caso, ele soou como a repetição do mesmo questionamento sendo feito por muitas/os/es outras/os/es alunas/os/es. E se ela chegou a essa inferência, é porque já tem experiências bastantes nesse sentido, para intuir, compreender e sentir olhares em sua direção bem como captar comentários, conforme argumenta Carvalho (2018).

Por isso, ao narrar “mas eu não tive coragem, confesso, talvez por trauma de outra experiência que algumas pessoas mudaram comigo”, Cris sinaliza que é alguém que possui medos e sofre os efeitos traumáticos das situações vexatórias como a que aconteceu na sala de aula. Assim, considerando que as injúrias são algo que sempre acompanham os corpos LGBTQIA+, a sensação que se tem é de que, a qualquer momento, em qualquer lugar, elas podem surgir. Mesmo que não estejam evidentes os insultos, Quinalha (2017) defende que o choque da injúria, enquanto algo que permanece virtualmente, como ato concreto de violência ou uma ameaça, não necessariamente é proferido e realizado, no entanto, sua onipresença estará sempre em volta dos corpos dissidentes.

É a partir desse choque que as pessoas dissidentes passam a aprender e até a perceber sobre sua diferença (ERIBON, 2008), uma vez que, sendo mais do que uma fala descritiva, a injúria expressa um domínio e um poder de ferir que vem daquele que nomeia o outro que está sendo objetificado (QUINALHA, 2017). Ou seja, ao operar como um enunciado performativo (ERIBON, 2008), ela estabelece o limite entre os normais e os estigmatizados – atribuindo a estes um lugar no mundo que é próprio daqueles destoantes (ERIBON, 2008). Por essa razão, as violências, simbólicas ou não, sempre serão passíveis de acontecer contra Cris, justamente porque elas surgem dessa “imposição de limites entre os anormais e os estigmatizados ou desviantes” (CARVALHO, 2018, p. 142).

Um aspecto importante que Eribon (2008) traz acerca dessa discussão é que a injúria pode ser muitas vezes ser considerada como exagero. Em face da narrativa de Cris, por

exemplo, é possível imaginar um comentário assim: “Ela sofreu injúria nessa situação? Eu não consigo ver ofensa aí não.”; ou então enunciados do tipo: “Ah, fala sério! Deixa de drama, tudo agora é pesado!”, “Onde há ofensa nisso aí?”, “Tudo é ofensa. Está sendo complicado viver neste mundo”.

Segundo Eribon (2008), essa percepção do exagero geralmente vem da parte de homens heterossexuais brancos, porém também de muitas outras pessoas, incluindo os próprios gays e as lésbicas, os quais “podem ter recebido vários apelidos ao longo de suas vidas, xingamentos, provocações, ou ter sido alvo de piadas sem que isso tenha sido compreendido como uma violência, mas apenas como brincadeiras” (CARVALHO, 2018, p. 142). Entretanto, segundo essa autora (2018), os atos injuriosos, embora muitas vezes negados, se tornam, conscientemente, algo possível de ser repetido no momento presente através de tudo que se configura como “fofocas, alusões, insinuações, comparações, chistes, apelidos, zombarias, certos olhares e até mesmo determinadas inflexões de voz” (CARVALHO, 2018, p. 142).

Como para Foucault (2010, p. 55) os discursos são “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”, no que se refere a Cris, por exemplo, ela torna-se um alvo importante do dispositivo de sexualidade por não se aproximar do ideal de feminilidade compulsória (MACIEL; GARCIA, 2014). Dessa forma, tomando a feminilidade como uma condição inata das mulheres e tendo como referência apenas aquela fundamentada em pressupostos patriarcais, a feminilidade de Cris, enquanto docente, é produzida como um distanciamento dos discursos normativos na escola (MACIEL; GARCIA, 2014).

À luz dessas duas autoras (2014), considerando o fato de a feminilidade de Cris ter sido engendrada, na escola, pelo distanciamento das marcas das normas heterossexuais de gênero, ela acaba por “colocar em questão a norma e a fixidez das posições de gênero” (MACIEL; GARCIA, 2014, p. 171). Por essa razão, seu corpo é lido, nesse ambiente regulador, como desordeiro, diferente, estranho, anormal, por não corresponder talvez com a forma como as outras mulheres andam, sentam-se, explicam o conteúdo da disciplina, gesticulam- mesmo diante das singularidades de cada uma delas. Por conta disso, as performances de gênero de Cris acabam desaproximando-se, em certa medida, do espectro feminino ideal.

Diante disso, é fácil entender por que não é tão corriqueira a pergunta: “Professor/a, você é heterossexual?”; não se pergunta o óbvio, não se questiona o que está dentro dos padrões sociais. Por outro lado, os corpos que se afastam do ideal de feminilidade e masculinidade compulsório são questionados, porque acabam instituindo outras referências de

vida, conforme argumentam Maciel e Garcia (2014). Portanto, ainda que a pergunta feita pela aluna de Cris extrapole o conteúdo da disciplina, deve-se considerar, inegavelmente, sempre o seu caráter pedagógico (VIANNA; CARVALHO, 2020).

Como é possível notar, Cris foi atenta quanto a isso e problematiza sobre o sentido da parada Gay: “Qualquer pessoa pode ir, é só você respeitar e simpatizar com o movimento; independente da sexualidade, hetero também pode ir” e, a partir daí, erigir conhecimento e conscientização acerca da importância do sentido desse evento para a promoção de reflexões sobre as dissidências. Ao explicar que a adesão à Parada Gay não se limita ao público LGBTQIA+, ela cumpre seu papel docente de ampliar a visão das/os/ês discentes/ies no sentido de fazê-las/os/es refletir sobre a necessidade de todas/os/es, de modo geral, abraçarem e aceitarem as diferentes possibilidades de formas de vida na escola e fora dela.

Além disso, a pergunta também gerou um ato pedagógico a longo prazo, uma vez que a professora passou a abordar mais sobre a dissidência: “Mas, o que é importante, e nessa sala eu falei mais de uma vez, é sobre a questão do respeito à diversidade, sobre o respeito às pessoas, independente da orientação sexual, da classe social, da cultura, da religião, da etnia”. Entendo que essa é uma prática pedagógica necessária a fim de que sejam problematizados e questionados preconceitos e estereótipos acerca das diferenças e também de que sejam edificadas outras possibilidades de compreensão a respeito delas.

Por um lado, ao levar em conta esse caráter pedagógico, ao ser questionada: “É casada? Tem filhos?”, Cris poderia aproveitar a oportunidade para tornar visível a sua orientação sexual, esclarecendo que se fosse ou não casada, seria com uma mulher, entendendo que, naquela situação, a escolha pela visibilidade lésbica seria “também, em si mesma, pedagógica, ao se falar de um afeto que pode ser revelado, que não precisa ser escondido ou transformado em tabu” (VIANNA; CARVALHO, 2020, p. 82). Inclusive, como ela mesma enfatiza, suas/seus alunas/os especulam sobre o que ela imagina que eles já saibam: “Isso como um questionamento induzido a saber se estava em um casamento hetero. Até porque, naquele contexto, não naturalizavam ou aceitavam o casamento de pessoas do mesmo sexo” (CRIS, 2020).

Nesse sentido, segundo analisa Melillo (2003), a opção pela visibilidade lésbica pode até ajudar as/os/ês discentes/ies no que se refere às suas sexualidades, sobretudo quando se trata daquelas/es discente/ies que apresentam performances de gênero não-heterossexuais. No caso de Cris, a escolha pela sua visibilidade poderia até fazer mais sentido ainda, já que depois ela chegou a cogitar que a aluna, que lhe fizera uma das perguntas, também fosse lésbica: “aí depois eu percebi que ela também era, nos corredores, vendo ela beijando outras

meninas” (CRIS, 2020). Faz todo sentido para Cris intuir depois que o motivo da pergunta fosse por conta da lesbianidade de ambas, embora não deixe de ter sido um questionamento de caráter injurioso dentro da experiência narrada.

Entretanto, não se pode negar, à luz do que diz Jackson (2006), que visibilizar-se é poder servir de representação da existência das diversas formas de ser LGBTQIA+. Quanto a isso, é possível verificar que Cris tem essa compreensão apesar da sua escolha pelo silenciamento: “Eu acho que ela queria uma referência e eu me acovardei. Ela queria talvez uma referência de dizer: ‘Eu não sou só’” (CRIS, 2020). Para Vianna e Garcia (2020), o assumir-se reverbera uma motivação política no sentido de que força a instituição escolar quanto ao posicionamento sobre essa questão. Além disso, enquanto motivação política, o assumir-se faz também com que a escola reconheça a homofobia que nela existe em relação aos corpos discentes e docentes e a encare como um problema (ENDO; REECE-MILLER; SANTAVICCA, 2010).

Por outro lado, deve-se reconhecer que o assumir-se implica o aumento de possibilidades de assédio e stress ligados à orientação sexual dentro do ambiente de trabalho para uma profissão que já exige muitas demandas cotidianas e uma responsabilidade social elevada, conforme apontam Vianna e Carvalho (2020). Com relação ainda às perguntas: “É casada? Tem filhos?”, essas autoras (2020) fazem algumas considerações que acabam justificando o fato de Cris optar por silenciar. Ou seja, Vianna e Carvalho (2020) chamam a atenção para a questão de que docentes homossexuais podem sofrer censura ou receber vários tipos de ameaças, da parte dos pais de alunos ou da direção do colégio, em caso de falarem sobre seus casamentos em sala de aula, diferentemente de professores heterossexuais que, geralmente, falam abertamente de informações sobre suas/seus cônjuges e filhas/os.

No que diz respeito a essas ameaças, as mesmas autoras (2020) declaram que não se tratam de mera suposição, mas que existem documentações sobre isso em pesquisas de níveis tanto nacional quanto internacional. Desse modo, por se tratar de um ambiente potencialmente hostil para as docentes que se identificam como lésbicas, muitas vezes, elas acabam sendo silenciadas na escola, ora por questões particulares ora por imposição pública; também por temerem que a exposição da vida pessoal possa ocasionar problemas, profissionalmente falando, bem como para a saúde delas (VIANNA; CARVALHO, 2020).

Não se pode fazer supor, entretanto, que o fato de Cris optar pela invisibilidade da sua orientação sexual em relação ao seu alunado faça parecer que inexistem um protagonismo de suas experiências e uma pedagogia própria enquanto professora dissidente. Partindo do meio discursivo/cultural dos discursos da lesbianidade (MACIEL; GARCIA, 2018), entendo que

Cris, mesmo não assumindo, consegue, com suas performances subversivas de gênero, pôr em xeque a estabilidade da estrutura binária do sexo e produzir um modo de sobrevivência e resistência ativas no ambiente escolar (MACIEL; GARCIA, 2014).

Baseando-me uma leitura dessas autoras (2014), considero que Cris resiste e reage às normas heterossexuais à proporção que produz “experiências corporais e estéticas diferenciadas em relação às normas do feminino e da feminilidade hegemônicas” (MACIEL; GARCIA, 2014, p. 170). Além disso, ela consegue intermediar, à sua maneira, situações de lesbofobia dentro da instituição escolar e institui, em certa medida, uma referência e autoridade docentes singulares que despertam interesse e questionamentos no ambiente de trabalho ainda que de modo marginal (MACIEL; GARCIA, 2014).

Ainda que de modo marginal, porém entendendo que o poder, partindo do pensamento foucaultiano, acontece por meio de um processo de microfísica e que ele não é uma estrutura hierárquica, mas algo que vai se construindo nas microrrelações sociais, nas quais todos os sujeitos estão envolvidos nessas tramas de relações de poder, as narrativas dissidentes potencializam a prática de uma pedagogia que “sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência” (LOURO, 2001, p. 552).

Assim sendo, independentemente de assumir ou silenciar sua/sua orientação sexual, o corpo de um/a professor/a/e evoca, dentro dos muros da escola, uma autoridade, pois, nessa microfísica, ele tem um poder que é exercido a partir de uma hierarquização. Nesse sentido, a narrativa que apresento agora, a da professora Audre Lorde, possibilitou-me a reflexão sobre como ela conseguiu instituir uma referência e autoridade singulares, além de uma prática pedagógica *queer* como forma de resistência às normalizações, enquanto uma docente assumidamente bissexual numa determinada escola. Vejamos:

Sobre essa questão de me assumir bissexual numa escola, vai depender muito do espaço que eu percebo, né? Como diria Ivone de Lara, a gente tem que pisar onde chega, devagarinho, né, que a gente não sabe onde está se metendo, quais podem ser as consequências disso. E uma das escolas que eu trabalhei, numa cidade do interior, ela acolhia bastante, já que um professor [...], que era assumidamente homossexual, e ele, inclusive, me incentivou assim, toda a equipe já sabia que eu era bissexual e eu já tinha levado namorado, quando eu namorava um rapaz, tinha levado namorada, e como namorada inclusive, e era muito acolhida pela equipe, pela gestão quanto a isso. E o meu amigo me incentivou a me assumir mesmo, publicamente, para os meninos, porque quando a gente se assume, né, dessa ou daquela orientação, a gente assume um lugar político, e a gente fortalece outras pessoas, a gente serve de exemplo para outras pessoas que veem bissexuais, homossexuais adultos bem sucedidos, né, porque, enfim, concursados,

professores, inteligentes. Claro, que a gente tem as nossas questões, mas é ver que existe um caminho, sabe? E isso é importante os meninos terem um norte, terem uma referência positiva de pessoas bissexuais, de pessoas homossexuais, principalmente quando a gente pensa que em muitos lares, eles escutam que [...] pessoas LGBTQIA+, em geral, são pedófilas, são vagabundas, são drogadas, enfim, como se isso ou aquilo dependesse de identidade de gênero ou de orientação [...]. Foi por isso, como eu senti nessa escola um espaço acolhedor para eu me assumir, eu me assumi lá, era um espaço que eu tinha total liberdade, como eu disse [...]. Era um espaço muito bom nesse sentido de acolhimento e quanto mais acolhimento a gente tem, quanto mais abraçam a gente, mais a gente pode enfiar o pé na porta. Então, teve uma vez que a gente propôs, eu e a professora de filosofia, um projeto para falar de Direitos Humanos e trazer ações cidadãs ligadas à arte ou não e aí um dos meninos fez cartazes e pregou em diversos pontos da escola, com frases feministas, com frases antirracistas, com frases anti-LGBTQIA+fobia e isso gerou o maior bafafá e represália de alguns grupos de meninos hetero cis. E aí, o meu aluno ficou todo triste [...] e: “O que é que eu faço agora?”, eu peguei na mão e fiz: “Qual é a arma que você tem contra isso?”, “Eu não sei o que fazer...”, disse ele. Eu fiz: “Se eu parar a escola, você palestra sobre isso?”. Aí ele: “Você me ajuda?”. Eu disse: “Claro!” [...]. E a gente parou um turno da escola, a gente parou a tarde [...], e a gente para passar filme, passou Orações para Bob, a gente palestrou, a gente debateu. Foi muito rico! [...] Agora, é importante dizer que: eu tive espaço para fazer isso [...]. Isso quer dizer que onde eu não tenho liberdade, eu não ajo? Não né, claro que eu ajo! Os micropoderes estão aí para isso, né, já diria Foucault, mas aí eu vou por outras frentes, né, aí eu fico como água tentando me infiltrar. Às vezes um texto, às vezes uma conversa de corredor. É um trabalho muito mais de formiguinha do que quando a gente é aceito (AUDRE LORDE, 2020).

Dentre as questões que a professora Audre Lorde narra, a primeira delas que eu quero colocar é sobre a sua prática pedagógica nesta escola, especificamente, e que reverberam marcas de uma pedagogia *queer*, pois, além marcar uma representação política, ela também põe em xeque os sistemas de produção de saberes científicos- sempre os saberes dos “normais” - impetrados nos currículos escolares. Segundo Pinar (1998, p. 2), “A pedagogia *queer* desloca e descentra; o currículo *queer* não é canônico, para começar”.¹⁰ Em outros termos, ambos podem perturbar essas formas convencionais de pensar e de conhecer, de modo subversivo e provocador já que a educação é, tradicionalmente, um espaço da normalização e do ajustamento (LOURO, 2001).

Enfatizo mediante as palavras de Louro (2001), que uma pedagogia *queer* possibilita não somente pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais. Ela vai muito além disso, sugerindo também outras novas possibilidades de pensar a cultura, o

¹⁰

“*Queer pedagogy displaces and decenters; queer curriculum is noncanonical, for starters*”.

conhecimento, o poder e a educação. Para essa autora (2001), um currículo e uma pedagogia *queer* demarcam um trabalho que põe, no centro “a instabilidade e a precariedade de todas as identidades” (LOURO, 2001, p. 550), desconstruindo, assim, o processo através do qual algumas pessoas tornam-se normalizadas enquanto outras são marginalizadas (LOURO, 2001). Essa autora (2001) ainda pontua que esse currículo e essa pedagogia ‘falam’ a todas/os/es os sujeitos e não somente àqueles que se reconhecem como *queer*, uma vez que ambos sugerem “o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência” (LOURO, 2001, p. 552).

Longe de ser uma prática pedagógica que possa ser adotada tão somente por docentes dissidentes, eu considero que a pedagogia *queer* aproxima-se muito da *educação menor*, pensada por Gallo (2008), como um deslocamento do conceito de *literatura menor* de Deleuze e Guattari. Para Gallo (2008), a educação menor é um ato de singularização e resistência, e o professor desse modelo é o militante, uma vez que, estando na sala de aula, age nas microrrelações cotidianas visando à construção de um mundo dentro do mundo à medida que cava trincheiras de desejo. É bom salientar que esse modelo de educação, relacionado aqui com a pedagogia *queer*, potencializa as relações de poder na docência.

Nesse sentido, mesmo sendo uma professora fora dos padrões hegemônicos da sexualidade, a narrativa de Audre Lorde chama a atenção para o fato de que, nessa escola, sua performance identitária é construída a partir de um discurso da visibilização da sua orientação sexual, pois ela é posta em questão, e também a partir do discurso da sua aceitação enquanto bissexual. Ela narra que ser aceita é sentir-se protegida e essa proteção aumenta mais ainda a sua liberdade: “eu senti nessa escola um espaço acolhedor para eu me assumir, eu me assumi lá, era um espaço que eu tinha total liberdade” (AUDRE LORDE, 2020), e também o seu poder: “quanto mais acolhimento a gente tem, quanto mais abraçam a gente, mais a gente pode enfiar o pé na porta” (AUDRE LORDE, 2020).

“Sobre ser assumida” desvela aquele discurso a respeito de quem não está escondida/o e cuja orientação sexual não está dentro do armário. Por essa razão, ser acolhida enquanto professora bissexual intensifica mais ainda seus poderes na docência, inclusive de “chutar o pé na porta”, conforme ela mesma enfatizou. Esse “chutar o pé na porta” significa pôr em ação o seu poder, significa e indica também “um ato de revolta e resistência” (GALLO, 2008, p. 64) frente a outros poderes hegemônicos que agem nos solos escolares. Isso é possível verificar quando ela diz que propõe projetos com essa finalidade: “um projeto para falar de Direitos Humanos e trazer ações cidadãs ligadas à arte ou não e aí um dos meninos fez

cartazes e pregou em diversos pontos da escola, com frases feministas, com frases antirracistas, com frases anti-LGBTQIA+fobia” (AUDRE LORDE, 2020).

Essa é uma ação que releva a atuação de Cris no âmbito das micropolíticas (as microfissuras que desterritorializam as normativas) e que se expressa nas relações cotidianas dentro da escola (SOUZA, 2020). Suas ações situam-se nos princípios da pedagogia *queer* e da educação menor, porque sua práxis docente remete-se “a todo um leque de problemas e inquietações de comunidade minoritária” (GALLO, 2008, p. 64) da qual ela também faz parte. Sua prática docente instaura um fazer pedagógico que difere da educação maior (GALLO, 2008), aquela no âmbito dos macropoderes (entendidos aqui como atos normativos, à luz de Souza (2020). Trata-se de um ensino que resiste aos macropoderes, cujos efeitos precarizam algumas identidades, por isso são afixadas nas paredes a fim de que, estando no alto, ganhem visibilidade, ganhem também posição de poder.

É interessante como uma visibilidade leva a outra(s) visibilidade(s), mas é incrível também como receber apoio ajuda muito para a construção e propagação de discursos anti-hegemônicos. Ou seja, conforme Cris mesma pontua, essas ações ganham esses percursos, porque ela teve espaço para agir dessa maneira. Ela conseguiu liberdade para se assumir e, conseqüentemente, procurou também criar espaço para outras visibilidades, configurando-se como reações e estratégias de enfrentamento às normalizações engendradas na educação.

Ser apoiada significa fortalecer seu poder de docente dissidente e também o fortalecimento de outras pessoas, como salienta Audre Lorde. É visibilizar os que são excluídos no mapa escolar, dando espaço para as suas vozes e para as suas diferentes formas de existir a despeito das represálias que sempre hão de existir: “e isso gerou o maior bafafá e represália de alguns grupos de meninos hetero cis” (AUDRE LORDE, 2020). Isso desvela a dinâmica da vida do poder, indicando que independentemente dos lados, onde existe demarcação dele existe, conseqüentemente, uma resistência frente a ele. Desse modo, em se tratando de espaços institucionais de educação, essas represálias são passíveis de ocorrer quando suas dinâmicas de hierarquização são confrontadas com discursos e práticas não-normativos que abarcam a multiplicidade de modos de existir (BORBA; LIMA, 2014b, p. 2).

Entendendo o poder como essa coisa que transita e que nem sempre está nas mãos de alguém o tempo todo, quanto à bissexualidade, nem sempre também Audre Lorde pode assumi-la em todas as escolas onde ela dá aula. As relações de poder se redefinem, porque alguns espaços educacionais silenciam as dissidências sexuais dos docentes através das hostilidades ou do silêncio que discursa e não dá conta de “transver” a multiplicidade de modos de existência (BORBA, LIMA, 2014b). Por essa razão, as práticas pedagógicas

precisam também ser repensadas, porém sem deixar de funcionar como estratégias de enfrentar sistemas totalizantes que operam por binarismos e impossibilitam conexões, fugas, escapes. Esses sistemas aos quais me refiro são o currículo escolar e o sistema sexo/gênero.

Audre Lorde é uma professora que tem o olhar muito atento às dinâmicas multifacetadas- muitas vezes perigosas- do poder e sabe agir com o que ela tem nas mãos para que possa driblar/enfrentar/conviver com tantos outros que surgem nas relações de trabalho. Conhecer Foucault a faz entender que o poder sempre gera resistências e, mesmo que de um modo mais tímido, ela vai agindo aos poucos, com cuidado, prestando atenção nos perigos, mas sempre fazendo uso dos micropoderes. Sobre isso é o que ela diz: “Isso quer dizer que onde eu não tenho liberdade, eu não ajo? Não né, claro que eu ajo! Os micropoderes estão aí para isso, né, já diria Foucault, mas aí eu vou por outras frentes, né, aí eu fico como água tentando me infiltrar” (AUDRE LORDE, 2020).

“Mas aí eu vou por outras frentes, né, aí eu fico como água tentando me infiltrar”. É muito lindo ouvir isso! Audre Lorde é um exemplo de referência docente que narra não apenas uma narrativa única. Ela expressa seus diferentes modos de agir, operando com uma pedagogia de enfrentamentos a discursos e práticas escolares, cujos efeitos materiais sobre os corpos dos indivíduos e suas subjetividades têm sido forjados a partir de abstrações universalizantes (BORBA; LIMA, 2014b). Por esse motivo, eu decidi finalizar as minhas análises com a continuação da narrativa dessa professora, porque ela ainda me leva às discussões que intento fazer antes de encerrar. Continuemos:

Eu não performo uma heterossexualidade, né? A minha performatividade de orientação sexual transita entre uma mulher bissexual e uma mulher lésbica. Por quê? Porque o imaginário comum do meu público é que mulheres empoderadas, mulheres fortes, mulheres feministas são bissexuais, são lésbicas ou são putas ou são os três, não sei, né? Ou os três sejam sinônimos, enfim! E aí você lida com adolescentes, né, com os hormônios à flor da pele, com meninas lésbicas que passam a admirar, tipo a personalidade, o jeito, os aspectos físicos, os atributos físicos e se acham no direito de assediar, né? [...] E isso vem muito dessa leitura, né, da pessoa bissexual, como promíscua, ou melhor, da pessoa bissexual não, da pessoa que foge a essa norma que criaram como única, né, que é a hetero cis sexualidade. E aí, se você não cumpre essa regra, você está ali pra servir a regra, né? Quanto mais abjeto for o seu corpo, mais você vai ser objetificado, né? Corpos abjetos, objetos! E isso é muito ruim e, inclusive, é por isso que eu só me assumo assim, publicamente, quando eu estou num lugar que eu me sinto oitenta por cento segura, sabe? [...] E eu realmente tenho medo de perseguição de pais, de perseguição de diretor, de perseguição de coordenador, perseguição de alunos. Porque assim, [...] tipo, eu vou me assumir politicamente? Vou. Politicamente enquanto bissexual publicamente? Não. Primeiro a minha saúde mental, e a minha luta não vai ser inteligente se ela me destrói. Eu não vou ser menos bissexual, porque eu enxergo que naquele lugar eu não posso

falar quem eu sou, né? Eu vou chegar, como eu disse antes, por outros meios, eu vou chegar me infiltrando que nem água nas pedras, entendeu? Eu vou ver onde eu posso caçar aqui, caçar ali, colocar uma palestra. Dia da mulher, eu trago uma mulher trans pra [...] palestrar e pra dançar [...]. E aí, assim eu vou, entendeu? Tipo assim, eu não estou falando de temática LGBTQIA+. Não tô! Eu falei que estava isso na pauta desse projeto pedagógico? Não tava! [...] Agora, porque a pessoa é trans, a pessoa é bi?! Sim, minha gente, podia ser qualquer pessoa, e elas devem ser tratadas com educação [...]. Eu não preciso necessariamente estar diretamente falando na temática para mostrar que existe, para mostrar que é tão natural quanto essas normas tidas como hegemônicas. As pessoas existem! (AUDRE LORDE, 2020).

Essa outra parte da narrativa de Audre Lorde chama a atenção para o fato de que nem sempre ela se assume politicamente enquanto bissexual em todas as escolas, e que esse silenciamento ocorre, no seu caso, não por escolha própria, mas por conta de fatores já mencionados anteriormente, como discriminação, stress e assédio ligados à questão da orientação sexual (VIANNA; CARVALHO, 2020). Contudo, ao narrar-se, ela deixa em evidência que a sua prática docente age por outras frentes, escapando, deslizando e resistindo aos discursos cristalizados. Ela vai se infiltrando que nem água entre as pedras, agindo nos micropoderes como bem pontua: “Eu vou ver onde eu posso caçar aqui, caçar ali, colocar uma palestra” (AUDRE LORDE, 2020).

Essa discussão é importante, visto que desemboca no reconhecimento do poder inerente à docência e também do seu papel político enquanto tal. Audre Lorde invoca essa posição ao dizer: “eu vou me assumir politicamente? Vou. Politicamente enquanto bissexual publicamente? Não”. Assim, não obstante o silenciamento da sua dissidência sexual, ela não deixa de se apropriar da posição e do papel docente, principalmente nas micropolíticas de resistências às relações de poder imbricadas nos processos disciplinares e normativos dentro do âmbito escolar. Nesse sentido, esta experiência narrativa dá conta de anunciar uma construção discursiva da performance identitária do professor, enquanto ser político por excelência.

Desse modo, faz todo sentido entender o ensino de Audre Lorde como rizomático, à luz da compreensão da educação menor e da pedagogia *queer* e levando em consideração o conceito de rizoma que já foi apresentado anteriormente neste estudo. O deslocamento também desse conceito de Deleuze Guattari (1995) para o campo educacional implica o entendimento de que um ensino rizomático é aquele que privilegia uma política menor (BORBA; LIMA, 2014b), ou seja, aquela “que vem de baixo micropoliticamente – e na multiplicidade – que destrói binarismos estanques” (BORBA; LIMA, 2014b, p. 10). Audre

Lorde investe nisso mediante possíveis agenciamentos, dentro da sala de aula ou fora dela: “Às vezes um texto, às vezes uma conversa de corredor. É um trabalho muito mais de formiguinha do que quando a gente é aceito” (AUDRE LORDE, 2020).

Diante do exposto, pode-se dizer que a prática docente de Audre Lorde segue nessa direção, e a sua experiência nos narra o ato de ensinar como uma relação de poder. Nesse sentido, vale lembrar que as relações de poder trazem no seu próprio âmbito as linhas de fugas, ou seja, as resistências que vão sendo produzidas nos processos disciplinatórios, normativos (BORBA; LIMA, 2014b). Para esses autores (2014b), a produção dessas linhas de fugas- vazamentos, resistências- depreende das normas presentes nos variados territórios existenciais.

Sendo assim, entendendo a educação como um território existencial, a experiência narrativa de Audre Lorde aponta para a produção da educação rizomática, pois sendo concebido como uma máquina (DELEUZE; GUATTARI (1995), o rizoma atua e abarca a multiplicidade. Para Gallo (2008), a educação rizomática é segmentada, fragmentada e não se preocupa com a instauração de nenhuma falsa totalidade e, ao contrário disso, ela busca a viabilização de contínuas conexões, uma vez que, de acordo com o pensamento de Deleuze e Guattari (1995, p.32-33), “um rizoma é feito de platôs. [...] Chamamos platô toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma. [...] Cada platô pode ser lido em qualquer posição e posto em relação com qualquer outro”.

Com base nessa perspectiva, entende-se que a estrutura rizomática é formada por uma multiplicidade de linhas de escape/fuga e conexões (MARTIN; KAMBERELIS, 2013) e estas sempre se proliferam, visto que “a multiplicidade celebra a pluralidade, modos proliferativos de pensamento, de agir e de ser em vez de modos unitários, estáticos, binários e totalizantes”¹¹ (MARTIN; KAMBERELIS, 2013, p. 670). Portanto, faz todo sentido a relação entre rizoma e performatividade, uma vez que esta “sinaliza uma resistência a uma concepção estática de identidade, comunidade e política”¹² (PINAR, 1998, p. 136).

¹¹ “*Multiplicity celebrates plurality, proliferative modes of thinking, acting, and being rather than unitary, static, binary, and totalizing modes*”.

¹² “[...] *the performance of performativity, signals a resistance to a static conception of identity, community, and politics*”.

Essa compreensão me leva a entender o ensinar da professora Audre Lorde como performativo e privilégio, por conseguinte, uma política- a política menor que se dá nas micropolíticas por meio dos micropoderes- também performativa, à medida que se preocupa em produzir um efeito social que desafia e desnaturaliza hierarquias classificatórias e relações de poder, possibilitando imaginar outros modos de existir (BORBA; LIMA, 2014b). Inclusive, a esse respeito, Zacchi (2009 apud PATTON, 1995; YÚDICE, 2004) argumenta que, uma vez tomadas as identidades como performativas, entende-se que elas podem necessariamente atuar dentro de um determinado contexto de modo a gerar movimentos de mudanças a partir das repetições das normas reprodutoras das hierarquias sociais, levando-se em consideração que as repetições geram distanciamentos e nunca são exatas.

Tendo em vista as performances identitárias de Audre Lorde e também suas ações pedagógicas como repetições de atos normativos, elas acabam tornando-se citações e paródias que geram mudanças dentro do ambiente escolar, uma vez que conseguem desestabilizar hierarquias cristalizadas. No que se refere às suas ações pedagógicas, por exemplo, isso pode ser verificado quando ela diz: “Dia da mulher, eu trago uma mulher trans pra [...] palestrar e pra dançar [...]”. A atitude de Audre Lorde em convidar pessoas trans para dentro dos solos da escola é bem louvável, por considerarmos que essa presença pode atuar necessariamente naquele contexto, considerando que as identidades são performativas.

Assim, é interessante enfatizar a importância que Audre Lorde dá às micropolíticas na escola, as quais são praticadas por ela por meio de suas ações pedagógicas, sinalizando que a instituição escolar deve assumir um lugar performativo na sociedade. Nesse sentido, Zacchi (2009) ainda argumenta que o processo de performatividade é permeado pela incorporação de várias mudanças à estrutura social que podem abrir espaço para novas transformações. Com base nesse autor (2009), pode-se dizer que o agir da professora em questão na realidade social da escola, é “mais do que uma manifestação da identidade, é um elemento fundamental para sua construção” (ZACCHI, 2009, p. 145).

Entende-se diante disso, que numa perspectiva rizomática, a professora Audre Lorde opera a performativamente em seu ensinar, pois busca fazer com que suas ações alcancem “um efeito devir-Deleuze na educação” (GALLO, 2008, p. 62). Como é possível notar em sua narrativa, seu agir docente não tem pretensões de um ensino que vise a apresentar um modelo de identidade una e fixa. Em vez disso, ela vai desconstruindo essa concepção por meio do movimento incessante de promoção de outras visões de performances identitárias que se fazem diversas e que abarcam “a multiplicidade dos diferentes modos de existências, entre estas as multiplicidades de corpos, gêneros e sexualidades” (BORBA; LIMA, 2014b, p. 9).

Essas são as maiores estratégias de reação às normas de gênero que Audre Lorde utiliza nas escolas onde atua: seu ensino, suas palavras, seu corpo (todos eles performativos). São performativos, porque, por serem compreendidos como atos, buscam produzir aquilo que anunciam (AUSTIN, 1990). Produzem, por um lado, a desconstrução de um discurso sobre identidades que as concebe como verdades com as quais já nascemos enquanto seres humanos. Por outro lado, produzem uma compreensão de identidades como algo que as pessoas vão aprendendo a performar ao longo das interações vividas. É exatamente nesse sentido que Pennycook (2001, p. 162) argumenta que a “identidade [é] algo que realizamos por meio da linguagem e não [...] algo refletido [nela]”.¹³

Audre Lorde estampa o seu corpo, assumindo-se bissexual ou não, e o de outras pessoas, como por exemplo, as trans, como expressões de que a linguagem é que constrói performances identitárias de formas diferentes e que é impossível concebê-las de modo pré-discursivo. O corpo dela e os corpos de pessoas dissidentes que ela convida para palestrar ou dançar na escola são marcas reais de que as performances identitárias são construídas na/pela linguagem e, como analisa Pennycook (2001), o corpo não pode ser entendido como um significante meramente estático. Para esse autor (2001), o corpo é uma superfície sobre a qual nossas identidades são inscritas e é nele onde as nossas subjetividades são geradas e corporificadas (PENNYCOOK, 2001).

Do mesmo modo, Ochs (1992, p. 337) traz a discussão de que “a relação da linguagem com o gênero é constituída e mediada pela relação da linguagem com as posturas, atos sociais, atividades sociais, e outras construções sociais”.¹⁴ Em outras palavras, os discursos constroem os corpos e os tornam generificados. Conforme discussões anteriores, o gênero das pessoas nada mais é do que um aprendizado, uma ficção que compreende uma estilização do corpo e que ocorre pela repetição. Longe de ser pré-linguístico, o gênero nada mais é do que esse conjunto de formas de usar o corpo e, por meio dessas formas, são atribuídas características desse ou daquele gênero. Lembrando que, diante da perspectiva rizomática que concebe os gêneros na multiplicidade, presume-se que sua repetição e citação engendram sempre novos contextos e diferentes elementos, infinitamente (DERRIDA, 1988).

Em vista disso, não cabe aqui qualquer pretensão do gênero enquanto algo estático e natural, mas como “rizoma gênero” (OLIVEIRA, 2016) como já foi discutido anteriormente. Nesse sentido, vale também observar que o *modus operandi* rizomático pressupõe uma

¹³ “identity [is] something we perform through language rather than [...] something reflected in [it]”.

¹⁴ “the relation of language to gender is constituted and mediated by the relation of language to stances, social acts, social activities, and other social constructs”.

ontologia dos devires em vez de uma ontologia do ser. Para a discussão sobre essa concepção de gênero rizoma, a lógica dos devires nos permite ver as identidades de gênero de formas diferentes “em termos do que elas podem vir a ser e não como elas são atualmente” (MARTIN; KAMBERELIS, 2013).¹⁵

Caminhar com o pensamento de Oliveira (2016) nos leva a compreender que as questões que descrevem o gênero como um processo, um devir, um ir-se tornando implicam pensá-lo como gêneros. Os diversos gêneros ou identidades de gênero têm sempre possibilidades de novos surgimentos (OLIVEIRA, 2016), uma vez que um dos princípios rizomáticos, segundo Deleuze e Guattari (1995), é a multiplicidade e dela depreendem-se as inúmeras linhas de fuga ou linhas de escape, isto é, as inúmeras possibilidades de desterritorializações e reterritorializações. Retomando as discussões anteriores sobre esses aspectos, utilizo as palavras de Deleuze (1997) para elucidar esse processo:

Félix e eu construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização. [...] Precisamos, às vezes, inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte (DELEUZE, 1997b, p. 4).

Diante desse pensamento, ao tomar o corpo também, neste estudo, como um território existencial, um território que é forjado e organizado pela dureza discursiva do sistema sexo/gênero, ele pode também pôr em xeque as normas de poder de tal sistema por conta do seu aspecto mutável e moldável, ou seja, performativo. Assim, conforme defende Martin e Kamberelis (2013, p. 671), “mesmo as paisagens mais intensamente territorializadas têm algumas linhas de vôo”¹⁶ ou linhas de fugas, linhas de escape. Dito de outro modo, os corpos dissidentes “desterritorializam a lógica heterocentrada sem fixar identidades, permitindo a fuga das normatizações identitárias” (GUIMARÃES, 2020, p. 123).

Audre Lorde, cuja performatividade de gênero se distancia da cisheteronormatividade, acaba sendo um exemplo potencial da desterritorialização da identidade enquanto território fixo, imóvel, estável. Ou seja, sendo a desterritorialização o movimento pelo qual se busca abandonar um território (GUIMARÃES, 2020), a professora, com sua dissidência sexual e

¹⁵ “[...] in terms of what they might become rather than as they currently are”.

¹⁶ “Even the most intensely territorialized landscapes have some lines of flight [...]”

também com o seu ensino, abandona e bagunça a estabilidade da lógica binária de gênero por não performar a cisheteronormatividade, como ela mesma deixa claro: “Eu não performo uma heterossexualidade, né? A minha performatividade de orientação sexual transita entre uma mulher bissexual e uma mulher lésbica”.

Dessa maneira, tanto a sua bissexualidade quanto todas as demais sexualidades dissidentes tornam-se compreendidas a partir da noção de desterritorialização, já que elas conseguem o estabelecimento de um “rompimento com o território já conhecido e hegemônico da heteronormatividade, bem como, com os símbolos estáveis proporcionados pela heterossexualidade compulsória” (GUIMARÃES, 2020, p. 122). Conforme já discutido, de acordo com Deleuze e Guattari (1995), o processo de desterritorialização implica também a geração de uma reterritorialização. Para esses autores (1995), o movimento reterritorializador não significa reterritorializar um estado primeiro, trata-se, contudo, da geração de uma nova territorialidade de si próprio enquanto realidade: corpo, identidade de gênero, educação, etc.

Essas questões fazem muito sentido para esta pesquisa, uma vez que, a partir da dinâmica desterritorializante, busca-se abandonar “aquele território que já é conhecido e experimentado, denotando certa estabilidade e petrificação, rompendo com os limites conhecidos e as zonas de conforto que este território lhe oferece” (GUIMARÃES, 2020, p. 121). Para Deleuze e Guattari (1995), essa é a dinâmica possibilitada pelo devir, cuja condição pode permitir a ocorrência de movimentos de desterritorialização que resistem a reterritorializações dominantes. Sendo assim, baseando-me em Guimarães (2020), considero que os corpos gays, lésbicos, bissexuais e corpos trans localizam-se

comumente, nesse movimento de desterritorialização e reterritorialização, e que não acontece somente pela égide da multiplicidade, mas principalmente pela reterritorialização da diferença não heterocentrada, para um devir, devir não normativo, devir da criatividade, da ruptura (GUIMARÃES, 2020, p. 122).

Em contrapartida, dentro desse movimento não fica de fora a negação das performances subversivas de gênero que pode acontecer por meio da injúria, já que esta faz parte da rejeição das dissidências de gênero (ERIBON, 2008). Essa condição é, inclusive, reconhecida por Audre Lorde: “Quanto mais abjeto for o seu corpo, mais você vai ser objetificado, né? Corpos abjetos, objetos!”.

Abordar sobre a injúria a esta altura se tornaria um discurso bastante repetido, por isso apenas reforço seu caráter performativo no que se refere a construções discursivas acerca de performances subversivas de gênero. No caso de Audre Lorde, ela declara que, geralmente, a bissexualidade é lida como promiscuidade: “E isso vem muito dessa leitura, né, da pessoa bissexual, como promíscua” (AUDRE LORDE, 2020). Logo, na escola, a opção pela visibilização da sua orientação sexual em algumas escolas pode lhe ocasionar assédios por conta dessa construção discursiva: “Porque o imaginário comum do meu público, é que mulheres empoderadas, mulheres fortes, mulheres feministas são bissexuais, são lésbicas ou são putas ou são os três, não sei” (AUDRE LORDE, 2020).

Quanto a isso, Ochs (2011) aquilata que o assédio e a violência, concreta e simbólica, contra bissexuais, lésbicas e gays ocorre porque são consideradas pessoas cujas vidas são lidas meramente como sexualizadas. Ou seja, essa autora (2014) argumenta que as expectativas sociais das pessoas heterossexuais correspondem à construção de famílias, e quando se trata de gays, lésbicas e bissexuais, sempre são reduzidos ao sexo, são tratados como um estilo de vida. Dessa leitura, Audre Lorde narra que alguns atributos passam a ser motivo de admirações assediadoras dentro do ambiente escolar: “tipo a personalidade, o jeito, os aspectos físicos, os atributos físicos e se acham no direito de assediar” (AUDRE LORDE, 2020).

Não obstante a tônica da prática injuriosa neste estudo, enquanto ato performativo que visa à construção discursiva de performances identitárias precarizadas, ressalto mais uma vez o que já foi dito em discussões anteriores, que a internalização dela não é uma finalidade da performatividade. Entretanto, assumir um lugar político por meio da inversão da injúria (BUTLER, 1997) ou do truque da injúria, como aponta Bento (2015), é da própria inerência do *queer*. Assim, levando-se em consideração que a desterritorialização é algo intrínseco de qualquer território, a performatização das expressões de gênero não normativas pode ser entendida, neste estudo, como um agenciamento de reterritorialização. Na verdade, como já discutido, considero a própria performatividade como o movimento desterritorializante/reterritorializante que recria novos territórios “citados, repetidos, enxertados em outros contextos” (SILVA, 2019b, p. 964).

A visão de Audre Lorde acerca do seu próprio corpo e das pessoas com sexualidades dissidentes pode ser fundamentada com a análise de Guimarães (2020) no sentido de que podem ser posicionados nesse movimento de desterritorialização e reterritorialização. Esse autor (2020) ainda acrescenta que tal movimento acontece “principalmente pela reterritorialização da diferença não heterocentrada, para um devir, devir não normativo, devir

da criatividade, da ruptura” (GUIMARÃES, 2020, p. 122). Então, nesse devir, reterritorializar torna-se uma possibilidade de resistência a posições hegemônicas, como enfatiza a própria professora:

Agora, porque a pessoa é trans, a pessoa é bi?! Sim, minha gente, podia ser qualquer pessoa e elas devem ser tratadas com educação [...]. Eu não preciso necessariamente estar diretamente falando na temática para mostrar que existe, para mostrar que é tão natural quanto essas normas tidas como hegemônicas. As pessoas existem! (AUDRE LORDE, 2020).

Essas considerações de Audre Lorde fundamentam-se muito na perspectiva rizomática no sentido de que ela entende como necessária a insurgência de corpos dissidentes na escola para que sejam reconhecidos como vidas, cujas inteligibilidades precisam ser reconhecidas nos espaços públicos e em toda a sociedade. Da mesma forma, ela acredita que, enquanto bissexual, bem como demais docentes/ies dissidentes, ao assumirem suas orientações sexuais, acabam afirmando também um lugar político no espaço escolar. A seu ver, isso lhes permite criar formas de resistir à heterossexualidade compulsória bem como criar referência de si mesmas/os/es e de autoridade enquanto pessoas que ocupam posições de respeito na sociedade:

porque quando a gente se assume, né, dessa ou daquela orientação, a gente assume um lugar político, e a gente fortalece outras pessoas, a gente serve de exemplo para outras pessoas que veem bissexuais, homossexuais adultos bem sucedidos, né, porque, enfim, concursados, professores, inteligentes (AUDRE LORDE, 2020).

Já concluindo este capítulo, quero expressar a minha alegria e felicidade em ter conversado com as narrativas aqui apresentadas. Agradeço a todas/os/es as/os/es autoras/es/ies que me ajudaram com a formosura dos seus/sues textos a fundamentar as análises dessas experiências narrativas. No final das contas, confesso que me sinto muito feliz por ter convivido com práticas docentes comprometidas com uma construção discursiva que concebe e reconhece “como humanas as estéticas das multiplicidades *queer*” (BORBA, 2014b, p. 12) a partir da lógica do(s) devir(es).

As professoras Audre Lorde e Cris são exemplos de docentes que instituem práticas pedagógicas próprias, analisadas aqui à luz da pedagogia *queer* e da educação menor, cujas autoridade e referência são singulares, enquanto professoras dissidentes, pois funcionam como formas de resistência às normas hegemônicas de gênero em instituições escolares da educação básica. Nesse sentido, a busca de ambas as professoras por práticas pedagógicas

alternativas também é uma reterritorialização. Suas práticas e seus corpos desviantes conseguem desterritorializar currículos que ainda são muito masculinamente pensados (PARAÍSO, 2018b) e com fortes marcas de práticas de “inferiorizações, colonizações, domesticações, apagamentos, silenciamentos, dicotomizações de gênero e sexualidade” (PARAÍSO, 2018b, p. 17).

Dito de outro modo, Audre Lorde e Cris conseguem reterritorializar possibilidades pedagógicas mais performativas no sentido de que buscam operar políticas menores que visam a construir, “na retórica butleriana, vidas vivíveis apesar dos regimes de verdade coercitivos e desumanizadores” (BORBA; LIMA, 2014b, p. 11) que ainda existem no espaço escolar. Vejo ser narrada por ambas as professoras uma docência de importância vital, pois, conforme defende Paraíso,

trata-se de vida e morte – morte social, morte do desejo, morte das forças vitais. Trata-se de um trabalho para tornar vidas vivíveis, porque ‘criar é livrar-se do sofrimento’ (NIETZSCHE, 2001). Livrar-se de um sofrimento para abrir os corpos a outras vivências, a outras aprendizagens, a outros modos de vida (PARAÍSO, 2018b, p. 49).

Ou seja, é um trabalho que pode ser difícil de se desenvolver, pois acontece dentro de uma trama de relações de poder muito diversa, porém é justamente esse o sentido da docência: ir por outras frentes e chegar se infiltrando que nem água nas pedras.

MOVIMENTAÇÕES (NUNCA) FINAIS

*Todos esses que aí estão
Atravancando meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!*

Mário Quintana, 2006

Esse poema de apenas quatro versos, intitulado Poeminho do Contra, me faz lembrar de todas as narrativas que escolhi para compor esta dissertação. Tanto ele quanto as trajetórias escolares aqui narradas trazem a ideia do contra, a ideia de resistência e de subversão. No que se refere a currículo, Veiga-Neto (2009) assevera que, não importando a referência que se faz, se a currículos programação ou a currículos-trajetória-de-vida, etc., ele pode tornar-se um atravancador de caminhos. Ou seja, um tipo de fascismo, esse “adversário estratégico”, por combinar formas “colossais, que nos rodeiam e nos esmagam até aquelas formas pequenas que fazem a amarga tirania de nossas vidas cotidianas” (FOUCAULT, 2004, p. 4).

Levando em consideração que a palavra currículo possui uma dimensão semântica muito grande, mas que pode ser sintetizada como percurso, da mesma forma problematizo as vivências familiares sendo permeadas também pelas normalizações que atravancam as nossas vidas cotidianas. Por outro lado, segundo Foucault (2004), uma vida não fascista é aquela que se liberta das normatizações unitárias e totalizantes tidas como verdade. São os modos de vida libertários, que rompem com a ação política dos inimigos estratégicos. Nossas vidas narradas neste presente trabalho são que nem passarinhos que fizeram/fazem movimentações e voos desviantes das normalizações regulatórias, aquelas impetradas nos currículos da formação inicial para professoras/es/ies da educação básica, nos currículos escolares, nas relações familiares e que atravancaram nossos caminhos.

A fim de expor os resultados alcançados, faço uma retomada dos capítulos, das perguntas de pesquisa e dos objetivos traçados no início da investigação.

DISCUSSÃO DOS CAPÍTULOS, PERGUNTAS DE PESQUISA E OBJETIVOS

Na introdução, que considero o primeiro capítulo, eu me desnudo, trazendo a narrativa do meu corpo transviado, desenhado, desde cedo, como um menino cujas expressões de gênero desformatavam o padrão de masculinidade hegemônica exigida socialmente. Essas exigências se deram por meio de violências simbólicas, mais ferrenhamente ao longo da

minha infância e adolescência. No ambiente escolar, os atos de violência eram mais escancarados e expunham-me a situações vexatórias por meio de discursos performativos cujos efeitos tinham em vista produzir a minha corporalidade. Ou seja, os “movimentos curriculares” atravancaram meu caminho, precarizando-me identitariamente, porque a minha performatividade de gênero rompia com os anseios da ordem compulsória, aquela que gera a matriz de inteligibilidade cisheterossexual.

No contexto familiar, as mesmas exigências eram feitas durante as brincadeiras com minha irmã e com as primas e, dentro de casa, por minha mãe e meu padrasto. Da parte da minha mãe, havia a percepção dos meus traços de homossexualidade e o medo de que me tornasse, futuramente, o que eu já performava. Sempre fui bem protegido por ela e a nossa relação sempre foi muito próxima, mas essas cobranças pareciam ser naturais e se faziam corriqueiras mediante uma repreensão em relação aos meus gestos, à fala, ao caminhado, que eram sempre vigiados dentro daquele ambiente marcado por valores tradicionais. Por outro lado, a opressão velada praticada por meu padrasto atravancava meu caminho de um modo mais cruel. Ele era homofóbico, e a sua repulsa à minha corporalidade dissidente produzia efeitos bem mais precarizantes em mim. Foi dessa forma que as normalizações regulatórias atravancaram os meus caminhos, cotidianamente, no ambiente familiar e na escola. A minha narrativa mostra também, a despeito dessas situações, como eu busquei enfrentar as regulações dentro dessa trama de relações de poder.

No segundo capítulo, expus uma breve discussão teórica sobre a crise da identidade, enquanto algo estático e fixo na pós-modernidade, apresentando também visões não essencialistas a respeito delas à luz dos estudos sociais e da teoria *queer*. No terceiro capítulo, exibi a fundamentação teórica da metodologia de pesquisa, buscando relacionar a utilização das autobiografias, com enfoque nas narrativas, com os estudos na LA contemporânea a fim de reconstruir, performativamente, performances identitárias a partir de agenciamentos narrativos.

No quarto capítulo, exibi, inicialmente, uma discussão acerca da relação entre performatividade linguística e performatividade de gênero. Com base nesse ponto de conexão, eu analisei, posteriormente, a partir de trajetórias e vivências da infância, como as normalizações regulatórias atravancaram o cotidiano das/os/ês professoras/es/ies, em função de suas/sues performatividades de gênero dentro do ambiente familiar. As análises envolveram também a produção discursiva de suas/sues performances identitárias, bem como as suas/ suas primeiras reações e enfrentamentos à cisheteronormatividade.

No quinto capítulo, analisei, no primeiro momento, narrativas das/dos/ês docentes/ies referentes à fase discente, mostrando como elas/eles/íles foram posicionadas/os/es discursivamente dentro dos movimentos curriculares. Apresento a forma como o poder regulador e disciplinador da escola, com vistas a uma formação cisheterocentrada, lidou com seus/sues corpos infantis desviantes da ordem compulsória, de modo a contribuir, no sentido negativo, para a precarização de performances identitárias que não aderem à normalização compulsória. No segundo momento, analisei narrativas referentes à fase docente, mostrando como duas docentes convivem com o dilema do assumir ou não assumir suas orientações sexuais em determinados colégios. Apresento ainda como ambas resistem e reagem aos questionamentos sobre suas performatividades de gênero, como são discursivamente construídas e como, à luz das suas posições dissidentes, buscam instituir práticas docentes que resistem às imposições curriculares cisheteronormativas, que acabam atravancando os modos de vida que escapam delas. Nesse capítulo, concluo as análises com base nas narrativas selecionadas.

No que se refere às perguntas de pesquisa, foram três que direcionaram a investigação e refletem os mesmos movimentos dos objetivos traçados. A primeira é: **Como são constituídas, discursivamente, as performances identitárias de professoras/es/ies dissidentes no contexto da escola, considerando também sua fase discente?** Diante dessa pergunta, foi possível identificar, por meio das narrativas e da minha também, que as nossas performances identitárias foram constituídas dentro da escola, na fase discente, a partir da estranheza e da diferença. Nesse sentido, ao falar dessa diferença, refiro-me a um aspecto relacional, em que esta é estabelecida como uma marcação relativamente a outras identidades, ou seja, como performances que destoam, fogem, escapam da identidade enquanto fato natural, essencial e, por sua vez, estática e fixa. Quanto a isso, demonstrei com base nas teorizações que, a despeito do essencialismo fundamentado em afirmações da história ou da biologia e que apelam para “verdades” fixas em relação à identidade, tanto esta quanto a diferença são resultados de produções discursivas. Levando isso em consideração, defendi que as performances identitárias são performativas, pois são construídas na/pela linguagem, nos discursos.

Partindo de uma perspectiva epistemológica e política que toma a linguagem como performance (AUSTIN, 1990) ou ação social, à luz das teorizações de Butler (1990), refleti acerca do processo de atribuição compulsória de gênero e sexo, por meio de discursos que tornam as pessoas generificadas a partir da ordem compulsória de gênero. Em face dessas teorizações, problematizei como esse discurso, que visa à generificação dos corpos, também

está dentro dos processos disciplinadores da escola por meio das ações curriculares, criadas sob a égide cisheteronormativa, e que reforçam a heterossexualidade como o único caminho natural, normal. Em razão disso, defendi, com base nas nossas narrativas, que outras performances identitárias, as dissidentes, acabam sendo precarizadas, estigmatizadas, deterioradas por meio de atos de fala.

Com relação à produção discursiva das nossas performances identitárias enquanto docentes/ies dissidentes na fase docente, procurei entender esse processo a partir das relações de poder que envolvem também a questão hierárquica na docência. Ou seja, das experiências narradas concluí que, em alguns contextos, nossas performances identitárias são mais questionadas, porém trata-se, da mesma forma, de uma construção discursiva em torno do aspecto da estranheza. É tanto que, nas análises, surgiram questões sobre o assumir ou não assumir a orientação sexual na escola, e isso me levou à inferência de que, se em determinados contextos escolares é preciso optar pelo silenciamento, é porque há toda uma produção discursiva que patologiza, que estigmatiza e coloca nós professoras/es/ies como sendo anormais e que, inclusive, geram-se violências por sermos dissidentes das normalizações heterossexuais. Portanto, ao buscar responder a essa primeira pergunta, procurei também atender ao objetivo geral desta investigação: **Analisar como as performances identitárias de professoras/es/ies dissidentes foram/são produzidas, discursivamente, na escola, considerando também sua fase discente.**

Já a segunda pergunta de pesquisa foi: **De que forma a injúria, enquanto ato performativo, produz performances identitárias dissidentes na escola?** Sobre essa questão, levo em consideração a presença dos insultos dentro do processo de regulação de gênero e que, partindo da perspectiva da linguagem como performance ou como construção social, apresentei aqueles como atos de fala performativos, tomando como base as teorizações de Eribon (2008). Em face das nossas trajetórias analisadas, foi possível identificar que a injúria homofóbica produz um efeito, por isso é considerada um ato de violência simbólica que inclui discursos mais variados possíveis, como: a palavra dita na rua, as palavras escritas em portas de lugares públicos, olhares, metáforas e insinuações que têm por fim precarizar performances identitárias. Portanto, com base nas teorizações apresentadas, procurei demonstrar como a injúria produz uma precariedade que marca nossos corpos dissidentes e nos submete a “violências fóbicas em gênero e sexualidade” nos ambientes familiares e na escola.

Diante dessas considerações, palavras como por exemplo: “bicha”, “viado”, “viadinho”, “mulherzinha”, “frutinha”, “fanta”, “marico”, etc., foram analisadas neste estudo não como

meros adjetivos, porém enquanto discursos que aparecem como uma espécie de aniquilamento. Então, uma resposta mais incisiva que nossas experiências narrativas puderam dar a essa pergunta é a de que os atos injuriosos tentam produzir performances identitárias posicionadas no lugar da anormalidade e da estigmatização, ou seja, num lugar abjeto (de repulsa ou horror) como se fossem uma coisa poluidora ou impura, cujo contato é temido como contaminador (MISKOLCI, 2013. p. 43). Face a essas problematizações teóricas, busquei responder à pergunta apresentada e ao objetivo específico: **Compreender como a injúria, enquanto ato performativo, produz performances identitárias de professoras/es/ies dissidentes na escola pública, considerando também sua fase discente.**

Em relação à terceira pergunta: **Quais formas de enfrentamento e resistência à cisheteronormatividade foram/são utilizadas por professoras/es/ies dissidentes na escola pública, considerando também sua fase discente?** Foi possível identificar que o processo de questionamentos, enfrentamentos, resistências e negociações em relação à norma compulsória de gênero envolve questões imprevisíveis e intersubjetivas de assimilações a partir de códigos culturais que cada uma/um/ume de nós, de modo particular, pode acessar. Conforme foram narradas, nossas formas de enfrentamento e resistência, no ambiente familiar e escolar, apareceram das seguintes formas:

- ✓ Convivência com as meninas não obstante os insultos homofóbicos por conta disso;
- ✓ Bons rendimentos nos estudos como forma de empoderamento e enfrentamento à homofobia dentro da sala de aula e no ambiente familiar.
- ✓ Criação de inteligibilidades próprias que demonstram nossa autoaceitação das formas como performamos a masculinidade e a feminilidade, mesmo diante das várias perturbações;
- ✓ Ressignificação dos sofrimentos em uma força transformadora que pudesse trazer à luz outras narrativas a respeito das dissidências sexuais e de gênero de uma forma não depreciada;
- ✓ Práticas pedagógicas que resistam às normalizações hegemônicas por meio de problematizações sobre questões de gênero, raça, religião, por exemplo, ao explorar artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) bem como da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; e Discussões sobre dissidências sexuais e de gênero de modo a problematizar a lógica binária;
- ✓ Elaboração de projetos pedagógicos sobre Direitos Humanos para tratar de ações cidadãs com exposição de frases feministas, antirracistas e anti-LGBTQIA+fobia no espaço escolar;

- ✓ Convite feito a pessoas trans para se apresentarem no colégio no dia internacional da mulher;
- ✓ Opção por assumir ou não a orientação sexual no ambiente de trabalho, mas que, independentemente dessa questão, a busca por instituir uma autoridade e enfrentamentos singulares, enquanto docentes/ies cujas performatividades de gênero escapam à cisheteronormatividade, desestabilizam, em alguma medida, as hierarquias dentro das relações de poder no espaço escolar.

Desse modo, as análises me proporcionaram encontrar essas respostas à pergunta acima mencionada bem como atender ao seguinte objetivo específico: **Investigar as formas de resistência e enfrentamento à cisheteronormatividade utilizadas por professoras/es/ies dissidentes na escola, considerando também sua fase discente.**

MOVIMENTO DE (IN) CONCLUSÃO

Após essa viagem, que embora concluída eu sinto que ainda não se encerra aqui, quero reiterar o que disse na introdução de que esta dissertação configura-se como um estudo político que coloca a “identidade” como uma questão central na sociedade. Uso essa palavra entre aspas, porque dentro de uma perspectiva performativa, ela é mais entendida como atos de performance. Por essa razão, em estudos realizados no campo da LA, é mais comum a utilização da expressão “performance identitária”, a fim de que não seja marcada demais a ideia de identidade. O uso de tal expressão também faz sentido nesta investigação, já que faz alianças com a teoria *queer* e esta, por sua vez, é em seu todo uma crítica à identidade. Nessa perspectiva, o fato de estar discutindo as performatividades de docentes/ies dissidentes já é suficiente para problematizar questões identitárias, visto que elas operam por meio de citações e práticas discursivas reiterativas de poder (STONA, 2018).

Por um lado, este estudo guarda-chuva, que situado na LA e fez diálogos com a Educação, os Estudos Culturais e a Teoria *Queer*, trata-se, de fato, de um debate político sobre a “identidade”, reconhecendo a necessidade desse debate, pois ainda são praticados muitos tipos de violência na sociedade contra algumas identidades específicas, como é caso das dissidentes da heterossexualidade trazidas aqui, construídas discursivamente como patológicas, antinaturais. Como as narrativas têm apresentado, esse é um problema que ocorre dentro dos solos escolares, cuja imposição das normalizações cisheteronormativas por meio dos currículos contribui para a perpetuação da violência homofóbica lá dentro.

Por outro lado, apresento as experiências dissidentes narradas, pensando em outros tipos de discurso de resistências e enfrentamentos às normas regulatórias por meio da performatividade, esse elemento “que denuncia uma tecnologia social que tenta assegurar que sexo-gênero-desejo-prática sexual se mantenham, desde o princípio, coerentes” (STONA, 2018, p. 45). Nossas experiências narrativas buscaram, em vez de rememorar sofrimentos, nos posicionar num lugar político mediante a inversão performativa da injúria, a exemplo do próprio *queer*, que se transformou em bandeira, em orgulho. Nesse sentido, conforme enfatiza Bento (2015), os atos discursivos: transviado, viado, sapatão, traveco, bicha, boiola se invertem num outro discurso que tenha inteligibilidade local.

Esta investigação trouxe outros lampejos: quiçá, a continuação de um outro estudo sobre narrativas que tratem do cotidiano escolar de estudantes dissidentes no momento presente, possibilitando-me estudar as experiências dos corpos não-binários, pansexuais, transexuais, assexuais. Fiquei com vontade desse algo mais. Entretanto, eu quero uma investigação que me permita adentrar mais na escola, quero problematizar mais aspectos relacionados à ação diretiva e docente em face das dissidências sexuais, procurando entender como as políticas educacionais estão incluindo essas questões nas novas atualizações curriculares.

Por fim, este estudo composto de fortes narrativas teve o mesmo intuito do Poeminho de Mário Quintana, ser do contra, ser subversivo, ser resistente aos inimigos estratégicos que estão aí na sociedade, na escola, nas famílias, nas igrejas querendo atravancar os nossos caminhos, cotidianamente, através das normalizações regulatórias que se tornam uma forma de fascismo. Esse inimigo que se acha grande diante de nós, porém cada eu aqui narrado tem uma força que nunca seca. Cada um de nós diz: “Eles passarão... Eu passarinho!”. Porém, passarinho a voar bem alto apesar dos fascismos que tentam atravancar meus movimentos libertários!

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ARAUJO, P. R. M. **A performatividade como um elemento desterritorializador na encenação contemporânea**. 2016. (Dissertação de Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade de Ouro Preto, Minas Gerais, 2016.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BENTO, B. É o queer tem pra hoje? Conversando sobre as potencialidades e apropriações da Teoria Queer ao Sul do Equador. **Áskesis**, v. 4, n. 1, janeiro/junho, 2015. Disponível em: <https://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/61/pdf>. Acesso em: 16 mai. 2021.
- BORBA, R. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu**, 2014a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/T86yvM4tkCzZts3kVwqKPOG/?lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2020.
- BORBA, R.; LIMA, F. Por uma educação rizomática: sobre as potências queer, a política menor e as multiplicidades. **Revista Periódicos**, Salvador, v. 1, n. 2, 2014b. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicos/article/view/12885>. Acesso em: 13 abr. 2021.
- BORBA, R. Linguística queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. **Revista Entrelinhas**, São Leopoldo, v. 9, n. 1, p. 91-107, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinus.br/index.php/entrelinhas/article/view/10378>. Acesso em: 28 ago. 2020.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BUTLER, J. **Bodies that matter: on the discursive limits of 'sex'**. New York, Routledge, 1993.
- BUTLER, J. **Excitable Speech. A Politics of the Performatives**. New York: Routledge, 1997.
- BUTLER, J. Como os corpos se tornam matéria: entrevista. **Estudos feministas**, vol. 7, nº 1-2, Florianópolis, 1999.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- BUTLER, J. **Undoing gender**. New York; London: Routledge, 2004.

BUTLER, J. Uma analítica do poder: entrevista a Claire Pagès e Mathieu Trachman. **Investigação Filosófica**, v. 5, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/investigacaofilosofica/article/download/4873/2199>. Acesso em: 24 ago. 2020.

BUTLER, J. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 249-274, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Tp6y8yyyGcpfdbzYmrc4cZs/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2020.

BUTLER, J. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto?. Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha; revisão de tradução de Marina Vargas; revisão técnica de Carla Rodrigues. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, J. Corpos que ainda importam. In: COLLING, Leandro. **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFFBA, 2016.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, J. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Trad. Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019b.

CAETANO, M.R.V. **Gênero e sexualidade**: um encontro político com as epistemologias da vida e os movimentos curriculares. 2011. 228f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

CAETANO, M. R. V. **Performatividades reguladas**: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação. Curitiba: Appris Editora, 2016.

CARNEIRO, N. S. **Homossexualidades» uma psicologia entre ser, pertencer e participar**. Porto: Livpsic, 2009.

CARVALHO, M. E. P. de. Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunicação: Considerações a partir de uma experiência de formação docente. Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18685>. Acesso em: 20 mai. 2021.

CARVALHO FILHO, E. G. de; MAKNAMARA, M. Falhas e rupturas de gênero e de sexualidade nos currículos: por onde passa a luz? In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. da S. **Pesquisa sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

CARVALHO, T. **Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo**: rupturas e construção de visibilidades. 2018. (Tese de Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

COLLING, L. **Que os outros sejam o normal**: tensões entre movimento LGBT e ativismo *queer*. Salvador: Edufba, 2015.

COLLING, L. Trânsitos de gênero: leituras queer/ trans* da potência do rizoma gênero. In: COLLING, L. (Org.). **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016.

COLLING, L. Dossiê Artivismo das dissidências sexuais e de gênero: a arte enfrente a violência normativa dos nossos dias. **Revista Cult**, v. 20, n. 226, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32095>. Acesso em: 15 mai. 2021.

COLLING, L.; ARRUDA, M.S.; NONATO, M.N. **Perfechatividades de gênero: a contribuição das fechativas e afeminadas à teoria da performatividade de gênero**. Cadernos Pagu. 57, dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/nnMNWqQW7tjNCP9Kn9tgYJf/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2021.

COSTA, P. V.; OLIVEIRA, L. R. P. F. de. Gramática: um território em busca de (re)territorialização. **Revista Philologus**, Ano 23, N° 69. P. 781-791. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2017. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO23/69supl/061.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2021.

DE LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, H. (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V.4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997a.

DELEUZE, G. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista com G. Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, DVD, 459min, 1997b.

DERRIDA, J. “**Firma, acontecimento, contexto**”, em Jacques Derrida, *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra, pp. 347-372, 1989.

DERRIDA, J. **Limited Inc**. Evanston: Northwestern UP, 1988.

DIAS, A. F.; CARDOSO, H. M. **Discursos sobre gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe**, Campus Aracaju. 2017.

ENDO, H.; REECE-MILLER, P. C.; SANTAVICCA, N. Surviving the trenches: a narrative inquiry into queer teachers’ experiences and identity. **Teaching and teacher education**, v.26, 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X09002431>. Acesso em 14 jul. 2020.

ENNES, M. A.; MARCON, F. Processos Identitários. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 16, no 35, jan/abr 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v16n35/a10v16n35.pdf>. Acesso em 28 ago. 2020.

ERIBON, D. Reflexões sobre a questão gay. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006.

FELIPE, J.; BELLO, A. T. Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

FOUCAULT, M. “Two lectures”. In: **Power/Knowledge: selected writings, interviews & other writings – 1972-1977**. Edited by Colin Gordon. New York: Pantheon Books, 1980.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade** - a vontade de saber. Rio de Janeiro: ED. Graal, Vol. 1. 1988.

FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FOUCAULT, M. **Michel Foucault –Por Uma Vida Não-Fascista**. Coletânea Michel Foucault Sabotagem. Organizador: Coletivo Sabotagem, 2004.

FOUCAULT, M. É inútil revoltar-se? In: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. [Coleção Ditos e Escritos V].

FOUCAULT, M. Uma estética da existência. In: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. [Coleção Ditos e Escritos V].

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 22ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. 42ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**; organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRANÇA, A.N.M.; SILVA, S. G. Vidas Precárias: a Performatividade na Constituição das Violências Fóbicas em Gêneros e Sexualidades. **PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO (ONLINE)**, v. 39, p. 146-160-160, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/mCPPk5RzXXJvzjDwRd5BRR/?lang=pt>. Acesso em 10 jun. 2021.

FRANCO, N.; CICLINI, G. A. Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 23(2): 325-346, maio-agosto, 2015.

- FURLAN, Cássia Cristina; MÜLLER, Verônica Regina. Gênero, sexualidade e docência: (re)pensando práticas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 155-178, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5126>. Acesso em: 09 mai. 2021.
- GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes (Trad.). Rio de Janeiro: LTC, 1975.
- GRAVE, R.; OLIVEIRA, J. M; NOGUEIRA, C. **Desidentificações de gênero**: Performances Subversivas. *Axaequio*. n. 40, p. 89-104, 2019.
- GUIMARÃES, T. F. Narrativas de experiências pessoais em torno da Internet: a construção de gênero e sexualidade em uma Lan House. **RECORTE (UNINCOR)**, v. 12, p. 1, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/2788>. Acesso em: 12 set. 2020.
- GUIMARÃES, A. F. P. **Performances e performatividades de gênero por corpos dissidentes**: um estudo sobre trajetórias de gays afeminados que atuam como drag-queens. 2020. (Tese de Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, Salvador, 2020.
- HALL, S. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006b.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2014. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- IMPAGLIAZZO, F. **Promíscuo**. Bragança Paulista: hecatombe, 2021.
- JACKSON, J. M. Removing the masks: considerations by gay and lesbian teachers when negotiating the closet door. **Journal of Poverty**, v. 10, n. 2, p. 47-52, 2006. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J134v10n02_03. Acesso em: 22 mai. 2021.
- JORDÃO, C. M. **As lentes do discurso**: letramento e criticidade no mundo digital. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 46.1, p. 19, 2007.
- JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.
- LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Revista Educação e Realidade**. v. 20, n. 2:101-132, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71722>. Acesso em: 04 jul. 2020.

LOURO, G. L. **Teoria Queer – Uma Política Pós-Identitária para a Educação**. Estudos Feministas, 541 2/2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/64NPxWpgVkt9BXvLXvTvHMr/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 18 jul. 2020.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOXEY, J. **Performativity**. Nova York, Routledge, 2007.

LUCAS LIMA, C. H. **Da estranha força que nos faz escapar: um ensaio sobre o livro Performatividades Reguladas: heteronormatividades, narrativas biográficas e educação**, de Marcio Caetano. Salvador: Edufba, 2016.

LYOTARD, J.F. **A condição pós-moderna**. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

MACIEL, P. D. **Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência**. 2014. (Tese de doutorado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

MACIEL, P. D.; GARCIA, M.M.A. Os femininos no magistério: professoras lésbicas nas escolas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, 2014. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/maciel-garcia.htm>. Acesso em: 16 mar. 2021.

MACIEL, P. D.; GARCIA, M. M. A. A lesbianidade como arte da produção de si e suas interfaces no currículo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tkRZGMvdSSWmhy6hwvB8fyQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2021.

MARTIN, A. D.; KAMBERELIS, G. Mapping not tracing: Qualitative educational research with political teeth. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 26, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518398.2013.788756>. Acesso em: 05 abr. 2021.

MELILLO, S. Heteronormativity and teaching: a phenomenological study of lesbian teachers. In: **The Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Chicago, 2003.

MELO, G. C. V.; MOITA LOPES, L. P. A performance narrativa de uma blogueira: “tornando-se preta em um segundo nascimento”. **Alfa Revista Linguística**, Unesp, Araraquara, v. 58, p. 541-556, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/bYJFkNm9qkFyRcRXf3t5WCg/?lang=pt>. Acesso em: 25 mai. 2021.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MOITA LOPES, L. P. Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. IN: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Discursos sobre gays em uma sala de aula no Rio de Janeiro: é possível queer os contextos de letramento escolar? In. VIII CONLAB. Coimbra. **Anais...** Eletrônicos do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra: UC. 2004.

MOITA LOPES, L.P. On being white, heterosexual and male at school: Multiple positionings in oral narratives. In: D. SCGUFRUB; A. DE FINNA e M. BAMBERG, **Identity an discourse**. Oxford, Oxford University Press, 2006a.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola. 2006b.

MOITA LOPES L.P. Gêneros e sexualidades nas práticas discursivas contemporâneas: desafios em tempos queer In: SILVA, A. de P. D. da. (org.) **Identidades de Gênero e práticas discursivas**. Campina Grande: EDUEP. 2008 pp. 13-19.

MOITA LOPES, L. P. **Os espaços da narrativa como construto teórico metodológico na investigação em linguística aplicada**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013, p.227-247.

NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto, Porto Editora, 1993.

OCHS, E. Indexing gender. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (Eds.). **Rethinking context. Language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OCHS, R. Why We Need to “Get Bi.” In: **Journal of Bisexuality**, 11(2-3), 2011.

OLIVEIRA, A. L.; CARDOSO, H. M. Discursos de gênero, corpo e sexualidade no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, Campus Aracaju. In: DIAS, A. F.; SANTOS, E. F.; CRUZ, M. H. S. (org.). **Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações**. Aracaju: Editora IFS, 2017.

OLIVEIRA, J. M et al. Feminismos Queer: disjunções, articulações e ressignificações. **Ex-Aequo**, v. 20, 2009. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/14330>. Acesso em: 25 mai. 2021.

OLIVEIRA, J. M. Trânsitos de gênero: leituras queer/ trans* da potência do rizoma gênero. In: **Dissidências sexuais e de gênero**. Leandro Colling (Org.). Salvador: EDUFBA, 2016.

OLIVEIRA, J. M. **Saberes trans**: traços, teoria queer e metodologias. Youtube. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TSOmtFIW8Fo>. Acessado em: 09 set. 2020.

OLIVEIRA, M. R. G. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação. **Revista Periódicos**, v. 1, n. 9, p. 161-191, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25762>. Acesso em: 14 abr. 2021.

ORTEGA, F. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de Pesquisa Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARAÍSO, M. A. Currículo e diferença. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PARAÍSO, M. A. **Currículo e relações de gênero**: entre o que se ensina e o que se pode aprender. Revista Linhas, Florianópolis, v.17, n. 33, jan.-abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206>. Acesso em: 13 abr. 2021.

PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. da S. Currículos, gênero e sexualidades para fazer a diferença. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. da S. (org.). **Pesquisas sobre currículo, gênero e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018a.

PARAÍSO, M. A. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. da S. (Org.). **Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018b.

PARAISO, M. A. **Uma vida de professora que forma professora/es e trabalha para o alargamento do possível no currículo** / Marlucey Alves Paraíso – Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

PELBART, P. Por uma arte de instaurar modos de existência que não existem. In: **BIENAL DE ARTE DE SÃO PAULO**. Como pensar coisas que não existem. Livro 31ª Bienal de Arte de São Paulo. São Paulo, 2014.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**: a critical introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Performativity and Language Studies. **Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal**, vol.1, n.1, p.1-19, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/248943405_Performativity_and_Language_Studies. Acesso em: 11 fev. 2021.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PETRY, A. R.; MEYER, D. E. E. **Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa**. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 10, p. 193-198, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/7375>. Acesso em: 27 fev. 2021.

PINAR, W. "Introduction". In: PINAR, W. (Org.). **Queer Theory in Education**. New Jersey e Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.

PINHEIRO, A.F.C; PINHEIRO, B. F. M. Estratégias de neutralização de gênero no português brasileiro: questões estruturais e sociais. **Cadernos de Linguística**, v. 2, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/download/326/386/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

PINHO, L.C. A vida como uma obra de arte: esboço de uma ética foucaultiana. In: HUSSAK, V. V. R, P.; MEDEIROS, N. G. de; AZAR FILHO, C. M. (Org.). **Ética e Alteridade**. 1ed. Seropédica: Editora da UFRRJ, 2010, p. 1-13.

PINTO, J. P. O corpo de uma teoria: marcos contemporâneos sobre os atos de fala. **Cadernos Pagu** (UNICAMP. Impresso), v. 33, p. 117-138, 2009.

PRECIADO, P. B. Multidões *queer*: notas para uma política dos "anormais". **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis. vol. 19, núm. 1, janeiro-abril, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/yvLQcj4mxkL9kr9RMhxHdwk/>. Acesso em: 23 abr. 2021.

PRECIADO, B. **Quem defende a criança queer?** Tradução Fernanda Ferreira Marcondes Nogueira. Jangada: crítica, literatura, artes, n. 1, p. 96-99, ago. 2013.

QUINALHA, R. LGBTs e com muito orgulho, 2017. **Revista Cult**. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/renan-quinalha-lgbts-e-com-muito-orgulho/>. Acesso em: 17 mar. 2021.

QUINTANA, M. Poeminho do contra. In: **Cadernos H**. São Paulo: Globo, 2006.

RAGO, M; VEIGA-NETO, A. Para uma vida não fascista. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.26, n. 01, jan.-jul. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41313>. Acesso em: 16 abr. 2021.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.7.

REVEL, J. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RIBEIRO, P. R. C.; SOARES, G. F.; FERNANDES, F. B. M. A Ambientalização de Professores e Professoras Homossexuais no Espaço Escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

RIOS, R. R. Homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2009.

SALIH, S. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Tradução e notas de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SANTOS FILHO, I. **A construção discursiva de masculinidades bissexuais**: um estudo em linguística *queer*. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

SANTOS, L. P; PARAÍSO, M. A. Dicionário crítico da educação: currículo. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 7, jan-fev. 1996. Disponível em: http://observatoriodajuventude.ufmg.br/pacto-mg/images/APOIOCADERNO3/Texto1_Dicionario_critico_curriculo_texto-3.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

SEFFNER, F. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SIERRA, J. C. Gênero, performatividade e a experiência trans. **Cadernos de Gênero e Tecnologia (CEFET/PR)**, v. 6, p. 29-38, 2011. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/6120>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SIQUEIRA, R. de; CARDOSO JÚNIOR, H. R. O conceito de estigma como processo social: uma aproximação teórica a partir da literatura norte-americana. **Imagonautas**, v. 2, n.1, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781280>. Acesso em: 08 abr. 2021.

SILVA, D. C. P. **Atos de fala transfóbicos no ciberespaço**: uma análise pragmática da violência linguística. 2017. 200f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

SILVA, D. C. P. Micropolíticas de resistência queer na performance narrativa de uma professora da Educação Básica. **HUMANIDADES & INOVAÇÃO**, v. 6, p. 89-105, 2019a.

Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1096>. Acesso em: 13 mar. 2021.

SILVA, D. C. P. (Meta)pragmática da violência linguística: patologização das vidas trans em comentários online. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, p. 956-985, 2019b.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tla/a/HzsR8s7byqZSJdHZBwSGpWq/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SILVA, J. P. de L. Crianças queer no currículo escolar: demandando visibilidade e bagunçando as normas de gênero. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. da S. (org.). **Pesquisas sobre currículo, gênero e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018a.

SILVA, J. P. L. **Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo**: a invenção de modos de vida transviados. 2018. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Minas Gerais, 2018b.

SILVA, S. G.; FRANCA, A. N. “Vidas precárias: a performatividade na constituição das violências fóbicas em gêneros e sexualidades”. **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol. 39, n. 3, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/mCPPk5RzXXJvzjDwRdT5BRR/?lang=pt>. Acesso em: 09 mar. 2021.

SILVA, S. M. A vida como obra de arte. **REVISTA CIENTÍFICA/FAP (CURITIBA. IMPRESSO)**, v. 2, p. 1, 2006.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. (Cap 2). In: SILVA, T. T. da (org e trad). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUZA FILHO, A. De. Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SOUZA, J. M. de. **As tensões entre as relações das macro e micropolíticas na gestão da escola**. 2020. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2020.

STONA, J. A questão subjetiva na lógica da despatologização das transidentidades: uma perspectiva psicanalítica em diálogo interdisciplinar com perspectivas críticas. **Clínica & Cultura** v. 7, n. 1, jan-jun, p. 38-51, 2018. Disponível em:

<https://seer.ufs.br/index.php/clinicaecultura/article/view/10376>. Acesso em: 20 mai. 2021.

STONA, J; FERRARI, A. G. O cissexismo como uma norma não escrita da psicanálise (ou: para que serve o gênero à clínica?). **Periódicus**, Salvador, n.13, v.2, pp. 102-118, 2020.

Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/34779>. Acesso em: 20 mai. 2021.

SHUGART, H. A. Parody as subversive performance: Denaturalizing gender and reconstituting desire in Ellen. **Text and Performance Quarterly**, 21: 95–113, 2001. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10462930128124>. Acesso em: 12 mai. 2021.

VEIGA-NETO, A. O Currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VERGUEIRO, V. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade / Viviane Vergueiro. - 2016.

VIANNA, C.; CARVALHO, T. Formação e prática docente: sobre a visibilidade das professoras lésbicas. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 24, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/336>. Acesso em: 14 abr. 2021.

WORTHAM, S. **Interacional Positioning and narrative self-constructons**. Narrative Inquiry, 10 1), p. 157-184, 2000.

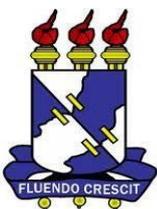
WORTHAM, S. **Narratives in action**. New York: Teacher College Press, 2001.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução conceitual. In: SILVA, T. T. da (org e trad). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZACCHI, V.J. **Linguagem e cultura na construção da identidade sem-terra**. 2009. (Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ZAMBONI, J. **Educação bicha**: uma a(na)rqueologia da diversidade sexual. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO E DOUTORADO EM LETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada/o a participar, como voluntária/o, da pesquisa (AUTO)NARRATIVAS SOBRE PERFORMANCES IDENTITÁRIAS DE PROFESSORAS/ES LGBTQIA+ DE ESCOLAS PÚBLICAS: UM ESTUDO EM LINGUÍSTICA APLICADA, de responsabilidade de José Ricleberson Vieira Alves, aluno de mestrado da Universidade Federal de Sergipe, no Programa de Pós-graduação em Letras, sob orientação do Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi. O objetivo desta pesquisa é *Analisar como as performances identitárias de professoras/es LGBTQ são produzidas discursivamente na escola pública.*

Após ser esclarecida/o sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Você receberá uma via deste documento comprovando a sua aceitação. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Em caso de recusa, você não será penalizada/o de forma alguma.

Esta pesquisa envolve a investigação etnográfica, uma vez que o pesquisador colherá dados registrados por meio de entrevistas, gravações e questionários, visando a compreender os processos de construção discursiva de performances identitárias de gênero.

As informações coletadas serão tratadas de maneira sigilosa e os nomes das pessoas participantes serão preservados, havendo identificação apenas por meio de codinomes. Além disso, os dados serão utilizados exclusivamente para essa pesquisa, sem qualquer prejuízo para qualquer atividade que você venha a desenvolver no futuro.

Torna-se importante frisar que tais riscos poderão estar presentes durante a entrevista e/ou outro momento da pesquisa:

- Ocorrência de um evento desfavorável (inconveniente ou desconforto) decorrente da sua participação e exposição dos fatos narrados.

- Riscos psicológicos de modificação nas emoções, stress, culpa e/ou outro sentimento ligado ao assunto da pesquisa.
- Os resultados, ao final da pesquisa, poderão não representar o seu ponto de vista sobre o assunto abordado, mesmo tomando-se todas as medidas de imparcialidade.
- Poderá haver necessidade de gravação da entrevista por mais de uma vez, o que poderá acarretar-lhe prejuízo de tempo e/ou deslocamento até o local da entrevista.

Mesmo assim, esclareço que farei o possível para evitar esses constrangimentos, estando sempre atento às reações suas e dos demais participantes e acatando possíveis sugestões e/ou reclamações. Você tem a liberdade para retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, assim como o direito de receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos da pesquisa. Por fim, caso tenha interesse, você poderá ter acesso aos resultados com a posterior publicação da pesquisa.

Sua participação trará uma valiosa contribuição para a construção de conhecimento na área de Linguística Aplicada.

Pesquisador: José Ricleberson Vieira Alves

PPGL – UFS

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA NA PESQUISA

Eu, _____,
CPF _____, abaixo assinada/o, concordo em participar da pesquisa descrita acima. Fui devidamente informada/o e esclarecida/o pelo pesquisador **José Ricleberson Vieira Alves** sobre a investigação, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Local e data:

Assinatura da/o participante

Dados do pesquisador

Nome: José Ricleberson Vieira Alves

Telefone para contato: (79) 991460988

E-mail: rick3ufs@gmail.com

Uma via – pesquisador / Uma Via – participante da pesquisa

APÊNDICE B - ENTREVISTA NARRATIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO E DOUTORADO EM LETRAS



Esta entrevista faz parte da pesquisa “(Auto)narrativas sobre performances identitárias de professores/as LGBTQIA+ de escolas públicas: um estudo em Linguística Aplicada”. Por isso, é destinada a professores/as que trabalhem em escolas públicas do estado. Solicito que os aspectos apresentados sejam narrados com seriedade e espontaneidade a fim de que eu possa, doravante, analisá-las à luz das teorizações que serão utilizadas nesta pesquisa.

DESCOBERTA DA SEXUALIDADE/ CORPORALIDADE

Questão 1: Fale como foi o processo de produção/construção de si como um corpo LGBTQIA+ e como foi a descoberta da sua sexualidade.

Questão 2: Fale com as pessoas se referiam à sua corporalidade, Como você lidava com a percepção das pessoas com relação ao seu corpo?

Questão 3: Fale como você lidava com seu corpo.

AMBIENTE FAMILIAR

Questão 4 – vivências e experiências: Fale sobre suas vivências e experiências no ambiente familiar relacionadas à sua sexualidade. Se houve aceitação e como você conseguiu lidar com essa situação na família

Questão 5 – Preconceitos: Fale como te viam na família em casa pelos familiares. Fale como te tratavam em casa e se já sofreu algum tipo de preconceito. Se sim, fale como você conseguiu lidar com essa situação.

AMBIENTE ESCOLAR (enquanto estudante)

Questão 6 – vivências e experiências: Fale sobre suas vivências e experiências relacionadas à sexualidade no ambiente escolar, enquanto estudante.

Questão 7– Preconceito: Fale como te viam na escola, como era o tratamento que você recebia de colegas docentes e se você sofreu preconceitos. Se sim, fale como você conseguiu lidar com essa situação na escola.

Questão 8– Formas de enfrentamento das normas: Fale como você enfrentava as normas de gênero enquanto estudante. Fale se existiam estratégias utilizadas por você para esse enfrentamento.

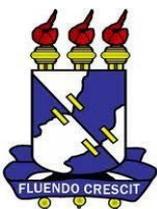
AMBIENTE ESCOLAR (enquanto docente)

Questão 9 – Como é vista na escola: Fale como te veem na escola ou como você pensa que te veem. Fale do tratamento que você recebe de colegas professoras/es e também da parte do alunado por você ser LGBTQIA+. Fale como você consegue lidar com essa situação na escola.

Questão 10 - Formas de enfrentamento das normas: Fale como você enfrenta as normas de gênero na escola enquanto docente dissidente. Fale se existem estratégias de enfrentamento às normas de gênero utilizadas por você no ambiente escolar.

Questão 9 - Preconceito: Fale como você lida com o preconceito e se você já sofreu ou sofre preconceitos. Fale se houve situações difíceis que você já passou ou ainda passa. Fale se o conceito já te prejudicou ou prejudica por você ser LGBTQIA+.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO E DOUTORADO EM LETRAS



Este questionário faz parte da pesquisa “(Auto)narrativas sobre performances identitárias de professores/as LGBTQIA+ de escolas públicas: um estudo em Linguística Aplicada”. Por isso, é destinado a professores/as que trabalhem em escolas públicas do estado. Solicitamos que as questões sejam respondidas com seriedade e espontaneidade a fim de que possamos identificar o seu perfil enquanto participante da pesquisa. Responda o questionário apenas uma vez.

Perguntas de identificação

1. Que codinome você gostaria de ser chamado/a nesta pesquisa?
2. Qual a sua idade?
3. Onde você nasceu e onde você mora?
4. Qual a sua área de formação, instituição de formação e ano em que se graduou?
5. Que titulações você tem?
6. Em que região e cidade você atua como docente?
7. Há quanto tempo você atua na educação básica?

Perguntas sobre sexo, gênero e sexualidade

8. Qual o seu sexo?
9. Qual o seu gênero?
10. Qual a sua orientação sexual?