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

MARGARIDA MARIA ARAUJO BISPO

PRODUZINDO OLHARES SOBRE A SEXUALIDADE REFERENCIADA AO LGBTQIAP+ NO CENÁRIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL NO ENSINO MÉDIO

SÃO CRISTÓVÃO
2024

MARGARIDA MARIA ARAUJO BISPO

PRODUZINDO OLHARES SOBRE A SEXUALIDADE REFERENCIADA AO LGBTQIAP+ NO CENÁRIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL NO ENSINO MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, área de concentração Educação, Comunicação e Diversidade, na linha de pesquisa Gênero e Educação, como requisito para a obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Santana Cruz

SÃO CRISTÓVÃO
2024

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

MARGARIDA MARIA ARAUJO BISPO

PRODUZINDO OLHARES SOBRE A SEXUALIDADE REFERENCIADA AO LGBTQIAP+ NO CENÁRIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL NO ENSINO MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 20.06.2024

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIA HELENA SANTANA CRUZ
Data: 26/08/2024 09:02:18-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Maria Helena Santana Cruz
(Orientadora) Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Assinado por: José Paulo Gomes Brasão
Identificação: BI08144679
Data: 2024-08-21 às 18:56:28

Prof. Dr. João Paulo gomes Brazão Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Documento assinado digitalmente
gov.br
FABIO ZOBOLI
Data: 20/08/2024 19:57:45-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Fábio Zoboli
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Documento assinado digitalmente
gov.br
CARLOS MAGNO SANTOS GOMES
Data: 23/08/2024 08:21:43-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Carlos Magno Santos gomes
Universidade Federal de Sergipe / UFS

Documento assinado digitalmente
gov.br
CELECINA DE MARIA VERAS SALES
Data: 21/08/2024 19:36:50-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Celecina de Maria Veras Sales Universidade Federal do Ceará / UFC

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2024

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

B622p

Bispo, Margarida Maria Araújo

Produzindo olhares sobre a sexualidade referenciada ao lgbtqiap+ no cenário de uma escola estadual no ensino médio / Margarida Maria Araújo Bispo ; orientadora Maria Helena Santana Cruz. – São Cristóvão, SE, 2024.

253 f. : il.

Tese (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. Educação - Sergipe. 2. Ensino médio – Tobias Barreto (SE). 3. Homofobia nas escolas. 4. Minorias sexuais. 5. Direitos fundamentais. I. Cruz, Maria Helena Santana, orient. II. Título.

CDU 37.062:305(813.7)

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

MARGARIDA MARIA ARAUJO BISPO

PRODUZINDO OLHARES SOBRE A SEXUALIDADE REFERENCIADA AO LGBTQIAP+ NO CENÁRIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL NO ENSINO MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, e aprovada pela Banca Examinadora.

_____

Professora Drª Maria Helena Santana Cruz (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

_____

Professora Drª Celecina de Maria Veras Sales
Programa de Pós- Graduação em Serviço Social/UFMA

_____

Professor Dr. Carlos Magno Santos Gomes
Programa de Pós- Graduação em Letras/UFS

_____

Professor Dr. Fábio Zóboli
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

_____

Professor Dr. José Paulo Gomes Brasão
Universidade da Madeira/UMa

SÃO CRISTÓVÃO

2024

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela perseverança, pela clemência e pelos muitos benefícios a mim destinados; Aos meus filhos: Ruan Samuell, Brehmer Matheus e João Eduardo, vocês são a minha vida, a força que me mantém no trilho, a minha melhor criação, amo vocês! A meu esposo Pedro, pela compreensão, pelo carinho e pelo companheirismo. Você sabe o quão importante é para mim. À minha mãe, pelo exemplo de leitura avançada, pelo carinho e pelo incentivo. Te amo, gata! Ao meu pai (in memória), que, mesmo sem entender muito o que faço, ficava orgulhoso dos meus feitos! Valeu, Paiá! À minha amada sogra (in memoriam) Zilda, você sempre será o meu exemplo. Te amo, minha velhinha contrabandista. A Valéria, minha nora linda e meiga, por todos os sorrisos e incentivo nos piores momentos da pesquisa... Essa de dizer que sogra não ama nora é balela, porque eu te amo. Ao meu irmão Ruy Moisés, à minha prima-irmã Paulinha, obrigada por se inspirarem em mim, mas saibam que me inspiro, também, em vocês! Amo-vos muito. Às irmãs que Deus me deu: Sandra e Rozevania. Sangue não significa muito quando há amor, carinho e companheirismo! Obrigada por estarem comigo nos piores momentos, mesmo quando eu estava sendo uma rebelde sem causa! Amo vocês, gurias! Aos meus sobrinhos Emanoel, Murilo, Yherro, Kauan, Jan Filipe, Edu Gabriel, Enzo Joaquim, em especial, às minhas meninas, as melhores sobrinhas: Estefânia, Joana, Elisabeth, Sandrielly, Danielle, Iraê, Lara, Marina e Ivy. Nós somos empoderadas! Para os meus lindos José Marcos e João Arthur, vocês são inspiração, dois pinguinhos de gente que fazem meu coração transbordar de felicidade. Às minhas tias, mulheres maravilhosas e com vidas que servem de exemplo às futuras gerações. Amo todas, mas Rosa e Joana (in memoriam), Elda, Eula e Eucania são especiais. Amo vocês! Às minhas amigas pesquisadoras: Juscelice – nossa querida Tuca –, Rafaela, Virley e Joana, vocês foram adoráveis nessa caminhada, e não há palavras para dizer o quão importantes vocês são para mim. A minha orientadora Professora Dra. Maria Helena Santana Cruz, a senhora é luz nos caminhos das/dos suas/seus orientandas/orientandos. A minha caminhada seria solitária sem a sua orientação, cuidado, carinho e respeito. Obrigada, a senhora hoje ocupa uma parte do meu coração. A sua saída da pós-graduação, com certeza, deixará uma lacuna imensurável no meio educacional. A Verusca, Romércia e Rosinha, vocês tornaram-se amigas para além dos estudos realizados na UFS. Obrigada pelo companheirismo e pelas inúmeras noites em que ouviam os meus lamentos. Amizade se constrói em lugares inusitados. Eu as amarei para sempre. Aos meus colegas de classe, houve momentos em que as palavras de vocês foram imprescindíveis no processo de criação, então, obrigada pelo caminhar juntos. À professora doutora Christina Bielinski Ramalho, você sempre será imprescindível em

minha vida, seja na vida acadêmica ou pessoal. Obrigada por acreditar, por incentivar, por não desistir de mim. Por viver tão fabulosamente uma das máximas de Che Guevara: “Se você é capaz de tremer de indignação a cada vez que se comete uma injustiça no mundo, então, somos companheiros”. À professora doutora Catarina Nascimento de Oliveira, ao professor doutor Paulo Brasão e à professora doutora Celecina Veras, componentes da banca de qualificação, pelas valiosas contribuições. Utilizar palavras gentis e cordiais e saber ser humilde não ficou para todos! Obrigada, meu caminhar tem muito dos seus ensinamentos. Ao professor doutor Carlos Magno, membro da banca de qualificação e docente do Departamento de Letras/ Libras onde estagiei. Jesus Cristinho! Você foi uma grata surpresa do mundo acadêmico, exemplo a ser seguido... Para além do professor, tenho um amigo; quando crescer, quero ser igual a você! Ao professor doutor Fábio Zóboli, suas aulas foram fundamentais para a minha escrita. Obrigada pelas horas dispensadas no esclarecimento das dúvidas que surgiam ao longo das leituras, pelo acolhimento no estágio no Departamento de Educação Física. Eu ousei permitir-me a desvelar o que havia nas leituras, deixando de lado os preconceitos que não sabia que possuía em torno de gênero e sexualidade. Ao professor doutor Antônio Ponciano, você é meu eterno mestre, aquele que se preocupa sempre com seus ex-alunos, tem sempre uma palavra de conforto, mesmo quando tudo está obscuro. Muitos, talvez, não entendam o seu amor pela Educação e pelas/pelos suas/seus pupilas/pupilos, mas nós, que tivemos o prazer de tê-lo como mestre, seremos sempre gratos por sua persistência. À professora doutora Ana Leal, obrigada por abrir portas que eu pensei não serem para mim. Ao professor João Costa. Ei, Jonhny, eu fiz o prometido, continuei estudando, mesmo que a jornada tenha sido difícil, mesmo que eu tenha pensado em desistir! Eu continuei! Das nossas conversas, só falta escrever um livro! Obrigada por ter colocado na cabeça da “Inventora do rádio” que ela era mais do que a moça assustada que adentrou os portões da UFS querendo apenas uma graduação. Eu vou continuar tentando e espero que onde você estiver possa estar feliz! Eu te amarei para sempre, Jonhny. Enfim, agradeço as/aos funcionárias/funcionários do PPGED e a todas/todos/todes as/os demais professoras/professores que dividiram seus saberes para que eu pudesse construir o meu. Aos meus filhos emprestados, Wendell, João Paulo e Iran, nascidos de barrigas diferentes, mas que nem por isso deixam de ser irmãos! Vocês me ajudaram a entender o lugar de fala do qual não faço parte, mas a que me sinto solidária por amá-los. A Amélia, você é uma das mais belas criações de Deus. A/Ao minha/meu irmã/irmão de alma Advanilson, meu amado Fofo... sinto sua falta todos os dias, você deixou uma cratera enorme em meu coração... A Beni, Zezo, Luana, Pancho, Nininho, Babalu, Josiran, Carlos (in memoria), dentre outras/outros LGBTQIAP+ que fizeram a minha infância ser mais colorida e tiveram suas vidas ceifadas desde cedo pela

intolerância da sociedade que não aceitava/aceita a diferença. O apagamento social, infelizmente, acabou por culminar no homicídio de três lindas estrelas que tiveram seu brilho precocemente apagado! Obrigada por terem sido resistência em uma terra homofóbica. As/Aos minhas/meus amigas/amigos, Valtenci, meu amado compadre, Kelly Dantas, Barreto, Dom, Ivan, Ryan, Ary, Wil, Antônio, Zezinho, Paulinho, Erick, Anderson, Victor I, Victor II, Everton Prata, Manuelita, obrigada pelo companheirismo e carinho. À professora mestra Alessandra, obrigada pela sororidade no decorrer da pesquisa. A todas/todos/todes que fazem o Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário. Sem vocês, este trabalho não existiria. Minha eterna gratidão. A Jorge Amado pela disponibilidade e gentileza. Às irmãs de Santa Maria, obrigada pelo tempo sempre disponível. À minha querida professora Antônia Amâncio (in memoria): sua rebelde chegou longe. Obrigada por ter descortinado o mundo da leitura em minha vida. Ser alfabetizada por você foi prazeroso!

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEABR - Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário

DR-02 - Diretoria Regional – 02

FGV - Fundação Getúlio Vargas

IBICIT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IFES - Instituto Federal do Espírito Santo

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais e Travestis, Quer, intersexual e assexuado.

OMS - Organização Mundial da Saúde

PUC-RGS - Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

UEC - Universidade Estadual de Campinas

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais

UEMTS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz

UF do ABC - Universidade Federal do ABC

UF - Universidade de Fortaleza

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFP - Universidade Federal da Paraíba

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRGN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSJDR - Universidade Federal de São João Del Rei

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UNB - Universidade de Brasília

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina

USP - Universidade de São Paulo

UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

UVA - Universidade Vale do Acaraú

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Chuva de ideias(1)..... 72
Figura 2 – Chuva de ideias (2).....73
Figura 3 – Sequência de leitura.....78
Figura 4 - Deusas/deus da sabedoria.....80
Figura 5 - Grupo focal.....85
Figura 6 - (Auto) Etnografia.....89
Figura 7 - Modelo da (Auto)etnografia.....91
Figura 8 – Personagem Don (primeira ilustração).....95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Palavras-chave e operadores boleanos.....100
Quadro 2 - Teses e dissertações produzidas nos últimos anos com foco em gênero e/ou sexualidade.....102
Quadro 3 – Falas das/do professoras/professor sobre o que entendem por literatura homoerótica.....142

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Assassinatos da População LGBTQIAP+ no Brasil entre 2018 a 2022.....33

RESUMO

No contexto educacional que engloba a Educação Básica, abordar o conceito de gênero e sexualidade teve como pretensão compreender como as/os LGBTQIAP+ vivenciam suas experiências no cotidiano de uma escola do Ensino Médio na cidade de Tobias Barreto/Sergipe. Desse modo, esta pesquisa teve como objetivo geral desvelar as representações sociais, os saberes construídos e as estratégias mobilizadas por professoras/professores em uma Escola do Ensino Médio em Tobias Barreto/SE, com relação à diversidade de gêneros, referenciados no corpo-sexuado de alunos/alunas LGBTQIAP+ na ampliação de direitos e construção da cidadania. A metodologia ativa empregada nesta pesquisa possui uma proposta com base na perspectiva feminista, pós-estruturalista e queer, visando desvendar as sociabilidades de grupos LGBTQIAP+ no cotidiano do Ensino Médio da escola pública. A produção do conhecimento sobre o objeto tem por perspectiva uma pesquisa de caráter qualitativo, por meio das seguintes fontes: A) Observação participante; B) Diário de campo; C) Oficina Literária; D) Grupo Focal. O referencial metodológico para a análise das formas simbólicas se alinha à hermenêutica em profundidade para a interpretação de formas de representações circulantes sobre o objeto, inclusive nos textos da literatura homoerótica adotados. Essa opção metodológica permitiu a Análise Sócio-histórica, Análise Formal ou Discursiva e a Interpretação/Reinterpretação, articuladas com outros métodos de análise e estratégias de construção simbólica, imersas e produzidas em meio a relações de poder, existentes no Ensino Médio na escola *lócus* da pesquisa. Mediante essa constatação, ficou explícito que os principais problemas que permeiam a vida das/dos LGBTQIAP+ no chão da escola, observados por meio dos resultados gerais verificados nos grupos focais, oficinas e atividades sororiepáticas foram: homofobia velada e homofobia agressiva, naturalização do preconceito e a homofobia como fator cultural no chão da escola.

Palavras-chave: Direitos. Ensino Médio. LGBTQIAP+. Homofobia.

ABSTRACT

In the educational context that encompasses Basic Education, addressing the concept of gender and sexuality aimed to understand how LGBTQIAP+ people show their experiences in the daily life of a high school in the city of Tobias Barreto/Sergipe. Thus, this research had as its general objective to reveal the social representations, the knowledge constructed and the strategies mobilized by teachers in a high school in Tobias Barreto/SE, in relation to gender diversity, referenced in the sexualized body of LGBTQIAP+ students in the expansion of rights and construction of citizenship. The active methodology used in this research has a proposal based on the feminist, post-structuralist and queer perspective, aiming to unveil the sociabilities of LGBTQIAP+ groups in the daily life of high school in public schools. The production of knowledge about the object has as its perspective a qualitative research, through the following sources: A) Participant observation; B) Field diary; C) Literary Workshop; D) Focus Group. The methodological framework for the analysis of symbolic forms is aligned with in-depth hermeneutics for the interpretation of forms of representations circulating about the object, including in the adopted homoerotic literature texts. This methodological option allowed for Socio-historical Analysis, Formal or Discursive Analysis and Interpretation/Reinterpretation, articulated with other methods of analysis and strategies of symbolic construction, immersed and produced amidst power relations, existing in High School at the school where the research was conducted. Through this finding, it became clear that the main problems that permeate the lives of LGBTQIAP+ people in schools, observed through the general results verified in the focus groups, workshops and sorority activities, were: veiled homophobia and aggressive homophobia, naturalization of prejudice and homophobia as a cultural factor in schools.

Keywords: Rights. High School. LGBTQIAP+. Homophobia.

RESUMEN

En el contexto educativo que abarca la Educación Básica, abordar el concepto de género y sexualidad tuvo como objetivo comprender cómo las personas LGBTQIAP+ muestran su cotidiano en una escuela secundaria de la ciudad de Tobías Barreto/Sergipe. Así, esta investigación tuvo como objetivo general revelar las representaciones sociales, los conocimientos construidos y las estrategias movilizadas por profesores de una Escuela Secundaria de Tobías Barreto/SE, en relación a la diversidad de géneros, referenciados en el cuerpo sexual de estudiantes LGBTQIAP+ en ampliar derechos y construir ciudadanía. La metodología activa utilizada en esta investigación tiene una propuesta basada en una perspectiva feminista, postestructuralista y queer, con el objetivo de develar la sociabilidad de los grupos LGBTQIAP+ en el cotidiano de la escuela secundaria pública. La producción de conocimiento sobre el objeto tiene una perspectiva de investigación cualitativa, a través de las siguientes fuentes: A) Observación participante; B) Diario de campo; C) Taller Literario; D) Grupo focal. El marco metodológico para el análisis de las formas simbólicas se alinea con una hermenéutica profunda para la interpretación de las formas de representaciones que circulan sobre el objeto, incluso en los textos de literatura homoerótica adoptados. Esta opción metodológica permitió el Análisis Sociohistórico, el Análisis Formal o Discursivo y la Interpretación/Reinterpretación, articulados con otros métodos de análisis y estrategias de construcción simbólica, inmersos y producidos en medio de las relaciones de poder, existentes en la Escuela Secundaria en el locus de búsqueda escolar. . A través de este hallazgo, quedó claro que los principales problemas que permean la vida de las personas LGBTQIAP+ en el ámbito escolar, observados a través de los resultados generales verificados en grupos focales, talleres y actividades seroripáticas, fueron: homofobia velada y homofobia agresiva, naturalización del prejuicio y homofobia. como factor cultural en el ámbito escolar.

Palabras clave: Derechos. Escuela secundaria. LGBTQIAP+. Homofobia.

Alice

Assustada
Andando em círculos
Estou debaixo da terra
Eu caio
Sim, eu caio

Estou enlouquecendo
Onde eu estou agora?
De cabeça pra baixo
Não posso parar isso agora
Isso não pode me parar agora

Eu vou vencer
Vou sobreviver
Quando o mundo estiver se partindo
Quando eu cair e atingir o chão
Darei a volta por cima
Não tente me parar
Não vou chorar

Eu estou no país das maravilhas
De pé novamente
Isso é real? É ilusão?
Vou me defender até o fim

Eu vou vencer
Vou sobreviver
Quando o mundo estiver se partindo
Quando eu cair e atingir o chão
Darei a volta por cima
Não tente me parar
Não vou chorar

Eu vou vencer
Vou sobreviver
Quando o mundo estiver se partindo
Quando cair e atingir o chão
Darei a volta por cima
Não tente me parar

(Avril Lavigne - The Singles Collection (Deluxe Edition Bonus Track)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 19

2 CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS: ENTRE CAMINHOS E SOMBRAS O ENCONTRO COM O ARCO-IRIS 55

2.1 ALICE, VAMOS SEGUIR OS TIJOLOS AMARELOS! LÁ NO FINAL EXISTE O ARCO-ÍRIS... PRECISAMOS DESVENDAR OS CAMINHOS CRIADOS PELO SR. COELHO DE CARTOLA 74

2.2 OFICINAS: OFICINA 01- O INÍCIO DO SEMEAR, CAMINHAR E COLHER... 75

2.3 OFICINA 02: EIS QUE A CAMINHADA/GERMINAÇÃO SE INICIA... 81

2.4 OFICINA 03: OS PRIMEIROS PASSOS DA COLHEITA 83

2.5 OFICINA 04 – COLHEITA: ENTRE VOOS E LIBERDADE... 85

2.6 GRUPO FOCAL 86

2.7 (AUTO) ETNOGRAFIA 95

2.8 PRIMEIRO ENCONTRO COM OS GRUPOS FOCAIS: PASSO A PASSO DA LONGA JORNADA 97

2.9 SEGUNDO ENCONTRO COM OS GRUPOS FOCAIS: O INÍCIO DA MUDANÇA ... 98

2.10 TERCEIRO ENCONTRO COM GRUPOS FOCAIS: ENSAIANDO OS VOOS 98

2.11 QUARTO ENCONTRO: VOOS E LIBERDADE 99

3 GÊNERO, SEXUALIDADE E LITERATURA: TIJOLOS IMAGINÁRIOS NA DESCONSTRUÇÃO DA HOMOFOBIA NO CHÃO DA ESCOLA 103

3.1 PRIMEIROS PASSOS DO REFERENCIAL TEÓRICO 104

3.2 E AS ESTRADAS DE TIJOLOS AMARELOS PRECISAVAM TER UM SOLO QUE ADERISSE SUAS “PEDRAS” 118

3.3 EI, ALICE, O GÊNERO E A SEXUALIDADE PODEM SER ESTUDADOS NA ESCOLA? 121

4. ENTRE AS FRESTAS DAS JANELAS RECÉM-ABERTAS, AINDA EXISTEM DRAGÕES À ESPREITA 130

4.1 ENTRE FRESTAS E JANELAS: A HOMOFOBIA VELADA COMO FONTE DE SILENCIAMENTO DAS/DOS LGBTQIAP+ EM UMA ESCOLA DE TOBIAS

BARRETO/SE..... 150

4.2 HOMOFOBIA AGRESSIVA: IMAGENS DE UMA REALIDADE SUBMERSA 162

4.3 NATURALIZAÇÃO DO PRECONCEITO: COMO AS PALAVRAS SÃO INTROJETADAS PARA MASCARAR A DOR DA REJEIÇÃO 167

4.4 HOMOFOBIA COMO FATOR CULTURAL NO CHÃO DA ESCOLA E PARA ALÉM DELA 176

5. BARREIRAS A SEREM DERRUBADAS PARA ULTRAPASSAR OS TIJOLOS AMARELOS: VEJA, ALICE, HÁ UMA ESPERANÇA..... 183

5.1 ALICE, VEJA! CHEGAMOS AO FINAL... 192

REFERÊNCIAS ..... Erro! Indicador não definido.

ANEXOS 208

1 INTRODUÇÃO

1. O início de tudo... Ei, Alice! Caí na toca do coelho e fui transportada para um lugar fantástico povoado de criaturas peculiares, vamos juntas caminhar sob o arco-íris?

> Eu sempre soube que eu era uma estrela, e agora todo o resto do mundo parece concordar comigo.
> Freddie Mercury

Sempre fui fã de Freddie Mercury[1]. Na realidade, passei a minha infância e adolescência ouvindo o Queen[2], mesmo não entendendo o que as músicas diziam. Hoje, entendo melhor o significado, especialmente de uma das minhas músicas favoritas da banda: Don´t stop Me Now[3]. O fragmento "I´m a shooting star leaping through the sky, Like a tiger defying the laws of gravity, I´m a Racing car passing by like Lady Godiva[4]" transporta-me para um mundo mágico, onde uma empoderada mulher anda a cavalo tendo apenas seus cabelos a cobrí-la, para que o povo de Coventry[5] tivessem impostos menos abusivos.

Assim, como Lady Godyva, Alice[6] e, a Eu Caminhante[7], quando nos deparamos com a "Toca do Coelho", buscamos percorrer a Estrada de tijolos amarelos com o empoderamento das nossas ancestrais. A jornada que me predispus a percorrer trouxe uma amiga cuja coragem inspirou-me a ir adiante. Então, dei o braço, aos teóricos, tendo Alice como fiel companheira e com a mochila cheia de curiosidade e, determinação, percorri a estrada de tijolos amarelos em busca do arco-íris.[8]

A epígrafe escolhida para a introdução faz alusão ao empoderamento de Mercury ao longo de sua vida, o qual é um dos legados que ele, por meio da performatividade (no que diz respeito ao corpo, à linguagem e à reivindicação de direitos), nos palcos e fora deles, inspirou as/aos LGBTQIAP+ que ouviam, e ainda ouvem, na atualidade, as músicas da banda Queen e os assistem aos vídeos das performances inesquecíveis do vocalista que encantou o mundo nas

---

[1] Freddie Mercury foi um cantor, pianista e compositor britânico, conhecido por seu trabalho com a banda britânica de rock Queen, que ele integrou de 1970 até o ano de sua morte.

[2] Queen banda britânica de rock, fundada em 1970 e ativa, sob sua formação clássica, até 1991.

[3] Música da banda Queen do álbum *Motion in the Ocean*, de 1979.

[4] Godiva foi esposa de Leofrico. O seu nome provém do inglês antigo. Também figura nas Crônicas de Ely, que descrevem Godiva como uma viúva, na ocasião do seu casamento com Leofrico. O casal teve um filho, Elfgar de Mércia. (DONOGHUE, 2002).

[5] Coventry, cidade e distrito metropolitano do Reino Unido, na região de West Midlands. Grifo nosso.

[6] Alice, personagem da Obra Alice no País das Maravilhas do autor inglês Lewis Carroll.

[7] Refiro a mim mesma como Eu caminhante durante a tese porque me "metarmofoseio" em Dorothy da obra O Mágico de Oz escrita por Lyman Frank Baum publicado em 1901.Grifo nosso.

[8] Eu sou uma estrela cadente saltando pelo céu. Assim como um tigre desafiando as leis da gravidade, eu sou um carro de corrida ultrapassando como Lady Godiva (tradução minha).

décadas de 70, 80 e 90 do século XX e, que passou a fazer história não só no show busines, mas na vida de milhões de seguidoras/seguidores da banda, dentre as/os quais estão as/os LGBTQIAP+.

As performances que Mercury realizava enquanto vocalista do Queen o faziam gritar o que o atravessava e esse atravessamento, segundo o guitarrista Brian May, em entrevista à Revista Rolling Stone, em 23 de julho de 2021, não servira apenas para liberar seu grito de liberdade, mas para inspirar muitas/muitos jovens mundo afora que, por receio às críticas que a sociedade e a família, pudessem fazer, viviam silenciadas/silenciados em um mundo escuro e sem cor.

Para além da performatividade de Mercury, nos dias atuais, Paul B. Preciado, ao utilizar a obra Orlando, de Virgínia Woolf (2011), conseguiu, para mim, transcender os limites da história e tornar-se um manifesto LGBTQIAP+. Preciado (2023), dá vida a uma biografia ficcional de uma personalidade masculina que no decorrer da história torna-se mulher em meio ao sono e, atravessa os séculos vindouros neste novo corpo, uma vez que fora agraciada com a imortalidade que a permite atravessar mais de três séculos - da era elisabetana aos anos do século XX. Ao criar a personagem Orlando, Woolf, por meio da sagacidade que lhe é peculiar, entrelaça as fronteiras físicas e emocionais entre o masculino e o feminino como pode ser visto no fragmento abaixo:

> Orlando tinha se transformado numa mulher – não há como negar. Mas, em todos os outros aspectos, Orlando permanecia exatamente como era antes. A mudança de sexo, embora alterando seu futuro, nada fizera para alterar sua identidade. Seu rosto permanecia, como provam os retratos, praticamente o mesmo. (...) A mudança parecia ter sido produzida completamente e sem sofrimentos, e de tal maneira que o próprio Orlando não demonstrava surpresa com ela. Muita gente, considerando isso, e sustentando que uma mudança de sexo é contra a natureza, esforçou-se para provar que (1) Orlando sempre tinha sido mulher, (2) Orlando é, neste momento, homem. Deixemos biólogos e psicólogos decidirem. Para nós é suficiente constatar o simples fato: Orlando foi homem até os trinta anos; nessa ocasião tornou-se mulher e assim permaneceu daí por diante. (Woolf, 2011, p. 99 e 100)

A androginia abordada por Woolf em Orlando possui uma conexão muito próxima com a rejeição dicotômica essencialista entre o masculino e o feminino. Bonnici (2007), na obra Teoria e crítica literária feministas[9], afirma que o termo androgenia foi um conceito de importância que se fez presente na Segunda Onda Feminista e, que Woolf o utilizou para descrever o equilíbrio completo dos sentimentos masculinos e femininos.

[9] Livro organizado como dicionário e com verbetes explicativos. Grifo nosso.

Mediante essa construção metafórica é que Preciado personifica o seu Orlando, em vários outros "Orlandos", para que juntos possam agradecer ao "personagem" a representatividade dada por meio dele as/aos LGBTQIAP+, sem medo de mostrar quem são e sendo espelhos, para que outros jovens se vejam nelas/neles.

Essa realidade vista no documentário de Preciado pode, sim, ajudar a diminuir a homofobia que ainda se faz presente na vida das/dos jovens nos dias atuais, fazendo com que muitos se vejam obrigadas/obrigados a trancafiar no peito a vontade de gritar por sua liberdade, afinal, todos/todas/todes são estrelas e o mundo precisa perceber e respeitar a beleza que emana dessas/desses jovens, e não as rejeitar/os rejeitar, excluir e muitas das vezes matá-las/matá-los por sua orientação sexual. Aqui, refiro-me não só à morte do corpo, mas também à da essência humana que possui uma voracidade maior porque as/os consome lentamente ao longo de suas vidas.

Desde 2020, quando a Eu Caminhante deu início à escrita do projeto apresentado na seleção do Doutorado, percebi que havia a preocupação de algumas/alguns educadoras/educadores com a inserção de alunas/alunos LGBTQIAP+ no cotidiano escolar. No entanto, essa preocupação era esporádica, quando uma/um ou outra/outro aluna/aluno sentia-se desrespeitada/desrespeitado pela sua sexualidade e, em muitos casos, davam a batalha como perdida, ou era uma maneira de se rebelar contra o sistema e acabava por evadir do ambiente escolar, por sua performatividade não ser respeitada. Judith Butler (2007) diz que:

> (...) são performativos no sentido de que a essência ou a identidade que pretendem afirmar são invenções fabricadas e preservadas mediante signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de que o corpo com gênero seja performativo mostra que não tem uma posição ontológica distinta dos diversos atos que conformam sua realidade (Butler, 2007, p. 266).

Mediante essa constatação é que surge a curiosidade da pesquisadora em descobrir os motivos que fazem essa realidade existir no Ensino Médio. Para dar conta deste trabalho, busquei entender a performance que envolve os corpos LGBTQIAP+, bem como a recepção destes corpos por aquelas/aqueles que fazem parte do ambiente escolar que as/os recepcionam. A performatividade destaca a constituição do gênero como atos, gestos, representações ordinariamente constituídas. Isto é, por meio da performatividade, procura-se pensar o gênero no fazer-se e constituir-se temporal.

> Em outras palavras, atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações,

> entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado. (Butler, 2003, p. 194).

Nessa linha de reflexão, Berenice Bento (2006) faz referência à performatividade e como ela é importante, para os/as transexuais em especial, porém a performance também é inerente aos gays, lésbicas, assexuados, pansexuais; é ela quem dá às/aos LGBTQIAP+ "força" para seguir em frente, uma vez que são forjadas/forjados a assumir uma sexualidade que não condiz com o seu "Eu" verdadeiro, e muitas das vezes a se reinventar para fazer parte de lugares a que têm direito.

Na condição de professora de Língua Portuguesa, vinha me questionando: "O que fazer para tornar a escola receptiva para as/os alunas/alunos LGBTQIAP+?". Em decorrência dessa indagação, emergiu o meu interesse de pesquisa de Doutorado com o tema: *Produzindo Olhares Sobre a Sexualidade Referenciada aos LGBTQIAP+ no Cenário de Uma Escola Estadual no Ensino Médio* apresentado ao Programa em Pós- Graduação em Educação na área Educação, Comunicação e Diversidade e na linha Educação e Diversidade da Universidade Federal de Sergipe.

A problematização desenvolvida contribuiu para ensejar questões norteadoras: Quais os saberes construídos e reproduzidos por professoras/professores sobre a diversidade referenciada no corpo sexuado de alunas/alunos LGBTQIAP+? Quais estratégias são mobilizadas por professores/professoras para instigar a inclusão e o pertencimento de alunas/alunos LGBTQIAP+ no Ensino Médio?

Para responder às questões elencadas, foram pensados objetivos norteadores. O objetivo geral visa desvelar as representações sociais, os saberes construídos e as estratégias mobilizadas por professoras/professores, alunas/alunos LGBTQIAP+ em uma Escola do Ensino Médio em Tobias Barreto/SE, com relação à diversidade de gêneros, referenciados no corpo-sexuado de alunos/alunas LGBTQIAP+ na ampliação de direitos e construção da cidadania. Para diluir a proposta do objetivo geral, foi pensado nos seguintes objetivos específicos:

- ✓ Investigar os saberes construídos e reproduzidos por professores/professoras e alunos/alunas sobre a diversidade referenciada no corpo sexuado de alunas/alunos LGBTQIAP+;
- ✓ Identificar as estratégias mobilizadas por professoras/professores para instigar a inclusão e pertencimento de alunas/alunos LGBTQIAP+ no CEABR;

- ✓ Tornar visíveis episódios de violência homofóbica, para possíveis enfrentamentos da abjeção dos corpos de alunas/alunos LGBTQIAP+ dentro e fora do ambiente escolar.

É por meio destes objetivos que busquei compreender esses processos sociais, localizá-los, assumindo riscos, tomando uma posição (posicionando-me). Este ponto é que constituiu a proposta deste trabalho, como pode ser visto no fragmento de Nóvoa e Vieira (2017).

> Assumir riscos. Transgredir. Não repetir as mesmas dicotomias, os mesmos esquemas de pensamentos, as mesmas certezas. Sair do nosso lugar para assim, vermos o que, imersos num mesmo meio, jamais conseguiremos ver. Não passar a vida a repetir o que já sabemos. Quando se sabe tudo, deixa de haver espaço para o conhecimento. É preciso sair das margens fixas e habilitar a terceira margem, o rio, na sua turbulência, na sua imprevisibilidade (Nóvoa; Vieira, 2017, p. 15-16).

Experimentar a diferença, no mundo do outra/outro, passa a ser um imperativo no campo da pesquisa em educação na perspectiva de uma epistemologia social que tem um papel de desconstrução fundamental. A construção do *outro/outra* passa a ser uma temática híbrida e uma fonte extremamente seminal para se afirmar o caráter interativo e intensamente dinâmico e dialógico das realidades humanas. De acordo com Berger e Luckmann (1983), compreendemos que a autoecoprodução do homem é sempre e necessariamente um empreendimento social. Para esses autores, os homens, em conjunto, produzem um ambiente humano com a totalidade de suas formações socioculturais e psicológicas. A humanidade específica do homem e sua sociabilidade estão imbricadas. O homo sapiens é sempre, e na mesma medida, *homo socius*. Desse modo, para elas/eles, os universos são socialmente construídos, modificando-se, e a transformação é realizada pelas ações concretas dos seres humanos, assim como a realidade social é definida. Porém, essas definições são sempre encarnadas, isto é, indivíduos concretos e grupos de indivíduos servem como definidores da realidade (Berger; Luckmann, 1983).

Nessa direção, a educação ocupa um importante papel de mediação, porque compete à educação trabalhar pela realização da dimensão moral, libertando o homem de determinismos, de pressões, de tiranias, por meio de processos e práticas educativas (de caráter objetivo e/ou subjetivo), mediante os quais a/o educanda/educando se transforma – a criança e o jovem em adulto, o adulto em um ser mais completo e melhor – em direção a um desenvolvimento que se pretenda integral e, portanto, com vista ao aperfeiçoamento de cada ser humano nos mais diversos aspetos: espiritual, moral, cognitivo, social, cultural, vocacional, artístico e físico.

As práticas e os processos educativos constituem, com as realidades sociais e culturais a que se ligam, um triângulo, em cujo centro, pela dinâmica interativa dos seus lados,

desenvolve um indivíduo com uma personalidade própria, prolonga-se o processo de hominização e de humanização, pela atualização e desenvolvimento do patrimônio cultural e se processa uma integração socializadora pela qual se alimenta o dinamismo social. (Boavida e Amado, 2008).

Nesse sentido, o que permanece essencial é o reconhecimento de que todos os universos simbólicos e todas as legitimações são produtos humanos, cuja existência tem por base a vida dos indivíduos concretos e, portanto, não possui status empírico à parte dessas vidas. Nesta direção, a abordagem de gênero possui um significado simbólico com foco em um conjunto de relações sociais e materiais que estão sempre interligadas.

Seguindo as discussões das autoras feministas Joan Scott (1995) e Judith Butler (2003), passo a entender o gênero como a construção social de tudo o que diz respeito ao feminino e ao masculino, e que é produzido em diferentes tempos e culturas, o que pode ser pernicioso para a sociedade da qual fazem parte as/os LGBTQIAP+. Para além dessa percepção, a concepção das autoras faz-me entender que as masculinidades e feminilidades em uma sociedade, envolvendo um conjunto de fatores que expressam o que é ser homem e ser mulher – como seus comportamentos, expectativas, valores, identidades, lugares, vestimentas, dentre outros, são percebidos no meio social em que estão inseridas/inseridos.

No entanto, de forma binária, hegemônica e hierarquizada, esta construção tem sido colocada em xeque nos últimos tempos pelos movimentos sociais, governos e sociedade civil. Essa construção na maioria das vezes constitui e produz situações de violência pela imposição naturalizada dos corpos dos sujeitos. Judith Butler (2003) aponta, a partir de sua teoria da performatividade, que o gênero se produz como atos repetitivos; ou seja, desde o nascimento, construímos nosso entendimento de feminino e masculino; todos os dias que acordamos e nos vestimos, comemos, trabalhamos e nos divertimos, estamos reproduzindo o que é adequado para o gênero que nos é atribuído no nascimento ou que nos identificamos.

É fato que, contemporaneamente, a sociedade em geral torna-se cada vez mais consciente das diferenças e multiplicidades sociais emergentes que a compõem, bem como da necessidade de regular os vários aspectos envolvidos nos relacionamentos sociais decorrentes dessas diferenças. Isso se traduz em uma identificação quase obsessiva de reivindicações que estabelecem novas linhas de demarcação no domínio das interações sociais. Essas podem ser suscetíveis de regulação com base em novos valores que pretendem gerar uma Ética de igualdade, baseada no respeito (moral) e no reconhecimento (direito) das diferenças e dos pluralismos, que dependa cada vez menos de leis e procedimentos formais (SENNETT, 1999).

Até há pouco, bater em mulheres, negros e homossexuais, por exemplo, era uma prática considerada corriqueira, mas despercebida como uma forma de violência na sociedade. Os alvos da violência escondiam-se no próprio sofrimento sem poder nomeá-lo, denunciá-lo ou compreendê-lo. As mudanças em curso, na conscientização da sociedade, traduzem-se na produção de conceitos e teorias tendentes à interpretação dessas realidades, preparando o caminho tortuoso de sua superação. Ao mesmo tempo, mulheres, negros e homossexuais, além de outras tantas ditas minorias, organizaram-se em movimentos cujo objetivo era, genericamente, a superação dessas situações de desqualificação identitária e sofrimento existencial impostas pela sociedade ao não reconhecer as diferenças e especificidades. A intensidade dessas novas demandas colocou à prova a intolerância reinante e estimulou nossa diversidade criadora.

Diversas manifestações de afirmações identitárias, declarando o orgulho de ser negro, de ser homossexual, de ser mulher, de ser indígena, entre outras, denunciavam a existência de preconceito, discriminação e exclusão nas várias esferas da sociedade e preencheram as agendas da reflexão socioantropológica.

Neste ínterim, marchas e declarações colocavam a nu a presença inquietante da violência nas relações sociais, como também reações se manifestavam contra os sujeitos-objetos de violência. De fato, os diversos movimentos sociais tentavam enfrentar as atribuições identitárias negativas, opondo ao sentimento de vergonha e do silêncio que tinha sido construído através de sociabilidades baseadas na negação da alteridade, o sentimento de orgulho. O sentimento de vergonha que se desejava combater, por ser homossexual, negro, mulher, velho, indígena, deficiente, pobre, entre outros, revelava a luta contra a atribuição social de um valor negativo à diferença do outro: o preconceito.

É preciso entender que a violência está visitando e tomando conta do chão da escola, em alguns casos, de forma bestial, e, também, que um dos grupos os quais fazem parte dos segmentos sociais que habitam as instituições escolares e os que estão entre os mais vulneráveis são as/os LGBTQIAP+. Talvez se pense que estou subestimando esses/essas jovens, mas, no contexto educacional em que estão inseridos, não! Estou me referindo a adolescentes e jovens que ainda possuem “medo” de revelar o gênero sexual a que se identificam, pois são tutelados por pais que muitas das vezes as/os cerceiam, já que não os deixam assumir o seu verdadeiro “Eu”, mesmo que sejam maiores de idade, mas estão presas/presos à opressão familiar por não terem independência financeira para se manter.

Entendo que as discriminações sofridas pelas/pelos LGBTQIAP+ perpassam por um processo em que o indivíduo vai se afastando da sociedade por meio de rupturas consecutivas,

visto que as sequelas da homofobia, lesbofobia e transfobia trazem uma marca indelével para estas/estes jovens que passam a ser/ter problemas na escola em detrimento da sua orientação sexual. Por ser um dos segmentos sociais menos visibilizados, acredito que os/as profissionais os quais fazem parte da escola precisam entender que a "escola" é o local que deveria dar àquelas/aqueles jovens a sensação de pertencimento e não as/os afastar por serem consideradas/considerados "diferentes".

Apesar de a escola não ter passado por transformações profundas nos últimos anos, e de ainda não ser "preparada" para as diferenças, sejam elas de gênero ou quaisquer outras que ousem sair do que é visto como permitido no meio social, ainda é o local que pode fazer a diferença. Com esse olhar, entendo que a escola deva acolher essas/esses meninas/meninos; é por meio dessa concepção que as mudanças ganham forças para que as concepções ultrapassadas possam perder seu poder no meio educacional.

Com base em minha experiência docente, posso inferir que a escola vivencia uma nova ordem social em seu cotidiano, que não foi absorvida de forma consciente e crítica por professoras/professores, como também pelo pessoal do corpo administrativo e servidoras/servidores de apoio para a qual não foram preparadas/preparados. Este aspecto levou-me a refletir sobre as dificuldades de inclusão e reconhecimento dos segmentos sociais LGBTQIAP+ e de como se espera que a escola faça o contraponto, reflita, discuta e desestabilize alguns modelos hegemônicos referentes às temáticas de corpo, gênero e sexualidade, tais como a masculinidade, a heterossexualidade, a criança inocente e assexuada, a família nuclear, entre tantos outros, presentes na sociedade (Barros, 2010).

É notório que a escola ainda precisa trilhar um longo caminho no que diz respeito aos LGBTQIAP+, já que não dá conta das ramificações defendidas por Appiah[10] (2019), uma vez que a realidade que a ela se apresenta ainda é a que espelha a nossa sociedade acerca de gênero: só são bem vistas as relações entre pessoas heterossexuais, pois, quando as relações diferem do "normal", não existe aceitação por parte da sociedade.

Nos últimos anos, estudiosas/estudiosos de diversas partes do mundo têm observado uma marcante e incisiva presença de um ativismo religioso que acaba por interferir na sociedade em que vivemos. É por meio desse ativismo que se vislumbra uma ofensiva reacionária,

[10] Appiah (2019), na obra A Mentira que nos Unem, diz que: El mundo está lleno de identidades gravosas, cuyo precio es que unas peronas traten a otras de forma ofensiva. Los *khotis* de la India lo saben muy bien. Los *Kothis* son personas a queines al nacer se les assigna uma identidade masculina, pero que se identifican como mujeres y se sienten atraídas sexualmente por hombres más tipicamente masculinos. Durante años, los *kothis* han sufrido insultos y abusos, además del rechazo de sus famílias. A causa de su posicón marginal, muchos de ellos se vem forzados a convertirse em trabajadores sexuales (Fonte: APPIAH, 2019, p. 32-33).

fundamentalista, de matriz religiosa que se desdobra em bases transnacionais, não raro, acompanhado por grupos laicos ou não nitidamente confessionais. Esses grupos encontraram em um neologismo ou, mais precisamente, na denominada "ideologia de gênero" ou "teoria do gênero" e outras variações, um artefato retórico e persuasivo em torno do qual reorganizam seu discurso e desencadeiam novas estratégias de mobilização política e intervenção na arena pública.

Ora, se antes dessa retomada “virulenta” da homofobia em nosso país já existiam problemas relacionados a esse segmento social, quiçá nos dias atuais, quando fundamentalistas religiosos pregam a “moral e bons costumes” não só das famílias cristãs com mulheres “virtuosas e do lar”, como também das famílias patriarcalistas compostas de casais heterossexuais como manda a “sociedade cristã”, se auto denominando famílias abençoadas e protegidas por Deus.

De fato, esse contexto não é algo que se nota apenas no Brasil. Hunter (1991) explicita que essa realidade existe em vários países, com intensos embates em torno de controvérsias morais que conquistaram o centro do debate público e assumiram a conformação de "guerras culturais". Em diferentes circunstâncias, no curso de batalhas por hegemonia, processos de reorganização do discurso político por parte de tais cruzadas morais parecem conduzir, inclusive, uma reconfiguração dos cenários de disputa discursiva.

Notadamente, nessas ofensivas, engajam-se setores e grupos interessados em promover uma agenda política moralmente regressiva, especialmente (mas não apenas), orientada a conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade, além de reafirmar disposições tradicionalistas, pontos doutrinais dogmáticos e princípios religiosos não negociáveis’. Na esteira dessas investidas, constroem-se discursos inflamados com vistas a produzir ou a alimentar pânico moral por meio de estratégias político-discursivas voltadas a arregimentar a sociedade em uma batalha em defesa da família tradicional’ (Junqueira, 2017).

Essa cruzada implica intensa mobilização política e discursiva em favor da reafirmação das hierarquias sexuais, de uma assim dita ‘primazia dos pais na formação moral e sexual dos filhos’, da retirada da educação para a sexualidade nas escolas, da restrição ao acesso de adolescentes a informações sobre saúde sexual, do rechaço a arranjos familiares não heteronormativos, da repatologização das homossexualidades e transgeneridades, entre outros posicionamentos que representam cerceamentos a direitos e garantias fundamentais.

Tais ofensivas adquirem centralidade, ao promover entraves no reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos (Sheill, 2008), de obstruir a adoção da perspectiva de

equidade de gênero, e de fortalecer ou deslegitimar visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos morais, religiosos, intransigentes e autoritários.

Todo esse imaginário construído em torno da questão vem provocando, no contexto das escolas, temores e cuidados na abordagem do tema gênero, sexualidade entre outros marcadores. Como educadora, tenho o compromisso de buscar a transformação e compreensão de cerceamentos e interferências vivenciadas por alunas/alunos LGBTQIAP+. Ao longo da minha trajetória educacional, percebi que boa parte dessas/desses jovens não consegue se manter firme no propósito de terminar o Ensino Médio e adentrar a universidade, o que é lamentável, porque muitos das/dos jovens saem da escola por não suportarem a carga emocional que elas/eles as/os fazem carregar, por mais que tenham uma vasta possibilidade de adentrar na vida acadêmica.

A minha trajetória no magistério da rede pública e o contato com alunas/alunos LGBTQIAP+ permitiram observar diversas experiências de exclusão dessas/desses jovens seguidos pela evasão escolar por parte desse segmento. Elas/eles deixam a escola e as salas de aula onde vivenciavam hostilidade em lugar de acontecer a inclusão. Diversas vezes, meu aluno Shallow[11] teve que ir ao banheiro feminino para retirar a areia de seu cabelo, porque, ao chegar à escola, as/os colegas achavam "engraçado" atingi-lo e, a seus pares, com bombas de areia. Sei que pode parecer meio utópico, mas acredito na força das palavras, sejam elas para o bem ou para o mal, e por acreditar nessa força arrebatadora da literatura, foi que a utilizei como ferramenta[12] nesta pesquisa, que a fiz ganhar forma para que os anseios existentes da pesquisadora pudessem ser arrefecidos.

No decorrer das incursões pela escola, nas oficinas e nos grupos focais, vi a surpresa de professoras/professor, em perceber as nuances temáticas existentes na literatura. Percebi a coragem das/dos alunas/alunos em denunciar a homofobia existente na escola, bem como a negação das/dos que fazem o corpo docente e administrativo da escola. A surpresa é latente na fala das/do professoras/professor, saber que convivem em meio ao preconceito as/os chocou; realizar a leitura dos contos de Jarrid Arraes e Conceição Evaristo, analisar esses contos não só sob o viés do racismo, mas também da homofobia, as/os fez refletir sob a interseccionalidade existente no meio educacional. A visão que eu possuía da literatura como guardiã[13] dos sonhos

[11] Nome que faz referência à música interpretada por Lady Gaga e Brad Cooper, Shalow.

[12] Utilizo o termo ferramenta, porque entendo que o chão da escola é um lugar que precisa ser revolvido e preparado, tal qual a terra quando está sendo preparada para receber as sementes no plantio.

[13] Aqui faço uma comparação entre a escola e Morpheus, membro dos perpétuos, também chamado de Sandman, "Homem do sonho". Ele tanto é a representação dos sonhos quanto o soberano do reino do sonho. (Gaiman, 2019).

das/dos jovens LGBTQIAP+ tomou forma, uma vez que, por meio dela, as professoras[14] atribuíram a essas/esses jovens a oportunidade de exercer um pensamento crítico para que possam ser mais fortes nas batalhas que têm que lutar no dia a dia.

Nesta direção, participar de formação continuada[15] fortaleceu a minha consciência crítica. Fizeram-me questionar e problematizar os padrões patriarcalistas da sociabilidade que escondem, excluem e negam os direitos as/aos diferentes. Entretanto, a vida nunca me trouxe episódios fáceis ou floridos. Aprendi desde cedo que os acontecimentos mais difíceis são os que verdadeiramente importam, pois são eles que dão sentido à nossa vida. Recentemente, sou questionada sobre o tema/objeto de minha tese, respiro fundo e, com o meu melhor sorriso, respondo: "A permanência das/dos LGBTQIAP+ no ambiente educacional sempre foi a minha mola propulsora, meu interesse é ampliar o universo de compreensão e leitura de suas vivências, fortalecendo, assim, a representatividade com elementos que permeiam as suas vidas". Tenho consciência que minha fala é ativista e, não escondo esse meu posicionamento. Frequentemente escuto comentários em tom pejorativo e desaprovador: "não tinha outra pesquisa mais interessante, não?".

Desse modo, considero oportuno trazer à luz, as formas de sociabilidade construídas nas práticas sociais, visando, inclusive, uma reconfiguração dos cenários de disputa discursiva. Promover rupturas, desestabilizar e problematizar as redes de poder sobre as quais a identidade e a diferença são produzidas, são questões, que devem ser constantemente trabalhadas para que as/os invisibilizadas/invisibilizados passem a ter seus direitos respeitados.

Mediante essa realidade, é que a minha preocupação enquanto professora fez-me estudar estratégias que possibilitassem a inteiração de professoras/professores de Língua portuguesa com a literatura homoerótica com o intuito de fazê-las/fazê-los usá-la como ferramenta nas aulas de literatura e no Sarau realizado anualmente na escola *lócus* da pesquisa, buscando, dessa maneira, o que Silva (2014) chama de "abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença" (SILVA, 2014, p. 101).

Nesta direção, destaco a pressuposição de que as escolas são consideradas espaços e contextos em que as/os jovens LGBTQIAP+ são visibilizadas/visibilizados com manifestações produtoras e reprodutoras de situações de controle, menosprezo, humilhação, desqualificação, intimidação, discriminação, fracasso e exclusão nas relações entre os gêneros, na esfera do

[14] As análises foram realizadas apenas pelas professoras, o único professor inscrito não pode dar continuidade as Oficinas literárias. Grifo nosso.

[15] Faço aqui uma referência a tudo que aprendi nos quatro anos de doutorado, a formação que recebi é de importância fundamental para o meu fazer pedagógico no Ensino Médio que é base educacional para as/os alunas/alunos brasileiros.

trabalho, nas posições de poder, nos espaços morais e éticos e nos lugares de enunciação da linguagem.

Estas constatações vêm, muitas vezes, minadas pela chantagem afetiva ou disfarçadas por aparências afetuosas que atingem, mais drasticamente, a autoestima e a condição sócio moral daquelas/daqueles que são alvos do preconceito. Durante a pesquisa realizada na escola *lócus* em muitos momentos da minha observação, pude perceber as risadas e o preconceito latente nos corredores da escola, na sala das/dos professoras/professores e nas sala de aula, percebi também a dificuldade das/dos profissionais de educação em trabalhar com as/os LGBTQIAP+, assim como esse segmento, as/os professoras/professores sentem-se perdidas/perdidos em trabalhar com as diferenças e luminosidade que acompanham as/os jovens que chegam ao chão da escola.

O desenvolvimento da pesquisa, para além de oferecer suporte para as ações na escola, ajudou as professoras de língua portuguesa que fazem parte da escola *lócus* no processo de formação continuada, uma vez que tematizou as práticas desenvolvidas para a implementação da Educação em Direitos Humanos (EDH). É notório que a pesquisa tem por interesse desvelar as particularidades vividas pelo segmento pesquisado, suas percepções sobre a prática educacional a que estão sendo submetidas/submetidos na escola e no convívio com a sociedade a que pertencem. Em sua maioria, as/os jovens LGBTQIAP+ são incompreendidas/incompreendidos no seio familiar e social, e também, muitas das vezes, vivenciam ambivalências e conflitos, pelo não reconhecimento e pela não identificação com o corpo que habita, tornando-se, assim, uma/um jovem que ou se distancia da turma, ou se mutila e, em muitos casos, desistem de viver.

Muitas/muitos educadoras/educadores brasileiras/brasileiros já trataram de construir relações democráticas nas escolas, e muitas práticas importantes têm sido desenvolvidas com o intuito de incluir as/os jovens LGBTQIAP+. É importante, também frisar que da mesma forma, há um olhar para as questões da vida democrática e da formação para o exercício da cidadania ativa.

No entanto, o objetivo é contribuir para a articulação da reflexão teórica e das práticas pedagógicas de orientação democrática, com a intenção de subsidiar educadoras/educadores na construção da escola como espaço participativo e de Educação em Direitos Humanos para todas, todos e todes. A Eu Caminhante entende que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, a/ao adolescente e a/ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las/colocá-los a

salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1998, artigo 227).

Contemporaneamente, a sociedade em geral torna-se cada vez mais consciente das diferenças e multiplicidades sociais emergentes que a compõem, bem como da necessidade de regular os vários aspectos envolvidos nos relacionamentos sociais decorrentes dessas diferenças. Estas podem ser susceptíveis de regulação com base em novos valores que pretendem gerar uma "ética de igualdade", baseada no respeito (moral) e no reconhecimento (direito) das diferenças e dos pluralismos, que dependa cada vez menos de leis e procedimentos formais.

É importante visibilizar as experiências particulares vividas pelos grupos, tendo em vista a ampliação dos direitos, bem como a construção da cidadania a que estas/estes jovens possuem direito e, vale ressaltar, que a escola tem o dever de instigá-las/instiga-los a lutar por esses direitos tendo em vista que a escola é o local de construção de saber bem como defensora dos direitos cidadãos.

A questão da pobreza, produto da dinâmica perversa do sistema socioeconômica, foi também compreendida pelas ciências sociais de forma própria. De fato, o que leva à discriminação e à exclusão não é a situação de carência material em si, mas o preconceito com relação às pessoas carentes. Isso gera formas diferenciadas de abordagem e tratamento, traduzindo o 'risco' de poluição que potencialmente essas pessoas representam. Todo esse processo demonstra a centralidade atual da questão do preconceito discriminativo, sobretudo porque qualquer iniciativa de reflexão contribuirá para tentar superar um dos problemas mais importantes do século XXI, qual seja, a herança da violência, que funda e fecunda cada vez mais as relações sociais da diferença.

Discutem-se a construção do preconceito e a visibilidade das discriminações decorrentes, duplamente associadas à condição de emergência das diferenças: seja pela afirmação e manipulação da condição da diferença, seja por sua insistente negação ou dissimulação. Em ambos os casos, o não-reconhecimento das diferenças ou a falta de respeito a elas se fazem presentes, criando novos padrões de violência.

Não há dúvida, conforme destacam Bandeira e Batista (2002), de que o preconceito, gerador de discriminação, desigualdade e violência, exclui o aspecto 'distintivo e formativo' do ordenamento moral da sociedade brasileira, na busca que nega uma 'ética de igualdade' ou de reciprocidade. Preconceitos e discriminações são produzidos social e historicamente e perpassam os diferentes âmbitos da vida coletiva, estando presentes também no convívio

cotidiano, como um mecanismo eficiente e atuante, cuja lógica pode atuar em todas as esferas da vida.

Os múltiplos preconceitos de gênero, de cor, de classe, orientação sexual, dentre outros que não cabem explicitar nesse trabalho, têm lugar tipicamente, mas não exclusivamente, nos espaços individuais e coletivos, nas esferas públicas e privadas. Particularmente, neste estudo, entre alunas/alunos LGBTQIAP+ no contexto escolar, *lócus* de um prévio 'julgamento', reprodutor mais eficaz da discriminação e de exclusão, portanto da violência. O texto clássico de Erving Goffman (1988, p 51.) contribui para a reflexão sobre o preconceito a partir da categoria de estigma. Segundo ele,

> o estigma é a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena (...) o termo estigma será usado [pelo autor] em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto, ele não é, em si mesmo, nem honroso, nem desonroso.

Os múltiplos preconceitos fazem-se presentes em imagens, linguagens, nas marcas corporais e psicológicas de homens e de mulheres, nos gestos, nos espaços, singularizando-as/singularizando-os e atribuindo-lhes qualificativos identitários, hierarquias e poderes diferenciais, diversamente valorizados, com lógicas de inclusões-exclusões consequentes, porque estão geralmente associados a situações de apreciação-depreciação/desgraça[16]. As profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações destes direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural, que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. Essas contradições também se fazem presentes no ambiente educacional (escolas, instituições de educação superior e outros espaços educativos).

Cabe aos sistemas de ensino, gestoras/gestores, professoras/professores e demais profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades, envidar esforços para reverter essa situação construída historicamente. Em suma, essas contradições precisam ser reconhecidas. No entanto, esse reconhecimento exige o compromisso dos vários agentes

[16] As demandas nos espaços de trabalho, sobretudo em relação às mulheres, por exemplo, exigem juventude, boa aparência (magreza, altura, altivez, cabelos lisos e claros, dentes perfeitos, porte, postura...), além da cor branca. As mulheres não-brancas são aceitas na proporção em que tais atributos estejam presentes associados à sensualidade, à exuberância erótica, evidenciando a vulnerabilidade e manipulação dos componentes do preconceito.

públicos, bem como da sociedade para que se cobre e, acima de tudo, para que se cumpra os parâmetros necessários que regem os Direitos Humanos.

Outrossim, o preconceito, as arbitrariedades e, em alguns casos, a violência física e a verbal são corriqueiros nos ambientes em que esses segmentos sociais convivem. Muitos não conseguem "carregar" a carga a elas/eles atribuída e, por não a aguentar, acabam por cometer suicídio. Bento (2006) cita a trajetória de vida de Herculine Barbin que, aos vinte e um anos tem um diagnóstico de hermafroditismo – nome científico usado em 1874 e que hoje conhecemos como intersexo -, vê sua vida dar uma reviravolta ao ser diagnosticada como homem. Jogada sem preparo nem apoio em um ambiente masculinizado, acaba por cometer suicídio aos trinta anos, uma vez que não se adequou às normas impostas dos padrões masculinos.

Muitas Herculines ainda convivem em meio a uma sociedade que impõe os padrões masculinos e femininos como sendo os únicos a serem seguidos, onde "menino veste azul e menina rosa", como pregam alguns fundamentalistas religiosos atuais. Mediante essa constatação, ao promover políticas educacionais que ajudem a estas/estes jovens a elevar a sua autoestima, a escola tem dever de as/os ajudar a ganhar forças e a delimitar metas que propiciarão, no futuro, uma perspectiva de vida melhor, longe da prostituição, em muitos casos, exploração trabalhista e abusos diversos, dentre os quais, infelizmente, podem ser atribuídos às famílias das/dos LGBTQIAP+.

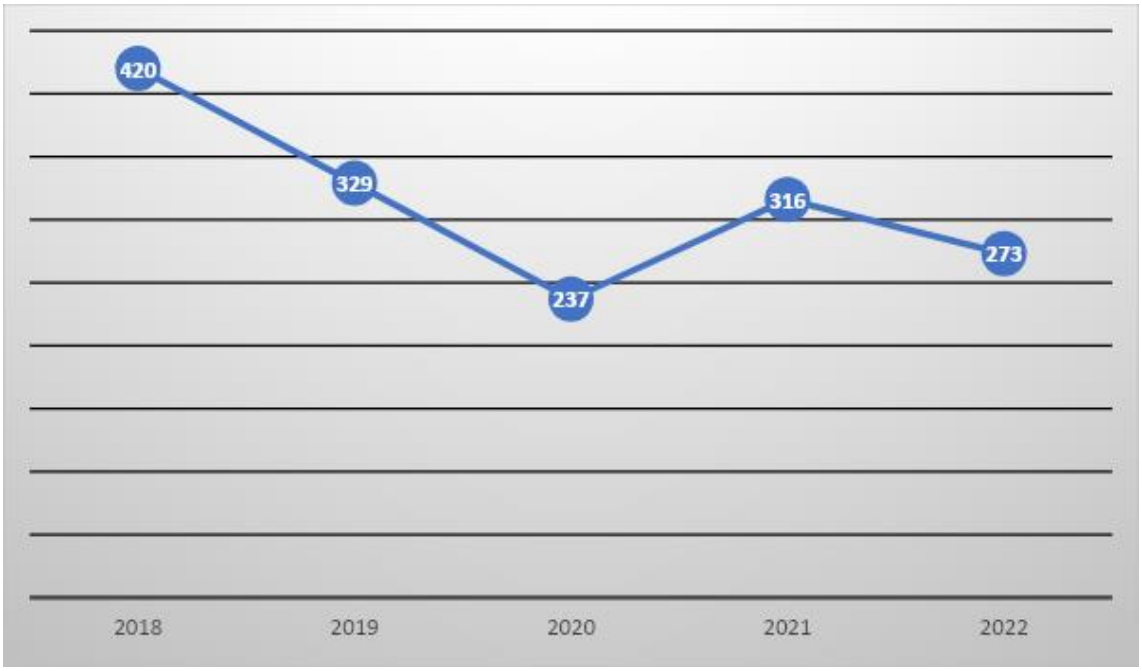
Sei que para muitos a temática do meu trabalho pode ser entendida como uma abordagem repetitiva, porém, penso que ainda é uma abordagem inovadora, uma vez que o estigma circundeia esse grupo em específico, nos últimos anos, tomando proporção assustadora devido ao cerceamento das políticas públicas implementadas ao longo dos governos de esquerda, que passaram a ser, no período compreendido entre 2019 a 2022, relegados a segundo plano. Esse fato pode ser visto e, é muito comum ouvir, nas notícias lançadas cotidianamente nas mídias sociais que abordam a violência de gênero, em diversos segmentos sociais. Todos os dias nos telejornais nacionais, as vítimas desses abusos muitas das vezes saem com sequelas irreversíveis, não só fisicamente, como psicologicamente, ou acaba por acontecer algo mais trágico que as/os fazem perder o bem mais precioso que essas/esses jovens possuem: a vida!

Vale ainda salientar que a maioria dos casos que envolvem agressão à LGBTQIAP+ estão, também, ligados a fatores como: classe social e cor daquelas/daqueles que sofrem as agressões. É bastante comum que as/os meninas/meninos negros sejam as/os mais atingidas/atingidos. Essa realidade é visível nos estudos realizados entre os anos de 2015 a 2017 pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), pelas secretarias de Atenção Primária em Saúde e de

Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde, pelo Instituto Federal do Rio grande do Sul (IFRGS) e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nessas pesquisas fica óbvio que a maioria das/dos mortas/mortos são de uma camada social menos favorecida, sendo negras/negros, tendo ainda outro agravante: as agressões pesquisadas são direcionadas na sua maioria para as/os transexuais e as lésbicas.

Para além dessas informações, deve-se ressaltar que o Brasil é o país que mais mata a população LGBTQIAP+ no mundo. Segundo o Observatório de Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil, entre 2016 e 2023, o número de violência seguida de morte contra a população LGBTQIAP+ foi alto, embora as/os pesquisadoras/pesquisadores vejam indícios que os índices foram subnotificados, haja vista que muitas mortes não são notificadas como assassinato. Vejamos o gráfico abaixo:

Assassinatos da População LGBTQIAP+ no Brasil entre 2018 a 2022.



FONTE: Observatório de Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil

Esses tipos de ocorrências também fazem parte da realidade da cidade de Tobias Barreto, onde a violência para com as/os LGBTQIAP+ é pontual e, vem tomando forma nos últimos anos. No período da pandemia, a homofobia ganhou visibilidade e casos de espancamento foram frequentes nas redes sociais. Um desses espancamentos levou um jovem gay a receber vinte pontos no rosto. Essas atitudes de violência tiveram um agravamento devido à impressionante movimentação de bancadas fundamentalistas e/ou conservadoras que, país a fora, promoveram uma verdadeira guerra contra o que chamam de “ideologia de gênero”, expressão essa, inexistente nos estudos de gênero e sexualidade.

Tobias Barreto, há muito tempo que ostenta um alto índice de violência para com o público LGBTQIAP+. Essas violências levaram à morte transexuais, homossexuais e lésbicas, sendo que algumas/alguns morreram com requintes de crueldade. Dentre as crueldades que mais chocaram a população LGBTQIAP+ da cidade estão as mortes de duas transexuais: a primeira foi assassinada e seu corpo foi encontrado dias depois no rio Jabiberi[17], e a segunda se deu pós-morte, quando o nome morto substituiu o nome social na lápide do tumulo. Essa invizibilização foi motivo de revolta das/dos amigas/amigos que, posteriormente, pintaram seu nome social na lápide, acabando assim com a invisibilidade que queriam a ela impor.

Por conhecer a todas/todos/todes as/os envolvidas/envolvidos, devido a cidade ser pequena, A Eu Caminhante sempre tive a preocupação em perceber o que levava as pessoas a cometer tamanha crueldade para com *outra/outro/outre* ser humano. Não entendia, e ainda não entendo, o que move o "homem" a machucar, agredir e proferir comentários depreciativos para com as/os LGBTQIAP+. Hoje, entendo que em sua maioria as/os agressores levam para outros coletivos sociais em que convivem as práticas que as/os formam desde o nascimento, a homofobia é estrutural ela é alimentada no meio em que as/os agressoras/agressores convivem e, infelizmente ultrapassou os muros da escola, local em que as diferenças são aceitas, mas que não se encontra preparada para lidar com elas.

Atrelado a essa realidade, nos últimos anos a prática da homofobia vem ganhando espaço, os boatos contínuos que as/os professoras/professores utilizariam nas escolas, "kits" que elas/eles denominaram "Kits Gays" espalhou-se pelas redes sociais! Esse comportamento tomou uma proporção gigantesca e, muitas pessoas, "caíram" nesse discurso proferido por pessoas que desconheciam as temáticas propostas no Plano Nacional de Educação PNE, para fins de inclusão e pela necessidade de promoção da cidadania como alternativa para promover a erradicação de todas as formas de discriminação, com ênfase na promoção da igualdade racial, de gênero e de orientação sexual.

No entanto, a luta perpetrada pelas/pelos estudiosas/estudiosos foi "premiada" com a retirada dessas duas últimas expressões do Plano Nacional por meio de debates homofóbicos, transfóbicos e lesfóbicos. Nos debates, as/ os propagadores da "fake News" afirmam que a *"ideologia de gênero"* aponta que o gênero - ao invés de imposto pela natureza, neste caso o do nascimento- pode ser objeto de "livre escolha" e "facilmente" modificado pela pessoa. Essa afirmativa deixou evidente que a informação que possuíam e repassavam não condizia com os

[17] Rio que corta a entrada da cidade e o principal meio de abastecimento de água para suas/seus habitantes. Grifo nosso.

estudos realizados sobre o tema, o que demonstra que essa afirmação, usada para atingir as/os LGBTQIAP+, reforça o preconceito e a falta de informação que a sociedade possui acerca da temática.

Devido a essa realidade que acabou por chegar as terras tobienses é que abordei o conceito de gênero e sexualidade, tendo como ferramenta obras literárias, e as professoras colaboradoras, alunas/alunos perceberam que verossimilhança é um elemento que tem o poder de apresentar as realidades pelas quais as/os LGBTQIAP+ passam e, que pode fazer com que haja uma aproximação entre *todas/todos/todes* por meio de contos apresentados para que as angústias que as/os LGBTQIAP+ possuem sejam percebidas como não apenas delas/deles, mas de muitas/muitos *outras/outros/outres* jovens que habitam o planeta Terra. É esse estilo único que faz com que a literatura tenha um caráter universalizante, por possibilitar que as dores do" homem" sejam vistas sob a mesma ótica em qualquer parte do planeta que habitamos, pois elas são as mesmas, não importa onde este esteja.

Para que essas concepções pudessem ganhar "corpo", fui beber das águas de algumas/alguns estudiosas/estudiosos da teoria literária que pudessem reforçar minha fala, e foi com elas/eles que pude aprimorar o conceito de literatura homoerótica e que passei a perceber a beleza por trás deste conceito nas obras lidas durante minha formação acadêmica. Dentre as/os autoras/autores que trabalham com a teoria literária, um/uma destas/destes autoras/autores Zilberman (2009), explicita que o objetivo da teoria literária é identificar ao que pertence e ao que não pertence à literatura, que o objetivo da literatura somente será considerado um objetivo específico, caso se diferencie do que não é literatura.

Diante da fala de Zilberman (2009), percebo que o conceito de literatura homoerótica ou literatura gay existe à medida que o tema fora abordado ao longo dos séculos por escritoras/escritores de diferentes culturas, gêneros ou nacionalidades. À medida que essas/esses autoras/autores foram trazendo a realidade existente no "mundo" que habitavam, iam criando o conceito de literatura homoerótica. Aqui vale frisar que o homoerotismo a que me refiro é o sentimento amoroso que emana dos "corações" de casais homossexuais e, não da prática sexual em si, além de retratar por meio da ficção os medos, alegrias, decepções e terror que esse segmento social convive no meio social em que estão inseridas/inseridos. Quero esclarecer o entendimento de literatura homoerótica, para que não haja dúvidas do que abordei no grupo focal realizado com as/os alunas/alunos e nas oficinas feitas com os/as professoras/professores do Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário.

Para abordar a literatura homoerótica se faz necessário que o conceito de literatura homoerótica seja apresentado. Para falar da literatura homoerótica, farei uma retomada ao

período greco-romano, no qual a amizade grega, expressão utilizada para referenciar as relações afetivas sexuais entre pessoas do mesmo sexo, de maneira mais explicita entre homens, ao longo dos tempos teve uma constância, quer seja na literatura, quer seja na pintura, dramaturgia, escultura, dentre outras representações artísticas.

Para Alexandrian (1994), sempre existiu a representatividade das/dos homossexuais. Muitas das vezes essa representatividade se deu por meio de humor e caricaturas criando, assim, um estereótipo que marcava as personagens, perpetuando, até metade do século XX, as pessoas homoafetivas ou as/os que eram objeto do desejo erótico para uma pessoa do mesmo sexo. Neste contexto, havia ainda a estereotipia que era dimensionada para a relação existente entre homens mais velhos e homens mais jovens, vista como obscena, construindo, assim, o formato do efeminado, frágil e afetado. Para além dos estudos de Alexandrian, Pádua (2014) acredita ser necessário abordar a temática da homoafetividade por meio da literatura. O autor diz que, nos últimos anos, as narrativas problematizam e trazem à tona a temática de maneira sistemática, o que é perceptível quando as relações autor/narrador/personagem passam a ter um ponto de vista que vão de encontro aos padrões clássicos, uma vez que a esses padrões são apresentadas novas perspectivas.

Pádua (2014) levou-me a perceber que a literatura homoerótica, assim como a literatura queer são, na contemporaneidade, pontos nodais, uma vez que estes estudos literários estão intimamente ligados à interface política dos sujeitos e de suas subjetividades. Para além dessa concepção, vale ressaltar que essas literaturas possuem uma gama de importantes pesquisadores e críticos literários que, ao longo dos anos, se debruçam para acolher as demandas homoafetivas e queer em meio a literatura ficcional, de maneira particular a literatura brasileira. O enfoque na literatura homoerótica não deve ser visto como um modismo passageiro. Segundo Candido (1995), a literatura serve como uma necessidade para se pensar, por meio de personagens e narradores da ficção, conceitos, posições como: alteridade, tolerância, aceitação e respeito ao ser humano, mediante formas material/discursivas que possuem caráter que humanizem o sujeito no que tange a literatura ficcional.

Para além da constatação de Candido (1995), vale ressaltar que a literatura homoerótica pode ser vista e justificada como sendo um diálogo entre pautas importantes na contemporaneidade, como questões sobre diversidade sexual, reivindicação ou negação de subjetividades LGBTQIAP+ e a estetização dessas configurações no domínio da narrativa ficcional, não como mimese, no sentido de imitação, mas abordando temas polêmicos e atuais a serem visibilizados por meio da escrita contemporânea. Ao levantar essa temática, aponto a

literatura contemporânea, da qual fazem parte a literatura homoerótica e queer, como sendo passiveis de abalar.

Desta maneira, essa discussão visa apontar a literatura contemporânea de língua portuguesa, mais precisamente a brasileira, como capaz de demover lugares, ambientes que eram sólidos, cimentados em uma cultura heteronormativa pautada no conservadorismo, mas que passam a entender que existem avanços de personagens/sujeitos nas relações de poder, Essa realidade é percebida quando os personagens questionam as posições que antes não eram possíveis para eles, e, desta maneira, alcançam voz e posição de poder. Esta posição é perceptível a partir do momento em que as personagens elaboram formas de dizer de si, construindo, assim, lugares de livre trânsito para os seus iguais – mesmo que esses lugares não sejam vistos como guetos - propagando imagens que a/o valorizem, bem como a seus pares por meio da mesma subjetividade físico/corporal, afetivo/sexual, no trabalho, amizades, quando constroem laços parentais/familiares ou na crença religiosa.

Ao iniciar a abordagem da literatura homoerótica nas oficinas e grupo focal, percebi que o campo da discussão precisa ser ampliado, uma vez que muitos autores estão investindo na escrita de expressão gay, devido a questões políticas. Essa abordagem contemporânea, já existia, mesmo que de maneira tímida, na literatura brasileira, porém na atualidade está emergindo, com o intuito de reascender velhas discussões no que tange a velhos escritores que não foram devidamente valorizados na época em que viviam, alguns por questões de ordem estética, outros de ordem ética, religiosa, cultural, moral, o que acaba por configurar o preconceito latente no período em que viviam/vivem.

Vale ressaltar que a preocupação por mim demonstrada ao falar de homoerotismo apoia-se em concepções das/dos críticas/críticos quando assinalam que as/os defensoras/defensores da tal "ideologia de gênero" defendem que deveria ser considerado normal passar de um gênero a outro e que o ser humano deveria ser educado para "ser capaz de fazê-lo com facilidade", "libertando-se da prisão em que o antiquado conceito de sexo o havia colocado". Essa concepção é totalmente inadequada, uma vez que muitos das/dos LGBTQIAP+ não conseguem chegar à fase adulta por atentar contra a própria vida – essa realidade pode ser vista nas estatísticas do Grupo Gay da Bahia[18]ou no Dossiê do Observatório mortes violentas LGBTI+ do Brasil que foi utilizado no gráfico apresentado anteriormente- ou por ser vítima de mortes violentas.

[18] O Grupo Gay da Bahia é uma organização não governamental voltada para a defesa dos direitos dos homossexuais no Brasil. Fundada em 1980 por Luiz Mott, é a mais antiga associação brasileira de defesa dos gays ainda em atividade. Disponível em: https://grupogaydabahia.com. Acesso em: 18 abr. 2022.

A atitude das/dos defensoras/defensores da “ideologia de gênero” nada mais é do que encobrir a homofobia, transfobia e lesbofobia que possuem contra aquele grupo social. No entanto, a dor que as/os LGBTQIAP+ possuem por não se “enquadrarem” nos conceitos pré-estabelecidos por uma sociedade com valores patriarcalistas é pulsante e presente em nosso dia a dia. A menção ao respeito à orientação sexual e à identidade de gênero passou a ser retirada dos planos municipais e estaduais de educação país a fora, devido a um discurso sem fundamento que visa apenas promover o patriarcalismo em um país cheio de diversidade.

É notório que os argumentos utilizados pelas/pelos “defensores da moral e dos bons costumes” surgem para deturpar os conceitos envolvidos no que diz respeito a gênero. Esses conceitos, ao serem promovidos, proliferam-se sem nenhuma cautela e, como não são penalizados por inventarem uma expressão que inexiste nos estudos de gênero e sexualidade – ao longo dos quatro anos do doutorado não encontrei nos estudos por mim realizados a expressão “ideologia de gênero” –, acabam por colocar na boca de quem defende o respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero, supostas intenções absolutamente inexistentes. Mediante essas concepções, outras pessoas acabam por verbalizar o conceito, tornando-o uma pseudoverdade dentre àqueles que não buscam a informação correta.

Falar em coibir a discriminação em razão de orientação sexual e identidade de gênero implica única e exclusivamente em proteger as crianças e jovens LGBTQIAP+ nas escolas, respeitando sua sexualidade ou o gênero com o qual se identificam, ao passo que falar em coibir a discriminação por gênero significa proteger as meninas/meninos, cisgêneros ou transexuais, dos efeitos do machismo. Significa unicamente proibir o bullying homofóbico e transfóbico, impor o respeito às identidades LGBTQIAP+ – sem “fazer apologia” a nenhuma orientação sexual ou identidade de gênero, apenas ensinar crianças, adolescentes e jovens que colegas LGBTQIAP+ devem ser respeitadas/respeitados – e enfrentar o machismo nas escolas. Quem se opõe a isso não se pode dizer verdadeiramente comprometida/comprometido com os direitos humanos.

Para Compagnon (2009), A Divina Comédia, Dom Quixote e Madame Bovary propiciam um conhecimento do mundo e dos homens e que a/o leitora/leitor passa a ser “esclarecida/esclarecido”, “livre”,” maior”, “independente”. Em outras palavras, o objetivo da/do leitora/leitor consiste em compreender a si mesmo para que depois possa compreender ao livro. Diante dessa constatação, o livro nada mais é do que um portal do conhecimento do próprio homem. Com isso, espera-se estabelecer relações entre as práticas pedagógicas e as interfaces interativas utilizadas nas aulas e, por fim, poder compreender o processo de

aprendizagem docente em meio ao assédio sofrido pelas/pelos LGBTQIAP+ devido à sua orientação sexual.

Entendo que a educação e a escola possibilitam reduzir os obstáculos que impedem o indivíduo de ampliar seus direitos, exercer a cidadania, desempenhar atividades e participar plenamente da sociedade. A Constituição Federal de 1988, que inaugurou o Estado Democrático de Direito no Brasil, trouxe um amplo rol de direitos e garantias individuais a/ao cidadã/cidadão, além de prever responsabilidades ao Estado e à sociedade para a efetivação desses direitos. Diante desse novo cenário, o conceito tradicional de cidadania foi modificado, reconhecendo-se o sujeito como ser detentor de direitos e deveres amplos. Não se deve esquecer a existência dos fundamentos da República, com relação à cidadania e à dignidade do indivíduo (artigo 1º, incisos II e III). São objetivos fundamentais: a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, cor, raça, idade e quaisquer outros preconceitos e outras formas de discriminação (artigo 3º, inciso IV); o direito à igualdade (artigo 5°) e o direito de todos à educação (artigo 205).

Observa-se que a escola em tempos atrás só garantia o direito à inclusão do nome social de crianças, adolescentes e jovens LGBTQIAP+ mediante ordem judicial. No estado de Sergipe desde 2014 foi normatizado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) por meio da Resolução nº 001/2014 o direito a utilizar o nome social na matrícula. No entanto, muitas escolas ainda possuem morosidade para incluir nos diários esses nomes, há ainda o agravante de professoras/professores que se recusam a chamar a/o aluna/aluno pelo nome social. Porém, muitas/muitos dessas/desses alunas/alunos, por não terem consciência de seus direitos, simplesmente optam por calar-se, não apresentam enfrentamento, talvez porque muitas vezes não encontram o apoio necessário para lutar por seus direitos. Assim, a defesa da primazia da família na educação moral das/dos filhas/filhos se faz acompanhar de ataques aos currículos e à liberdade docente, em nome do ‘direito a uma escola não ideológica’ ou a uma ‘escola sem gênero’.

Deste modo as/os adolescentes e as/os jovens LGBTQIAP+ têm de conviver com as/os conservadoras/conservadores e fundamentalistas, que as/os desprezam por serem “diferentes”, condicionando-se a conviver com uma realidade que a elas/eles não pertencem. Essa realidade, em Tobias Barreto é ainda mais latente entre as/os jovens que vivem no centro e nos bairros da classe média, posso dizer que o preconceito nesses locais é mais acentuado, ao contrário do que pude presenciar em loco, quando trabalhei em uma escola da zona periférica de Tobias Barreto. Neste local pude presenciar a convivência tranquila dos familiares com os/as filhas/filhos LGBTQIAP+, inclusive incentivando-as/colocando-os na transição quando transgêneros.

Essa aceitação é explorada por Tuan (1980) na obra *Topofilia: Um estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente*, quando o autor deixa claro que a natureza humana ostenta uma capacidade altamente desenvolvida para o comportamento simbólico. Ora, esse comportamento desemboca, aqui uso uma linguagem geográfica para saldar Tuan (1980), nas realizações humanas que foram tecidas com o intuito de deixá-las/deixá-los confortáveis em meio à natureza. Diante desse pensamento do filósofo, entendo o porquê da aceitação dos pais daquelas/daqueles alunas/alunos LGBTQIAP+ que faziam parte da escola a que fiz menção anteriormente. Entendo que essa realidade vivida pelas/pelos LGBTQIAP+ tobienses não é algo que ocorra em outras partes do Brasil, porém, por estas terras, apesar da homofobia latente, existe uma resistência de mães que têm como principal propósito salvaguardar a vida das/dos filhas/filhos.

É notório que, mesmo com a Lei sancionada em 18 de maio de 2010, com a Portaria nº 233, pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, que passou a assegurar a travestis e transexuais, a utilização do nome social no âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, essa realidade ainda não se faz presente em todos os âmbitos sociais a que fazem parte os LGBTQIAP+. Paralelamente a essa Lei, o Ministério da Educação, com a Portaria nº 1.612, de 18 de novembro de 2011, adotou procedimento equivalente nas ações advindas do Ministério da Educação e, finalmente, foi lançado o Decreto Federal nº 8.727, de 28 de abril de 2016, que regulamentou "o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais".

O artigo 1º estabelece que os registros dos sistemas de informação de cadastros, de programas de serviços, de fichas, de formulários, de prontuários e congêneres dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional deverão conter o campo "nome social" em destaque, acompanhado do nome civil, que será utilizado apenas para fins administrativos internos (art. 3º). Todavia o artigo 7º estabelece que o artigo 3º entra em vigor a partir de 28 de abril de 2017.

Diante de tantas informações, a indignação pulsa em minhas veias à medida que percebo que as leis ou são desconhecidas pelas escolas, ou quem nelas trabalham faz questão de possuir ouvidos "moucos[19]" e olhar de desprezo para a diversidade que chega, como Dorothy de *O Mágico de Oz*[20], por uma estrada de tijolos amarelos tentando garantir seus direitos a muito cerceados. Porém, esses direitos esbarram na falta de inclusão eletiva que ainda insiste em fazer

[19] Mouco – *adj*. Que não ouve, ou ouve mal. (D*icionário Aurélio*, 2000).
[20] Obra escrita pelo americano Lyman Frank Baum (2013).

parte do chão não só do Colégio Abelardo Barreto do Rosário, bem como de outras escolas de minha cidade e, quiçá, Brasil afora.

Além dessa constatação, é evidente que a comunidade LGBTQIAP+ continua sendo vítima do preconceito patriarcalista que assola o Brasil, mesmo com os direitos adquiridos ao longo de suas lutas que se iniciam nos idos dos anos 1970. Este movimento esteve intimamente articulado com outros que defendiam as minorias naquele momento histórico. Aqui vale destacar também a luta das mulheres que buscavam seus direitos mediante a sociedade em que viviam, a anistia dos presos políticos, movimentos indígenas, movimentos contra o racismo. Côrrea (2001) deixa claro que as lutas impetradas pelos LGBTQIAP+ perpassaram pelos palcos, por meio de atores e músicos de renome como "*Ney Matogrosso*", bem como pela criação do jornal gay "*Lampião da Esquina*" em São Paulo.

Assim sendo, tenho consciência da necessidade de se desenvolver estratégias e ferramentas pedagógicas para que a ampliação dos direitos das minorias se fortaleça. Esse fortalecimento deve ser iniciado no chão da escola, pois ela é quem deve preparar esses/essas jovens para que possam travar as batalhas que a ela/eles pertencem, estando firmes e orgulhosas/orgulhosos do que são.

Em face dos fatos mencionados, percebo que a inclusão eletiva que deve assegurar, independentemente de qualquer condição, que os indivíduos possuam o direito de se relacionar e interagir com "os grupos sociais" os quais fazem parte da escola de maneira que as/os façam sentir-se confortáveis e de acordo com os interesses que possuam, diante de seus quereres e gostos, ainda está longe de ser uma realidade na escola pesquisada, já que muitas/muitos LGBTQIAP+ saem dessa instituição por se sentirem discriminadas/discriminados e oprimidas/oprimidos. Outrossim, compreendo que a escola deve ser o caminho dos tijolos amarelos para essas/esses jovens segregadas/segregados, uma vez que entendo que essa estrada trilhada por Dorothy com o intuito de chegar à Cidade das Esmeraldas e encontrar uma forma de voltar para casa é a mesma estrada que essas/esses jovens têm de trilhar com esperança para que, no futuro, possam alcançar as Esmeraldas que a vida lhes apresentará.

É necessário lembrar que a Constituição, no artigo 6º, deixa claro que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. Tendo em vista essa realidade, a ideia é que sejam apresentadas, avaliadas e discutidas obras com temática homoerótica que possam ser sustentadas por discussões críticas e relacionadas com o entrecruzamento de marcadores de subalternidade, tais como raça, gênero, classe, geração, localização geográfica, tendo como objetivo incentivar e instituir um processo de empoderamento e a permanência dessas/desses jovens no Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário.

Nota-se que a permanência das/dos LGBTQIAP+ no meio educacional vem sendo discutida nos últimos tempos, no entanto poucos são os projetos implementados pelas Secretarias de Educação que buscam inserir esse público nas escolas, principalmente quando chegam à adolescência. Foi pensando nessa problemática que surgiu a ideia de conceber um projeto que tratasse da permanência dos LGBTQIAP+ nos últimos anos do Ensino Básico. Minha angústia se dá porque é notório, na cidade de Tobias Barreto, que muitos/as homossexuais, transexuais e pangêneros não permanecem no meio educacional por falta de políticas públicas que as/os façam perceber a importância de continuarem no meio educacional e, acima de tudo, que façam com que os/as demais estudantes entendam que a escola também é lugar de fala das/dos LGBTQIAP+.

Entendo que a educação perpassa por mudanças significativas advindas das grandes transformações sociais, culturais e das racionalidades, o que altera, consequentemente, as formas de ensinar e aprender. Percebo ainda que esta pesquisa ocorre no tempo pós-moderno e que este possui uma descontinuidade com a modernidade e com suas criações: a racionalidade, as causas universais, as generalizações, a história linear, a noção de progresso e outras, "[...] e somos interpeladas/interpelados, em todos os momentos, pelas múltiplas lutas de diferentes grupos e pela alteridade das/dos diferentes que desejam ser educadas/educados de modo a possibilitar viver todas as suas inquietantes experiências" (PARAÍSO, 2012, p. 27).

Diante da problemática detectada, fui em busca de trabalhos acadêmicos que abordassem a evasão das/dos LGBTQIAP+. Para a minha surpresa, encontrei trabalhos com a temática, no entanto não foram pensados como forma de empoderamento e permanência dos LGBTQIAP+ na escola trabalhando a anti-homofobia e as provocações das/dos colegas por meio de textos literários e desenvolvidos em grupos focais, cuja influência para os debates fosse a literatura homoerótica e sua influência na permanência das/dos jovens LGBTQIAP+ no Ensino Médio.

Tendo em vista essa constatação, percebi que a relevância desta pesquisa não está centrada, necessariamente, na novidade, mas, sim, na importância do que se pretende fazer, uma vez que focaliza a formação de leitores críticos que passem a valorizar e respeitar as diferenças existentes no âmbito escolar, promovendo, assim, rupturas no meio social em que vivem. É nesse contexto que a literatura homoerótica foi apresentada às professoras e aos jovens que faziam parte do corpo discente do Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário no ano de 2023. Os debates realizados com as/os colaboradoras/colaboradores renderam inúmeros questionamentos e respostas que surpreenderam as/aos participantes, uma vez que as realidades

pelos autores ficcionadas fomentaram nas/nos estudantes a busca pelos direitos e respeito que a elas/eles são negados.

Para além dessa constatação, outra indagação se fazia necessária: por que os professores não utilizam a literatura homoerótica nas aulas de Literatura? Ou ainda: A escola seria o local onde mais existe discriminação, abuso psicológico e, em alguns casos, abusos físicos para com estas/estes jovens? Esses questionamentos iam sendo respondidos mediante o caminhar da pesquisa, e a Eu caminhante observava com angústia que, apesar de algumas/alguns educadoras/educadores abraçarem a causa que naquele momento passou a ser de todas/todos/todes, percebia que a homofobia estava entranhada nas paredes da instituição escolar, e que os membros da instituição não tinham ideia do tamanho do problema que estavam "empurrando com a barriga".

Ora, tornar as angústias e as dores que permeiam a vida, das/dos LGBTQIAP+, passou a ser apenas a ponta do iceberg, pois havia uma necessidade de mostrar que a homofobia era um dragão a ser abatido não só entre as/os estudantes, mas por todas/todos/todes que da escola fazem parte. Ajudar as/os LGBTQIAP+ no sentido de que tenham a garantia de direitos: Direito à Vida, Educação, Saúde, dentre outros.

No entanto, havia a necessidade de tornar as professoras e as/os alunas/alunos, aptos a debater a temática gênero e sexualidade. Essa constatação implicava preparar as professoras envolvidas a combater a homofobia violenta e velada que permeia as salas de aula da escola *lócus* da pesquisa deste trabalho, porque sei que erradicá-las está além do que me proponho a realizar com a minha tese. Esses questionamentos causam em mim uma inquietação e, acima de tudo, um sentimento de dever, porque penso nos/nas inúmeras/inúmeros alunas/alunos que passaram em minhas salas de aula e que precisaram abandoná-las porque não tiveram seus pedidos silenciosos de socorro ouvidos.

Diante desta constatação é que busquei as respostas para esta pesquisa, uma vez que os relatos de alguns/mas alunas/alunos descrevem o quão profundo é o sofrimento que gays, lésbicas, travestis e transexuais experimentam quando lhes é imposto viver de acordo com um gênero incompatível com sua identidade de gênero. Quero, então, descobrir se é por meio desse desrespeito que estas/estes jovens acabam sendo obrigados/as a optar pela evasão escolar e não pela educação que lhes é de direito. As críticas são constantes sobre o objeto de estudo por mim escolhido, porém sempre busco um meio de modificar a conversa, e para "matar" de vez o que para mim já se torna uma conversa tediosa, deixo explícito que pretendo, também, fazer com

que as/os LGBTQIAP+ conheçam expoentes da literatura homoerótica, uma vez que entendo que a leitura, como bem diz Antoine Compagnon (2009), é fundamental para a vida:

> Lemos, mesmo se ler não é indispensável para viver, porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que não leem. Primeiramente, em um sentido bastante simples, viver é simples, viver é mais fácil [...] para aqueles que sabem ler, não somente as informações, os manuais de instrução, as receitas médicas, os jornais e as cédulas de voto, mas também a literatura. Além disso, supôs-se por muito tempo que a cultura literária tornasse o homem melhor e lhe desse uma vida melhor (2009, p. 29).

Para complementar a fala de Compagnon (2009) e sustentar o que acredito ser verdade, trago um fragmento da obra *A Literatura em Perigo*, de Tzvetan Todorov, em que ele deixa claro o seguinte:

> Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (Todorov,2010, p. 23).

Todorov, assim como a Eu Caminhante, comunga da importância da literatura para a vida. Para mim, utilizar a literatura no processo de empoderamento e permanência dos/as LGBTQIAP+ na escola é dar a essas/esses jovens a oportunidade de conhecer a si mesmos e de ousar sonhar! Sonhar, sim, porque o sonho não pode ser roubado pela sociedade que os/as julgam e tenta desestabilizá-las/desestabilizá-los, por meio do silenciamento. Silenciar, essa palavra tem uma carga emocional tão poderosa quanto dolorida! Quando analiso a palavra silêncio, tenho a dimensão do peso que ela possui. Podemos vê-la como aliada em diversas situações, porém, quando o silêncio é imputado ao outro como castigo ou punição, sua carga tem um peso que ser humano nenhum jamais deveria ser obrigada/obrigado a suportar.

Todavia, a Eu Caminhante entende que a literatura, com os padrões do cânone literário, que é estudada no Ensino Médio[21], não daria conta da problemática que trabalhei. Por este motivo, fui em busca de uma literatura que, apesar de fazer parte do cânone, é pouco explorada em sala de aula, uma vez que as/os profissionais, aqui reporto-me aos que trabalham no Ensino Médio, não a acha merecedora de figurar como "grande literatura". A literatura homoerótica teve e ainda tem uma participação apagada, no Brasil, e começa a galgar degraus importantes há pouco tempo e, com a chegada esfuziante, nos últimos anos das/dos LGBTQIAP+ no chão das escolas de Ensino Médio, para mim, merece ser explorada, para torná-las/torna-los parte do "todo" que perfaz o ambiente educacional.

Foi por meio dessa concepção que utilizei como ferramenta a literatura homoerótica, ainda que esta seja um tabu para o cânone literário, bem como para a comunidade escolar. Entendo que as/os professoras/professores devem trazer para o universo educacional das/dos LGBTQIAP+ textos que as/os façam se sentir próximos à realidade em que estão inseridas/inseridos no meio educacional, bem como na sociedade da qual fazem parte.

É perceptível que, mesmo tendo consciência de que o caminho por mim escolhido, trabalhar com LGBTQIAP+, não seja fácil, devido à cultura machista, que permeia a sociedade brasileira, relacionada tanto ao público masculino quanto ao feminino, em torno da homocultura, não me fez e nem me fará pressionada pelo medo, moral, vergonha e, principalmente, pelos discursos que muitos fazem. Continuo e continuarei andando na contramão da sociedade patriarcalistas bem como dos discursos carregados de significados abjetos que os que dela fazem parte reverberam.

Mediante esta constatação, a Eu Caminhante percebe a importância de trazer à luz da ciência o universo homoerótico ambientado nas obras literárias – não que esse ambiente deixe de ter sido abordado no cânone - aqui me refiro à abordagem que pretendo dar para que esse contexto literário deixe de ser visto por alguns, como sendo algo abjeto e, por ser abjeto, deve ser cerceado, escondido.

Minha pretensão ao escolher autores que trouxessem as implicações em ser LGBTQIAP+ em obras literárias foi servir de insight as/aos jovens e as/os fazer perceber que as dificuldades pelas quais passam fazem parte da vida de muitos outros "eles/elas". Para

[21] Não estou criticando a metodologia utilizada pelas professoras, porém foi perceptível nas observações realizadas nas salas que as temáticas das aulas de literatura eram mais voltadas para as escolas literárias e que as obras debatidas estavam voltadas para uma data em específico, o Sarau Literário. Grifo nosso.

entender essa realidade, faço uso das palavras de Souza (2002), ao dizer que os cânones e a tradição literária atuam de maneira sorrateira sobre as experiências singulares do fazer artístico, nutrindo-se de *revivals* e revisitações. Esse autor é um dos poucos brasileiros que trabalham a literatura homoerótica nas instituições educacionais superiores do Brasil, e que demonstram como essa realidade se faz necessária na atualidade. O pesquisador deixa claro que há uma barreira visível em aceitar a literatura homoerótica pelo cânone.

De fato, essa realidade ainda não foi quebrada, mas a população LGBTQIAP+ tem uma gama de títulos produzidas, editadas e vendidas em sites e livrarias pelo país. Autores/as conhecidos/as no meio acadêmico como Silviano Santiago e não tão conhecidos como Amora Moira fazem sucesso com suas obras entre a população LGBTQIAP+ e Cisgênero, visto que essa é a realidade dos dias atuais em que as culturas de massa, as biografias, acontecimentos cotidianos, mesmo mediante as leis rígidas que fazem parte do mercado, tornaram-se marcas do nosso tempo, dando-nos, assim, a liberdade para democratizar os discursos.

Barthes (1990) evidencia que se opor aos "cavacos da lembrança, a erosão que só deixa da vida passada alguns vincos, não é viver!". Esse pensamento corrobora com a vida das/dos LGBTQIAP+, uma vez que muitos, por medo, não dão vazão ao seu verdadeiro "EU".

É pensando nessas/nesses jovens que a Eu Caminhante apostou no poder da literatura homoerótica como ferramenta das oficinas e grupos focais para apontar vestígios de liberdade às/aos LGBTQIAP+, com o intuito de refigurar as muitas histórias que poderiam ter sido contadas, e não somente as histórias que a nós foram estabelecidas ao longo dos tempos, pois é por meio dessas histórias que temos a beleza literária: a verossimilhança.

É com base nesses discursos que a literatura homoerótica surge como auxílio metodológico. Há ainda o uso dos pormenores mais significativos que rompem com a tradicionalidade linear do gênero biográfico, permitindo ao leitor criar perspectivas parciais dos indivíduos, fazendo-os perceber de maneira óbvia a pluralidade humana. Essa pluralidade, aqui explorada, perpassa pelo conceito de amor atribuído na sociedade e representada nas obras dos cânones como universais – aqui, faço alusão ao amor "permitido e aprovado" pela sociedade patriarcalista o do homem/mulher - esse conceito tem que ser revisto, uma vez que ele não existe apenas no âmbito homem/mulher, não se ama sexo, se ama pessoas, e as obras trabalhadas neste projeto têm como função demonstrar esse amor.

No campo dos estudos feministas, o termo patriarcalismo foi comumente utilizado para explicar a condição feminina na sociedade e as bases da dominação masculina. As abordagens,

contudo, se mostraram bastante heterogêneas e controversas, a ponto de alguns intelectuais feministas optarem por não fazerem uso do conceito.

O uso do conceito de patriarcado, para algumas feministas, acarreta um padrão de percepção de base-superestrutural, de estruturas definitivas e imutáveis. Diria que é um termo o qual sugere uma imagem de poder que é diático em que se passa a ter um senhor e um servo. É notório que essa acepção ainda existe, não posso aqui negá-la. Todavia formas realmente centrais de poder oriundas da nossa sociedade existem de um modo mais impessoal e estrutural, constrangendo as opções da classe trabalhadora e em maior profusão dos pobres.

Mary G. Castro e Lena Lavinas[22] fazem parte do rol das intelectuais que refutam a necessidade teórica do uso do termo patriarcado. Para as autoras, o conceito é usado nos textos e obras na sua forma adjetiva – como família patriarcal ou ideologia proletária e patriarcal – em detrimento da referência ao patriarcado na sua forma substantiva – como um sistema, uma organização ou uma sociedade patriarcal.

Segundo elas, a forma adjetiva como amiúde é usado, remete ao conceito weberiano de patriarcalismo, ou seja, "trata-se de um tipo de dominação em que o senhor é a lei e cujo domínio está referido ao espaço das comunidades domésticas ou formas sociais mais simples, tendo sua legitimidade garantida pela tradição" (Castro; Lavinas, 1992, p 237). O patriarcado em Weber se refere a um período anterior ao advento do Estado, sendo, portanto, inadequado falar em patriarcalismo nas sociedades capitalistas.

Mediante essa realidade é que Barthes (1984) estabelece o conceito de *Punctun*-utilizado pelo estudioso nas cenas fotográficas, ponto que, em minha pesquisa, tem uma importância fundamental, uma vez que o *Punctun* é a parte da cena que, como uma flecha, vem nos perfurar. Ora, esse é o impacto que pretendo causar nas/nos alunas/alunos por meio dos grupos focais em que eles/as participarão enquanto colaboradores e estiverem de posse das obras literárias de caráter homoerótico. Diante desta perspectiva, entendo que a literatura homoerótica surge em contraponto à tradição do controle dos corpos, abraçando as questões de gênero e sexualidade que compõem as minorias culturais e que, desde a década de setenta, vêm ocupando um espaço de discurso relevante nos coletivos sociais por meio das transformações culturais pelas quais passam a sociedade da modernidade tardia ou pós-moderna.

[22] CASTRO, Mary G.; LAVINAS, Lena. Do feminino ao gênero: a construção de um objeto. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero.** Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1992.

Hall (1997) deixa claro que a fragmentação, que ele chama de paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia dentre outras, passam a ganhar destaque por meio da globalização, haja vista que é ela que permite o encontro daqueles segmentos permitindo-os perceber a mistura das culturas e as rupturas do conhecimento moderno que são as características que denotam uma nova maneira de perceber as diferença, e como estes são atributos que nos permitem perceber as diferenças que são viáveis e necessárias. Deste modo, abordar a literatura homoerótica é, sim, importante na aceitação dos corpos estigmatizados das/dos LGBTQIAP+ no contexto escolar a que pertencem, uma vez que o processo de exclusão causa traumas e esses traumas levam os/as jovens estigmatizados/as a violentar do próprio corpo.

Quando li Hall (1997), lembrei-me da minha aluna A[23] que, silenciada pela família, mutilava os pulsos com vidro, lâmina, estilete ou qualquer objeto que a ajudasse a expurgar sua dor. Na primeira vez que a vi na quadra da escola, com seus lindos olhos negros cheios de lágrimas, fiquei sem ação, não estava preparada para tanta dor. Entendi que, para ser uma mulher trans, A teve de travar consigo e com a família uma luta silenciosa; a menina doce que eu conhecia vivia em um porão escuro e forjado no silêncio, um lugar onde habitava apenas um espectro do que ela realmente era. Isso me fez associar ao pensamento de Pierre Bourdieu (1995), ao considerar que Simone de Beauvoir delega a Jean-Paul Sartre a forma de ela fazer filosofia.

Ora, se ela realizou essa proeza, lógico que deu a ele o poder de silenciá-la. Sendo assim, vejo que o patriarcalismo que assombrava Beauvoir ainda permanece na vida de A e de muitas/muitos, transgêneros, travestis, gays e lésbicas que habitam nosso país e quiçá o mundo. Logo, por que não suscitar reflexões sobre a condição dessas/desses jovens no meio social, potencializando seus saberes e suas subjetividades e os provocando no sentido de desempenhar papel ativo, crítico e político em sua comunidade?

Michel Foucault, na obra *Os Anormais* (2018), mostra como a sociedade julga àqueles que nela não são enquadrados e como a religião é usada para silenciar a voz daqueles que ousam ser diferentes. Todavia, vale ressaltar que, se a religião, que deveria dar consolo espiritual, oprime quem busca o socorro dela, como esperar dos que dela fazem parte um comportamento diferente? Mais uma vez, minha memória traz recordações de um ex-aluno que chegou até a

[23] Em meu texto, optei por colocar uma letra maiúscula quando falar das/dos alunas/alunos citados como exemplos, posteriormente nomeei as/os alunas/alunos dos Grupos Focais com nomes distintos . Grifo nosso.

mim em prantos porque o pastor o tinha suspenso do coral da igreja por dançar músicas mundanas. C olhou para mim com olhos tristes e disse: "Professora, qual o problema em dançar a música 'Água[24]'? Eu respirei fundo e disse: "Acho que Deus sabe o que há em seu coração, nada do que façam ou fizerem a você irá esconder o potencial que possui ou poderá apagá-lo, dance, querido, e pense que o Rei Davi[25] assim o fez para louvar ao senhor". Hoje, lendo Foucault, posso entender o caráter repressor da religião e como ele gera o silenciamento.

> Em outras palavras, não se entra numa idade em que a carne deve ser enfim reduzida ao silêncio, mas numa idade em que a carne aparece como correlativa de um sistema, de um mecanismo de poder que comporta uma discursividade exaustiva e um silêncio ambiente criado em torno dessa confissão obrigatória e permanente [...] (2018, p. 174).

Entendo que a adolescência seja essa idade em que o corpo suscita desejos e em que hormônios são gerados de maneira exacerbada. Então, o controle pretendido pela religião para com as/os adolescentes perpassa pela lógica de que, se reprimirem as necessidades dos corpos das/dos adolescentes LGBTQIAP+, poderão salvá-los de um dos pecados mortais, segundo os religiosos: a sodomia. Esse pensamento torna-se o ponto focal do/a repressor/a. Aqui me refiro não só à religião, mas também à família, que de certa maneira se sente confortável com o controle que os grupos religiosos passam a ter sobre seus filhos.

Em certa ocasião, minha aluna G chegou até as/os professoras/professores no intervalo das aulas e disse que não poderia participar do desfile cívico porque a roupa de porta-bandeira, que ela usaria, não estava de acordo com as regras do grupo religioso do qual fazia parte; na hora um dos professores, beato declarado, elogiou a menina, e eu, que na época ajudava com os figurinos do evento, entendi a injustiça pela qual passa Morgan Le Fay[26] e, que ainda carrega no século XXI.

A Eu Caminhante percebeu que a negativa da menina estava atrelada a um conceito religioso que, para mim, não fazia sentido e que muitos das/dos minhas/meus alunas/alunos LGBTQIAP+ faziam parte do mesmo grupo religioso com a anuência dos pais, mesmo que

---

[24] Música da cantora baiana Claudia Leite, no álbum **As Máscaras** (2010).

[25] David ou Davi, filho de Jessé, o Efrateu, do clã de Perez, nasceu em Belém e foi o segundo rei sobre todo o Reino Unificado de Israel, após a morte de Isboset, sucessor de Saul, filho de Quis, com a capital em Jerusalém. (BÍBLIA, 2010).

[26] Fada Morgana, sendo conhecida na Grã-Bretanha como Morgana a Fada, Lineanne, entre outros nomes, aparece nas histórias do Rei Artur. O nome Morgaine tem origem celta e quer dizer "mulher que veio do mar". Fonte: *As Brumas de Avalon*, Planeta, 2008.

estes perdessem o controle da vida das/dos filhas/filhos para os coordenadores do grupo, porque seus genitores simplesmente transferiam a preocupação que possuíam sobre a sexualidade das/dos filhas/filhos para o grupo religioso.

Hoje, quando vejo C e G passarem por mim, nos corredores da Universidade Federal de Sergipe – UFS -, dou pulos de alegria imaginários e mais uma vez desdenho do monstro negativista que sussurra ao meu ouvido esquerdo que estudar gênero não seria para mim. No entanto, a fada otimista que habita sabiamente o meu ouvido direito diz: "Calma, o caminho é longo!" Sim, o caminho é longo e cheio de aprendizado porque estou abrindo janelas que antes apenas pelas frestas deixavam passar fios de luz que brilhavam iguais a ouro em porões escuros e cheios de monstros.

Essa nesga de luz trouxe esperança ao meu coração e aos corações de muitas/muitos alunas/alunos LGBTQIAP+ que fizeram e fazem parte da minha vida educacional. Quando li a obra de Bell Hooks (2013), percebi que não era uma alienada. Confesso que a força das palavras de Hooks reverberava em minha cabeça e tocava de maneira profunda a minha alma. Tinha achado a minha "alma gêmea" literária!

Para atingir os objetivos propostos, tive que realizar oficinas literárias com as/os professoras/professores colaboradores para situá-las/situá-los no que dizia respeito à literatura homoerótica, uma vez que esse tipo de texto não é recorrente no Ensino Médio, posteriormente, as/o professoras/professores utilizaram os textos literários debatidos na oficina literária em sala de aula e os debates decorrentes desses encontros provaram ser fundamentais para atingir o que me propunha a realizar.

Diante dessa realidade, busquei, em bancos de teses, pesquisas que tivessem aproximação com o meu tema; os bancos pesquisados por mim foram o do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBCIT - e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - e na Plataforma Scielo. Neles, encontrei apenas quinze que tinham uma leve "aproximação" com o que me propunha a realizar, porém não abarcavam o tema da minha pesquisa. Nesse contexto, talvez meu estudo seja o primeiro a unir teóricos de gênero à utilização da literatura homoerótica como ferramenta para o processo de modificação da violência homofóbica e do silenciamento das/dos LGBTQIAP+ no âmbito escolar.

No meu caminhar - enquanto professora de Língua Portuguesa -, percebi que a literatura tem uma importância fundamental na vida dos homens[27]. Mediante esse pensamento, foquei o meu pensar no que seria o que chamam de Literatura Gay e eu chamo de literatura Homoerótica. Silva (2008) deixa claro que a literatura homoerótica tem sido silenciada ao longo dos séculos por despertar a ira patriarcalista para aquilo que eles chamam de atitudes anormais.

O amor erótico entre pessoas do mesmo sexo é, desde o período greco-romano, algo a não ser falado, porém, a literatura com a busca pela verossimilhança sempre trouxe para o convívio dos "bons moços" camufladamente a paixão entre pessoas do mesmo sexo, porém essa paixão vinha com um ato de "contrição" para mostrar às/aos pecadoras/ pecadores que os amores impuros tinham que ser punidos.

Um bom exemplo dessa realidade pode ser visto no romance o Bom Crioulo, de Adolfo Caminha. A punição para os amantes é a morte e a cadeia. Entendo que ambas as punições podem ser interpretadas como morte, porque aquele que ficará na cadeia possuirá uma morte moral, uma vez que o julgamento que sofre não está pautado apenas na morte de seu amante branco e frágil, mas na sua homossexualidade.

Entendo que minha abordagem com relação à literatura homoerótica parte do pressuposto básico de todos os teóricos literários, quando dizem que a literatura se utiliza da verossimilhança para trazer à sociedade os seus anseios, sentimentos e dores, e que o homem se identifica com a abordagem literária porque suas dores e os contextos sociais nos quais estão inseridos permitem que o sofrimento seja melhor assimilado, uma vez que se percebem representadas/representados nas obras e, por meio desse contato, não se sentem sozinhos em meio a seus conflitos internos.

A pesquisa foi dividida em cinco sessões, a saber: a primeira trará a introdução, em que abordei as minhas motivações para abordar a temática. Trouxe também um recorte de teóricos que continuam a aparecer em outros momentos para fundamentar minhas colocações. Na segunda sessão, apresento o percurso metodológico, os momentos marcantes das oficinas com as/o professoras/professor, bem como os encontros com alunas/alunos colaboradoras/colaboradores no grupo focal.

[27] Aqui me refiro a todos que habitam a Terra sem classificação de gênero. Grifo nosso.

A terceira sessão, para mim, foi a parte em que deu início à comprovação do que ao longo dos quatro anos busquei, a comprovação de que a homofobia existente no Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário é preocupante, uma vez que ela aparece em duas vertentes: a homofobia velada, e a homofobia violenta. A primeira é por mim considerada mais virulenta, uma vez que ela está internalizada e as pessoas não conseguem se "perceber" homofóbicas; a segunda, apesar de ser muito preocupante, não chega a ser pontual, visto que a violência acaba por ficar no mundo das ideias. A quarta sessão expõe as minhas descobertas, que podem já ser vistas na análise das falas dos sujeitos a quem denomino de sujeitos *homofóbicos* e sujeitos *acomodado*s. E, por fim, a quinta sessão traz as conclusões da pesquisa. Nela demonstro que a homofobia existente na escola *lócus* é constante, mas em muitos casos quem a comete não possui noção do que faz e, muitas das vezes se auto denominam contra sua prática. Para descobrir essas e outras questões, nesta tese, convido você, leitor, a trilhar comigo, assim como Alice trilhou com o Sr. Coelho o caminho dos tijolos amarelos, nos corredores do Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário.

2 CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS: ENTRE CAMINHOS E SOMBRAS O ENCONTRO COM O ARCO-IRIS

Alice! Vamos caminhar... Quem sabe encontramos o caminho dos tijolos amarelos!

> O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.
>
> Cora Coralina

A escolha da metodologia de pesquisa que norteou esta pesquisa possui natureza qualitativa e amparou-se nas perspectivas das teorias de gênero, feministas, pós-estruturalistas e queer, com inspiração na análise do discurso de matriz francesa de Michel Foucault, além do apoio de técnicas etnográficas, fundeadas nas seguintes ferramentas: Oficina de literatura homoerótica, realizada para quatro professoras de Língua Portuguesa e um professor de Educação Física – este último participou apenas de uma oficina. Os contos apresentados nas oficinas foram reutilizados pela professora Freya, em sala de aula. Essa utilização feita pela professora rendeu uma atividade por ela elaborada e denominada de atividade Sororiempática, Grupo Focal com dezoito alunas/alunos da escola *lócus* da pesquisa e o diário de Campo, fiel companheiro nesta jornada.

Ao pensar em realizar esta pesquisa, estava ciente da complexidade que seria a minha vivência no fazer metodológico, pois tinha consciência, assim como Aquiles[28], da minha vulnerabilidade nesta parte da pesquisa. Para iniciar o trabalho de campo, foi necessário encaminhá-lo ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Sergipe, sob o número 59020122.7.5546, aprovado em 28 de março de 2023.

Para que essa pesquisa fosse realizada e a tese pudesse ser escrita, precisei passar por vários percalços. Dentre os vários entraves presentes, vale destacar a luta para atender aos pontos exigidos pelo Comitê de Ética. Posso aqui parecer um tanto quanto incoerente, mas muito do que nos é pedido não possui conexão com as pesquisas realizadas pelas ciências humanas. É fato que essa "inadequação" que as/os estudantes de humanas possuem em responder questões voltadas para a saúde deveria ser revista pelo Comitê de

[28] Herói grego cuja vulnerabilidade estava no calcanhar, filho da ninfa marinha Tétis, filha de Nereu e Peleu, filho de Eaco.

Ética e, em seu lugar, criar uma abordagem mais próxima às realidades dos cursos voltados para as ciências humanas.

Outro fator que impactou a pesquisa adveio da extensa carga horária que as escolas estaduais possuem. As horas em que as/os professoras/professores que se predispuseram a participar da pesquisa eram horas extras em sábados letivos. É fato que as Oficinas trouxeram a essas mulheres – estou sempre referindo-me às mulheres porque o único homem só pode participar em uma oficina - uma nova expertise e que muito foi aprendido não só por elas, mas também, pela pesquisadora.

No entanto, elucido que as portas da escola estiveram sempre abertas para a pesquisadora, porém a demanda de atividades existentes no ambiente escolar – Jogos da Primavera, Sarau Literário, 7 de Setembro, Jogos Internos- eram entraves que não tinham como ser transpostos tanto por mim, quanto pelas professoras que seguiam um calendário anual exigido pela Secretaria do Estado da Educação SEED e que fora enviado pela Diretoria Regional de Educação DR02, diretoria a qual a escola *lócus* está ligada.

Mediante esses fatos, é recorrente a ideia de que, nas pesquisas pós-críticas, a metodologia deva estar atrelada a constantes movimentos para que se possa (re)construir o processo. É no decorrer do percurso que se descobre como será a ação, que se nota as perguntas em torno das trilhas que sempre estiveram em construção por meio do fazer metodológico. Essa máxima teve que ser acolhida devido à demanda atribuída as/aos alunas/alunos e professoras, porém, ao final, tive êxito, graças às/às colaboradoras/colaboradores.

Foi por meio dessa realidade que recebi uma atividade realizada pela professora Freya. Ela a tinha realizado em sala de aula e, após uma leitura emocionada, a intitulei de atividade Sororiempática[29], uma vez que tive que (re)construir o processo por mim pensado na metodologia. Essa atividade foi de grande valia para levantar os dados coletados com outras/outros estudantes, que tiveram contato com a literatura homoerótica por meio das aulas ministradas pela docente após sua participação nas oficinas.

Para além dessa abordagem metodológica, foi realizado o Grupo Focal com três grupos de seis alunas/alunos perfazendo o total de dezoito componentes. No final dos

[29] Aglutinação das palavras sororidade e empatia.

encontros, aquelas/aqueles que se sentiram à vontade entregaram uma etnonarrativa que foi analisada e posteriormente passou a fazer parte das categorias deste trabalho. É nítido que todas as ferramentas utilizadas para a análise dos dados foram indispensáveis na minha trajetória metodológica. No entanto, vale ressaltar que o apoio do meu inseparável diário de campo, que denominei diário dos sonhos/pesadelos, deu-me a segurança necessária para realizar as análises quando me sentia insegura.

O processo metodológico utilizado para a análise das oficinas com as/o professoras/professor, e das falas das/dos alunas/alunos nos Grupos Focais, teve como o objetivo geral desvelar as representações sociais, os saberes construídos e as estratégias mobilizadas por professores/professoras em uma Escola do Ensino Médio de Tobias Barreto/SE, com relação à diversidade de gêneros, referenciados no corpo-sexuado de alunas/alunos LGBTQIAP+ com relação à ampliação de direitos e à construção da cidadania.

Na epígrafe que inicia o texto, retirada de um poema de Cora Coralina, por meio de suas metáforas, deixou-me perceber que a caminhada e a semeadura existentes no fazer metodológico dão à/ao estudiosa/estudioso uma colheita farta. É por meio dessa perspectiva que caminhei ao longo da pesquisa e pude perceber que a colheita, apesar de farta, é árdua e possuía caminhos que, para chegar aos frutos almejados, eram pedregosos e, muitas das vezes, quase que impenetráveis.

Essa correlação ajudou-me a perceber as arestas existentes em meu caminhar metodológico e, por meio delas, pude assentá-las, para que pudesse entender que a pesquisa por mim realizada está intrinsicamente ancorada na perspectiva feminista, pós-estruturalista e queer, com os aportes teóricos de Joan Scott (1993), Maria Helena Santana Cruz (2019), Heleieth Saffioti (1992), Judith Butler (2017), Guacira Lopes Louro (2003), Michel Foulcault (1999). Além de possuir natureza qualitativa alinhada aos aportes teóricos de Martins (2004), Denzine e Lincoln (2006) e Malhorta (2006), a metodologia será a ativa, pautada nos fundamentos dos teóricos Dewey (1944), Freire (1997), Vygotsky (1979), Bacich e Moran (2018). Os “ditos e escritos” nas oficinas que realizei com professoras/professor, e grupos focais realizados com alunas/alunos foram analisados à luz

da análise do discurso, de matriz francesa, por meio das teorias[30] de Michel Foucault (2018), bem como dos aportes teóricos da estudiosa brasileira Eni Pucelli Orlandi (2022).

Com relação às oficinas literárias, utilizei como base a metodologia de Rildo Cosson (2009) e do professor da Universidade Federal de Sergipe, Carlos Magno Santos Gomes (2012). Os Grupos Focais tiveram como aportes teóricos Bauer e Gaskell (2005), Gatti (2003) Wenetz (2012) e, por fim, a Atividade Sororiempática, assim denominada por mim, para valorizar a irmandade e empatia da professora Freya que gentilmente acrescentou em sua atividade de análise das obras literárias Luamanda[31] e Moto de Mulher questionamentos relativos a gênero e sexualidade e depois os ofereceu para reforçar as análises feitas nos Grupos Focais dos debates realizados com as/os colaboradoras e colaboradores.

Para fundamentar a atividade sororiempática, utilizei as teorias de Judith Butler (2020) e Maria Helena Santana Cruz (2018). Por meio da contribuição desses teóricos e debatedores, busquei atingir os objetivos propostos. Para entender o que me propus a realizar, abordei os passos dados conforme a tríade da poesia Coralineana, aonde os passos para a semeadura são os principais elementos para uma colheita rica e satisfatória após um trabalho árduo.

Ao trazer o que chamo de tríade do poema Carolineana para o texto, busco fazer uma correlação com os estudos Foucaultianos para entender a maneira como o poder atua. Para tanto, é necessário ter como apoio determinadas "bases metodológicas" que foram apresentadas por Michel Foucault (1988): regra de imanência, das variações contínuas, do duplo condicionamento e da polivalência tática dos discursos. Essas bases metodológicas estiveram intrinsicamente ligadas ao que chamo de caminhada, semeadura e colheita no

[30]O discurso, em Foucault, é uma produção coletiva e histórica, portanto anônima, que na maior parte do tempo trabalha em silêncio, dando sentido ao que dizemos e fazemos. Há, portanto, uma inversão do pensamento hermenêutico que põe na intencionalidade de um sujeito, seja ele individual ou coletivo, a origem do sentido. Em Foucault é o discurso, como prática discursiva histórica e anonimamente determinada, que define tanto o lugar de sujeito quanto o sentido ou sentidos possíveis dos enunciados linguísticos. O discurso é o que emerge ou se dá a ver, a partir de um trabalho de análise operada sobre material linguístico (textos e falas), mas não exclusivamente, pois pode incidir também sobre visibilidades materiais não-discursivas, como é o caso da forma arquitetural de um equipamento social, de que é exemplo o modelo do *panóptico* analisado Fonte: **Foucault em *Vigiar e Punir* (1975/1998)**.

[31]No conto Luamanda, Conceição Evaristo dá vida a uma mulher que possui autoconsciência do corpo que possui e das belezas que poderiam ser proporcionadas por meio dele, a autora, trata, ainda, este corpo como sendo pertencente ao signo da sexualidade negra. No conto, Evaristo demonstra que ao longo da história literária a mulher é representada exclusivamente como sendo heterossexual, o que a fazia ser ignorada, era destituída de vivências sexuais outras que eram vistas como imorais. Construída sob a representação exclusiva da heterossexualidade, a imagem da mulher, quando não era ignorada. A falta do falo pela personagem, causava tensão, medo; no entanto ela descobre que o falo não é o único meio de prazer existente ,uma vez que o envolvimento dos corpos, a faz perceber que nada falta. O discurso pode ser visto como uma denúncia mediante a perspectiva falocêntrica da sexualidade normativa, que possui necessidade de eleger o falo como único elemento de prazer na atividade sexual. Ao longo do texto a narradora vai desconstruindo a representação utópica do ilusório de que as experiências sexuais entre mulheres são deficitárias devido a "falta" de falo. A narrativa contrapõe um discurso que prega padrões fixos de sexualidade. Ela coloca em debate a uma norma da sexualidade (e afetividade) que impõe identidades fixas e que seriam determinadas por práticas sexuais. Assim, Luamanda, mulher, encontra gozos-luas em corpos distintos e iguais aos seus

decorrer da tese. Para entender melhor o que executei nas oficinas e grupos focais, necessitou-se entender a fala de Foucault (1990), quando diz:

> O movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função a desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade (FOUCAULT, 1990, p. 2).

Foucault (1990) explicita como o sujeito é atravessado pelo discurso, uma vez que o enunciado, ao chegar até ele, tem o poder de transformá-lo. Ao elaborar este trabalho, tive o cuidado de entender como o discurso "condiciona" os sujeitos e como a escola, por sua vez, tem a oportunidade, por meio da educação, de formar sujeitos não *acomodados* que acabam por perfurar a bolha homofóbica que as/os circundeiam, tornando-se multiplicadores de discursos anti-homofóbicos que ajudem na inclusão das/dos LGBTQIAP+ no chão da escola.

A cidade de Tobias Barreto, conhecida como "A Capital dos Bordados", é a sétima cidade mais populosa do estado de Sergipe. Foi fundada por Belchior Dias Moreira, "O Moreya", no final do século XVI, em um sítio de aproximadamente 40 tarefas. Reza a lenda que, às Margens do Rio Real, apareceu uma imagem de Nossa Senhora, que recebe, então, o nome de Nossa Senhora Imperatriz dos Campos e, em homenagem à santa, os camponeses construíram uma capelinha e fizeram residências em volta dela, formando uma aldeia batizada de Paraíso. A imagem de Nossa Senhora desapareceu por duas vezes sendo encontrada num matagal próximo. Na segunda vez destruíram, o matagal e construíram outra capelinha onde hoje fica a Igreja Matriz.

O novo povoado recebeu o nome Capela de Nossa Senhora dos Campos do Rio Traripe, hoje, Rio Real, por estar situado às margens desse rio. Com o tempo, chamou-se Vila de Campos do Rio Real e o nome do povoado foi simplificando até ser chamado apenas de Campos. Em 17 de janeiro de 1835, o povoado foi elevado à categoria de vila. Em 1909, foi elevado à categoria de município e, pelo Decreto-lei Estadual nº 377 de 31 de dezembro de 1943, o distrito de Campos passou a denominar-se Tobias Barreto, em homenagem a seu filho mais ilustre.

As terras que fazem parte do município de Tobias Barreto fazem fronteira com as cidades sergipanas de Itabaianinha, Riachão do Dantas, Simão Dias e Tomar do Geru e com a cidade baiana de Itapicuru, a qual está separada pela ponte sobre o Rio Real. Segundo dados do site e-SUS - site oficial do Governo Federal -, a população tobiense é composta predominantemente de pessoas pardas (44701 pessoas), seguidas de brancos (5969), pretos (1719), amarelos (284) e indígenas (02). O site traz também a identidade de gênero daquelas/daqueles que se predispuseram a declará-la: homens trans (51), mulheres trans (29), travesti (01). Vale ressaltar que o site também abordou a orientação sexual dos seus usuários: 17574 se declararam heterossexual, 135 homossexuais e lésbicas, 04 bissexuais, 03 se autodenominaram de "outros". Dados da Secretaria de Finanças do município dão conta de que a renda per capta da população tobiense gira em torno de 1,7 salários-mínimos ao mês.

É nesta cidade, a minha cidade, que se encontra o Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário, uma das escolas mais antigas do município que pertence à rede Estadual de Ensino. O CEABR foi fundado pelo Decreto 4999 de 15 de maio de 1981, com o nome de Escola de 1º Grau Abelardo Barreto do Rosário. Era governador do Estado, o senhor Augusto do Prado Franco, e prefeito da cidade, o senhor Antônio Ávila dos Reis, conhecido como Brejeiro. Sua construção foi feita no terreno onde anteriormente funcionava o campo de futebol da cidade, numa área de 11.796 m2. Seu nome é uma homenagem ao Dr. Abelardo Barreto do Rosário, filho ilustre da terra, nascido em 25 de abril de 1903, advogado e chefe Jurídico da Central do Brasil. Faleceu em 04 de novembro de 1983.

Essa escola fora inaugurada no dia 15 de agosto de 1981, tendo como diretor o professor Airton Renovato. Em 20 de maio de 1982, passou a ser administrada pelo Padre José de Souza Santos. Funcionou inicialmente com 06 (seis) salas de aula, nos três turnos, contando com 04 turmas de 1ª série, 04 de 5ª e 02 de 6ª. Com a aposentadoria do Padre José de Souza, em 1989, a escola passou a ser administrada pela professora Edmária Ramos de Oliveira, aposentada em 2003, sendo substituída por Joseleide Argôlo Delfino, exercendo suas funções até março de 2007. Em abril do mesmo ano, assumiu a direção Jocelina Costa de Almeida Santos, que ficou no cargo até sua aposentadoria, em abril de 2014. A partir daí, tomou posse a atual coordenadora Maria do Carmo Alves da Silva. Esta deixou de assumir a função de diretora em agosto de 2019, por ocasião do processo seletivo estadual que nomeou o hodierno diretor, Lucas de Jesus Dias.

Foi a primeira escola pública da cidade a oferecer o ensino da 1ª à 8ª série (gradativo), realizando, assim, o sonho da comunidade tobiense. Com matrículas sempre crescentes, o

Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário passou, em 22 de outubro de l998, a atender alunas/alunos do Ensino Médio da zona urbana, zona rural e, também, alunas/alunos do estado da Bahia, já que este estado está separado das terras tobienses pela ponte que atravessa o Rio Real.

As/os alunas/ alunos atendidas/atendidos pelo CEABR são compostos de 70% domiciliadas/domiciliados na zona urbana e 30% zona rural, sendo que as/os que compõem a zona rural advêm, também, da Bahia. Em geral, as/os estudantes atendidas/atendidos são oriundas/oriundos da classe média ou são consideradas/considerados pobres. Alguns pais possuem grau de escolaridade elevado, mas, em sua maioria, não conseguiram terminar o Ensino Fundamental, ou são apenas alfabetizados ou analfabetos. Por muitos pais não possuírem escolaridade, não acompanham a evolução educacional das/dos suas/seus filhas/filhos, que, em muitos dos casos, possuem dificuldades no aprendizado.

A clientela do Colégio é bastante diversificada, caracterizada por alunas/alunos de diferentes níveis socioeconômicos, bem como socioculturais, de faixa-etárias distintas, atendendo ainda a uma parcela de PCD's[32]. Portanto, fica perceptível que a instituição preza por uma Educação integral e inclusiva. Com relação ao perfil das/dos professoras/professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa como colaboradoras/colaboradores, notei que muitas/muitos, após a posse como docentes estaduais, não buscaram a formação continuada.

Para se chegar às conclusões apresentadas, foi de suma importância as ferramentas responsáveis pela coleta de dados. À medida em que fazia minhas visitas constantes a escola, ou reunia-me com alunas/alunos nos grupos focais e com as professoras nas oficinas literárias. Para que essa realidade fosse atingida, coletei os dados que utilizei e analisei neste trabalho por meio das ferramentas apresentadas a seguir:

A) **Observação participante -** na realização dessas observações - utilizei medidas diretas e objetivas, uma vez que entendia que, por meio dessas práticas, teria acesso à observação em meio natural sendo mais aguçada, tendo assim uma coleta de dados das interações e práticas sociais desenvolvidas no cotidiano da escola de forma mais abrangente, particularmente nos grupos focais. Essa percepção possibilitou um processo visível da pesquisadora, uma vez que eu passei a visualizar com mais exatidão o sentido do que estava

[32] Pessoas com Deficiência.

sendo abordado, pois é um procedimento efetivo na coleta de material discursivo. Para que as observações fossem coletadas, fiz uso do diário de sonhos e pesadelos e do celular.

A observação participante, como bem explanou May (2001), tem por principal preocupação perceber a interação humana. Nas idas ao CEABR, essa máxima foi realizada, uma vez que passei um longo período indo à escola *lócus* da pesquisa para realizar as Oficinas e o Grupo Focal. A priori, essa ferramenta não seria utilizada no decorrer da pesquisa, porém, nas análises, surgia a necessidade de ir até o diário de campo e percebi que essa ferramenta aparecia de maneira recorrente, mesmo sem que eu tivesse consciência, ao longo da pesquisa.

Dentre as minhas preocupações, estava a de que os membros da banca pudessem achar meu trabalho desconexo devido ao número de ferramentas. Todavia, não poderia deixar de elencar todas as ferramentas que ajudaram na realização da pesquisa. por meio deste pensamento surgiu a necessidade de "dividir a dor da pesquisa", seja nos caminhos por mim traçados ao longo da utilização das ferramentas, seja nas dores para contemplar o que o comitê de ética exigiu no período em que fora enviado o projeto para a execução na escola.

Logo, a EU Caminhante, no início da observação participante, percebeu o quão difícil e o quão incomodada ficava com as práticas que observava no dia a dia da pesquisa e, a todo o instante, policiava-me para não expor minhas opiniões. Entendo que essa dificuldade não tenha sido só minha, penso que seja de todas/todos os pesquisadores os quais se enveredam na etnopesquisa, deixar morrer nossa cultura, nossos saberes, nosso EU não é algo simples, é um exercício contínuo e ininterrupto.

Mediante essa realidade, percebo o porquê de Bourdieu (2001), ao abordar acerca da observação participante, explicita acerca desta metodologia e o que a sua utilização acaba por permitir ao pesquisador quando a utiliza para observar as imagens e estéticas dos rituais desenvolvidos nos cultos. Eu não estou a falar de cultos, mas de "tribos" que acabam por se formar no meio educacional e que acabam por realizar rituais de aceitação, culminando, assim, no que o autor trata como "descrever o rito é o próprio rito (Bourdieu, 2001)".

Essa reflexão fez-me entender que a caminhada realizada teve o intuito de levar a EU Caminhante para as observações, e que estas passaram a ser um rito e que eu deveria explorá-lo por mais que me sentisse exaurida, que andasse em uma corda bamba e que, a todo o momento, tivesse que buscar suporte nos teóricos para não cair na toca do coelho tal qual a Alice...

B) Diário de Campo – a ferramenta que mais foi usada, uma vez que faz parte da pesquisa etnográfica. A utilização desse tipo de ferramenta possibilitou que eu pudesse ter um controle, por meio da escrita, das experiências que observei no período em que estava frequentando as dependências da escola que fora o *lócus* da pesquisa. O diário de campo foi usado enquanto espaço de junção dos materiais etnográficos, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, e o seu uso consciente e sistemático, particularmente com os grupos focais, contribuiu para que a observação participante fosse de fato útil a uma pesquisa qualitativa. Na condição de observadora, estive de posse do meu caderno de anotação – que chamei de Diário dos Sonhos/ou pesadelos – para anotação de todos os pontos importantes observados em meio ao debate dos professores. Posteriormente, instiguei as/aos professoras/professores a usarem em sala de aula alguns contos e depois inseri as/os alunas/alunos na pesquisa por meio de um trabalho de escrita.

O diário de campo foi, para mim, um complemento de todas as ferramentas utilizadas no decorrer da pesquisa. Decerto que andar com um caderno preto e entremeado de flores fez de mim a "professora do caderno de florezinhas". No entanto, a EU Caminhante o ostentava orgulhosamente, pois compreendia que ele teria um papel importante para a pesquisa. Mediante essa constatação, entendi o que Oliveira (2014) aborda acerca da importância dessa ferramenta:

> A importância do diário como registro, mesmo quando se trata de entrevistas gravadas, pois o diário registraria sutilezas que apenas a transcrição da entrevista não daria conta, como a percepção de expressões de emoção. (Oliveira, 2014).

Essa observação de Oliveira (2014) se interliga de maneira íntima com o "insight" da Eu Caminhante, uma vez que o uso dessa ferramenta provou ser, mais tarde, de grande valia. Nos momentos em que transcrevia as gravações das Oficinas e Grupos Focais, à medida que surgiam pontos que eu não compreendia, lá ia a pesquisadora em busca das anotações na data em que estava realizando a transcrição das falas.

No decorrer do tempo, entendi a relevância que esse diário teve. Por meio dele sentia-me segura quando as palavras me faltavam. Também foi por meio dele que as categorias foram se apresentando de maneira natural. Confesso que a minha preocupação em encontrar as categorias a serem abordadas eram tão prementes que a ansiedade me tomava a visão para encontrá-las. Após proporcionar o "grande encontro" entre pesquisadora e categorias, passei a

ter um carinho especial por este instrumento de pesquisa porque, no meu caminhar, tinha encontrado um lugar seguro para ancorar as minhas descobertas.

C) Oficinas Literárias - ferramenta idealizada e realizada com 02 (dois) grupos de professoras/professores de Língua Portuguesa e de outras disciplinas, do turno noturno do Ensino Médio do CEABR, teve que ser repensada, uma vez que as/os participantes resumiram-se a apenas um único grupo de quatro professoras/professor que, a princípio, debateriam a literatura homoerótica mediante a contribuição de autores/as como: Júlio Azevedo: Moletom; Cassandra Rios: Eu sou uma lésbica; Silviano Santiago: Keith Jarrett no blue not. No entanto, essas obras, também, tiveram que ser revistas devido à temática do Sarau Literário realizado anualmente na escola cuja temática em dois mil e vinte três (2023) trazia como pano de fundo a Literatura de Mulheres Negras.

Para contemplar a pesquisa e, ao mesmo tempo, contribuir com o Sarau, recolhi das obras exploradas três contos: Luamanda - Olhos d'Água, de Conceição Evaristo; Moto de mulher – Redemoinho em Dia Quente, de Jarrid Arraes. O único conto da lista anterior de obras a permanecer nas oficinas foi Keith Jarrett no blue not, de Silviano Santiago, e a obra Moletom de Júlio Azevedo, que foi, também, inclusa tanto nas oficinas quanto no Grupos Focais. Tanto as Oficinas quanto os Grupos Focais foram instigados ao debate por meio de perguntas relacionadas às obras selecionadas das/dos autoras/autores citados. Em meio aos questionamentos, muito foi debatido, como veremos na subseção pertencente às oficinas.

As oficinas com as/o professoras/professor foram realizadas em quatro encontros nos dias 06, 13, 20, 27, no mês de maio de 2023. A princípio, fiquei apreensiva com a receptividade das/dos colaboradoras/ colaborador, porém, depois percebi que, apesar de as obras possuírem uma temática considerada "tabu" e de este ser uma das formas literárias marginalizadas no meio educacional, a literatura homoerótica foi um potente elo para que as/o professoras/professor pudessem conhecer e entender o segmento LGBTQIAP+ que faz parte do CEABR

D) Grupos Focais - Para que se realizassem os grupos focais, foi utilizada a biblioteca da escola que possui um ambiente favorável e que tem uma relação de familiaridade com as/os colaboradoras/colaboradores. Essa técnica, segundo Bauer e Gaskell (2005) e Gatti (2003) é uma modalidade de entrevista utilizada na pesquisa qualitativa. Utilizei nos encontros o gravador do celular para captar com maior precisão as narrativas das/dos colaboradoras/colaboradores sobre o que elas/eles entendiam acerca da literatura homoerótica, e como essas experiências de leitura eram similares as que elas/eles vivenciavam no seu dia-a-

dia nos ambientes em que transitavam. Para que esta similitude fosse percebida foi entregue nos encontros os contos: Luamanda, Moto de Mulher e o livro Moletom de Júlio Azevedo.

Na utilização dos Grupos Focais, os teóricos Bauer e Gaskell (2002) e Gatti (2005) foram fundamentais na idealização dos questionamentos lançados nos grupos, como cientista perceber a reunião dessas/desses LGBTQIAP+ em um mesmo local e, durante um certo período de tempo, para a compreensão do fenômeno/objeto da investigação, demonstrou ser uma tarefa coletiva deveras satisfatória, porque minha inquietação enquanto pesquisadora teve poder de ultrapassar os muros invisíveis da homofobia. Para além dessa explanação, Wenetz (2012) explana que:

> Usa-se a expressão 'focal' porque as conversações são realizadas como uma atividade coletiva, como realizar uma tarefa, assistir um filme e depois debater sobre esse assunto com um conjunto específico de questões. Embora se possa confundir com entrevistas grupais, a ideia é um pouco mais ampla, no sentido de que os participantes expõem suas ideias e comentários (Wenetz, 2012, p. 55).

Partindo da ideia de Wenetz (2012) foi que os contos e o fragmento da obra Moletom foram utilizados para dar início aos debates nos Grupos Focais. As/os colaboradoras/colaboradores sentiram-se representadas/representados, uma vez que as temáticas abordadas nas obras tinham relação direta para com as problemáticas por elas/eles enfrentadas no dia a dia.

E) Atividade Sororiempática - A empatia da professora Freya acabou por render mais uma ferramenta que surgiu após eu expressar a preocupação que possuía em saber se as/os alunas/alunos que participaram dos Grupos Focais tinham multiplicado o que haviam debatido para as/os demais colegas. As atividades entregues a mim, pela professora, demostraram que sim, as palavras haviam germinado e o despertar havia sido realizado para além do esperado, mais uma vez que a sororidade feminina tinha perfurado obstáculos.

Com a finalidade de que a Sororiempatia pudesse existir, fui em busca de teóricos para fundamentar essa ferramenta. Judith Butler (2020) explana que:

> Alguns esforços foram realizados para formular políticas de coalizão que não pressupunham qual seria o conteúdo da noção de "mulheres". Eles propõem, em vez disso, um conjunto de encontros dialógicos mediante o qual mulheres diferentemente posicionadas articulem identidades separadas na estrutura de uma coalizão emergente. (Butler, 2020, p.39)

Ora, encontrar outra mulher que, mesmo sem ter pensado estudar gênero, “desviou” seu caminho por entender que a pesquisa realizada ia para além dos muros da universidade foi de uma satisfação indescritível para mim. A sororidade tão falada nos estudos de gênero se apresentava a mim, de forma concreta, dando-me a oportunidade de perceber que havia plantado não apenas vinte e duas sementes, por meio das/dos multiplicadoras/multiplicadores que haviam sido formadas/formados pelas professoras após as oficinas e colaboradoras/colaboradores dos Grupos Focais. Esses participantes haviam lançado as sementes em outros ambientes da escola *Locus* da pesquisa e, por meio da Atividade Sororiempática, pude perceber essa façanha incrível.

Maria Helena Santana Cruz (2018) traz em suas palavras uma explicação perfeita para o que considero uma demonstração de altruísmo empático e de sororidade:

> Com resistências às barreiras e discriminações, as mulheres necessitam converter-se em suas próprias defensoras para, assim, enfrentarem os problemas que as afetam, e que têm sido previamente ignorados. (Cruz, 2018, p. 102)

A abordagem de Maria Helena Santana Cruz (2018) corrobora com a ideia que tenho de Atividade Sororiempática. Entendo que, no decorrer da pesquisa, a mão estendida pela professora Freya foi de inestimável valor para a coleta dos dados. A empatia e a sororidade expressas por ela deram-me condições de ir adiante, uma vez que as outras professoras estavam muito comprometidas com o Sarau e, de certa maneira, não podiam transgredir as regras que tinham criado para as apresentações. Freya, ao contrário das colegas, percebeu que mudar um pouco os caminhos traçados nos tijolos amarelos poderia ser possível e, dessa forma, possibilitou que essa pesquisa tivesse uma nova ferramenta para a análise.

Entender que a metodologia ativa dá ênfase ao protagonismo das/dos estudantes e ajuda no seu envolvimento direto, tornando-a/tornando-o participativo e reflexivo nas etapas do processo fez-me perceber quão importante seria a sua utilização nas oficinas realizadas com as professoras e, principalmente no grupo focal em que as/os alunas/alunos foram as/os principais protagonistas. Para que esse protagonismo fosse alcançado pelas/pelos alunas/alunos, utilizei como ferramentas técnicas etnográficas que foram de importância fundamental para os resultados dessa pesquisa. Estas técnicas, utilizadas pela pesquisadora deu-me uma visão privilegiada das reações das/dos colaboradoras/colaboradores foi de fundamental importância, uma vez que a observação constante das oficinas realizadas com as/o professoras/professor

ajudou no processo de compreensão das/dos educandas/educandos no período da composição dos trabalhos do Sarau literário, bem como nas ferramentas que vieram a ser utilizadas posteriormente a esses encontros.

Para que essa realidade fosse atingida, tive que beber da fonte das teorias de gênero feminista tendo como teóricas Joan Scott, Heleieth Saffiotti e Maria Helena Santana Cruz. Para que se dê início a essa discussão preciso discorrer sobre o início dos debates feministas em torno de gênero, o primeiro se deu nos idos de 1979 do século XX e, era amplamente abalizado em torno dos ideais e inquietações do século XVIII. O segundo teve forte influência das correntes pós modernas do pensamento ocidental nos idos dos anos 90 ainda no século XX.

Até os anos 70 do século XX, os estudos feministas eram pautados na mulher como objeto central, porém, em meados da década de 70, começa a ser inserido um novo discurso cuja as pautas trazem O Tráfico de mulheres. Neste período, o feminismo possuía um problema teórico-metodológico, uma vez que não possuía "um objeto formal que desse conta dos fenômenos observados", como bem o disse Conceição (2009) em seu artigo Teorias feministas: da "questão da mulher" ao enfoque de gênero. Mediante essa realidade, Joan Scott (1993) enfatiza que "as coisas que têm função de significar algo, tal como as palavras e as ideias, possui uma história o que inclui o termo gênero". Para além dessa afirmativa, a autora destaca o gênero como uma categoria analítica, da mesma maneira que são entendidas as categorias de raça e classe que promoveram a inclusão daqueles que foram oprimidos ao longo da história.

Para além do pensamento de Scott (1993), Judith Butler (1998) vê o gênero como um fenômeno inconstante e contextual que não significaria, assim, um ser substantivo, porém um ponto de convergência entre conjuntos específicos que possuem relações culturais historicamente convergentes. Ora, mediante este ponto de vista não se pode dizer que há uma identidade de gênero por trás das expressões de gênero, visto que a identidade é constituída performaticamente.

Esta constatação foi percebida na ocasião dos Grupos Focais realizados em sala de aula, bem como nas Atividades sororiempáticas entregues pela professora Freya. Vale ressaltar que, tanto os Grupos Focais, quanto as Atividades Sororiempáticas foram realizadas após as Oficinas com as/o professoras/professores, no mês de maio de 2023. Mediante essa realidade, pude captar, por meio do diário das/dos alunas/alunos, quando perguntados pela professora Freya expressões como:

> Me sentiria confortável sim, pois a escola é um lugar para todos, e todos são bem vindos. Eu acho que a escola está preparada para receber. (Diário de Tétis, aluna do CEABR)
>
> Na minha opinião o colégio aceita e tolera ao mesmo tempo pois o colégio tem alguns LGBTQIAP+. (Diário de Pandora, aluna do CEABR)

As contribuições da professora Freya foram de importância vital para que eu entendesse quão abrangente era a problemática na escola. A afirmativa de que a escola era empática para com as/os LGBTQIAP+ caia por terra a cada depoimento, a cada leitura das anotações feitas em seus diários. Essas anotações eram comparadas às minhas próprias anotações do meu "Diário dos Sonhos e Pesadelos" e posteriormente analisadas, bem como também eram analisadas as falas das/do professoras/professor que coletei na Oficina homoerótica.

A Oficina de Literatura Homoerótica provou ser uma ferramenta privilegiada de observação. É fato que sua utilização em sala de aula ainda possui resistência por ser uma das formas literárias marginalizadas no meio acadêmico. No entanto, percebi que a utilização da temática foi um potente elo entre professoras/professor, bem como para com o segmento LGBTQIAP+ e heterossexuais que fazem parte do CEABR, uma vez que permitiu a existência de debates de um tema, também visto como "tabu", nas escolas: as pautas LGBTQIAP+. De posse dessa constatação, entendi que trabalhar o "gênero literário" com os grupos focais foi proveitoso, uma vez que as/o professoras/professor já possuíam um domínio mais aprofundado da literatura abordada, após as Oficinas Literárias de Literatura Homoerótica, possibilitando, assim, um engajamento maior das/dos alunas/alunos colaboradoras/colaboradores, que faziam parte das turmas das/do professoras/professor participantes das Oficinas de Literatura Homoerótica e que, posteriormente, participaram como colaboradoras/colaboradores dos Grupos Focais.

Para além desta verificação, identifiquei nas oficinas realizadas com as/os professoras/professores que os saberes (re)construídos pelas/pelos professoras/professores nos contextos de recepção e ensino direcionados aos LGBTQIAP+ no chão do Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário não são pontuais. Para chegar a essa resposta, observei durante dois meses, observação participante, as conversas entre as/os professoras/professores quando a temática era abordada. Em uma das ocasiões, uma professora nos disse que um aluno a tinha

procurado para falar que um professor estava tentando realizar a "cura gay"[33] no jovem denunciante e que este estava pensando em desistir da escola devido a essa interferência. Nesse ponto, trago a fala de uma professora na oficina de número dois:

> Eu gostaria de entender o que leva uma/um professora/professor a querer modificar a essência de uma/um aluna/aluno. Não entendo essa cura, curar de quê? Qual a doença da/do aluna/aluno... Eu não consigo acreditar que existam pessoas tão maldosas. (Atena, professora do CEABR)

Pensando na realidade daquele aluno e de como as professoras estavam conectadas com a oficina, apresentei as obras literárias selecionadas que necessitaram de uma nova abordagem, uma vez que as/os professoras/professores estavam por realizar um Sarau literário que possuía uma temática diferente da abordada, por mim, na pesquisa. Tendo essa nova realidade apresentada, foi que utilizei os contos de escritoras negras que abordassem a homossexualidade e que estivessem próximas da vivência das/dos estudantes e da realidade experenciada na escola pelas/pelos jovens colaboradoras/colaboradores.

Ao dar conta da problemática, lembrei do pensamento de Compagnon (2009), quando enfatiza que a literatura é "entidade benfazeja" e pode ser vista com o "daimon[34]" que convida a/o leitora/leitor a refletir sobre as maneiras de ler e interpretar, de ser e de se auto interpretar. Para o autor, essa é a mais corrente definição, assim como o teórico francês, Candido (2002), diz que a literatura "não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver". Ora, fazer com que essas/esses jovens vivenciem suas realidades e as/os façam perceber que não as vivem sozinhas/sozinhos as dores da rejeição ascenderam em muitas/muitos uma fagulha no olhar que era vivificado em nossos encontros e debates, nessa perspectiva pude coletar do diário das/dos estudantes falas como:

---

[33] A cura Gay são práticas de tortura que visam produzir agravos à saúde das/dos LGBTQIAP+, entre os agravos está a própria construção de ideias suicidas. (grifo nosso). Para a psicóloga Dalcira Ferrão em entrevista a Revista Carta Capital de 25 de outubro, é comum que a vítima esteja vulnerável quando procura a "cura gay". "As pessoas se submetem às tentativas de aniquilamento de si em prol de diminuir a rejeição, a ansiedade e o sofrimento. a prática de suicídio vai além dele mesmo, é um ato de extermínio. A Revista aborda ainda o estudo conduzido pelo psicólogo Mark Louis Hatzenbuehler, professor da Universidade de Harvard, aponta que gays, lésbicas e bissexuais possuem seis vezes mais chances de cometer o suicídio em comparação com pessoas heterossexuais. Fonte: Carta Capital, 25 de outubro de 2023.

[34] Presença ou entidade sobrenatural, algures entre um deus e um herói. Grifo nosso.

> Eu já vi muitas pessoas fazendo homofobia na fila da merenda, se tivesse mais punição as pessoas que cometem homofobia nas escolas não fariam, as escolas deveriam falar mais sobre o assunto nas escolas. (Diário de Atos, aluno do CEABR)

A fala de Atos pertence a muitas/muitos alunas/alunos ao longo da minha caminhada como professora. Saber que há essa sensibilidade nas/nos alunas/alunos, faz nascer esperança na humanidade; perceber que as/os jovens têm ideias que visam diminuir a homofobia na escola, enche a pesquisadora de coragem e confiança para as batalhas vindouras. A abordagem utilizada por mim nas oficinas e grupos focais foi possível graças ao tipo de pesquisa por mim escolhida.

O tipo de pesquisa qualitativa *a priori* destaca-se por ser peculiar no que tange aos fenômenos que envolvem os seres humanos no âmbito social. Para que este estudo pudesse ter esse enfoque, foi de suma importância o aporte teórico qualitativo. Nota-se essa realidade na fala de Martins quando diz:

> [...] as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la (2004, p. 292).

Para Malhotra (2006), a pesquisa de natureza qualitativa "é uma metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema". Outros autores que abordam a pesquisa qualitativa como uma pesquisa que está ligada à interpretação são Denzin e Lincoln:

> [...] a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas. Em torno do termo pesquisa qualitativa, encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições. Entre eles, estão as tradições associadas ao fundacionalismo, ao positivismo, ao pós-fundacionalismo, ao pós-positivismo, ao pós-estruturalismo e às diversas perspectivas e/ou métodos de pesquisa qualitativa relacionados aos estudos culturais e interpretativos [...] (2006, p. 16).

Malhotra (2006) aponta as vantagens de se usar a pesquisa de natureza qualitativa, já que nem sempre é possível utilizar métodos estruturados ou formais para se obter respostas dos entrevistados, visto que alguns valores, emoções e motivações que se situam no subconsciente não são transparentes para o mundo exterior, sendo impossível uma racionalização que possa defender o ego. Para que a pesquisa fosse realizada, fez-se necessário caracterizar o local

pesquisado, para que se entendesse as questões sociais as quais envolvem os coletivos sociais abordados.

A metodologia ativa, por sua vez é vista como propostas pedagógicas que são pensadas de maneira intencional com o intuito de incentivar a/o aluna/aluno a pensar de maneira autônoma e participativa. No entanto, essa metodologia exigiu de mim muita disciplina, porque não era uma prática com a qual estava acostumada no meu dia-a-dia enquanto professora do ensino básico.

Ao longo dos meus estudos sobre a metodologia ativa, percebi que sua prática advém de anos e, que não era um "modismo" como algumas pessoas tendem a pensar. Para comprovar essa teoria fui em busca de pesquisadores de referência na educação, como Dewey (1944), Lev Vygotsky (1979) e o brasileiro Paulo Freire (1997) já tinham proposto uma educação que fosse forjada com base nas experiências, levando em conta os saberes prévios das/dos alunas/alunos. Bacich e Moran (2018), na obra Metodologias ativas para uma educação inovadora, elucidam que as metodologias ativas têm como pretensão criar um percurso metodológico que garanta as/aos alunas/alunos mais protagonismo.

De posse dessa constatação, é que fui em busca de autores que trabalhassem a metodologia ativa, e deparei-me com Freire (1997). Nos seus estudos o autor brasileiro orienta que a compreensão da prática docente possui uma dimensão social na formação do ser humano. O autor diz ainda que a educação faz parte de uma concepção que gera problematização, e faz com que o conhecimento que dela resulta seja crítico e reflexivo. Mediante essa concepção, entende-se que educação é, sim, um ato político e, que o ensino nada mais que uma ocupação que estabelece como meta o saber ao longo de sua execução.

Em concordância com a explanação de Freire (1997), Dewey (1944), lança a proposta de que o processo de aprendizagem ocorre pela ação *learning by doing*, ou aprender fazendo *hands-on*. Essa concepção reconhece a/o estudante, assim como Freire, como protagonista, dando a ela/ele uma formação cidadã, tornando-a/tornando-o cidadã/cidadão competente e criativa/criativo, "capaz de gerenciar sua própria liberdade". Para além dessa explanação, Fullan (2009) entende que, o engajamento das/dos alunas/alunos se dá por meio do envolvimento e da criação de aprendizagens que as/os engajam tornando, assim a aprendizagem significativa, conectando-a com as necessidades específicas que as/os alunas/alunos possuirão em um mundo diverso e desafiador.

Para Bacich e Moran (2018), a pesquisa de metodologia ativa se caracteriza por meio das inter-relações entre educação, cultura. sociedade, política e escola. A metodologia ativa centra-se na atividade da/do aluna/aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. Desta maneira, entendo que o pensamento de Bacich e Moran (2018) propõe que se tenha um olhar cuidadoso ao valorar a aprendizagem, uma vez que não pode ser qualquer experiência que deve ser vista dessa maneira.

Os autores deixam evidente que a metodologia ativa valora as atividades de aprendizagem que possui compromisso com a participação da/do aprendiz em práticas que estimulam a curiosidade e propõem desafios que engajem as/os alunas/alunos em experiências do fazer algo e pensar no que fora feito dando àquelas/àqueles possibilidades de trabalhar de forma colaborativa com o intuito de desenvolver autonomia nas decisões a serem tomadas, essa realidade foi abordada pela aluna Flor do Dia.

> Eu estou gostando de mostrar as minhas amigas o que vivo na escola e, também nos outros cantos que vivo, nunca pensei que pudesse fazer isso na escola, de seu eu mesma sem precisar esconder o que sou, não tem nem o que esconder, porque de cara o povo já sabe quem sou, mas ter outras pessoas iguais a mim falando os mesmos problemas que passo, ajuda a minha vida na escola, sabe. Estou muito feliz com essa colaboração de todes. (Diário de Flor do Dia, aluna CEABR)

Ao ler o diário de Flor do Dia, percebi o quanto foram válidas as leituras realizadas por meio dessa ferramenta de pesquisa; entendi que debates fizeram-me compreender se a não permanência dos LGBTQIAP+ no Ensino Médio está atrelada à homofobia ou a outros fatores que envolvem a violência de gênero. Precisei entender que existem muitos abortos de futuros brilhantes, muitas vezes, porque as pessoas que fazem parte da unidade escolar ainda não compreenderam a importância de "cuidar" das palavras e, principalmente, das ações. Ora, sabe-se que as/os educadoras/educadores são exemplos e que suas ações pautam a vida de suas/seus pupilas/pupilos ao longo do caminho educacional.

Cuidar da linguagem enquanto se faz presente na vida dessas/desses jovens é, sim, uma preocupação a se ter, principalmente, quando se está tratando com pessoas que ainda não possuem um amadurecimento emocional. Em muitos momentos da pesquisa, ouvi diversas falas carregadas de gracejo que, para muitos, não eram ofensivas, até mesmo para o público LGBTQIAP+, mas que, para os ouvidos afinados da pesquisadora, constituía-se em uma violência verbal sem precedentes.

À medida que a pesquisa evoluía e eu passei a ter contato com as/os jovens, pude perceber que a indignação não era só minha, mas de várias pessoas que aos poucos começavam a falar suas impressões acerca da realidade pertencente à escola *lócus* da pesquisa. Quero deixar explícito que não estou julgando a metodologia empregada pelas/pelos profissionais, porém quero deixar a realidade existente na escola visível e que se possa encontrar uma solução em conjunto para a resolução do problema encontrado: a homofobia velada existente nos corredores e nas salas de aula da escola.

> Vi alguém ser criticado por comportamento de gênero e sexualidade, e foi algo desrespeitoso e desnecessário, a pessoa que praticou essa atitude simplesmente ignorou o que a vítima sentiu. (Fragmento do diário de Tétis/2023)

Essa realidade fez-me entender que o caminho a ser percorrido seria cheio de nuances e, que a homofobia na escola *lócus* era real. Para chegar a essa conclusão, tive que fazer uma observação cotidiana entre abril de 2023 e setembro do mesmo ano, perfazendo seis meses de observação, que também foram entremeados com as oficinas no mês de maio, e nos meses de junho e julho de 2023, com os grupos focais que antecederam o Sarau Literário no final do mês de julho do mesmo ano. Mediante as conversas realizadas com alunas/alunos ao debater os contos nos grupos focais, bem como com as/o professoras/professor nas oficinas, é que pude compreender quais as ocorrências que levam o Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário a lidar com o abandono e repetência de alunas/alunos LGBTQIAP+ no Ensino Médio.

Diante dessa diversidade, percebo que a pesquisa terá um novo viés, uma vez que a formação de novos/as leitores/as críticos a mim parece ser algo bastante enriquecedor e oportuno, visto que também, além de pesquisadora, sou professora da Educação Básica estadual. A análise desses dados serviu para que eu, enquanto professora/ pesquisadora, possa entender as necessidades e as barreiras enfrentadas pelas/pelos jovens, bem como as que passam as/o professoras/professor, uma vez que muitas/muitos não tiveram em sua formação a preparação necessária para lidar com os imprevistos que estão sendo recorrentes nas salas de aula nos últimos tempos, dentre os quais se destaca de maneira assustadora a homofobia.

Entendo que as ferramentas escolhidas para essa pesquisa foram fator primordial para que se possa compreender o processo da homofobia velada existente no chão da escola *lócus* deste trabalho. Para que se possa compreender a dinâmica utilizada para com as/os alunas/alunos colaboradoras/colaboradores, criei uma ilustração que demonstra efetivamente

como se deu a escrita das (auto) etnografias das/dos alunas/alunos LGBTQIAP+ e heterossexuais.

Percebi, também, que os instrumentos selecionados para a observação possibilitaram conhecer a realidade social vivida na escola. Para conhecer essa história, vamos dar início a um passeio guiado pelos corredores, salas de aula, biblioteca e sala dos professores do Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário. Caras/caros leitoras/leitores, sejam bem-vindas/vindos a essa viagem! Após todo o percurso a minha desconfiança foi confirmada, as/os LGBTQIAP+ que fazem parte da escola *lócus* da pesquisa convivem com pessoas homofóbicas e, muitas dessas pessoas não conseguem perceber que se utilizam dessa conduta para silenciar, rechaçar e diminuir as/os jovens que da escola fazem parte.

Neste interim, a Eu Caminhante vislumbra um caminho de tijolos amarelos que até então não havia ainda se configurado como sendo o "caminho correto". Desvendar esse caminho era instigante e necessário, a Eu Caminhante andava com passos trêmulos, mas confiantes em busca do arco íris existente no final do caminho dos tijolos amarelos.

2.1 ALICE, VAMOS SEGUIR OS TIJOLOS AMARELOS! LÁ NO FINAL EXISTE O ARCO-ÍRIS... PRECISAMOS DESVENDAR OS CAMINHOS CRIADOS PELO SR. COELHO DE CARTOLA

Para além das dificuldades, a observação permitiu-me perceber, posteriormente nas oficinas, grupos focais e, na atividade Sororiempática aplicada pela professora Freya, nuances que, sem realizá-la, não teria como contrapô-la. Uma coisa foi ouvir que não havia homofobia na escola quando fui recebida pelas/pelos membros que a compõe. Outra, foi presenciar na observação das falas e atitudes que não condiziam com a "realidade" que fora a mim apresentada. Neste capítulo, apresentarei os dados coletados e os analisarei à luz dos teóricos.

Nas observações feitas pelos corredores, pátio da escola e nas salas de aula, passava a entender e a temer a responsabilidade dessa pesquisa. Sou uma mulher cisgênero que não estou no tão falado "lugar de fala LGBTQIAP+", mas que busquei entender esse lugar por meio de ferramentas que pudessem ajudar a analisar os discursos proferidos pelas/pelos sujeitos na escola *lócus* da pesquisa.

Outro ponto relevante advindo da utilização do Diário de Sonhos e Pesadelos foi a minha tese. Logo que, quando adentrei no PPGED/UFS[35], tinha como tese a Literatura homoerótica como processo de empoderamento LGBTQIAP+, porém, no decorrer da pesquisa, de posse das falas coletadas no Diário de Sonhos e pesadelos, percebi que minha tese era a não importância dada à homofobia no chão da escola, e como essa realidade impactava na vida das/dos professoras/professores, alunas/alunos e funcionárias/funcionários da escola lócus da pesquisa.

Para Weber (2009), o diário de campo tem contribuição indispensável para a autoanálise da/do pesquisadora/pesquisador. Apesar de não possuir um tento uno, é considerado um material de pesquisa apesar de poder possuir partes que fiquem de fora da publicação científica. No entanto, o autor evidencia que essa prática não inviabiliza as partes deixadas de lado como sendo desconsideradas durante a análise, pelo contrário, elas devem fazer parte do escopo utilizado no decorrer da análise.

É fato que, durante todos os momentos em que o diário de campo estava sendo inserido, passei a ter não só apego, mas a depositar uma confiança "cega" no que encontrava nas releituras realizadas. Após as dúvidas que eram sanadas, guardava-o para que ele pudesse servir de âncora sempre que estava à deriva e sentindo-me prestes a cair na toca do coelho.

Este apego que passei a ter pelo diário de campo fez-me apegar com todas as forças e seguir adiante. É fato que, em todos os momentos, sejam eles de grande impacto ou de alívio, encontrei o que todo etnógrafo encontra: um amigo a quem recorrer nas horas difíceis e complicadas no decorrer do complexo universo do pesquisador.

2.2 OFICINAS: OFICINA 01- O INÍCIO DO SEMEAR, CAMINHAR E COLHER...

> [...] a leitura literária pode se tornar uma leitura social quando explora os elementos estéticos e culturais de forma politizada" (Gomes, 2011, p. 09).

As oficinas foram realizadas em quatro encontros, entre os dias 06, 13, 20 e 27 de maio de 2023, em uma sala de aula destinada pela direção para a pesquisadora e as/o colaboradoras/colaborador da pesquisa em foco. Para a realização das oficinas, foi apresentada a proposta aos colaboradores no início do ano letivo, precisamente em fevereiro de 2023. Na reunião com os docentes, um dos professores que, posteriormente, não fez parte do grupo que

[35] Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

aceitou participar da pesquisa lançou um questionamento de cunho religioso. Ouvi suas conjecturas e disse-lhe que seria uma honra tê-lo como colaborador.

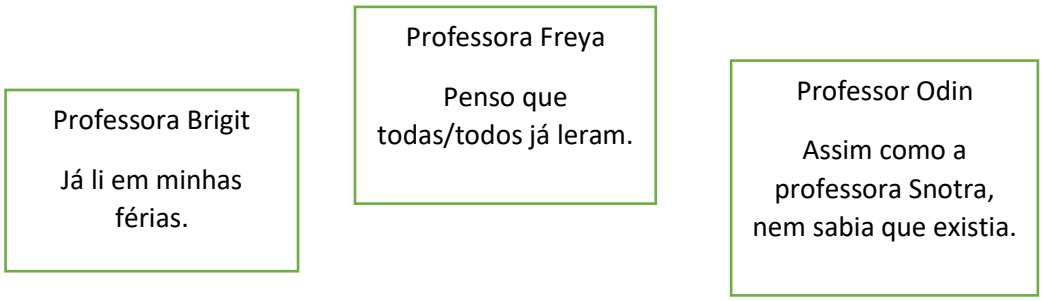
No entanto o docente não estava entre as/o professoras/professor que aceitaram/aceitou comparecer nas oficinas. Para dar conta da abordagem dos contos, fui buscar amparo metodológico em Rildo Cosson (2018) e Carlos Magno dos Santos Gomes (2012). Para Cosson (2018), as oficinas dividem-se em quatro etapas, a saber: motivação, introdução, intervalos de leitura e interpretação. Essas abordagens serão apresentadas ao longo desta seção.

Para iniciar esse "Passeio metodológico" por meio das sequências das oficinas de Cosson (2018), iniciei o primeiro encontro com a fase de motivação de acordo com a proposta realizada por Cosson (2018). Para além de Cosson (2018), fui em busca de estratégias para serem acionadas na pré-leitura do texto. Como propõe Solé (1998), essa pré-leitura se deu por meio de uma roda de conversa em que busquei mobilizar as/o professoras/professor a expressar o conhecimento que possuíam acerca da literatura homoerótica e se elas/ele já tinham trabalhado com essa perspectiva literária ao longo de suas carreiras como professoras/professor. Para o início dessa jornada, trago Cosson (2016) que demonstra a importância do primeiro passo, aqui utilizado da sequência básica:

> [...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. (Cosson, p.54, 2016).

À medida que observava como o diálogo ganhava fôlego, percebi que as perspectivas que as/o docentes/docente possuíam acerca da literatura homoerótica era equivocada. Entendi que a motivação proposta por Cosson (2016) estava sendo realizada na minha frente e o questionamento lançado no slide "Já leu alguma obra homoerótica?" tinha surtido o efeito. Dentre as respostas, estavam:

Figura 1 – Chuva de ideias (1).

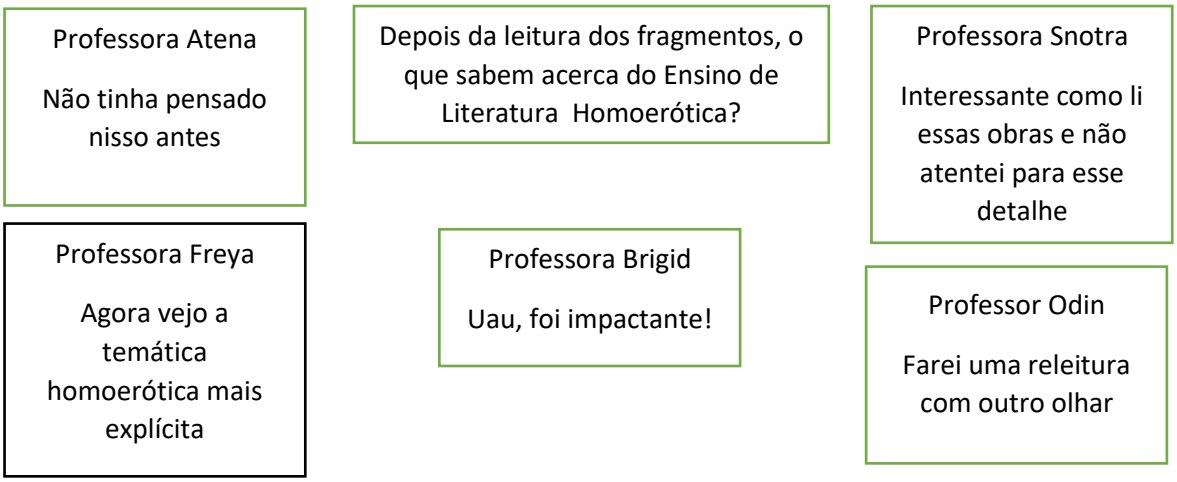


Fonte: criada pela pesquisadora após as falas das/do professoras/professor.

O questionamento lançado serviu para dar início ao próximo passo, a Introdução. Dei a elas/ele fragmentos de obras trabalhadas em sala de aula corriqueiramente no Ensino Médio ao longo dos anos: O Cortiço (Aluísio de Azevedo), O Atheneu (Raul Pompéia), O Bom Crioulo (Adolfo Caminha). Tomei cuidado para seguir os passos propostos por Cosson (2016) para realizar a introdução: Não me estender muito ao falar sobre o autor e contar toda a sua biografia e, ao invés disso, buscar direcionar a atenção para aspectos que se relacionam com as obras que apresentei para as análises.

No decorrer das leituras dos fragmentos dos romances, pedi que elas/ele falassem/falasse palavras que denotassem o impacto da leitura sob a perspectiva da/do professoras/professor de linguagens e o resultado da tempestade de ideias foi:

Figura 2 – Chuva de ideias (2)



Fonte: Criada pela pesquisadora após as falas das/do professoras/professor.

A sequência que teve início, com a fase de motivação, tal como proposto por Cosson (2018), passou a ganhar forma e pós-momento em que acionamos estratégias de pré-leitura do texto (Solé, 1998). Por meio de uma roda de conversa, busquei acionar os conhecimentos de

mundo que as/os professoras/professores possuíam acerca da literatura homoerótica, perguntando a elas/eles qual o objetivo desse gênero, a estrutura, o meio de circulação, qual seu público-alvo. Pedi também que contassem suas experiências prévias com a literatura homoerótica. Pelo diálogo com as/o professoras/professor, percebi que, em suas expectativas quanto ao gênero abordado, predominava a ideia de que a temática possuía apenas sexo entre homossexuais. Para fundamentar esses pensamentos, trago Gomes (2012) que, ao falar do cotexto cultural, explicita como este tem influência nas relações existentes entre leitores e texto:

> [...]que propõe uma leitura revisionista que atualize os significados dos textos" (2012 p.170), entendendo que "o texto necessita de uma interpretação dos significantes como parte de uma sociedade e relacione o texto lido a suas heranças culturais (Gomes, 2012, p.177).

É perceptível que muitas das nossas concepções advêm da cultura em que estamos calcados. A visão das/do professoras/professor acerca da literatura homoerótica não é exclusiva delas/dele mas, sim, de muitas outras/outros professoras/professores de Linguagens que não possuem contato com ela, ou que não a percebe nos fragmentos de obras literárias as quais apresentam às/aos alunas/alunos.

Gomes (2012), no artigo *Modelo Cultural de leitura*, diz que:

> A Lei 10.639/03 trouxe importante marco para o debate sobre as questões históricas de preconceito e violência contra os negros no Brasil, pois tornou obrigatória a inclusão de conteúdos referentes à África as aulas de Português, Artes e História. Nesse sentido, essa lei está diretamente relacionada à formação continuada de professores da área de Letras, pois exige uma nova postura desse profissional que deve se preparar para abordar os temas referentes às questões etnicorraciais sem repetir os preconceitos e os estereótipos historicamente construídos na sociedade brasileira. Seguindo tal orientação, este artigo traz um modelo de leitura cultural como uma estratégia de formação continuada para o professor de Língua Portuguesa. Tal pedagogia prima pela formação de leitores críticos e da revisão das representações etnicorraciais na literatura e na cultura.

Ao abordar a Lei 10.639/03, Gomes (2012) traz uma abordagem que vem sendo ponto de debate não só no contexto educacional, mas também, no social. Em 2023, o Supremo Tribunal Federal equiparou ofensas contra pessoas LGBTQIAP+ ao crime de injúria racial[36].

[36] No julgamento do mandado de injunção, em junho de 2019, o Tribunal havia reconhecido a omissão do Congresso Nacional em criminalizar a discriminação por identidade de gênero e orientação sexual e determinado o enquadramento da homotransfobia no tipo penal definido na Lei do Racismo (Lei 7.716/1989), até que o Legislativo edite lei sobre a matéria. Fonte: portal.stf.jus.br.

Nesse contexto, a Lei 7.716/1989 pode ser usada como suporte pelas/pelos professoras/professores de Língua Portuguesa para trabalhar obras literárias que abordem gênero e sexualidade na escola para, assim, debater a virulência da homofobia no chão das escolas. Essa perspectiva seria uma introdução de um olhar literário para com as/os LGBTQIAP+.

Na fase de Introdução, Cosson (2016) a define como "a apresentação de autor e obra" (p.57). No entanto, o autor alerta a respeito de alguns cuidados que devem ser tomados nesse momento:

- Não se deve estender muito quando falar sobre o autor contando toda a sua biografia;
- Deve-se chamar a atenção para aspectos que se relacionam com a obra estudada;
- Não se deve fazer das questões anteriores uma busca que conduza a uma chave de entendimento da intenção do autor ao criar uma determinada obra.

De posse dessas contribuições, as/o professoras/professor devem chamar a atenção das/dos alunas/alunos para aspectos que se relacionem com a obra estudada. Para tanto, não se deve fazer desse aspecto uma busca que a/o conduza a um entendimento relacionado à intenção do autor quando criou uma determinada obra. Outro ponto que deve ser abolido são as perguntas relacionadas a questionamentos como: Qual a intenção do autor nessa Obra? Esse tipo de questionamento acaba por eliminar a possibilidade de fazer o leitor pensar e construir um sentido que o ligue ao texto.

Após esse ponto de partida, coloquei em prática o passo seguinte: leitura escolar. Nesse ponto, Cosson (2016) demonstra que existe uma ruptura entre a leitura prazerosa e a leitura escolar, uma vez que a primeira segue seu fluxo sem amarras, já a segunda possui acompanhamento que se dá por meio de:

> A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. (Cosson, p. 62, 2016).

No entanto, Cosson (2026) alerta que os textos foram pontuando que o acompanhamento da leitura na escola não deve ser uma investigação de se ou quando a/o

aluna/aluno realiza a leitura. Para ele, o acompanhamento deve se dar com o intuito de observar quando essas/esses alunas/alunos estão com dificuldades no processo de leitura para poder dar-lhes o auxílio necessário. Mediante essa descoberta, se faz necessário que a/o professora/professor peça às/aos alunas/alunos que compartilhem com seus pares sua experiência de leitura, como elucida Cosson (2016):

> Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajuda-los a resolver ou, pelo menos, interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. (Cosson, p. 64, 2016).

A ajuda das/dos professoras/professores no processo de leitura é de fundamental importância para a criação de leitores e é por meio das intervenções, quando necessárias, que as/os alunas/alunos interagem e permanecem firmes na leitura sem que haja o abandono da obra por parte das/dos estudantes.

A última etapa é a que Cosson (2016) considera ser a mais difícil, uma vez que é carregada de complexidade. Para o autor, no campo literário, assim como nas ciências humanas, os questionamentos existentes acerca da interpretação possuem limites que acabam por envolver práticas e princípios, como pode ser percebido no fragmento abaixo:

> [...] das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma confissão do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários. (Cosson, p.64, 2016).

No entanto, o autor ressalta que essa complexidade não deve servir para desencorajar a tarefa. Assim, se propõe trabalhá-la em dois momentos: um interior e outro exterior. O primeiro momento seria um momento mais individual de decifração e apreensão do texto pelo leitor. Rildo Cosson o define da seguinte forma:

> No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma confissão do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários. (Cosson, 2016, p. 64).

Cosson (2016), ao ressaltar que a prática da leitura é um elo indispensável para a prática

da interpretação, está alfinetando as/os professoras/professores, uma vez que a prática da leitura na escola é relegada a segundo plano. Deve-se entender que, na maioria dos casos, ao deixar a prática de leitura em segundo plano, é devido ao cronograma que deve ser seguido pelas/pelos professoras/professores. Nos últimos tempos, as Secretarias da Educação trouxeram uma demanda muito grande de ações que não contemplam a leitura de clássicos literários fazendo com que as/os docentes "desconsiderem" as práticas de leitura e interpretação. No entanto, em muitos casos como o que ocorre na escola *lócus* da pesquisa, as leituras são cobradas bimestralmente ou, em alguns casos, são realizadas quando ocorrem "saraus literários", evento que acontece uma vez ao ano.

2.3 OFICINA 02: EIS QUE A CAMINHADA/GERMINAÇÃO SE INICIA...

Iniciei a segunda oficina lendo os dois contos escolhidos para esse momento, uma vez que entendo, assim como Girotto e Souza (2010), que as oficinas de leitura são os momentos específicos em sala de aula em que a/o docente planeja como ensinará as estratégias de leitura por meio dos textos escolhidos por elas/eles as/aos alunas/alunos. Para que o planejamento fosse seguido tal qual os pensamentos de Cosson (2009), levei, ainda, cópias de dois contos de duas obras que estavam sendo trabalhadas pelas professoras/professor para o sarau que se realizaria em julho de 2023.

Entreguei as cópias dos contos: "Luamanda", extraído da obra homonima da escritora Conceição Evaristo, e "Moto de Mulher", da escritora Jarid Arraes, extraído da obra "Redemoinho em dia quente". A princípio, as professoras, nessa oficina (o professor não pode comparecer), olharam para mim sem entender o que as aguardavam porque eu tinha feito questão de inserir a capa das obras nos contos. Após a entrega dos conto, dividi o grupo de professoras em dois e sugeri que fizessem uma leitura individual. Após a leitura, entreguei dois questionamentos a cada grupo:

1- Como utilizar os contos na formação de debates sobre gênero e sexualidade na escola?

2- As questões abordadadas nos contos são percebidas em sala de aula com a população LGBTQIAP+?

Esses questionamentos foram fagulhas para as respostas que surgiram. A primeira surge em forma de pergunta: " Você acha que se utilizarmos esses textos em sala de aula poderíamos acabar com a homofobia? Tomando esse questionamento como pressuposto, iniciei a oficina

lançando a seguinte pergunta: “Se é difícil ser LGBTQIAP+ no âmbito escolar, como será então ser LGBTQIAP+, negro e pobre na escola?” Esse questionamento chegou ao ponto em que eu imaginei, o da inclusão do estudo de gênero e sexualidade nos contos apresentados pelas turmas no Sarau de 2023, uma vez que as professoras entenderam que a temática ia além da violência contra a raça, ela perpassava, também, para a violência de gênero, uma vez que as/os LGBTQIAP+ negras/negros faziam parte da comunidade escolar .

Depois que perceberam a importância da temática, propus às professoras que elaborassem uma apresentação e posteriormente uma atividade dos contos para as/os alunas/alunos nas aulas de Língua Portuguesa e que trouxessem na terceira oficina para que pudéssemos saber como as/os alunas/alunos receberiam a temática. O intuito desse momento é demonstrar o que Harvey e Gouvis (2008) dizem que, quando lemos, os nossos pensamentos preenchem a nossa mente e nos levam a fazer conexão e a conhecermos o que nos leva a inferir o que acontecerá na história.

Foi por meio dessa concepção que as fiz perceber a importância de tornar visível o invisível e que percebessem a função que possuem na formação do leitor. Diante dessa descoberta, apresentei às professoras a sequência de leitura criada por Rildo Cosson (2009) para que por meio dela elas pudessem apreender o metodo e utilizá-lo em sala de aula em nas aulas de língua portuguesa:

Figura 3 – Sequência de leitura.

Fonte: Mapa mental criado pela pesquisadora (2023).

À medida que explanava a sequência criada por Cosson (2009), ia instigando as professoras a pensarem em como utilizariam o passo a passo do percurso criado pelo autor para se trabalhar a leitura em sala de aula. Os passos foram sendo delimitados por elas e as duplas apresentaram suas estratégias que foram as seguintes: iriam passar um episódio da série Queem Loretta[37], servindo de motivação para a leitura dos contos Luamanda e Moto de Mulher. A fim de chegar à Introdução fariam questionamentos do momento histórico em que a série e os contos foram ambientados e o lugar de fala das personagens criadas pelas autoras (Conceição Evaristo e Jarid Arraes).

Para perceberem o compromisso com a leitura, ficou acertado que acompanhariam a leitura dos contos em sala de aula, uma vez que fariam questionamentos para que estes culminassem em debates acerca dos textos, por fim, a interpretação dos contos, a ideia era fazer com que as/os alunas/alunos colocassem em "jogo" a visão que possuem do texto. Nesse ponto, lembrei-as que, apesar de a interpretação ser entendida como algo pessoal, Cosson (2009) evidencia que a interptretação textual é social.

Em suma, a/o aluna/aluno deve colocar sua visão acerca do texto nos grupos formados pelas professoras e fazer a socialização de suas ideias para com as/os demais estudantes. Ficou acertado que elas fariam uma atividade com as/os alunas/alunos e levariam uma amostragem para a terceira oficina. Entre as professoras, surgiu ainda a ideia de elaborar atividades iguais para que se pudesse ter informações precisas acerca das informações pretendidas .

2.4 OFICINA 03: OS PRIMEIROS PASSOS DA COLHEITA

A terceira oficina trouxe consigo professoras empolgadas com os resultados das leituras feitas pelas/pelos alunas/alunos em sala de aula. À medida que as professoras iniciaram suas explanações sobre as experiências em sala de aula com os contos escolhidos, passei a perceber que se fazia necessário que elas trocassem entre si as experiências, porque entendo que essa troca ocasiona em debates importantes para o processo ensino/aprendizagem e, como a literatura homoerótica não fora trabalhada antes por nenhuma delas, se fazia necessário perceber as dificuldades e os sucessos encontrados ao longo da semana que nos separou e que foi o palco para a nova experiência literária que ousaram empreender na Escola.

[37] Série Polonesa exibida na Netflix que aborda a temática LGBTQIAP+.

Para que essa conversa fosse iniciada, as professoras dividiram-se em dois grupos. As duplas fizeram um levantamento do que suas/seus alunas/alunos escreveram acerca dos contos apresentados em sala de aula e depois apresentaram umas às outras as similaridades encontradas nas interpretações das/dos alunas/alunos.

As atividades pensadas foram elaboradas em conjunto pelas professoras no planejamento semanal e, dentre as atividades que chamaram a atenção, estavam as trazidas pela professora Freya. A turma que a ela fora designada conseguiu levar a leitura para o *nível social* do qual Cosson (2009) aborda na obra Letramento Literário. Uma das perguntas que marcaram a mim, equanto pesquisadora foi: Você acha que uma professora Transexual seria bem recebida em nossa escola?

A resposta me fez encontrar a minha primeira categoria da minha análise: A escola trata a homosexualidade e a transexualidade de forma *velada*. Abaixo, elaborei um mapa mental em que nomeio as/o professoras/professor como deuses da sabedoria de diferentes povos. Foi nessa oficina que apresentei a essas colaboradoras como iria referir-me a elas ao longo da tese.

Á medida que as apresentações eram realizadas, as professoras perguntavam o porquê de serem retratadas como deusas da sabedoria de diferentes povos, e a Eu Caminhante respondia que a maneira como elas se portavam em sala de aula com as/os alunas/alunos LGBTQIAP+, sem possuir uma formação continuada era louvável, digna de aplausos uma vez que trabalhar a diversidade sem apoio, apenas munidas da boa vontade era digno de aplausos. Abaixo trago uma figura que nomeia as professoras participantes das oficinas.

Figura 4: Deusas/deus da sabedoria[38].

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

[38] Freya deusa da sabedoria celta; Atena deusa da sabedoria grega, Maa Saraswate deusa da sabedoria indiana, Snotra deusa da sabedoria nórdica, Toti deus da sabedoria egípcia.

Essa oficina, para mim, foi inspiradora, uma vez que pude sentir que o caminho que estava traçando não era tãoo solitário como o da Dorothe nos tijolos amarelos. Percebi que instigar nas docentes uma temática a qual estava trespassada nas obras das autoras negras homenageadas no “Sarau de 2023” fora acolhido com profunda seriedade e competência.

É perceptível que o nível de comprometimento dessas “parceiras” educacionais tornou a jornada de um mês, aos sábados, em encontros esperados com ansiedade pela pesquisadora. No final desse encontro, fiz o último desafio para elas. Na nossa última oficina, elas iriam analisar o texto do HQ (anexo) que escrevi para anexar à tese. Entreguei a elas as falas das personagens e falei que escolheríamos juntas o título do HQ e que podiam trazer sugestões, e que o título o qual estava era apenas para não perder a ideia. As professoras prontamente concordaram com o meu pedido e despediram-se... Eu ainda não sabia, mas a última oficina seria, para mim, enquanto educadora, uma prova da união entre docentes.

2.5 OFICINA 04 – COLHEITA: ENTRE VOOS E LIBERDADE...

As professoras, na última oficina, ficaram surpresas com a recepção que tiveram. Fiz questão de agradecer a participação de todas - refiro-me nas últimas três oficinas a elas, porque o único participante do sexo masculino só teve a oportunidade de particiar de uma oficina,uma vez que estava encarregado de outra atividade que a escola estava participando e ele, por ser o responsável pelas/pelos alunas/alunos envolvidas/envolvidos, teve que ficar de fora. Passada a surpresa, foi a vez de separar as duplas “de dois” como elas se denominavam. Em seguida, pedi que falassem acerca do texto do HQ e elas pediram que eu desse as/aos alunas/alunos dos grupos focais o texto para que elas/eles pudessem avaliar, uma vez que era um HQ produzido e pensado para adolescentes e jovens em idade escolar.

Para a minha surpresa, por unanimidade, “Entre voos e Liberdade”, o título dado por mim, fora votado como ideal. Segundo as professoras, os voos a que eu estava instigando-as a fazer ganharia mais pássaros que buscassem a liberdade de ser quem eles realmente são. Entendi, naquele momento, que a minha escolha, apesar de fazer-me trilhar um caminho solitário e, muitas vezes, envolto em brumas, estava sendo reconhecida.

Pela primeira vez, ao longo da pesquisa, não me senti só e, principalmente, não estava sendo julgada, não ouvia apenas palavras como: também você escolheu estudar gênero e sexualidade! Ora, os voos que eu pensava ser apenas dos LGBTQIAP+ estava, no final das

contas, sendo também um voo alçado por mim. “Eu” estava voando em busca da liberdade de escrever e pesquisar o que acredito ser fundamental para a tão sonhada igualdade e equidade de gênero no meio educacional.

Nessa oficina, as professoras começaram a debater acerca do HQ e disseram que, para elas, estava muito bom, mas que eu teria que ter uma opinião de pessoas que tivessem a idade das/dos alunas/alunos a quem esse material seria destinado posteriormente. Fizeram questão de dizer que a sensibilidade utilizada para tratar do tema foi muito boa e que esperavam que o HQ fosse publicado para que elas fizessem uso na sala de aula posteriormente. Após essa fala, que me deixou eufórica, lancei às professoras o seguinte questionamento: Como vocês trabalhariam o HQ em sala de aula? A resposta da professora Freya foi rápida: eu o usaria para adentrar na temática LGBTQIAP+ e, posteriormente, apresentaria obras literárias que também tivessem o mesmo teor.

À medida que falavam, eu gravava e anotava tudo que podia em meu *diário dos sonhos/pesadelos*. Uma das anotações diz respeito a uma atividade que partiria do preconceito latente entre alunas/alunos, professoras/professores, pais e demais membros da escola em que as personagens foram ambientadas. Após a leitura e a intrepretação social, seria pedido às/aos alunas/alunos uma etnonarrativa de como elas/eles veem os LGBTQIAP+ no chão da escola e como elas/eles percebem como as/os “outras/outros” as/os veem. Essa abordagem foi muito significativa para mim, porque percebi que a metodologia utilizada na pesquisa fora compreendida pelas colaboradoras e, naquele momento, resolvi que a prática da etnonarrativa seria a técnica usada no grupo focal com as/os alunas/alunos, já que, por meio dela, posso entender como essas/esses alunas/alunos se percebem e percebem as/os outras/outros na escola locus da pesquisa.

2.6 GRUPO FOCAL

> Usa-se a expressão ‘focal’ porque as conversações são realizadas como uma atividade coletiva, como realizar uma tarefa, assistir um filme e depois debater sobre esse assunto com um conjunto específico de questões. Embora se possa confundir com entrevistas grupais, a ideia é um pouco mais ampla, no sentido de que os participantes expõem suas ideias e comentários. (Wenetz, 2012, p. 55)

Os grupos focais destacam-se na pesquisa qualitativa por possuírem riqueza e flexibilidade no que tange à coleta de dados, além de agregarem ganho na espontaneidade, bem como na participação dos colaboradores. Porém, exigem do pesquisador uma preparação mais

“caprichada” do local da realização dos encontros e menor quantidade de dados por pessoa, algo que não ocorreria se fosse utilizada uma entrevista individual.

Conforme ressalta Vergara:

> Grupos focais é um grupo reduzido de pessoas com as quais o pesquisador discute sobre o problema a ser investigado, de modo a obter mais informações sobre ele, dar-lhe um foco, um afunilamento, bem como uma direção ao conteúdo dos instrumentos de coleta de dados (2004, p. 56).

Nos últimos dois anos, percebi que a minha abordagem para com os LGBTQIAP+ na escola pesquisada deveria ser o mais “suave” possível, visto que o medo, a dor e a homofobia que estão presentes na comunidade escolar, apesar de camuflados, são latentes. Logo, questionei a mim mesma: como você chegará a essas comunidades educacionais para abordar um tema tão polêmico? O grupo focal tem como característica o envolvimento dos colaboradores em reuniões em série. A heterogeneidade dos participantes no que diz respeito aos aspectos de interesse relativos à pesquisa, além da geração de dados, bem como a natureza qualitativa e a discussão, tem como foco os tópicos que norteiam a pesquisa.

Para Gil (1999), quatro são as características dos grupos focais: (1) são livres, ou seja, o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando o entrevistado se desvia do tema original, o entrevistador se esforça para a retomada; (2) são um tipo de técnica empregada em situações experimentais com o objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas; (3) são um método utilizado com grupos de pessoas que passaram por uma experiência específica, como assistir a um filme, presenciar um acidente etc.; (4) tal técnica requer grande habilidade do pesquisador, que deve respeitar o foco de interesse temático sem que isso implique conferir-lhe maior estruturação. Trata-se, assim, de um método espontâneo em que o entrevistador faz perguntas predeterminadas.

Malhotra (2006) deixa claro que o grupo focal na maioria das vezes possui de 6 a 12 colaboradores/as e que os grupos com menos de oito pessoas podem ficar comprometidos, visto que o ímpeto e a dinâmica do grupo podem ser malsucedidos. É notório que, se houver também um número superior a 12 (doze) colaboradores/as, os grupos podem ficar lotados, o que culminará em debates sem coesão e sem naturalidade. Dessa maneira, subentende-se que a visão dos estudiosos sobre o assunto é coesa, já que, para eles, para que se tenha sucesso no grupo focal, deve-se ter, no mínimo, 6 (seis) colaboradores/as e, no máximo, 12 (doze), por isso realizarei os grupos focais com 6 (seis) alunas/alunos colaboradoras/colaboradores.

A literatura homoerótica foi usada como ferramenta privilegiada de observação. Apesar de ser uma das formas literárias que sofrem marginalização no meio acadêmico, percebi que ela foi um potente elo entre professoras/professores, como também para o segmento LGBTQIAP+ e cisgênero que fazem parte do CEABR. De posse dessa constatação foi que trabalhei nos grupos focais realizados com as/os alunas/alunos colaboradoras/colaboradores a Literatura Homoerótica, com textos atuais selecionados de acordo com suas vivências e que estariam sendo apresentados no Sarau Literário da escola *lócus* da pesquisa.

Para além desta verificação, identifiquei nas oficinas realizadas com as/os professora/professores os saberes (re)construídos pelas/pelos professoras/professores nos contextos de recepção e ensino direcionados aos LGBTQIAP+ no chão do Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário. Para chegar a essa resposta, apresentei as obras literárias selecionadas que necessitaram de uma nova abordagem, uma vez que as/os professoras/professores estavam por realizar o Sarau Literário que possuía uma temática diferente da abordada, por mim, na pesquisa.

Tendo essa nova realidade apresentada, utilizei os contos de escritoras negras que abordassem a homossexualidade e que estivessem próximas da vivência e da realidade vivenciada na escola pelas/pelos jovens colaboradoras/colaboradores.

Conforme Compagnon (2009), a literatura é “entidade benfazeja” e pode ser vista com o “daimon” que convida a/o leitora/leitor a refletir sobre as maneiras de ler e interpretar, de ser e de se auto interpretar. Para o autor, essa é a mais corrente definição, assim como o teórico francês, Candido (2002), diz que a literatura “não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” , ora fazer com que essas/esses jovens vivenciem suas realidades e os façam perceber que não as vivem sozinhas/sozinhos as dores da rejeição ascendeu em muitas/muitos uma fagulha no olhar que era vivificada em nossos encontros e debates.

Com base nesses objetivos, fez-se necessário pensar separadamente nos pontos que segui. O primeiro objetivo pode ser considerado prático, uma vez que contribuirá com o problema central que norteia a pesquisa, visto que aquele foi detectado por meio de uma investigação realizada, por mim, nos últimos dois anos enquanto professora do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino em Tobias Barreto/SE.

Por meio dos debates, pude comprovar que a não permanência das/dos LGBTQIAP+ no Ensino Médio está atrelada à homofobia existente nos corredores do colégio e, não a homofobia a que estão acostumadas/acostumados fora da escola, a primeira apresenta-se mais virulenta pois se apresenta por meio de sorrisos e falsos interesses: A homofobia velada. Essa atitude que não é reconhecida por quem a comete acaba por desencadear nessas/nesses jovens uma naturalização do preconceito existente no âmbito escolar. Os fatores que envolvem a violência de gênero no ambiente educacional, e seu enfrentamento, estão caminhando a passos lentos, uma vez que o estigma que permeia em torno das/dos LGBTQIAP+ ainda são invisibilizados no meio educacional, aqui refiro-me às escolas do Ensino Fundamental e Médio, principalmente no interior, onde as questões de gênero são discutidas por uma minoria vista como "louca" ou que quer "aparecer".

Notadamente, as falas utilizadas pelas pessoas que fazem parte da sociedade, aqui refiro-me à sociedade tobiense, acabam por reverberar no ambiente educacional, e são reproduzidas sem muito cuidado por alunas/alunos e algumas/alguns funcionários que fazem parte da escola. No entanto, entender o que essas falas causam nas/nos estudantes foi um dos pontos que ocasionaram mais preocupação, uma vez que muitas/muitos educadoras/educadores chegam a ser indiscretos e a cometer "abuso" de autoridade.

Mediante as falas que ia ouvindo, ou que gravava em meu celular, entendi que estar como observadora, causava em mim em determinados momentos mal-estar, porque passei a perceber atitudes de professoras/professores que me fizeram entender o porquê de muitas/muitos LGBTQIAP+ abortarem um futuro brilhante evadindo da unidade escolar ou, em alguns casos, permanecendo sem que haja uma progressão de série. Por intermédio dessa realidade, é que compreendi como o segundo objetivo pode implementar, por sua vez, tem como pretensão obter informações mais específicas das práticas educacionais e que serão abordadas por meio de procedimentos aprovados pela instituição, para que, assim, possa se compor um banco de dados que será explorado em uma seção da tese.

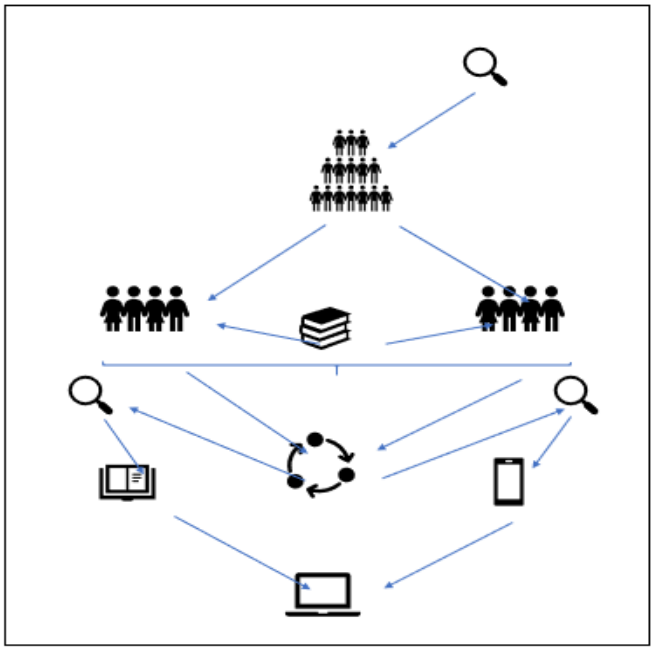
Diante dessa diversidade, percebo que a pesquisa terá um novo viés, uma vez que a formação de novos/as leitores/as críticos a mim parece ser algo bastante enriquecedor e oportuno, visto que também, além de pesquisadora, sou professora da Educação Básica estadual. A análise desses dados servirá para que eu, enquanto professora/ pesquisadora, possa entender as necessidades e as barreiras enfrentadas pelas/pelos jovens, bem como as que passam

os professores, uma vez que muitos não tiveram em sua formação a preparação necessária para lidar com imprevistos nas salas de aula.

Entendo que as ferramentas escolhidas para essa pesquisa possam ser utilizadas e, para que se possa entender melhor a dinâmica, fiz uma ilustração que demonstra como efetivamente serão realizadas as (auto) etnografias com as/os alunas/alunos LGBTQIAP+ e alunas/alunos Heterossexuais. Entendo que os instrumentos selecionados para a observação possibilitarão conhecer a realidade social vivida na escola.

Todavia, para que a metodologia seja melhor apreciada, a princípio, elaborei um conjunto de ícones que darão à escrita uma ludicidade que possa ajudar a quem ler o projeto, uma visão mais aprofundada da parte escrita que será realizada na segunda fase que comporá a metodologia desta pesquisa.

Figura 5 - Grupo focal.



- Pesquisadora;

Celular/gravador;

-Colaboradores;

- Grupos divididos;

- Obras literárias;

- Obras literárias;

- Análise.

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

No final de cada sessão com os Grupos Focais, percebia que a pesquisa caminhava para a minha tristeza a um ponto amargo, a homofobia em sua forma mais virulenta. Quando abordo a homofobia existente no *lócus* da pesquisa como virulenta é porque ela aparece a todo o instante "veladamente" nas conversas e debates presenciados tanto com discentes como com os docentes que fazem parte da escola, e o mais triste é que elas/eles não dão conta da violência que cometem com as/os LGBTQIAP+, ao terminar os Grupos Focais propus as/aos colaboradoras/colaboradores que escrevessem uma (auto) etnografia, esse texto seria escrito por elas/eles sem que os nomes fossem divulgados. Mediante o convite, 12 colaboradoras/colaboradores entregaram suas histórias a fim de que servissem de dados para a análise.

Para que a escrita seja exercida pelas/pelos alunas/alunos colaboradoras/colaboradores, pedi à professora Freya permissão para que as/os alunas/alunos utilizem um "diário" que chamarei de "Diário dos Sonhos". Nele, as/os alunas/alunos deviam escrever após as aulas de literatura que terão com suas/seus professoras/professores o que os fragmentos de obras e contos (nesse caso da literatura homoerótica) têm de similar com as suas vidas, bem como o que as obras os fizeram lembrar e qual a lição tirada do enredo abordado.

Mediante a resposta das/dos alunas/alunos, iniciei uma análise das falas de cada colaborador a fim de perceber quais os elementos que os tornam mais frágeis no seio educacional e de que maneira estas/estes alunas/alunos são instigados/instigadas a tomar, em alguns casos, a decisão de evadir da escola no Ensino Médio. Ou em alguns casos, iniciar um ciclo de matrículas e desistir e, em outros casos, partem para o abandonando dos bancos escolares. A análise dessas falas foi feita por meio da análise do discurso de matriz francesa c Michel Foucault.

À medida que a escrita das/dos alunas/alunos chegava, dava para perceber os efeitos que o trabalho da professora Freya, após as oficinas estava causando. Após a leitura do conto Moto de Mulher o aluno Aquiles fez a seguinte colocação:

> Já vi alguém passar por uma situação parecida. Ocorreu na sala de aula quando um colega de classe ficou zuando um colega "gay" que estava levantando uma menina, ele disse que ele não tinha forças para levantar tanto peso. Me senti muito triste por ele. (Fragmento do Diário de Príamo, 2023)

Assim como em Moto de Mulher, o aluno foi posto em xeque devido à sua orientação sexual, ser gay, o tornava incapaz de utilizar sua força, tornando-o um ser abjeto tal qual a personagem do conto por não ser percebido como incapaz. Para Foucault (1999), os discursos passaram a ganhar materialidade, e, por meio dele legitimidade nos sistemas que compõem à sociedade. Os estudos foucaultianos trouxeram à tona uma nova maneira de se perceber a sexualidade, bem como esta foi submetida ao processo crescente de incitar a explosão discursiva.

Mediante essa constatação se faz necessário inserir mais uma fala extraída do diário do aluno Aquiles:

> Em Moto de Mulher[39]Ela (a mulher) é vista como uma mulher que não podia ser moto taxi porque era profissão só para homem, a mesma coisa (...) a mulher não é valorizada. Eu não concordo, porque para mim as mulheres não podem sofrer injustiças, elas têm que ser valorizadas e não humilhadas. No colégio a maior parte dos alunos fazem preconceito com as LGBT tem algumas que ficam no lugar delas e não sofrem bullying, outros alunos não mangam delas e deixam elas escolher o que quer ser, a vida é delas. O preconceito na escola existe, eu nunca tive, mas já vi, em um caso que uma menina ia jogar bola, e ficaram julgando-a, dizendo que ela era "sapatona". (Fragmento do diário de Aquiles/2023)

Ao expor sua opinião por meio da escrita, Aquiles deixa evidente a sua indignação sobre a problemática de gênero que ainda se faz presente quando o tema é profissão. Quando a personagem principal de Moto de Mulher recebe a moto e, vai em busca do seu sustento é agredida verbalmente pelos homens que se fazem presentes no ponto de moto táxi. Ser mulher e ter uma profissão vista como sendo masculina a torna abjeta no meio em que se propõe a realizar as tarefas. Aquiles, reitera a importância da valorização da mulher e, o respeito a orientação sexual que ela possui. Mediante esta contatação se percebe que a análise francesa investiga a relação entre o sujeito, a linguagem e a sociedade, levando em conta a ideologia, e não considerando nessa perspectiva, nem a linguagem como instrumento de comunicação, nem a ideologia como ocultação.

A análise do discurso de origem francesa representa um corte epistemológico fundamental nas ciências da linguagem ao trazer para o seu estudo a relação da linguagem como ideologia. Em consonância com essa fundamentação, analisei o falar das/dos professoras/professores bem como das/dos jovens e percebi que a ideologia esteve permeada

[39] Conto de Conceição Evaristo da obra Luamanda. Grifo nosso.

em muitos momentos das oficinas e dos grupos focais, momentos esses que permaneceram vividos em minha trajetória como professora, uma vez que a linguagem verbal e a não-verbal têm o poder de ferir. A primeira choca muitas das vezes pela delicadeza carregada de segundas intenções e a segunda pelas expressões faciais e pela postura corporal.

Colocar-me no lugar do outro nunca foi tão difícil. Sei que não é meu lugar de fala, porém, a experiência presenciada nos corredores e nas salas de aula foi arrebatadora, pois transportaram-me para os anos oitenta quando eu, uma das poucas meninas negras na escola, ousei estudar, ousei ser alguém. Novamente, estava presa ao intervalo sendo uma mera observadora de atitudes antigas que ainda permeiam a escola e que hoje não maltratam apenas mulheres, negros/negras, mas que têm uma nova personagem que naquela época não ousava aparecer no chão da escola: as/os LGBTQIAP+.

Ora, é por meio da análise do discurso que se observa os processos de significação, como os sentidos são produzidos considerando que não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. Então, percebe-se que o discurso é definido como efeito de sentido entre os locutores. Esse efeito refere-se ao imaginário, à ideologia presente na constituição do sujeito. Deve-se considerar que o sujeito não é de origem de si mas está intimamente ligado à ideologia, é tocado pelo simbólico, e essa interpelação entre indivíduo com o sujeito vai produzir o que se chama desde Pêcheux à forma do sujeito histórico.

Vê-se que a forma com que as/os alunas/alunos LGBTQIAP+ são tratados pelas/pelos membros da comunidade educacional da qual fazem parte está intimamente ligada ao preconceito estrutural existente na sociedade, quando a ela chegam pessoas que transgridem as regras impostas por seus membros. Uma das passagens mais inverossímeis que presenciei no período da pesquisa diz respeito à fala de um colaborador, quando verbalizou que na comunidade escolar não havia preconceito para com as/os LGBTQIAP+, que havia um bom relacionamento entre “todas/todos e todes” as/os alunas/alunos e professoras/professores.

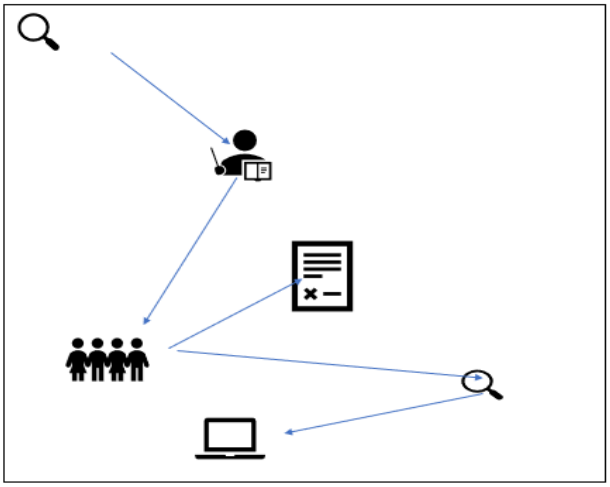
No entanto, quando saí para responder a uma entrevista para o jornal da escola e a professora idealizadora do projeto pediu para juntar todas/todos/todes os participantes para uma foto, a resposta foi: Não vamos tirar a foto. Essa atitude nos pegou de surpresa, porém uma das participantes que é lésbica nos disse que as/os LGBTQIAP+ da escola não podiam ser fotografadas/fotografados com as/os cisgêneros, porque estas/estes últimas/últimos se recusavam. Imediatamente lembrei da fala do colaborador e percebi, daquele momento em diante, que passaria por muitas experiências devastadoras, e elas surgiram cotidianamente ao longo dos seis meses de pesquisa.

Para que este trabalho fosse realizado, foi necessária a participação direta das/dos professoras/professores nas aulas após os de/bates realizados nos Grupos Focais. Acredito que as (auto) etnografias dos/das alunas/alunos tiveram o impacto que eu esperava, não só para eles, mas também para as/os professoras/professores e pesquisadora. A leitura das etnonarrativas foi arrebatadora, uma vez que desnudou de maneira única as/os jovens participantes, dando-lhes liberdade para exprimir suas dores, levando-as/levando-os a explorar caminhos que outras ferramentas de pesquisa não chegariam de maneira tão peculiar.

Outrossim, vale ressaltar que, dentre as ferramentas metodológicas utilizadas na pesquisa, as oficinas literárias e os Grupos Focais com a utilização da literatura homoerótica tiveram, para mim, participação fundamental, pois, ao acreditar no poder que a literatura possui para modificar os sentimentos humanos, de mexer com nossos mais profundos desejos, sem que o ser humano tenha noção do impacto que as palavras causam em seus corações, ajudou a modificar a visão das/dos jovens LGBTQIAP+ e das/dos professoras/professores que participaram ativamente do trabalho realizado nos seis meses no CEABR.

É por meio das palavras que o ser humano faz uso da catarse para expressar, muitas vezes, sentimentos que guarda no lugar mais profundo dos seus corações. Para dar ludicidade à explanação, elaborei uma figura lúdica para demonstrar como as (auto) etnografias foram abordadas em sala de aula com os/as alunas/alunos colaboradoras/colaboradores, por meio da ajuda das/dos professoras/professores em suas aulas de Linguagens.

Figura 6 - (Auto) Etnografia.



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Os grupos focais foram realizados com três grupos de seis alunos/alunas perfazendo o total de dezoito. No total, foram realizados quatro encontros, três no mês de junho e um no final do mês de setembro, perfazendo, ao todo, quatro encontros. O distanciamento da última data da realização dos grupos focais para as primeiras se deu devido à realização do Sarau e, posteriormente, do desfile de Sete de Setembro. Os encontros foram realizados na sala de aula do colégio *lócus* da pesquisa, ficávamos juntas/juntos durante uma hora e vinte minutos em turno oposto em sala de aula disponibilizada pela direção da escola. Em uma ocasião, o encontro se deu na aula da professora Freya. Para delimitar todos os encontros, dividi as narrações e anexei as atividades realizadas com as/os alunas/alunos no período dos nossos encontros.

Para que o grupo focal pudesse ser um aliado de peso, busquei uma ferramenta que, como professora de Língua Portuguesa, entendo ser a mais próxima daqueles que não ousam falar em voz alta: a escrita! Para que se entenda a dinâmica da Etnonarrativa, trouxe uma abordagem da temática e, posteriormente, uma imagem lúdica com ícones explicativos.

2.7 (AUTO) ETNOGRAFIA

A (auto) etnografia, segundo Amado (2014), possibilita que o narrador exponha as suas próprias experiências, relacionando-as com o cultural. Deste modo, este tipo de escrita deverá ser realizado em primeira pessoa, uma vez que existe um Eu que fala para um todo, de maneira livre, o que Amado chama de "eliminação das fronteiras entre o self e o outro, entre o sujeito e o objeto". O autor diz que um dos textos de referência para esse tipo de método é o The Ethnograhic I: Methodological Novel About Auttoethnography (Elllis; Bochner, 2003). Na obra, a autora deixa claro os limites tênues entre a arte e as ciências e de como podem ser diluídas as barreiras entre a investigação dita objetiva e a expressão da subjetividade. Quando me deparei com essa ferramenta, percebi que, se quero ouvir as angústias, medos e projetos dos/as alunas/alunos LGBTQIAP+, tenho que dar voz a eles por meio da escrita.

Para que a escrita fosse exercida pelas/pelos os alunas/alunos caboradoras/colaboradores, pedi aos professores permissão para que as/os alunas/alunos utilizassem um "diário" que chamei de "Diário dos Sonhos/pesadelo". Nele, as/os alunas/alunos escreveram, após as aulas de literatura que tiveram com suas professoras, os fragmentos dos contos Luamanda, Moto de Mulher e da obra Moleton. As similaridades que eles observaram "casam" com as suas vidas, bem como o que as obras os fizeram lembrar e qual a lição tirada do enredo abordado.

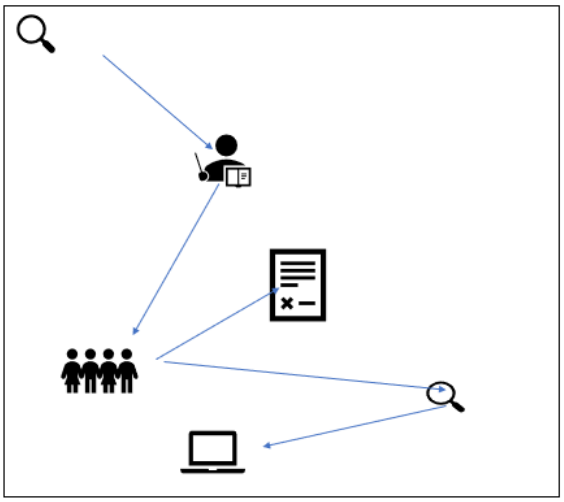
Mediante a resposta dos/as alunas/alunos, foi que realizei análise das falas de cada colaboradora/colaborador a fim de perceber quais os elementos que os tornam mais frágeis no seio educacional e de que maneira estas/estes alunas/alunos são instigadas/instigados a tomar, em alguns casos, a decisão de evadir da escola no Ensino Médio.

Para que o trabalho fosse realizado, foi necessária a participação direta das professoras nas aulas após os debates que realizei nos Grupos Focais e que serviram posteriormente para as apresentações no Sarau Literário de 2023. As (auto) etnografias com as/os alunas/alunos tiveram um impacto maior que o esperado, não só para eles, mas também para a pesquisadora. Quando abordo esse impacto é porque acredito que a liberdade de exprimir suas dores levo-as/levo-os a caminhos que outras ferramentas de pesquisa não poderiam chegar.

Outrossim, vale ressaltar que as ferramentas metodológicas as quais foram utilizadas na pesquisa foram todas pensadas, por mim, como fontes de inspiração para professoras/alunas/alunos, e a literatura homoerótica teve a função que eu esperava. Ela conseguiu modificar não só os sentimentos humanos, mas a forma como professoras/professores pensou uma atividade gigantesca como o Sarau Literário para causar impacto na comunidade escolar.

É por meio das palavras que o ser humano faz uso da catarse para expressar, muitas vezes, sentimentos que guarda no lugar mais profundo dos seu coração. Para dar ludicidade à explanação, fiz também uma figura lúdica de como as (auto) etnografias foram abordadas nos grupos focais com as/os alunas/alunos colaboradoras/colaboradores.

Figura 7 - Modelo da (Auto)etnografia.



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

- 🔍- Pesquisadora;

- - Professor;
- - Texto;
- - Análise.

De posse dessas informações sobre os grupos focais e a etnonarrativa, apresentarei os encontros realizados com as alunas e alunos nos grupos focais realizados pela pesquisadora na escola locus da pesquisa.

2.8 PRIMEIRO ENCONTRO COM OS GRUPOS FOCAIS: PASSO A PASSO DA LONGA JORNADA

Antes de iniciarmos os grupos focais, como moderadora, apresentei a elas/eles as regras de funcionamento:

a- Somente uma pessoa falava de uma vez;
b- Deveriam evitar conversas paralelas;
c- Ninguém poderia dominar os debates;
d- Todos possuíam o direito de falar o que pensam;
e- Deixei evidente que o meu papel, enquanto moderadora, era apenas introduzir novos temas ou perguntas e tentar facilitar o debate entre as participantes.

Após as regras, informei as/aos alunas/alunos que gravaria suas falas para que, depois, eu pudesse transcrever e fazer as análises. Além das gravações, fiz anotações no *meu diário dos sonhos/pesadelos,* que serviram para complementar as gravações realizadas nos encontros. Resolvidas as arrestas, passei para as/os colaboradoras/colaboradores o roteiro temático composto por três questões:

1. O que você entende por homofobia?
2. Como a escola trata as/os LGBTQIAP+?
3. A escola tem uma política de acolhimento para com as/os LGBTQIAP+?

As/os alunas/alunos passaram a debater a temática. A princípio, tentaram fugir das regras, mas logo perceberam que se fazia necessário ouvir uns aos outros para que o debate fluísse. À medida que as falas fluíam, eu passava a anotar as conversas e observava a gravação que estava sendo realizada por meio de um celular e por uma câmera fotográfica.

No decorrer do encontro passei a perceber que as/os colaboradoras/colaboradores passaram a relaxar.

2.9 SEGUNDO ENCONTRO COM OS GRUPOS FOCAIS: O INÍCIO DA MUDANÇA

O segundo encontro foi realizado em um clima de muita euforia, pois entreguei um fragmento de uma obra indicada pelo professor Carlos Magno dos Santos Gomes na qualificação: *Moleton*, de Júlio Azevedo. Após a leitura silenciosa dos dois fragmentos distintos da obra, lancei os seguintes questionamentos:

1. O que você percebeu no texto que mais chamou a atenção?
2. O fragmento: O que você faria para lembrar que está vivo? O/a faz pensar em algo específico que já presenciou ou passou?
3. Quais as principais características da obra que você acha relevante para trabalhar a homofobia com o público jovem?

Após a entrega dos textos, pedi que cada grupo escolhesse uma/um representante para fazer uma leitura em voz alta. Após a leitura, pedi que os grupos fizessem suas considerações acerca das leituras. Vale ressaltar que todas as etapas aqui descritas foram gravadas para que as falas das/dos alunas/alunos participantes pudessem ser analisadas posteriormente. Fiz também anotações em meu diário dos sonhos/pesadelos, que posteriormente mostraram-se bastante relevantes, uma vez que havia muito barulho na gravação e muitas falas ficaram baixas.

2.10 TERCEIRO ENCONTRO COM GRUPOS FOCAIS: ENSAIANDO OS VOOS

Para iniciar nosso terceiro encontro, que ocorreu no horário da aula da professora Freya, vale ressaltar que esse encontro só foi possível porque as/os demais alunas/alunos que não faziam parte do grupo focal tinham atividade relacionada ao Sarau literário e ficaram com a professora Atena em outra sala. Mediante essa realidade, busquei estabelecer uma correlação entre a obra *Moleton* e algumas falas que colhi durante a minha permanência na escola:

1. Nossa escola não tem problemas relacionados à homofobia;
2. Aqui na escola, acolhemos todas as classes.

As perguntas foram lançadas e, naquele momento da pesquisa, percebi a importância do meu papel de facilitadora no processo de conversação entre os membros do grupo, à medida em que tinha a cautela de deslocar meu interesse para a interinfluência de respostas que se

produziam nos debates que aconteciam no grupo e que acabavam por desencadear a abordagem trabalhada por mim na escola: a homofobia existente na escola *locus* da pesquisa.

Posteriormente a essa explanação, o encontro tomou um rumo interessante porque as/os alunas/alunos fizeram uma descoberta que me deixou bastante orgulhosa do nível dos debates por elas/eles gerados no decorrer da realização dos grupos focais. Assim como eu já havia descoberto na pesquisa de campo, as/os alunas/alunos participantes do grupo focal, por meio de questionamentos lançados pela professora Freya, tocaram no ponto nevrálgico do meio escolar a que pertenciam no que dizia respeito aos LGBTQIAP+: A escola possui em seu meio uma homofobia velada.

Em virtude da resposta que fora exposta por dez dos 12 alunos/alunas pertencentes aos grupos focais, lancei os seguintes questionamentos para elas/eles:

1. Quais situações que envolvem a homofobia na escola chamaram sua atenção?
2. Em que momento vocês perceberam o desconforto das/dos LGBTQIAP+ na escola?
3. Houve alguma situação com o público LGBTQIAP+ que as/os levou a sair ou a falar a sair da escola?

Posteriormente a entrega dos questionamentos, passei a anotar o máximo de respostas que ouvia, mesmo gravando todas as conversas. Em meio às conversas, uma aluna retomou a experiência da leitura da obra *Moleton*, do autor Júlio Azevedo. Ela utilizou a obra para responder aos questionamentos. Segundo a aluna, toda a problemática vivenciada pelos dois personagens principais da obra era visualizada e, em alguns casos, vivenciada pelas/pelos LGBTQIAP+ que pertencem à escola *locus* da pesquisa. Para nosso último encontro, entreguei às/aos alunas/alunos o HQ que eu tinha escrito e dado às professoras para avaliar. Pedi que lessem o texto e que trouxessem suas opiniões para o encontro posterior.

2.11 QUARTO ENCONTRO: VOOS E LIBERDADE

No quarto encontro, recebi das/dos alunas/alunos as considerações acerca do HQ, dentre elas, a de que precisava de uma boa ilustradora. O interessante é que elas/eles mesmos apresentaram os desenhos de uma colega de outra escola, a Clara Lavínia, e encomendaram a ilustração do primeiro personagem Don. À medida que as/os personagens foram sendo entregues e, as aventuras traçadas ganhavam cor e vida, a Eu Caminhante percebia como esse

texto poderia ser útil nas salas de aula, uma vez que a abordagem era algo muito presente no chão da escola e, possuía uma representatividade de muitas/muitos jovens que são hostilizadas/hostilizados no ambiente educacional.

Para que essa realidade seja visibilizada de maneira concreta, a Eu Caminhante entende que todas/todos/todes devem ter acesso ao texto produzido, e como elemento motivador inseri a imagem abaixo:

Figura 8 – Personagem Don (primeira ilustração).

Fonte: Clara Lavínia (2023)

A ilustração ganhou a atenção de todas/todos as/os alunas/alunos que participaram do grupo focal. Elas/eles chegaram à conclusão de que os sobrenomes dos personagens do HQ deveriam homenagear pássaros brasileiros. Em seguida, pedi às/aos, alunas/alunos que escrevessem e pedissem aos colegas que não participaram dos grupos focais e que tivessem interesse em escrever uma etnonarrativa, e que as entregassem a mim posteriormente. Nesse momento, já estava com multiplicadores espalhando o que havia plantado no pouco tempo que estive com essas/esses jovens. Após esse pedido, terminamos nossos encontros, senti-me grata pela experiência adquirida com essas/esses estudantes e falei para elas/eles o quão valorosas haviam sido as experiências colhidas nos debates dos grupos que elas/eles fizeram parte.

Os textos pedidos aos participantes foram entregues para mim no mês de outubro de 2023 e, dentre eles, dois traziam ameaças violentas contra as/os LGBTQIAP+, frases como: vontade de vomitar; quando vejo uma bandeira LGBTQIAP+ tenho vontade de queimar, pisar, rasgar...; pelo menos se não for para matar, apague a memória; orgulho escroto achar uma porcaria lindo..." fiquei chocada, porque eu sabia da homofobia existente na escola, mas não sabia que o nível era tão devastador. Como os textos estavam em envelopes fechados e eu só os abri em casa, foi aterrador encontrar essas falas impregnadas de ódio. De posse das etnonarrativas, entendi que elas ajudariam a fundamentar as categorias e subcategorias encontradas por mim, ao longo dos encontros dos grupos focais.

O público-alvo desta pesquisa foram professoras/professores e alunas/alunos do Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário, situado na cidade de Tobias Barreto/SE. Na atualidade, a instituição oferece o Ensino Médio regular e o EJAEM nos turnos matutino, vespertino e noturno e detém a maior matrícula nesta modalidade na cidade de Tobias Barreto/SE. A escolha se deu por essa unidade escolar ser a única que possui, além da EJAEM, a modalidade regular do Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno, o que dá à pesquisadora a oportunidade de ter contato com alunas/alunos maiores de dezoito anos.

O outro motivo se dá devido à repressão que as/os LGBTQIAP+ sofrem no meio familiar bem como na sociedade em que fazem parte devido a sua orientação sexual, o que, muitas das vezes, acaba por os/as reprimirem. Essa repressão, em muitos d

os casos, permeia a vida destas/destes jovens até que tenham condições de viverem por conta própria ou, em raros casos, completarem dezoito anos.

Muitos dessas/desses alunas/alunos saem de casa para trabalhar em fábricas, uma vez que a cidade de Tobias Barreto tem como principal fonte de renda econômica as confecções voltadas para cama, mesa e banho. Muitas dessas confecções saem das fábricas de fundo de quintal. Essas fábricas são responsáveis pela economia local, assim como pelos empregos de inúmeras/inúmeros jovens que são obrigadas/obrigados a estudar no período noturno. Nesses locais, as/os jovens bordam, costuram, embalam e veem seus sonhos, assim como as peças que produzem, tomar distância da cidade. É nessas fábricas de fundo de quintal que muitas/muitos alunas/alunos LGBTQIAP+ tornam-se costureiras/costureiros e bordadeiras/bordadeiros, conseguindo, assim, adquirir seu sustento, uma vez que muitas/muitos saem de casa para morar sozinhas/sozinhos ainda na adolescência, devido à falta de empatia dos pais.

Diante dessa realidade, percebo que muitas/muitos dessas/desses alunas/alunos que passam pelos portões da escola pesquisada, quando são hostilizadas/hostilizados por suas/seus colegas e em alguns casos por professoras/professores, funcionárias/funcionários ou quando se veem negligenciadas/negligenciados pela escola, não possuem a vontade nem a resiliência necessária para permanecer na instituição.

Ora, se elas/eles "bancam" a si mesmas/mesmos, se possuem seu "canto", por que permanecer em um ambiente que a todo o instante grita: "Vocês não são bem-vindos!" Ao personificar a escola, tento mostrar que o todo que a envolve pode ser, em muitos casos, responsável pela desistência e pelo silenciamento de inúmeras/inúmeros jovens nos últimos anos do Ensino Médio.

É por este motivo que esta pesquisa foi realizada para tornar visíveis os episódios de violência homofóbica, para que o enfrentamento da abjeção dos corpos LGBTQIAP+ dentro e fora da escola onde estão inseridas/inseridos possa ter oportunidade de permanecer no ambiente escolar, no caso específico, no CEABR. Para tanto, todas/todos que fazem a escola devem ser empáticas/empáticos para com as/os LGBTQIAP+ que da escola fazem parte. Aqui, insiro a mim mesma, que só depois de tanto tempo tive a coragem necessária para realizar a pesquisa, que entendo ser, hoje, uma fonte de ajuda para o processo de permanência dessas/desses jovens em sala de aula.

3 GÊNERO, SEXUALIDADE E LITERATURA: TIJOLOS IMAGINÁRIOS NA DESCONSTRUÇÃO DA HOMOFOBIA NO CHÃO DA ESCOLA

> A triste verdade sobre a intolerância é que a maioria das pessoas ou não percebem que eles são intolerantes, ou estão convencidos de que a intolerância está perfeitamente justificada.
>
> Wayne Gerard Trotman

Para desvelar as práticas pedagógicas existentes no CEABR (Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário), localizado na cidade de Tobias Barreto, no que diz respeito aos corpos LGBTQIAP+ das/dos jovens que fazem parte da instituição educacional, precisei ler autores que abordassem as relações de gênero e as implicações que os corpos LGBTQIAP+ trazem consigo para o coletivo social que foi o objeto da pesquisa. Nessa sessão, para além dos teóricos de gênero, fiz uso, também, de teóricos que abordam a literatura como detentora de poder, seja esse poder utilizado para o bem ou para o mal, uma vez que a literatura é "elitista" e por ter essa característica passa a ser excludente. Para além dessas concepções, apresento, também, pesquisas que possuem similaridades com o que defendo, mas que não chegam a dar conta da realidade que busquei neste trabalho.

Diante desta constatação, este trabalho trata, portanto, de um estudo sobre/com minorias histórica, social e culturalmente marginalizadas, neste caso, jovens LGBTQIAP+ bem como os métodos utilizados pelas/pelos professoras/professores de Língua Portuguesa e outras disciplinas que se predispuseram a participar da proposta por mim lançada, que fazem parte do corpo docente do Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário – CEABR - percebem a homofobia existente na escola e quais as ações e ferramentas que devem ser utilizadas no combate à homofobia que faz parte dos segmentos sociais que da escola fazem parte.

Assim, a temática do estudo envolve a diversidade, bem como a leitura de acervo literário de escritoras/escritores de temática homoerótica, cultura e gênero, além de focar em segmentos minoritários, no caso, estudantes LGBTQIAP+, como também heterossexuais que vivem segregadas/segregados em zonas periféricas sentindo-se, em muitos casos, inferiores por não estar em seu "*habitat natural*". Para além daquelas/daqueles a que me referi anteriormente, existem as/os professoras/professores, funcionárias/funcionários que pertencem ao quadro funcional da rede estadual de Sergipe e que estão lotados nesta renomada instituição de ensino.

Esta sessão foi pensada e, posteriormente, escrita para debater os temas essenciais e elucidar os principais aspectos teóricos deste estudo. Vale ressaltar que busco, também, tecer considerações sobre trabalhos acadêmicos que se aproximaram do que abordo nesta pesquisa, que, para mim, clarificou o que não devo deixar ser perpetuado pelas/pelos alunas/alunos ao voltar para meu ambiente de trabalho: a homofobia velada por parte de cisgêneros - sejam elas/eles alunas/alunos ou profissionais que compõem o quadro da escola *lócus* deste trabalho. Busquei, ainda, a desconstrução da aceitação dessa homofobia pelas/pelos alunas/alunos LGBTQIAP+ que pertencem ao CEABR.

As ideias e discussões serão pautadas em textos de teóricos de gênero e seus desdobramentos: sexualidade, homofobia, androcentismo, patriarcalismo por meio dos seguintes teóricos: Butler (2003), Cruz (2016), Dias (2013), Foucault (2000,2003,2014,2018), Louro (1997), Richard (2002), Scott (1991) e outras obras que possam ajudar a subsidiar as nossas discussões, bem como teóricos literários, como Candido (1995), Compangnon (2009), Cosson (2006), Eagleton (2005) e Gomes (2012).

Para trabalhar as oficinas e os grupos focais, apresentei leituras críticas para promover discussões em torno de obras das autoras negras que fariam parte do sarau literário promovido pela escola *lócus* que possuíam em suas obras contos homoeróticos e a obra de Azevedo indicada na qualificação por Gomes: Conceição Evaristo (2014) – Luamanda -, Jarrid Arraes (2019) - Redemoinho em Dias Quentes - e o fragmento do romance Moleton, de Júlio Azevedo (2017). Vale ressaltar que outras/outros teóricos foram utilizados como base na teoria deste trabalho.

3.1 PRIMEIROS PASSOS DO REFERENCIAL TEÓRICO

> Na vida, não existe nada a temer, mas a entender (Marie Curie).

Para ilustrar a realidade que tenho explicitado sobre a não utilização da literatura homoerótica pelas/pelos professoras/professores no Ensino Médio como ferramenta de inclusão e empoderamento das/dos LGBTQIAP+ nas escolas, criei um quadro que demonstra os títulos de teses e dissertações produzidos nos últimos anos (10 anos nos Programas de Pós-Graduação no Brasil) que abordam gênero e educação, bem como as ferramentas usadas para estimular a inclusão, permanência e empoderamento das/dos meninas/meninos LGBTQIAP+ na escola.

Para encontrar as teses e dissertações, utilizei as plataformas: BDTD, CAPES, SCIELO, bem como os operadores boleanos: AND,OUR, AND NOT que auxiliaram na pesquisa com os descritores: “Literatura homoerótica” (AND/OUR/AND NOT) “Coletivos Sociais”, “Corpos estigmatizados das/dos LGBTQIAP+ ”, “\Ensino Médio”; “Literatura gay”, (AND/OUR/AND NOT) “Coletivos Sociais”, “Corpos estigmatizados das/dos LGBTQIAP+ ”, “\Ensino Médio”; “Literatura homoerótica” (AND/OUR/AND NOT), “Coletivos Sociais”, “Corpos estigmatizados das/dos LGBTQIAP+ ”; “Ensino Médio”; Homoerotic Literature” (AND/OUR/AND NOT), “Social Collectives”, “Bodies of LGBTQIAP+”, "High school"; “Literatura Homoerótica” (AND/OUR/AND NOT),“\Colectivos Sociales\”,“\Cuerpos LGBTQIA+\”, "\ Escuela secundaria\"; “Literatura gay” (AND/OUR/AND NOT), “Coletivos Sociais”, “Corpos das/dos LGBTQIAP+”, “ Ensino Médio”.

Quadro 1 - Palavras-chave e operadores boleanos.

Palavras-chave	Operadores boleanos	Palavras-chave	Repositório Digital
“Literatura homoerótica”	AND	“Coletivos Sociais” “Corpos estigmatizados dos LGBTQIAP+ ” “\Ensino Médio”	BDTD
“Literatura homoerótica”	OUR	“Coletivos Sociais” “Corpos estigmatizados dos LGBTQIAP+ ” “ Ensino Médio”	BDTD
“Literatura homoerótica”	AND NOT	“Coletivos Sociais” “Corpos estigmatizados dos LGBTQIAP+ ” “ Ensino Médio”	BDTD
“Literatura gay”	AND	“Coletivos Sociais” “Corpos estigmatizados dos LGBTQIAP+ ” “\Ensino Médio”	BDTD
“Literatura gay”	OUR	“Coletivos Sociais” “Corpos estigmatizados dos LGBTQIAP+ ” “\Ensino Médio”	BDTD
“Literatura gay”	AND NOT	“Coletivos Sociais” “Corpos estigmatizados dos LGBTQIA+ ” “\Ensino Médio”	BDTD
“Literatura homoerótica”	AND	“Coletivos Sociais” “Corpos dos LGBTQIA+” “ Ensino Médio”	SCIELO

“Homoerotic Literature”	AND	“Social Collectives” “Bodies of LGBTQIAP+” "High school"	SCIELO
“Literatura Homoerótica”	AND	“\Colectivos Sociales\” “\Cuerpos LGBTQIA+ "\ Escuela secundaria\"	SCIELO
“Literatura gay”	AND	“Coletivos Sociais” “Corpos dos LGBTQIAP+” “ Ensino Médio”	SCIELO
“Gay Literature”	AND	“Social Collectives” “Bodies of LGBTQIAP+ ” "High school"	SCIELO
“Literatura gay”	AND	“\Colectivos Sociales\” “\Cuerpos LGBTQIAP+\” "\ Escuela secundaria\"	SCIELO
“Literatura homoerótica”	AND NOT	“Coletivos Sociais” “Corpos dos LGBTQIAP+ “ Ensino Médio”	SCIELO
“Homoerotic Literature”	AND NOT	“Social Collectives” “Bodies of LGBTQIA+” "High school"	SCIELO
“Literatura Homoerótica”	AND NOT	“\Colectivos Sociales\” “\Cuerpos LGBTQIAP+\” "\ Escuela secundaria\"	SCIELO
“Literatura gay”	OUR	“Coletivos Sociais” “Corpos dos LGBTQIAP+” “ Ensino Médio”	SCIELO
“Gay Literature”	OUR	“Social Collectives” “Bodies of LGBTQIAP+ ” "High school"	SCIELO
“Literatura gay”	OUR	“\Colectivos Sociales\” “\Cuerpos LGBTQIAP+\” "\ Escuela secundaria\"	SCIELO
“Literatura gay ”	AND	“Coletivos Sociais” “Corpos dos LGBTQIAP+ ” “ Ensino Médio”	CAPES
“Literatura gay ”	NOT	“Coletivos Sociais” “Corpos dos LGBTQIAP+ ” “ Ensino Médio”	CAPES
“Literatura gay ”	OUR	“Coletivos Sociais” “Corpos dos LGBTQIAP+ ” “ Ensino Médio”	CAPES
“Literatura homoerótica”	OUR	“Coletivos Sociais” “Corpos dos LGBTQIAP+”	CAPES

		“Ensino Médio”	
“Literatura homoerótica”	AND NOT	“Coletivos Sociais” “Corpos dos LGBTQIAP+” “Ensino Médio”	CAPES
“Literatura homoerótica”	OUR	“Coletivos Sociais” “Corpos dos LGBTQIAP+ ” “\Ensino Médio”	CAPES

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Para que os recortes fossem elencados, elaborei outro quadro o qual subdividi em colunas com as seguintes informações: autora/autor/ano, instituição educacional, repositório, orientadora/orientador e descritores que elenquei como palavra-chave. A triagem para o preenchimento desse quadro se deu por meio da localização de 3.411 (três mil quatrocentos e onze) trabalhos que abordam Gênero e Sexualidade em diferentes contextos acadêmicos.

Para dar conta do que me propus a realizar, fui refinando as dissertações e teses por meio da utilização dos operadores boleanos e dos descritores, delimitei meu marco temporal entre os anos de 2012 a 2022, e elenquei 80 (oitenta) trabalhos no quadro, porém apenas 15 (quinze) tinham uma aproximação mesmo que mínima com o que ousei defender. A delimitação do marco temporal entre esses anos teve um propósito: observar os rumos da homofobia nos últimos dez anos para inferir se as falas dos fundamentalistas tinham ultrapassado os muros da escola desvelando a fase mais virulenta do preconceito: a homofobia velada.

Quadro 2 - Teses e dissertações produzidas nos últimos anos com foco em gênero e/ou sexualidade.

Título do trabalho	Tipo de pesquisa/ Autor/a	Ano	Instituição/ Plataforma de teses e dissertações	Curso	Palavras-chaves
Gênero e sociologia no ensino médio entre ensinar e aprender'	Tese de Natalia Cristina Sganzella de Araujo.	2019	UNESP	Ciências Sociais	Educação e sociologia. Identidade de gênero na educação. Ensino médio.
Discursos sobre corpo, gênero e sexualidade na educação do colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe	Dissertação: Anselmo Lima de Oliveira.	2016	UFS	Educação	Corpo; Gênero; Sexualidade; Discursos
Que gênero de currículo é esse? Gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de licenciatura da Ufs	Tese de Ann Leticia Aragão Guarany	2021	UFS	Educação	Currículo; Formação Docente; Gênero; Sexualidade

Nas águas da literatura infantojuvenil: navegando na diversidade de gênero e sexualidade pelas bibliotecas das escolas de Santa Cruz Cabrália-BA	Dissertação: Graziela Pinho Rezende	2021	UESC/ Plataforma CAPES	Letras	Literatura juvenil LGBTQIA+; Currículo escolar e diversidade; PNBE; PNLD Literário 2020
Morrer para nascer Travesti: performatividades, escolaridades e a pedagogia da intolerância	Dissertação: Tássio Acosta	2016	UFSCarlos/ Pla//taforma CAPES	Educação	Travesti; Transfobia; Escola
Gênero e sexualidade em educação: um mapeamento das teses e dissertações do Norte e Nordeste brasileiro"	Dissertação: Linda Brasil Azevedo Santos	2020	UFS	Educação	Gênero Sexualidade Educação Estado da arte Mapeamento
Formação das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe: Enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico'	Dissertação: Adriana Lohanna dos Santos	2018	UFS	Educação	Ensino Superior; Estudantes Transexuais. Gênero. Transexualidade.
O discurso LGBTIfóbico na Escola: Impactos sobre os corpos LGBTI+ de estudantes de quatro escolas públicas de Ensino Médio de Ceilândia- DF	Dissertação: Leonardo da Cunha Mesquita Café	2019	UNB/ Plataforma CAPES	Letras	Discurso; Escola; Gênero; LGBTIfobia; Sexualidade
Bullying e homofobia no contexto escolar: concepções homofóbicas de estudantes do ensino médio no Mato Grosso do Sul	Dissertação: Francisco de Jesus Neves	2020	UFGD/ Plataforma CAPES	Psicologia	Bullying; Homofobia; escola; Ensino Médio
A Formação Continuada de Professores/as Sobre Gênero e Sexualidade: Contribuições Para uma Nova Prática Pedagógica	Dissertação: Aline Madalena Martins	2018	USSC/ Plataforma CAPES	Educação	Experiência em Thompson; Formação continuada de professores; Relações de gênero; Sexualidade.
Travestis na escola: assujeitamento e resistência a ordem normativa.	Tese: Luma Nogueira Andrade	2012	UFC /Plataforma CAPES	Educação	Travesti, Resistência, Assujeitamento, Escola
Literatura e homoerotismo: leitura e recepção no ensino fundamental II	Dissertação: Johne Paulino Barreto	2017	UEP/CG/Plataforma BDTD	PPG Formação de Professores	1.Ensino de literatura. 2. Homoerotismo. 3. Educação para a diversidade.
"O que é normal pra mim pode não ser normal pro outro": a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do instituto federal de Sergipe, campus Aracaju	Dissertação: Helma de Melo Cardoso	2016	UFS/Plataforma CAPES	Educação	Corpo. Formação Docente. Gênero. Sexualidades.

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados das Plataformas Capes, Ibicit, BDTD, Scielo (2022).

Por meio dos descritores e dos boleadores utilizados é que elaborei o quadro com o intuito de auxiliar a futuras pesquisas que abordem a temática aqui defendida. O quadro engloba as teses e dissertações produzidas nos últimos dez anos e que fazem parte dos bancos de teses: BDTD, CAPES, SCIELO – esta última por ser uma Plataforma internacional, realizei a pesquisa nas línguas: Portuguesa, Inglesa e Espanhola. Na plataforma SCIELO, encontrei apenas um trabalho que abordava gênero e sexualidade, mas estava ligado à área administrativa, tratando de políticas públicas para a classe LGBTQIAP+.

Os dados coletados, para a minha surpresa, e preocupação, demonstraram que este trabalho será o primeiro com base científica o qual engloba os coletivos LGBTQIAP+ que convivem em uma escola de Ensino Médio que tivesse utilizado como ferramenta principal a literatura homoerótica. Essa ferramenta serviu como impulsionadora dos debates nas oficinas com as/os professoras/professor e, nos grupos focais, com as/os alunas/alunos colaboradoras/colaboradores.

Para entender a receptividade e inclusão das/dos alunas/alunos LGBTQIAP+, pelas/pelos alunas/alunos cisgênero e trabalhadoras/trabalhadores da educação básica que fazem parte da escola, observei como se comportavam alunas/alunos, professoras/professores, funcionárias/funcionários e as/os próprias/próprios LGBTQIAP+ pertencentes à escola *lócus* da pesquisa. Ficou visível a influência direta de certas/certos profissionais no processo da homofobia e seus desdobramentos no coração da escola, bem como outros coletivos dos quais estas/estes jovens fazem parte.

Perante essa realidade, a Eu Caminhante entende que a responsabilidade é maior e que, ao realizar a pesquisa, estou abrindo o caminho para que outras/outros pesquisadoras/pesquisadores brasileiras/brasileiros se debrucem nas questões relacionadas com o público em questão, uma vez que as escolas estão recebendo uma nova geração de jovens LGBTQIAP+ que “ousam” buscar seu lugar no mundo. Neste ponto, se deve pensar que essas/esses estudantes, ao chegarem nos portões das escolas, precisam ser acolhidos não só pelas/pelos profissionais que nela trabalham, mas também pelas/pelos colegas que com elas/eles chegam às unidades educacionais, municipais, estaduais e federais.

Entretanto, para demonstrar essa realidade, o quadro esboça as pesquisas em torno das/dos LGBTQIAP+ no ambiente escolar, porém detectei que muitas das pesquisas têm um cunho científico voltado para áreas diversificadas e, quando são direcionadas à educação,

possuem temáticas que se distanciam do que pretendo tratar em minha tese; é perceptível que muitas pesquisas estão focadas apenas em um segmento que compõe a sigla, e que não dão conta dos outros segmentos que a compõem, abordando, assim, superficialmente, a temática. Outras ainda as citam, sem que haja um aprofundamento mais específico e compreensível do que são e quem são as/os denominadas/denominados LGBTQIAP+. No quadro, elenquei as siglas das universidades, nas quais as pesquisas foram realizadas, para que as/os interessadas/interessados tenham acesso aos trabalhos na íntegra. A lista com os nomes completos das universidades que fazem parte das pesquisas consta na abertura da tese sob o título *Lista de siglas* que serve para auxiliar nas buscas nessas instituições de trabalhos cuja temática assemelhe-se à abordada nesta pesquisa.

A Eu Caminhante queria, ainda, entender se havia acontecido um retrocesso nas pesquisas voltadas para os estudos de gênero muito debatidos nas instituições superiores nos governos Lula e Dilma e se esses continuaram a ser bem vistos e apoiados no meio educacional. No período da gestão petista em âmbito Nacional, as políticas públicas que foram implementadas pelo Governo Federal são consideradas, por muitos estudiosos, como as que tiveram avanços significativos para a minorias , decerto que as pesquisas lidas tinham questões variadas e as que mais se assemelhavam ao que me propus a fazer não trabalhavam o segmento LGBTQIAP+ no Ensino Médio, pois abordavam as vivências das travestis e transexuais no Ensino médio e superior, porém deixavam de lado as características da homofobia no dia a dia de todas/todos/todes LGBTQIAP+`.

Mesmo com a atual conjuntura política em que se encontra o país, os estudos de gênero continuam firmes. Na elaboração desse texto, deparei-me com inúmeras situações que envolvem o estudo de gênero nas universidades no Brasil e como eles vêm tomando corpo. Entendo que a constância desses estudos esteja ligada à luta para a afirmação da nossa Democracia, uma vez que, na atual conjuntura política de negacionismo que estamos presenciando, existe uma intensa tentativa de enfraquecimento da sua estrutura.

Ao buscar as temáticas, tive acesso a leituras que fizeram com que eu percebesse como as produções acadêmicas, cujas temáticas as quais abordam gênero e sexualidade, necessitam de mais estudos, uma vez que, a meu ver, não deram conta do que estava buscando na minha pesquisa. Para que eu tivesse essa certeza, as palavras-chave utilizadas na pesquisa foram fundamentais.

É correto afirmar que foi por meio das palavras-chave que cheguei às temáticas diferentes da que utilizarei. À medida que fazia a busca, percebia que elas não englobavam as categorias: empoderamento e literatura homoerótica no ensino médio, tornando essa pesquisa, até o momento, uma pesquisa única no que diz respeito à Educação, não só na Universidade Federal de Sergipe, como nas demais Universidades que pertencem aos bancos de teses e dissertações das Plataformas que regulam as pesquisas no Brasil e Exterior.

Encontrei nas Plataformas trabalhos voltados à literatura homoerótica especificamente. Porém, ao buscar as outras palavras-chaves, por meio dos boleadores, não encontrava textos com trabalhos que tivessem o mesmo perfil elaborado para essa pesquisa, como poderá ser visto posteriormente em uma breve análise feita dos poucos trabalhos que tiveram uma pequena similaridade com o que estou pesquisando. Para que esse tema fosse abordado, li os resumos de todos os trabalhos que estão no quadro criado e, posteriormente, fiz uma leitura dos que tinham a temática mais próxima da minha pesquisa.

A Eu Caminhante tem consciência de que o trabalho realizado não esgotou ainda as várias fissuras que abarcam o tema aqui trabalhado. Essa realidade é, ao mesmo tempo, instigante e aterradora; instigante porque tenho consciência da importância da temática, e aterradora porque sei que muitas/muitos LGBTQIAP+ não concordam com uma mulher Cisgênero abordar questões tão particulares a elas/eles, contudo, a todo o instante, procurei colocar o respeito e a empatia como condutores das minhas palavras, sobretudo porque, no dia a dia como professora do Ensino Médio, presenciava como era aterrador o cerceamento sofrido pelas/pelos jovens LGBTQIAP+ no chão da escola. Achava inconcebível que, em pleno século XXI, a sociedade que deveria acolhê-las/acolhê-los e dar suporte as suas angústias as/os tentassem abortá-las/abortá-los por achá-las/achá-los abjetas/abjetos.

A Eu Caminhante, todos os dias, aprumava a mochila, abraçava Alice e ia desbravando caminhos antes nunca trilhados na escola de Educação Básica em que a pesquisa foi aplicada. Apesar de aterrador porque tinha consciência das dificuldades que enfrentaria por estar adentrando por uma seara que talvez não fosse bem-vista no meio educacional, mantive-me firme. Abordar a literatura homoerótica foi quebrar tabu no meio educacional em que estou inserida – refiro-me ao Ensino Básico, especificamente, ao Nível Médio –, já que muitas/muitos professoras/professores da cidade em que vivo estão arraigados a conceitos religiosos que as/os levam, em muitos momentos, a cometer homofobia, transfobia e lesbofobia, sem que tenham consciência de seus atos.

Para além dessa preocupação, ainda existia a preocupação com as pessoas de fora da escola que veem a pesquisa que envolve gênero, principalmente nos tempos tenebrosos em que vivemos no Brasil, como sendo uma ameaça à família e à comunidade como um todo. Todavia, a temática chamou a minha atenção, uma vez que a homofobia, no Ensino Médio, assim como em outros segmentos sociais dos quais essas/esses jovens fazem parte, é algo corriqueiro e estigmatizador. Mediante essa constatação, comecei a ficar inquieta porque entendia a responsabilidade que tive em abordar um tema tão inquietante, uma vez que a população brasileira, em especial, a tobiense parece ter esquecido os valores, direitos e ideários democráticos e humanos.

Ora, se essa tríade – direito, democráticos e humanos - não pode ser respeitada, como efetivamente vamos demonstrar às/aos jovens LGBTQIAP+ seus direitos e incentivá-las/incentivá-los a irem à luta por seus ideais? Em decorrência deste pensamento, saber que a persistência em estudar gênero foi maior que o preconceito, apesar do caos que o país passou entre os anos de 2012 ao ano de 2020, que fora reconfortante e inspirador.

As teses e dissertações próximas à tese que elaborei demonstram um comprometimento muito grande com o segmento em questão. É fato que muito do que li permeia com a preocupação em fazer com que as/os jovens LGBTQIAP+ sejam aceitos, pelo que são, e não pelo que aparentam. Louro (2006) explicita que a escola é o local em que todos, sem distinção, devem ser acolhidos. Para além dessa realidade, a autora busca um entendimento desses corpos por meio das obras de Judith Butler (2003) e começa a defender arduamente o direito das/dos LGBTQIAP+ brasileiro.

Desta maneira, entendo que a busca por trabalhos que tenham uma similaridade com o que pretendo realizar é de importância fundamental para o sucesso do meu trabalho, como pode ser visto nos textos de Acosta (2016), Andrade (2012), Araujo (2019), Barreto (2017), Café (2019), Cardoso (2016), Guarany (2021), Neves (2020), Martins (2018), Oliveira (2016), Rezende (2021), Santos (2018) e Santos (2020).

Conforme as buscas foram feitas, novos textos eram encontrados. A visão de pesquisadora buscava na leitura dos resumos, características que pudessem ligar os trabalhos à pesquisa que estava realizando. O uso dos descritores e dos operadores boleanos foram fundamentais para filtrar as dissertações e teses, além de mostrar que a maioria das pesquisas sobre LGBTQIAP+, nos últimos anos, possui temáticas diversificadas, mas que não abordam:

silenciamento, homofobia velada/ homofobia agressiva, naturalização do preconceito nas escolas, tendo como ferramentas a literatura homoerótica, a escuta dos grupos focais, realizado com as/os alunas/alunos bem como com as/os professoras/professores nas oficinas de literatura.

Dentre as teses arduamente estudadas, estava a de Graziela Pinho Rezende (2021), cujo título atraiu minha atenção de imediato: "*Nas águas da LITERATURA INFANTOJUVENIL: navegando na diversidade de gênero e sexualidade pelas bibliotecas de Santa Cruz de Cabrália-BA".* A dissertação produzida por Rezende tem como objeto de pesquisa as obras literárias dos acervos literários distribuídos pelo MEC às escolas públicas, em especial, às/aos alunas/alunos do Ensino Fundamental maior.

Diferentemente de Rezende (2020) que buscou investigar e compreender como as obras literárias distribuídas pelo Governo Federal - por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNLD Literário 2020, que foram destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) - contribuem, ou não, para o desmonte de conceitos e estereótipos heteronormativos construídos socioculturalmente, busco incitar as/os professoras/professores a abordarem a temática homoerótica nas obras literárias, quer sejam as existentes na biblioteca do CEABR, quer sejam as escolhidas pelas/pelos professoras/professores que tenham como intuito diminuir a homofobia na escola, tendo como aliadas/aliados alunas/alunos conscientes dos direitos que as/os LGBTQIAP+ possuem em ocupar seu lugar de fala na escola.

O trabalho de Rezende (2021) possui nuances que se assemelham com a minha tese, porém diferentemente da autora, ao abordar o uso da literatura homoerótica, não fico presa apenas as obras envidas pelo PNLD, pois entendo que a/o professora/professor possui livre arbítrio para buscar obras para além das que são enviadas às bibliotecas escolares. Além dessa conjectura, Rezende (2021) analisa o currículo escolar, bem como as práticas dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e os Programas de literatura responsáveis por fomentar a leitura nas escolas. Para fundamentar sua dissertação, a autora reporta-se a Stuart Hall (2013) ao dizer que é próprio de todo o movimento crítico questionar os dispositivos que operam na sociedade, especialmente aqueles socioculturais e políticos responsáveis pela forja de certas condições vistas como basilares naturais que possuem posicionamentos estanque e imutáveis que têm como intuito tornar-se eternos.

As buscas levaram-me a ter contato com as teses de Linda Brasil Azevedo Santos e Adriana Lohanna dos Santos, pesquisas realizadas no curso de pós graduação em Educação

PPGED, da Universidade Federal de Sergipe. A dissertação de Santos (2020), *"Gênero e sexualidade em educação: um mapeamento das teses e dissertações do Norte e Nordeste brasileiro"*, retrata o papel da educação na (des)construção de ideias preconceituosas e de estereótipos que atingem mulheres e a população LGBTQI+, elucida o aumento de pesquisas que abordam gênero e diversidade sexual na região Nordeste. A dissertação foi ancorada no estudo do tipo "Estado da Arte" e teve por objetivo analisar as pesquisas científicas em educação sobre gênero e sexualidade realizadas pelos programas de pós-graduação nas instituições de ensino superior nas regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Já a dissertação de Santos (2018), intitulada "*Formação das Pessoas Transexuais na Universidade Federal de Sergipe: Enfrentamento e Resistência das Normas de Gênero no Espaço Acadêmico"*, analisa o processo de formação e permanência das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe. A autora reflete sobre a trajetória de vida das estudantes universit@arias e as estratégias de enfrentamento e resistências da norma de gênero. As dissertações de Santos (2020) e Santos (2018) ajudaram-me a perceber que os teóricos por mim utilizados davam conta do que me predispus a realizar, no entanto, as temáticas debatidas por elas iam na contramão da minha propositura.

Para além das dissertações de Santos (2020) e Santos (2018), deparei-me com a tese de Ann Letícia Aragão Guarany- *Que Gênero de Currículo é Esse? Gênero e Sexualidade nos Currículos dos Cursos de Licenciatura da UFS* - a autora realizou um estudo apurado dos currículos das políticas públicas em educação e da formação docente, com relação às diversidades de gênero e sexualidade, e como elas/eles se apresentam nos currículos dos cursos das licenciaturas da área de Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe. A tese tinha como objetivo compreender como gênero e sexualidade constituem e estão constituídos discursivamente no processo de reformulação dos projetos pedagógicos das licenciaturas em Humanidades da UFS. Apesar de mencionar a formação da/do professora/professor, a minha tese não tem como foco essa temática, mas a tese ajudou-me na minha saga com a escrita.

Como abordei anteriormente, para além de minha pesquisa, encontrei o trabalho *Morrer para nascer Travesti: performatividades, escolaridades e a pedagogia da intolerância*, de Acosta (2016), uma análise das narrativas de seis travestis por ele entrevistadas da cidade paulista de Sorocaba. No trabalho, é abordada a temática: heteronormatividade como processo disciplinador e como a escola colaborava para a manutenção da relação de poder invizibilizando-os em determinados momentos, e os visibilizando em outros. O autor explicita

a violência por meio de exemplos de segregação como a não utilização do nome social, a obrigatoriedade do uniforme, a utilização do banheiro e as aulas de Educação Física.

Os momentos de resistência também foram abordados. No entanto, fica visível, no trabalho, a violência sofrida por esses jovens, principalmente a simbólica que a eles era atribuída por alunas/alunos e professoras/professores. O estudo do pesquisador aborda uma temática instigante, porém ele o faz apenas com um único segmento LGBTQIAP+: os travestis.

No mesmo ano (2012), Andrade defende sua tese de Doutorado. Foi a primeira Travesti a tornar-se doutora no Brasil pela Universidade Federal do Ceará, denominada *Travestis na Escola: Assujeitamento e resistência à Ordem Normativa*. Aqui preciso dizer que o Nordeste, mais uma vez, fez história no Brasil, realizou uma magnífica pesquisa das táticas das jovens travestis para burlar a disciplina existente no meio educacional. A autora demonstra de maneira sensível e poética o dia a dia de suas colaboradoras e, acima de tudo, o seu dia a dia em uma sociedade pautada em uma estrutura machista que deixava não só as colaboradoras bem como a ela mesma abalada com a receptividade das alunas/alunos no meio educacional.

Outro trabalho muito importante para a minha pesquisa foi a dissertação de Mestrado *"O que é normal pra mim pode não ser normal pro outro"*: a Abordagem de Corpo, Gênero e Sexualidades nas Licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, *Campus* Aracaju. Nesse texto, Cardoso (2016) analisa como as temáticas de corpo, gênero e sexualidade estão sendo trabalhadas nas práticas formativas das licenciaturas de Química e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe - IFS, Campus Aracaju. A autora aborda os avanços e os ainda "ranços" existentes na Instituição no que diz respeito à temática.

Dentre os avanços, encontra-se a disciplina com a temática da diversidade e o negativo se relaciona ao silenciamento quanto à normalização dos corpos e sexualidade. As/Os estudantes também demonstraram algo que, a meu ver, é preocupante para futuros profissionais em educação: elas/eles estão, segundo a autora, ainda atravessadas/atravessados pelo discurso médico biológico, religioso.

Nas leituras, outro trabalho chamou a atenção: *A Formação Continuada de Professores/as sobre Gênero e Sexualidade: Contribuições Para Uma Nova Prática*. Nesse trabalho, Martins (2018) enfoca a importância da formação continuada de professoras/professores da rede pública sobre a temática.

A autora tinha como objetivo observar as mudanças das/dos professores que fizeram a formação continuada em gênero e perceber se o intuito tinha sido realmente alcançado e quais as novas práticas pedagógicas utilizadas pelas/pelos pesquisadas/pesquisados após a formação, uma vez que se esperava que, após a formação, elas/eles seriam, segundo a autora, capazes de promover transformações ou manter as contradições existentes.

Esse último texto aborda algo que penso ser importante em minha pesquisa e que cheguei a pesquisar, mas não vi como um ponto a ser realmente explorado: a formação das/dos professoras/professores, em especial, os de Língua Portuguesa, que fizeram parte da pesquisa.

Francisco de Jesus Neves, aluno do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (2020), em sua dissertação "Bullying e homofobia no contexto escolar: concepções homofóbicas de estudantes do ensino médio no Mato Grosso do Sul", preocupa-se em mapear a percepção da homofobia em estudantes do Ensino Médio para com os LGBT, porém não tem a preocupação de apontar como essa prática pode ser combatida pelas escolas. Ele aponta o que já se sabe ser contumaz no chão da escola.

Outra dissertação lida foi a do aluno da Universidade Federal de Brasília, ligado ao Departamento de Letras, Leonardo da Cunha Mesquita Café (2019). O autor tinha como objetivo compreender como atuam os diferentes mecanismos de propagação e de manutenção do discurso LGBTIfóbico, situado no ambiente escolar, silenciando as vozes das/dos alunas/alunos LGBTI+, deslegitimando suas demandas específicas e impactando de diferentes formas seus corpos físicos/políticos. Assim como eu, Café (2019) tinha a preocupação em ouvir a voz dos LGBTQIAP+ em que estava inserido. Utilizou a AD para analisar os dados à luz de um campo teórico que fosse articulado.

Já Natália Cristina Sganzella de Araujo, mestranda da Universidade de Brasília, teve como preocupação em sua pesquisa apresentar a pertinência do ensino de temáticas de gênero na disciplina de Sociologia para jovens do Ensino Médio. Buscou ainda compreender como as relações de gênero constituem uma questão educacional e as relações escolares em uma escola pública no interior do Estado de São Paulo, para obter seus fundamentos nos estudos sobre gênero na perspectiva do feminismo pós-estruturalistas de Guacira Lopes Louro (2008;2015), Judith Butler (2003) e Joan Scott (1995).

Por meio das observações, participante e da pesquisa-ação buscou compreender a relação de ensino e aprendizagem dos/as jovens estudantes do Ensino Médio sobre as temáticas

de gênero abordadas nos Cadernos de Sociologia, distribuídos pelo projeto São Paulo Faz Escola da SEE/SP. Apesar de trabalhar a escola e uma disciplina típica do Ensino Médio, Araujo (2019) distancia-se do que me propus a realizar como tese.

Anselmo Lima de Oliveira, mestrando da Universidade Federal de Sergipe (2016), pautou seus estudos na análise dos discursos sobre as temáticas gênero, corpo e sexualidade no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS). A questão norteadora que possui mais ênfase nesta pesquisa é a compreensão dos discursos que perpassam as temáticas gênero, corpo e sexualidade no CODAP/UFS. Oliveira (2016) traz como aportes teóricos autores pós-estruturalistas, como Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, David Le Breton, Judith Butler e Marlucy Alves Paraíso.

Essa pesquisa possui muita similaridade, no que diz respeito à metodologia e teóricos por mim utilizados. No entanto, nossas similaridades acabam nesse ponto uma vez que minhas ferramentas fizeram com que a tese aqui defendida tomasse caminhos diferentes da dissertação por ele defendida.

Barreto (2017) traz na sua pesquisa a ideia de como o ensino de literatura pode servir como meio para o estudo e reflexão, em sala de aula, sobre temas ainda considerados tabus, dentre os temas abordados se encontra a sexualidade divergente por meio de gêneros literários diversos. Para realizar a pesquisa ele apoia-se em como se daria a recepção da temática do homoerotismo por parte de alunas/alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Campina Grande.

Após o árduo cruzamento dos descritores e boleadores e mediante as dissertações e teses lidas, pude entender que estava trabalhando em uma tese que pode, sim, ajudar no processo de construção de uma escola menos homofóbica, uma vez que as ferramentas utilizadas no decorrer da pesqui*sa foram percebidas como eficazes, apesar de serem elementos que fazem parte do dia a dia das/dos professoras/professores no seu fazer pedagógico. Entendo, ainda, que, por meio das ferramentas utilizadas (Oficinas de literatura homoeróticas, Grupo Focal, diário de Campo), outras pesquisas possam buscar novos elementos a serem abordados, uma vez que o pesquisador, apesar de utilizar o "mais do mesmo", a ela/ele sempre se apresentará um ponto que permanece obscuro e que necessita ser visitado. Para que essa abordagem seja menos "dolorosa" para as/os professoras/professores, elaborei um Manual Didático que visa*

ajudar a trabalhar o HQ Entre voos e Liberdade, atrelando-o a séries e contos, possibilitando, assim, uma sequência didática que visa auxiliar no processo ensino/aprendizagem.

3.2 E AS ESTRADAS DE TIJOLOS AMARELOS PRECISAVAM TER UM SOLO QUE ADERISSE SUAS "PEDRAS" ...

> Se o Olhar etnográfico, tanto quanto o Ouvir, cumpre sua função básica na pesquisa empírica, é o Escrever, particularmente no gabinete, que surge com o momento mais fecundo pela interpretação; e é por meio dele - quando se textualiza a realidade sociocultural - que o pensamento se revela em sua plena criatividade.
>
> Roberto Cardoso de Oliveira

O presente estudo, *Produzindo olhares sobre a sexualidade referenciada a LGBTQIAP+ no Cenário de uma Escola Estadual no Ensino Médio*, está situado nos estudos de gênero ligados ao aspecto educacional e tem como foco as/os educandas/educandos LGBTQIAP+ e cisgêneros, bem como as/os professoras/professores do CEABR. Com base neste contexto, surge a hipótese que utilizei para dar início à pesquisa: a produção da literatura homoerótica, trabalhada no conjunto do ambiente educacional, gerando fatores preponderantes para o reconhecimento e respeito da diversidade na escola, por meio dos coletivos sociais nela existentes, configura a permanência das/dos jovens LGBTQIAP+ no ambiente educacional?

O olhar direcionado para os textos e para os discursos proferidos pelos sujeitos *homofóbicos* e sujeitos *acomodados* foi de suma importância para a realização da tese. A cada leitura realizada e que era analisada, fazia-se necessário ir em busca das/dos teóricas/teóricos para fundamentar o olhar que, por vezes, fazia com que a Eu Caminhante ficasse chocada com as atitudes tomadas muitas das vezes sem que o sujeito *homofóbico* percebesse que fazia parte desse coletivo.

Para que esta pesquisa pudesse ser realizada, fez-se necessário demonstrar, por meio de leituras embasadas em teóricos de gênero, os cerceamentos enfrentados pelas/pelos LGBTQIAP+ no meio educacional em que estão inseridas/inseridos, bem como a maneira com que as/os profissionais em educação vêm trabalhando. No decorrer dos três anos que se compõem o Ensino Médio, essa problemática no chão da escola, muitas das vezes, sem se perceber promotor da homofobia velada que permeia a instituição educacional.

Para que essa realidade seja entendida, precisa-se abordar como a teoria feminista pós estruturalista, bem como a teoria quer teve importância vital na construção da tese em questão. Em primeiro plano se faz necessário lembrar a importância da teoria feminista pós estruturalista para que as lutas LGBTQIAP+ fossem impetradas entre a década de 60 ao final dos anos 90 do século XX e que ainda continua sendo realidade no século XXI . O feminismo pós estruturalista advém da concepção ontológica pautada no gênero como sendo uma construção social, que é reproduzida mediante a prática do discurso inerentes às relações de poder. Em atitude diversa está a visão construtivista – esta entende o sexo como sendo uma categoria biológica e o gênero enquanto construção social.

Para entender melhor essa construção se faz necessário entender o que Joan Scott (2010) diz, ao abordar que o sexo biológico é produto do que entendemos, bem como das ideias construídas sobre gênero. A autora diz ainda que não existem características essenciais inerentes a nenhuma categoria de análise. Desta maneira, Shepherd (2010) elucida que "o corpo sexuado é um produto de discurso de gênero quanto os discursos sobre gênero são um produto do corpo sexuado."

Dentre as várias leituras feitas, entendi que o feminismo pós estruturalista ameaça às categorias binárias de gênero, responsáveis pela duplicidade dos indivíduos em masculino e feminino, que investiga como essas categorias podem interferir no processo de subjetivação. Desta maneira, o conceito de Judith Butler (2018), que é utilizado pelas teóricas feministas, passa a ter destaque nas análises, uma vez que as identidades e expressões de gênero são entendidas como repetição de signos, gestos e atos que são, tanto performativos, quanto intencionais, e que à medida em que produzem, ainda reiteram os significados bem com a construção dos corpos.

Mediante essa realidade, entendo que para sermos reconhecidos pelos outros e por nós mesmos, devemos expor nosso gênero dentro de limites históricos e culturais específicos, todavia é essa performance que se encontra o espaço para agência e para a transgressão. Spargo (1999) elucida que, nos idos dos anos 70 do século XX, a política gay e lésbica toma um novo direcionamento, abandonando o modelo que tinha como pretensão a liberdade por meio da transformação do sistema e adentrando para um modelo étnico.

Lésbicas e gays que eram concebidos como minoria, igual, porém diferentes, buscavam alcançar a igualdade de direitos no âmago da ordem social existente e, a qual pertencem. Desta maneira, elas/eles passam a afirmar por meio do discurso uma identidade homossexual.

Tal qual a teoria feminista, a teoria Queer foi de grande importância para a minha caminhada no decorrer da pesquisa. Para Guacira Lopes Louro (2004), Queer pode ser traduzido para a língua portuguesa, como estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário". Louro (2001) aprofunda mais o que vem a ser a teoria Queer, ao dizer que as minorias que eram silenciadas passam a se politizar e, "convertem o gueto em território e o estigma em orgulho". Para a autora, apesar da visibilidade possuir efeitos contraditórios as/os LGBTQIAP+ passam a ser aceitos por alguns setores da sociedade ao demonstrar sua pluralidade sexual, bem como passam a consumir alguns dos seus produtos culturais, dentre os quais se encontra uma das ferramentas utilizadas na pesquisa: a literatura homoerótica.

Para que este tipo de comportamento fosse debatido, entendi que se fazia necessário buscar um embasamento das/dos teóricas/teóricos que debatem o estudo de gênero e seus desdobramentos: sexualidade, estigma, androcentrismo, bem como as/os teóricas/teóricos que abordam a importância do ensino de literatura, por entender como ela exerceu e ainda exerce função social.

Para além desse debate, foi necessário explorar o conceito da literatura homoerótica, uma vez que a temática por ela abordada tem elementos identitários muito próximos com o coletivo social a que direcionei esse trabalho, as/os LGBTQIAP+.

Judith Butler (1999), ao subverter as noções e expectativas, assim como fazem outros teóricos Queer, reafirma de maneira contundente o caráter discursivo da sexualidade, ao mesmo tempo em que afirma que as sociedades constroem normas que regulam e materializam o sexo dos sujeitos tornando-as normas regulatórias que necessitam ser continuamente repetidas e reiteradas para que o discurso seja concreto.

Percebo que a sociedade em que vivemos nos forja, de maneira brutal, e ao binarismo homem/mulher. Reconhecer que esse binarismo não dá conta da orientação sexual é algo ainda impensável para muitos segmentos que fazem parte da sociedade, dentre os quais, está aquele que tem a maior importância: a família.

Nos dias atuais, devido aos fundamentalistas, a luta das/dos LGBTQIAP+ passou a ser mais árdua, porém não ficou inglória, graças à resistência ferrenha desse segmento social, que

vem mobilizando-se para tornar visível as práticas homofóbicas que a elas/eles são direcionadas.

Todavia, uma vez que se tenta dominar as ambivalências, e estas se tornam menos agudas e dolorosas, as arestas ásperas parecem menores e as diferenças, menos grandiosas, daí os desafios vão se tornando menos irritantes e os efeitos desta busca começam a aparecer. Essas buscas tentam inserir a quem dela faz parte em um sentimento de pertencimento que gera a sensação de que finalmente essas/esses jovens estão em *chez soi*, "em casa", em qualquer lugar – mas o preço a ser pago é a aceitação de que, em lugar algum, se vai estar total e plenamente em casa. Essa concepção é muito dolorosa, visto que a sociedade em que estamos centrados não possui, ainda, o entendimento de que as diferenças são necessárias para o crescimento da humanidade.

3.3 EI, ALICE, O GÊNERO E A SEXUALIDADE PODEM SER ESTUDADOS NA ESCOLA?

Ao brincar com Alice, coloco-me no caminho percorrido por ela na estrada dos tijolos amarelos. Nesse ínterim, a Eu Caminhante tem consciência que, a fim de encontrar a via para debater gênero e sexualidade na escola, precisará percorrer um longo caminho, tal qual Alice para chegar em casa. Neste ponto, tenho noção de que, para alcançar o estudo que pretendia, tinha que perceber se o conceito de gênero e sexualidade realmente estava sendo entendido pelas/pelos profissionais que fazem parte do corpo docente e administrativo da escola, bem como pelas/pelos alunas/alunos que dela fazem parte.

Bento (2006), em sua obra *A Reinvenção do corpo*, pauta a temática voltando-se para o âmbito da saúde, todavia seu estudo deixa claros os cerceamentos e impedimentos passados, principalmente pelas/pelos transexuais, na sociedade em que estão inseridas/inseridos, pontuando que aqueles impedimentos vão além dos relatados em sua pesquisa, uma vez que essa se restringe apenas a um dos aspectos homofóbicos pelos quais passam as/os LGBTQIAP+, em especial, as/os transexuais que são o objeto da pesquisa da autora. Essa realidade instigou-me a ir em busca de outras pesquisas que pudessem trazer para o meu trabalho informações as quais fossem norteadoras para as indagações iniciais, e que pudessem ajudar a dar conta do que se pretendia nesta pesquisa.

Na minha busca para entender como o gênero era abordado e tratado na escola, fui em busca dos artigos de Cruz (2019) que abordassem essa temática. Nas minhas buscas,

encontrei o artigo *Questões sobre as diferenças de gênero no ensino superior*, publicado na Revista *Temas em Educação*. Neste artigo, Cruz (2019) afirma que: "As pesquisas, historicamente, insistem em ver a escola e a universidade como esferas perpassadas quase que exclusivamente por diferenças de classe, desconsiderando dimensões, como gênero, geração e etnia/raça.

Ao demonstrar a preocupação em abordar as interseccionalidades desconsideradas pelas pesquisas, Cruz (2019) está um passo à frente dos debates sobre gênero e sexualidade na escola. É certo que as classes sociais ainda fazem parte da preocupação governamental, haja vista que se tem um pensamento fixo de que o afastamento de alunas/alunos de classes minoritárias da escola se dá por meio da classe social a que pertencem, deixando de lado elementos que afetam, também, outros coletivos sociais, dentre os quais as/os LGBTQIAP+, que, no decorrer dos anos, passaram a fazer parte de índices de exclusões que envergonham a população brasileira. Dentre os índices que perseguem as/os LGBTQIAP+, está a perseguição sofrida nos bancos escolares por este coletivo social; a homofobia latente nas escolas precisa ser debatida, porque esse é o único caminho a ser percorrido para que tenhamos uma escola em que a igualdade e equidade trilhem a mesma via.

Entendo que a homofobia é ainda um dos principais gargalos existentes na sociedade, e que ela é bem corriqueira e "despretensiosa" na escola, visto que as brincadeiras cheias de segundas intenções são vistas como inofensivas e sem maldade. Para Borillo (2009), a homofobia consiste em um fenômeno complexo e variado, uma vez que sua abordagem está centrada não apenas nas piadas de mau gosto, mas na exclusão trabalhista e na instância mais problemática: a violência física que, em muitos casos, acabam em morte. Essa realidade não é um comportamento visto apenas na atualidade, pois ele perpassa na sociedade ao longo dos séculos e as pessoas fazem vistas grossas.

Em suma, historicamente, a violência contra as/os LGBTQIAP+ levou, em determinados períodos, o genocídio deste coletivo. Aqui me refiro às ações da SS Nazista durante a Segunda Guerra. Neste ponto do texto, deparo-me com algo que ainda não se fazia "visível" à Eu Caminhante: a homofobia não se limita a apontar as diferenças, ela vai além, extermina e mata. Refiro-me, neste caso, não apenas à morte física, mas à morte de sonhos, ideais e paixões.

Para compreender como essas mortes conseguem extirpar as/os LGBTQIAP+ das escolas, precisei entender o que Judith Butler (1993), na obra Corpos que importam, aborda a cerca de performatividade. Para a autora, a performance não é um ato isolado, único, mas, sim,

uma estrutura de uma repetição de normas pelas quais homens e mulheres estão sujeitos no seu dia a dia. No entanto, essa regra pode ser quebrada, uma vez que existem possibilidades de transgredir e subverter essas normas.

É perceptível que a subversão de normas acaba por colocar um alvo sobre as/os LGBTQIAP+ que adentram aos muros escolares, uma vez que as regras que compõem a escola ainda estão intrinsicamente ligadas a padrões antigos que impõem regras ligadas à moral e bons costumes patriarcalistas. Essas regras têm por missão oprimir todas/todos aquelas/aqueles que transgridem o que prega a moralidade patriarcal. Essa postura, muitas das vezes inconsciente, acaba por ser responsável por extirpar os sonhos, ideias e paixões de muitas/muitos jovens LGBTQIAP+ quando chegam à escola.

A Eu Caminhante foi entendendo que o cerne do problema perpassa em como as/os alunas/alunos LGBTQIAP+ são recebidas/recebidos pelas/pelos professoras/professores e pelos segmentos sociais que compõem o ambiente escolar. Por meio dessa observação, pude perceber que a etnopesquisa deu-me expertise para que eu percebesse a existência de uma deficiência gigantesca no que tange à receptividade das/dos LGBTQIAP+ na escola *lócus* da pesquisa. Para a parte administrativa, bem como para as/os demais funcionárias/funcionários que da escola fazem parte, a garantia de matrícula e a "acolhida" são satisfatórias.

No decorrer da pesquisa, pude presenciar várias falas homofóbicas que estão enraizadas em nossa cultura e que, para os olhos e ouvidos de pessoas leigas/leigos, são normais. A princípio, o impacto das falas fez-me tremer de indignação, porém, à medida em que eu passei a observar com mais calma, constatei que a realidade LGBTQIAP+ que chegou ao chão da escola nos últimos anos não encontrou no âmbito educacional pessoas preparadas para a "novidade", que nos últimos anos se apresenta de maneira contínua, mesmo que timidamente se tenha aumentado o número de gays, lésbicas e transexuais sabedoras/sabedores de seus diretos que estão adentrando as salas de aula.

Para além da constatação de Borillo (2009) a respeito da homofobia, no artigo que escrevi em parceria com minha orientadora Cruz (2021) sobre a história da sexualidade (Diversidade Sexual e de Gênero: Faceta de Uma Luta Silenciosa ao Longo dos Séculos), que retrata a trajetória de como a homofobia se manifesta ao longo das décadas, e como ainda está presente nos dias atuais, em variados contextos sociais, aborda esse processo de exclusão histórica e violenta para com as/os LGBTQIAP+.

Essa realidade é abordada por nós, quando fazemos um comparativo da sociedade greco-romana com a sociedade atual, tendo como abordagem as manifestações de discriminação as quais ocorrem na sociedade atual quando vemos reportagens que denunciam

o abuso sofrido pela classe LGBTQIAP+, e de como estas manifestações, de algum modo, são correlatas à realidade pela qual viviam os *Cianedus*[40], que, no período greco-romano, não passavam incólumes às críticas sociais que eram proferidas, muitas vezes, por filósofos como Sócrates, que condenavam as práticas homossexuais e o comportamento que aqueles possuíam.

Todavia, a homofobia não está incrustada apenas na história greco-romana. Nas Sagradas Escrituras, existem passagens que denotam o desprezo pelo qual os/as homossexuais sofriam e que, na atualidade, tomou uma proporção absurda, graças às práticas desumanas de ativistas religiosos.

Quero deixar claro que as passagens citadas não se encontram apenas em um ou outro capítulo, mas em um grande número deles, ao longo da obra mais lida em todo o mundo. Outro fato que chamou a minha atenção é que, à medida que os anos vão se transformando em décadas e as décadas séculos, essa realidade retratada na Bíblia ainda tem muita força no que diz respeito à discriminação e ao silenciamento contra as/os homossexuais, transexuais e bissexuais por meio da religião.

Nos primeiros séculos da Idade Média, Santo Agostinho nos deixa ver, por meio do seu livro *Confissões*, sua vida de sodomia, prática abjeta para a/o cristã/cristão por meio das confissões. O autor rememora sua vida de "pecador", ao mesmo tempo que demonstra o que o pecado trouxe para a sua vivência.

É notório que, no decorrer dos séculos, poucas coisas mudaram no que tange às concepções religiosas. A condenação do que se vê como "pecado" continua sendo pauta utilizada pela religião e, para que se convença a/o "pecadora/pecador", as páginas bíblicas são a fonte de punição que se apresenta aos corpos LGBTQIAP+ por transitar por lugares a que pertencem e, infelizmente, chega à escola por meio de discursos de alunas/alunos, professoras/professores e demais funcionárias/funcionários pertencentes às instituições educacionais.

O silenciamento imposto passa a ganhar corpo ao longo dos séculos e chega aos dias atuais de maneira aterradora. Apesar das políticas voltadas para a classe, ainda se percebe que os locais em que as/os LGBTQIAP+ deveriam ser abraçadas/abraçados e acolhidas/acolhidos são os mesmos que permitem atitudes homofóbicas e transfóbicas que, definitivamente, precisam ser revistas, principalmente quando essas atitudes são realizadas na escola, local em que todas/todos/todes devem ser acolhidas/acolhidos e incluídas/incluídos.

---

[40] *Cianedus* – originalmente homens que se devotavam a uma paixão exclusiva por homens que os tornavam semelhantes às mulheres, física ou psicologicamente (DALL'ORTO, 2015).

Mediante essas constatações, fica evidente que os períodos que compreendem o processo histórico são predominantemente homofóbicos e que a história contribuiu para o silenciamento deste segmento social, ao longo dos anos, tentando firmar sua existência em uma sociedade que tolhe, cerceia e julga todas/todos/todes aquelas/aqueles que ousam transitar nas margens em que os abjetos são lançados por não estar em conformidade com o que dita as normas forjadas pela sociedade patriarcalista. Foucault (2018, p.173) destaca que "a carne é aquilo de que se fala, a carne é o que se diz". Logo, se a carne é isso, por que as/os LGBTQIAP+ teriam de esconder seus desejos em função da concepção de pecado? A sexualidade é o que se confessa, não o que se faz? Seria incongruente, então, impingir o pecado pela aparência que os corpos LGBTQIAP+ possuíam e ele, o pecado, só existiria realmente à medida que fosse confessado, não pela aparência que pudesse possuir.

Essa concepção pode ser observada nos séculos seguintes e posteriormente na época vitoriana, quando os homens eram punidos por terem desejos sexuais por outros homens e as mulheres podiam expor "sua amizade" por outra mulher até o casamento. Um dos grandes nomes da Literatura Mundial, o poeta inglês Oscar Wilde foi preso por se declarar abertamente homossexual no século XVIII, e uma das suas frases mais famosas demonstra como o silenciamento imposto aos corpos LGBTQIAP+ era perverso: "Por detrás da alegria e do riso, pode haver uma natureza vulgar, dura e insensível". Mas por detrás do sofrimento, há sempre sofrimento.

Ao contrário do prazer, a dor não usa máscara". O riso mascarava a dor de não poder ser ele mesmo, e essa realidade poderá ser vista posteriormente no século XX, quando o pintor Einar Wegener[41] decide assumir sua transexualidade. Wegener, ao aceitar sua vida como Lili Ilse Elvenes, passa a se engajar numa luta pela libertação: ela deixa o silêncio que a oprime e se torna a principal incentivadora das gerações futuras; é ela quem primeiro solta o grito e afugenta o silêncio que a esmaga durante anos, tornando-se, assim, exemplo das causas transexuais. Pode-se perceber como esse cerceamento é ultrapassado pelo despertar a partir da seguinte fala de Bento (2014):

> Geralmente, depois de um longo período de impedimentos, começam a vivenciar experiências do gênero com o qual se identificam. Como não tiveram acesso à socialização de uma menina ou de um menino, tampouco vivenciaram os processos de interiorização das verdades que resultam na incorporação de uma determinada estilística dos gêneros, terão de aprendê-las (2014, p. 124).

[41] Pintor dinamarquês cuja maior significância histórica vem de ter sido uma das primeiras pessoas a submeter-se a uma cirurgia de redesignação sexual; sua vida inspirou o filme *A Garota Dinamarquesa*.

Essa liberdade acerca da qual Bento (2014) discorre pode ser comparada a um grito que expressa “Eu estou aqui, eu existo” e, a partir dele, a desconstrução de que durante tantos anos foi imposta a homossexuais e transexuais cai por terra. Nesse ponto, pode-se perceber que essa autora possui uma similaridade com o pensamento foucaultiano no tocante à ideologia criada para definir os corpos, uma vez que, para o filósofo francês, a ideologia não existe por trás da “cortina”. Nota-se, então, que a concepção de corpo advém do aprendizado realizado pelas/pelos homossexuais e transexuais mediante o encarceramento e silenciamento a elas/eles impingidos pela sociedade ao longo dos séculos.

No entanto, muitas/muitos das/dos jovens que fazem parte dessa condição social, nos dias atuais, ainda não conseguem verbalizar esse grito de liberdade do qual Bento (2014) elucida. É notório que muitas/muitos jovens, por não terem o apoio necessário dos coletivos sociais dos quais fazem parte, não chegam a terminar sua escolarização por vários fatores, dentre os quais está o *bullying* enfrentado cotidianamente nos corredores, salas de aula e portões da escola, algo realmente degradante para o ambiente que deveria ser o local de inclusão, uma vez que as/os profissionais que fazem a educação acontecer muitas das vezes são indiferentes e em alguns casos dispersos do que está acontecendo em torno do seu ambiente de trabalho.

Apesar de a educação passar por mudanças significativas, oriundas das grandes transformações sociais, culturais e das racionalidades, alterando, consequentemente, as formas de ensinar e aprender é que lancei os questionamentos às/aos professoras/professores e as/os instiguei a responder as perguntas lançadas nas oficinas. A pesquisa realizada na escola *lócus* ocorreu no tempo pós-moderno em descontinuidade com a modernidade e com suas criações: a racionalidade, as causas universais, as generalizações, a história linear, a noção de progresso, dentre outras como bem o diz Paraíso (2012), pois somos interpeladas/interpelados, em todos os momentos, pelas múltiplas lutas de diferentes grupos e pela alteridade das/dos diferentes que desejam ser educadas/educados de modo a possibilitar viver todas as suas inquietantes experiências.

Para além da constatação de Paraíso (2012), vale ressaltar o discurso de Foucault (2003) ao dizer que “a consciência da opressão está ali, perfeitamente clara, sabendo muito bem quem é o inimigo”. Ora, as/os LGBTQIAP+ sabem quem são suas/seus inimigas/inimigos na escola e fora dela: o preconceito, a intolerância, a homofobia, lesbofobia e transfobia. Essas realidades são corriqueiras em suas vidas, o que faz com que as suas experiências sejam inquietantes, uma vez que não sabem o que as/os esperam a cada dia, a cada minuto e segundo em que seguem vivendo suas batalhas na sociedade da qual fazem parte.

A tese que defendo tem por pretensão apresentar o universo de alunas/alunos LGBTQIAP+ no espaço escolar, desvendar suas sociabilidades, problematizando as identidades fixas e os discursos hegemônicos que as/os aprisionam, uma vez que só "reconhecem no meio em que transitam" a binaridade dos sexos. As/Os LGBTQIAP+ enfrentam diariamente a abjeção de seus corpos produzida nos discursos de anormalidade que dificultam a luta por direitos, pois também são questionadas na sociedade sobre suas humanidades.

Essa abjeção, como bem o diz Foucault (2018) em sua obra Os Anormais, é uma construção social que advém ao longo dos tempos. Para chegar a essa conclusão, foi necessário que o autor fizesse uma viagem ao longo dos tempos e da sociedade. Infelizmente, Foucault, se vivo ainda estivesse, perceberia que os ditos "Anormais" ainda são estigmatizadas/estigmatizados e rotuladas/rotulados por uma sociedade que oprime e desqualifica aquelas/aqueles que vão de encontro a seus padrões sociais, tendo em vista que busca transformar felicidade em dor, esperança em desespero, amor em ódio e consciência política social em chacota.

Reconhecer que as tradições criadas pelos homens é uma carga que oprime as minorias (aqui não estou referindo-me apenas aos LGBTQIAP+) é algo que perpassa a vida de muitas pessoas que passam a ser vistas atravessadamente pela sua orientação sexual. Isso é extremamente dolorido, uma vez que é por meio da dor do outro que tento buscar uma forma de modificar, mesmo que minimamente, a realidade que cerca os LGBTQIAP+ que da minha vida fazem parte.

É neste contexto que me pergunto: se um país - aqui refiro-me à Índia - que "reconhece" o terceiro sexo, porém cerceia homossexuais as/os proibindo de ser performáticos em público, que permite transexuais viverem sua performatividade, porém desconhece as violências por elas/eles passadas ainda não conseguiu valorar seus segmentos sociais. O que esperar de um país que é o primeiro em mortes de LGBTQIAP+? Entendo que essa peculiaridade no qual está inserido o Brasil é fruto de uma educação patriarcalista que vai além das portas das residências e, infelizmente, são recebidas nos corredores e salas de aula. Cruz (2014), em seu *artigo A Crítica feminista à Ciência e Contribuição à Pesquisa nas Ciências Humanas*, deixa pistas de como as pautas de lutas perpetradas pelas mulheres nas denominadas primeira e segunda ondas do feminismo as fizeram alcançar batalhas pontuais contra o androcentrismo[42].

[42] O androcentrismo como parte da dominação patriarcalista, do homem sobre a mulher, que perdura entre nós desde a Idade do Cobre (entre o Neolítico e a Idade do Bronze), foi legitimado explicitamente pelas duas religiões mais seguidas do mundo – o cristianismo e o islamismo – e tornou-se titanicamente majoritário no mundo, depois

Entre os anos 60 a 80 do século XX, a luta das feministas caracterizava-se por igualdade de gênero e, acima de tudo, pelo fim da discriminação sofrida pelas mulheres ao longo dos séculos. A lutas das mulheres da segunda onda trouxe consigo outros/outras apoiadoras/apoiadores, homens cisgêneros, mulheres negras e LGBTQIAP+; estes últimos iniciaram sua jornada de apoio às mulheres e a elas/eles mesmas/mesmos em 1969 com a revolta de Stonewell.

As lutas feministas são, sim, responsáveis diretas pelo encorajamento das/dos LGBTQIAP+ nas lutas por seus direitos dentre os quais se encontra a batalha hercúlea que travaram com a chegada da AIDS, que, no início de sua infestação, era denominada de peste gay. Desconhecida, a doença foi avassaladora, uma vez que muitas/muitos LGBTQIAP+ tiveram suas vidas ceifadas devido ao preconceito, que possuía nesse momento duas vertentes: a primeira, a não aceitação da sociedade da orientação sexual, e a segunda, pela falta de informação acerca da enfermidade, algo que, nos dias atuais, ainda não mudou.

Essa realidade teve consequências nefastas. O índice de mortes foi aterrador, era como se Sandman tivesse deixado os sete Perpétuos soltos e perdidos, e aqueles tivessem criado o caos em que o destino, sonho, desejo, delírio, destruição, desespero e finalmente a morte dessem conta do que a sociedade via como abjeto e quisessem extirpar àqueles que fossem na contramão da sociedade patriarcalista e androcêntrica. Assim, destruição e desespero tiveram um reinado devastador que começou a ser diminuído com a interferência do homem que, por meio da ciência, e só por meio dela passou a sonhar com a cura da aids após a criação do AZT e outros coquetéis que permitem as/aos infectadas/infectados sobreviverem.

Para além da ficção, que trouxe para suavizar a estigmatização passada pelas/pelos LGBTQIAP+ do final do século XX, se faz necessário abordar o que Goffman (1988), em sua obra *Estigma - Notas Sobre a Manipulação da identidade Deteriorada*, elucida que a chegada de um estranho no meio social que não condiz com os padrões pré-estabelecidos. Tendemos a nos basear em preconcepções e acabamos por transformar em expectativas normativas, exigências que são a elas/eles apresentadas de forma rigorosa. Esse rigor pode ser visto na escola quando as/os LGBTQIAP+ chegam e, muitas das vezes, acabam por não se adaptar a essas regras de normatividade estabelecidas e exigidas no meio educacional. Essa não adaptação acabou sendo e, ainda hoje, se faz presente, em alguns casos, no ambiente educacional na exclusão do coletivo LGBTQIAP+ nas agremiações escolares.

---

do avanço islâmico e da dominação colonialista europeia. Entre os “centrismos” da discriminação e da segregação, soma-se ao antropocentrismo, ao brancocentrismo racista (hegemonia dos brancos sobre outras raças). Para todos esses, há uma categoria “melhor” que todas as outras. (Cruz, 2014).

Para que a normatividade pudesse ser percebida pelas/pelos LGBTQIAP+, busquei livros e outros textos literários que foram empregados como referencial teórico nas oficinas, uma vez que havia uma preocupação latente em debater com as/os professores os conceitos de gênero e sexualidade, assim como utilizei obras que possuíam teor homoerótico as quais possibilitaram discussões e reflexões em torno de questões importantes para o empoderamento LGBTQIAP+.

Para que este debate tivesse força e, ao mesmo tempo, instigasse quem fez parte da pesquisa, foi necessário utilizar obras literárias atuais, obras que agregam as dificuldades e, acima de tudo, desafios existentes em nosso tempo, haja vista que muitas/muitos das/dos jovens estavam a cada dia mais entrosadas/entrosados em movimentos que as/os auxiliam e as/os fazem "perceber" que seus direitos foram cerceados e que existe uma lei que as/os ampara e a elas/eles protege, baseada na Lei maior: A Constituição.

4. ENTRE AS FRESTAS DAS JANELAS RECÉM-ABERTAS, AINDA EXISTEM DRAGÕES À ESPREITA

> Contos de fadas não dizem às crianças que dragões existem. Crianças já sabem que dragões existem. Contos de fadas dizem às crianças que dragões podem ser mortos.
>
> G.K Chesterton[43]

Ao escrever a célebre frase que abre essa discussão, Chesterton, com sua escolha de palavras, deixou um legado para a posterioridade. Fico extremamente feliz em trazer para a minha tese algo tão significativo, haja vista que os dragões permeiam o meu objeto de pesquisa, não só no âmbito do coletivo familiar dos LGBTQIAP+, como também, em outros coletivos que fazem parte e, dentre os quais, se encontra a escola.

Pensar em monstros devoradores de criancinhas, a mim, causa asco e uma sensação de impotência, porém o que seriam esses monstros que habitam locais inimagináveis nas vidas de jovens que, em muitos casos, não entendem o porquê de os monstros terem que habitar os corpos que possuem? Ora, esse hibridismo é responsável por comportamentos considerados violentos e estranhos no meio educacional, pois muitas/muitos jovens LGBTQIAP+ extrapolam em seu comportamento devido ao sofrimento que carregam mediante a sua identidade sexual.

Zigmund Bauman (2008), quando diz que as identidades flutuam, demonstra que há uma ampla possibilidade de haver um desentendimento e que este desentendimento poderá ter um resultado em que a pendência pode ser configurada como eterna. A Eu Caminhante entende que esta realidade pode ser vista como uma prática em que as habilidades sejam difíceis de ser dominadas, haja vista que as/os jovens LGBTQIAP+, quando chegam ao Ensino Médio, já vêm com impressões socioculturais pré-determinadas, o que implica em mostrar a elas/eles que há, sim, um novo recomeço.

Todavia, para que haja essa receptividade, tanto da escola para com a/o aluna/aluno, quanto da/do aluna/aluno para com a escola, torna-se imprescindível que a instituição

[43]Gilbert Keith Chesterton (1874-1936) foi um escritor inglês. Ele escreveu sobre filosofia, ontologia, poesia, peças de teatro, jornalismo, palestras e debates públicos, crítica literária e de arte, biografia, apologética cristã e ficção, incluindo fantasia e ficção policial. Chesterton é muitas vezes referido como o "príncipe do paradoxo". Sempre que possível, Chesterton expunha seus pontos de vista com ditos populares, provérbios e alegorias — primeiro virando-os cuidadosamente do avesso. (CHESTERTON, 2014)..

educacional reveja conceitos, que aborde políticas públicas educacionais voltadas para este segmento social.

É com base nestas constatações que passei a observar como os/as professoras/professores, alunas/alunos, funcionárias/funcionários de uma escola pública Estadual de ensino Médio da cidade de Tobias Barreto, estavam recepcionando as/aos alunas/alunos que fazem parte do Coletivo social LGBTQIAP+ os quais chegam às suas dependências.

Esse questionamento teve como intuito fazer com que as/os alunas/alunos LGBTQIAP+ vissem escola como uma aliada e não como um campo de batalha em que elas/eles têm que comparecer armadas/armados todos os dias para combater dragões metamorfoseados em colegas de classe e até mesmo profissionais da educação que deveriam buscar meios para tornar a estadia dessas/desses jovens ser prazerosa no meio educacional e, acima de tudo, produtiva, porém muitas/muitos fazem o contrário e acabam por afastá-las/afastá-los do chão da escola.

As indagações que levaram a pesquisadora a realizar este trabalho de campo começaram a ganhar fôlego. Diariamente, juntavam-se às leituras feitas, as falas coletadas nos corredores, sala das/dos professoras/professores, biblioteca e salas de aula.

Essas escutas precisavam ser analisadas à luz da Análise do Discurso - AD, e por meio delas, foram aumentando as minhas acepções acerca da receptividade e acolhimento recebido pelas/pelos jovens LGBTQIAP+ na escola *lócus* da pesquisa. Para que esses enunciados fossem percebidos como nocivos para os sujeitos a quem eram dirigidos, busquei abrigo na AD de Foucault (1986):

> [...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (Foucault, 1986, p.56)

De posse do insight que surge com o trecho “Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas”, então, se o discurso por meio do enunciado lança, aos sujeitos a quem querem atingir, fagulhas que possuem “mais” do que se pressupõe, eu teria que ir em busca dos verdadeiros ditos, isto é, teria que buscar as percepções dos sujeitos em torno do enunciado a elas/eles lançados.

Entendo que as teorias lidas abriram um leque de questionamentos que precisavam ser respondidos ou, em alguns casos, talvez ainda não as tenham respondido, haja vista que nem todas as respostas que busquei têm uma explicação lógica. Por esse motivo, tenho consciência de que muitos dos dragões não serão mortos, mas espero que tenham saído seriamente feridos, porque cicatrizes de batalhas fazem com que o ferido relembre o momento mais arraigado de suas lutas.

Mediante essa perspectiva, espero ardentemente que esses dragões repensem as suas concepções de sexo e gênero e que percebam que, culturalmente, foram *acomodados* a produzir seus conceitos graças ao patriarcalismo que ainda permeia de maneira brutal a sociedade em que os dragões habitam e que os fazem perpassar a ideologia milenar, que sustentam para as futuras gerações.

Judith Butler (2003) diz que o gênero pode ser, também, designado como o verdadeiro aparato de produção, por meio do qual os sexos são estabelecidos. Desta maneira, segundo a autora, o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza, uma vez que o gênero é, também, o significado discursivo/cultural pelo qual a “natureza sexuada” ou o “sexo natural” é produzido e estabelecido como uma forma “pré-discursiva” anterior à cultura, uma superfície neutra a qual a cultura age, possuindo efeitos de poder. A fala de Judith Butler (2003) é corroborada com a de Michel Foucault (2015) quando este diz que o poder emana do discurso. Ora, se o discurso patriarcalista ainda é uma das principais armas da sociedade na qual as/os jovens LGBTQIAP+, assim como as/os profissionais de educação com quem elas/eles têm contato, se apropriam, como se pode melhorar essa concepção? Foucault (1986) deixa pistas ao dizer que:

> O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. (Foucault, 1986, p.61-2)

A concepção do discurso ao longo dos anos continua sendo repetida pelos sujeitos que compõem a sociedade. Essa repetição acaba por atravessar não só os muros da instituição escolar, mas é também responsável por atravessar os sujeitos a quem a prática discursiva passa a *acomodar*. Nesse sentido, noto que os dragões possuem vários ovos e que estes eclodem cotidianamente para que a hegemonia do patriarcado possa se impor aos que são consideradas/considerados seres desviantes, que fogem das normas tão bem calculadas por quem detém o poder.

Tomaz Antônio Tadeu Silva, em sua obra Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo (2002), deixa visível que o currículo escolar é um espaço de poder, uma vez que ainda existe uma hegemonia nos projetos educacionais que dita o que deve ser feito e o que deve ser deixado de lado. Nesse ponto, Silva (2002) aborda o que passei a perceber em algumas/alguns professoras/professores no caminhar da pesquisa: não se dá conta daquilo que não é importante, nas salas, no pátio, na sala de professores, diretoria e secretaria escolar. Os discursos ficam na base das ideias, o enunciado não abarca o que deveria abarcar. Essa falta de empatia acaba por deixar circular no ambiente escolar discursos que acabam por influenciar as práticas homofóbicas em seu meio.

Obstante a problemática observada, Silva (2002) elucida que as teorias pós-críticas vêm para descentralizar o que ele denomina de dinâmicas de classe, consolidando, assim, os processos de produção da subjetividade que são expressos na construção do discurso que analisa a sociedade. Essa fala pode ser vista no trecho a seguir:

> É no conceito de resistência, entretanto, que Giroux vai buscar as bases para desenvolver uma teorização crítica, mas alternativa, sobre pedagogia e o currículo. Giroux esteve preocupado, nessa fase inicial, em apresentar uma alternativa que superasse o pessimismo e o imobilismo sugeridos pelas teorias da produção. (...) Contra a dominação das estruturas econômicas e sociais sugeridas no núcleo "duro" das teorias críticas de reprodução. Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. (Silva, 2002.p.53)

Se a sociedade tem o poder de resistir à dominação das estruturas econômicas, os coletivos sociais que dela fazem parte, dentre as quais se encontram as/os LGBTQIAP+, devem, sim, sentir-se representadas/representados. Ao sugerir que a escola faça uso da literatura homoerótica como fonte de empoderamento dos jovens gays, transexuais, lésbicas, fluidos, intersexuais, ou outras identidades de gênero que não foram aqui citadas, fica evidente a minha

preocupação com a identidade dessas/desses jovens e como as/os personagens podem ajudá-las/ajudá-los a se encontrar em meio às representações retratadas pelas/pelos autoras/autores nas obras.

A produção da literatura homoerótica, trabalhada no conjunto do ambiente educacional, gera fatores preponderantes para o reconhecimento e respeito da diversidade na escola, por meio dos coletivos sociais existentes em seu meio, configurando a permanência das/dos jovens LGBTQIAP+ no ambiente educacional. Entendo que muitas/muitos professoras/professores ainda não possuem a habilidade e, em muitos casos, a empatia para trabalhar com a diversidade de gênero que chegou às portas da escola.

Entendo, assim como Gomes (2012), que:

> Metodologicamente, defendemos o modelo cultural de leitura como uma opção política de interpretação para dar visibilidade às questões identitárias por meio da recepção textual. Tal pedagogia da leitura cultural valoriza a alteridade e as diferenças identitárias em suas diferentes interfaces de classe, de raça, ou de gênero, de sexualidade etc. Didaticamente, construímos esse modelo a partir de dois pressupostos: o da interdisciplinaridade da leitura cultural e o da pedagogia incluvisa da valorização das identidades. (Gomes, 2012, p.168-9).

Ao longo dos tempos, as práticas pedagógicas demonstram uma sutil mudança, mudança esta que se dá ao longo do "fazer pedagógico". Esse "fazer pedagógico" advém, também, da formação recebida nas Instituições educacionais, mesmo que, pontualmente, se entenda a importância de preparar a/o educanda/educando para as diferenças que vêm sendo apresentadas de maneira contínua em sala de aula. Muitas instituições ainda "pecam" no que diz respeito ao ensino de gênero como sendo pauta obrigatória nas licenciaturas.

Após a constatação que obtive na escola estadual *lócus* da pesquisa - que das professoras e professor que fizeram parte da oficina, nenhuma/nenhum havia tido contato com a literatura voltada para as classes LGBTQIAP+ na graduação -, fiz um levantamento, em especial, no curso de Letras das Universidades Federais pertencentes a seis estados brasileiros e percebi que apenas as Universidades Federais da Bahia, Santa Catarina, Paraíba , Juiz de Fora, bem como a Universidade de São Carlos, possuem em seus cursos de graduação a oferta de disciplinas que abordam gênero.

Para que não fosse confundido com gêneros textuais, busquei as ementas e pude averiguar que se tratavam do estudo do gênero feminino nas composições literárias. As demais

universidades têm em seus currículos o estudo de gênero, porém nas pós-graduações de Mestrado e Doutorado.

Entendo que essa não é a base de minha pesquisa, porém achei de bom tom abordar a temática, uma vez que estou falando das/dos professoras/professores e aquelas/aqueles não podem ser questionadas/questionados por não terem recebido das universidades em que estudaram a formação para trabalhar com as/os LGBTQIAP+ - assim como de outros segmentos que estão sendo incorporados ao longo dos anos nas escolas -, que assim como as/os outras/outros alunas/alunos possuem o direito à educação como rege a Constituição em seu artigo 205, quando diz que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família.

Ora, se é direito de todos e dever do Estado e família, por que, nos currículos das universidades, ainda não constam na formação das/dos professoras/professores a disciplina de gênero como sendo de obrigatoriedade? Esse questionamento que trago nessa pesquisa não é apenas meu, mas foi uma abordagem que a mim foi feita pela professora Atena, na Oficina Literária.

> Na minha graduação não tive a oportunidade de trabalhar com gênero e sexualidade, a instituição a que eu pertencia teve o "cuidado" de abordar as diferenças apenas no que dizia respeito aos PCD´S, porém nunca se falou da inclusão das/dos LGBTQIAP+.

O desabafo de Atena é sobretudo uma indignação, porque a inserção das/dos professoras/professores em sala de aula na maioria das vezes é feita com lacunas como essa citada pela colaboradora. A sensação de impotência quando não se sabe como agir em torno de determinados problemas que nos são apresentados é uma linha tênue entre desespero e incapacidade. Quando trouxe essa fala para o texto, tive muitas dúvidas, porque estou criticando a formação universitária e sinto como se estivesse traindo a minha alma mater, no entanto, percebo que, se não o fizer, os problemas continuarão e as dificuldades que se apresentam na ponta do processo educacional continuarão sem que haja uma solução para elas.

A afirmação que faço parece ousada. No entanto, entendo ser necessário que se proponha um desbravamento desses caminhos antes nunca trilhados e, ao mesmo tempo, que se acabe com o pensamento o qual aterroriza as/os professoras/professores que trabalham com a disciplina de literatura no Ensino Médio, uma vez que muitas temáticas são vistas pelos pais e responsáveis como sendo "subversivas". Esse pensamento acaba por levar às escolas

incursões de pais e responsáveis devido ao moralismo que perpetua as "famílias" das/dos alunas/alunos.

Para ilustrar essa afirmativa, trago a polêmica que foi criada em torno do livro de contos "O Meio do Mundo e Outros Contos", do escritor sergipano Antônio Carlos Viana, publicado em outubro de 1999 e escolhido como leitura obrigatória pela Universidade Federal de Sergipe, para o então vestibular seriado. Por ser um livro que abordava a sexualidade sem rodeios, chocou as/os professoras/professores que passaram a receber dos pais visitas constantes para reclamar da obra chamando-a de pouca vergonha. Devido à intolerância dos pais e à apatia das/dos docentes, a obra foi retirada do processo seletivo seriado.

> Lembro da época do vestibular seriado, eu ainda era aluna do Ensino Médio e, a professora indicou o Meio do Mundo e outros Contos. Foi aquele rebuliço na escola, pais chegavam alterados para falar com a professora de literatura, a direção era acionada e por fim era mostrado a eles que era a indicação da Universidade.... Eu estudava primeiro ano, lembro que tempos depois a obra foi retirada do processo seletivo. (Freya, Oficina Literária, 2023)

Na época, eu estava iniciando minha vida como professora e não entendia o que Silva (2002) deixa evidente:

> Nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na modernidade, e nas ideias modernas. A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa. É através desse sujeito racional, autônomo e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática. Nesse sentido, o questionamento pós-modernista constitui um ataque à própria ideia de educação. (Silva, 2002, p.112)

De posse dessa realidade, Silva (2002) destaca que os estudos de gêneros tiveram ênfase no período pós-moderno. Esses estudos possuem uma ampla desconfiança dos conceitos pregados pelo Modernismo. Para as/os autoras/autores pós-modernos, os pensamentos das/os autoras/autores modernos possuíam uma ânsia de ordem e controle que as/os levava a elaborar "teorias e explicações abrangentes que formavam um único sistema, fazendo-as/fazendo-os utilizar uma prática que acabou por culminar em uma exposição de grandes narrativas" que se tornaram, desta maneira, a expressão da vontade de domínio e controle dos modernos

Entendo que a nossa formação, que foi calcada nas ideias modernas, necessita ser revista. Aqui refiro-me às academias que nos acolhem e nos formam. Entendo que mudanças

são difíceis, mas acredito que são necessárias. Essas mudanças podem ajudar na formação de profissionais preparados para a missão que as/os aguardam em sala de aula. Sei que a perfeição é utopia, mas que muitas/muitos professoras/professores após essa formação acadêmica terão pouco ou nenhum acesso às novas práticas educacionais que são expostas nas academias e que permanecem utilizando o que aprenderam em suas graduações sem que haja uma metodologia inovadora para tornar as aulas mais dinâmicas, acolhedoras e inclusivas.

É fato que, enquanto pesquisadora, posso estar adentrando por uma seara que talvez não seja bem-vista no meio educacional, assim como o conto de Viana (1999) foi hostilizado por sua escrita. Tinha noção de que as obras apresentadas as/aos professoras/professores colaboradoras/colaboradores poderiam causar a mesma ojeriza, uma vez que a literatura homoerótica é, ainda nos dias atuais, tabu. Outro fator marcante era a linha da pesquisa apresentada por mim, já que, na atualidade brasileira, as pesquisas que envolvem gênero, no Brasil, passaram a ser vistas como subversivas, na conjuntura política em que vivemos.

Todavia, a temática chamou a atenção, uma vez que a homofobia, no Ensino Médio, assim como em outros segmentos sociais dos quais essas/esses jovens fazem parte, é algo corriqueiro e estigmatizador. Precisava entender se esta realidade pode ser um elemento propulsor para a evasão de garotas/garotos LGBTQIAP+ do ambiente escolar. Mediante essa constatação, comecei a ficar inquieta porque percebi a responsabilidade que tinha em abordar um tema tão inquietante nas circunstâncias em que se encontrava o país. Um país que, a meu ver, parece ter esquecido os valores, direitos, ideários democráticos e humanos.

Se essa tríade não pode ser respeitada, como efetivamente vamos demonstrar as/aos jovens LGBTQIAP+ seus direitos e incentivá-las/incentivá-los a ir à luta por seus ideais? Em decorrência deste pensamento, pude perceber que, entre os anos de 2012 e 2020, o interesse em estudar as questões LGBTQIAP+ teve um aumento significativo. As teses e dissertações que a mim parecerem próximas à tese que estou construindo demonstram um comprometimento muito grande com o segmento em questão.

É fato que muito do que li permeia com a preocupação em fazer com que as/os jovens LGBTQIAP+ sejam aceitas/aceitos, pelo que são, e não pelo que aparentam. Louro (2006) deixa explícito que a escola é o local em que todos, sem distinção, devem ser acolhidas/acolhidos. Para além dessa realidade, a autora busca um entendimento desses corpos por meio das obras de Judith Butler (2003) e começa a defender arduamente o direito das/dos LGBTQIAP+

brasileiros. As obras de Louro trazem temáticas que, por muito tempo, ficaram sem ter a devida importância no meio educacional. É por meio de seus estudos que a temática passa a ser ampliada e os estudos de gênero, principalmente os que tratam das/dos LGBTQIAP+, passam a ter uma abordagem mais frequente.

A motivação é a semeadura da qual o poema da Cora Coralina escreve tem uma comunicação intrínseca com as "propostas metodológicas" de Foucault (2018). Para o estudioso, a regra de imanência é a relação saber-poder que gera o conhecimento como sendo o estatuto da verdade que são produzidos por procedimentos políticos como: observação, confissão, transcrição, gravação, registro dentre outros que acabam por produzir os tipos de relação entre penitente e confessor ou fiel e diretor de consciência. Ora, assim como a semeadura, a regra de imanência do autor se dá em um âmbito que permeia o saber-poder que a/o educadora/educador tende a exercer ao longo de sua vida profissional, visto que é ela/ele que apresenta as/os alunas/alunos às leituras pertinentes para as séries em que estão alocadas/alocados em seus anos educacionais.

À medida que a pesquisa evoluía e eu passei a ter contato com as/os jovens, pude perceber que a indignação não era só minha, mas de várias pessoas que aos poucos começavam a falar suas impressões acerca da realidade pertencente à escola *lócus* da pesquisa. Quero deixar explícito que não estou julgando a metodologia empregada pelas/pelos profissionais, porém quero deixar a realidade existente na escola visível e que se possa encontrar uma solução em conjunto para a resolução do problema descoberto: a homofobia velada e violenta existente nos corredores e salas de aula da escola.

Por meio dos debates, busquei compreender se a não permanência das/dos LGBTQIAP+ no Ensino Médio está atrelada à homofobia ou a outros fatores que envolvem a violência de gênero. Precisei entender que existem muitos abortos de futuros brilhantes, muitas vezes, porque as pessoas que fazem parte da unidade escolar ainda não compreenderam a importância de "cuidar" das palavras e, principalmente, das ações.

Sabe-se que as/os educadoras/educadores são exemplos e que suas ações pautam à vida de suas/seus pupilas/pupilos ao longo do caminho educacional. Cuidar da linguagem enquanto se faz presente na vida dessas/desses jovens é, sim, uma preocupação a si ter, principalmente, quando se está tratando com pessoas que ainda não possuem um amadurecimento emocional acurado. Em muitos momentos da pesquisa, ouvi diversas falas carregadas de gracejo que, para

muitas/muitos, não eram ofensivas, até mesmo para o público LGBTQIAP+, mas que, para os ouvidos afinados da pesquisadora e de outras/outros jovens, constituía-se em uma violência verbal sem precedentes.

Para chegar a essa conclusão, tive que fazer uma observação cotidiana entre abril de 2023 a setembro do mesmo ano, perfazendo seis meses de observação que também foram entremeados com as oficinas no mês de maio e nos meses de junho e julho de 2023 com os grupos focais que antecederam ao Sarau Literário no final do mês de julho do mesmo ano e por três palestras feitas a pedido da direção da escola sobre gênero e sexualidade.

Mediante as conversas realizadas com alunas/alunos ao debater os contos nos grupos focais, bem como com as/o professoras/professor nas oficinas, é que pude compreender quais as ocorrências que levam o Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário a lidar com o abandono e repetência de alunas/alunos LGBTQIAP+ no Ensino Médio.

Diante dessa diversidade, a Eu Caminhante percebeu que a pesquisa teria um novo viés, uma vez que a formação de novas/novos leitoras/leitores críticas/críticos, a mim, pareceu ser algo bastante enriquecedor e oportuno, visto que também, além de pesquisadora, sou professora da Educação Básica estadual. A análise desses dados serviu para que eu, enquanto professora/ pesquisadora, pudesse entender as necessidades e as barreiras enfrentadas pelas/pelos jovens, bem como as que passavam as/o professoras/professor, uma vez que muitas/muitos não tiveram nem a formação e, muito menos, a preparação necessária para lidar com os imprevistos que estão sendo recorrentes nas salas de aula nos últimos tempos.

Observar a expressão das/do professoras/professor acerca das leituras feitas e faze-las/fazê-lo perceber que não há uma literatura específica para se trabalhar a homossexualidade fez com que a pesquisadora entendesse que havia uma necessidade de abordar a temática homoerótica e que a abordagem tinha como principal função orientar não só as/os alunas/alunos, mas que vinha, também, dar a/ao professora/professor segurança em falar da temática com a desenvoltura necessária. Para tentar ajudá-las/ajudá-los, criei o HQ “Entre voos e Liberdade”. Esse HQ será disponibilizado às/aos profissionais de Educação que tenham a necessidade de usá-lo em suas aulas e poderá ser conhecido nos apêndices da tese.

Após a constatação de que a semeadura está intrinsicamente ligada à regra da iminência, lembrei que a Lei 10.639/03 foi fundamental para o debate do preconceito contra a/o negra/negro no Brasil, uma vez que ela torna obrigatória a inclusão de conteúdos da cultura

africana nas aulas de Língua Portuguesa. Essa obrigatoriedade passou a exigir das/dos profissionais de educação uma postura mais ativa no que diz respeito ao preconceito contra as/os negras/negros e ajudou a minimizar o bullying que negras/negros sofriam historicamente na escola.

Assim como essa lei foi pensada para ajudar as crianças e jovens negras/negros, é necessário que se crie uma lei que dê a mesma perspectiva para as crianças e jovens LGBTQIAP+ que adentram o chão da escola. Sei da importância da Lei 10.948/2001, que dá direito à punição para toda a discriminação praticada contra indivíduos homossexuais, bissexuais ou transexuais.

Porém, entendo que, assim como os debates que ocorrem para com o preconceito contra a/o negra/negro por meio de obras literárias fazem com que eles sejam ampliados, devam ser estendidos, também, para o público LGBTQIAP+ para que o preconceito existente contra elas/eles na escola seja debatido por meio de uma literatura que aborde essa temática, uma vez que, dentre os paradidáticos enviados pelo Ministério da Educação (MEC), se encontram obras que abordam a temática LGBTQIAP+. Esse entendimento é defendido por Gomes (2012) quando diz:

> [...] o modelo de leitura cultural tem um caráter reflexivo de formação continuada do professor que deve pensar em como formar o leitor, enquanto desenvolve seu senso crítico sobre as questões identitárias. (Gomes, 2012, p.170)

A Eu Caminhante, assim como Gomes (2012), entende que a formação da/do leitora/leitor tem uma importância fundamental na vida das/dos alunas/alunos, porém, para que essa/esse leitora/leitor seja formada/formado criticamente, é necessário que a/o professora/professor receba uma formação continuada que dê a ela/ele respaldo para preparar essas/esses leitoras/leitores para que, por meio da leitura, possam deixar de lado o preconceito para com as/os LGBTQIAP+.

Todavia, a motivação e a introdução devem oferecer à/ao aluna/aluno informações que a/o ajudem a construir sua concepção de compreensão, uma vez que as normas de informação divergem dos textos lidos. No entanto, necessário é importante que se tenha uma preocupação em apresentar as características dos textos produzidos que abrangem o contexto histórico, a escola literária e a vida e obra do autor.

Gomes (2012) evidencia que não se deve perder de vista que a mediação da leitura na sala de aula é construída por meio da interação professora/ professor, aluna/aluno. A concepção de Gomes (2012) é compartilhada por Cosson (2018) quando este propõe que a/o professora/professor exponha a turma de maneira honesta e sem arrodeio o porquê da escolha de determinada obra e que a/o docente esteja aberto às críticas e perguntas recorrentes.

A caminhada realizada nos seis meses de observação serviu para que eu exercesse o que Foucault (2018) chama de Regra do duplo condicionamento e da polivalência dos discursos. Enquanto caminhante nos corredores, salas de aula, biblioteca, sala das/dos professoras/professores pude exercitar às regras Foucaultianas e perceber como o discurso realizado nesses ambientes são condicionantes.

No entanto, a repetição constante de determinados conceitos faz com que a/o receptora/receptor passe a ter uma empatia e/ou antipatia pelo emissor do discurso, uma vez que determinadas posturas na escola levam, principalmente, as/os alunas/alunos que dela fazem parte a buscar alternativas para sobreviver ou para fugir desse ambiente que está impregnado de relações patriarcalistas, homofobias, transfóbicas, lesfóbicas e gayfóbicas.

Foucault (2009), no texto O Sujeito e o Poder, diz que "não basta afirmar que estas são lutas antiautoritárias; devemos tentar definir mais precisamente o que elas têm em comum". Ele elenca 06 (seis) abordagens, porém a que tem uma ligação mais próxima do que abordo enfatiza que:

> São lutas que questionam o estatuto do indivíduo: por um lado, afirmam o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que toma os indivíduos verdadeiramente individuais. Por outro lado, atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros. fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo. (Foucault, 2009, p.234)

De fato, que, ao expor essas realidades, o autor explicita as lutas pelas quais os sujeitos travam para que haja seu reconhecimento como LGBTQIAP+, porém as práticas discursivas que permeiam o chão da escola não são condizentes com as faladas nas salas, oficinas, pátios dentre outros locais que compõem a escola. As respostas dadas pelas/pelos funcionárias/funcionários da escola é que a escola propaga a inclusão para todas/todos/todes. Ao dizer que o indivíduo se volta para si mesmo e que essa realidade se faz presente a todo o instante no meio da escola *lócus* da pesquisa, a enfática fala de aceitação das/dos LGBTQIAP+

se contrapõe às palavras cheias de “maldades” que acabam por expor a homofobia no chão da escola.

Para além dessa realidade, vê-se que os sujeitos envolvidos, que chamo de sujeitos *homofóbicos* e sujeitos *acomodados*, não conseguem perceber o quanto a homofobia causa danos a elas/eles mesmas/mesmos. Os primeiros – sujeitos *homofóbicos* - não conseguem perceber a aspereza de suas palavras para com as/os LGBTQIAP+; já os segundos – os sujeitos *acomodados* - preferem ou não se dão conta de que as palavras impregnadas por “cisgêneros” conseguem atingi-las/atingi-los violentamente, a ponto de muitas/muitos LGBTQIAP+ passarem anos repetindo as séries do Ensino Médio ou, em outros casos, abandonam a escola devido às ofensas a elas/eles direcionadas em decorrência da orientação sexual a que se reportam, ocasionando, assim, uma sequência de idas e voltas para o chão da escola.

Não estou aqui tentando desestabilizar ou questionar tal posicionamento, entretanto, na atividade de classe realizada pela professora “Freya”, ficou nítido o que eu já tinha descoberto nas observações nos corredores, entre os intervalos das aulas e para o descanso das turmas: o colégio tem uma política de segregação homossexual que não é percebida pelas/pelos professoras/professores e demais servidoras/servidores que dela fazem parte. À medida que eu passava mais tempo com a professora “Freya” e tinha mais contato com alunas/alunos, compreendia a importância da formação do leitor e entendia a fala da professora “Atena” em um dos nossos encontros:

> Eu trabalho em uma Escola de Ensino Fundamental, e não trabalhamos literatura. Então, como as/os adolescentes terão a paixão pela leitura aflorada em apenas três anos? (Professora Atena, Oficina Literária, 2023)

Ora, se a formação de leitoras/leitores críticos que compreendam os discursos que proferem e que ouvem é tão importante, por que não as/os formar desde cedo? Por que deixar essa formação para o Ensino Médio? Entendo que a criticidade utilizada pelas/pelos detentoras/detentores do discurso não encontre em quem se ancorar tendo em vista que as abordagens homofóbicas permeiam “veladamente” e, em alguns casos, “violentamente” em palavras ditas “inocentemente”, mas que possuem uma carga virulenta que acabam por reverberar negativamente nas/nos LGBTQIAP+ que fazem parte da escola.

Todavia, para que se chegue à uma formação de leitoras/leitores, entendo que a caminhada pode ser árida, mas não impossível de ser realizada. Foucault (2018), ao trazer a regra do duplo condicionamento, mostra que a relação de poder-saber não é impositiva e

hegemônica, mas entremeada de táticas possíveis e estratégicas para se fazer funcionar. Tendo em vista essa concepção, comecei a buscar elementos que servissem de apoio para a formação de leitores. Entendo, assim como a professora Freya, quando desabafa:

> Não é fácil trabalhar a literatura na escola, são poucas aulas, não temos obras literárias para todos, o que acaba por desestimular muitas das vezes não só as/aos alunas/alunos, mas a nós professores. (Professora Freya, Oficina Literária, 2023)

O desabafo da professora Freya trouxe uma preocupação para mim, porque entendo que a leitura é uma ferramenta que ajuda no processo de interpretação textual e da escrita, duas habilidades muito importantes para as/os alunas/alunos que estão no Ensino Médio e que consequentemente estão sendo preparados para fazer a prova do Enem[44]. Para além da fala da professora Freya, Compangnon (2009) diz que a iniciação da língua literária e da cultura humanista possui uma vulnerabilidade real no meio educacional bem como na sociedade atual. O autor diz ainda que:

> A literatura não é a única [introdução à inteligência da imagem], mas é mais atenta que a imagem e mais eficaz que o documento, e isso é suficiente para garantir seu valor perene" (Compagnon, 2009, p. 55)

Assim como o estudioso francês, Antônio Candido (2002) também enaltece a importância da literatura no processo de formação de leitores críticos:

> A literatura e a formação do homem", de Antônio Candido, o qual converge para a função humanizadora da literatura, especificamente em sua capacidade de confirmar a humanidade do homem. Para Candido, no momento crítico, em que se pergunta a respeito da validade de uma obra e sua função como resumo e projeção da experiência humana, é que se encontra sua função formadora e humanizadora: "Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem" (Candido, 2002, p. 80).

Mediante a explanação de Candido (2002), percebo que a convicção de que a literatura pode ser uma ferramenta que ajude na propagação e fomentação de debates sobre a homofobia, transfobia, lesfobia e gayfobia entre professoras/professores, alunas/alunos, passa a ser cada vez mais forte. Se existe essa realidade que permeia as aulas de literatura, como então as/os professoras/professores de Língua Portuguesa podem abordar, por meio da temática homoerótica, o bullying que muitas/muitos, alunas/alunos LGBTQIAP+ passam nos corredores

[44] Exame Nacional do Ensino Médio

escolares, suscitando, nas/nos educandas/educandos, a curiosidade necessária para debater a homofobia na escola?

Na realização dos Grupos Focais, realizados em quatro encontros, acabei por colher falas que foram instigadas por questionamentos que lançavam para os grupos. No primeiro dia, lancei três questionamentos:

1- O que você entende por homofobia?
2- Como a escola trata as/os LGBTQIAP+?
3- A escola tem uma política de acolhida para com as/os LGBTQIAP+?

À medida que os questionamentos foram lançados, a surpresa instaurou-se nos rostos jovens. Eu havia lançado perguntas que, pela a primeira vez, eram exigidas delas/deles uma resposta honesta e que não acarretava retaliações por parte da comunidade escolar. Neste momento, percebi o quão importante fora o termo de confidencialidade exigido pelo Comitê de Ética. Aquelas/aqueles jovens tinham a proteção necessária para expor os medos e angústias a que eram submetidas/submetidos no meio educacional. Flor do dia, como sempre, a mais participativa, expôs seu entendimento sobre o que é homofobia e respondeu aos três questionamentos com um único exemplo.

> Homofobia é o que sofro todos os malditos dias que saio nas ruas. É o que sofro na escola quando chego no portão. Homofobia é ser apontada como diferente, estranha, safada por não seguir o padrão heteronormativo que a sociedade, minha família e a escola exigem que eu siga... Sabe professora, a escola acha que nos acolhe, mas está longe de fazer um acolhimento verdadeiro. (Flor do Dia, fala colhida no Grupo Focal)

A potência da fala de Flor do Dia causou em mim uma culpa indescritível porque, assim como as/os professoras/professores que a colaboradora citava, eu também achava que acolhia a todas/todos e todes. No entanto, à medida que passei a estudar gênero e sexualidade de maneira mais aprofundada, passei a perceber todos os "pecados" que havia cometido ao longo dos anos pensando estar ajudando às/aos alunas/alunos. Segundo Foucault, o discurso acaba por se apresentar como conceito iminentemente filosófico, passando, assim, a ser mais complexo do que singelas titulações de falas e frases que passamos a atribuir a quem nos cerca.

A Eu Caminhante entende ainda que essa atribuição a que Foucault menciona está intrinsicamente ligada a grupos sociais específicos, o que acaba por criar uma concepção empirista do discurso em que cada indivíduo seria um exemplar a ser substituído do grupo. Essa

concepção pode ser percebida em meio às falas das/dos alunas/alunos após a fala de Flor do Dia.

> Menina, não fique assim antes de eu vir estudar nessa escola uma amiga já tinha dito que tem umas pessoas aqui na escola que não respeitam as/os LGBTQIAP+. Eu já vim desconfiada, porque essa amiga disse que na hora da matrícula não falam nada, mas que depois que iniciam as aulas as/os professores/professoras nem respeitavam o nome social, é babado amiga. (Eolos, fala colhida da gravação do Grupo Focal)

A sororidade que une Eolos e Flor do Dia, mais uma vez, se fazia presente, algo que deixou a pesquisadora feliz e ao mesmo tempo impactada, porque percebi que, entre as/os jovens LGBTQIAP+, existia uma rede de proteção que acabava por tornar seus membros *acomodados* a normas e regras que as/os permitissem "sobreviver" a homofobia existente nos discursos proferidos no meio educacional a que faziam parte.

Outro ponto que chamou a atenção foi quando deliguei a leitura do fragmento da obra "Moletom": O que você faria para lembrar que está vivo? A aluna Calipso[45], cujo nome fora escolhido devido a sua semelhança em ocultar o que sentia como a famosa ninfa grega, disse: "Faço isso todos os dias, preciso repetir para mim mesma que estou viva e bem." A explanação de Calipso acabou desencadeando um burburinho entre as/os participantes do Grupo Focal. Nesse momento, lembrei-as/lembrei-os do que tínhamos acordado em nosso primeiro encontro: somente uma pessoa falava por vez. Morgana, amiga Cisgênero de Calipso e Flor do Dia, pediu a palavra e disse:

> Todos os dias eu vejo Calipso, Flor do Dia e outras/outros LGBTQIAP+ sobreviver aqui na escola, isso não é vida elas são apontadas como se fossem "bicho" as pessoas acham que a situação de violência das ruas não está presente dentro de casa, na escola, mas tá... Veja professora, aqui na escola temos situações que são muito feias, como a que aconteceu de umas meninas não querer ser fotografadas com Flor do dia e Caio só porque eles são LGBTQIAP+. (Morgana, Grupo Focal)

Essas falas demonstram como o poder da palavra pode mortificar quem as recebe. Foucault (2006), ao dizer que acreditava conscientemente que o enunciado proferido possui

[45] Calipso (em grego antigo: *Καλυψώ*), ninfa da mítica ilha de Ogígia. Seu nome significa *"esconder"*, *"encobrir"*, *"enganar"* e *"ocultar"* no sentido de *"ocultar conhecimento"*, o que é o oposto de Apocalipse, que significa revelar, o que sugere que **Calipso** foi uma Deusa da morte originalmente. Além de ter sido uma das deusas fiandeiras, que em várias mitologias são poderosas feiticeiras e traziam em si o poder da vida e da morte. (Fonte:

regras que trabalham, não somente, as regras linguísticas, mas também as epistemológicas e contemporâneas, acaba por mostrar que, por mais que os discursos proferidos na escola, ou em outros ambientes a quem pertencem essas/esses jovens LGBTQIAP+ oriundos da escola *lócus* da pesquisa, possuem uma carga emocional enorme, visto que as palavras utilizadas, muitas das vezes de forma "descuidada", são responsáveis por tornar as/os jovens como Calipso em pessoas que se "camuflam" para sobreviver, sendo privadas/privados de viver plenamente o que a escola/ sociedade deve a elas/eles oferecer.

A atitude apresentada por Calipso é entendível, uma vez que a estigmatização por ela e outras/outros LGBTQIAP+ sofrida a torna inabilitada para a aceitação social plena, visto que os rótulos e estereótipos que as/aos LGBTQIAP+ são direcionados têm um apelo negativo devido ao comportamento que elas/eles apresentam o que acaba por trazer consequências como: negação de direitos e oportunidades a grupos ou pessoas estigmatizadas. Goffman (1988) diz que:

> Quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua identidade social (…). Baseando-nos nessas preconcepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso. (Goffman, 1988, p.12).

Essa rigorosidade em torno da normatividade que existe no meio social perpassa toda a concepção de "acolhimento" que fora ouvido ao longo da pesquisa. Essa realidade só foi possível ser notada devido aos encontros realizados com os Grupos Focais. À medida em que iam acontecendo os encontros, as falas passaram a ser mais voluntárias. Essa realidade pode ser constatada em toda a sua plenitude no penúltimo encontro quando lancei ao grupo dois enunciados que eu tinha colhido nas conversas com professoras/professores e com coordenadores e direção:

1. Nossa escola não tem problema de homofobia.
2. Aqui na escola, acolhemos todas as classes.

No momento em que surgiu um burburinho, deixou a mim e a professora Freya, que estava acompanhando as/os alunas/alunos nesse dia comigo, alertas. Pedimos que as/os participantes falassem um por vez e, pela primeira vez, Vandinha ousou falar. A raiva nas palavras nos assustou porque ela sempre sorria e era simpática para com todos:

> Eita cara de pau desse povo viu! Eu quase saí da escola porque inventaram uma mentira contra mim e a menina que eu namorava na época. Esse povo parece que não tem memória, porque eu lembro do que passei! (Vandinha, Grupo Focal).

Depois que falou, Vandinha saiu da biblioteca onde estávamos e só pude entender o porquê da revolta quando a professora Freya entregou a etnonarrativa e li o que a jovem expressou por meio de palavras sofridas no momento da leitura. A revolta por ela apresentada no Grupo focal passou a fazer sentido para mim e, mais uma vez pude perceber que não davam a devida importância ao discurso homofóbico que circula a escola. Entendo, também, que essa atenção não é dada porque as pessoas que fazem parte da escola *lócus* realmente acreditam no discurso que enunciam. Foucault (2006) defende que:

> Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (Foucault, 2006, p. 08)

Ora, para Vandinha, a fala das/dos professoras/professores, bem como da direção e coordenadoras/coordenadores da escola, não condiz com a realidade que ela e suas/seus colegas LGBTQIAP+ passam no dia a dia da escola. O poder do discurso, como tão bem elucida Foucault (2006), permitiu-me analisar, à miúde, a atitude das professoras/professores e demais funcionárias/funcionários do CEABR. As falas por elas/eles proferidas fazem parte de suas vivências e da formação heteronormativa que receberam ao longo dos anos, quer seja pelas famílias, quer seja pelas instituições sociais das quais fazem parte.

Para que o debate pudesse ter continuidade, procurei instigar as/os alunas/alunos e apresentei a ideia da criação de um HQ. Foi por meio dessa ideia que surgiu o texto *Entre voos e Liberdade*. À medida que a história ganhava corpo, eu, entusiasmada, pensava em mostrar os resultados para as/os alunas/alunos colaboradoras/colaboradores. Para resolver essa "agonia", foi criado um grupo de WhatsApp pela colaboradora Flor do Dia. As/Os participantes do grupo tiveram acesso ao HQ, desde a escrita do texto até a confecção das ilustrações das personagens feitas pela jovem Clara. Desde o início da formação do grupo, tudo o que escrevia fazia questão de mostrar às/aos alunas/alunos que faziam parte da pesquisa. O aval delas/deles foi de importância vital para a criação da história, bem como das personagens.

Em uma conversa no corredor da escola, uma ideia advinda de Calipso martelou na minha cabeça:

> Professora, a senhora disse que queria um HQ que pudesse ser usado em outras disciplinas, eu pensei que nós "podia" colocar o nome de pássaros brasileiros e "podia' falar também desses alunos que se cortam. (Calipso, Diário de campo)

Ao transcrever as falas do dia, deparei-me com a ideia de Calipso e pesquisei o nome de pássaros que pudessem ser acrescidos no HQ. Após pensar muito, decidi que não seriam os nomes, mas daria aos protagonistas da história sobrenomes de pássaros da fauna e flora brasileira. Mediante esta realidade, surgiram os sobrenomes: Beija-Flor, Saira-Sete- Cores, Canário, Arara, Pitassilga e Arimbamba[46].

Vale ressaltar que a ideia de criar o HQ foi perpassando para outras que culminaram na criação de um texto interdisciplinar, uma vez que abordei: sexualidade, homofobia, patriarcalismo, biodiversidade, comportamentos psicossociais. Dentre os muitos comportamentos explicitados no texto, sobressaem as falas de alunas/alunos ao longo dos encontros nos Grupos Focais, nas conversas informais que eu anotava no Diário de Campo e nas Oficinas Literárias.

A criação do HQ permitiu uma abordagem que teve como ponto de partida as alternativas sugeridas pelas/pelos alunas/alunos. Essa perspectiva foi pensada, uma vez que o público-alvo o qual fará uso desse HQ, no futuro, serão alunas/alunos que, assim como elas/eles, chegarão ao Ensino Fundamental e Médio com os mesmos déficits expostos pelas professoras Atena e Freya.

A Eu Caminhante entende que a formação de leitores críticos precisa ser criada por meio da ludicidade, as cores utilizadas na criação das personagens, bem como o diálogo próximo ao que elas/eles utilizam chama a atenção e cria um entre personagens e leitores, instigando-os a buscar mais informações acerca das temáticas abordadas. Ademais, é fato que é por meio das relações constituídas pelos seres humanos, quando exercem sua singularidade, que acabam por dar plurissignificação ao que aprendem e, por meio daquela, acabam por atingir a criticidade.

Essa transcendência advém do vínculo que possuímos com a cultura que acaba por nos fazer transcender. Freire (1996) diz que o homem é o único ser capaz de transcender, uma vez que a transcendência possibilita que ele reflita sobre si, sobre o mundo e que busque compreender, por meio do sentido, sua existência, promovendo, assim, a possibilidade às diferentes existências que o circundam.

---

[46] Pássaros presentes na fauna brasileira. No glossário que acompanha o HQ todos os pássaros são apresentados com seus nomes científicos, local em que estão presentes na fauna Nacional (Nota da autora).

Para que se possa atingir as/os leitoras/leitores, o HQ terá que ser disponibilizado aos profissionais de Educação que façam parte da rede pública municipal e estadual, para que assim possam abordar a temática em suas aulas. Dentre as possibilidades pensadas, está a utilização do QR Code que dará acesso às/aos professoras/professores interessadas/interessados em fazer uso do HQ com o intuito de abordar a literatura homoerótica em suas aulas e, por meio dele, debater a homofobia na escola. É visível que essa prática, no meio escolar, tem o poder de afastar as/os LGBTQIAP+ do processo educacional a que têm direito.

Para que o HQ possa chegar a todas/todos/todes as/os profissionais de educação e ajudá-las/ajudá-los no fazer pedagógico, criei também um Manual Didático de Língua Portuguesa com uma sequência didática que envolve quatro aulas com sugestões de série, contos, obras literárias que abordem a temática gênero e sexualidade. Assim como o HQ, a sequência didática está à disposição do leitor nos anexos da tese.

A Eu Caminhante esperou a colheita com muita expectativa. A medida em que as oficinas ganhavam fôlego, passei a perceber que o Sarau realizado anualmente pela escola em 2023 seria um divisor de águas para a formação de leitores. A princípio, as/os professoras/professores tinham como foco apresentar obras de escritoras negras, como já dito anteriormente, e dentre essas escritoras, descobriram, nas oficinas, que havia duas que abordavam o homoerotismo. E foi nesse caminhar que encontrei as quatro categorias, a saber: silenciamento, homofobia velada/ homofobia agressiva, naturalização do preconceito e Homofobia como fator cultural. No decorrer do texto, abordarei e falarei dessas categorias por meio das temáticas utilizadas no processo da análise dos dados produzidos.

Quadro 3 - Falas das/do professoras/professor sobre o que entendem por literatura homoerótica.

Professora Atena	Confesso que não dei muita importância a passagem do romance que eu li hoje.
Professor Toti	Concordo com Atena, não lembro de ter identificado essas características nas minhas leituras.
Professora Freya	Eu já tinha notado e cheguei a comentar com um aluno.
Professora Maa Saraswati	Se as colegas ficaram surpresas, eu também fiquei. Preciso ter mais atenção.

Professora Snotra	Estou passada por não ter dado a devida importância a essas passagens

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

De posse das falas das professoras e professor participantes/participante das oficinas, das/dos alunas/alunos colaboradoras/colaboradores do Grupo Focal, passei a analisar as falas para só então catalogar as categorias que seriam analisadas por meio da AD francesa, tendo como base a teoria de Michel Foucault. De posse dessas categorias, fui realizar o difícil processo de desbravar "as palavras" e o que elas trazem por trás de suas intenções; para isso, segui a Alice nos tijolos amarelos e comecei a explorar o País das Maravilhas existente em meio aos discursos proferidos nas Oficinas, corredores, sala de professores e Grupo Focal.

4.1 ENTRE FRESTAS E JANELAS: A HOMOFOBIA VELADA COMO FONTE DE SILENCIAMENTO DAS/DOS LGBTQIAP+ EM UMA ESCOLA DE TOBIAS BARRETO/SE

Alice, acorde... Vamos estudar o caminho dos tijolos amarelos, venha! Ajude-me a desvendar as palavras...

> Essa é a razão pela qual a homofobia é um terrível mal: se disfarça de preocupação quando é inteiramente ódio. (Tyler Oakley)

Em meio a janelas e frestas abertas para a população LGBTQIAP+ na sociedade brasileira, ainda se pode vislumbrar vidros embaçados devido às respirações curtas das/dos que não ousam abri-las para conhecer e não se deixar conhecer pelas pessoas que vivem ao seu redor. Essa desconfiança pode ser analisada à luz da análise do discurso, uma vez que muitas pessoas camuflam o ódio por meio de palavras ambíguas. Para entender essa ambiguidade é que fui beber das águas da AD do francês Michel Foucault (2018).

Assim como Alice que precisou dialogar com a Rainha de Copas, a Eu Caminhante precisou criar um diálogo com Foucault, decerto que a minha percepção teve que ser acurada, muitas das vezes, desfazia os nós que as palavras foucaultianas traziam e debruçava-me mais ainda nas obras em busca de uma bússola que me ajudasse a percorrer o caminho dos tijolos amarelos.

No caminho percorrido, precisei perceber que Foucault não possui uma teoria específica para trabalhar o discurso, porém, ao dizer que "A grande função das teorias é derrubar muros", deu-me, enquanto pesquisadora, a liberdade de mergulhar nos discursos ouvidos nos corredores, e a perceber que aqueles enunciados acabavam por transformar os sujeitos em duas categorias, a saber: sujeitos *homofóbicos* e sujeitos *acomodados*. Essa realidade pode ser notada na sala de aula, sala de professores e demais adjacências da escola *lócus* da minha pesquisa, no decorrer dos dias que se transformaram em meses com as/os colaboradoras/colaboradores que faziam parte da observação por mim realizada.

Em primeiro plano, precisa ser posto que nem todas/todos/todes que fazem parte da instituição têm noção do poder das palavras que proferem e como essas palavras as/os levam ao distanciamento e, em muitos casos, desistência das/dos LGBTQIAP+ que da escola fazem parte. A aluna Flor do Dia é um exemplo dessa realidade. Desistiu da escola em vários momentos até que foi inserida no ENCEJA[47], contudo, continuava sendo detentora de inúmeras faltas no ano de 2023.

Ao ouvir essa explanação acerca de Flor do Dia, percebi que estava no caminho correto no que pretendia em um dos objetivos específicos, uma vez que se fazia necessário tornar visíveis os episódios de violência homofóbica, para que os possíveis enfrentamentos da abjeção dos corpos de alunos/alunas LGBTQIAP+ dentro e fora do ambiente escolar fossem percebidos como necessários pela comunidade LGBTQIAP+ que faz parte da escola e para que esse enfrentamento fosse iniciado no chão da escola, permitindo, assim, que as/aos jovens LGBTQIAP+ possam seguir firmes em outros ambientes em que transitam.

Essa iniciativa ficou ainda mais latente, quando adentrei em uma das minhas visitas à escola, na sala das/dos professoras/professores, e ouvi uma fala de um membro da coordenação que me fez entender o porquê de a aluna Flor do Dia ser faltosa:

> Veja a frequência de Flor do Dia, ela está pensando que esse ano será igual a dois mil e vinte e dois? Esse ano ela tem que deixar de lado as viadagens! (Diário de Campo, 2023)

Essa fala nos mostra o estigma com o qual as/os jovens LGBTQIAP+ têm que lidar na unidade de ensino e como essa realidade é preocupante. Partindo da palavra "viadagens", pode-se perceber que a gestão não está preparada para receber a diversidade em suas portas. Falar que a escola é exemplo e que matricula todas/todos/todes aquelas/aqueles que chegam às suas

[47] Ensino Médio de Jovens e Adultos.

portas é notório, porém saber como portar-se mediante as diferenças é outro fator totalmente diferente. Nesse contexto, temos que entender o que Foucault, no texto o Sujeito e o Poder (2009), diz a respeito de como o poder torna, por meio dos discursos, os indivíduos em sujeitos. Para o autor:

> [...] É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. [...] Geralmente, pode-se dizer que existem três tipos de lutas: contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros lutas contra a sujeição. contra as formas de subjetivação e submissão. (Foucault, 2009, p.05)

Outrossim, faz-se necessário entender que os sujeitos podem exercer controle e dependência – aqui refiro-me aos sujeitos *homofóbicos* - bem como podem oferecer resistência - neste caso, refiro-me aos sujeitos *acomodados* - os primeiros possuem um discurso que acaba por impor o seu poder, muitas das vezes inconscientemente fazendo com que os sujeitos *acomodados* permitam que os sujeitos homofóbicos os submetam a uma realidade que os aprisionam em um local que não condiz com a realidade a que pertencem.

Logo, faz-se necessário que se entenda que matricular as/os LGBTQIAP+ não significa acolher a todas/todos/todes em suas diversidades. “Encher” as salas de aula não se constitui em vitória para a educação. Por não compreender essas dicotomias é que os sujeitos que compõem os coletivos sociais ainda se encontram invisibilizados e silenciados no ambiente educacional. Nesse ponto, não me refiro apenas aos LGBTQIAP+, mas também, às mulheres, negros/negras, PCDs[48], idosas/idosos, ciganas/ciganos, dentre outros sujeitos que chegam ao chão da escola em busca de conhecimento, mas encontram a barreira do preconceito e não aceitação por parte das/dos alunas/alunos, funcionárias/funcionários, professoras/professores.

Foucault (2018) nos diz que o discurso é fundante que “as coisas” não preexistem às palavras. Ao contrário, são os discursos que produzem as verdades de um certo momento histórico. Ora, se no século XXI ainda lançam palavras com conotação pejorativa no ambiente escolar e essas atitudes são consideradas normais, necessário é preciso que haja uma reformulação nesse ambiente para que o respeito à diversidade não seja meramente uma falácia para apaziguar a inserção das/dos jovens LGBTQIAP+ e demais minorias no ambiente escolar sem que estas/estes tenham condições de concluir o Ensino Médio.

[48] Pessoas com deficiência.

A realidade da exclusão a princípio não foi muito real. No início, pensei que estava errada, quando nas aulas de algumas/alguns professoras/professores no período das disciplinas do Doutorado. A minha experiência em sala de aula aflorava e eu fazia questão de reverberar o que via e ouvia em minha cidade. Em muitas das minhas falas, sentia que as/os professoras/professores não concordavam comigo, uma vez que as minhas contribuições iam na contramão do que as teorias pregavam e das experiências que elas/eles possuíam nos ambientes em que ocupavam.

Não posso negar que fiquei feliz por "achar" que estava errada, mas essa alegria durou apenas uma semana. Infelizmente, o que se pregava nas aulas do doutoramento mostrou ser uma realidade que não pertencia à cidade de Tobias Barreto. Pelas terras tobienses, ainda impera a homofobia em sua pior versão: a homofobia velada, que acaba por formar sujeitos *acomodados* ou que excluem aqueles que não se curvam às exigências impostas pela heteronormatividade do ambiente educacional.

Por meio dessa constatação, entendo que os sujeitos foucaultianos estão representados nesta pesquisa, uma vez que interagem com a instituição escola e os saberes que dela emanam, formulando, assim, uma verdade sobre a condição do sujeito dando a ele condições que envolvem, notadamente, submissões e resistência a esses jogos de verdades.

Mediante a descoberta feita nos corredores, percebi que o veneno que advém da homofobia velada é mais funesto, uma vez que ele se instaura em suas vítimas em pequenas, mais letais doses, muitas das vezes acompanhadas por antídotos que, posteriormente, as/os violentadas/violentados descobrem ser placebos que em nada ajudam a dirimir a dor do preconceito a que estão sendo submetidas/submetidos. Em uma das falas coletadas, esse veneno é direcionado a uma/um funcionária/funcionário da unidade educacional, que está diretamente ligada/ligado às/aos alunas/alunos.

> Professora, um dia nos estávamos no intervalo e a Madame Buterfly foi até um grupo de alunas/alunos falar sobre um evento que iria acontecer na escola, aí um dos meninos que estava no grupo quando a/o funcionária/funcionário deu as costas foi rebolando atrás dela. Achei aquilo uma falta de respeito e o pior é que outras pessoas da escola viram e nada fizeram, como se essa atitude do aluno fosse normal. Hope/ aluna do CEABR (Diário de Campo, 2023)

A indignação da aluna mediante o comportamento do colega gerou, em mim, um sentimento de impotência porque não podia dar a ela os exemplos que as/os professoras/professores da pós-graduação deram a mim nas aulas do Doutorado, uma vez que a realidade em que vivemos em Tobias Barreto ainda é de exclusão e violência, seja psicológica

ou física para com as/os LGBTQIAP+ que chegam ao chão dos ambientes educacionais a que são confiados pelos pais.

Foucault (2018), ao perguntar se haveria um crime tão violento que nenhum suplício poderá responder a ele, faz-me pensar em quantos suplícios as/os LGBTQIAP+ ainda terão que passar para ter seus direitos respeitados em quaisquer ambientes a que resolverem ocupar. Para além dessa conjectura, Foucault (2018) diz que existirão situações em que o exercício do poder de punir, aqui refiro-me à punição por meio do discurso, não poderá mais se justificar devido à falta de inteligibilidade intrínseca do ato.

É notório que punir a quem de certa maneira explicita o que um sujeito *homofóbico* – aqui refiro-me as/aos alunas/alunos que possuem a mesma conduta citada pela aluna Hope - pensa, realiza e permanece acreditando que suas atitudes são "corretas", é algo impensável. Por esse motivo, é mais fácil "acreditar" que a homofobia não faz parte dos problemas que permeiam a unidade educacional.

Essa ideia foi levada para as oficinas que realizei com as/o professoras/professor no mês de abril. As falas de algumas/alguns professoras/professores não condiziam com as atitudes que elas/eles inconscientemente traziam para os debates. Muitos dos enunciados eram desesperados, demonstrando como a diversidade que está adentrando às portas das escolas assusta as/os profissionais de educação.

Essa realidade não foi apresentada às/aos professoras/professores. Muitas/muitos foram formadas/formados em um período em que a identidade de gênero ainda era um tabu, outras/outros possuem uma ligação arraigada ao sistema patriarcalista que não as/os permite pensar fora da "caixinha" em que foram colocadas/colocados.

Em determinados momentos das oficinas surgia a vontade de intervir, porém não cabia a mim realizar esse movimento uma vez que se fazia necessário utilizar os fragmentos das obras para instigar as/o professoras/professor indagações que passassem a ser a fonte das inquietações que passaram a ser verbalizadas à medida em que debatiam os textos expostos para a análise nas oficinas. Em um dado momento, uma das professoras trouxe à tona uma atitude que eu já havia presenciado em uma das minhas tardes na escola.

> Eu estava na sala das/dos coordenadoras/coordenadores e uma/um delas/deles disse que a escola não tem problema com as/os LGBTQIAP+, acho que a/o coordenadora/coordenador não está sabendo da realidade existente em nosso meio, não vou julgar porque assim, como ela/ele, eu achava que não existia homofobia em nossa comunidade escolar. Agora, vejo que receber essas/esses alunas/alunos não é apenas matriculá-los é garantir o direito que possuem em permanecer na escola, esse direito vai além, precisamos garantir o direito de

> fala e o que é mais importante, o direito a permanência no meio educacional em que está inserido. (Professora Snotra, transcrição da gravação, 2023).

A percepção e o enunciado da professora Snotra são potentes e corajosos, uma vez que expõem sua fragilidade para entender e trabalhar a diversidade a que ela, enquanto professora, desconhece como agir. Assim como Snotra, muitas/muitos professoras/professores possuem dificuldades em manter contato com as/os LGBTQIAP+. A marginalização a que são submetidas/submetidos essas/esses jovens/sujeitos *acomodadas/acomodados* permeia também no mundo adulto, uma vez que, para muitas pessoas, ser ligada/ligado a "esse tipo de gente" representa uma conduta duvidosa que pode ser punida pela sociedade e essa concepção não fica apenas no âmbito das relações familiares e sociais, ela ultrapassa os muros da escola sendo acolhida de maneira sutil pelos membros da comunidade a que fazem parte.

Para dar conta da complexidade percebida pela professora Snotra, é necessário compreender o que Foucault (2018) chama de "grotesco". Para o autor, a privação advinda dos discursos é a fim de deter e privar o indivíduo mediante a maximização dos efeitos do poder que o desqualificam no meio em que estão inseridas/inseridos tornando-as/tornando-os párias no meio social a que pertencem. Essa concepção é o que o autor chama de grotesco.

Essa constatação também foi abordada pela professora Snotra quando ouviu da professora Atena que muitas famílias são as principais propagadoras da homofobia, e como este ambiente externo, a escola acaba por invadir seu território, tornando as práticas educacionais difíceis de serem abordadas.

> Colega, quando você falou acerca da mãe de sua aluna que a proibiu de ler a Conceição Evaristo lembrei de como está sendo difícil trabalhar com a diferença. No jornal que eu estou organizando existem garotas/garotos homossexuais e heterossexuais e, as/os heteros não querem ter muita proximidade com os/as homossexuais. (Professora Snotra, transcrição da gravação, 2013).

A fala da professora lembrou-me de um dos encontros dos Grupos Focais na biblioteca da escola, em um dos momentos para a foto as/os alunas/alunos héteros se negaram a ser fotografados com as/os alunas/alunos LGBTQIAP+. Essa cena em particular deixou-me triste porque a concepção de abjeto permeou meus pensamentos durante dias.

Na obra *História da Sexualidade: a Vontade de saber*, Foucault (2020) aborda as formas como o discurso acaba por alcançar e efetivamente causar "recusa, bloqueio, desqualificação, incitação, intensificação" que passam a ser o que o autor chama de técnicas "polimorfas" do poder. Neste contexto, o que mais impacta a vida das/dos LGBTQIAP+, sujeitos *acomodados*, que transitam na escola *lócus* da pesquisa é a desqualificação subtendida

que as/os colegas/ sujeitos *homofóbicos,* impõem quando não as/os aceitam como iguais, tornando-as/tornando-os sujeitos *acomodados*.

Em outro momento da Oficina Literária, quando abordamos o fragmento da obra Luamanda de Conceição Evaristo em que a protagonista encontra "o amor em braços semelhantes aos seus e dançou com leveza a dança do amor com ela" fazendo-a questionar: "O amor se guarda só na ponta de um falo ou nasce também dos lábios vaginais de um coração de uma mulher para outra?" Quando a professora Freya leu o fragmento em voz alta percebi que houve um desconforto entre as demais professoras. Para aquelas mulheres abordar a homossexualidade feminina as faziam adentrar em terrenos movediços, que exigiam delas muito mais do que estavam preparadas a dar. A fala da professora Snotra "casou" com o desconforto visto nos rostos das demais professoras quando ouviram o fragmento da obra:

> Eu não tinha percebido essa parte da obra. Agora entendo o porquê de as mães reclamarem dessa obra. Ela usa explicitamente a palavra falo, essa mãe entendeu que havia uma relação homossexual e não quis que a filha tivesse ideias erradas sobre sexualidade. (Professora Snotra, Oficina Literária, 2023)

A preocupação da professora não estava sendo com a descoberta da sexualidade da aluna, mas em como ela poderia "deturpar" essa sexualidade se entendesse que amar a outra mulher a desqualificava perante a sociedade a que pertence. O Conto Luamanda pode ser embasado pela obra de Judith Butler Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade (2003) no que diz respeito a cultura falocêntrica, a autora diz que:

> As mulheres "são" o Falo no sentido de manterem o poder de refletir ou representar a "realidade" das posturas auto-referidas do sujeito masculino, um poder que, se retirado, romperia as ilusões fundadoras da posição desse sujeito. Para "ser" o Falo, refletoras ou garantes da posição aparente do sujeito masculino, as mulheres têm de se tornar, têm de "ser" (no sentido de "posarem como se fossem") precisamente o que os homens não são e, por sua própria falta, estabelecer a função essencial dos homens. Assim "ser" o Falo é sempre "ser para" um sujeito masculino que busca reconfirmar e aumentar sua identidade pelo reconhecimento dessa que "é para" (BUTLER, 2003, p.76).

Neste contexto, vale ressaltar que Luamanda é uma obra em que a autora faz questão de destacar a voz de uma mulher transcendente, que rompe com os paradigmas que a ela são impostos por uma sociedade heteronormativa que trata as mulheres sem a devida igualdade social, neste caso a igualdade social entre homens e mulheres. Falar da homossexualidade feminina, parece ter um impacto maior nas colaboradoras do que quando abordamos a homossexualidade masculina. Neste caso, acaba-se dando ao homem mesmo quando aquele

“transgride” as normas sociais “inaceitáveis” mais valor que as mulheres que ousam enveredar pelos mesmos caminhos que aqueles.

As minhas angústias, também eram as angústias da professora Atena que questionou a professora Snotra:

> Colega, como assim a mãe está certa? Com tantas outras “Luamandas” para serem vistas ela se apegou logo a esse fragmento, é isso que você quer dizer? Olhe o que estamos estudando nas oficinas são pontos indispensáveis para entender que gênero e sexualidade devem ser abordados na escola e, não temos que ver as questões LGBTQIAP+ apenas no âmbito masculino, nós temos alunas que são LGBTQIAP+ e, elas também devem ser ouvidas, ou todas/todos/todes (é assim que se fala não é pesquisadora? “Risos”), ou não se fala nada! (Professora Atena, transcrição da gravação da Oficina Literária)

Quando a professora Atena reverberou sua fala senti um imenso orgulho de sua atitude, expor a realidade de maneira franca, sem subterfúgios fez nascer em mim a esperança que ao longo dessa jornada parecia ter sido reduzida a cinzas. Era como se Alice soprasse em meu ouvido:” não desista... olhe aí, as coisas estão acontecendo, logo, logo trilharemos pelo caminho que ousamos traçar”. A concepção de Atena pode ser percebida no texto Antifeminismo de Cruz e Dias (2021) quando dizem que a opressão de gênero, etnia e classe social “perpassa as variadas sociedades ao longo dos tempos,” e que essas práticas acabam por sustentar hábitos discriminatórias e excludentes para com grupos minoritários, dentre os quais se encontram as/os LGBTQIAP+.

Ao tentar negar a orientação sexual feminina existente no texto Luamanda, Snotra se coloca como “apoiadora” da homofobia violenta que chega à escola por meio da mãe da aluna que usa seu poder “familiar” para cercear a educação formal oferecida pela escola. Em meio a esse burburinho, ouço uma Alice que sussurra: sigamos! Aprumo os ombros e sigo o caminho com uma certeza, a professora Snotra apesar da boa vontade que possui ainda tem arraigado em si um preconceito latente, porém esse preconceito está direcionado as pessoas do sexo feminino que têm como orientação sexual o lesbianismo.

É notório que a mulher sempre foi inferiorizada, Cruz e Oliveira (2021) no artigo Desprotegidas e Silenciadas: Violência Doméstica Contra as Mulheres em Tempos de Isolamento Social e Pandemia COVID-19 elucidam que:

> A mulher, no transcorrer da história, sempre carregou o estigma de inferioridade em relação ao homem, e este fato é crucial na abordagem da questão da violência contra a mulher, visto que a construção social de inferioridade da figura feminina está arraigada culturalmente na sociedade. (Cruz e Oliveira, p.104, 2021)

A inferioridade imposta a classe feminina acabou por torná-la refém de questões que vão de encontro as lutas impetradas ao longo dos anos pelas feministas. É inegável que Snotra possui opiniões contraditórias ao abordar orientação sexual, a princípio ela aborda a causa LGBTQIAP+ como sendo importante, traz colocações pertinentes e, posteriormente deixa transparecer uma homofobia que nem ela mesma tinha conhecimento, pois acaba negando o direito de representatividade e pertencimento das lésbicas no meio educacional em que circulam.

Essa negação de direitos explícita é parte visível de uma homofobia que vai além do enunciado, porque ela causa feridas profundas naquelas/naqueles a quem o discurso atinge e, acaba por instituir no meio escolar a estigmatização de jovens, que passam por situações familiares desencadeadas por sua identidade de gênero, em muitos dos casos que permeiam a vida dessas/desses jovens/sujeitos *acomodadas/acomodados.*

Ademais as atitudes como a presenciada na biblioteca acabam por impulsioná-las/impulsioná-los a desistir da escola. Essa realidade foi vivenciada pela aluna Flor do Dia, durante seis anos a aluna acabou por repetir três anos devido a homofobia que sofria nos corredores da escola; a aluna acabou o Ensino Médio em dois mil e vinte e três (2023), sendo obrigada a cursar a EJAEM[49] , uma vez que o Estado de Sergipe passou a corrigir o fluxo idade/série sem oportunizar nenhuma/nenhum aluna/aluno a cursar o Ensino Médio Regular. Na realidade o Estado impõe às/aos jovens a matrícula nessa modalidade de ensino sem quem elas/eles tenham a oportunidade de "escolher" entre o EJAEM e o Ensino Regular.

Flor do Dia, assim como outras/outros LGBTQIAP+ que adentram a escola e acabam por evadir uma, duas, três, várias vezes, teve que lidar com atitudes homofóbicas e, acabou sendo obrigada a ter uma educação pela metade, uma vez que não se pode garantir que todas/todos/todes sujeitos/acomodados, que cursam o EJAEM tenham um índice de aprendizagem que englobe toda a totalidade de assuntos que são apresentados no curso Regular.

Para além das palavras das/dos colegas, a população LGBTQIAP+ tem que conviver com a violência do discurso institucional que permeia a escola, um discurso cerceante pautado no patriarcalismo que condena as diferenças e, que premia ao que se entende politicamente correto. Para que se possa entender as explanações feitas anteriormente, trago a fala da aluna Hope, que em sua etnonarrativa desabafa da seguinte maneira

> Já presenciei muitas brincadeiras "de mal gosto" de um certo professor com os alunos. Muitos levam na brincadeira por não se encaixarem nesse grupo social, já

[49] Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio.

> outros não. Isso pode acabar afetando algumas pessoas, nós nunca sabemos de fato como as pessoas se classificam e certas brincadeiras podem as/os atingir. Dentro das escolas esse preconceito não é diferente e muitas vezes nem é visto por quem realmente deveria ser. (Colaboradora Hope, etnonarrativa, 2023.)

Hope ao se indignar com as brincadeiras praticadas pelo professor para com as/os LGBTQIAP+, e a falta de atitude "de quem realmente deveria ser responsável por protege-las/protege-los" por meio do seu discurso, nos mostra com o seu "exemplo" quão enorme é seu questionamento: a direção da escola tem ciência dessa realidade que permeia o chão da escola? De posse dessa preocupação, fui em busca de respostas com as/o coordenadoras/coordenador e, ao serem questionadas/questionado responderam/respondeu o que já haviam/havia dito no início das visitas que realizei ao colégio: A escola acolhe todos/todas/todes e não permite que se tenha comportamentos homofóbicos no seu dia-a-dia.

Para comprovar que tomavam "atitudes" coerentes, citaram que um dos professores cujo caso já abordei neste trabalho - especificamente o que queria realizar a "Cura gay" em um dos alunos - fora chamado a DR02 para uma conversa com a Diretora daquele setor, perguntei qual tinha sido o resultado da conversa e, a coordenadora falou:

> Bom, ele foi transferido para outra escola. Mas, eu acho que ele continua a fazer as mesmas coisas, pelo menos não é mais na nossa escola! (Coordenadora Liz, Diário de Campo)

A fala da coordenadora Liz, denota um alívio por ter longe da escola o professor homofóbico radical. Todavia, essa fala deixou na Eu Caminhante um gosto amargo, porque na realidade o professor não teve uma "correção" e sim uma "premiação", ele comete crime homofóbico no ambiente escolar e, simplesmente é transferido para outra escola sem que o aluno que foi hostilizado e perseguido por ele tenha recebido, no mínimo, um pedido de desculpa formal advindo da Diretoria Regional de Educação.

A coisificação dos problemas pelos órgãos governamentais, acaba por fomentar nos sujeitos homofóbicos repetições de seus atos, uma vez que a "premiação" recebida dá a elas/eles a segurança que necessitam para continuar a realizar suas torturas psicológicas para com as/os LGBTQIAP+. A escola necessita de suporte para trabalhar as diferenças, como dito anteriormente as/os professoras/professores não trabalham com as realidades que permeiam o meio educacional nos dias atuais, muitas/muitos levam sua religiosidade para o chão da escola, ferindo a laicidade que deve reger a comunidade escolar.

Mediante esses comportamentos a homofobia passou a ser percebida por algumas/alguns alunas/alunos que, como Hope, demonstram não estar satisfeitas/satisfeitos

com as atitudes das/dos que fazem parte da comunidade escolar. Apesar de falar das tentativas propostas pela escola para dirimir a problemática em seu meio, falta aos gestores ampliar o olhar para a realidade que é assustadora no que diz respeito a homofobia.

A sensibilidade da professora Freya ao trabalhar em sua sala de aula as obras de autoras negras que abarcam, também, a homossexualidade é considerada, por mim na caminhada realizada na escola *lócus*, um marco temporal visto que a problemática que envolve a homofobia passou a ser trabalhada como uma das temáticas ao longo da preparação do Sarau. Acredito que os próximos Saraus abordarão as temáticas diversificadas que permeiam as obras literárias, uma vez que as minorias possuem problemas que se entrelaçam tornando-as unas em diversos momentos.

Para a realização do Sarau, várias foram as atividades propostas pela professora Freya, dentre as muitas realizadas pela docente, após as oficinas, tem destaque a análise do Conto Moto de mulher de Jarid Araes. Nesse conto a autora demonstra como o preconceito contra a homossexualidade produz cicatrizes irreparáveis para àquelas/àqueles a quem os discursos/enunciados são direcionados. Uma das atividades que foi realizada teve seu início no Grupo Focal. A escrita da etnonarrativa trouxe para a análise depoimentos potentes e tocantes, dentre esses depoimentos vale citar o de Vandinha, uma das colaboradoras:

> No turno da manhã sofri homofobia, por uma funcionária do colégio. Namorava com uma menina e só pelo fato de estar abraçada com ela "Cactus" teve a brilhante ideia de falar que estávamos "se beijando", começou a filmar isso e as pessoas ao meu redor ficaram chateadas com essa situação e, principalmente com a mentira dela. Por sorte não tive coragem de tomar providências sobre isso, pois minha família é bastante homofóbica. Nesse ano (2023) aconteceu, só que a coordenadora "Dionea", chamou eu e minha ex companheira a comparecer a secretaria para falar que a gente não podia ficar abraçadas, pois ali não era local disso, sendo que na minha turma tinha um casal de heteros que viviam se agarrando e se abraçando e ninguém da secretaria chamava eles para dá esse "aviso" ao casal. Colaboradora Vandinha, etnonarrativa, 2023.

O discurso da funcionária e da coordenadora, narrado pela aluna Vandinha é permeado de homofobia isso é certo, porém ao conviver diretamente com a coordenadora percebi que ela acredita piamente que não compactua com a homofobia, suas falas são de inclusão, porém suas atitudes são homofóbicas. Descobri nos enunciados contraditórios da coordenadora o que muitas pessoas na escola *lócus* – refiro-me a funcionárias/funcionários, professoras/professores, alunas/alunos- também o diz: não sou homofóbica/homofóbico!

Essas falas são verdadeiras, as pessoas realmente acreditam naquilo que estão falando, elas não se veem nem se consideram homofóbicas. Essa concepção é, infelizmente muito comum, uma vez que as gerações dos anos oitenta, noventa do século XX bem como a geração

dos anos dois mil ainda estão presas a padrões impostos por uma sociedade patriarcalista, misógina, gayfóbica, transfóbica dentre outros padrões que alongariam a lista.

Os discursos incoerentes são decorrentes dessa realidade. Comparo as/os colaboradoras/colaboradores a um diamante bruto que passa a ser polido para que o brilho que dele emana seja percebido nas vitrines das joalherias após sua metamorfose, chamando, assim, a atenção das/dos compradoras/compradores. Diferentemente do diamante, as/os colaboradoras/colaboradores ainda carecem de tempo para "aceitar" as/os diferentes que dá escola fazem parte.

No entanto, enquanto ainda as/os tratam como "monstros incorrigíveis" em meio ao que as/os ditas/ditos normais pensam ser o correto, por meio de discursos que instigam outras/outros a utilizar as mesmas agressões verbais que são camufladas por uma película de sociabilidade que não convence. Em seu texto O belo Perigo, Foucault (2016) aborda sua preocupação em torno dessa realidade.

> Atualmente, o problema que me preocupa, que, na verdade, não parou de me preocupar de 10 anos para cá, é este: numa cultura como a nossa, numa sociedade, o que é a existência das falas, da escrita, do discurso? Pareceu-me que nunca tinha sido atribuída suficiente importância ao fato de que no final das contas, os discursos existem. Os discursos não são apenas uma espécie de película transparente através da qual se veem as coisas, não são simplesmente o espelho daquilo que é e daquilo que se pensa. O discurso tem sua consistência própria, sua espessura, sua densidade, seu funcionamento. As leis do discurso existem como as 12 leis econômicas. Um discurso existe como um monumento, como uma técnica, como um sistema de relações sociais (Foucault, 2016, p. 42).

Foucault (2016) demonstra como o discurso é fonte da promoção de ideologias que o utilizam para o funcionamento das relações sociais a que servem. É por meio dessas relações sociais que o discurso homofóbico permanece vivo, e nos últimos anos ganhou uma conotação violenta, graças as/aos fundamentalistas que insistem em realizar a chamada "cura gay". Em um dos encontros realizados com as/os alunas/alunos colaboradoras/colaboradores, fiz um levantamento de como essas/esses jovens viam a inclusão das/dos LGBTQIAP+ no meio educacional em que viviam e o que mais as/os chocavam em meio a realidade vivida por elas/eles.

Para meu espanto das/dos dezoito participantes do Grupo Focal, as/os dezoito responderam que a homofobia velada era a mais preocupante, uma vez que os discursos não condiziam com a situação pela qual passavam as/os LGBTQIAP+. Assim como essas/esses colaboradoras/colaboradores entendo que não conseguir prever atitudes é muito mais virulento,

porque sabemos nos defender do que conhecemos, mas ficamos petrificados com problemas advindos sutilmente, que nos prega de surpresa, invadindo nossa vida como um vírus mortal sem nos dá chances para reagir ao que nos será apresentado, muitas vezes por meio de discursos "gentis", mas que são carregados de um veneno mortal.

Para Foucault (2013), todo o sistema educacional possui uma maneira política para manter ou modificar a apropriação dos discursos por meio dos saberes e poderes que trazem consigo, é com essa perspectiva vista pelo autor no século XX e, que ainda permeia o meio educacional no século XXI, que os discursos trespassam as salas, corredores e demais ambientes da escola, cumprindo seu papel opressor e excludente. A fala de uma colaboradora chamou a atenção para a problemática existente:

> Os LGBTQIAP+ são tolerados na escola, porque muita gente não gosta, mas acaba tendo que aceitar, porém acho "isso" muito errado, até porque cada um é o que quiser ser e não devemos nos meter nisso. (Colaboradora Alina Atividade Sororiempática, 2023.)

O discurso da aluna Alina demonstra como a desigualdade pode ser um fator preponderante para que alunas/alunos LGBTQIAP+ acabem por desistir de permanecer em um ambiente em que são hostilizados por meias palavras, olhares tortos e atitudes que as/os desmerecem pela sua orientação sexual. Decerto que as atitudes são decorrentes da falta de políticas educacionais que possam ser o que Foucault (2010) sugere que vejamos, como uma unidade estatal de soberania que atuam, apoiam e definem certo número de estratégias globais por meio da multiplicidade de sujeições.

Mediante essa expectativa pode-se entender que esses mecanismos constituem o pedestal efetivo do aparelho universal que compõe a instituição educacional, e são eles os principais propagadores dos discursos excludentes e homofóbicos que permeiam o meio educacional nos dias atuais, causando, assim uma propagação de atitudes que acabam por tornar o meio educacional um ambiente em que a insegurança passa a ser continua para classes minoritárias que ousam ir de encontro ao que prega a sociedade heteronormativa.

4.2 HOMOFOBIA AGRESSIVA: IMAGENS DE UMA REALIDADE SUBMERSA

Para além dos discursos subtendidos e explicitados, deparei-me com alguns bastante preocupantes nas etnonarrativas entregues pelas/pelos alunas/alunos. À medida que lia e relia

as páginas entregues pelas/pelos discentes, pensava em como tive que ouvir nas aulas no decorrer do doutoramento o quanto meus textos eram recheados de terror e de morbidade. Confesso que a Eu Caminhante foi buscar elementos que ajudassem a mudar a minha visão acerca da temática, porém a realidade que cerca a mim e minhas/meus colegas nas escolas de Tobias Barreto ainda está muito longe da realidade que eu ouvia nas aulas.

Esse ponto foi o centro de diversos embates no que dizia respeito ao meu texto, sempre que o levava para a apreciação das/dos colegas, bem como o foi, também na minha qualificação. Lembro que, na qualificação, a professora Catarina Nascimento de Oliveira fora a única que entendeu a problemática que envolve a cidade em que se encontra a escola *lócus* da pesquisa e defendeu a forma como a temática que envolve as/os LGBTQIAP+ tobienses é por mim apresentada, uma vez que essa realidade é de conhecimento da professora Oliveira.

Em meio a essa problemática levantada na qualificação, vi que os argumentos antagônicos apresentados nas aulas do doutoramento surgiam como fantasmas à medida que lia as etnonarrativas escritas pelas/pelos colaboradoras/colaboradores no Grupo Focal. Para a minha surpresa e, também, horror, deparei-me com enunciados que me deixaram preocupada devido ao teor de ódio expresso na escrita. A tensão tomou conta da análise no momento, em que li a seguinte explanação:

> Sem brincadeira, quando ouço a sigla LGBTQIAP+ sinto uma vontade de vomitar, só de imaginar pessoas do mesmo sexo dizendo que estão juntas, sinto uma vontade de sumir, e lavar os olhos. Quando vejo uma bandeira LGBTQIAP+ uma vontade ardente de queimá-la me consome, quero pisar, rasgá-la, qualquer coisa que dê um fim naquele "símbolo de inclusão". Esse rancor já vem da minha infância, mas hoje percebo que estava certo, onde já se viu pessoas do mesmo sexo dividindo a mesma cama? Uma vergonha para as futuras gerações! Pelo menos se não for para matar, se possível apague a memória do orgulho escroto, achar uma porcaria dessa lindo, e geralmente é para não ser criticado. (Anônima/Anônimo,2023 etnonarrativa)

O teor de ódio no discurso de Anônima/Anônimo causa, em mim, calafrios, ao dizer "Pelo menos se não for para matar, se possível apague a memória do orgulho escroto...", nos mostra o que Foucault (2013) aborda quando diz que em toda a sociedade que a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, escolhida, aparelhada e remanejada por certo número de artifícios que têm por função exorcizar seus poderes e perigos, domar sem acontecimento fortuito, evadir-se da sua densa e terrível materialidade.

Ora, se essa/esse aluna/aluno vem para o meio escolar com essa mentalidade formada desde criança, como ele bem explicitou, acaba por verbalizar, em meio aos colegas, seus ideais

e o discurso que antes pertencia a ela/ele torna-se domínio de muitos sujeitos homofóbicos, influenciando, assim, outros sujeitos e propagando o ódio para com as/os LGBTQIAP+.

Em meio a essa estigmatização dos corpos referenciados das/dos LGBTQIAP+ que fazem parte do *lócus* da pesquisa, pude comprovar a luta que essas/esses jovens vêm travando para não sucumbir ao extremismo de algumas/alguns colegas quando são questionadas/questionados por indivíduos que não aceitam a orientação sexual que elas/eles entendem como sua e que não respeitam a diversidade presente no ambiente escolar. Em seu texto "(Re) Pensando questões sobre desigualdade e diversidade na educação superior em uma perspectiva interseccional", a professora Maria Helena Santana Cruz e seu orientando Raul Felipe Silva Rodrigues (2021) explicitam que:

> Apesar de haver um conflito sobre o conceito de diversidade, parece haver uma compreensão comum no mundo acadêmico de que se está falando de 'diversidade de identidade', definida como um misto de pessoas com identidades grupais diferentes dentro do mesmo sistema social. (Cruz, Rodrigues, 2021)

Os conflitos que percebi por meio da escrita dessas/desses colaboradoras/colaboradores trazem à tona uma problemática que se pensou ter sido diminuída ao longo dos anos devido às lutas da classe LGBTQIAP+: a homofobia violenta. No entanto, percebe-se que existem sujeitos e grupos de sujeitos - no texto, refiro-me a elas/eles como sujeitos homofóbicos - que vêm sendo propagadoras/propagadores de violência contra o coletivo LGBTQIAP+, quer seja essa violência proferida verbalmente ou fisicamente, causando, assim, uma situação de desconforto para com essas/esses jovens que "ousam" ir de encontro aos "ideais" vistos como corretos pelas/pelos fundamentalistas que pregam a moral e os bons costumes e condenam gays, lésbicas, travestis, transexuais, dentre outras/outros/outres ao ostracismo social, na escola bem como fora dela.

Para ilustrar como a influência das/dos fundamentalistas passou a ser viral, e como consegui chegar à instituição escola, transcrevi a etnonarrativa do Mister X (2023) ao escrever sua etnonarrativa:

> Em minha opinião odeio "LGBTS", porque eles se acham demais, essas pragas são tão insuportáveis que qualquer besteira dita, eles se ofendem e depois querem se achar os lacradores. Além de que, eu posso utilizar esse termo "LGBT" e adentrar em um banheiro feminino com o intuito de observá-las sendo minha pessoa um homem. Esse conceito de se achar mulher ou homem não faz sentido, pois o fato de assumir uma coisa que não é e ficar com esse pensamento, isso se chama loucura. Existe tanta gente que

> fala que criança já tem o direito de assumir a sexualidade que quiser, sendo assim ela perde toda a sua essência infantil. Pra mim essas pessoas deviam morrer! Tem tanta gente "LGBT" no mundo que pra acabar com esse mal no mundo teriam que abrir Auschwitz. Essa besteira de "LGBT" é um mal que penetra na mente do indivíduo, acredito eu que apagando a memória do cidadão deveria ser apagada, só assim ele esquece essa merda. Por isso apoio os regimes árabes nesse caso, pois eles sim controlam a disseminação dessa doença, como? Acabando com o mal pela raiz. (Mister X, 2023).

A violência do discurso, mais uma vez, surpreende olhos da Eu Caminhante, porém não surpreende a minha racionalidade. O discurso utilizado por Mister X demonstra a vertente governamental que, infelizmente, passou quatro anos destruindo os direitos adquiridos pelas minorias, dentre as quais se encontrava a população LGBTQIAP+. Ao longo de sua fala, Mister X traz à tona elementos que são pontos defendidos por radicais religiosos e neonazistas.

À medida que lia esse enunciado tão violento, perguntava-me se essa/esse jovem tem o conhecimento das atrocidades que os nazistas cometeram em Auschwitz, ou se tem noção do que os extremistas religiosos fazem com os ditos "diferentes". A Eu Caminhante questionava-me por várias vezes se a escola sabia desses fatos ou em meio a tantas demandas que possui não tinha conhecimento da realidade que permeia em suas salas de aula e corredores.

A submersão dessas realidades traz à tona, do meio da lama que recobre a realidade dessas palavras obscuras, uma podridão sem precedentes, uma vez que a fagulha foi acesa, basta apenas que outros focos acesos entrem em colisão para que a fogueira possa tomar proporções inimagináveis, Foucault (2013) nos explica:

> Da mesma maneira, as ciências do homem, enquanto um campo de circulação de verdades, não são constituídas pela totalidade de proposições feitas à sociedade. Esse processo se dá num contínuo a partir da racionalização da produção dos discursos, dos instrumentos de controle e, também, da articulação às relações de poder. (Foucault, 2013)

O controle está explícito nas palavras de Mister X, quando ele traz à baila a maneira como os árabes tratam as/aos LGBTQIAP+. O ódio para com a classe é tão grande que fez questão de explicitar por meio de pesquisa duas maneiras de punição dadas as/aos

LGBTQIAP+. A primeira na Segunda Guerra Mundial[50], e a segunda ainda é utilizada nos dias atuais pelos extremistas religiosos árabes a quem ousa ir de encontro às Leis do Alcorão[51].

Assim como Mister X, muitas/muitos alunas/alunos possuem a mesma conduta e, por não querer expor abertamente agem de maneira sorrateira como já citei anteriormente. No entanto, as regras de silenciamento e exclusão impostas pela sociedade não conseguem calar e, muito menos intimidar as/aos LGBTQIAP+ que convivem no ambiente escolar, mesmo que seja uma constância de idas e vindas ao chão da escola e, que muitas/muitos jovens demorem a concluir o Ensino Médio devido as intercorrências pelas quais são obrigadas/obrigados a passar no meio escolar a resiliência as/os fazem voltar e concluir.

Nesse ponto, mais uma vez se faz necessário citar Flor do Dia, que durante anos desistia e voltava ao ambiente educacional. Para Flor do Dia a escola era ao mesmo tempo um ambiente sedutor e aterrorizador. Sedutor porque ela tinha consciência de que seria o meio de ajudá-la a ter um futuro mais promissor e, aterrorizador porque existiam "monstros" que a julgavam e afastavam da meta a ser seguida.

Durante a observação que realizei na escola, vários discursos foram chamando a minha atenção. Um dos discursos que ouvi e que de fato me pareceu um "monstro" com garras, diz respeito a fala doutrinária de um professor para com as/os alunas/alunos LGBTQIAP+. O professor, um religioso ardente propunha que as/os alunas/alunos mudasse sua "conduta homossexual", para que não perdessem a salvação, as conversas que possuíam esse teor eras repassadas ao diretor da escola que tomava as providências necessárias, porém o mal já havia sido feito e, a/o aluna/aluno mesmo permanecendo na escola sentiu-se humilhada/humilhado com o fato ocorrido, porque o ato da/do professora/professor acabou por suscitar entre as/os alunas/alunos debates desnecessários o que acabou causando danos, não apenas em um, mas em vários alunas/alunos LGBTQIAP+ que se sentiram solidárias/solidários a/o colega.

---

[50] Como alguns nazistas acreditavam que a homossexualidade era uma doença que podia ser curada, eles desenvolveram políticas para "curar" os homossexuais de sua "doença" através da humilhação e do trabalho árduo. Os guardas ridicularizavam e batiam nos prisioneiros homossexuais assim que eles chegavam, frequentemente separando-os dos outros detentos. Rudolf Hoess, comandante de Auschwitz, escreveu em suas memórias que os homossexuais eram segregados para evitar que a homossexualidade se disseminasse entre os demais detentos e os guardas. As equipes encarregadas dos detalhes do trabalho, na fábrica de foguetes subterrânea Dora-Mittelbau ou nas pedreiras de Flossenbürg e Buchenwald, frequentemente atribuíam tarefas fatais para os homossexuais. (Fonte: Enciclopédia do Holocausto)

[51] O alcorão é texto sagrado do Islã. O nome, em árabe, significa 'lido' ou 'recitado'. Esta palavra pode ser uma forma arabizada de origem síria e se aplica ao livro que contém, para os muçulmanos, uma série de revelações de Alá (Deus) a Maomé. Estas revelações começaram nas primeiras décadas do século VII, quando Maomé já tinha 40 anos, e ocorreram em Meca (Makka), cidade natal do Profeta, e Medina (al-Madinah).(Fonte: https://www.historiadomundo.com.br/arabe/alcorao.htm)

Foucault (2013) explicita que o sistema de ensino nada mais é do que uma ritualização da palavra, uma qualificação e fixação dos papeis para os sujeitos que falam. Em outras palavras, o sistema de ensino é um sistema doutrinário que distribui e apropria-se do discurso com seus poderes e seus saberes. Ora, o discurso da/do professora/professor acabou sendo uma tentativa de doutrinação por meio do discurso para uma/um jovem que possui uma orientação sexual que não é reconhecida e, muito menos respeitada pela/pelo docente.

Para agravar ainda mais a situação, a maneira como o discurso fora proferido acabou sendo o estopim para que muitas/muitos alunas/alunos partidárias/partidários dos pensamentos da/do professora/professor passassem a expor na instituição as suas ideias homofóbicas nos corredores, salas e outros ambientes da escola.

É notório que as ideias que perpassaram naquele momento específico foi um fator preponderante para a acolhida da pesquisa por mim realizada, uma vez que pela primeira vez após muitos anos de silenciamento as/os LGBTQIAP+ estavam reivindicando que atitudes fossem tomadas. Fazendo um levantamento apurado dos acontecimentos citados ficou óbvio que o ano de 2023 foi preponderante para que pequenas mudanças fossem realizadas no âmbito educacional da escola *lócus* da pesquisa.

A descoberta da homofobia em meio ao público assistido pela escola, bem como pelas/pelos funcionárias/funcionários, gestão, professoras/professores e alunas/alunos é um dado preocupante e que necessita de mudanças que possam auxiliar no processo de inclusão das/dos LGBTQIAP+, um processo de inclusão que esteja firmemente pautado na equidade, uma vez que já estão sendo vistas/vistos com “igualdade”.

Ao utilizar o termo “igualdade “entre aspas, o faço para alertar que o enunciado é muito usado atualmente, porém o seu uso não pode ser visto como sendo apenas uma palavra bonita que inspira admiração. A igualdade é prima-irmã da respeitabilidade, então, para que ela seja vista como fator primordial, se faz necessário que o respeito às diferenças seja um ponto inegociável no meio educacional. Mediante essa realidade é que a equidade poderá ser vista em sua plenitude.

4.3 NATURALIZAÇÃO DO PRECONCEITO: COMO AS PALAVRAS SÃO INTROJETADAS PARA MASCARAR A DOR DA REJEIÇÃO

Nos meus trinta anos de docência, nunca havia prestado atenção ao que ocorria ao meu redor quando chegava na escola. Primeiro porque estava sempre apressada para mudar de sala e, principalmente, para não deixar que as/os alunas/alunos fugissem das aulas de Língua

Portuguesa. Enquanto entrava e saía das salas de aula, não prestava atenção ao que ocorria de fato nos corredores, com o que era enunciado em meio a sussurros nem como as piadinhas afetavam as/os LGBTQIAP+. Muitas das piadinhas passaram a ser, para algumas/alguns destas /destes jovens, algo corriqueiro no meio educacional a que pertencem.

Confesso, que a minha ida a campo - essa foi a minha primeira experiência como pesquisadora de campo – a princípio pareceu-me maravilhosa, fiquei deslumbrada com os discursos, gestos, expressões faciais das/dos que fazem parte da escola. No entanto, logo essa fascinação foi substituída pela incredulidade, os discursos das/dos alunas/alunos que de longe fascinavam ao serem ouvidos, de perto passaram a chocar, causaram uma profunda tristeza porque muitos deles não eram percebidos como ofensivas pelas/pelos LGBTQIAP+. Passei a perceber que as ofensas pareciam ter criado uma grossa camada de insensibilidade nas/nos jovens LGBTQIAP+ e, que nada do que se enunciava podia afetá-las/afetá-los.

Na segunda semana em que estava nos corredores da escola, ouvi de um jovem a seguinte frase: “Viado, você vai hoje para o ensaio da peça?” O “Viado” olhou para mim com uma cara de deboche e disse: Tá vendo aí, professora, o “Viado” está é concorrido esses diasei uma risadinha e, assim que ele saiu anotei o ocorrido no meu Diário dos Sonhos e Pesadelos. No outro dia, chamei o “Viado” e perguntei se a fala do “amigo” o incomodava. A resposta deixou-me sem argumentação:

> Professora, quando eu cheguei à escola esse tipo de fala causava, sim, uma profunda agonia, depois né eu passei a não me importar, do que ia adiantar eu ir todos os dias na secretaria dizer que estavam me chamando de ‘viado”, eu só ia ter mais “apelidos” aí, eu acostumei, passei a achar “normal”. (Flor do Dia, Diário de Campo, por meio de gravação no celular)

A naturalização do preconceito recebida por aquela jovem – sujeito *acomodados* - chamou a atenção e passou a ser uma pauta a ser investigada, precisava perceber se era algo corriqueiro para com outras/outros jovens na escola, ou se era um ato isolado. À medida em que os dias passavam e eu observava atentamente os discursos dos entornos em que me encontrava, percebia que não era algo isolado, mas, sim, naturalizado por alunas/alunos, professoras/professores, funcionárias/funcionários. Em um dado momento, Miss Butterfly, agente administrativa do colégio *lócus* da pesquisa, em uma conversa, deu-me o seguinte depoimento:

> Ao longo da minha vida profissional enfrentei não só a homofobia, mas também o racismo e exclusão por vir de uma família de classe média baixa,

> sempre procurei ter em meu ciclo de amizades pessoas de influência na sociedade e, assim, fui conquistando o meu espaço. O meu primeiro emprego foi aos 18 anos tinha acabado de finalizar o meu ensino médio e fui agraciado com o meu primeiro emprego em uma escola de ensino fundamental sendo monitor de transporte escolar lidando diretamente com as famílias outros alunos e toda equipe pedagógica da escola, ali me surgiu o desejo de ingressar em um curso da área e, assim, o fiz. No ano de 2019 dei início ao curso de pedagogia, hoje estou no 7º período, o meu segundo emprego foi na UPA da minha cidade aonde prestava serviço através de uma empresa, passei dois anos na unidade. Durante as experiências passei por inúmeras situações aonde os colegas e usuários em atitudes desnecessárias tentavam me encabular ou mostrar que eu não era capaz de exercer tal atividade pelo fato da minha orientação sexual e, assim, eu com meu jeito espontâneo de ser mostrava a cada um deles que minha orientação não me limitava a nada e assim quebrando paradigmas na mente deles, até o horário de descanso era motivo de piadas pois ninguém estava confortável em estar no mesmo horário que o meu então, eu sempre procurei ir em um horário que só eu estivesse lá mas isso nunca me desmotivou ou eu me considerei inferior a nenhum deles isso só me fortaleceu, em toda a minha vida nunca deixei o preconceito ser o pilar da minha vida e levo sempre comigo a seguinte frase ``mais amor por favor" (Miss Butterfly, gravação celular, 2023)

Miss Butterfly, em sua explanação, trouxe à tona fatos que evidenciam a naturalização do preconceito para com a sua orientação sexual quando diz que "o horário de descanso era motivo de piadas, pois ninguém estava confortável em estar no mesmo horário que o meu, então, eu sempre procurei ir em um horário que só eu estivesse lá". O cerceamento a que Miss Butterfly se obrigava para não impor sua presença às demais pessoas que faziam parte do seu ambiente de trabalho era, sim, uma naturalização do preconceito além de uma violência silenciosa.

Esse comportamento adotado por Miss Butterfly e que a tornou um sujeito acomodado ainda permeava nos corredores do colégio, apesar de ser uma excelente profissional muitas das vezes ouvi quando a chamavam de "a Senhora" pejorativamente. Nesses momentos eu não conseguia perceber emoção em sua face, uma vez que Miss Butterfly vestia uma carapuça impenetrável, não deixava transparecer emoções, não se sabia se estava alegre ou triste, é como se os enunciados não chegassem aos seus ouvidos e, desta maneira, ela conseguisse permanecer em um mundo seguro, em que as emoções não podiam atingi-la, porque ela escolhera reprimi-las.

Assim como Miss Butterfly, tive conhecimento que uma/um das/dos professoras/professores que têm sua orientação sexual questionada pelas/pelos colegas passa por constantes questionamentos no grupo de whats zap da escola. Em uma das falas que coletei no intervalo na "Sala das/dos Professoras/professores", uma/um delas/deles disse que uma/um determinada/determinado colega havia expressado a sua opinião acerca da sexualidade

dessa/desse professora/professor e, que ela/ele o tinha respondido à altura acerca da curiosidade expressa pelo colega. Passado um tempo, tive a oportunidade de conversar com a/o professora/professor nos intervalos e, notei que ela/ele não possuía problema algum em abordar a temática "Orientação sexual".

No entanto, assim como Miss Butterfly vê com naturalização determinados enunciados que algumas/alguns colegas e alunas/alunos para com ela/ele essa/esse professora/professor "se faz de desentendida/desentendido" com relação aos questionamentos que a ela/ele são lançados no grupo de WhatsApp da escola. Após alguns dias, passei a ter contato com alunas e alunos que pertenciam às classes dessa/desse professora/professor e ouvi de muitas/muitos daquelas/daqueles alunas/alunos que a/o educadora/educador tinha uma maneira peculiar de tratá-las/tratá-los, e passei a entender que a orientação sexual dessa/desse professora/professor ainda é uma incógnita, uma vez que nada se tem de concreto pois ela/ele é uma/um brincalhona/brincalhão costumaz.

Para Cruz (2015), "Os sujeitos são subjetivados, simultaneamente, por múltiplas instâncias discursivas que produzem diferentes "posições de sujeitos", antes mesmo de chegarem à escola". Pensar que o ambiente educacional muitas das vezes deixa de lado as diferentes posições das/dos alunas/alunos que dela passam a fazer parte fez-me entender que a naturalização do preconceito é uma das posições que essas/esses jovens trazem de antigas escolas, da família e de outros meios em que elas/eles fazem parte. Para além desse ponto, Cruz (2015) nos diz ainda que:

> Pensar sobre a produção de identidades e subjetividades construídas implica investigar como a formação, em suas múltiplas dimensões, vem generificando os sujeitos em escolas e em outras instituições da sociedade, ao expressarem relações sociais de gênero (...) (Cruz, 2015, p.49)

Dentre as muitas questões que acabam por naturalizar o preconceito para com a classe LGBTQIAP+ na escola lócus da pesquisa, está o que chamarei de "política da boa convivência", uma vez que passa a fazer parte de um "todo" que engloba a sociedade que permeia o ambiente escolar. A necessidade de tornar-se aceitas/aceitos as/os fazem não direcionar o olhar de maneira apurada, as/os fazem ter "vistas grossas" para a violência dos discursos que a elas/eles são lançados.

Em outro momento da ida ao "campo", percebi que Flor do Dia estava em um "canto" com duas/dois amigas/amigos. Dirigi-me até o local e passei a conversar com elas/eles. Tempos depois, uma das meninas chegou onde estávamos para comunicar que o jornal que a professora

Snotra estava idealizando não publicaria a temática abordada por Flor do Dia. Uma/Um das/dos LGBTQIAP+ que estavam conosco perguntou:

> Sim, e por que o texto que Flor do Dia escreveu não vai constar no jornal? A professora Snotra disse que ela poderia abordar o tema! (Eolos, Diário de Campo)

A resposta da dupla foi unívoca:

> Porque quando o jornal foi pensado, nós não achávamos que iria abordar coisas de gays, tudo bem ser gay mas ficar "incentivando" o outro a ser gay já é demais. Isso não é fazer jornal!
> É isso mesmo! (Dupla Dinâmica)

Naquele momento, a rebeldia que é peculiar da Eu Caminhante quase ultrapassava a objetividade da pesquisadora. Para mim, exercer o silêncio foi um aprendizado doloroso, mas que provou ser necessário e eficaz para o crescimento da investigadora e, acima de tudo da pesquisa em si. À medida que as meninas falavam eu olhava para Flor do Dia que não esboçava nenhuma emoção, apenas olhava para elas e, no final disse em uma calma invejável:

> Vou falar com a professora Snotra, o que ela resolver passarei para vocês., pois no final quem irá decidir o que pode ser publicado é ela e a comissão que faz parte do jornal, não vocês. (Flor do Dia, 2023, Diário de Campo)

Ao refletir sobre o enunciado de Flor do Dia, vejo que apesar de dar uma resposta à altura e ter um comportamento extremamente maduro, em momento algum ela questiona a utilização do discurso das/dos alunas/alunos ao proferirem o enunciado: "Tudo bem ser gay". Ora, quando elas/eles falaram acerca da orientação sexual abordada por Flor do Dia em seu texto, elas/eles agiram de forma pejorativa com a colega por ela ser uma pessoa fluída que optou por ser chamada de ela. Flor do Dia tinha escrito um texto que abordava a identidade de gênero, dentre a abordagem dava dicas a respeito à diversidade que poderiam ser usadas no dia-a-dia, dentre as quais estavam:

1. Cuidado com "piadas" ou comentários que poder ser preconceituosos;
2. Respeite o nome social das pessoas;
3. Pergunte o pronome pelo qual a pessoa prefere ser chamada;
4. Respeite a opção de banheiro/vestiário de pessoas trans;
5. Troque o termo "homossexualismo" por "homossexualidade";

6. Não pergunte sobre o gênero de nascimento das pessoas.

(Flor do Dia, 2023, texto do Jornal do Colégio)

Quando li o texto de Flor do Dia, percebi que não havia nenhum problema, que a escrita era de cunho informativo e, não "incentivador" da homossexualidade como a "dupla dinâmica" ousou falar. A naturalização das falas das/dos colegas para com as/os LGBTQIAP+ foi um dos pontos que mais deixaram marcas na Eu Caminhante, porque sendo questionadora não podia expor a minha indignação com o discurso proferido pelas/pelos alunas/alunos, professoras/professores e demais funcionárias/funcionários da escola *lócus* da pesquisa.

A angústia se apoderava de mim devido ao silenciamento que permeava no meio educacional, silenciamento este que partia das/dos LGBTQIAP+ ao deixar que passasse em branco o comportamento abusivo das/dos alunas/alunos, professoras/professores, funcionárias/funcionários heterossexuais da escola. Quando digo deixaram passar em branco não estou tentando dizer que deviam brigar para serem respeitadas/respeitados, mas, sim que deveriam questionar de maneira educada o porquê dos ataques gratuitos e fortuitos a elas/eles direcionados.

Para completar a minha indignação, via que o discurso proferido pelas/pelos alunas/alunos, também era proferido pelas/pelos docentes, ser homossexual na escola *lócus* é aceitável, desde que a naturalização da homofobia possa fazer parte do dia-a-dia das/dos LGBTQIAP+. Para Ward e Winstanley (2006) as piadas e adjetivações constantes para com as/os LGBTQIAP+ são vistas como "nada demais", porém manifestam uma tentativa de considerá-las como não sendo preconceituosas ou discriminatórias, procurando, assim, mascarar as visões preconceituosas que permeiam os ambientes educacionais que fazem parte da escola *lócus* observada.

É notório que esse tipo de atitude, funcionam como um dispositivo de controle que visa coibir as/os alunas/alunos que se identificam com uma identidade homossexual por terem medo de passar a ser vítimas dessas piadas. Por fim, a naturalização das piadas nada mais é do que um dispositivo de vigilância e controle social que ajuda a manter o sistema e, a fortalecer os efeitos da ordem heteronormativa.

Para além da indignação, a Eu Caminhante precisava buscar elementos que pudessem ajudar as/os LGBTQIAP+ a entender que o humor utilizado no dia a dia para diminuí-las/diminuí-los, atuava como um dispositivo discriminador que auxiliava na naturalização das práticas homofóbicas, que muitos responderam ser veladas.

A professora Freya em sua atividade Sororiempática trouxe para a pesquisa um lufar de vento potente, uma vez que é por meio dessas piadas que a prática da homofobia velada tomava folego e escondia-se como uma serpente que estava sempre pronta a dar um bote certeiro em suas vítimas. Essas práticas desencadeiam segundo Irigay; Saraiva e Carrieri (2010) danos, desrespeito e traumas psicológicos que muitas das vezes não são percebidos pelos seus praticantes e, ouso dizer que não são percebidos por muitas/muitos LGBTQIAP+ que são atacadas/atacados com "tapas em luva de pelica".

Vale ressaltar que a naturalização das piadas se dá devido a naturalização do heterossexual como padrão a ser seguido por toda a sociedade, uma vez que elas/eles são aquelas/aqueles que representam a moral e bons costumes da sociedade a que pertencemos. Segundo Judith Butler (1990) a sociedade entende que os homossexuais são os destruidores de uma sociedade patriarcalista e, por esse motivo passam a ser desqualificados e desmoralizados.

Esse tipo de comportamento que naturaliza a homofobia na escola de maneira direta se dá por meio das normativas e procedimentos formais da escola, como vimos no depoimento de Vandinha, seja pela ação, ou pela falta dela em procedimentos que promovam justiça social, igualdade de tratamento entre todos/todas/todes que compõem a escola.

Para além desse comportamento, a discriminação informal indireta manifesta-se por meio de comentários inadequados, humilhações, ridicularizações e piadas feitas cotidianamente, bem como nas interações sociais entre pessoas. Esse tipo de tratamento é alimentado por uma heteronormatividade que foi fundamentada, segundo Lionço & Diniz (2008) em pressupostos errôneos de naturalização das práticas heterossexuais bem como no caráter tido como desviante de outras práticas. Para ilustrar essa realidade, trago a fala de um dos alunos:

> As pessoas acham que porque eu sou gay não posso jogar futebol, tenho que ter atividades que são femininas. Eu sou um bom jogador, melhor de que muitos heteros, mas não me deixam jogar porque dizem que não é coisa para bicha, aí tenho que jogar queimado, eu jogo, mas preferia jogar futebol. (Belatrix, fragmento do diário, 2023)

As piadas utilizadas para com Belatrix, são provas da ridicularização que muitas/muitos LGBTQIAP+ passam no seu cotidiano, devido à orientação sexual. Para muitas pessoas as preferências dessas/desses jovens têm que estar atreladas à sua orientação sexual, algo que nos dias atuais não cabe mais na sociedade em que vivemos e que acaba fazendo com que as/os LGBTQIAP+ passem a naturalizar o preconceito que as/os cercam.

Para que se possa ter uma ideia de quão viral é a naturalização do preconceito sofrido pelas/pelos LGBTQIAP+ da escola *lócus* da pesquisa precisa-se estar sempre refletindo o que vem a ser homofobia e, quão avassaladora ela é na vida de alunas/alunos LGBTQIAP+. Asinelli-Luz e Cunha (2011) trazem a concepção de homofobia de maneira abrangente ao dizer que:

> A homofobia, portanto, reflete a aversão, o ódio, sentimento de repulsa ou medo que é sentido e/ou manifestado por pessoas e que resulta em atitude de hostilidade e violências em relação à pessoa homossexual caracterizando uma manifestação arbitrária que qualifica o homossexual como contrário, inferior, anormal, estrando e, por isso, o discrimina e agride. (Asinelli-Lu & Cunha, 2011, p.90)

Para além da explanação das autoras, pode-se inferir que a concepção de homossexualidade é um dos pontos mais preocupantes para que se possa combater a naturalização do preconceito no âmbito escolar. Para que essa realidade possa ser alcançada, Pocahy (2007) defende que a única forma de ampliar nossa liberdade é por meio da invenção de nós mesmos, recusando as determinações moralistas do corpo, do prazer, de nossos desejos, isto é, essa realidade só poderá se tornar plausível quando se recusa a naturalização das linhas de inteligibilidade do humano. Louro (1997) ao abordar o conceito de homofobia e sexismo defende que essas práticas são educacionais:

> Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentimos nossos/as alunos/as dão ao que aprensem. Atevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho. (incluindo aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (Louro, 1997, p. 58 e 64)

Ao defender que precisamos problematizar as teorias que nos orientam no meio educacional, Louro (1997) nos incita a refletir de que forma podemos dirrimir, enquanto profissionais de educação, a violência psicológica enfrentada pelas/pelos LGBTQIAP+ na escola. É notório que o cerceamento a que são submetidas/submetidos no meio educacional as/os leva a conviver com essa naturalização do preconceito e homofobia que aqui chamarei de "Poder Heteronormativo" .

O poder heteronormativo é um fator que acaba sendo construído no meio educacional e, acaba por ser reproduzido não só por professoras/professores, mas por alunas/alunos. Esse

tipo de “construção de poder” passa então a ser um forte inimigo da diversidade impactando de maneira feroz no corpo de alunas/alunos LGBTQIAP+ que estão no chão da escola e, estes para poder adquirir conhecimentos acabam por naturalizar a homofobia, fazendo com que essa prática tenha, em alguns casos, a ilusão de que no ambiente educacional não há violência para como as/os jovens LGBTQIAP+.

É notório que a diversidade se faz presente na escola *lócus* da pesquisa, porém a ilusão de que as/os LGBTQIAP+ são respeitadas/respeitados é, sim uma crença que todas/todos têm como verdade única. As sinceridades nas respostas são contrapostas pelas ações que as pessoas que fazem parte da escola – e muitas que fazem parte de outros ambientes em que circulam LGBTQIAP+ - acreditam realizar. Nossa sociedade, ainda acredita que abrir as portas para a diferença é resolver os problemas que a estas portas chegam. No entanto, essa mesma sociedade preconceituosa, acaba por envenenar seus membros com discursos que intoxicam suas mentes fazendo com que palavras carregadas de peversidade cheguem até as pessoas vulneráveis.

Para que se tenha uma ideia de como o uso de expressões homofóbicas é natural para os heterossexuais fiz uma lista de frases que ouvi nos corredores da escola ao longo das minhas observações, elenquei as mais recorrentes:

- Que disperdício;
- Mas precisa se exibir assim?
- Quem é o homem, quem é a mulher kkkkk;
- Não tenho nada contra, mas...
- Veja o Peter, ele é gay mas ninguém diz;
- Flor do dia, você entende muito de moda, me dá umas dicas;
- Flor do dia, sai daí vá isso é trabalho de homem! (Diário de Campo, 2023)

Todas essas frases eram proferidas como se fossem normais pelas/pelos héteros e, ouvidas pelas/pelos LGBTQIAP+ de “boa”como elas/eles falam. A minha indignação era uma companheira amarga que corroia minhas entranhas, não expôr as minhas considerações acerca das “atrocidades” que ouvia fazia com que percebesse como o ser humano adequa-se as realidades a que elas/eles se apresentam. O instinto de sobrevivência é o que torna possível a convivência das/dos LGBTQIAP+ com a violência velada, que é uma das formas mais virulentas de homofobia, uma vez que por ser camuflada não é vista como perigosa.

Foucault (1999) diz que a voz silenciada não é capaz de emudecer o pensamento, porém

desferi-lhe golpes angustiantes. Ora, quando a homofobia é silenciada por meio do discurso tornando-se natural para as/os agredidas/agredidos demonstra quão brutal pode ser o uso das palavras e, o quanto professoras/professores podem ser responsáveis, mesmo que inconscientemente, pela propagação de discursos que agridem de forma "camuflada" e passa a ser encorporada como natural pelas vítimas da agressão.

4.4 HOMOFOBIA COMO FATOR CULTURAL NO CHÃO DA ESCOLA E PARA ALÉM DELA

A Eu Caminhante ao andar pelos corredores da escola *lócus* do projeto, parecia que tinha entrado em um túnel do tempo, visto que nada havia mudado no chão da instituição. Deparei-me com muitas/muitos alunas /alunos, funcionárias/funcionários, professoras/professores, e pessoal de gestão que ainda não estão preparadas/preparados para as adversidades que chegam até elas/eles em uma profusão assustadora e totalmente diferente de anos atrás, quando em meio as/aos estudantes destacava-se apenas uma/um ou outra/outro LGBTQIAP+ que expressava sua orientação sexual no ambiente escolar e "ousavam" fazer valer os seus direitos. É fato que existia uma parcela de LGBTQIAP+ que permanecia silenciada/silenciado devido a repercusão que sua orientação sexual causaria em casa e no meio social a que pertenciam.

Esses episódios de violência homofóbica acabam por tornar possível o enfrentamento da abjeção dos corpos de alunas/alunos LGBTQIAP+ dentro e fora do ambiente escolar, uma vez que é a cultura patriarcalista que acaba por permitir essa realidade na sociedade em que estas/estes jovens convivem. Cruz, Nascimento e Santana (2018) abordam no artigo produzido para a Revista *Interteses* que a cultura patriarcalista, é vista de maneira concreta quando:

> As relações de gênero na sociedade patriarcal fazem parte da dinâmica social das desigualdades, nas quais podem ser pautadas as chamadas diferenças "naturais" construídas socialmente entre os sexos masculino e feminino. Nesse sentido, as diferenças "naturais" denominadas pelo seu sentido biológico, são instrumentos utilizados pela sociedade com seus respectivos critérios hierárquicos para a distribuição de papéis. A hierarquia é assim colocada como uma forma organizadora dos modelos classificatórios, comoum modo de organizar o mundo, baseado no princípio do valor que confere significado de valores de gêneros distintos. (Cruz, Nascimento e Santana, 2018, p.103)

Para as autoras é visível a relação de gênero como sendo uma dinâmica para a fomentação da desigualdade entre os sexos masculino e feminino. Essa dinâmica fica ainda mais violenta quando se parte para o tratar com as/os LGBTQIAP+. É notório que desde os

tempos antigos as/os LGBTQIAP+ são perseguidas/perseguidos, maltratadas/maltratados, condenadas/condenados a esconder sua orientação sexual devido ao preconceito existente na sociedade da qual faziam/fazem parte. Foucault (1982) ao prefaciar a novela de Oscar Panizza, *Herculine Barbin: O Diário de um Hermafrodita* cita a perseguição feita a essa/esse jovem entre 1860-70 do século XIX. No texto, o autor traz a luz a seguinte explanação de Barbin:

> Sofri muito, e sofri só! Só. Abandonado por todos! Não havia lugar para mim nesse mundo que me evitava e considerava maldito. Não havia um só ser humano que compartilhasse dessa imensa dor que se apoderou de mim no final da infância, idade em que tudo é belo porque toda a perspectiva é bela e brilhante. Essa idade não existiu para mim. Eu tinha, desde então, um distanciamento instintivo do mundo, como se houvesse já compreendido que viveria nele como um estrangeiro. (Foucault, 1982, p.13)

O sofrimento de Barbin[52] no século XIX, ainda é comum as/aos jovens LGBTQIAP+. Na atualidade, permanecer isolado ainda faz parte da cultura que cerceia e silencia aquela classe social, muitas Herculines Barbins transitam no meio escolar e passam pelos mesmos problemas a que ela/ele teve que enfrentar. Muitas/muitos dessas/desses jovens são obrigadas/obrigados a enfrentar a homofobia, transfobia, lesbofobia e gayfobia estrutural. Este tipo de comportamento é contumaz, advém da cultura patriarcalista que rege o mundo, uma vez que existe a crença de que a homossexualidade, de forma mais contundente a masculina, ameaça a estrutura patriarcal, na qual os valores masculinos são os que predominam.

É visível na escola *lócus* que a existências dessas Barbins causam um mal-estar imperceptível. A Eu Caminhante, observava como a existência daquelas/daqueles jovens em pleno século XXI se assemelhava com a Herculine do século XIX, a comparação entre "Elas/Eles" com Barbin, causava um estranhamento que às vezes deixa-me cabisbaixa por não poder interferir em questões que feriam não só as/os jovens, como também a mim ao perceber a impotência que possuía nesses momentos. Decerto que não estou a criticar as/os professoras/professores, para estas/estes suas posturas não eram preconceituosas, não lhes causavam estranhamento era a realidade a que foram "forjados" ao longo de suas vidas, no meio social em que nasceram e cresceram: a cidade de Tobias Barreto – em sua maioria- e outras cidades com as mesmas características, em que pessoas sempre fizeram "troça" com

[52] Herculine Barbin, intersexo francesa, atribuída como do sexo feminino ao nascer que passou a cometeu suicídio em 1868, após ter assumido a identidade masculina. Foi considerada intersexo após uma consulta médica realizada no colégio de freiras em que estudou. Após o exame médico teve que retificar judicialmente seu registro de nascimento e passou a ser chamada de Abel Barbin em 1968 comete suicídio. Fonte: Herculine Barbin: O Diário de um Hermafrodita, 1982.

as/os LGBTQIAP+ e esse comportamento era considerado “natural” pelas pessoas que faziam/fazem parte da comunidade.

Para entender a quão virulenta a estrutura patriarcal é para as/os LGBTQIAP+ basta transitar nos corredores das escolas, ambientes de trabalho, clubes, bares dentre outros locais que essas/esses jovens transitem. O silenciamento advindo da postura preconceituosa que existe na sociedade acaba por matar metaforicamente muitas/muitos jovens que lutam cotidianamente para que a sua orientação sexual seja respeitada, quer seja no ambiente escolar, quer seja em outros meios em que coexistem socialmente.

O silenciamento é algo impactante na vida das/dos LGBTQIAP+; em um país que teve no ano de 2023, segundo o Grupo Gay da Bahia[53], duzentos e cinquenta e sete mortes violentas dessa população (257) é entendível quão “necessário” se faz, para algumas/alguns LGBTQIAP+, manter o silêncio quando tratadas/tratados com desrespeito pelas pessoas que fazem ou não parte do círculo de vivência.

Na escola *lócus* é muito comum encontrar jovens LGBTQIAP+ se automutilando, esses episódios são tão corriqueiros que estão representados no HQ “Entre Voos e Liberdade”, falar abertamente dessa realidade e o porquê dela se fazer presente no chão da escola pesquisada é necessário. Para que essa concepção pudesse ser representada no HQ, pautei-me na concepção de verossimilhança defendida por Antônio Cândido (1976), quando diz que “a impressão da mais lídima verdade existencial” por meio “de um ser fictício” só pode ser realizada plenamente quando tem comunicação com os leitores.

No decorrer da pesquisa em muitos momentos se fez necessário abordar essa realidade com a direção e coordenação da escola. No meio do ano de 2023 chegou à escola um programa que visava ajudar as/aos alunas/alunos que estivessem passando por problemas psicológicos, não posso negar que essa notícia trouxe um certo alívio porque à medida que eu andava nos corredores sentia-me sufocada pelas várias realidades que se apresentavam no meu dia a dia.

Para que se pudesse explorar essa realidade foi de extrema importância a incursão feita nos corredores da escola, salas de aula e, principalmente, as observações feitas nos grupos focais. A troca de conversas e, os relatos, foram de uma riqueza imensurável para a Eu Caminhante, e foi também o que me fez ir em busca de elementos culturais que permeiam na sociedade e torna a muitas/muitos de quem dela fazem parte em homofóbicos,transfóbicos, gayfóbicos, lesbofóbicos.

[53] O Grupo Gay da Bahia é uma organização não governamental voltada para a defesa dos direitos dos homossexuais no Brasil. Fundada em 1980, é a mais antiga associação brasileira de defesa dos gays ainda em atividade. Sua sede fica em Salvador, no Pelourinho. Fonte: Site do Grupo Gay da Bahia.

Em uma das muitas incursões nos corredores da escola *lócus* da pesquisa deparei-me com Maximus, sua fala mansa e cadenciada deixava transparecer quão doloroso era fazer parte de uma cultura que a discriminava por ser lésbica e, como essa cultura conseguiu ao longo dos séculos impregnar a escola ultrapassando seus muros. Em nosso último encontro, ela desabafou por meio de sua etnonarrativa uma de suas desventuras no colégio.

> Quando eu tinha doze anos eu procurei ajuda de um adulto por sentir coisas que eu não sabia o quê sentia. O tempo passou e nada mudou, eu tentava evitar esses sentimentos, mais vieram o bullying, e eu passei a sofrer a homofobia, piadinhas de mal gosto, apelidos. Uma das coisas que mais afetava era meu estilo de vestir, calças largas e camisas grandes que eu usava para esconder meu corpo, essas roupas rendiam o apelido de "sapatão estranho", vieram, então as investidas de um "amigo mais velho que insinuou que poderia me ensinar a sentir atração por homens. (Maximus, 2023, Etnonarrativa)

A fala de Maximus, trouxe-me recordações de textos que li durante as aulas do doutoramento. A prática do estupro corretivo é cultural e uma das maiores expressões de violência contra lésbicas. Para Campos (2016) o estupro não é uma criação dos dias atuais nem antiga, ele nasceu com a civilização, originalmente o termo estupro não está ligado a transgresão, mas a imposição do pervertido sobre a vontade de outrem, nos fazendo perceber que prevalece a vontade do mais forte, em outras palavras a "lei do mais forte". Esse pensamento faz-me pensar nas gravuras dos livros de história, em que os "homens das cavernas" arrastam suas mulheres pelos cabelos para saciar suas necessidades sexuais.

A tentativa de correção de Máximus, apesar de ter sido realizada fora dos muros da escola acabou por reverberar dentro do ambiente educacional. Para muitas/muitos educadoras/educadores essa situação é assustadora visto que não nos prepararam para lidar com essas realidades que chegam até nós. Problemas como os de Maximus permeiam o ambiente escolar e, nós, aqui incluo a mim, enquanto profissionais nos vemos presos a uma cultura que oprimi, envergonha e causa transtornos, que em muitos casos são irreparáveis.

Vale ressaltar que o termo estupro corretivo refere-se ao ato de abusar sexualmente das lésbicas, assim como os homens transexuais com o intuito de "reparar" a orientação sexual da/do violentada/violentado. Na realidade, esse ato pode ser visto como punição àquelas/àqueles que não se atraem por homens, o que considero um reflexo de uma sociedade falocêntrica que explicitamente empurra lésbicas e homens transexuais para a heterossexualidade compulsória.

Para além de Maximus, no início de 2022 em uma das incursões na secretaria li um desabafo de uma/um aluna/aluno que havia procurado o diretor para denunciar a pretença

doutrinação de uma/um professora/professor que propunha a ele a famosa “cura gay”, a/o aluna/aluno sentiu-se impulsionada/impulsionado a desistir, mas a acolhida do diretor a/o ajudou a permanecer no ambiente escolar, a indignação do diretor era pautável e, ascendeu em mim uma chama de esperança. No entanto, à medida em que aprofundava a pesquisa a esperança passou a se esvair devido a diversidade de pessoas que fazem parte do quadro da instituição educacional.

Para que a cultura da homofobia seja minimizada no ambiente escolar se necessita de um comprometimento do “todo” que faz a escola, não estou dizendo que o lócus da pesquisa não tenha preocupação para com as/os LGBTQIAP+, mas que há uma necessidade de aprofundar os estudos culturais para que se possa entender como nos dias atuais essa herança, que ultrapassou séculos ainda permanece viva e, na atualidade no Brasil, ganhou proporções que envergonham o país devido a violência que é direcionada a população LGBTQIAP+.

Trabalhar os números da violência cometida contra homossexuais, transexuais, travestis e lésbicas é apresentar as/aos alunas/alunos a realidade da homofobia em números e fazê-las/fazê-los compreender que a população LGBTQIAP+ não merece aparecer nos noticiários e dossiês como estatísticas. Para que essa discussão seja proferida em sala de aula, se faz necessário que as/os professoras/professores façam um trabalho pautado na retrospectiva histórica que permeia a história desse coletivo social. As práticas de violência realizadas para com as/os LGBTQIAP+ são notadas primeiramente em capítulos da Bíblia Sagrada em Gênesis, capítulo 04 (quatro), versículos 01 (um) a 24 (vinte e quatro) os castigos impingidos da primeira geração advinda de Caim cujo o nascimento de Jubel e Tubalcan, passou a ser um “castigo dos céus” uma vez que suas proles trariam consigo o castigo divino para punir aquele que a ele estendeu a mão. Jubel era conhecido como tocador de cítara e flauta, esses homens possuíam feições femininas, nas pinturas da antiguidade a feminização destes homens demonstrava a preocupação que os artistas greco-romanos possuiam em de masculinizá-los.

As citações bíblicas que retratam os filhos de Jubel os denominavam pederastas, isto é, eram homens que sentiam prazer em servir sexualmente outros homens. Esses são exemplos de como a homossexualidade era e ainda é tratada pela sociedade heteronormativa que acredita que na sociedade só tem valor casais heterossexuais.

Para além da Bíblia Sagrada, em outros momentos da história podem ser observados fatos que buscam fazer com que as/os LGBTQIAP+ sejam diminuídos, silenciados e tratados como moedas de troca. No período greco-romano, os Cianedus eram levados para as guerras com o intuito de ajudar os soldados a ter uma vida “tranquila” no front. Porém, quando voltavam da guerra eram segregados nos prostíbulos por serem vistos como párias para a sociedade em

que conviviam. Dall'Orto (2015), na obra "Tutta Un'Altra Storia" o autor aborda a vida dos Cianedus, o estudioso em suas pesquisas retrata-os como seres abjetos, com corpos disfuncionais em meio às guerras travadas pelos cisgêneros.

Por serem dotados de famosa exuberância, os *Cianedus* podem ser, nos dias atuais, comparados as transgêneros, que assim como aquelas, nos dias atuais ainda sofrem, na pele, a homofobia que advém dos tempos antigos. O tratamento dispensado aos Cianedus, ainda se repete de geração a geração e continua vívido nos dias atuais, a segregação, o silenciamento e a humilhação ainda fazem parte da vida das/dos jovens LGBTQIAP+.

Essa realidade, pode ser vista no filme *Orlando My Political Biography*, dirigido pelo filósofo Paul B. Preciado, e distribuído pela The party film Sales (2023). A película conta a história das/dos invisibilizadas/invisibilizados por meio da personagem de Virgínia Woolf: Orlando. Alguns críticos chegaram a descrever a obra como uma carta a Woolf sobre o não binarismo, com o intuito de dizer-lhe que a personagem por ela criada no início do século XX passou a ser real no século XXI.

Ao longo do filme, existe uma pergunta constante: quem são as/os Orlandos da atualidade? E a resposta advém por meio de imagens de pessoas trans do século XX, que passam a ser evocadas pelos verdadeiros Orlandos que se tornaram históricos na sua luta pelo reconhecimento mediante a uma sociedade que as/os invisibilizou e, invisibiliza nos dias atuais.

A Eu caminhante entende que a cultura da homofobia é um fator que necessita de tempo para ser arrefecida. Porém, cogita, que esforços precisam ser realizados para que haja uma diminuição do preconceito, uma vez que não se pode continuar a cometer erros que venham a condenar pessoas por suas vidas serem diferentes da normatividade imposta pela sociedade em que vivem.

Perpetuar esses atos, demonstra que a humanidade não progrediu, que ela permanece intimamente ligada aos erros cometidos no passado por aquelas/aqueles que dela fazem parte. Nem todas/todos/todes que fazem parte da escola *lócus* concordam com o resultado encontrado na pesquisa, mas enquanto pesquisadora entendo que estar cotidianamente no ambiente, os fazem vê-lo como normal.

Normatizar as atitudes, palavras e tratamentos é algo comum a quem não está focado em perceber o que ocorre na cercania em que estão inseridas/inseridos. O dia a dia da/do professora/professor, gestor, coordenadora/coordenador não as/os deixam perceber que no entorno há uma violência constante para com as/os LGBTQIAP+ e, esse fato, não as/os chocariam quando alunas/alunos LGBTQIAP+ em conversa dissessem: Eu passo por tudo isso, vocês não veem porque estão sempre correndo de uma sala para outra.

Mediante essa constatação é que abordei o que as/os professoras/professores trouxeram como pontos a serem atacados por meio da literatura homoerótica. A problemática que foi detectada como um problema a ser resolvido na escola *lócus* da pesquisa: a homofobia e suas diferentes manifestações no chão do CEABR, passou a ser a temática das conversas ao longo das quatro oficinas realizadas no mês de maio de 2023.

5. BARREIRAS A SEREM DERRUBADAS PARA ULTRAPASSAR OS TIJOLOS AMARELOS: VEJA, ALICE, HÁ UMA ESPERANÇA...

> Você talvez esqueça, mas deixe-me falar isto:
> alguém no futuro pensará sobre nós". Safo

Ao longo da pesquisa, uma das ferramentas que me foi mais prazerosa consistiu na Oficina de Literatura Homoerótica com as/o professoras/professor de Linguagens do CEABR. Ouvir suas dúvidas e angústias, perceber seus medos e, acima de tudo ver seus olhos brilharem a cada descoberta foi gratificante, fazia-me querer voltar com mais novidades. Em muitos momentos a empatia para com as dificuldades que elas/ele são obrigadas/obrigado a passar para que as aulas sejam interativas faziam-nos unos nas dificuldades, pois a realidade das escolas públicas estaduais são as mesmas, só se mudam os endereços.

A professora Atena, com sua voz cadenciada fez questão de demonstrar a preocupação que sente para com as/os alunas/alunos que chegam à escola *lócus* da pesquisa, por serem oriundos de várias escolas estaduais e municipais que compõem a rede pública de Tobias Barreto. Essas/esses alunas/alunos possuem realidades totalmente diferentes, o que acaba por trazer para as salas de aula alunas/alunos que possuem dificuldades educacionais, que estão para além das práticas pedagógicas oferecidas pela instituição. Em um dos momentos mais potentes, Atena desabafa:

> Eu gostaria muito de poder trabalhar as obras literárias com as/os alunas/alunos, eu até já tentei, mas muitas/muitos apenas decodificam as palavras, não compreendem do que o enunciado trata. (Atena, Oficina Literária, 2023)

Essa fala não é proferida apenas por Atena, as professoras Snotra e Freya também expressaram essa preocupação para com as/os alunas/alunos que fazem parte de suas turmas. Rildo Cosson (2021) em entrevista dada ao *Letra A 54*, diz que "temos que nos preocupar com as condições dadas para a formação de leitores na escola". Cosson (2021) toca em um ponto nevrálgico: formação de leitores na escola.

Ora, se uma parcela das/dos alunas/alunos que chegam ao Ensino Médio possui uma deficiência gritante na leitura e interpretação desta, como abordar uma temática complexa como a Literatura Homoerótica com elas/eles para que possam, por meio dela, compreender a violência da homofobia? A pergunta apesar de complexa possui uma resposta bastante simplória: lendo e debatendo as obras com as/os alunas/alunos em sala de aula.

A Eu Caminhante, assim como Magno (2015) compreende que os estudos literários

apresentam inovações que permitem incluir questões identitárias próprias dos estudos culturais, uma vez que promovem a inclusão da agenda de releituras reforçando, assim, a interpretação dos textos. Para que essa realidade seja percebida nas salas do Ensino Básico, se faz necessário que as políticas públicas direcionadas à formação de leitores tenham mais eficácia e, que os governos promovam formações continuadas para as/os professoras/professores de Linguagens que fazem parte do quadro de professoras/professores das redes públicas municipais e estaduais.

A professora Freya, em uma de suas valorosas falas, fez o seguinte questionamento:

> Tá, o Governo Federal envia livros para a escola, nós o recebemos e, ficamos sem poder realizar uma leitura coletiva que incentive ao debate. O número de livros que vem, não dá para a turma toda... (Freya, Oficina Literária, 2023)

A realidade das salas de aula parece que não chegam aos órgãos que dão suporte a educação pública municipal e estadual. As turmas a que tive contato no CEABR no ano de 2023 possuíam no mínimo 40 (quarenta) alunas/alunos, a angústia de Freya é a de muitas/muitos professoras/professores de linguagem da rede pública. A professora percebe como as práticas pedagógicas necessárias para se trabalhar com essas/esses jovens uma leitura profícua para a realização de debates é prejudicada devido a não implementação de obras literárias nas bibliotecas escolares que possam ter pontos positivos no exercício do pensamento e, consequentemente, na tentativa de implementar valores que sejam contrários aos que foram perpetuados ao longo dos séculos devido ao fator cultural que acompanha a essas/esses jovens desde seus nascimentos.

Para Foucault (2008) a cultura tem sua base na história e, essa história passa a ser perpetuada dando, assim, vez a pensamentos imutáveis em determinados grupos, essa concepção pode ser percebida quando o autor diz:

> E, assim, o grande problema que se vai colocar - que se coloca - a tais análises históricas não é mais saber por que caminhos as continuidades se puderam estabelecer; de que maneira um único e mesmo projeto pôde-se manter e constituir, para tantos espíritos diferentes e sucessivos, um horizonte único; que modo de ação e que suporte implica o jogo das transmissões, das retomadas, dos esquecimentos e das repetições; como a origem pode estender seu reinado bem além de si própria e atingir aquele desfecho que jamais se deu - o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos. (Foucault, p.06, 2008)

Nas oficinas percebia que as professoras lutavam bravamente para vencer as barreiras culturais que as distanciavam da temática abordada. Às vezes quando explorávamos os contos,

a Eu Caminhante fugia para o primeiro encontro que tive com as/os professoras/professores da escola *lócus* da pesquisa. O primeiro encontro foi, para mim um choque, porque convidei-as/convidei-os para a jornada que seriam as oficinas e, um dos professores questionou a importância de se estudar gênero e sexualidade, naquele momento a pesquisadora que iniciava uma jornada solitária ficou fragilizada, não pelo trabalho que se descortinava, mas pela cultura arraigada que teria que ser revista pelas/pelos educadoras/educadores que participariam das oficinas.

Assim como revisitava o passado em um "sopro" momentâneo, a Eu Caminhante voltava para o presente e, ficava feliz pelas "meninas" que ousadamente buscavam rever seus conceitos e tentavam arduamente implementar uma nova história no ambiente educacional do qual fazem parte. Esse ponto de partida, passou a ser um divisor de águas para essas professoras, porque a mudança de pensamento não é fácil, exige de nós força de vontade, visto que os problemas que enfrentamos hoje, para abordar gênero e sexualidade, são antigos, porém a atitude que se tem em torno deles é que é nova, vai de encontro aos elementos culturais que permanecem na sociedade.

Neste contexto, trabalhar na escola com obras literárias que abordam temáticas como homossexualidade choca não só o corpo docente, mas também pais, alunas/ alunos, professoras/professores. A coragem e empoderamento das professoras serviram para fortalecer a minha convicção de que questionar as/os LGBTQIAP+ por meio de leituras que as/os aproximassem de suas realidades não era algo de uma apaixonada pela literatura, mas de alguém que viu a literatura como uma parceira na difícil jornada daquelas/daqueles jovens na estrada de tijolos amarelos que circundava a escola.

Mediante esta constatação, ao iniciar a leitura de Luamanda, um dos contos que foi abordado no Sarau literário da escola, percebi a surpresa das professoras em receber uma cópia da obra. À medida que a leitura era feita, perguntas iam sendo jogadas para que se pudesse ter a clareza necessária nos questionamentos, que posteriormente foram sendo jogados para o grupo. A professora Freya ao ler os questionamentos sobre a obra, de imediato indagou:

> Acho que a passagem em que Luamanda descobre o prazer nos braços de outra mulher é um ponto a ser debatido com muita seriedade, porque já sabe como é né, os pais são bem capazes de vir para a escola fazer questionamento. (Freya, Oficina Literária, 2023).

Fica evidente a preocupação da professora Freya com a repercussão que o texto pode causar nas famílias das/dos alunas/alunos. Porém, se faz necessário que se busque soluções para

demonstrar que a narrativa existente em contos como Luamanda, são fatos verossímeis, pois abordam relações pautadas na questão da dominação. No entanto, a personagem busca sua realização afetiva nos braços de uma igual, assim como Safo[54], que na ilha de Lesbos passou a ter relacionamentos amorosos com outras mulheres, que como ela, tinha atração por pessoas do mesmo sexo.

Ora, histórias como a de Safo devem ser apresentadas para as gerações futuras, a inclusão de obras literárias como Luamanda, Moto de mulher, Moleton dentre outras que abordem a temática LGBTQIAP+ devem ser inclusas na agenda de releituras, que reforçam a premissa que a interpretação dos textos devem ser "processo contínuo de significação cultural ideológico, que está sempre significando e ressignificando".

Professoras/professores como Freya que abraçam a novidade e buscam a socialização das/dos LGBTQIAP+ por meio da literatura, no ambiente escolar para realizar a experiência de fazer alunas/alunos LGBTQIAP+ refletir sobre as práticas homofóbicas que as personagens vivem na ficção e, de como essas práticas vividas pelas personagens estão correlacionadas às suas vidas exige coragem, determinação e acima de tudo comprometimento.

Ao frisar a coragem, determinação e comprometimento de Freya, o faço por saber das dificuldades que chegaram até ela, por meio de pais que possuem "pavor" de abordar a sexualidade de suas/seus filhas/filhos, ou por serem religiosos e não achar permissível abordar a temática na escola. No entanto, Freya possui o mesmo pensamento da Eu Caminhante, ela percebe que esses estudos devem ser realizados nas escolas para que se tenha oportunidade de abordar as práticas coletivas para com as minorias existentes no meio educacional.

Abordar a homofobia com debates entre LGBTQIAP+ e héteros nas salas de aula por meio de obras literárias de cunho homoerótico é começar a fazer com que a realidade que circundeia as/os jovens que praticam a homofobia e àquelas/àqueles que a recebe possam perceber quão perniciosa é a prática homofóbica não só no meio educacional, mas, também, em outros âmbitos sociais em que esse coletivo circundeia.

Pádua (2014), ao abordar a literatura homoerótica, diz que:

> Cremos que as questões lésbicas, gays e queer não devem passar em brancas nuvens pelos estudos literários. Às vezes, um olhar desinteressado do estudioso, por ter como menor a discussão e esta literatura pode impedi-lo de se debruçar

[54] Safo foi uma poeta, nascida em algum momento entre 630 e 612 antes de Cristo, que passou a maior parte do seu tempo na ilha de **Lesbos**. Isso a coloca na Grécia, durante um período particular, no qual era muito mais aceitável sentir-se atraída por pessoas do mesmo gênero que nos dias de hoje. E Safo aproveitou totalmente esse fato. Fonte: revistahibrida.com.br,

> sobre esse objeto, negando-se a entender a recepção, o mercado, o investimento nessa área. Lembremos que as estratégias de marketing sobre essa 'mercadoria' alcançam hoje uma demanda antes não imaginada; são várias as defesas de dissertações e teses que acompanham e tornam visível o assunto pelas obras literárias; várias remissões são feitas a títulos, autores e outros textos lançados no mercado, a partir de enredos engendrados na ficção literária, como filmes, peças dramatúrgicas, documentários e músicas. (Pádua, 2014, p.68)

Pádua (2014) enfatiza que trabalhar a literatura homoerótica é uma abordagem que pode impulsionar os discursos sobre homofobia no meio escolar e, para além da literatura, traz outras ferramentas que podem ser utilizadas para impulsionar as discussões entre as/os alunas/alunos.

Dentre as ferramentas destacadas estão os filmes e documentários. Assim como Pádua (2014), entendo que essas ferramentas podem ser correlacionadas a obras literárias e, por meio delas instigar debates em que as/os alunas/alunos LGBTQIAP+ tenham condições de expor as suas angústias.

No entanto, apesar da temática nos dias atuais está ganhando forças, graças aos estudos que veem sendo realizados, assim como os investimentos editoriais em torno de obras com a temática homoerótica, ainda existe uma certa ressalva das/dos educadoras/educadores em trabalhar esse tipo de literatura com alunas/alunos do Ensino Médio.

> Discutir questões gays na e pela literatura, numa primeira visada, pode parecer um exercício estranho às atividades de um professor e crítico da literatura (também teórico), visto que o nível de discussão a ser entabulada exige daquele que se dispõe a essa empreitada o conhecimento de categorias teórico metodológicas como 'gênero' e 'sexualidade', às vezes nem sempre de domínio daquele que envereda por esse caminho. Também poder-se-ia contraargumentar que, em razão do pouco domínio desse assunto, por parte do profissional das letras/literatura, não haveria a necessidade de 'invadir' outras cátedras ou áreas para se chegar à literatura ou às leituras do texto literário. (Pádua, p. 63, 2014)

Um dos motivos citados por Pádua (2014) está correlacionado ao pouco domínio do assunto. É sabido que as/os professoras/professores não estão alinhadas/alinhados com a temática e, em alguns casos, com a literatura homoerótica. Para algumas/alguns, as questões literárias não figuram em suas aulas uma vez que a gramática passa a ser o único foco nas aulas de língua portuguesa em escolas públicas de Ensino Médio. Refiro-me as escolas públicas porque a literatura e a redação foram incorporadas na carga horária de língua portuguesa, o campo diversificado não engloba a disciplina literatura o que, compromete as aulas da disciplina visto que muitos profissionais acabam por se "perder" no planejamento.

Tendo em vista que as escolas ainda possuem em suas cadeiras de Língua Portuguesa

no Ensino Fundamental e Médio, em sua maioria, mulheres faz com que a literatura de cunho homoerótico ainda seja uma abordagem tímida no meio educacional. Para que se entenda essa realidade faz-se necessário revisitar a história recente do Brasil, especificamente o período ditatorial. É nesse período que se inicia a organização do movimento feminista brasileiro no que diz respeito às lutas políticas que se ligava diretamente na busca por direitos civis, liberdades e mudanças nas condições sociais.

No entanto, as lutas que ocorriam no âmbito internacional que eram articuladas de maneira recorrente, foram deixadas em segundo plano, uma vez que se fazia necessário organizar o processo de redemocratização do Brasil, de maneira particular durante a campanha "Diretas Já".

Tendo em vista essa contextualização histórica, percebe-se que o empoderamento feminino acerca de gênero e sexualidade ainda precisa galgar um longo caminho e, no que diz respeito aos corpos considerados abjetos o circuito a ser percorrido ainda se inicia. Mediante essa realidade é que percebo quão difícil é para as professoras que atuam no Ensino Médio abordar a literatura homoerótica e, acima de tudo, como é difícil conviver com a diferença que se apresenta por meio das/dos LGBTQIAP+. Decerto que em raros casos temos aventureiras que ousam abordar as diferenças, Freya é um exemplo concreto de como curiosidade e, formação continuada podem fazer a diferença no meio educacional.

Dentre as professoras que participaram das oficinas duas chamaram a atenção, a primeira Snotra pela sua vontade de aprender e pelo bom relacionamento com as/os LGBTQIAP+ que fazem parte da escola, a segunda foi a professora Freya pela maneira que abordava a temática e, buscava intercalar o que apresentava as/os alunas/alunos com os teóricos da literatura que conheceu por meio do Mestrado Profissional (Profletras).

Freya teve uma participação ativa nas oficinas, foi ela quem primeiro "topou" trabalhar o homoerotismo utilizando os contos das obras utilizadas no Sarau. Foi, também, quem primeiro expressou interesse quando abordei que os contos possuíam passagens que abordavam a temática homoerótica. Devido a participação ativa da professora Freya não foi surpresa para mim que as etnonarrativas entregues pelas/pelos alunas/alunos fossem noventa por cento (90%) de suas/seus alunas/alunos, contribuindo, assim, de modo significativo para a análise realizada dos discursos coletadas das/dos discentes.

Cruz (2015), em seu artigo *"Desvantagens de Gênero/Classe e Educacionais entre estudantes de escolas públicas na universidade"* destaca o avanço do sexo feminino em cursos voltados para a área das ciências humanas, dentre os quais se destacam as licenciaturas. Logo,

entendo que as camadas sociais que mais estão ligadas à educação são aquelas que advém das classes sociais populares, após minha incursão na escola *lócus* da pesquisa percebi que muitas dessas professoras ao terminar a graduação buscaram estabilidade, casaram constituíram família colocando, assim, em compasso de espera a formação continuada.

É notório que algumas dessas docentes fazem parte dessa espera devido à falta de oportunidade; outras por não possuírem tempo para estudar devido a uma carga horária excessiva, que possuem além dessas dificuldades outras que as desencorajam: o deslocamento até a capital do estado. Para que essas profissionais possam ter uma formação continuada, em muitos casos precisam anular a vida social, privar suas famílias de seu convívio.

É notório que essa realidade não é bem vista pela sociedade e, mais uma vez o patriarcalismo salta aos olhos, e muitas mulheres não possuem a resiliência necessária para ir em busca de seus sonhos o que acaba por afetar outros sonhos, uma vez que as dificuldades chegam as portas de suas salas de aula muitas não possuem a expertise para tentar modificá-las.

Outro agravante era a falta de colaboração estatal, muitas/muitos professoras/professores públicas/públicos estaduais e municipais, passavam por uma verdadeira via cruxis quando passavam no exaustivo processo de seleção de mestrado e doutorado: conseguir licença para estudo. A luta para usufruir da licença, na rede estadual estava atrelada a retirada da regência de classe, o que para as/os servidoras/servidores era uma quantia significativa, já para algumas redes municipais estava atrelada a "boa vontade" de gestores e secretários municipais

Entretanto, vale ressaltar que as licenças para estudo, na rede estadual estão sendo disponibilizadas nos últimos três anos, anterior a isso muitas/muitos professoras /professores, não podiam se dar ao luxo de estudar, ficando, assim cerceadas nas pesquisas, nas redes municipais, vale frisar que nem todas as redes municipais fazem uso dessa prática, a problemática ainda se apresenta para as/os professoras/professores , e muitas/muitos acabam por desistir das pesquisa uma vez que não podem se dar ao luxo de não receber seus salários e não podem ser contempladas/contemplados por bolsas por serem funcionárias/funcionários públicas/públicos.

Essas práticas, acabam por cercear a educação, uma vez que a falta da formação continuada deixa as/os professoras/professores sem acesso as novas práticas educacionais que se apresentam, bem como os distanciam de teóricos que trazem novas abordagens para problemas antigos e contínuos. Para que problemas como a homofobia sejam abordados no dia a dia escolar, se faz necessário que haja profissionais que possam abordá-lo com propriedade

e, para que isso aconteça a formação é fator primordial.

A professora Freya, é um exemplo de como a formação pode modificar o processo ensino/aprendizagem, foi por meio do mestrado profissional que teve a oportunidade de reescrever sua história como educadora. É notório que abordar com expertise uma temática pouco difundida no meio educacional exige formação e, acima de tudo, aceitabilidade das diferenças de gênero que se apresentam no dia a dia escolar. Para Silva (2002) na obra Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo, a teoria Queer representa:

> Quando a sexualidade é incluída no currículo, ela é tratada simplesmente como uma questão de informação certa ou errada, em geral ligada a aspectos biológicos e reprodutivos. Especificamente em relação à homossexualidade, a pedagogia queer não quer simplesmente estimular uma atitude de respeito ou tolerância a identidade homossexual. Ela tampouco quer simplesmente estimular uma atitude de respeito ou tolerância, na qual a ênfase estaria no tratamento individual do preconceito e da discriminação. [...] A pedagogia queer não objetiva simplesmente incluir no currículo informações corretas sobre a sexualidade; ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal. A ênfase da pedagogia queer não está na informação, mas numa metodologia de análise e compreensão do conhecimento e da identidade sexuais. (Silva, 2002, p.108)

Ora, a sexualidade deve ser vista e, acima de tudo tratada, como sendo uma dicotomia, ela deve ser trabalhada por meio de ferramentas que possam instigar as/os alunas/alunos a entender que a homofobia é um dos motivos de exclusão das/dos jovens LGBTQIAP+ que fazem parte do CEABR, para além dessa realidade vale ressaltar que precisamos instaurar no meio educacional a premicia de que como professoras/professores somos responsáveis pelas atitudes de nossas/nossos alunas/alunos quando as/os vemos tomar atitudes que acabam por cercear, machucar e "matar" os sonhos de outras/outros estudantes.

Libâneo (1998) ao dizer que a/o professora/professor é quem medeia à relação ativado entre o aluno com o conteúdo, dentre os quais os que pertencem a sua disciplina, inclusive considerando o conhecimento, experiência e significado apresentado pela/pelo aluna/aluno em sala de aula por meio de seu potencial cognitivo e capacidade e interesse faz com que o conhecimento daquelas/daqueles seja respeitado e ampliado.

No entanto, para que esse tema seja abordado em sala de aula, se faz necessário que haja além de uma política de inclusão mais efetiva na escola que envolva não só as/os alunas/alunos, mas também seus pais que podem inrromper as portas da escola devido às obras trabalhadas pelas/pelos professores. Para tanto, reafirmo que é necessário que haja incentivo por parte das

secretarias de Educação e do MEC no que diz respeito à formação dos docentes para que estes possam adquirir a expertise necessária para abordar as pautas LGBTQIAP+ na escola.

Outro fator necessário é a inclusão dos pais nas atividades de leitura. Essa prática deve ser pensada, uma vez que aqueles acabam por interferir nas escolhas literárias das/dos docentes, muitas das interferências dos pais se dão por falta de informação e, por muitos deles não serem leitores. Na maioria das vezes, as visitas à escola são realizadas apenas por motivos "banais" como o expresso pela professora Freya em uma das oficinas. A docente revelou uma situação peculiar que ocorreu com uma de suas alunas:

> Estávamos ensaiando a peça montada a partir do conto "Moto de Mulher" e, uma aluna entrou toda chorosa no local do ensaio para me dizer que a mãe não permitia a participação dela no Sarau porque a obra que estava sendo trabalhada pela turma não era para uma "moça cristã". (Freya, Oficina Literária, 2023)

A fala de Freya levou-me, mais uma vez, a relembrar o ano de 1999, quando a Universidade Federal de Sergipe escolheu como leitura obrigatória do então vestibular seriado a obra "O Meio do Mundo e Outros Contos", período em que os pais iam às escolas para exigir que as/os professoras/professores de Língua Portuguesa não fizessem uso da obra por se tratar de uma leitura de cunho sexual.

Assim como em 1999, ainda temos esse tipo de comportamento permeando a educação; nos últimos nove anos, esse comportamento passou a ser mais recorrentemente por meio das *fakenews* que influenciam a sociedade contra as/os LGBTQIAP+. As "histórias" perpassadas nas redes sociais que incluíam as "mamadeiras de piroca", os "kit gays" que seriam distribuídos nas escolas ainda permeiam o imaginário popular.

Esse tipo de comportamento totalitarista permeou o Ministério da Educação entre os anos de 2019 a 2023 e trouxe de volta, ao chão da escola, o ódio às/aos diferentes. Para que essa semente plantada na Instituição Magna da educação brasileira e que infelizmente foi disseminada pelo país, devido à ação retrógrada das/dos que dela faziam parte nesse período, são necessárias ações mais eficazes com o intuito de garantir os direitos das/dos LGBTQIAP+ que chegam às escolas na atualidade.

É fato que esses acontecimentos no chão da escola, passam a ser um obstáculo para as/os professoras/professores que trabalham as diferenças, uma vez que se sentem acuadas/acuados com as práticas advindas com as/os alunas/alunos de suas casas e, elas/eles não foram formadas pelas instituições a administrar essas realidades que permeiam as escolas nos dias atuais.

Partindo desse ponto, entendo que a formação continuada advinda das redes

educacionais estaduais devam ser feitas regularmente, uma vez que o Ensino Médio é de competência Estadual, para que, por meio dessas formações, essas/esses professoras/professores possam debater a homofobia, tendo como suporte obras literárias que as/os ajudem no processo de diminuição da homofobia que assola o ambiente escolar.

5.1 ALICE, VEJA! CHEGAMOS AO FINAL...

Desde a Introdução, a minha amiga imaginária, Alice, passou a desvelar comigo as dificuldades da pesquisa. Quando escolhi a emblemática personagem de Lewis Carrol para me acompanhar nessa odisseia, o fiz porque tanto Alice quanto a Dorothy, de o Mágico de Oz, buscam voltar para casa, e entendo que a escola é a casa de muitas/muitos alunas/alunos, que sempre voltam para ela por sentirem-se "seguras/seguros".

Com base nessa "verdade" é que pensei em como Carrol conseguiu criar uma personagem cuja curiosidade a levou a seguir um coelho até a sua toca e, por meio dela, ser projetada em um mundo novo, repleto de animais e objetos antropomórficos, que falam e se comportam como seres humanos. E de como Baum criou uma personagem que foi apresentada a seres totalmente diferentes, mas que teve a sensibilidade de perceber que as diferenças devem ser aceitas. Assim como Alice, a Eu Caminhante foi transportada para uma realidade cheia de aventuras e diferenças, e nessas aventuras, acabei sendo confrontada com o absurdo, sendo questionada e ao mesmo tempo questionando tudo o que aprendi enquanto professora do Ensino Básico.

À medida que a Eu Caminhante ganhava fôlego, percebia que as/os LGBTQIAP+ tinham os mesmos problemas que a pequena Alice no País das Maravilhas: estavam sendo condenados pela tirania que permeia a sociedade heteronormativa que ataca a quem dela parece ser desviante. Essa realidade passa a ser mais perceptível quando passo a ter contato com as professoras, alunas/alunos e demais funcionárias/funcionários da escola *lócus* da pesquisa.

O contato com esses sujeitos permitiu que o objetivo geral da pesquisa: desvelar as representações sociais, os saberes construídos e as estratégias mobilizadas por professoras/professores em uma Escola do Ensino Médio em Tobias Barreto/SE, com relação à diversidade de gêneros, referenciados no corpo-sexuado de alunas/alunos LGBTQIAP+ com relação à ampliação de direitos e à construção da cidadania, fosse atingido.

Para que esse objetivo, considerado longo a princípio, fosse atingido, precisei exercitar algo que para mim foi a parte mais difícil da pesquisa: ouvir e não emitir minha opinião. Vencida essa batalha, passei a anotar – também eram feitas gravações por meio do meu celular

para depois transcrever - em meu *Diário dos Sonhos e Pesadelos*, todos os discursos que reverberavam nas Oficinas Literárias, nos Grupos Focais e corredores da escola *lócus* da pesquisa.

Em meio às análises feitas dos discursos proferidos pelos sujeitos, comecei a entender o que Foucault (2015) quis dizer ao proferir o enunciado "o poder está em toda parte, não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares". As falas dos sujeitos demonstravam como a homofobia velada, bem como a homofobia violenta, possui o poder de transformar os sujeitos em sujeitos homofóbicos e sujeitos acomodados. O termo por mim utilizado no último sujeito não é aceito por muitos, porém não vi nenhum outro adjetivo que abarcasse tão bem a transformação que algumas/alguns LGBTQIAP+, bem como algumas/alguns professoras/professores acabam por se *acomodar* no meio educacional a que pertencem.

Tic-Tac, tic-tac... O relógio do Senhor Coelho despertou... Alice vamos chegar ao fim dos tijolos amarelos...[55]

Os tijolos amarelos que levaram a Eu Caminhante a percorrer a estrada fizeram-me chegar à Oficina Literária e, por meio dela, às professoras de Língua Portuguesa que aceitaram percorrer comigo a trilha para abordar as descobertas que fizemos em conjunto. Decerto que à medida que os debates ganharam fôlego, passei a entender que a homofobia existente no meio educacional era realizada por alguns sujeitos sem que percebessem seus atos.

No decorrer das três oficinas enquanto abordava o conceito de gênero e sexualidade e que, posteriormente, entreguei os contos Luamanda e Moto de mulher, bem como o fragmento da obra Moletom para análise das professoras colaboradoras, passei a perceber que das quatro docentes colaboradoras, três não tinham conhecimento acerca do conceito de gênero e sexualidade, nem experiência em trabalhar a literatura sob outros vieses que não fossem os trabalhados classicamente no Ensino Médio.

Os debates após as explicações fizeram com que a homofobia passasse a ser percebida à medida em que discutíamos como as vivências das personagens tinham similaridades com as/os LGBTQIAP+ que da escola *lócus* fazem parte. Eram perceptíveis nas narrativas, os

[55] As rubricas ou indicações cênicas são "textos que não se destinam a ser pronunciados no palco, mas que ajudam o leitor a compreender e a imaginar a ação e as personagens. Esses textos são igualmente úteis ao diretor e aos atores durante os ensaios, mesmo que eles não os respeitem." (RYNGAERT, Jean-Pierre. Introdução a Análise Teatral São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 44). A intenção de utilizar a rubrica foi propositadamente pensada para "marcar" a imaginação do leitor, para chamá-lo a percorrer o final do texto com entusiasmo e persistência.

discursos atravessados por dúvidas, muitas das vezes eram discursos atravessados de preconceitos que não eram percebidos pelas professoras como sendo homofóbicos e que, após a explicação do que era homofobia, passavam a ficar envergonhadas.

Borrillo (2010), ao classificar a sociedade em que vivemos como androcêntrica, afirma que, nos grupos - aqui refiro-me às mulheres, que são marcadas pela dominação masculina -, a homofobia passa a organizar a vigilância de gênero, uma vez que a lógica não binária de construção da identidade sexual é complexa, uma vez que a mulher está oposta ao homem, assim como o homossexual está ao heterossexual. Em outras palavras, para o poder patriarcal, esse tipo de identidade sexual masculina ao longo dos tempos passou a ser construída, com o intuito de negar o feminino, bem como para rejeitar a homossexualidade.

Mediante essa construção, entendo que as lutas impetradas pelas mulheres ao longo dos séculos e que, nos anos sessenta do século XX, tomaram rumos que passaram a ditar os direitos das mulheres e das/dos LGBTQIAP+, não chegaram de maneira efusiva até os muros e, consequentemente, ao chão do estabelecimento escolar *lócus* da pesquisa que disponibiliza o Ensino Médio na cidade de Tobias Barreto.

Ao longo da estrada de tijolos amarelos que a Eu Caminhante desbravava, ficou visível que, em determinados momentos, por meio das expressões e murmúrios das colaboradoras, que elas não nutriam muita intimidade com os enunciados, uma vez que as pautas debatidas nas oficinas iam de encontro a tudo o que elas pregavam, ao longo de suas vidas, enquanto educadoras.

É fato que não perceber a homofobia que as circunda, e que muitas das vezes elas praticavam e viam outras pessoas praticarem sem ter noção dos seus atos, causava uma impotência gigantesca, porque essas profissionais não se percebiam como pessoas "homofóbicas", uma vez que acreditavam exercer a igualdade para com todas/todos/todes as/os alunas/alunos que a elas chegavam.

Esse caminhar, que a princípio foi solitário, não teve início com as oficinas literárias, mas com palestras realizadas no pátio da escola, a pedido da direção e, posteriormente, com as observações realizadas na sala das/dos professoras/professores, pátio e corredores. Nesse caminhar foi que percebi como a homofobia se fazia presente no ambiente observado e havia um adendo que era impactante: quem praticava a homofobia, muita das vezes, não possuía consciência do seu ato.

A Eu Caminhante, que chegou à escola para realizar uma fala com todas/todos/todes os alunas/alunos no pátio da escola, ficou chocada com a fala da coordenadora Dioneia que deixou evidente sua opinião a respeito do trabalho que estava sendo realizado por mim na escola: "Se

for para ter todo esse trabalho, vou dizer ao diretor Phoenix que acabe com essa pesquisa”! Daquele momento em diante, evitei dar a Dioneia motivos que a fizessem emitir qualquer reação contrária à pesquisa. Entendi, posteriormente, que o teor dos debates era o que incomodava, e não o “trabalho” por ela abordado.

Esse ato de Dioneia, assim como outros presenciados ao longo da minha permanência na escola, foram sendo catalogados e, posteriormente, analisados, o que resultou na resposta dos questionamentos levantados no início do meu estudo: Quais os saberes construídos e reproduzidos por professoras/professores sobre a diversidade referenciada no corpo sexuado de alunas/alunos LGBTQIAP+? Quais estratégias são mobilizadas por professores/professoras para instigar a inclusão e pertencimento de alunas/alunos LGBTQIAP+ no Ensino Médio?

Assim como a coordenadora Dioneia, as professoras estavam cometendo deslizes que as deixaram envergonhadas. Mediante estas constatações, percebi que a pior manifestação da homofobia não se encontrava na sua explicitude, mas como ela se esconde de nós mesmos tornando-se uma ameaça não só para as/os LGBTQIAP+, mas para aquelas/aqueles que a cometem sem que percebam a amplitude de seus atos.

A princípio o meu objetivo geral parecia para mim, e até mesmo para a banca, algo abrangente e cheio de pretensão da minha parte, porém ao adentrar a escola e percorrer seus corredores, vi que tinha desvelado um capítulo triste da instituição *lócus* da pesquisa.

Outro fator importante para que esse desvelar acontecesse foi o contato com as/os alunas/alunos da escola, tanto as/os LGBTQIAP+ quanto as/os cisgêneros por meio das conversas nos corredores e, posteriormente, nos grupos focais. As/os LGBTQIAP+ demoraram um pouco a ter confiança, algo perfeitamente normal, uma vez que elas/eles não me conheciam e, muitas das vezes, por meio de seus olhares, passei a imaginar que, nas suas cabeças, elas/eles se questionavam o porquê de uma mulher cisgênero estar dispensando seu tempo em estudar a homofobia, em contrapartida, as/os cisgêneros também se faziam esse mesmo questionamento, que posteriormente foi a elas/eles respondido por meio das leituras e debates feitos nos grupos focais.

Para mim, entender que a ferramenta utilizada para a realização das oficinas atendeu ao que eu queria: chamar a atenção da comunidade escolar para a homofobia sofrida pelas/pelos alunas e alunos LGBTQIAP+ que dela fazem parte foi ao mesmo tempo motivo de euforia e tristeza. O misto de alegria e tristeza que se apoderou de mim ao entender que a minha pergunta norteadora fora respondida tal qual eu imaginara que seria foi avassalador, porque, no meu íntimo queria que essa verdade fosse algo que pertencia ao passado, mas percebi que ainda faz parte da sociedade da qual os sujeitos fazem parte.

Porém a aproximação e cumplicidade que passei a ter com as/os alunas/alunos nos Grupos focais foi uma grata surpresa, porque, à medida em que eu as/os ouvia, a Eu Caminhante começava a perceber que a junção das falas ganhava caminhos inimagináveis, uma vez que, em muitos momentos, se contrapunham. Essa dicotomia existente nas falas tornou possível perceber que a visão das/dos professoras/professores, corpo administrativo do CEABR, não coaduna com a das/dos alunas/alunos, tornando possível perceber que muitas/muitos deixam a escola ou o que considero pior, se acomodam quando passam a conviver em um ambiente homofóbico e, tóxico para conseguir terminar os estudos.

Apesar dessa descoberta, algo trouxe uma alegria profunda; saber que os textos literários, apesar de excludentes, ajudaram na concepção de como a homofobia se faz presente no ambiente educacional e como ela é nociva para com as/os alunas/alunos LGBTQIAP+. Para além dessa descoberta, foi satisfatório saber que as oficinas literárias realizadas com as/os professoras, bem como os grupos focais com as/os alunas/alunos, utilizando contos e obra literárias homoeróticas, propiciou uma mudança metodológica para a realização do Sarau Literário realizado pelas/pelos professoras/professores anualmente no CEABR.

Freya, a única professora que teve a sensibilidade e ousadia de tratar a homoafetividade existente nos contos *Luamanda e Moto de Mulher*, e no fragmento da obra *Moletom*, é um exemplo de que a formação continuada amplia o leque de possibilidades no meio educacional. Não estou aqui querendo menosprezar e muito menos diminuir as demais professoras, mas como já foi explicitado anteriormente, não existe motivação para que as/os profissionais de educação busquem melhorias, uma vez que o trabalho que exercem é mal remunerado e, para que possam ter uma vida digna, precisam - como diz um velho jargão educacional - virar caixeiros viajantes da educação, em outras palavras, ter dupla ou tripla jornada para dar às/aos suas/seus filhas/filhos o conforto que muitas/muitos não tiveram.

São muitos os desafios enfrentados por grupos minoritários. Essa realidade pode ser percebida no texto de Dias[56] e Cruz (2021), escrito para a *Revista de Estudos de Cultura*. Os autores, no artigo publicado, evidenciam como o movimento Antifeminista se fez presente ao longo dos séculos, e contemporaneamente, passou a ser difundido por meio das novas tecnologias em distintos contextos históricos e localidades, à medida que as lutas feministas foram emergindo nas sociedades.

[56] FERREIRA; Alfrancio Dias; CRUZ, Maria Helena Santana. Antifeminismo.. (p. 277-284). In: Oliveira, Luiz Eduardo; Franco, José Eduardo (org.). **Dicionário dos Antis: A cultura brasileira em negativo**. (Orgs.) Luiz Eduardo Oliveira e José Eduardo Franco. – 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.

É fato que, em determinados momentos, essa concepção passa a ser diluída em discursos conservadores que passam a ocupar, diretamente, o espaço público, constituindo suas próprias agendas políticas. A reação Antifeminista é, antes de tudo, um espaço ocupado também por mulheres, que estão arraigadas em tradições milenares passadas de geração a geração, com o intuito de perpetuar uma tradição patriarcalista. Essa concepção foi perpassada, também, para as lutas das/dos LGBTQIAP+. Desde a revolta de Stonewall que as lutas femininas pelos direitos ganharam a companhia das/dos LGBTQIAP+.

Particularmente, pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais e outras minorias sexuais e de gênero (LGBTQIAP+) no cenário brasileiro atual vêm enfrentado problemas com relação ao reconhecimento dos direitos sociais, dentre os quais vale ressaltar a educação e a saúde. É visível a dificuldade enfrentada por essas minorias, uma vez que as políticas públicas ainda engatilham no que tange aos direitos que a categoria possui. No entanto, essa realidade é contumaz, visto que a sociedade é conservadora culturalmente e ainda não se permite conviver plenamente com as diferenças que dela fazem parte, cerceando os que ousam ir de encontro às "tradições" heteronormativas.

É fato que, desde o final do século XIX, as/os LGBTQIAP+ têm recebido classificações patologizantes pautadas no modelo biomédico[57]. Porém, essa realidade caiu por terra em 17 de maio de 1990 quando a OMS[58] retirou a homossexualidade da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à saúde. Já a transexualidade teve sua classificação alterada em 18 de junho de 2018, quando se criou a CID-11, que substituiu a CID-10. Nesta nova CID, a transexualidade passou a ser intitulada como "condições relacionadas à saúde sexual" e a classificou como "incongruência de gênero".

No que diz respeito às realidades e às problemáticas que envolvem a população LGBTQIAP+, é perceptível o interesse coletivo e estrutural para a aquisição de políticas públicas que abordem, principalmente, a área da saúde. No início do século XXI, vários documentos, dentre os quais o da Secretaria Especial de Direitos Humanos, que enuncia: Brasil Sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual, de 2004, com objetivo de "[...] promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do

[57] GREEN JN, QUINALHA R, Caetano M, Fernandes M. **História do movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Alameda; 2018.
[58] Organização Mundial de Saúde.

combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais" (Brasil[59], 2004, p. 11).

É conveniente e estratégico pensar em políticas que propiciem espaços de acolhimento e educação para promover discussões e fomentar informações, desmistificando a vivência LGBTQIAP+ dentro dos espaços institucionais escolares, haja vista que existem políticas públicas de educação para discussão desta, porém, de forma transversal, conforme orientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Para além dessa realidade, a Eu Caminhante espera que este trabalho, que para mim foi angustiante em alguns pontos, possa propiciar às/aos professoras/professores que trabalham no Ensino Médio, bem como em outros segmentos do Ensino Básico ideias de como ajudar suas/seus alunas/alunos LGBTQIAP+ a terem a oportunidade de permanecer na escola e, se for da vontade delas/deles, adentrar no Ensino Superior.

Também espero que as diferenças as quais chegam na escola, sejam elas direcionadas às/aos LGBTQIAP+ ou a outras/outros alunas/alunos vistos como diferentes pelas/pelos ditas/ditos normais, sejam solucionadas, para que, assim, os direitos que possuem não sejam cerceados por meio da exclusão dessas/desses jovens na sala de aula. E que as/os alunas/alunos tenham a resiliência necessária para continuar no seu lugar de direito: a escola! Saber que a minha tese está correta não foi motivo de felicidade, mas de uma angústia profunda porque entendo que todas/todos/todes têm direito à educação, e confirmar que esse direito é cerceado às/aos LGBTQIAP+ devido à homofobia velada e violenta precisa condicionar a conviver com as violências a elas/eles direcionadas por meio do discurso ou, em último caso, desistir dos estudos traz, para a Eu Caminhante, a sensação de impotência.

Para concluir, no anexo do texto, encontra-se o HQ produzido com base na escuta realizada no período da pesquisa. Vale ressaltar que as personagens criadas foram inspiradas nas falas das/dos alunas/alunos nos Grupos Focais. As angústias, vivências, comportamentos e alegrias nasceram das falas dessas/desses jovens e a Eu Caminhante espera que este HQ sirva de inspiração para as/os professoras/professores utilizarem-no na introdução de seus debates em sala de aula. Anexado ao HQ está um Manual Didático direcionado para Professoras/Professores de Língua Portuguesa, com textos para serem trabalhados. Após explorarem o HQ, as sequências didáticas foram pensadas para serem realizadas em quatro

[59] BRASIL, Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

aulas, com sugestão de atividades correlacionadas às disciplinas de Língua Portuguesa, Redação e Literatura.

Por fim, a Eu Caminhante espera que esta tese cumpra com o que foi pensado ao longo de sua gestação: sirva, não apenas para permanecer na biblioteca da CAPES, mas para ajudar a professoras/professores que tenham a necessidade de encontrar soluções para a diminuição das práticas homofóbicas que existem nos muros da escola e que podem posteriormente ultrapassá-los por meio das atitudes de alunas/alunos que não conseguem discernir suas atitudes como atitudes homofóbicas. Aqui disperso-me não só da minha fiel companheira Alice, mas também de Dorothy, a quem me metamorfosiei no processo de escrita.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. F. **Contos completos**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ABREU, M. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

ALEXANDRIAN, S. **História da Literatura Erótica**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Universidade de Coimba, 2014. 2ª edição.

ANDRADE, A de. **Amores, truques e outras versões**, de Alex Andrade. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2014.

ANDRADE, L. N. de. **Travestis na Escola**: Assujeitamento e Resistência à Ordem Normativa. Tese de Doutorado. Fortaleza, 2012.

APPIAH, K. **Las mentiras que nos unen**: Replanteando la identidad. Ed. Taurus, 2019.

ARRAES. Jarid. **Redemoinho em Dia Quente**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2019.

BANDEIRA, L.; BATISTA, A. S. **Preconceito e discriminação como expressões de violência. In: Estudos Feministas**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFCS, 2002, vol.10, n.1, pp.119-141. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100007. Acesso em: 13 jun 2022.

BARCELLOS, J. C. **Literatura e Homoerotismo Masculino**: perspectivas teórico-metodológicas e práticas críticas. In: SOUZA JR, José Luiz Foureaux (Org.). Literatura e Homoerotismo: uma introdução. São Paulo: Scortecci, 2002.

BARROS, S. da C. de. **Corpos, Gêneros e Sexualidades**: um estudo com as equipes pedagógica e diretiva das escolas da região sul do RS. Rio Grande, 2010. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Rio Grande, 2010.

BARTHES, R. **Sur la photographie**. In: Roland Barthes et la photo: le pire des signes. Cahiers de la Photographie, 1990.

BAUM, L. F. **O Mágico de Oz**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013.

BAUMAN, Z. **Identidad**e. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2008.

BENTO, B. **A (re)invenção da transexualidade**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BERGER, P. LUCKMAN, T. **A construção social da realid**ade. Petrópolis: Vozes, 1983.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**: Novo Testamento. Tradução: Monges Beneditinos. São Paulo: Edição Clarentina, 2010.

BOAVIDA, J.; AMADO, J. **Ciências da educação**: Epistemologia, identidade e perspectivas. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008.

BONNICI, Thomas. **Teoria e crítica literária feminista**: conceitos e tendências. Maringá: Eduem, 2007.

BORILLO, D. **A homofobia**. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Orgs.). Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009, p. 15-45.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Revista da Educação e Realidade: UFRGS, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 28 maio 2021.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: Feminismo e Subversão da Identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. **El género en disputa**. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós, 2007.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do sexo. Tradução de Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 16º Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTTON, S. **Organizational efforts to affirm sexual diversity**: a cross-level examination. Journal of Applied Psychology v. 86, n. 1, p. 17-28, 2001.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Rio de janeiro: Ouro sobre azul, 2004

CANDIDO, Antonio, et.al. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

CARDOSO, H de M. **O que é normal pra mim pode não ser normal pro outro**: a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju. UFS/Plataforma CAPES, Dissertação de mestrado. São Cristóvão, 2016.

CARRASCO, W. **Meus dois pais**. São Paulo: Ática, 2010.

CASTRO, M. L. de. **Um breve histórico da literatura homoerótica no Brasil**. XII Jogo do Livro e II Seminário Internacional Latino-americano, Universidade Federal de Minas Gerais, 8-10 nov. 2017. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/xii%20jogo%20do%20livro/ANAIS%20parte%201/UM%20BREVE%20HIST%C3%93RICO%20DA%20LITERATURA%20HOMOER%C3%93TICA%20NO%20BRASIL.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Algés: Difel, 2002.

CHAUNCEY, G. **Gay New York**: Gender, Urban Culture, and the Making of the Gay Male World, 1890-1940. Basic Books, 1995.

CHESTERTON, G. K. **The G. K. Chesterton Collection**. Catholic way Publishing, 2014.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação, v. 16, n. 2, p. 22, 1-236, 2003.

CLIFFORD, J. **Introduction**: Partial Truths. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (Eds.). Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1986.

COLASANTI, M. **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

COMPAGNON, A**. Literatura para quê?.** Trad. Laura Tadei Brandini. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

CORNELL, R. W. **Políticas da Masculinidade**. Revista da UFRGS, Educação e Realidade, 1995.

COSSON, Rildo. **LETRAMENTO LITERÁRIO teoria e prática**. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014
COSTA, J. F. A inocência e o vício: Estudos sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará. 1992.

CRUZ, M. H. S. **Gênero, diversidade e direitos no contexto escolar**. Revista Coletiva FUNDAJ, v. 1, p. 1-2, 2016.

CRUZ, Maria Helena Santana, DIAS , Alfrancio. **ANTIFEMINIS**MO. REVISTA DE ESTUDOS DE CULTURA | Nº 01 | Jan.Abr./2015

CRUZ, Maria Helena Santana, Oliveira, Tamires Aparecida Batista de, Vol.9, N.3/Vol.10, N1 set 2021/abr 2022 www.feminismos.neim.ufba.br ISSN: 2317-2932.

CRUZ, M. H. S. **Mapeando Diferenças de Gênero no Ensino Superior da Universidade Federal de Sergipe**. Aracaju: Editora UFS, 2012.

CULLER, J. **Sobre a desconstrução**: teoria e crítica do pós-estruturalismo. Trad. Patrícia Burrowes. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1999.

DALL'ORTO, G. **Tutta Un'Altra Storia**. Milano: Il Saggiatore, 2015

DAMATTA, R. **O Ofício de Etnólogo**; ou, como ter 'Anthropological Blues'. Cadernos de Antropologia e Imagem (UERJ), v. 1, 1978.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Mil Platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: editora 34, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: The Free Press,1944.

DIAS, A. F. **Educando Corpos, produzindo Diferenças**: um debate sobre gênero nas práticas pedagógicas. Revista TOMO, 2013.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Editora Nova Fronteira, 2000.

DICIONÁRIO PRIBERAM. **Transfobia**. 2008-2021. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/transfobia. Acesso em: 03 jun. 2022.

DONOGHUE, D.. **Lady Godiva a Literary History of the Legend**. Nova Jersey, EUA: JOHN WILEY PROFESSIO, 2002.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
EVARISTO, Conceição. **Olhos d´Água**. 2.ed. Rio de Janeiro:Palas Mini,2018.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura da palavra, leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e terra, 1997

FOUCAULT, M. **Sobre as prisões**. In: FOUCAULT, Michel. Ditos e Escritos: estratégia, poder-saber. Rio de janeiro: Forense Universitária, 2003. v. IV.

FOUCAULT, M. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

FOUCAULT. M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1 970. 14 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária,2008.

FULLAN,M. **Michell Fullan response to MS 3 questions about personaized learning**, 2009. Disponível em : < http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/Utitled_Document_16.pdf> acesso em 26 jul.2024

GAIMAN, N. **Sandman**. Barueri: Panini, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOELLNER, S. V. et al. **Pesquisa qualitativa na educação física brasileira**: marco

teórico e modos de usar. Revista da Educação Física (UEM), v. 21, n. 3, p. 381-410, 2010.

GOFFMAN, E. **Estigm**a: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, C.M.S. **O modelo cultural de leitura**. Nonada: Letras em Revista, vol. 1, núm. 18, mayo-septiembre, 2012, pp. 167-183 Laureate International Universities Porto Alegre, Brasil

GONZAGA, T. A. **Marília de Dirceu**. São Paulo: L&PM, 1998.

GONZAGA, T. A. **Cartas Chilenas**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S.. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HALL, S. **The work of representation**. In: HALL, Stuart (org.) Representation. Cultural representation and cultural signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HALL, S. **Da Diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende (et al.). Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HUNTER, J.D. ***Culture Wars***: The struggle to Define America. New York: Basic Books, 1991.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JUNQUEIRA, R. D. **Ideologia de gênero a gênese de uma categoria política reacionária** – ou: como a promoção dos direitos humanos se tornou uma "ameaça à família natural". In: Ribeiro, P. R. C.; Magalhães, J. C. (Orgs). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: FURG. 25-521.2017.

KRISTEVA, J. **Pouvoir de l'horreur: essai sur l'abjection**. Paris: Éditions du Seuil, 1980.

LEITE, M. **Olívia Tem Dois Papais**. Ilustrações Taline Schubach. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

LEITÃO, B. J. M. **Grupos de foco**: o uso da metodologia de avaliação qualitativa como suporte complementar à avaliação quantitativa realizada pelo sistema de Bibliotecas da USP. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998

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

LOURO, G. L. **Teoria Queer – Uma política pós-identitária para a educação. Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 9, p. 541-553, jul./dez. 2001.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho – ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

BRASIL ESCOLA. **Mapa Mundi**. 2020. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/geografia/mapa-mundi.htm. Acesso em: 03 jun. 2022.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Cientifica.** 7 ed. São Paulo: Atlas,2017.

MARTINS, H. H. T. de S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf. Acesso em: 12 nov. 2017.

MILKOLCI, R. **A Teoria Queer e a Sociologia**: o desafio de uma analítica da normalização. Sociologias. Ano 11, n. 21, jan/jun.2009, p.150-182.

MOIRA, A. **E se eu fosse puta?.** São Paulo: Hoo, 2016.

MAY, T. **Pesquisa social**. Questões, métodos e processos. 2001. Porto Alegre, Artemed.

NORMAN K. Denzin e Yvonna Sessions Lincoln_ DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NÓVOA, A.; VIEIRA. P. **Um alfabeto da formação de professores**. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun.2017. Disponível em: https://bit.ly/2svPQyV. Acesso em: 23 maio 2022.

OLIVEIRA, M.; FREITAS, H. M. R. **Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento**. Revista de Administração, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 83-91, jul./set. 1998.

OLIVEIRA, R. D. C. M. (2014). **(Entre) Linhas de uma pesquisa**: O Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, 2(4), 69-87. Recuperado de: https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059/730

PACHECO, O. **Sujeito e Singularidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

PÁDUA, Antonio. **Acta Scientiarum, Language and Culture.** Maringá, v.36, n.1, p.61-71, jan-mar, 2014.

PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 47-6.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

POCAHY, F. **Um mundo de injúrias e outras violações. Reflexões sobre a violência heterossexual e homofóbica a partir da experiência do CRDH rompa o silêncio**. In: POCAHY, F. Rompendo o silêncio: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea. Políticas, teoria e atuação. Porto Alegre: Nuances, 2007.

RIOS, C. **Uma Mulher Diferente**. São Paulo: Editora Brasiliense,1968.

SANTIAGO, S. **Keith Jarrett no Blue Note**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1996.

SCOTT, J. **Experiência. Critical Inquiry**, n. 17, p. 773-97, Summer 1991. Publicação autorizada pela autora. Disponível em: htttp://www.historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Joan_Scoot-Experiencia.pdf. Acesso em: 21 mar. 2015.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria de análise histórica. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter:** as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SHEILL, K. **Os direitos sexuais são direitos humanos, mas como podemos convencer as nações unidas?** In: Cornwall, A. & Jolly, S. (Orgs.). Questões de sexualidade: ensaios transculturais. Rio de Janeiro: ABIA. 91-99. 2008.

SHEPHERD, Laura. **Sex or Gender? Bodies in World Politics and Why Gender Matters.** In: SHEPHERD, L. (ed). Gender Matters in Global Politics: a feminist introduction in international relations. New York: Routledge, 2010.

SILVA, A. P. D. da. **Desejo homoerótico em Grande Sertão**: Veredas. Revista da Ampoll. Disponível em: https://doi.org/10.18309/anp.v1i24.25. Acesso em: 23 maio 2022.

SILVA, J. C. **História de escolarização de jovens gays na Educação Básica**. Dissertação de Mestrado. Salvador, 2017.

SILVA, T; T. da. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOBRAL, M. N. **Estudos comparativos em educação**: análise de discurso em Foucault. Editora: Prof.ª Dra. Valdecí dos Santos, 2013.

SPARGO, Tamsin. **Foucault and Queer Theory**. Nova York: Tatem Books, 1999.

TODOROV, T. **A Literatura em Perigo**. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Y. F. **Topofilia**: Um Estudo da Percepção, atitudes e Valores do Meio Ambiente. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1980.

Weber, F. (2009). **A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?**. Horizontes Antropológicos, 15(32), 157-170. doi:10.1590/S0104-71832009000200007

WEEKS, J. **O Corpo e a sexualidade**. In:LOURO,Guacira Lopes. O Corpo Educado: Pedagogia da Sexualidade.2.ed.Belo Horizonte: Atlântica,2000.

VALLADARES, L. **Os dez mandamentos da observação participante**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, v. 22, n. 63, p. 153-155, 2007. Disponível em: . Acesso em: 20 abr. 2023.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VYGOTSKY,L. **Do ato ao pensamento**. Lisboa:Morais,1979.

ZILBERMAN, R. **Teoria Literária I**. Curitiba: JESDE Brasil S.A, 2009.

Orlando, Minha Biografia Política Orlando, Ma Biographie Politique. Paul B. Preciado. Documentário/Documentary Cor/Color 98' França - 2023.

ANEXOS

GÊNERO E SEXUALIDADE: COMO ABORDAR A TEMÁTICA POR MEIO DE TEXTOS LITERÁRIOS E NÃO LITERÁRIOS EM SALA DE AULA.

Manual Didático Para Professoras/Professores de Língua Portuguesa

Manual didático e sequências didáticas como método de ensino na aprendizagem sobre Gênero e sexualidade por meio de obras literárias significativas para os estudantes do Ensino Médio.....204
Apresentação.....206
Tema sugerido com os conteúdos substantivos prescritos no currículo escolar em vigor.....204
7Gênero e sexualidade: abordagens em sala de aula.....207

Sequência Didática I 208
Passo a Passo.....208
Verificação de aprendizagem.....210
Quem Conta um conto, apresenta um encanto.....211
Tema sugerido com os conteúdos substantivos prescritos no currículo escolar em vigor.....214
Sequência Didática II.....214
Passo a passo.....216
Verificação de aprendizagem.....217
A Homofobia em Números.....218
Tema sugerido com os conteúdos substantivos prescritos no currículo escolar em vigor.....220
Sequência didática III.....221
Passo a Passo.....221
Verificação de aprendizagem.....223
Tema sugerido com os conteúdos substantivos prescritos no currículo escolar em vigor.....223

Sequência didática IV.....223
Abordando o HQ Entre voos e Liberdade.....223
Passo a Passo.....225
HQ: Entre voos e Liberdade.....235

Manual didático e sequências didáticas como método de ensino na aprendizagem sobre Gênero e sexualidade por meio de obras literárias significativas para os estudantes do Ensino Médio.

Este manual didático para professoras/professores de Língua Portuguesa é o produto da tese denominada " PRODUZINDO OLHARES SOBRE A SEXUALIDADE REFERENCIADA AO LGBTQIAP+ NO CENÁRIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL NO ENSINO MÉDIO" do Doutorado em Educação na linha de pesquisa Gênero e Educação na Universidade Federal de Sergipe. Tem como sugestão a aplicação de conteúdos substantivos por meio de sequências didáticas com relação ao ensino de literatura homoerótica para se debater a homofobia velada e violenta no meio educacional.

O manual teve como foco principal, na sua construção, propiciar as/aos professoras/professores de Língua Portuguesa - do Ensino Médio- da Rede Pública Estadual uma sequência didática nas suas aulas . O principal foco do manual didático construído é fazer com que professoras/professores do Ensino Médio que trabalham na Rede Pública Estadual de Ensino utilizem as sequências didáticas em suas aulas de Língua Portuguesa[60] .

Os conteúdos relacionados, no manual fazem referência à literatura homoerótica, homofobia, bullying, meio ambiente, violência doméstica e resiliência. É fato que o intuito deste manual é fazer com que as/os professoras/professores trabalhem com as/os estudantes estes conteúdos de maneira investigativa e crítica para que dessa forma as questões possam ser problematizadas por meio das informações apresentadas e, desta maneira serem co- relacionadas com a realidade que se faz presente no dia-a-dia das/dos LGBTQIAP+ que fazem parte das Escolas Estaduais.

[60] Na rede estadual de Sergipe as aulas de Língua Portuguesa compreendem, também, Literatura e Redação. Grifo nosso.

Como professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino, percebi que havia necessidade de elaborar um material que pudesse servir de suporte não só para mim, mas para as/os demais professoras/professores de Língua Portuguesa para trabalhar a temática gênero e sexualidade de maneira lúdica e, assim inserir outros textos que abordassem a temática sejam eles textos literários sejam científicos, com o intuito de debater a homofobia existente na escola e nos demais segmentos sociais.

É necessário salientar que a temática gênero e sexualidade é, ainda na atualidade tabu, mas é também importante ressaltar a importância de abordá-las no meio educacional, haja vista que vários são os problemas oriundos da exclusão dessa temática nas salas de aula.

Correlacionar o estudo sobre gênero e sexualidade as vivências das/dos alunas/alunos que fazem parte das escolas da rede pública estadual, é levá-las/levá-los a refletir sobre as realidades sociais que as/os cercam. Vale ressaltar que trabalhar a temática servirá, também como instrumento capaz de auxiliar as/os LGBTQIAP+ que fazem parte das escolas a perceber sua importância no meio educacional, bem como para esclarecer as/aos alunas/alunos cisgênero quão perniciosa é a homofobia para quem dela é vítima.

APRESENTAÇÃO

Este produto educacional faz parte da tese de Doutorado, denominada “ ”, apresentada ao Doutorado , na Universidade Federal de Sergipe. O produto são sequências didáticas para a disciplina de Língua Portuguesa que terá como público alvo alunas/alunos do Ensino Médio da rede estadual de Sergipe. As atividades propostas neste material têm por objetivo contribuir para o conhecimento da homofobia no meio educacional. Essas atividades em sala de aula visam propor conhecimento as/aos professoras/professores, alunas/alunos. No entanto, para que para que esse conhecimento seja adquirido se faz necessário que a/o professora/professor tenha um conhecimento básico do que vem a ser gênero e sexualidade, bem como entender as atividades propostas no manual.

. É importante que a/o professora/professor escolha atividades que se adequem às necessidades e à realidade em que estão inseridas/inseridos. Vale ressaltar que no as atividades foram desenvolvidas após a percepção das lacunas encontradas por meio da pesquisa feita no CEABR[61]. As atividades são ancoradas no estudo qualitativo que teve como proposta, após a

[61] Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário.

tabulação dos dados das Oficinas Literárias, Grupo Focal e Diário de campo, a necessidade de construir um manual didático para professora/professores de Língua Portuguesa e outras/outros pesquisadoras/pesquisadores que tiverem interesse em utilizar esse material, de acordo com sua realidade/ necessidade, tendo como suporte teórico as teorias de Michel Adam (1992; 2008), no que se refere à constituição da sequência da narrativa, e de Dolz e Noverraz (2004), para a sequência didática.

Por meio dessas necessidades levantadas em sala de aula, principalmente no CEABR local em que se foi realizada a pesquisa para a tese, pode-se notar que as problemáticas

que tratam da homofobia não são abordadas como se deve e, quando o são se apresentam ainda tímidos ou inexistentes, uma vez que as/os professoras/professores não são estimuladas/estimulados a explorar a homofobia no meio educacional em que estão inseridas/inseridos. Essa realidade acaba por refletir em uma falta de contextualização para as/os estudantes LGBTQIAP+ que transitam neste ambiente educacional.

ENTRE VOOS E LIBERDADE

Utilizar o HQ Entre voos e Liberdade para iniciar o debate sobre homofobia na escola e como esta acaba sendo perniciosa na vida das/dos LGBTQIAP+.

TEMA SUGERIDO COM OS CONTEÚDOS SUBSTANTIVOS PRESCRITOS NO CURRÍCULO ESCOLAR EM VIGOR

Cara/caro professora/professor, esta sequência didática foi desenvolvida para ser trabalhada concomitante ao conteúdo substantivo intitulado homofobia na escola. É importante que o seu uso em sala de aula não será obrigatório, uma vez que há um desconforto na comunidade escolar na abordagem deste conteúdo curricular específico, sendo possível, portanto, ser aplicada como meio para apresentar os conceitos de gênero e sexualidade de maneira lúdica. Outrossim, vale ressaltar que o HQ tem a preocupação de trabalhar a interdisciplinaridade podendo ser utilizado por professoras/professores de disciplinas distintas, uma vez que na história temos como pano de fundo temáticas secundárias que abordam meio ambiente, violência doméstica, automutilação. Este HQ teve como intuito à promoção da aprendizagem significativa, uma

busca da construção e" re-construção" das narrativas próprias das/dos LGBTQIAP+ que se encontram no Ensino Médio.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA I

OBJETO DO CONHECIMENTO: A Homofobia no meio Escolar

TEMPO: 4 aulas.

OBJETIVO GERAL: Levar as/os estudantes a compreender como a homofobia é perniciosa no meio educacional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS :

- Compreender o conceito de homofobia;
- Analisar a forma como é tratada/tratado as/os LGBTQIAP+ no meio educacional em que transitam;
- Propor como análise o meio educacional em que transitam.

PÚBLICO ALVO: Estudantes do Ensino Médio.:

MATERIAIS DIDÁTICOS QUE SERVIRÃO DE APOIO:

- Textos e trechos de artigos que abordem gênero e sexualidade;
- HQ, Entre voos e Liberdade;
- Livro Literários ;
- Filmes e séries;
- Datashow e notebook.

HABILIDADES DESENVOLVIDAS:

- Capacidade crítica de leitura do HQ e das obras literárias apresentadas ;
- Entendimento de consciência histórica;
- Reconhecimento da temática e a importância do respeito para com as diferenças;

- Assimilação dos conceitos nas metodologias que foram utilizadas.

PASSO A PASSO

AULA I

Professora/professor apresente as/os estudantes o HQ que está no início dessa sequência didática. Em seguida, pedirá que todas/todos as/as estudantes fiquem em círculo e formem grupos para que s imagens do HQ sejam analisadas e debatidos nas aulas para que , assim, os textos que serão apresentados sejam lidos e debatidos em sala de aula, coletivamente. Com base nos textos e nas suas análises a/o professora/professor pedirá que todas/todos/todes os/as estudantes façam uma pesquisa sobre o tema que está sendo abordado e analisem as fontes que escolheram para esse estudo.

O texto pode ser utilizado como leitura para a realização de debates e, posteriormente para trabalhar a interpretação textual . (EM1FLGG01,EM13LP14,EM1FLGG06)

AULA II

Professora/professor, peça que os/as estudantes criem um texto narrativo a partir do que ela/ele entendeu sobre o conteúdo estudado e pesquisado; façam uma comparação entre o seu texto e os textos da pesquisa, fazendo uma relação da implementação da homofobia no local com as diferentes regiões do Brasil. Após a construção dos textos, pedir que os/as estudantes criem um mapa conceitual a partir desses aspectos norteadores:

1 -Homofobia e suas bases na sala de aula;

2 - Relação política local com as/os LGBTQIAP+;

Depois do término dos mapas mentais, é preciso que as/os estudantes devem verificar se há contradições, erros ou mesmo se os mapas possuem informações em excessivas. O mapa deve ser o mais resumido o mapa, mais funcionalidade ele terá. Feitas as correções necessárias, professor/a, peça aos/as estudantes que colem o mapa no caderno, pois ele será norteador das aulas em questão. Os mapas devem ser compartilhados e expostos para os/as demais estudantes,

inclusive para mostrar que não há apenas uma só maneira ou estratégia de organização de mapas conceituais.

AULA III

Nesta aula, a/o professora/professor fará com que as/os estudantes se organizem com seus grupos, para que, a partir de todo material que foi construído, organizem slides sobre o tema que serão apresentados em seminário. É importante ressaltar que essas aulas serão expositivas sobre o conteúdo estudado e debatido pelas/pelos estudantes em sala de aula. A organização dos grupos será feita pela/pelo professora/professor, que pedira as/aos estudantes que escolham um representante para a organização do trabalho, o qual terá a responsabilidade de estabelecer o diálogo com a/o professora/professor e o restante do grupo, informando as escolhas que tiveram, tirando as dúvidas sobre o trabalho, entre outras questões. Em seguida, o representante do grupo distribuirá tarefas a cada membro do grupo:

1 - Representante;

2 - Pesquisadores de fontes e conteúdos;

3 - Pesquisadores de mapa, vídeos, imagens...

4 - Sistematizador de conteúdos;

5 - Organizador de slides e apresentação final.

AULA IV

Nesta aula o/a professor/a, organizará os grupos para a apresentação dos seminários, calculando o tempo de apresentação entre 10 e 15 minutos para a apresentação de cada grupo. É necessário que a/o professora/professor intervenha, caso as explicações do conteúdo estejam incoerentes. Depois que todas/todos/todes as/os estudantes apresentarem seus trabalhos, a/o professora/professor deve propor uma autoavaliação dos grupos, levando em consideração as potencialidades e dificuldades que foram apresentadas. Em seguida, é importante estabelecer coletivamente uma discussão sobre as avaliações feitas pela/pelo professora/professor, pontuando o que precisa ser melhorado a partir das estratégias trazidas pelas/pelos alunas/alunos no seminário temático.

VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM

O processo de avaliação da aprendizagem será feito por meio de atividades propostas tenham sido realizadas pelas/pelos discentes nessa sequência didática. Vale ressaltar que será considerado o desenvolvimento individual de cada discente , por meio desse processo de ensino/aprendizagem. Por fim, acredita-se que as/os alunas/alunos possam reconhecer, compreender e debater com proficiência, os problemas relacionados ao gênero e sexualidade com os quais convivem no ambiente educacional em que estão inseridas/inseridos, com a ajuda dos materiais de referência apresentados pelas/pelos professoras/professores em sala de aula.

QUEM CONTA UM CONTO, APRESENTA UM ENCANTO...

Texto retirado da obra Olhos D´Água:

EVARISTO, Conceição. Olhos D´Água. Pallas: São Paulo, 2018.

Luamanda

Luamanda consertou o vestido no corpo observando por alguns instantes o colo e o pescoço. Não, a sua pele não denunciava as quase cinco décadas que já havia vivido. As marcas no rosto, poucas, mesmo quando observadas de perto mentiam descaradamente sobre a sua idade. Nunca ninguém havia lhe dado mais de quatro décadas de vida. Um dia o lance mais alto que ela orgulhosamente aceitara fora de 35 anos. Sorriu ao ouvir a oferta. É, estava inteirinha, apesar de tantos trambolhões e acidentes de percurso em sua vida-estrada. Lua, Luamanda, companheira, mulher. Havia dias em que era tomada de uma nostalgia intensa. Era a lua a mostrar-se redonda no céu, Luamanda na terra se desminlinguia todinha. Era como se algo derretesse no interior dela e ficasse gotejando bem na altura do coração. Levava a mão ao peito e sentia a pulsação da vida desenfreada, louca. Taquicardia. Tardio seria, ou mesmo haveria um tempo em que as necessidades do amor seriam todas saciadas? Ela iniciara cedo na busca, menina, muito menina ainda. Lembrava-se da primeira paixão. Sentimento esquivo, onde se misturavam revistas em quadrinhos, giz colorido, partilha de pão com salame e um epílogo cruel dramatizado

pela surra que levara da mãe. O amor dói? Na época pensou que a dor de amor era tanta, porque tinha onze anos e um corpo-coração pequeno. E desejou crescer. Entre um pelo e outro que nasciam em suas axilas e sobre o seu púbis ensaiou e experimentou sorrisos, acenos distantes, piscar de olhos, troca de desenhos, cartas mal escritas borradas com os dedos trêmulos de amores platônicos. O amor é terra morta? Um dia, aos treze anos, a cama do gozo foi arrumada em pleno terreno baldio. A lua espiava no céu denunciando com a sua luz um corpo confuso de uma quase menina, de uma quase mulher. Corpo-coração espetado por um falo, também estreante. Um menino que se fazia homem ali, a inaugurar em Luamanda o primeiro jorro, fora de suas próprias masturbantes mãos. E ambos se lambuzavam festivamente um no corpo do outro. Luamanda chorando de prazer. O gozo-dor entre as suas pernas lacrimevaginava no falo intumescido do macho menino, em sua vez primeira no corpo de uma mulher. O amor é terremoto? Depois, em outro tempo, quando já acumulada de várias vivências, ela deparou-se com um homem que viria inaugurar novos ritos em seu corpo. Uma sensação estranha, algo como um jorro-d'água ou um tapa inesperado caiu sobre o rosto de Luamanda, ao avistá-lo pela primeira vez. Ele sorriu. Ela sentiu o sorriso desgrudando da face dele e mordendo lá dentro dela. O coração de Luamanda coçou e palpitou, embora a cara da lua nem estivesse escancarada no céu. Não fazia mal, a lua viria depois. E veio, várias vezes. Lua cúmplice das barrigas-luas de Luamanda. Vinha para demarcar o tempo grávido da mulher e expulsar, em lágrimas amnióticas e sangue, os filhos: cinco. Navegação íntima de seu homem no buraco-céu aberto de seu corpo. O amor é um poço misterioso onde se acumulam águas-lágrimas? Depois, tempos depois, Luamanda experimentava o amor em braços semelhantes aos seus. Os bicos dos seios dela roçando em outros intumescidos bicos. No primeiro instante, sentiu falta do encaixe, do membro que completava. Num ato de esquecimento, sua mão procurou algo ereto no corpo que estava diante do dela. Encontrou um falo ausente. Mas estava tão úmida, tão aquosa aquela superfície misteriosamente plana, tão aberta e igual a sua, que Luamanda afundou-se em um doce e feminil carinho. E, quando se sentiu coberta por pele, poros e pelos semelhantes aos seus, quando a sua igual dançou com leveza a dança-amor com ela, saudade alguma sentiu, vazio algum existiu, pois todas as fendas de seu corpo foram fundidas nas femininas oferendas da outra. O amor se guarda só na ponta de um falo, ou

nasce também dos lábios vaginais de um coração de uma mulher para outra? Luamanda, um dia, também amazona, montada então sobre um jovem. O moço encantado por aquela mulher que ele sabia madura, mas de imprecisa idade. O jovem amamentando-se no tempo vivido dela. Luamanda se realimentando, reencontrando a sua juventude passada e encantada pela virilidade quase inocente dele. Era tão grande a juvenil força do moço a atravessar o corpo de Luamanda que ensandecida, às vezes, quando ele estava lá embaixo no buraco-perna, ela pensava que o intumescido bastão dele ia penetrar no seu corpo, desde lá de baixo e lhe vazar pela boca afora. O amor não cabe em um corpo? Tantos foram os amores na vida de Luamanda, que sempre um chamava mais um. Aconteceu também a paixão avassaladora pelo velho, pelas rugas que ele trazia na pele, pelo cansaço dele, pela cópula que ela esperava e espreitava durante dias e dias. Era tão bom contemplar aquele falo adormecido, preguiçoso, sapiente de tanto corpos-histórias do passado. Era como vivenciar uma duvidosa e infiel fé, sustentada por uma temerosa esperança de que o milagre não acontecesse. E foi no corpo do velho que ela melhor executou o ritual do amor. Pacientemente penteava ou ouriçava, com os dentes, os embranquecidos pentelhos do corpo dele. E de noite, depois de muitas noites, quando a pedra envergonhada e soturna se desabrochava em flor, ambos cavavam o abismo do abismo encontrando o nada como realidade única e, então, é que aconteciam as juras de amor. E o velho vinha lento, calmo, cuidadoso, cioso do fundo caminho que ele teria de adentrar. Ela também calma, apenas retesando suavemente os finos véus sanguíneos, bordados nas paredes vaginais. Ele chegava e ela silenciando os gritos se quedava embevecida diante do quase nada de um átimo de prazer. O amor é um tempo de paciência? Se havia o amor na vida de Luamanda, também um grande fardo de dor compunha as lembranças de seu caminho. A vagina ensanguentada, perfurada, violada por um fino espeto, arma covarde de um desesperado homem, que não soubera entender a solidão da hora da partida. E, durante meses, o sangue menstrual de Luamanda, sangue de mulher que nasce naturalmente de seu útero-alma vinha misturar-se ao sangue e pus, dádivas dolorosas que ela ganhara de um estranho fim amoroso. E pior do que a dor foi a dormência de que foi atacada, em sua parte tão viva, durante meses a fio. Logo ali onde a vida se entranha e desentranha. Ali onde Luamanda havia parido concretas e vitalícias lembranças de si e de outro homem que ela amara tanto, nas doces visagens

de seus filhos. Foi um tempo em que precisou exercitar a paciência com o seu próprio corpo. Trancada em si, ou melhor, aberta para si mesma, com as mãos espalmadas e leves imaginava lenitivos carinhos. Chorando alisava, bulia, contornava uma cicatriz que ficara desenhada em um ponto da pele, onde os pelos se rarearam para sempre. Era um ponto único, minúsculo, um impertinente calombo. Ali, então alisava a dor e seus contornos. Era preciso convencer-se na sua floresta espessa e negra de que o prazer era uma via retornável, de que o gozo ainda era possível. O amor comporta variantes sentimentos? Entre encontros e desencontros, Luamanda estava em franca aprendizagem. Uma aprendizagem no por dentro e fora do corpo. A cada amor vivido, Luamanda percebia que a lição encompridava, mas que ainda faltavam testes, arguições, sabatinas e que ela sabia só um pouquinho ou talvez nem soubesse nada ainda. Havia os filhos, três mulheres e dois homens. Todos eles já inaugurados no mistério maior da vida. A mais nova estava redonda da cabeça aos pés guardando e aguardando a velha e nova espécie humana desafiadora do tempo. Estava em vésperas de parir. Luamanda, avó, mãe, amiga, companheira, amante, alma-menina no tempo. Alma-menina no tempo? Não, ela não se envergonhava de seu narcisismo. Era com ele que ela compunha e recompunha toda a sua dignidade. Encarou novamente o espelho e se lembrou de um poema, em que uma mulher, contemplando a sua imagem refletida, perguntava angustiada onde é que ela deixara a sua outra face, a antiga, pois não se reconhecia naquela que lhe estava sendo apresentada naquele momento. Não, não era o caso de Luamanda, que se reconhecia e se descobria sempre. Pouquíssimos fios de cabelos brancos avançavam buscando criar um território próprio em sua cabeça. Escolheu esses fios, puxou-os querendo destacá-los entre os demais. Imaginou-se com os cabelos brancos sobre o rosto negro. Seria bela como a Velha Domingas lá das Gerais. Viajando no tempo-evento de sua vida, Luamanda, distraída, esqueceu-se do compromisso para o qual se preparava no momento. Acordou, para o encontro que estava por acontecer naquela noite, quando ouviu os assobios de alguém que aguardava por ela lá fora. Apressou-se. Podia ser que o amor já não suportasse um tempo de longa espera.

TEMA SUGERIDO COM OS CONTEÚDOS SUBSTANTIVOS PRESCRITOS NO CURRÍCULO ESCOLAR EM VIGOR

Caro professor, esta sequência didática foi desenvolvida para ser trabalhada concomitante ao conteúdo substantivo intitulado: O homoerotismo nos textos literários. É importante dizer, contudo, que sua empregabilidade em sala de aula não está vinculada de forma obrigatória a este conteúdo curricular específico, sendo possível, portanto, ser aplicada como meio para estudar, como a homossexualidade é abordada de maneira superficial em sala de aula por meio de textos literários. Vale ressaltar que a temática é uma das que podem se fazer presente como texto motivador na redação do ENEM, uma vez que o Brasil é um dos países que mais cometem violência para com a população LGBTQIAP+.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA I

OBJETO DO CONHECIMENTO

A Abordagem homoerótica nos textos literários.

OBJETIVO GERAL

Fazer com que os/as estudantes compreendam a importância dos debates em torno de gênero e sexualidade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender o conceito de gênero e sexualidade e o papel dos textos literários na formulação desses conceitos;

Apresentar a importância dos debates sobre gênero e sexualidade na atualidade;

Valorizar os aspectos sócio culturais que abordem a cultura LGBTQIAP+;

Reconhecer as bases do sistema patriarcalistas nos comportamentos homofóbicos.

PÚBLICO ALVO

Estudantes do Ensino Médio.

MATERIAIS DIDÁTICOS QUE SERVIRÃO DE APOIO

Contos de autoras/autores brasileiras/brasileiros;
Textos e trechos de obras literárias e não literárias que abordem o homoerotismo;
Data show e notebook.

HABILIDADES DESENVOLVIDAS

Capacidade crítica de leitura das fontes apresentadas;
Entendimento de que a homofobia tem caráter histórico;
Reconhecimento das lutas da classe LGBTQIAP+ ao longo dos anos no Brasil;
Assimilação dos conceitos abordados nas obras por meio das metodologias que foram utilizadas.

PASSO A PASSO

Aula I

Professora/professor inicie o assunto falando sobre o homoerotismo existente no conto Luamanda. Em seguida, apresente outros dois fragmentos dos contos: Frederico Paciência de Mário de Andrade e o fragmento da obra Moleton de Júlio, após a breve leitura feita pelas/pelos alunas/alunos em classe a/o professora/professor criará uma roda de conversa para que as/os alunas/alunos debatam o que foi visto nas obras. Em seguida a/o professora/professor pedirá que as/os alunas/alunos façam uma pesquisa de outras obras canônicas brasileiras que abordem a homossexualidade. É importante que a/o professora/professor aproveite os exemplares que serão trazidos pelas/pelos alunas/alunos para que estas/estes se sintam valorizadas/valorizados em suas escolhas. Por fim, deve-se pedir que as/os alunas/alunos respondam o porquê de terem escolhido as obras por meio dos seguintes questionamentos:

O que levou você a escolher essa obra?
Quais as características da literatura homoerótica que foram encontradas na obra?
Para você este tipo de literatura ajuda a entender o que é homofobia?
Sobre Luamanda, é valido afirmar que existem “várias Luamandas “ no texto?

AULA II

Nesta aula, será retomado o que foi explanado na aula anterior. Em seguida a/o professora/professor fará uma sondagem das/dos estudantes que cumpriram a tarefa da pesquisa, feita em casa, por meio das questões que foram colocadas pela/pelo professor/a na aula anterior. Posteriormente ao levantamento da pesquisa, iniciar outro debate em sala sobre as obras trazidas por elas/eles. Por meio desse debate, se faz necessário que você professora/professor esteja pronta/pronto para intervir quando necessário e, dessa forma ser a mediadora/mediador no debate acerca da temática estabelecida, para que as/os estudantes possam chegar a conclusão esperada no final do debate. A próxima etapa compreenderá a leitura do texto trazido pela/pelo professora/professor que após a leitura as/os alunas/alunos farão comparações com os textos por elas/eles pesquisados anteriormente.

PASSO A PASSO

Nesta próxima etapa, os/as estudantes conhecerão como as obras não literárias- filmes, séries, textos informativos, pesquisas, artigos - podem ser fonte de "repertório" para as redações do Enem. Por meio do episódio 03 da série "Queen Loretta" , e dos textos apresentados nessa sequência as/os estudantes serão orientadas/orientados a escrever um texto dissertativo argumentativo que deverá seguir os padrões exigidos pelo ENEM.

https://www.adorocinema.com/series

AULA III

Nesta aula, depois de debater as similaridades encontradas na película Queen Loretta e nos textos debatidos em sala de aula a/o professora/professor dividirá as/os estudantes em equipes para que elas/eles comecem a apresentar o texto produzido na aula anterior. O objetivo dessa aula é fazer com que as/os estudantes possam socializar seus conhecimentos com as/os demais membros da classe.

AULA IV

Nessa aula, serão apresentados os textos produzidos pelas/pelos alunas/alunos professora/professor poderá convidar professoras/professores e estudantes de outras turmas para que ouçam e possam debater sobre os textos apresentações.

VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM

O processo de avaliação da aprendizagem será feito por meio de atividades propostas tenham sido realizadas pelas/pelos discentes nessa sequência didática. Vale ressaltar que será considerado o desenvolvimento individual de cada discente , por meio desse processo de ensino/aprendizagem. Por fim, acredita-se que as/os alunas/alunos possam reconhecer, compreender e debater com proficiência, os problemas relacionados ao gênero e sexualidade com os quais convivem no ambiente educacional em que estão inseridas/inseridos, com a ajuda dos materiais de referência apresentados pelas/pelos professoras/professores em sala de aula.

A HOMOFOBIA EM NÚMEROS**…**

Dossiê contabiliza 273 mortes violentas de pessoas LGBTI+ em 2022

Do total, 228 foram assassinatos, o que corresponde a 83,52% dos casos

Publicado em 11/05/2023 - 18:39 Por Alana Gandra - Repórter da Agência Brasil - Rio de Janeiro

Dossiê divulgado nesta quinta-feira (11) no site do Observatório de Mortes e Violências contra LBGTI+ no Brasil denuncia a ocorrência de 273 mortes dessas pessoas de forma violenta no país, em 2022. Desse total, 228 foram assassinatos, correspondendo a 83,52% dos casos; 30, suicídios (10,99%); e 15 mortes por outras causas (5,49%). No relatório, a sigla LGBTI+ se refere a pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, mulheres e homens trans, pessoas transmasculinas, não binárias e demais dissidências sexuais e de gênero. O dossiê será lançado na próxima terça-feira (16), às 16h, em Brasília, junto com o Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania e a Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+.

A organização não governamental (ONG) Observatório de Mortes e Violências contra LBGTI+ foi fundada em janeiro de 2020 por Alexandre Bogas, diretor executivo da Acontece – Arte e Política LGBTI+, e pelo Grupo Gay da Bahia (GGB). Participam também a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra) e a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT). A elaboração do dossiê teve apoio do Fundo do Reino dos Países Baixos e do Fundo

Brasil de Direitos Humanos, que têm financiado uma série de ações realizadas pela Acontece LGBTI+.

Mortes

Em entrevista à Agência Brasil, Alexandre Bogas destacou que as 273 mortes correspondem a uma pessoa LGBTI+ assassinada a cada 32 horas, ou a uma média de duas mortes a cada três dias. O relatório foi baseado em registros de casos relatados em reportagens online, notícias de redes sociais e de portais eletrônicos. São procuradas informações também em institutos médicos legais (IMLs) e secretarias de Segurança Pública. Bogas disse que esses dados, embora mais restritos, também são trabalhados pelo observatório. Há também relatos pessoais incluídos na investigação. "A dificuldade principal nossa são os recursos, e a gente acaba dependendo de muito voluntariado para isso funcionar".

Embora o total de crimes de ódio tenha apresentado declínio em relação ao ano anterior, quando foram registradas 316 mortes, Bogas afirmou que o Brasil continua campeão no ranking mundial desses crimes há 14 anos, seguido pelo México, com 120 mortes. Em 2020, foram apurados 237 assassinatos. "O Brasil é o país onde mais se mata LGBT no mundo", lamenta o diretor.

Segundo o fundador do observatório, o dossiê evidencia que o Brasil é um país violento, tem uma quantidade de homicídios muita alta, de modo geral, e isso reflete na população LGBTI+ em especial, porque muitos casos têm agravantes, como a desfiguração do rosto das pessoas, corte de órgãos genitais e estupro. "Tem mais crueldade por estar vendo que a pessoa é LGBT, nos processos que a gente acompanha dos casos."

O dossiê denuncia também a falta do olhar público para esses crimes. Além disso, em muitos casos, não se consegue descobrir que é o autor dos crimes. "O dossiê vem, justamente, fazer um alerta, vem denunciar o que vem acontecendo no Brasil desde sempre". Embora os números apurados representem número elevado de assassinatos relacionados à identidade de gênero ou orientação sexual, esses dados ainda são subnotificados no Brasil.

Tipos de violências

O relatório de 2022 identificou 159 travestis e mulheres trans mortas e 97 gays assassinatos. Foram registrados ainda 18 suicídios cometidos por pessoas trans. Em relação à raça, 91 vítimas eram pretas e pardas e 94, brancas. O dossiê também destaca que 91 vítimas tinham entre 20 a 29 anos (33,33% dos casos). Além disso, 74 mortes ocorreram por arma de fogo e 48 mortes por esfaqueamento. As violências praticadas contra LGBTI+ ocorreram em ambientes diversos, como via pública, lar, prisão, local de trabalho, entre outros.

No que se refere à distribuição geográfica dos assassinatos, 118 foram registrados no Nordeste e 71, no Sudeste. O dossiê aponta o Ceará como o estado com o maior número

de vítimas (34), seguido por São Paulo (28) e Pernambuco (19). Considerando-se, porém, o número de vítimas por milhão de habitantes, o ranking da violência LGBTIfóbica é liderado pelo Ceará, com 3,8 mortes, Alagoas (3,52) e Amazonas (3,29).

Dados preliminares de 2023, divulgados no relatório, revelam que nos primeiros quatro meses do ano foram registrados 80 assassinatos de pessoas LGBTI+, sendo que a população de travestis e mulheres trans representa 62,50% do total de mortes (50); os gays, 32,5% dos casos (26 mortes); homens trans e pessoas transmasculinas, 2,5% (duas mortes); e mulheres lésbicas, 2,5% (duas mortes). Não foi identificado nenhum caso contra pessoas bissexuais.

Segundo o observatório, diferentes formas de mortes violentas de pessoas LGBTI+ vêm ocorrendo no Brasil desde o período da colonização, “mesmo antes das denominações atuais de sexualidade e gênero". "Em função da LGBTIfobia estrutural, essas pessoas são colocadas em situação de vulnerabilidade por não se enquadrarem em um padrão socialmente referenciado na heteronormatividade, na binariedade e na cisnormatividade”, critica a ONG. A organização destaca que, entre 2000 e 2022, 5.635 pessoas morreram em função do “preconceito e da intolerância de parte da população e devido ao descaso das autoridades responsáveis pela efetivação de políticas públicas capazes de conter os casos de violência”. A homofobia configura crime no Brasil, assim como o racismo. A pena pode variar entre um a cinco anos, dependendo do ato homofóbico, além da aplicação de multa.

Políticas públicas

O dossiê sugere várias ações em termos de política pública para reverter esse quadro e tratar com mais igualdade essas pessoas. Entre elas, educação nas escolas, protocolo de policiais, campanhas públicas que incluam a diversidade. Essas políticas auxiliam, por exemplo, no aumento da empregabilidade, na capacitação de profissionais da saúde e na criação da delegacia especializada a grupos vulneráveis, indicou a ONG.

Outro lado

Procurada pela Agência Brasil, a Secretaria de Segurança Pública de São Paulo divulgou nota em que destaca que, se considerada a taxa de vítimas por milhão de habitantes, "São Paulo tem uma das menores taxas entre todos os estados do país, com menos de 1 morte por milhão de habitantes". O órgão ressalta que vem intensificando as ações de combate à violência de gênero e intolerância.

"Todos os homicídios, incluindo aqueles cujas vítimas pertencem à população LGBTQIA+ são investigados com rigor, pelo Departamento de Homicídios e de Proteção à Pessoa (DHPP), na Capital, pelos Setores de Homicídios das Seccionais na região metropolitana, e pelas Divisões Especializadas de Investigações Criminais (Deics) e Delegacias de Investigação Geral (DIG) no interior", acrescenta a nota.

Em nota enviada à Agência Brasil, a Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Ceará (SSPDS-CE) informou que atua, de forma articulada com seus órgãos vinculados, para reduzir a estigmatização e a vulnerabilidade de pessoas LGBTQIA+. Portaria publicada pela pasta em março deste ano estabeleceu novos protocolos de atuação para situações de violência contra pessoas do grupo vulnerável.

“Sobre os Crimes Violentos Letais Intencionais (CVLI), como são tipificadas as mortes violentas - com exceção dos latrocínios, os registros iniciais passaram a ser tratados como resultantes do processo de discriminação.” A investigação pela Polícia Civil do Estado do Ceará (PC-CE) confirma ou descarta a seguir a relação entre o óbito e a LGBTfobia. O próximo passo, agora, será a edição de outra portaria pela Polícia Civil, que tratará das investigações e dos registros dos casos relacionados a pessoas LGBTQIA+. A nota destaca a existência ainda do Observatório Cearense dos Crimes Correlatos por LGBTQIAPNfobias. O grupo conta com representantes de todos os órgãos vinculados da Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Ceará, que analisam procedimentos policiais, identificam vulnerabilidades e sugerem protocolos de atuação.

Matéria alterada às 13h57 do dia 12/05/2023 para acréscimo do posicionamento da Secretaria de Segurança Pública de São Paulo e às 19h40 para inclusão da manifestação da Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Ceará.

TEMA SUGERIDO COM OS CONTEÚDOS SUBSTANTIVOS PRESCRITOS NO CURRÍCULO ESCOLAR EM VIGOR

Caro professor, esta sequência didática foi desenvolvida para ser trabalhada concomitante ao conteúdo substantivo intitulado homofobia velada e violenta. Se faz necessário contudo, dizer que sua empregabilidade em sala de aula não está vinculada de forma obrigatória a este conteúdo curricular específico, sendo possível, portanto, ser aplicada como meio para estudar, as relações, bem como a homofobia estrutural que permeia a sociedade brasileira. Essa sequência representa, além de uma tentativa de conectar as histórias das/dos LGBTQIAP+ que habitam o Brasil com as histórias que fazem parte das/dos LGBTAQIAP+ que fazem parte da Rede Estadual de Sergipe e que por meio de suas memórias possam promover a aprendizagem significativa na construção de suas próprias narrativas.

.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA III

OBJETO DO CONHECIMENTO

Homofobia velada e Homofobia violenta

TEMPO

4 aulas

OBJETIVO GERAL

Desenvolver no estudante a capacidade de ler e escrever por meio de textos motivadores.
OBJETIVOS ESPECIFICOS
Observar as mudanças e permanências que ocorreram na sociedade brasileira no que diz respeito a homofobia;
Compreender que a sociedade ainda não discute gênero e sexualidade abertamente;
Identificar a violência contra as/os LGBTQIAP+ em números;
Valorizar o lugar de fala das/dos LGBTQIAP+.

PÚBLICO ALVO

Estudantes do Ensino Médio.

MATERIAL DIDÁTICO DE APOIO

Reportagens que tragam os números da violência contra LGBTQIAP+;
Mapa da violência contra LGBTQIAP+ no Brasil;
Datashow e notebook.

HABILIDADES DESENVOLVIDAS

Capacidade de leitura das fontes.
Reconhecimento da história da homofobia ao longo dos tempos;
Assimilação do mapa da violência contra as/os LGBTQIAP+ no Brasil.

PASSO A PASSO

AULA I

Professora/professor apresente as/aos estudantes imagens ou fotografias de gráficos que apontem os números da violência contra a população LGBTQIAP+ no Brasil e no estado de Sergipe. Em seguida, peça que elas/eles observem as imagens e façam uma descrição sobre o aumento dessas violências ao longo dos últimos dez anos. A intenção é permitir que a/o aluna/aluno faça uma associação com o que está vendo, levando em consideração as informações que ele possui, ou seja, seus conhecimentos prévios. Nessa leitura inicial, o/a

discente será estimulada/estimulado a identificar os números da violência presentes e quais as causas principais dessa violência. Nessa atividade, o objetivo é fazer com que a/o aluna/aluno obtenha a capacidade de observação e identificação e, a partir delas, traçar as comparações necessárias para produção textual.

AULA II

Nesta aula, as/os discentes farão uma busca de informações sobre os principais tios de violência cometidas no Brasil para com as/os LGBTQIAP+, serão selecionadas as mais recorrentes por estado. A princípio será explorado o índice do Estado de Sergipe por meio do Dossiê da Associação Nacional de Travestis e Transexual (ANTRA) e do texto existente na própria imagem da sequência didática. As informações serão com realizadas por meio de um texto descritivo.

AULA III

Nessa aula, depois de todas as informações obtidas na pesquisa com o Dossiê da ANTRA a professora/professor, pedirá as/aos estudantes que produzam gráficos. Esses gráficos devem ser descritivos, explicativos e, analíticos. Nessa atividade de produção de gráficos, a/o aluna/aluno trabalhará habilidades de reconhecimento, descrição, associação, sistematização e contextualização das fontes pesquisadas. Essa atividade será desafiadora, pois levará a/o discente a contextualizar imagens em todos os momentos, e talvez seja um grande desafio para nós professores de Língua Portuguesa

AULA IV

Nesta aula, os/as estudantes concluirão a partir das pesquisas feitas por eles e as atividades que foram estabelecidas nas aulas anteriores por meio de uma exposição dos gráficos por elas/eles elaborados. Essa exposição a terá como material os gráficos das violências sofridas pelas/pelos LGBTQIAP+ nos estados brasileiros nos últimos dez anos.

VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM

O processo de avaliação da aprendizagem será feito por meio de atividades propostas tenham sido realizadas pelas/pelos discentes nessa sequência didática. Vale ressaltar que será considerado o desenvolvimento individual de cada discente , por meio desse processo de ensino/aprendizagem. Por fim, acredita-se que as/os alunas/alunos possam reconhecer, compreender e debater os números da violência contra as/os LGBTQIAP+ no Brasil bem como estes números afetam a convivência desse coletivo social ao longo dos tempos

SEQUÊNCIA DIDÁTICA IV

ABORDANDO O HQ ENTRE VOOS E LIBERDADE

Caro professor, esta sequência didática foi desenvolvida para ser trabalhada concomitante ao conteúdo substantivo intitulado homofobia velada e violenta. Se faz necessário contudo, dizer que sua empregabilidade em sala de aula não está vinculada de forma obrigatória a este conteúdo curricular específico, sendo possível, portanto, ser aplicada como meio para estudar, as relações, bem como a homofobia estrutural, bullying e violência doméstica que permeia a sociedade brasileira. Essa sequência representa, além de uma tentativa de conectar as histórias das/dos LGBTQIAP+ que habitam o Brasil com as histórias que fazem parte das/dos LGBTAQIAP+ que fazem parte da Rede Estadual de Sergipe que tem suas vidas cerceadas por atos violentos dentro de seus lares e no ambiente educacional.

.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA IV

OBJETO DO CONHECIMENTO

A Abordagem homoerótica nos textos literários.

TEMPO: 04 aulas

GERAL

Fazer com que as/os estudantes compreendam os números que envolvem a violência contra as/os LGBTQIAP+ e como a escola acaba sendo omissa nesse processo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender a violência de gênero que permeia a escola;
Apresentar a importância dos debates sobre gênero e sexualidade na luta contra o bullying nas escolas;
Valorizar os aspectos sócio culturais que pertencem a população LGBTQIAP+;
Reconhecer as bases do sistema patriarcalista que circundeiam o ambiente educacional.

PÚBLICO ALVO

Estudantes do Ensino Médio.

MATERIAIS DIDÁTICOS QUE SERVIRÃO DE APOIO

HQ Entre voos e Liberdade
trechos do HQ Entre voos e Liberdade;
Data show e notebook.

HABILIDADES DESENVOLVIDAS

Capacidade crítica de leitura das fontes apresentadas;
Entendimento de que a homofobia acaba adoecendo psicologicamente as/os LGBTQIAP+;
Reconhecimento das lutas da classe LGBTQIAP+ para a equidade de gênero no ambiente educacional.

Fragmento do HQ

O fragmento do HQ será utilizado de acordo com a abordagem que a/o professora/professor achar viável para explorar a temática.

PASSO A PASSO

AULA I

Professora/professor apresente as/aos estudantes o fragmento do HQ Entre voos e Liberdade que demonstra o bullying sofrido pelo Sil. Em seguida, peça que elas/eles observem as imagens e façam uma descrição sobre o que eles estão vendo e ,quais as consequências sofridas por Sil por ser destratado pelos colegas devido a sua orientação sexual. A intenção é permitir que a/o aluna/aluno faça uma associação com o que está vendo, levando em consideração as informações que ele possui, ou seja, seus conhecimentos prévios. Nessa leitura inicial, o/a discente será estimulada/estimulado a identificar os números da violência presentes e quais as causas principais dessa violência. Nessa atividade, o objetivo é fazer com que a/o aluna/aluno obtenha a capacidade de observação e identificação e, a partir delas, traçar as comparações necessárias para produção textual.

AULA II

Nesta aula, as/os discentes farão uma busca de informações sobre os principais tios de violência cometidas no Brasil para com as/os LGBTQIAP+, serão selecionadas as mais recorrentes por estado. A princípio será explorado o índice do Estado de Sergipe por meio do Dossiê da Associação Nacional de Travestis e Transexual (ANTRA) e do texto existente na própria imagem da sequência didática. As informações serão com realizadas por meio de um texto descritivo.

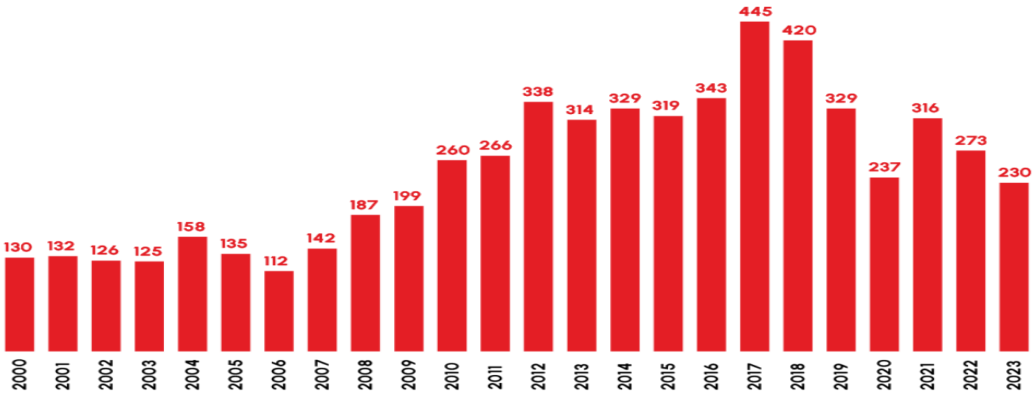
AULA III

Nessa aula, depois de todas as informações obtidas na pesquisa com o Dossiê da ANTRA a professora/professor, pedirá as/aos estudantes que produzam gráficos. Esses gráficos devem ser descritivos, explicativos e, analíticos. Nessa atividade de produção de gráficos, a/o aluna/aluno trabalhará habilidades de reconhecimento, descrição, associação, sistematização e contextualização das fontes pesquisadas. Essa atividade será desafiadora, pois levará a/o discente a contextualizar imagens em todos os momentos, e talvez seja um grande desafio para nós professores de Língua Portuguesa

AULA IV

Nesta aula, os/as estudantes concluirão a partir das pesquisas feitas por eles e as atividades que foram estabelecidas nas aulas anteriores por meio de uma exposição dos gráficos por elas/eles elaborados. Essa exposição a terá como material os gráficos das violências sofridas pelas/pelos LGBTQIAP+ entre 2000 a 2023.

FIGURA 2: NÚMERO DE MORTES VIOLENTAS DE LGBTI+ NO BRASIL ENTRE 2000 A 2023



FONTE: ACONTECE LGBTI+, GRUPO GAY DA BAHIA, OBSERVATÓRIO DE MORTES E VIOLÊNCIAS CONTRA LGBTI+ NO BRASIL, 2023.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES QUE EXPLORAM A TEMÁTICA

1- TRABALHANDO COM IMAGEM

1. Do que trata a imagem?
2. As palavras voos e liberdade, possuem similaridade? Se você acha que sim, explique-as.
3. De acordo com o HQ lido, quais os fatores que mais implicam na vida social das/dos LGBTQIAP+?
4. Qual a diferença entre gênero e sexualidade, segunda a explanação da/do professora/professor?

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

O processo de avaliação da aprendizagem será feito a partir das atividades propostas que foram realizadas pelas/pelos estudantes nessa sequência didática, é preciso ser considerado o desenvolvimento individual de cada estudante.

II – ABORDANDO GÊNERO E SEXUALIDADE

Caro professor, esta sequência didática foi desenvolvida para ser trabalhada concomitante ao conteúdo homofobia velada e homofobia violenta. É importante dizer, contudo, que sua empregabilidade em sala de aula não está vinculada de forma obrigatória a este conteúdo curricular específico, sendo possível, portanto, ser aplicada como meio para estudar, as relações, dessas violências no meio educacional. Representa, além de uma tentativa de conectar as “histórias” discutidas em sala de por meio do HQ Entre voos e Liberdade com a apresentada no episódio 03 (três) da série “Queen Loretta”.

https://www.adorocinema.com/series

Aborde as similaridades existentes na série Queen Loretta que se fazem presentes no HQ Entre voos e Liberdade. Você irá apresentar suas explanações por meio de um texto dissertativo argumentativo que possua a estrutura da Redação do ENEM:

Na introdução deverá ser abordado:

- Qual o problema?
- Por que se trata de um problema?
- Quais as causas para tal problema?
- Há alguma solução?
- Como e por que colocar tal solução em prática?
- Como essa proposta pode, de fato, resolver o problema?

No desenvolvimento abordar-se-á:

- Afirmação ou tópico frasal;
- O primeiro elemento do parágrafo deve ser uma afirmação do seu objetivo.
- Essa frase vai dizer o que você vai abordar naquele parágrafo;
- Explicação;
- Em seguida, você vai explicar a afirmação. Ou seja, vai explicar como os agrotóxicos interferem na saúde.
- Exemplificação;
- Também é importante dar exemplos para enriquecer a sua argumentação

- É nesse momento que você deve utilizar o seu repertório sociocultural, citando uma atualidade, um livro, um filme, uma fala de alguém, um estudo, uma música, entre outras.

Na conclusão você deverá desenvolver sua Proposta de intervenção:

- Agente;
- Ação;
- Modo/meio;
- Detalhamento;
- Efeito.

ATIVIDADE III

Clara Lavínia/2024

1-Com base na leitura do HQ, caracterize a homofobia velada e a homofobia violenta existentes.

2-Leia as frases retiradas do HQ:

a) “Querida, a escola possui seguranças! O Silvestre e a Flora ficarão bem.”
b) “Silvestre, você é um passarinho! Diziam os colegas puxando-lhe as penas e bicando sua cabeça!”

ATIVIDADE

Para PCD´S com dificuldade motora

Circule as figuras que demonstram homofobia:

Atividade II

Recorte as figuras que demonstram as similaridades existentes entre a série Queen Loretta e o HQ Entre voos e Liberdade.

FIGURAS

https://www.tecmundo.com.br/minha-serie/164212-series-na-semana-super-drags-estreia-na-netflix-

https://br.pinterest.com/pin

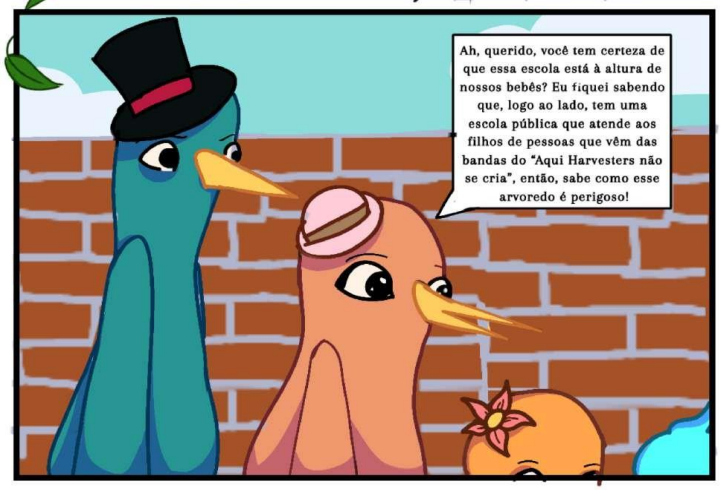
https://br.pinterest.com/pin

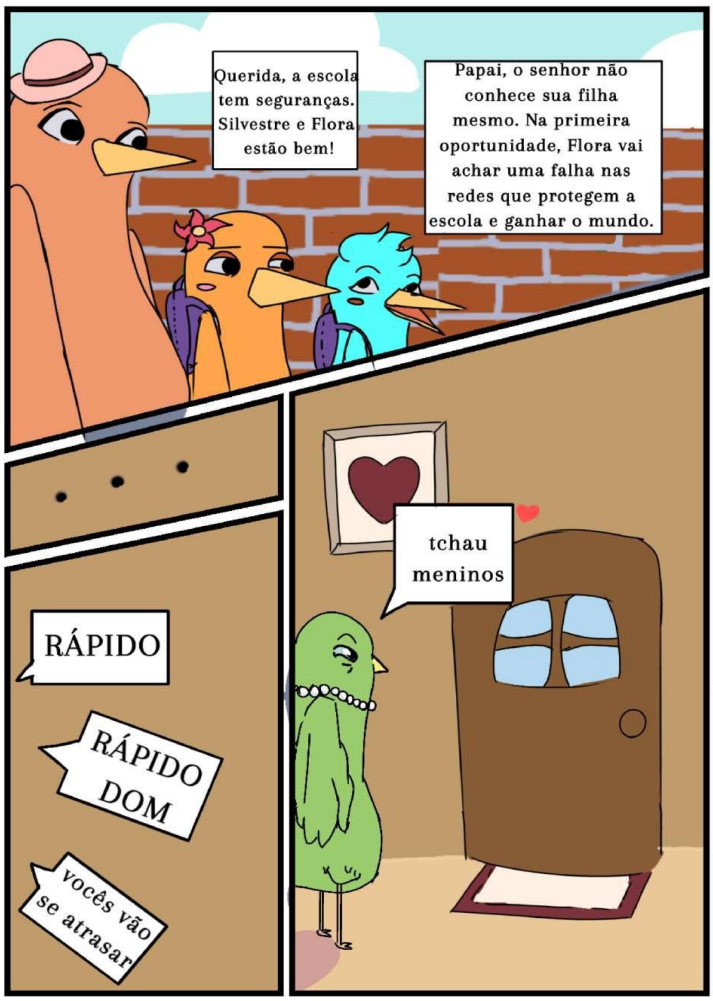
Entre voos e Liberdade...

Na cidade de Metro floresta, do Abya Yala, duas famílias de "passarinheiros" esperam, ansiosas, pela eclosão dos seus ovos. A família Beija-flor é composta por Philadelfo e Hermengarda Beija-flor, que moram no bairro de figurões, "Caelum centro Park"; e Cronos e Gaia Saira-sete-cores, que habitam no bairro periférico "Aqui Harvesters não se cria", bairros localizados na cidade de Metro floresta.

E ASSIM, COMEÇA A NOSSA HISTÓRIA...

No bairro “Aqui Harvesters não se cria”, cincos ovos eclodem para a alegria dos pais.

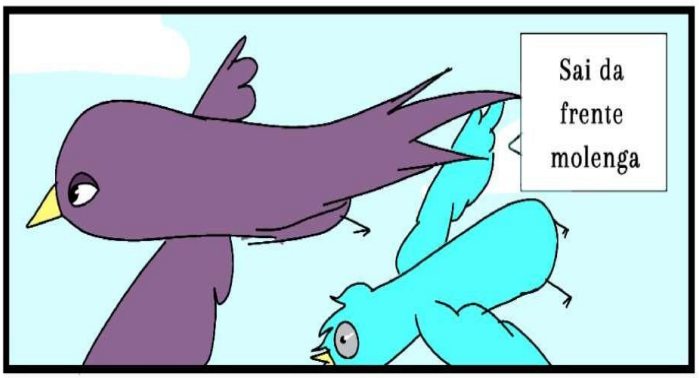


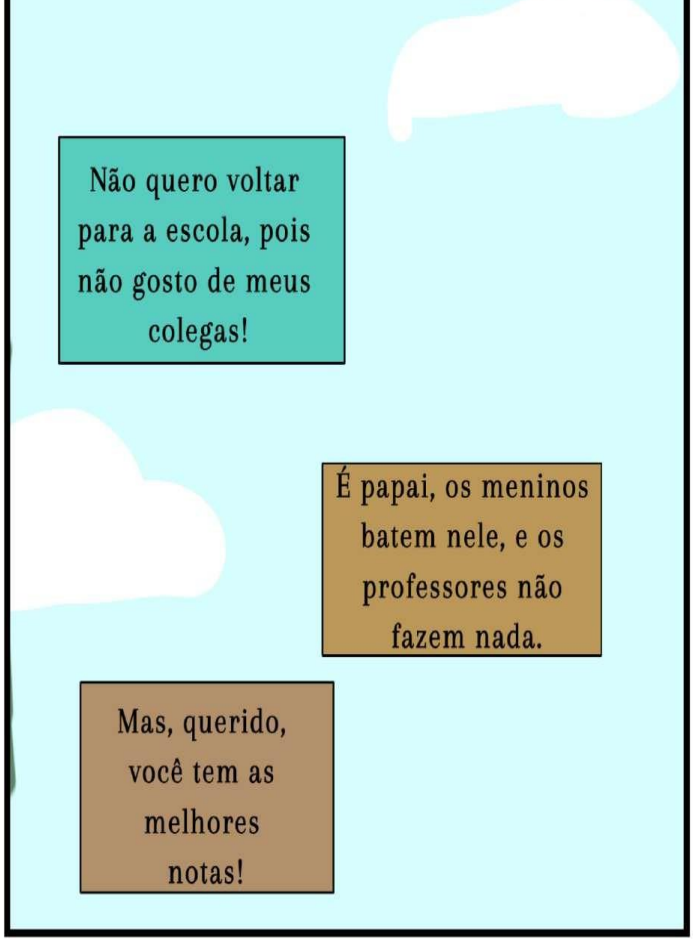


Os anos passam e as crianças se tornam adolescentes que querem desbravar a Metro floresta. Flora, para o desgosto dos pais, é uma passarinha muito questionadora e defensora do irmão, que era visto pelos colegas como “o diferente” por ser delicado e não gostar de jogar bola ao bico.

Eu não quero jogar bola ao bico, quero participar das aulas de rodopio no ar com a Flora!
ele preferia participar das atividades que a irmã estava inserida e como melhores amigas, as amigas da irmã

Silvestre, você é um passarinho
Ha Ha Ha


Sai da frente molenga


Não quero voltar para a escola, pois não gosto de meus colegas!
É papai, os meninos batem nele, e os professores não fazem nada.
Mas, querido, você tem as melhores notas!

De que adianta tirar boas notas e ser educado, se eu não posso ser eu mesmo! Quando eu pedi as roupas de rodopio no ar, que a irmã vestia no meu aniversário, e não as de mergulho no ar, o que foi que o papai fez? Ele me colocou de castigo.
Lembra, mamãe, que depois a senhora foi ao meu quarto para dizer que Flora era uma passarinha, por isso, vestia as roupas de rodopio no ar e que, por eu ser um passarinho, teria que vestir as roupas de mergulho no ar?

Mamãe, eu não vou fazer aulas de rodopio no ar, vou fazer mergulho no ar! A professora Esperança já aceitou!
aurora, isso é muito bom, estou orgulhosa filha!
Mãe eu não sou Aurora, sou Don a senhora e papai já concordaram!
Desculpa querida! eu ainda estou me acostumando.
Certo! vê se se acostuma logo está bem mamãe?

Dona Gaia pensou no filho que desde menino comportava-se como os irmãos Eden e Oliver. O pai a princípio resistiu a essa “excentricidade”, como ele falava a esposa da filha, mas depois “acostumou-se” e dizia:

Dona Gaia entendia bem os gestos do marido ele só o fazia quando não conseguia expressar suas emoções.

Sem poder impedir a fuga da irmã, Silvestre a segue. Essa fuga seria o primeiro encontro entre a Flora, Eden, Silvestre e Aurora, bem como o início de uma aventura de vida com alguns bons encontros no caminho e outros não tão bons....

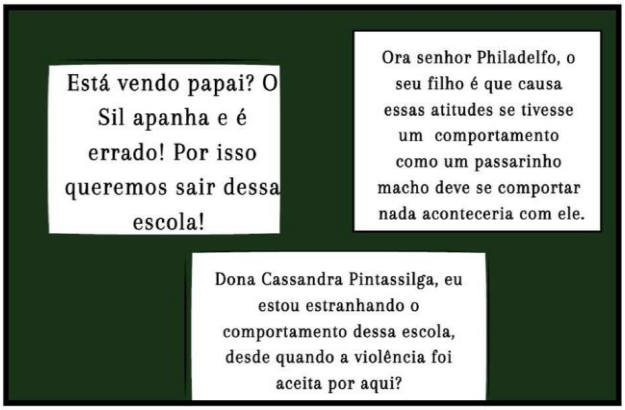
LGBTQIA+
Meu irmão, estou cansada de ver você arrancando as penas por baixo da asa com o bico. O papai e a mamãe não veem, mas eu sei de tudo e me preocupo. Eu te amo, Sil... não importa o quê, sempre estarei ao seu lado.
Deixe de ser medroso, Silvestre! Precisamos encontrar com nossas/nossos amigas/amigos... Hoje, vamos a nossa Primeira Passarada Planada LGBTQIA+. Quem sabe, você não desencana de vez?

Você é um menino diferente! Mas precisa saber que seus gostos por coisas de menina são pecaminosos.
Gostar de meninos é pecado?Eles eram tão lindos...
Menino, vc é um menino e deve gostar de meninas!
Certo Flora, eu vou contigo.
Olá Sil, que bom que você está aqui hoje, seja bem vindo!
Que bom Sil, você veio! Esse é PC

Olha Bela, o fresco do Sil! Ei, Sil onde estão as suas amigas de tromba?
Elas não vieram, maninho, por que será?
Você esqueceu, Bela? Além de serem pobres, nesta escola, não admitimos aberrações. Sil é uma exceção, porque o pai dele é o dono do Banco de Metro floresta.
Ei, parem com isso agora mesmo! Meus amigos não estão aqui para vocês falarem deles assim!

Quem você pensa que é Petrus Arara? Respeite meu irmão e nossas/nossos amigas/amigos!
Como aconteceu isso filho? Quem foi o responsável?
Foi o Petrus Arara, mamãe- responde Flora revoltada- e o Sil ainda levou a advertência.

Três dias depois, os pais o levam de volta à escola e aproveitam para falar com a diretora.



Levante essa cabeça, Sil, você é um Beija-Flor! D. Cassandra, espero que essa seja a última vez que meu filho chegue em casa machucado!

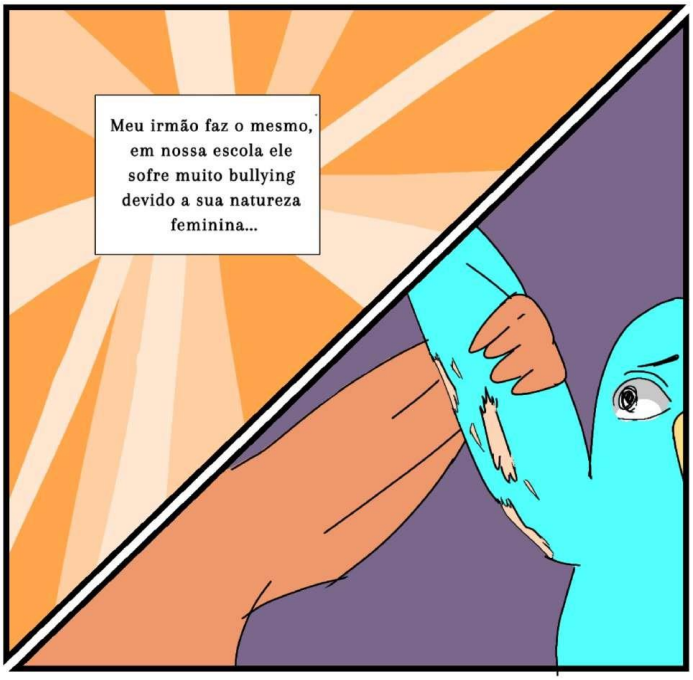
Dias depois, os amigos se encontram novamente para tomar o sorvete de milho alpiste.

Fui expulsa de casa na noite anterior. Meu pai disse que não vai dar comida a uma aberração como eu! Tive que dormir em um galho próximo à escola, tive muito medo e não via a hora de o sol aparecer. Deixei as roupas na casa da vovó, até resolver a minha vida.
Professora, a senhora pode vir no shopping? Temos um problema sério por aqui.
Por favor traga um sorvete de milho alpiste
após escutar os relatos de Sil e Belatrix
Olha Belatrix, vou com você a casa de seus avós depois que eu conversar com eles veremos se você irá para o Lar Pássaros Silenciados ou não. Vou convidar os responsáveis pelo Sil e pela Belatrix para assisti uma reunião na Escola Ensino de Pilotagem Geral.

Semanas depois, D. Hermengarda e seu Philadelfo recebem um convite da Escola de Pilotagem Geral, e Flora os incentiva a comparecer e a levar tanto ela quanto o irmão.
Papai, mamãe nós temos que ir, nossos amigos falam muito bem dessa escola. Seria bom para o Sil e para mim
Certo, nós vamos
Sim, nós vamos
no outro dia...
Eu apanhei muito em minha casa, na escola e nas ruas. Eu tinha que ser quem eu não era para não apanhar. Um dia cansei e fui morar nas ruas, até saber da Ong, foi o que me salvou. - Disse Clay, uma arara de aparência exuberante.
Já eu era espancada e sofria estupros corretivos porque era um pássaro trans, veja só eu sou um passarinho! Eu me identifico como passarinho!

Para muitos pais a fala dos convidados de D. Esperança começou a fazer sentido e os questionamentos foram surgindo:

Minha filha arranca as penas debaixo da asa com o bico, ela pensa que não sei, mas sei... diz uma Andorinha com voz triste.



Desculpa, filho, eu não tinha ideia da sua dor.

A família Beija-flor, daquele dia em diante, passou a tratar o filho com mais cuidado. Escolheram retirar os filhos da Escola Modelo de Voo e os colocou na Escola de Pilotagem Geral, porque viram na professora Esperança uma defensora dos pássaros LGBTQIA+. É fato que a escola também tinha problemas, mas havia um diferencial: ela, a professora de mergulho no ar, e assim como ela, havia D. Merida Ariramba de cauda ruiva, que recebeu o jovem Silvestre nas aulas de rodopio no ar.

PRODUÇÃO TEXTUAL/I

1. Com base na leitura feita do HQ Entre Voos e Liberdade, redija um texto cuja temática aborde a Homofobia na escola e as implicações causadas no dia a dia da/do alunas/aluno LGBTQIAP+.

PRODUÇÃO TEXTUAL/II

1. Com base na série “Queen Loretta”, redija um texto cuja temática aborde a relação familiar das/dos LGBTQIAP+ na terceira idade.