



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Vanini Bernardes Costa de Lima

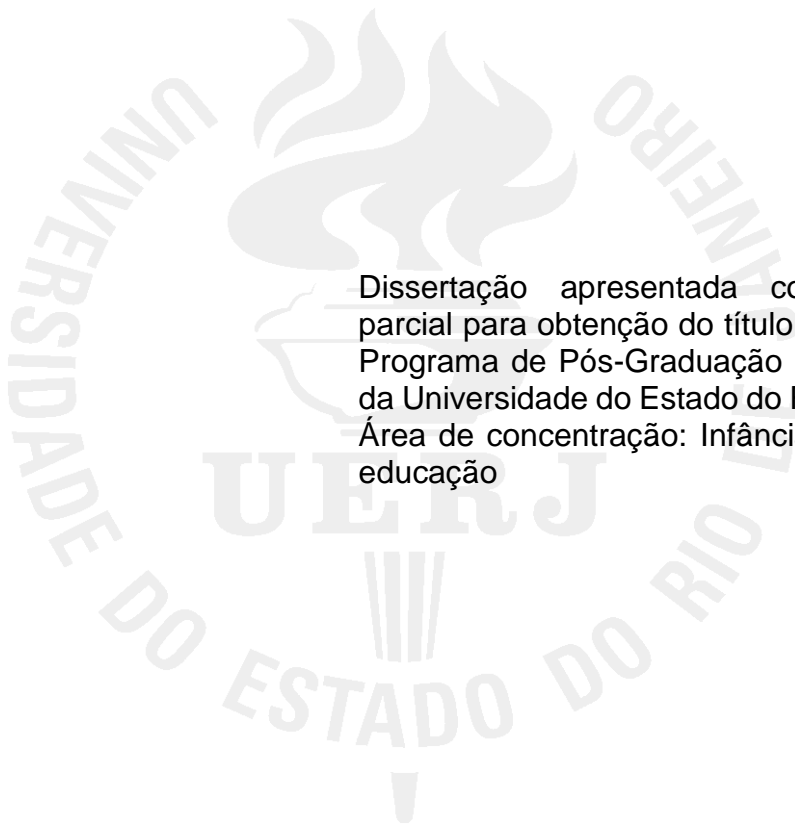
**“Mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira”: a
heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres
lésbicas e bissexuais**

Rio de Janeiro

2016

Vanini Bernardes Costa de Lima

“Mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira”: a heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, juventude e educação

Orientadora: Prof.^a Dra. Miriam Soares Leite

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

L 732 Lima, Vanini Bernardes Costa de.
“Mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira”: a heteronormatividade
na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais /
Vanini Bernardes Costa de Lima. – 2016.
170 f.

Orientadora: Miriam Soares Leite
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação

1. Educação – Teses. 2. Homossexualidade – Teses. 3. Lésbica –
Teses. 4. Escolas – Teses. I. Leite, Miriam Soares. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Vanini Bernardes Costa de Lima

“Mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira”: a heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Aprovada em 29 de agosto de 2016.

Banca Examinadora:

Prof.^a. Dra. Miriam Soares Leite (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a. Dra Daniela Auad
Faculdade de Educação da UFJF

Prof.^a. Dra Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado às mulheres lésbicas e bissexuais que lutam diariamente para terem reconhecidos seu direito de ser e existir, assim como de viver plenamente (e publicamente) seus desejos e afetos.

AGRADECIMENTOS

Para que esta etapa formativa fosse concluída foi necessária a compreensão de amigas/os, parentes e colegas. Não poderei agradecer a todas as pessoas que me inspiraram ou, ao menos, compreenderam e me apoiaram neste momento, mas tentarei afirmar minha gratidão para aquelas sem as quais essa jornada teria sido mais difícil.

À Margareth Gomes, que me apoiou desde quando mencionei meu interesse de seguir pela vida acadêmica e me agraciou com suas leituras, afeto e aconselhamentos, me inspirando sempre que possível.

Às amigas Larissa Vitória, que, além de me mostrar o edital de seleção do mestrado e me alertar para os prazos, foi uma leitora assídua de meus textos; à Aninha, que além de leituras atentas sempre estava *online* para alegrar os momentos complexos de produção; à Cristina, que contribuiu com leituras e momentos de descontração; à Paulinha, que sempre foi boa em afirmar que esta era uma etapa passageira e que iria dar tudo certo no final.

À minha orientadora Miriam Leite, com quem pude compartilhar ideias e angústias, conversar e trocar saberes. Seu afeto e olhar atento aos detalhes foram fundamentais nesta pesquisa e nesta etapa da vida.

Às professoras e professores do Proped/UERJ que fizeram parte dessa jornada; às pessoas que participaram de nosso coletivo de pesquisa, Luiz Eduardo, Nayara Cristina, Marcos André, José, Carol, Julia e Nayara Fernandes; à Mônica Baron, minha companheira de eventos e amiga durante os anos do mestrado (e espero que para a vida); ao Leandro, colega e companheiro de café, com quem pude trocar referências e impressões sobre nossos temas de estudo.

À professora Daniela Auad que, além de me motivar com palavras e gestos, esteve disponível sugerindo referências para desenvolver minha pesquisa da melhor forma possível. Foi uma grande incentivadora para a conclusão deste trabalho.

Ao Nelson Santiago, que, além de conversas e encontros aleatórios em nossos roteiros pela cidade, foi um amigo gentil e prestativo que me auxiliou com questões de Inglês de forma exemplar.

Às/aos colegas e amigas/os de outros coletivos de pesquisa com quem pude conversar e trocar saberes: Simone, Carina, Luis Paulo e outras pessoas que não

mencionei o nome, mas que marcaram meu caminho como mestranda com suas presenças, apoio e trocas de ideias.

Aos amigos da especialização, em especial Carolina Maia e Lucas Freire, que têm sido parceiros nas pesquisas LGBT, trocando referências e conversando sobre a temática.

À minha família, que mesmo não participando da lógica acadêmica, compreendeu pacientemente minhas ausências e aguardou o término da “missão mestrado”!

Ao Eric que foi meu parceiro de lembranças de alimentação, de sono, de ingestão de água e de me alongar nos momentos mais angustiantes da produção.

À Ana, Wankiryu, Luna, Gi Ferreira, Del Torres, Catarina e Carmen. Sem vocês esse trabalho não teria sido possível, por isso agradeço por terem participado da pesquisa e compartilhado comigo parte de suas memórias.

[...]

Tudo em mim quer me revelar

Meu grito, meu beijo

Meu jeito de desejar

O que me preocupa, o que me ajuda

O que eu escolho pra amar

[...]

Zélia Duncan

RESUMO

LIMA, Vanini Bernardes Costa de. *“Mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira”*: a heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Na escola, tende a operar uma norma social, na qual o padrão heterossexual de conduta seria o único a ter validade e reconhecimento: a heteronormatividade. Neste trabalho, discuto sobre os sentidos da heteronormatividade usualmente prevalente na educação escolar, a partir da problematização de enunciações de mulheres lésbicas e bissexuais a respeito de suas trajetórias escolares, construídas em entrevistas narrativas. Com base em teorizações a respeito da performatividade e iterabilidade da linguagem, de Jacques Derrida, bem como nas discussões sobre gênero, desenvolvidas por Judith Butler e Joan Scott, e de entrevista narrativa e espaço biográfico, conforme propostos por Leonor Arfuch, defini as chaves interpretativas para o questionamento dos registros das entrevistas narrativas realizadas. A pesquisa possibilitou reafirmar a urgência em se abordar temáticas relativas ao gênero e à sexualidade na educação escolar, como forma de combate ao preconceito e à discriminação por orientação sexual e performance de gênero, na medida em que desconstrói a ideia de que existe uma verdade sobre o sexo, uma única e correta forma de performatizar o gênero. Nas narrativas construídas na pesquisa, explicita-se que a vivência escolar tende a ser um processo menos opressivo quando os discursos afirmados no espaço-tempo da escola são o de valorização da diferença e não a repetição constante do imperativo da heteronormatividade. Concluo ainda que a disseminação naturalizada da heteronormatividade pode causar formas diversas de prejuízo para as estudantes, independentemente de terem ou não uma orientação sexual e/ou performatividade de gênero não normativa.

Palavras-chave: Heteronormatividade. Gênero. Lésbica. Iteração. Educação Escolar.

ABSTRACT

LIMA, Vanini Bernardes Costa de. *"Lying to yourself is always the worst lie": heteronormativity in the narrative of school history of lesbian and bisexual women.* 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The social norm at school in which the heterosexual pattern of conduct tends to operate and would be the one to have validity and recognition is the heteronormativity. In this paper, I discuss the meanings of heteronormativity usually prevalent in school education, from the questioning points of view of lesbians and bisexual women narratives about their school trajectories, built through narrative interviews. Based on theories about performativity and language iterability by Jacques Derrida, as well as in discussions on gender, developed by Judith Butler and Joan Scott; and, narrative and biographical space, as proposed by Leonor Arfuch, I have set interpretative keys for questioning the records of narrative interviews used in this work. The research allowed to reaffirm the urgency to address issues related to gender and sexuality in education as a way to combat prejudice and discrimination based on sexual orientation and gender performance, to the extent that deconstructs the idea that there is a truth about sex, a single, correct way to perform gender itself. In the narratives built at the research, it becomes explicit that the school experience tends to be a less oppressive process when the speeches affirmed in the space-time of the school are the one of valorization of the difference and not the constant repetition of the imperative of heteronormativity. I conclude also that the spread of naturalized heteronormativity can cause various forms of injury to students, regardless of them having or not a non-normative sexual orientation and/or gender performativity.

Keywords: Heteronormativity. Genre. Lesbian. Iteration. School Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
DDAHV	Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais
DDEEJ	Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
GAL	Grupo de Apoio à Lésbicas
GLBT	Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais
IMS	Instituto de Medicina Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PCDT	Protocolos Clínicos e Diretrizes Terapêuticas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Projeto de Emenda à Constituição
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
ProPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
RPG	Role-Playing Game
SENALE	Seminário Nacional de Lésbicas
SME-RJ	Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro
SVS	Secretaria de Vigilância em Saúde
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	Abertura dos portões	19
1.1	Performatividade de gênero	20
1.2	Heteronormatividade	30
1.3	Feminismo	40
1.4	Narrativa e espaço biográfico	49
2	Rotinas da escola	58
2.1	Chamada	59
2.2	Sala de aula	66
2.3	Intervalo	84
2.4	Banheiro/vestiário	100
2.5	Saída	107
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS	133
	APÊNDICE A – Questionário: pesquisa sobre diferença e discriminação na escola	142
	APÊNDICE B – Roteiros de entrevistas	148
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	169

INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade não é incomum que sejamos observadas, avaliadas e categorizadas de acordo com a performatividade de gênero e os papéis a ele associados, bem como segundo a etnia/raça, a classe social, a idade, entre outras categorizações que tendem a ser naturalizadas e, por conseguinte, a gerar efeitos de acordo com os padrões considerados ‘normais’. Esta mesma naturalização ocorre naquela que é a instituição em que convivemos e vivemos durante grande parte de nossa vida: a escola.

Desde 2011, sou servidora municipal no Rio de Janeiro, dando aulas para turmas do ensino fundamental e de educação de jovens e adultos, em escolas que atendem a estudantes oriundas/as da comunidade da Maré, na zona norte do Rio de Janeiro. Mas meu interesse em pesquisar a educação escolar vem não somente de minha prática como docente, mas também de minha existência como mulher lésbica, que vive sua trajetória escolar e acadêmica sendo a todo instante interpelada e afetada pelos efeitos da heteronormatividade¹.

O levantamento da produção acadêmica discente sobre o tema da sexualidade e do gênero na juventude, no período de 1999 a 2006, coordenado pela pesquisadora Marília Sposito e apresentado no artigo intitulado “*Jovens, sexualidade e gênero*” (SPOSITO, 2009), aponta que grande parte dos estudos de pós-graduação que privilegiam tais focalizações foram produzidos no campo da Educação, estando concentradas nas pesquisas de mestrado.

A autora sugere que, embora tenha havido crescimento no número de trabalhos produzidos no período de 1999 a 2006, isso não significou um aumento proporcional nas pesquisas sobre o tema. Além disso, nos estudos sobre a homossexualidade, as trajetórias e experiências de jovens gays, lésbicas, travestis e transexuais ainda são pouco exploradas. Sposito (2009) destaca que os temas que possuem maior incidência são aqueles que se relacionam com situações consideradas problemáticas,

¹ O termo heteronormatividade é utilizado para descrever ou identificar uma norma social na qual determinado padrão heterossexual de conduta seria o único válido socialmente. Será abordado em maior profundidade no primeiro capítulo do trabalho.

tais como educação sexual, fenômenos da parentalidade, gravidez de moças jovens, infecções sexualmente transmissíveis (IST)² e HIV/Aids.

Este trabalho pretende, por meio da problematização de narrativas de mulheres lésbicas e bissexuais, investigar deslocamentos e/ou estabilizações de sentidos relativos à heteronormatividade, no âmbito da educação escolar. Considero que, em nossa sociedade, as mulheres lésbicas e bissexuais tendem a ser invisibilizadas e que a sexualidade ainda é tida como um assunto tabu, quando se trata da educação escolar, principalmente, a sexualidade de mulheres, sejam heterossexuais, lésbicas, bissexuais ou de qualquer outra orientação sexual considerada fora dos padrões heteronormativos.

Para tornar inteligíveis os caminhos que me levaram a querer pesquisar sobre a heteronormatividade nas narrativas de mulheres lésbicas e bissexuais, faz-se necessário contextualizar como se deu o processo de escolha de tema, que tem relação também com meus processos de subjetivação.

Em minha trajetória escolar, via a escola tanto como um local onde podia experimentar o novo, como também o espaço onde me confrontava com as expectativas que outras pessoas tinham com relação a mim. Na educação infantil, em uma escola privada e católica, no interior de São Paulo, era excluída pelos grupos de meninas por brincar com meninos, já que eu brincava com meu irmão mais novo sem problemas e naturalizava que meninos e meninas podiam e deveriam brincar juntos. No ensino fundamental, em uma escola municipal no subúrbio da zona norte do Rio de Janeiro, quando colegas percebiam que eu não expressava a feminilidade como esperavam de mim, eu recebia nomes que desconhecia como sapatão e mulher-macho. Durante esses anos, ora tentava me enquadrar, ora me unia aos meninos mais fortes da turma para deixar de ser o alvo das piadas e discriminações. Buscava sanar minhas dúvidas na internet, já que era parte de uma minoria que tinha internet e computador pessoal desde 1994.

² Esta terminologia tem sido adotada em documentos do Ministério da Saúde, tais como o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas (PCDT) para Atenção Integral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), publicado pelo Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais (DDAHV) em conjunto com a Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS) e Ministério da Saúde (MS). Segundo este documento, o termo Infecções Sexualmente Transmissíveis é utilizado “em substituição à expressão Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), em consonância com a utilização internacional empregada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), pela sociedade científica e por alguns países. Nesse contexto, alerta-se a população sobre a possibilidade de ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sintomas, o que aponta para estratégias de atenção integral, eficaz e resolutiva” (BRASIL, 2015, p. 5)

No ensino médio, as coisas mudaram, pois pude me unir a um grupo de jovens “diferentes”: os *nerds*, que escutavam rock, tocavam violão e jogavam RPG³, em uma escola estadual de prestígio em um bairro da zona norte. Nessa ocasião, já pensava que gostaria de ser professora, para poder estimular o respeito, tal como percebi que fazia meu professor de química que, ao ser alvo de “piadas” homofóbicas, respondia “quando vocês apontam um dedo para alguém, três outros apontam para vocês!”.

Durante esses anos, foi a internet e não a escola quem me forneceu a maior parte das informações sobre gênero e sexualidade, bem como foi por meio dessa rede que pude me autoidentificar como lésbica. Ou seja, minhas memórias escolares, até o ensino fundamental, incluíam situações de preconceito, discriminação, briga e certo desânimo, por me perceber diferente de outras meninas. Do ensino médio em diante, os sentidos atribuídos ao termo “sapatão”, por exemplo, se transformaram e a palavra passou a ter outros significados quando era citada em conversas com colegas lésbicas em *chats* de bate-papo *online*. Fiz esse relato porque, ao trabalhar estes temas e com as memórias de minhas entrevistadas, eu também pude recordar minha própria vivência e isso se expressa em minha pesquisa.

Quando concluí a licenciatura em História, queria ir para a sala de aula, acreditando que poderia fazer diferente e agir de maneira a construir uma realidade onde respeito, igualdade e diferença pudessem coexistir. E assim, entrei para o magistério municipal. No entanto, a prática laboral diária como professora do ensino fundamental em uma escola na zona norte do Rio de Janeiro apresentou dados de uma realidade onde a violência é parte do contexto e o respeito muitas vezes é adquirido por meio de muitas lutas, lembrando-me, a todo instante, da minha própria vivência escolar. Como trabalhar questões de gênero e sexualidade de forma adequada neste contexto? Eu abordava tais temas, mas sentia necessidade de maior instrumental teórico. Para algumas pessoas que trabalhavam comigo, meu interesse se dava por ser mulher, lésbica e feminista, mas, para mim, esse era o desafio: como envolver meus colegas e minhas colegas em trabalhos sobre esses temas? Como envolver a escola como um todo, tendo em vista que tende a ser um terreno fértil, tanto para preconceitos e discriminações, quanto para a resistência a ambos?

Para além das questões que envolviam meu trabalho como docente, sentia necessidade de desenvolver outras estratégias para atuar no *Grupo de Apoio à*

³ *Role-Playing Game*, ou RPG, é um jogo de interpretação de personagens que ocorre em um cenário fictício.

Lésbicas (GAL)⁴ e nas redes virtuais de que participava desde o final do ensino médio. O caminho encontrado foi buscar um curso de especialização em Gênero e Sexualidade ofertado pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos do Instituto de Medicina Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CLAM/IMS/UERJ), onde produzi o trabalho de conclusão de curso *Sociabilidade em rede: (inter)ações e representações sobre a saúde sexual de mulheres lésbicas e bissexuais na coluna virtual Sapas no Divã*. Durante o período em que cursei a especialização, desenvolvi trabalhos sobre preconceito e discriminação na escola municipal onde trabalhava e pude experimentar como é trabalhar sozinha, ou apenas com um professor amigo – de ciências – pois meus colegas não desejavam ou não sabiam como trabalhar esses temas em sala de aula. Além disso, a direção permitia que eu trabalhasse esses temas, desde que apresentasse os projetos que o embasassem e estivesse disposta a prestar esclarecimentos aos responsáveis que porventura se sentissem incomodados com tal abordagem.

Percebi, portanto, limites importantes nessas minhas iniciativas e isso me instigou a tentar entender de que forma a escola era atravessada por questões como o *bullying* e como atuava (ou não) para combatê-lo. Ao incentivar que alunas/os falassem sobre as situações de discriminação que experimentavam em seu dia a dia, certas naturalizações tornavam-se explícitas e se apresentavam como parte de um conjunto de normas que socialmente indicavam que todas as pessoas eram presumidamente heterossexuais. Quais seriam os efeitos deste enquadramento para as/os estudantes? Assim, decidi que deveria pesquisar a temática do preconceito e da discriminação na educação escolar e, no mesmo ano em que concluí o curso de especialização, ingressei no mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da UERJ (ProPEd).

⁴ O GAL - Grupo de Apoio para Lésbicas é um grupo de apoio fechado e secreto no *Facebook*, cuja aprovação se dá após envio de solicitação para participação, por *e-mail*. As pessoas que o procuram compartilham principalmente problemas relacionados à não aceitação, atos de preconceito e discriminação por parte de suas famílias e dificuldades em compreender sua própria sexualidade. A tendência é que as pessoas cheguem ao grupo por meio do *Facebook* do portal Parada Lésbica. No ano de 2015, o grupo teve as atividades suspensas temporariamente.

Ao cursar as disciplinas da pós-graduação e debater, tanto com meu grupo de pesquisa⁵, quanto com minha orientadora, a professora Miriam Leite, pude desenvolver melhor meus objetivos de pesquisa. Percebi que meu interesse não somente era estudar o *bullying* no ambiente escolar, mas residia sobretudo na investigação dos deslocamentos de sentidos relativos à heterossexualidade compulsória nesse âmbito da educação, a partir da escuta daquelas que vivenciaram tal contexto. Mas de que forma poderia me aproximar das mulheres lésbicas e bissexuais e obter informações sobre sua escolarização? A solução encontrada foi a realização de entrevistas narrativas (ARFUCH, 2010), para obter informações sobre as trajetórias escolares de mulheres lésbicas e bissexuais. Acreditava que este seria um caminho fértil e potente para visibilizar as demandas de um grupo que, apesar de heterogêneo, costuma ter em comum a vivência de apagamentos de sua sexualidade durante a escolarização e que, em nossa sociedade, ainda tende a enfrentar obstáculos para viver plenamente sua sexualidade, resistindo e ressignificando suas experiências em uma realidade sempre contingente.

Ao investigar a temática da heterossexualidade compulsória, cheguei à conclusão de que esta era um dos efeitos da heteronormatividade. Desta forma, meu objetivo neste trabalho é problematizar e discutir os sentidos da heteronormatividade prevalente na memória da educação escolar de mulheres lésbicas e bissexuais, a partir das narrativas de suas trajetórias escolares.

Como objetivos específicos, destaco:

- reconstruir a história e a memória individual de mulheres lésbicas e bissexuais que se disponibilizaram a participar das entrevistas para este trabalho;
- problematizar as manifestações da heteronormatividade nas narrativas da trajetória escolar das mulheres lésbicas e bissexuais entrevistadas;
- desnaturalizar a heteronormatividade, como estratégia de combate ao preconceito e à discriminação de mulheres lésbicas e bissexuais durante sua escolarização;
- discutir junto às entrevistadas sobre os efeitos da heteronormatividade em sua escolarização e de que forma as escolas onde estudaram se colocaram frente a tal ordem;

⁵ Grupo de Estudos sobre Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude (DDEEJ), coletivo de pesquisa coordenado pela professora Miriam Leite e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Para mais informações, acessar em: <<http://www.ddeej.com>>.

- estimular outras educadoras/es e acadêmicas/os a educar para o feminismo e no feminismo⁶, desenvolvendo práticas e pesquisas sobre temas que tendem a sofrer apagamentos, como a sexualidade da mulher.

Apresentados os objetivos dos trabalhos, afirmo que uma de minhas apostas é a de que a invisibilização das mulheres lésbicas e bissexuais durante sua escolarização é parte do apagamento da sexualidade da mulher, que a leva a ser vista, em geral, como passiva e sem desejos autônomos em nossa sociedade. Entretanto, vivemos um momento de acentuada disputa de sentidos sobre questões que afetam diretamente as mulheres, sua identidade de gênero e o livre exercício de sua sexualidade, tais como a tentativa de criminalizar ainda mais as mulheres que praticam o aborto (PL 5069/2013⁷, PL 4703/1998⁸, PEC 164/2012⁹, PL 478/2008¹⁰), a restrição do significado de família à uniões entre “um homem e uma mulher” (PL 6583/2013¹¹), a criminalização da utilização do banheiro de acordo com sua identidade de gênero (Projeto de Lei 5744/2016¹²) e a retirada de menção ao gênero e à orientação sexual dos Planos Nacionais de Educação (Lei 13005/2014¹³).

Toda a legislação citada faz parte de uma ação organizada de setores religiosos e conservadores que atuam no país criando políticas públicas excludentes, repetindo sentidos orientados por uma perspectiva lesbo-homo-bi-transfóbica, misógina, sexista e heteronormativa cujos efeitos atingem a sociedade como um todo.

⁶ Em analogia ao que é frequentemente proposto na educação em direitos humanos, educar para o feminismo e no feminismo diz respeito a não apenas ensinar o que é o feminismo, mas também incluir estas práticas no cotidiano das relações escolares.

⁷ O Projeto de Lei n. 5069/2013 tipifica como crime contra a vida o anúncio de meio abortivo e prevê penas específicas para quem induz a gestante à prática de aborto.

⁸ O Projeto de Lei n. 4703/1998 acrescenta o inciso VIII e o § 1 ao art. 1 da Lei n 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos: inclui como crime hediondo o aborto provocado pela gestante, ou por terceiros, com o seu consentimento.

⁹ A Proposta de Emenda à Constituição n. 164/2012 dá nova redação ao caput do art. 5 da Constituição Federal.

¹⁰ O Projeto de Lei n. 478/2007 dispõe sobre o Estatuto do Nascituro e dá outras providências: altera o Decreto-Lei n. 2.848, de 1940 e a Lei n 8.072, de 1990.

¹¹ O Projeto de Lei n. 6583/2013 dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências.

¹² O Projeto de Lei n. 5744/2016 altera o Art. 42 do Decreto-Lei N. 3.688, de 03 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais), para constituir contravenção, a pessoa que usar o banheiro público diferente de seu sexo masculino ou feminino.

¹³ A Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014 aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE e foi publicada na edição extra do Diário Oficial da União do dia 26 jun. 2014.

No campo da Educação, em específico, a não inclusão da temática do gênero e da orientação sexual nos Planos Nacionais de Educação (PNE), que têm vigência de 10 anos a partir de sua publicação em 2014, implica em mais um retrocesso na construção de relações menos desiguais no que se refere ao gênero e à sexualidade no âmbito da educação escolar¹⁴, dificultando o desenvolvimento de políticas públicas que tenham como foco os direitos das mulheres e os direitos sexuais e reprodutivos.

Isso só reforça a necessidade de desenvolvimento de pesquisas e ações que fortaleçam e estabilizem, mesmo de que forma contingente e provisória, uma visão de mundo que garanta direitos sociais, civis, sexuais, reprodutivos e humanos no país. Da mesma forma, no campo da Educação, o respeito às diferenças e o combate ao preconceito e à discriminação são condições necessárias para que se possa construir uma educação que desenvolva o pensamento crítico e propicie qualidade de vida para todas/os.

A partir de tais motivações, na primeira etapa desta pesquisa, desenvolvi um questionário *online* nomeado *Pesquisa sobre diferença e discriminação na Escola*¹⁵, por meio do qual pude estabelecer o contato inicial com as entrevistadas e elaborar os roteiros das entrevistas. Neste questionário algumas situações foram narradas pelas respondentes, chamando a atenção para espaços da escola onde costumeiramente ocorriam eventos de discriminação, como o banheiro e o vestiário. Assim, quando elaborei o roteiro para as entrevistas que concebi como semiestruturadas, tomei como base as respostas ao questionário. Informo sobre esse processo, porque foi fundamental nas reflexões sobre a organização do trabalho, tendo em vista a busca da coerência com minha interlocução teórica. As narrativas construídas nas entrevistas me possibilitaram pensar que, da mesma forma como as entrevistadas narravam memórias sobre seu dia a dia na escola com referência aos diferentes espaços-tempo das instituições escolares que frequentaram, minha pesquisa também poderia se apresentar segundo tal organização da rotina escolar, por analogia ou por localização do evento em foco. Sendo assim, considereirei que estas referências em conjunto com critérios temáticos por mim selecionados consistiam em *contextos de iteração*, metodologia que utilizei para a interpretação das narrativas.

¹⁴ Em 2011, tivemos o caso da suspensão da distribuição do chamado kit anti-homofobia por pressões dos mesmos setores conservadores do governo.

¹⁵ O questionário, elaborado com a ferramenta *Formulários Google* esteve disponível *online* de janeiro a julho de 2015. (APÊNDICE A)

No capítulo *A abertura dos portões*, apresento e justifico as *chaves interpretativas* do trabalho, ou seja, as teorizações que orientaram minha pesquisa e me auxiliaram no processo reflexivo de produção de conhecimento sobre o tema abordado. Este capítulo está dividido em quatro seções: Performatividade de Gênero; Heteronormatividade; Feminismo; Narrativa e Espaço biográfico.

No capítulo seguinte, *Rotina da escola*, apresento as entrevistadas e as entrevistas, o que inclui a explanação da metodologia privilegiada na organização da leitura das narrativas geradas nesses encontros, os *contextos de iteração*. É nele também que interpreto e exponho minhas problematizações a partir do material coletado. Ele divide-se em cinco seções a saber: *Chamada; Sala de Aula; Intervalo; Banheiro/vestiário e Saída*.

Por fim, em *Considerações finais*, apresento as principais conclusões de minha pesquisa, ciente da contingência e precariedade dos sentidos afirmados e de que a discussão sobre gênero e sexualidade na educação escolar, obviamente, não pode ser dada como encerrada.

1 ABERTURA DOS PORTÕES

No ensino de História, a noção de tempo é fundamental, seja na convenção de marcos temporais para balizar a produção de conhecimento, seja na própria aposta em medidas universais para quantificação do tempo. No entanto, direcionar o olhar para o tempo tende a obliterar que este se passa em diferentes espaços, e vice-versa. Assim, múltiplas histórias ocorrem ao mesmo tempo, em múltiplos espaços, ou, nas palavras dos geógrafos Doreen Massey e Milton Keynes,

Para que haja histórias múltiplas, co-existent, deve existir espaço. Em outras palavras, o pleno entendimento da espacialidade envolve o reconhecimento de que há mais de uma história se passando no mundo e que essas histórias têm, pelo menos, uma relativa autonomia. (MASSEY, KEYNES, 2004, p. 15)

Para estes autores o espaço é o produto de inter-relações, porém é contingente e está aberto ao inesperado, ao imprevisível e, portanto, pode produzir o novo, novas trajetórias, novas relações e diferenças. Neste trabalho, ao invés de me ater ao espaço ou ao tempo para pensar a escola, proponho a utilização da noção de espaço-tempo tal como desenvolvida por Massey (2008). Sendo a escola o local do encontro de diferentes, a ideia de um espaço-tempo de mudanças e permanências parece potente para pensá-la. Um espaço-tempo potencialmente fértil para a criação de múltiplos sentidos sobre si e sobre aqueles que nele interagem, pois “se o tempo é a dimensão da mudança, então o espaço é a dimensão do social: da coexistência contemporânea dos outros. E isso é ao mesmo tempo um prazer e um desafio” (MASSEY, 2008, p. 21).

Entre minhas questões de pesquisa, está a indagação de como as reflexões suscitadas pelo feminismo, relativas aos temas da sexualidade e do gênero, podem contribuir para que todas as pessoas possam ter acesso à escola, sendo respeitadas em suas singularidades e diferenças. Uma educação que tematize questões que tendem a sofrer apagamentos, que permita a expressão de múltiplas formas de existir e busque o entendimento sobre as práticas que ocorrem no espaço-tempo escolar, bem como seus efeitos – é o que nomeio como educar *para* o feminismo e *no*

feminismo¹⁶: mais do que ensinar sobre o feminismo, uma escola que se deixe afetar por essa perspectiva no seu dia a dia.

Para responder a tais questionamentos, apresento, neste capítulo, as noções teóricas que mobilizei como chaves interpretativas para o desenvolvimento desta pesquisa: a performatividade de gênero, a heteronormatividade, o feminismo e a narrativa.

1.1 Performatividade de gênero

Esta pesquisa buscou, por meio da leitura e da interpretação das narrativas das trajetórias escolares de mulheres lésbicas e bissexuais, investigar os sentidos da heteronormatividade que se expressam no espaço-tempo da escola. A linguagem e os significados são centrais neste estudo, por se considerar que a linguagem constrói e transforma a realidade e que os enunciados disseminados na escola afirmam sentidos que podem estabilizar e/ou desestabilizar as normatizações do que é ser mulher, do que é ser feminina.

O espaço-tempo da escola pode, simultaneamente, deslocar, atribuir e sedimentar sentidos. É também onde pode operar, cotidianamente, a legitimação de identidades e práticas sexuais, afirmando ou negando sujeitos. A linguagem exerce um papel central na construção de subjetividades e identificações, simultaneamente nomeando, adjetivando e enquadrando, ou seja, não apenas descrevendo, como também e ao mesmo tempo, transformando e criando a realidade, em um processo contínuo. É um cenário de disputas de sentidos, no qual jovens tendem a experimentar a dificuldade e o prazer de existir, de interagir e reagir diante daquilo que é enunciado. Jovens que não estão de acordo com o que se espera dentro de uma visão que divide meninos e meninas de forma binária e heteronormativa tendem a ter as atenções voltadas para si, raramente de forma estimulante ou empoderadora.

No caso das meninas, para além da constante demanda por adequação a um padrão de feminilidade, muitas vezes convivem com o sexismo e com diversas formas de subalternização. Problematizar os sentidos que foram sedimentados relativamente

¹⁶ Em analogia a uma proposta recorrente na educação em (e para) os direitos humanos.

à heteronormatividade, questionando convenções estabelecidas, implica problematizar as relações de poder que as sustentam. No entanto, aquelas/es que poderiam intervir neste processo, como professoras/es, que convivem quase diariamente com as alunas, também podem apresentar ideias preconceituosas e conhecimentos construídos a partir de estereótipos. A escola, que poderia desenvolver uma educação pautada por princípios de equidade de gênero e de respeito à diversidade, pode se transformar em uma escola permissiva e conivente com preconceitos e discriminações, que têm como alvo aqueles e aquelas que estão fora dos padrões ditados pela heteronormatividade.

O gênero é campo de luta e disputa e tem sido objeto de reflexão nos escritos feministas, que, nos anos 1960 e 1970, apresentavam essa noção como diferença sexual, o que era central em sua crítica (DE LAURETIS, 1996). Entretanto, trata-se de laço que ainda sobrevive em nossa cultura e que, concordando com De Lauretis, precisa ser desfeito, pois, ao enfatizar a diferença sexual, reforça a ideia da existência de uma distinção natural das mulheres em relação aos homens, subordinando o feminino ao masculino, e mantendo o pensamento feminista preso aos termos do patriarcado ocidental, marcado por uma oposição conceitual que, cotidianamente, se reproduz e se recontextualiza. Joan Scott considera o gênero tanto como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, quanto como um modo de legitimar as relações de poder nas tradições judaico-cristãs e islâmicas: “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Destaca que o gênero, como uma categoria analítica, só emergiu como uma preocupação teórica no final do século XX. Seu uso era parte de uma reivindicação das feministas, que afirmavam que as teorias existentes até então eram incapazes de explicar as desigualdades entre mulheres e homens. Grande parte das problematizações, no entanto, eram feitas por mulheres brancas, heterossexuais europeias e estadunidenses. A este respeito, Mayorga *et al* (2013) destacam que feministas como “Anzaldúa, Wittig e Curiel problematizaram a pretensa universalidade pela qual gênero foi se configurando” (p. 80), denunciando que esta universalização teria como efeito a invisibilização da experiência de mulheres negras, lésbicas e de países do “Terceiro Mundo”.

Também nesse sentido, Joan Scott sugere que “o gênero deve ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que incluía não somente o sexo, mas também a classe e a raça” (SCOTT, 1995, p. 93). Uma

mulher pode sofrer discriminações por seu gênero ou orientação sexual e estas serem tidas como principais motivações, mas há que se considerar outros fatores, como por exemplo, raciais, religiosos, etários ou de classe.

Em pesquisa desenvolvida pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), conveniada com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “*Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar*” (BRASIL, 2009), as estatísticas apresentadas informam a necessidade de se buscar meios mais eficazes de enfrentamento de práticas discriminatórias e preconceituosas que ocorrem no âmbito escolar. Ao pesquisar sobre a incidência de preconceito e discriminação em escolas públicas¹⁷ o *Estudo* obteve um percentual de 93,5% de respondentes que reconheceram portar algum nível de preconceito de gênero, e 87,3%, preconceito por conta de orientação sexual. Além disso, o percentual de pessoas que informaram apresentar algum nível de distância social de homossexuais foi de 98,9%.

Com base nestas informações, é possível pensar que ser mulher e ser lésbica na escola pode significar sofrer de uma dupla opressão, tanto por gênero, quanto por orientação sexual. No entanto, Kimberlé Crenshaw nos alerta que

A discriminação interseccional é particularmente difícil de ser identificada em contextos onde forças econômicas, culturais e sociais silenciosamente moldam o pano de fundo de forma a colocar mulheres em uma posição onde acabam sendo afetadas por outros sistemas de subordinação. (CRENSHAW, 2002, p. 176).

Desta forma, a opressão de gênero ocorre em conjunto com outras, tais como as relativas a sexo, raça/etnia, religião, idade e classe, de maneira interseccional. Ou seja, não há uma sobreposição de opressões ou um somatório, mas sim a atuação complexa e simultânea de diversas forças que contribuem para uma discriminação marcada por vários condicionantes.

Considero que a escola participa dos processos de estabilização e/ou desestabilização dos sentidos relativos à heteronormatividade, que afeta a todas as

¹⁷ Foi feito um estudo quantitativo por meio de uma *survey* aplicada em outubro e novembro de 2008, em 501 escolas de 27 estados do país com estudantes do penúltimo ano do ensino fundamental regular, da última série do ensino médio regular, de Educação de Jovens e Adultos, professoras/es de matemática e português destes anos, diretoras/es, profissionais da educação que atuam nas escolas, pais, mães e responsáveis por alunos dos anos que participaram da pesquisa e membros do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres (BRASIL, 2009). O relatório final deste estudo pode ser acessado em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>.

peças que não estão em conformidade com esta norma, assim como aquelas que aparentemente se adequam. Desse modo, busquei ferramentas teóricas que auxiliassem na interpretação das narrativas da vivência escolar de mulheres lésbicas e bissexuais que compõem o *corpus* deste estudo.

A noção de *performatividade de gênero*, desenvolvida por Judith Butler, assim como o *quase conceito* de *iteração*, proposto por Jacques Derrida, são operacionalizados de maneira a auxiliar esta tarefa. Ambos os autores, que costumam ser identificados com o pós-estruturalismo¹⁸, questionam a suposta estabilidade da linguagem. Suas teorizações são tributárias aos conceitos de *performativo* e dos *atos de fala*, propostos pelo linguista John Austin.

Austin, em seu livro *How to do things with words* expõe sua teoria dos atos de fala, que em um primeiro momento, são divididos em constativos ou performativos¹⁹. Butler traz a ideia da performatividade da linguagem para pensar a noção de gênero, considerando-o uma construção contínua, que se produz em repetição de atos/enunciações. O gênero, que tende a ser visto como uma verdade interna e inerente ao ser, é percebido pela autora como uma atuação, um fazer permanente, que ela denomina como *performatividade de gênero*. Para Butler (2013, p. 37), “as ‘pessoas’ só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero”. É na relação entre eu e o outro que se faz ou se desfaz o gênero, em um processo ininterrupto de construção de identificações, que permitirão o reconhecimento/desconhecimento/repulsa social.

Joan Scott define gênero tanto como um elemento que constitui relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, quanto uma forma inicial de dar significados às relações de poder (1995, p. 21). A maneira como são lidos os corpos gera diferentes efeitos, que perpassam amplas relações de poder que organizam as relações sociais. Linda Nicholson (2000) destaca que as distinções corporais, assim como as distinções entre masculino/feminino, incluem um leque de diferenças que geram efeitos normativos quanto ao que é ser homem ou mulher em cada sociedade.

¹⁸ O termo pós-estruturalismo é bastante abrangente e tende a ser utilizado para designar o conjunto de diferentes reações teóricas que se constituíram em resposta ao estruturalismo.

¹⁹ O constativo poderia ser considerado verdadeiro ou falso, como em *a grama é verde*, por exemplo, um constativo verdadeiro. Já o performativo seria um ato de fala que não descreve, nem relata e, portanto, não pode ser considerado verdadeiro ou falso (RODRIGUES, 2012).

Em sociedades ocidentais modernas de origem europeia, o corpo é usualmente interpretado como um significante tão importante da identidade, que alguém com genitália feminina encontra bastante dificuldade para ser imaginado como alguém que possa ocupar legitimamente o papel de "marido", enquanto em muitas sociedades africanas tradicionais essa limitação não existe (NICHOLSON, 2000, p. 22). O entendimento do corpo tem implicações para o sentido que se atribui a ser homem ou mulher em nossa sociedade. Ser mulher corresponde uma complexa e instável rede de características e, para Butler não é possível estudar o gênero de forma isolada, pois existem aspectos econômicos, sexuais, políticos e sociais que estão diretamente relacionados àquilo que se entende como gênero (BUTLER, 2015).

O gênero se materializa em corpos sexuados por meio da linguagem: através da enunciação de normas de regulação do gênero, baseadas em uma divisão binária do sexo, definimos quem são as pessoas cujos corpos estão de acordo com o gênero ou não. Uma mulher com vagina tende a ser considerada uma mulher "de verdade", mas uma mulher transexual pode não ter a mesma consideração, sendo frequentemente lida como não-mulher, classificada como uma pessoa doente ou, ainda, sofrer reações violentas ao afirmar sua identidade de gênero.

Estar de acordo com as normas de gênero pode significar ser reconhecida e, para além disso, ter reconhecido o direito à educação e de se relacionar afetivamente com quem desejar, sem que isso resulte em ameaças ou violência. Entretanto, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) afirma que crianças e adolescentes não podem ser objeto de discriminação, negligência, exploração, violência, crueldade ou agressão dentro e fora da família (BRASIL, 1990), o que não impede que muitas crianças e adolescentes que não estão em conformidade com a idealização dominante de que sexo e gênero são categorias essencializadas e binárias, determinadas uma pela outra, ou ainda, que performativem o gênero diferentemente de como se espera delas, sofram discriminação e preconceito. A este respeito, a pesquisadora Miriam Leite (2011) observou de forma sistemática diversos espaços de uma escola pública da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, com foco nos anos finais do ensino fundamental, constatando uma hierarquização da tolerância em relação às diferenças:

[...] percebia-se algo como uma hierarquização das diferenças: as deficiências físicas e mentais eram mais toleradas, tanto por alunos, como pelos profissionais de ensino (não presenciei nenhuma discriminação nesse

sentido); a diferença étnico-racial gerava situações de discriminação, algumas vezes não combatidas por professores, mas nunca por eles protagonizadas; a diferença de gênero, que inclui aqui determinadas expectativas de comportamento feminino e masculino, assim como a orientação sexual, configurava-se para a pesquisa como a mais problemática, na medida em que não apenas era mais frequentemente discriminada, como também era a menos amparada pelos adultos, que, diversas vezes, se envolveram nessas situações de discriminação (LEITE, 2011, p. 11).

Como desnaturalizar o preconceito, baseado em normas de gênero pensadas de forma fixa e essencialista, no espaço-tempo da escola? A pesquisadora Daniela Auad sugere que a implementação da coeducação²⁰ pode ser uma estratégia frutífera para alcançar o objetivo de uma educação que problematize tais naturalizações, considerando que esta seria “um modo – amplo e percebido no interior de uma (ou como uma) política educacional – de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e o masculino” (AUAD, 2004, p. 25).

Problematizar o processo de construção de sentidos sobre feminino e masculino permite que se pense sobre as disputas acerca destas definições e seus efeitos no espaço-tempo da escola. Reconhecer a heteronormatividade como uma construção e investigar as repetições e os deslocamentos dos seus sentidos na educação escolar, sob uma perspectiva feminista, é uma das propostas desta pesquisa. Minha hipótese é de que a heteronormatividade inclui, relativamente ao feminino, o apagamento e invisibilização da sexualidade de mulheres lésbicas e bissexuais no espaço-tempo da escola, como parte de um apagamento da sexualidade da mulher de uma maneira geral, vista como uma sexualidade que existe para fins reprodutivos e/ou para o deleite masculino.

A já citada noção de *performatividade de gênero* (BUTLER, 1997, 2006, 2009, 2010, 2013, 2014), tem se mostrado um potente instrumental para a interpretação da superfície textual das narrativas recolhidas nesta pesquisa. Segundo a autora, a performatividade de gênero é um processo que se relaciona com quem pode ou não ser reproduzido como um sujeito reconhecido e digno. Esta reprodução, que materializa o gênero em um corpo sexuado, depende de normas e de convenções dos

²⁰ Em sua tese, Daniela Auad faz a distinção entre escola mista e coeducação, considerando que o fato de unir meninas e meninos em um mesmo espaço, caracterizando uma escola mista, não implica em coeducação. A coeducação é referida pela autora como “um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino” (AUAD, 2004, p. 168), atribuindo igual valor ao feminino e ao masculino, sem considerá-los de forma oposta ou essencialista.

termos que facilitam esse reconhecimento, que, no entanto, nunca é completo. A negociação do gênero com o poder das normas regulatórias baseadas em padrão binário é uma constante. Estas normas, por meio da violência e da exclusão, definem quem são aquelas pessoas cuja vida deve ser preservada, em uma “materialização diferenciada do humano” (PRINS, MEIJER, 2002, p. 162) e produzem o *objeto*, o que, por sua vez, gera variadas formas de resistência.

A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre ‘feminino’ e ‘masculino’, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de ‘macho’ e ‘fêmea’. A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam ‘existir’ - isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não ‘decorrem’ nem do ‘sexo’ nem do ‘gênero’. (BUTLER, 2013, p. 39)

A forma e o significado da sexualidade segundo Judith Butler são, portanto, organizados por normas de inteligibilidade que estabelecem o direito de existir de alguns tipos de identidades de gênero, conforme se enquadram nessas leis culturais. No entanto, a autora sugere que o “gênero se move além do binarismo naturalizado” e que as naturalizações de homem/mulher, feminina/masculino, macho/fêmea atuam de maneira a “manter a naturalização que a noção de gênero pretende contestar” (BUTLER, 2014, p. 254).

A pressuposição da heterossexualidade e a definição do desejo feminino dentro do universo reprodutivo tendem a ser os argumentos que prevalecem no espaço-tempo da escola, produzindo a abjeção de tudo aquilo que permanece fora deste padrão binário. Os estereótipos, neste caso, são efeitos da naturalização do gênero e dos sentidos de masculinidade, feminilidade, homem e mulher.

A norma governa inteligibilidades, permitindo que determinadas práticas e ações sejam reconhecidas como tais, impondo uma grade de legibilidade sobre o social e definindo parâmetros do que será e do que não será reconhecido como domínio do social. [...] Não ser totalmente masculino ou não ser totalmente feminina é continuar sendo entendido exclusivamente em termos de uma relação ‘totalmente masculino’ e ‘totalmente feminina’ (BUTLER, 2014, p. 253).

Considerar o gênero performativo é estar atenta ao fato que a cada ação e na relação entre elas, o gênero pode se transformar. A teoria da performatividade do gênero considera que o gênero não é estático nem essencial, não se restringindo a

termos binários, pois é sempre possível transgredir a essas naturalizações e pensar os corpos sexuados fora da lógica reprodutiva.

Autores como Thomas Laqueur (2001), Michel Foucault (2011) e Judith Butler (2013), afirmam que o sexo, assim como o gênero, também é uma construção histórica e social:

O sexo, já não mais visto como uma 'verdade' interior das predisposições e da identidade, é uma significação performativamente ordenada (e portanto não 'é' pura e simplesmente), uma significação que, liberta da interioridade e da superfície naturalizadas, pode ocasionar a proliferação parodística e o jogo subversivo dos significados do gênero (BUTLER, 2013, p. 60).

Tanto o sexo quanto o gênero são aparentemente fixos, mas seus sentidos estão sempre abertos à subversão, já que não tem qualquer fundamentação para além das nossas criações sociais de sentido. Ainda assim, a ideia de uma naturalização do sexo biológico, vinculado à procriação, vista como natural e evocada por um suposto instinto, exclui quem não está de acordo com essa perspectiva: por exemplo, “a mulher que não é mãe, nem quer sê-lo, não é uma 'verdadeira' mulher” (SWAIN, 2001, p. 92). A imagem da mãe é aquela que expressa o feminino idealizado, incorporando uma feminilidade aceitável, que realiza seu papel reprodutivo (SCOTT, 2002).

Judith Butler em entrevista realizada em 1998 (PRINS, MEIJER, 2002) destaca que assumir que o que é usualmente tido como adequado ou inapropriado na sexualidade feminina pode silenciar aquilo que permanece fora dos padrões binários, como as lesbianidades. Ou seja, considerar a sexualidade dentro da matriz de inteligibilidade da heteronormatividade exclui mulheres lésbicas e bissexuais, bem como qualquer outra forma de desejo que não seja o heterossexual

Não é simplesmente a questão do que seja uma mulher própria ou imprópria, mas do que não é absolutamente concebível como uma mulher! E é aqui que retornamos para a noção de abjeção. Eu acho que a abjeção tenta sinalizar o que permanece fora dessas oposições binárias, a ponto mesmo de possibilitar esses binarismos (PRINS, MEIJER, 2002, p. 165).

Quando se pensa em sexualidade feminina presa de forma acrítica a binarismos, a lesbianidade pode ser considerada como abjeta, ou seja, omitida e colocada à margem, silenciando-a sem que se questione sob quais condições ela

afeta a noção de gênero (PRINS, MEIJER, 2002). De que forma considerar os modos de vida, atos e práticas de lésbicas, entendidas como abjeções?

Nesse sentido, a busca de reconhecimento e da visibilização da narrativa da trajetória de mulheres lésbicas e bissexuais nesta pesquisa é tanto estudo teórico quanto luta política. Sendo o espaço-tempo da escola um campo de disputas, sempre é possível contestar os sentidos nele naturalizados e estabilizados, ou perceber quais foram os deslocamentos relativos à heteronormatividade que nele operaram, em busca de transformações na sociedade, no geral, e na escola, em específico.

De fato, a disputa política acerca dos sentidos do gênero na escola tem se mostrado um efetivo campo de batalhas. Como exemplo ilustrativo, pode ser citada a retirada da referência à igualdade de gênero e diversidade sexual do Plano Nacional de Educação (PNE), votado em 2014, por pressões de grupos de religiosos e ação de grupos conservadores. A disputa continuou nos Planos Municipais e Estaduais de Educação, e diversos municípios vetaram a inserção daquilo que os políticos conservadores chamam de “ideologia de gênero”²¹.

Ao definir os sentidos de mulher dentro de uma matriz heteronormativa, a escola pode produzir abjeções. Escrever a história destas pessoas vistas como abjetas, estando aberta a escutar as narrativas das suas trajetórias, é também uma forma de escrever a história daquilo que foi elidido, trazendo possibilidades de romper com essa exclusão.

Um discurso restritivo sobre gênero que insista no binarismo homem e mulher como a maneira exclusiva de entender o campo do gênero, atua no sentido de efetuar uma operação reguladora de poder que naturaliza a instância hegemônica e exclui a possibilidade de pensar sua disrupção. (BUTLER, 2014, p. 254)

Butler (PRINS, MEIJER, 2002) afirma que as normas regulatórias do sexo atuam de forma a materializar o sexo do corpo, ou seja, a configurar uma diferença sexual a serviço da heteronormatividade que pode impedir, patologizar, invisibilizar, criminalizar ou negar outras identificações. Quando uma mulher não se enquadra nas convenções normativas do feminino tende a sofrer os efeitos deste não-

²¹ Nos Planos Estaduais, por exemplo, segundo o levantamento da iniciativa “De olho nos planos”, dos 25 estados que sancionaram seus Planos, 12 não incluíram menções à igualdade de gênero. Disponível em <<http://www.deolhonosplanos.org.br/maioria-dos-planos-estaduais-de-educacao-aprovados-incluem-referencia-a-igualdade-de-genero/>>. Acesso em 07 ago. 2016.

enquadramento, que podem ser carregados de elementos opressivos, como a negação ao direito de exercer a sua sexualidade e/ou performativizar seu gênero.

Considerando estas proposições, investigo a superfície textual das narrativas produzidas em entrevistas, de maneira a problematizar como as entrevistadas narram a vivência da sua sexualidade e das suas performativizações de gênero durante suas trajetórias escolares. O gênero pode ser entendido como o meio como expressamos aquilo que é tido como masculino ou feminino, mas esta distinção binária e não reconhecida como contingente oculta que existem outras configurações que fogem a esta norma e que estão em constante disputa por reconhecimento e legitimação. Esta pesquisa se orienta em desconstruir esta oposição binária, investigando deslocamentos e/ou repetições relativas à heteronormatividade, nas narrativas da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais.

Conforme afirmado no início desta sessão, Judith Butler desenvolveu sua noção de performatividade de gênero considerando as proposições de John Austin, a partir da leitura desconstrutora que Jacques Derrida propôs para a obra do linguista. Derrida afirma que a força do performativo depende da *iterabilidade*, ou seja, da repetição que permite a manutenção e/ou subversão da norma, pois, “torna possível ao mesmo tempo a regra ou a convenção 'normal' e sua transgressão, transformação, contrafração ou imitação” (DERRIDA, 1991, p. 136). A noção de *iterabilidade* é pensada como parte do instrumental para a interpretação das narrativas que compõem a empiria deste trabalho, assim como as noções de *texto* e de *contexto*, conforme teorizadas por Derrida.

Para este autor, não existe nada fora do *texto*, ou *extra-texto*, pois não existe significado fora das atribuições de sentido ao que nos acostumamos a chamar de realidade, ou seja, não existe um significado transcendental, pois as significações surgem em uma cadeia de “remessas diferenciais” (DERRIDA, 1973, p.194). O enunciado performativo gera o efeito que anuncia por força das convenções, mas como os sentidos e as relações sociais de poder são instáveis, comporta também o deslocamento destes sentidos, que poderá ser mais ou menos relevante politicamente.

A essa possibilidade de relativa repetição dos enunciados, em diferentes contextos, Derrida nomeia como *citacionalidade*, ou seja, a característica da linguagem, que permite que um enunciado seja pronunciado, mesmo na ausência de quem enuncia ou da intenção da enunciação (BUTLER, 1997). Quando algo é *citado*,

os sentidos desta citação podem ser fixados e/ou deslocados dentro daquilo que está convencionalizado, mas esta repetição é sempre parcial, porque se coloca contingente, sujeita a múltiplas interpretações. A linguagem tem sempre uma dimensão performativa e o efeito gerado pelos enunciados se realiza por meio das convenções, e estas, por sua vez, dependem da repetição – iteração – que nunca é plena, pois poder depende da contingência da sua enunciação.

Ao considerar esses aspectos da linguagem, proponho a interpretação da superfície textual das narrativas da trajetória escolar das mulheres lésbicas e bissexuais que participaram da pesquisa, como forma de visibilizar as demandas dessas mulheres, com vistas ao fortalecimento das redes de combate ao preconceito e a discriminação no espaço-tempo da escola.

Mobilizar as teorizações de Derrida, Butler e Scott para pensar a performatividade de gênero, considerando a importância da linguagem, contribui para a problematização da naturalização da heteronormatividade que, na medida em que é prevalente na educação escolar, tende a propiciar situações onde a não adequação, por parte de estudantes, pode ser expressa por baixo rendimento e evasão escolar. Por outro lado, a aparente adequação também pode se dar à custa de sofrimento e/ou negação da própria subjetividade. Desta forma, ao refletir sobre a heteronormatividade, busco problematizar também a prática docente, que tem importante participação nesse quadro.

1.2 Heteronormatividade

Na seção anterior, desenvolvi reflexões sobre a noção de performatividade de gênero e as implicações, na educação escolar, de se considerar o gênero de forma estática e essencialista, restringindo seus sentidos ao binarismo masculino/feminino. Nesta seção, proponho historicizar o termo heteronormatividade e problematizar seus efeitos no espaço-tempo da escola.

Ao problematizar a heteronormatividade nas narrativas da trajetória da escolarização de mulheres lésbicas e bissexuais, considero que no espaço-tempo da escola operam discursos que tendem a homogeneizar “todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente,

superior e 'natural' da heterossexualidade” (MISKOLCI, 2009, p. 157). Um tipo de naturalização que, ao manter e atualizar a norma heterossexual, tem efeitos sobre todas as pessoas que convivem e se inter-relacionam na escola.

Segundo Richard Miskolci (2009, p. 157, nota de rodapé), a história da heterossexualidade como modelo social pode ser dividida em dois períodos, “um em que vigora a heterossexualidade compulsória pura e simples e outro em que adentramos no domínio da heteronormatividade”, sendo o primeiro momento no final do século XIX, quando a homossexualidade “foi inventada como patologia e crime” e os saberes e práticas sociais normalizadores atuavam para que as pessoas condenadas se “tornassem” heterossexuais. O segundo momento, a partir da segunda metade do século XX, tem como referência a despatologização (1974) e descriminalização da homossexualidade, onde é “visível o predomínio da heteronormatividade como marco de controle e normalização da vida de gays e lésbicas, [...] com o objetivo de que vivam como eles”. O termo heteronormatividade, segundo o autor, é proposto por Michael Warner, em 1991, no contexto de teorizações *queer*.

A heteronormatividade expressa as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural [...], é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo daqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto (MISKOLCI, 2009, p. 156).

Ao afirmar que meninas devem sentir, se comportar, vestir, agir e se expressar diferentemente dos meninos, utilizando como referência o que se entende por sexo, a escola reforça certas normas e naturaliza a heterossexualidade. A norma “opera no âmbito de práticas sociais sob o padrão comum implícito da *normalização*” (BUTLER, 2014, p. 252). Aquilo que é enunciado a respeito do gênero e da sexualidade contribui para a construção dos sentidos de “ser mulher” ou “ser homem”, que podem ser fixados dentro de uma matriz heterossexual. Borillo afirma que a escola reforça certas normas e naturaliza a heterossexualidade, operando violências simbólicas. No entanto, considerando que as fixações são provisórias, posto que são fundamentos extratextuais, é possível subverter a norma, rompendo com estes significados.

A simples suposição da heterossexualidade constitui, por si só, uma violência simbólica cotidiana contra aqueles que não partilham desse sentimento resumidamente comum: o médico que se dirige a um paciente do sexo

masculino falando de sua companheira como se a heterossexualidade fosse óbvia e a única alternativa possível; a enfermeira escolar que constantemente aconselha meninas a utilizarem contraceptivos sem imaginar que pode haver lésbicas no grupo; ou, ainda, os manuais de sexualidade masculina ou feminina que só fazem referência a práticas heterossexuais. Esses são alguns exemplos de tal tipo de violência. (BORILLO, 2009, p. 44-45)

A opção de pesquisar, nas narrativas de mulheres lésbicas e bissexuais, os efeitos produzidos pela heteronormatividade, bem como a forma como se repetiram e/ou deslocaram os sentidos relativos a essa norma, no espaço-tempo da educação escolar, relaciona-se com o fato de que, no Brasil, a escola é parte da vida da maioria das mulheres, sendo uma importante instituição a influenciar nos processos de formação e socialização dessas pessoas.

A realização do potencial performativo dos *textos*²² que circulam na escola pode contribuir para o combate ao preconceito e à discriminação e/ou permitir que estas ações ocorram, podendo prejudicar/favorecer o desempenho de meninas e mulheres em sua trajetória escolar. Que tipos de efeitos estas interpelações heteronormativas (ou alternativas) tiveram na vida das mulheres que participaram desta pesquisa?

Segundo as informações documentadas nos *Cadernos Secad*, cartilha que tinha como função documentar as políticas públicas da hoje extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, a escola no Brasil foi “historicamente concebida e organizada segundo os padrões da heteronormatividade, valorizando e edificando como padrão um único componente: o adulto, masculino, branco, heterossexual” (BRASIL, 2007, p. 26) Portanto, é necessário que este padrão seja problematizado para que a educação seja inclusiva e que valorize a diversidade. Ao valorizar e produzir identificações restritas aos parâmetros da heteronormatividade, a escola tende a alimentar e produzir práticas como a lesbo-homo-bi-transfobia e o sexismo. Em nossa sociedade “privilegiam-se as relações entre pessoas do sexo oposto, da mesma raça, preferencialmente da mesma classe e voltadas para a reprodução” (MISKOLCI, 2009, p. 177). Outros matizes da

²² Jacques Derrida considera “todo o processo de significação como um jogo formal de diferenças. Isto é, de rastros” (DERRIDA, 2001, p. 32). Desta forma, o encadeamento dos elementos do discurso (sejam grafemas ou fonemas) se constituem a partir dos rastros, neles contidos, dos outros elementos dessa cadeia. Para Derrida, “esse encadeamento, esse tecido, é o *texto* que não se produz a não ser na transformação de um outro texto” (Ibid., p 32, grifo do autor). O *texto*, portanto, é uma “rede de remessas textuais a *outros textos*” (Ibid., p. 39, grifo do autor), onde cada termo é marcado pelo rastro de outro. Esse jogo sistemático de diferenças, dos rastros de diferenças, “do *espaçamento*, pelo qual os elementos remetem uns aos outros” (Ibid., p. 33, grifo do autor) o autor nomeia de *differânce*.

sexualidade humana são comparados e medidos, tomando-se como padrão de referência e normalidade a heterossexualidade, e caracterizando, assim, o *heterossexismo*.

Apresento alguns exemplos desta valorização da norma e de como pode operar o heterossexismo na educação escolar. Em artigo sobre pesquisa feita sobre os materiais didáticos²³ que foram distribuídos na rede municipal de ensino no Rio de Janeiro²⁴, as pesquisadoras Leite e Romão buscaram “identificar as iterações do feminino em textos que, a princípio, não se ocupariam diretamente de tais questões” (LEITE; ROMÃO, 2016, p. 8). Concluíram que, nas narrativas das apostilas de História, a agência feminina é invisibilizada, enquanto isso, nas apostilas de Matemática, “reafirmam-se os espaços privados, o cuidado e os serviços domésticos como femininos, naturalizados em relatos dos contextos do dia a dia, aparentemente neutros” (LEITE; ROMÃO, 2016, p. 14).

Assim, mesmo quando o tema central não era o gênero, como nos problemas de Matemática, os enunciados repetiam construções sobre o feminino. Concordando com as autoras, os materiais didáticos utilizados pela SME-RJ servem como exemplo dos textos que podem circular nas escolas, tendo em vista que o uso de apostilas e de avaliações em larga escala tem crescido no Brasil. Este tipo de abordagem contribui para a fixação de sentidos referentes ao feminino com base em estereótipos de gênero e, para além disso, reproduzem a heteronormatividade.

A discriminação por conta da orientação sexual não afeta somente aquelas pessoas que se enquadram na sigla LGBT. Todas as pessoas que, de alguma forma, não se enquadram no padrão normativo esperado para seu sexo biológico e nas expectativas com relação à sexualidade heterossexual são passíveis de passarem por situações de discriminação.

Na pesquisa de Leite (2011), já citada, realizada em uma escola municipal no Rio de Janeiro, que investigou questões comportamentais, de disciplina e indisciplina de adolescentes na educação escolar, a pesquisadora afirma que “a maior parte do material empírico selecionado na categoria 'diferença' aparecia também em 'violência”

²³ Os referidos materiais didáticos são os *Cadernos Pedagógicos*, que foram distribuídos pela SME-RJ nas escolas da sua rede. Foram problematizados os *Cadernos* de Matemática e de História distribuídos durante os quatro bimestres de 2013.

²⁴ Atualmente circulam os *Cadernos Pedagógicos* de Português, Matemática e Ciências. O caderno de História não é mais distribuído desde 2014.

(LEITE, 2011, p. 10). Entretanto, é interessante perceber que a autora tem seu foco somente na homofobia, não mencionando em nenhum momento a palavra lesbofobia ou descrevendo situações ocorridas com alunas. Entendo que esta ausência é também um reflexo da invisibilização desta orientação sexual no espaço-tempo da escola, pois, mesmo sendo a aceitação e respeito à diferença um problema que é agravado quando se trata de gênero e orientação sexual femininos, a pesquisadora não registrou situações de discriminação contra alunas lésbicas ou bissexuais, porque nenhuma estudante ousava assim se colocar.

A pesquisadora Weller (2012) localiza a ampliação das produções a respeito da sexualidade na escola, a partir de pesquisas no âmbito dos estudos da juventude com os marcadores de gênero e sexualidade, em meados dos anos 2000. Porém, no que se refere a lésbicas, a autora não encontrou trabalhos que tratassem exclusivamente da homossexualidade feminina em sua pesquisa. Entretanto, o fato de lésbicas não serem visíveis não significa que não existam ou que sejam mais bem toleradas, pois essa indiferença pode sinalizar uma depreciação ainda mais forte, já que, concordando com Borillo (2009, p. 23), esse quadro “é reflexo de uma misoginia que, ao fazer da sexualidade feminina um objeto do desejo masculino, torna impensáveis as relações erótico-afetivas entre mulheres”.

Mulheres, presumidas como heterossexuais, tendem a ser interpretadas como um meio para o fim, ou seja, um meio de homens obterem prazer com/sem fim reprodutivo, o que já é um preconceito e uma negação de seus desejos. No entanto, quando a mulher se recusa a seguir esta norma, seja performativizando um gênero menos restrito ao feminino heteronormativo – o que pode ou não incluir desejo e afeto direcionados a outra mulher – comumente os efeitos da discriminação e do preconceito se agravam e podem incluir a visibilização negativa dessa performatividade – com apelidos variados, agressões verbais, físicas e psicológicas – e/ou a invisibilização de sua sexualidade, vista como incorreta ou tida como falsa²⁵, o que também tem efeitos variados no cotidiano dessas mulheres.

²⁵ Não é incomum que mulheres lésbicas e bissexuais tenham suas orientações interpretadas como modismo ou mesmo como algo temporário, até que se encontre um homem que a normalize, por bem ou por mal. Deste tipo de atitude podem se desdobrar inúmeras situações, como por exemplo o descrédito dos relacionamentos entre mulheres, referenciadas socialmente como “amigas” – e não namoradas, companheiras ou o termo que elas julgam ser o mais correto – ou, ainda, em casos mais extremos, os estupros corretivos.

Daniel Borillo lembra que, muitas vezes, a autoaceitação da homossexualidade é problemática. Para este autor, assumir-se pode ser libertador e uma forma de restaurar sua autoestima, sendo um meio de interromper uma socialização heterossexista. No entanto, ser diferente e não se enquadrar no padrão heteronormativo também pode ser vetor de sofrimento e isolamento.

O homossexual sofre sozinho o ostracismo associado à sua homossexualidade, sem qualquer apoio das pessoas à sua volta e, muitas vezes, em um ambiente familiar também hostil. Ele é mais facilmente vítima de uma aversão a si mesmo e de uma violência interiorizada, suscetíveis de levá-lo até o suicídio. (BORILLO, 2010, p. 40)

Esta ideia de isolamento é abordada pela pesquisadora Deborah Britzman, quando destaca o primeiro de três mitos comuns sobre homossexuais e heterossexuais que circulam em nossa sociedade e nos ambientes educacionais: o medo que acomete muitos heterossexuais de que “a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer como que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas” (BRITZMAN, 1996, p 79). Um mito que sustenta a ideia de que “sem o conhecimento dessas comunidades, fica garantido que o/a estudante decidirá que é melhor ser heterossexual do que viver o estereótipo do homossexual isolado” (BRITZMAN, 1996, p. 80).

O medo pode ser entendido como uma forma de reagir ao perigo de ser classificado como homossexual. A antropóloga Mary Douglas (1966) escreve a respeito de como algumas culturas criam normas para lidar com aquilo que está fora da ordem, pois “se uma pessoa não tem lugar num sistema social, sendo, por conseguinte, marginal, toda precaução contra o perigo deve partir dos outros. Ela não pode evitar sua situação anormal” (DOUGLAS, 1966, p. 121). Para algumas pessoas, portanto, ao transgredir a norma, há o risco da *contaminação*, pois ronda o perigo de “tornar-se” gay ou lésbica, ou de ser interpretada desta forma, gerando uma ansiedade de que “qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora-da-lei” (BRITZMAN, 1996, p. 80).

O segundo mito que Britzman apresenta em seu artigo é o de que

[...] os/as adolescentes são demasiado jovens para serem identificadas como gays ou lésbicas ou [...] os/as adolescentes identificados/as com qualquer um dos tipos de conduta sexual não estejam envolvidos em relações

plasmadas por formas gays ou lésbicas de sociabilidade (BRITZMAN, 1996, p. 80)

Esta percepção restringe a noção de família e de relacionamento ao modelo heterossexual, desconsiderando que, em nossa sociedade, lésbicas, gays, transexuais, *queers*²⁶ e demais grupos que não se enquadram na norma heterossexual existem e convivem com muitas/os dessas/es jovens.

Por fim, a autora traz um terceiro mito, o de que “as identidades sexuais são separadas e privadas: os saberes sobre a homossexualidade e os saberes sobre a heterossexualidade são posicionados como se eles não tivessem nada a ver um com o outro” (1996, p. 80), ou seja, uma ideia de que aquilo que é feito no privado não deve se tornar público, em uma perspectiva que tenta impedir que a (homo)sexualidade seja expressa em público. Este último mito dialoga com a metáfora do “armário” de Eve Sedgwick (2007), que descreve o armário como um “dispositivo de regulação da vida de gays e lésbicas que concerne, também, aos heterossexuais e seus privilégios de visibilidade e hegemonia de valores” (SEDGWICK, 2007, p. 19). Para esta autora, “a imagem do armário é indicativa da homofobia de uma maneira que não o pode ser para outras opressões” (SEDGWICK, 2007, p. 19).

A este respeito, Daniel Borillo afirma que manifestar publicamente a homossexualidade (*coming out*²⁷) pode “tornar-se uma situação particularmente salutar ao pôr um fim na socialização heterossexista e, por conseguinte, permitir restaurar a própria autoestima e a de seus semelhantes” (BORILLO, 2010, p. 103). No entanto, além desta perspectiva afirmativa, o autor também destaca que:

[...] o *coming out* pode também representar uma espécie de justificação social e de inscrição em uma identidade sexual. Nenhum heterossexual sonha em fazer seu *coming out*, uma vez que ele já se encontra no universo público; em razão de sua 'normalidade', ele usufrui desde sempre de presunção de heterossexualidade. Por sua vez, o homossexual, em

²⁶ Segundo Louro (2001, p. 546), “*queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. [...] Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, *queer* significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. *Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora.”

²⁷ *Coming out* refere-se à expressão *sair do armário*, ou seja, manifestar e assumir sua sexualidade publicamente.

decorrência de sua diferença, deve apresentar-se, solicitar autorização e prevenir os 'normais' de sua entrada em um território que não é naturalmente destinado a ele (BORILLO, 2010, p. 103).

Ou seja, assumir-se pode ser tanto uma libertação como a afirmação de uma suposta identidade sexual marginal. Nesta pesquisa, considero que as reflexões da Nova Política de Gênero (*New Gender Politics*) não podem ser ignoradas. A este respeito, Judith Butler informa que “surgiu em anos recentes, combinando movimentos que englobam transgêneros, a transexualidade, a intersexualidade e suas complexas relações com as teorias feministas e *queer*”²⁸ (BUTLER, 2006, p. 17, tradução nossa). Sob esta perspectiva, nem a identidade, nem a sexualidade, podem ser interpretadas como categorias estáveis ou naturais, o que não exclui a possibilidade de afirmar uma identificação, provisória e contingente. Judith Butler (1997) afirma que, para alguns grupos, expressar o desejo e manifestar a homossexualidade é parte do significado cultural e político de ser homossexual.

Este estudo visa problematizar a heteronormatividade e considera que a sexualidade faz parte dos processos de subjetivação de mulheres jovens durante sua escolarização. Desta forma, dar a escuta à narrativa de mulheres lésbicas e bissexuais pode ser uma forma de combater sua invisibilização e contribuir para a desnaturalização da heterossexualidade na educação escolar. Em acordo com Richard Miskolci (2009),

[...] o estudo da sexualidade necessariamente implica explorar os meandros da heteronormatividade, tanto a homofobia materializada em mecanismos de interdição e controle das relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo, quanto a padronização heteronormativa dos homo orientados (MISKOLCI, 2009, p. 157).

Investigar e problematizar a heteronormatividade pode ser entendida como uma forma de romper com esta norma, visibilizando sexualidades e atuando de maneira a favorecer uma educação que rompa com as hierarquizações das diferenças. Concordo com Carlos Skliar, quando afirma que visibilidade e invisibilidade “constituem mecanismos de produção de alteridade e agem simultaneamente com o nomear e/ou deixar de nomear” (SKLIAR, 2013, p. 71). A ampliação de estudos com foco em outras formas de vivenciar a sexualidade da mulher pode fomentar

²⁸ O trecho em língua estrangeira é: “[...] la “Nueva Política del Género” [New Gender Politics] que ha surgido en años recientes, una combinación de movimientos que engloban al transgénero, la transexualidad, la intersexualidad y a sus complejas relaciones con las teorías feministas y queer”.

questionamentos e debates como forma de combater o preconceito, estimulando o respeito às diferenças.

Daniel Borillo, em seu estudo acerca da homofobia, lembra que existe um tipo de homofobia específico contra lésbicas, a *lesbofobia*, que “constitui uma especificidade no âmago de outra: com efeito, a lésbica é vítima de uma violência particular, definida pelo duplo desdém que tem a ver com o fato de ser mulher e homossexual”. E indica que “tornar essa sexualidade invisível parece estar, portanto, no âmago da violência homofóbica em relação às mulheres” (BORILLO, 2010, p. 27-28).

O autor alerta também que a indiferença com relação às lésbicas, quando ocorre, é um reflexo de uma misoginia que, para Borillo, pode ser exemplificada pela iconografia pornográfica heterossexual na qual “os jogos sexuais entre mulheres são sistematicamente representados para excitar o homem” (BORILLO, 2010, p. 29). Assim, mulheres lésbicas podem ser entendidas como pessoas que ainda não encontraram um “homem de verdade”, baseada na ideia de que esta orientação sexual é temporária e reparável por meio da intervenção de um macho “exemplar”.

O autor destaca que

O menosprezo dos homens pela sexualidade feminina – incluindo a lésbica, considerada como inofensiva – transforma-se em violência quando as mulheres contestam o *status* atribuído a seu sexo, ou seja, quando elas rejeitam ser esposas e mães (BORILLO, 2010, p. 29)

A homofobia/lesbofobia é, portanto, fundamentada em uma hierarquização das sexualidades e tem como efeito “[...] a evocação constante da superioridade biológica e moral dos comportamentos heterossexuais” como parte de uma “[...] estratégia política da normalidade sexual” (BORILLO, 2010, p. 30) – o *heterossexismo*. Por outro lado, a heteronormatividade está para além da hierarquização e padronização das sexualidades, pois ela não só naturaliza a heterossexualidade como a torna compulsória e normatiza também todo o comportamento humano segundo uma concepção de gênero restrita, fixa e binária (MISKOLCI, 2009, p. 156). Ou seja, a heteronormatividade engloba a heterossexualidade compulsória, o heterossexismo e ainda toda uma padronização comportamental, estabelecendo normas abrangentes e que afetam a todas as pessoas que vivem sob sua influência.

A respeito do binarismo que diferencia a heterossexualidade da homossexualidade, a historiadora feminista Joan Scott afirma que:

Não apenas a homossexualidade define a heterossexualidade especificando seus limites negativos, e não apenas a fronteira entre ambas é mutável, mas ambas operam dentro das estruturas da mesma 'economia fálica' – uma economia cujos fundamentos não são levados em consideração pelos estudos que procuram apenas tornar a experiência homossexual visível. [...]. Teorizado desta forma, homossexualidade e heterossexualidade trabalham de acordo com a mesma economia, suas instituições sociais espelhando uma à outra. [...]. Na medida em que esse sistema constrói sujeitos de desejo (legítimos ou não), simultaneamente estabelece-os, e a si mesmos, como dados e fora do tempo, do modo como as coisas funcionam, com o modo que inevitavelmente são (SCOTT, 1998, p.303-304)

Nesta reflexão, além de destacar que a fronteira entre a homossexualidade e a heterossexualidade é mutável, a autora também informa que visibilizar a experiência de um grupo, como os homossexuais, sem se referir aos “[...] processos históricos que, através do discurso, posicionam sujeitos e apresentam suas experiências” (SCOTT, 1998, p. 304) tende a reproduzir, mais do que contestar “sistemas ideológicos dados” (SCOTT, 1998, p. 302). Assim, para além de expor a repressão e a opressão, é preciso investigar a lógica e o funcionamento interno de ambos os processos.

A heteronormatividade, portanto, tem prevalecido nos textos que circulam no espaço-tempo da escola, de forma que alunas e alunos que não se enquadrem nesta norma tendem a ser invisibilizados e desconsiderados pois, muitas vezes, se nega a existência de alunas e alunos lésbicas e gays, por se considerar que tanto crianças quanto jovens estão em uma fase de transição e portanto, podem voltar a ser “normais”, caso tenham uma educação adequada (CÉSAR, 2010). Ser gay ou lésbica na escola e ainda “dar pinta” pode ser bastante incômodo, gerando efeitos bastante negativos e reações acaloradas de educadores e educadoras que muitas vezes consideram que a homossexualidade é incentivada pela mídia e como algo “nojento”, “estranho” e que não deveria ser manifestado publicamente. Se a homossexualidade causa tamanho desconforto, a transexualidade é ainda mais difícil de ser negada e ignorada, sendo o incomodo causado ainda maior. Retorno à noção de abjeto, citada na seção sobre a performatividade de gênero, que consiste na negação de alguns sujeitos com base na matriz excludente da heteronormatividade (BUTLER, 2010).

Como os discursos que circulam no espaço-tempo da escola participam de processos de exclusão, reforçando tradições e preconceitos, ou contribuem para as

transformações? Acredito que a produção e a problematização das narrativas das experiências vividas²⁹ durante a trajetória escolar podem revelar importantes dimensões da vida escolar das mulheres lésbicas e bissexuais que foram entrevistadas.

O apagamento da sexualidade da mulher, o que inclui a invisibilização de todas as vivências não-heteronormativas, diz respeito não somente às mulheres lésbicas e bissexuais, mas a todas as mulheres. Tematizar a sexualidade da mulher é parte das problemáticas que tiveram impulso com as iniciativas de teóricas feministas. Desta forma, na próxima seção apresento como o feminismo me auxilia a pensar as questões da pesquisa, sendo uma importante chave interpretativa no estudo das narrativas escolares construídas nas entrevistas.

1.3 Feminismo

No início deste capítulo, expus teorizações que foram significativas para trilhar os caminhos de pesquisa, apresentando as noções de performatividade de gênero e de heteronormatividade, tal como tenho trabalhado neste estudo, com vistas a informar de que modo orientam as interpretações do material empírico pesquisado.

Ao trazer para este capítulo a temática do feminismo, concordo com Cláudia de Lima Costa, quando afirma que o feminismo “constitui-se [nesta virada de século] em um amplo espectro de discursos diversos sobre as relações de poder” (COSTA, 1998, p. 127).

Mulher, branca, lésbica, adulta, historiadora, professora da rede municipal de ensino, pós-graduanda, feminista, ativista³⁰; muitas são as possíveis interpelações que recebo e assumo. Da mesma forma, as mulheres que entrevistei também são

²⁹ As noções de narrativa e de experiência serão tratadas nas próximas seções.

³⁰ Aprecio a concepção de Alfredo da Veiga-Neto (2012, p. 272-273) a respeito do ativismo, “entendido como um fazer consequente, uma prática refletida que visa à transformação [...]. O que mais conta para o ativista é o seu compromisso ético com os outros e consigo mesmo. Tal compromisso ético do ativista implica tanto uma atitude de verdade e coerência consigo mesmo e nas relações que mantém com os outros, quanto a sua permanente reflexão e contínuos reajustamentos que devem proceder em razão de um ininterrupto cotejamento entre os seus pensamentos e as suas ações. No caso, trata-se de um cotejamento que se dá pelo rebatimento constante entre o que é possível pensar e dizer sobre cada situação e o que é possível fazer com ela, contra ela, a favor dela etc.”.

construídas em uma interseção instável de diferenças que não podem ser cristalizadas em apenas uma característica ou identificação. Ao dar a escuta, nesta pesquisa, às mulheres lésbicas e bissexuais, participo de um processo de produção de saber que busca desafiar concepções dominantes acerca de identidade, educação escolar, gênero e sexualidade: minha perspectiva é feminista.

A historiadora Margareth Rago (1998, p. 2) desenvolve a ideia da constituição de uma epistemologia feminista, ou de um projeto feminista de ciência, afirmando que “o feminismo não apenas tem produzido uma crítica contundente ao modo dominante de produção do conhecimento científico, como também propõe um modo alternativo de operação e articulação nesta esfera”. Um olhar feminista, neste trabalho, significa procurar elaborar outras formas de questionar a suposta fixidez com que são percebidas as alunas que interagem no espaço-tempo da escola e se identificam como lésbicas e bissexuais, interpretando os textos dos relatos de suas vivências escolares de maneira a tecer críticas e problematizar os sentidos que são deslocados e/ou fixados relativamente à heteronormatividade prevalente na educação escolar.

Segundo Rago, as relações de poder são evidenciadas pela crítica feminista, tendo em vista que

os principais pontos da crítica feminista à ciência incidem na denúncia de seu caráter particularista, ideológico, racista e sexista: o saber ocidental opera no interior da lógica da identidade, valendo-se de categorias reflexivas, incapazes de pensar a diferença. (RAGO, 1998, p.3)

No espaço-tempo da escola atuam forças políticas que tendem a buscar a fixação de saberes, ações, discursos e práticas dentro de normas que afirmam aquilo que é correto ou incorreto e, para além desse juízo de valor, aquilo que efetivamente deve ou não ser abordado no contexto escolar.

De acordo com Margareth Rago (1998), a problematização sobre o conceito universal de homem – branco e heterossexual – é um dos principais pontos da crítica feminista à ciência. Outrossim, escrever este trabalho com o enfoque na experiência de mulheres brasileiras que revelam sua sexualidade, afirmando a existência de lésbicas e bissexuais no espaço-tempo da escola pretende contribuir neste sentido. Ao tratar de uma epistemologia feminista, a autora destaca também que

[...] é na luta pela visibilidade da 'questão feminina', pela conquista e ampliação de seus direitos específicos, pelo fortalecimento da identidade da

mulher, que nasce o *contradiscorso* feminista e que se constitui um campo feminista do conhecimento. É a partir de uma luta política que nasce uma *linguagem feminista*. (RAGO, 1998, p. 5, grifos da autora)

O feminismo, portanto, pode romper com concepções totalizadoras, impositivas e hierarquizantes, ao trazer outros temas para estudos que até então eram dominados por perspectivas masculinas. Segundo a autora, “a entrada dos temas feministas em campos epistemológicos masculinos provocou muitas destabilizações e, mesmo, rupturas, a despeito de permanências (RAGO, 1998, p. 6). Desta forma, trabalhos com enfoque em temas que demandam uma outra forma de interpretação, considerando a dimensão subjetiva e questionando as divisões entre público e privado, por exemplo, são parte da transformação operada com a entrada das mulheres e do feminismo nos campos do saber que durante muito tempo foram dominados pela lógica masculina.

De fato, deslocamentos teóricos produzidos pelo feminismo têm repercutido em vários campos do saber. Na produção historiográfica, por exemplo, outros temas, objetos e questões passaram a ser desenvolvidos no decorrer da década de 1960, dando maior visibilidade às mulheres como agentes históricos. Na década de 1970, as mulheres que ingressaram nas universidades desenvolveram seus núcleos de estudo e pesquisa, incluindo os temas relacionados ao conhecimento de si e resgatando a própria história e a de outras mulheres que as antecederam, “que permitem entender as origens de muitas crenças e valores, de muitas práticas sociais frequentemente opressivas e de inúmeras formas de desclassificação e estigmatização” (RAGO, 1998, p. 8).

Os novos temas de estudo propiciaram a visibilidade e a dizibilidade de “inúmeras práticas sociais, culturais, religiosas, antes silenciadas [...]”, através das “perguntas levantadas pelo feminismo e dos deslocamentos teóricos e práticos provocados” (RAGO, 1998, p. 9). Operam, desta forma, a desconstrução de temas e interpretações masculinos, ao explorar questões como aborto, prostituição, loucura, parto, maternidade, saúde, sexualidade, história das emoções e dos sentimentos, entre outras.

No campo da educação, pode-se afirmar que, a partir da década de 1960, os questionamentos trazidos pelos movimentos LGBT, feminista, negro, de mulheres, entre outros, assim como as lutas contra o regime ditatorial, “produziram marcas no discurso sobre a escola” (CÉSAR, 2010, p. 68). As teorias que circulavam nos

movimentos sociais traziam novas questões e outras formas de pensar a educação escolar.

A discussão a respeito da heterossexualidade teve maior efervescência quando mulheres lésbicas fizeram outras proposições, vistas como radicais, questionando a presunção da heterossexualidade como um padrão. Ao analisar tais relações, a historiadora Tania Navarro Swain afirma que

[...] o lesbianismo [sic] aparece no movimento feminista como a radicalização extrema da recusa de um mundo patriarcal, propondo o separatismo na vida social, a criação de espaços de onde os valores masculinos seriam extirpados, uma utopia moderna onde a violência e o poder não teriam lugar de existência ou expansão (SWAIN, 1999, p. 109).

Ao investigar a forma como, no século XX, diferentes teorias feministas problematizaram os sentidos o que é “este 'ser mulher', ou 'mulheres', o feminino, o sexo feminino” (SWAIN, 1999, p. 109-110), Tânia Swain afirma que as comunidades lésbicas estadunidenses e canadenses excluíram os homens de seu cotidiano, questionando a heterossexualidade e recusando “o domínio do masculino e da submissão feminina ligados às imposições de gênero” (SWAIN, 1999, p. 109). Assim, o questionamento da “heterossexualidade aparece como uma prática antes mesmo de retornar em força, na desconstrução das identidades” (SWAIN, 1999, p. 109-110).

Regina Facchini (2005) e Marylucia Mesquita (2006) afirmam que o movimento organizado em torno da homossexualidade surge no Brasil no final da década de 1970, durante a abertura política³¹. A organização lésbica tem mais força a partir de

³¹ Segundo Regina Facchini, o movimento homossexual da década de 1970 era predominantemente formado por homens homossexuais, mas as lésbicas se afirmam nos primeiros anos de atividade. (FACCHINI, 2005). Segundo Guilherme Almeida (2005) a organização dos grupos de mulheres lésbicas e bissexuais no país ganha impulso com o início da organização dos Seminários Nacionais de Lésbicas, os Senales, a partir de 1996. O primeiro ocorreu no Rio de Janeiro, onde se estabeleceu o 29 de agosto como Dia Nacional da Visibilidade Lésbica. Foi na I Conferência Nacional GLBT, em junho de 2008, que o uso da sigla LGBT referindo-se a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais foi convencionado, sendo que em 2005 o XII Encontro Brasileiro de Gays Lésbicas e Transgêneros incluiu o “B” de bissexual e passa a denominar travestis, transexuais e transgêneros pela letra “T”. A sigla, no entanto, é aberta a contestações e mudanças, podendo ser acrescentadas outras letras como o “Q” e o “I”, que representam as identidades *queer* e “intersexual”, respectivamente, ou ainda invertida a ordem das letras ou duplicando o “T” (SIMÕES; FACCHINI, 2009, p. 14-16). É necessário salientar que a mudança para a sigla LGBT decorre tanto do uso dentro do movimento social como também atende às reivindicações das mulheres lésbicas na busca por reconhecimento social, visibilidade e como forma de combate da dupla opressão de serem mulheres e orientarem seu desejo por mulheres. Para conhecer o debate a este respeito, conferir os Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais - GLBT “Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania GLBT”, ocorrida em Brasília - DF, em junho de 2008. Disponível online <<http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/IConfNacionalLGBT.pdf>>

1979, “quando lésbicas, predominantemente feministas, começam a marcar presença e visibilidade no grupo de afirmação homossexual do país, o *Somos*, em São Paulo” (MESQUITA, 2006, p. 9). No início do ano de 1980, segundo a autora, “em resposta ao machismo e ao patriarcado presentes no movimento *gay*, surge o primeiro grupo só de lésbicas, denominado Grupo Lésbico-Feminista, ou simplesmente, LF” (MESQUITA, 2006, p. 9).

Pode-se dizer, portanto, que muitas mulheres lésbicas integraram o movimento feminista no Brasil das últimas décadas, embora se registre resistência na incorporação das “questões das mulheres lésbicas em sua produção teórica e agenda política” (SOARES; SARDENBERG, 2012, p.3).

A este respeito, Gilberta Soares e Jussara Costa afirmam que

a associação entre feministas e lésbicas cumpre a função política e pedagógica de alertar as mulheres para o perigo da perda da feminilidade representada pelo feminismo, produzindo abjeção para ambas, pela associação que se faz entre essas e a mulher masculinizada (SOARES; COSTA, 2012, p. 2)

Ao estabilizar os sentidos sobre o que seria uma mulher ‘verdadeira’, a heteronormatividade faz com que qualquer outra performatividade de gênero que não atenda a determinada concepção do feminino em mulheres tenha como efeito a exclusão. Ao ocuparem os espaços que supostamente eram exclusivos para homens, as mulheres feministas efetuaram um deslocamento nos sentidos de ser mulher, o que resultou, em uma reação, a uma associação dessas à masculinidade e, por conseguinte, à lesbianidade. A lésbica com uma performatividade de gênero masculinizada torna visível sua diferença o que, quando associada a uma visibilização de sua orientação sexual, resulta em uma desestabilização nas normas de gênero que associam determinados papéis de acordo com o gênero presumido e, para além disso, declaram que mulheres possuem sexualidade e desejos que podem não incluir os homens.

O termo *lésbica* foi durante muito tempo – e ainda é em muitos espaços da contemporaneidade – utilizado de forma a desqualificar e estereotipar as feministas; ou seja, na produção de sentidos acerca da mulher feminista, o que predominou na memória social desde o século XIX no Brasil foi aquela que “define-as como ‘machas, feias e mal-amadas’ ” (RAGO, 2001, p. 4).

Os discursos científicos e políticos produzidos e repetidos durante o século XX reagiram, em geral, de forma negativa à ideia de desestabilizar as fronteiras de gênero, argumentando-se que esta desestabilização “destruiria a antiga organização familiar e as definições tanto da feminilidade quanto da masculinidade” (RAGO, 2001, p. 12). Portanto, o discurso científico que predominou até a década de 1960 dessexualizava a mulher e associava o feminino à esfera do mundo privado, e foi alvo de inúmeras críticas do feminismo (RAGO, 2004, p. 4).

Mariza Corrêa (2001) afirma que foi na década de 1970 que o movimento feminista no Brasil contemporâneo³² teve sua maior expressão. Mesmo assim, temas como o aborto não eram discutidos publicamente e, em parte, isso se deve ao fato de que o movimento feminista, em suas iniciativas mais organizadas naquele período, estava vinculado à Igreja Católica ou ao Partido Comunista. A Igreja Católica se colocava contra o aborto e contra o debate sobre o assunto; da mesma forma, o Partido Comunista priorizava uma “luta mais ampla”, sendo “o ataque à participação de lésbicas no movimento [...] uma das táticas utilizadas para tentar impedir a realização de um congresso feminista” (CORRÊA, 2001, p. 14-15).

No período mais duro da ditadura civil-militar que governou o país a partir de 1964, havia severa repressão às lutas de esquerda contra o regime, assim como censura aos jornais, “a dissolução dos partidos políticos existentes e a permanente ameaça da cassação dos direitos políticos daqueles que ainda estavam atuando no cenário partidário” (CORRÊA, 2001, p.14). Ao mesmo tempo em que a repressão atuava de forma tão rígida, as mulheres conheceram a pílula contraceptiva, permitindo rupturas com a dominação masculina, bem como maior liberdade sexual. Após a década de 1970, “o movimento de mulheres e o movimento feminista emergem no tecido social com uma heterogeneidade que combina desenhos e cores diversas em um contexto político histórico de final da ditadura militar” (OLIVEIRA, 2005, p. 14). A autora afirma que, com a anistia política, ideias como a do livre exercício da sexualidade desvinculada do ideal reprodutivo circularam com ainda maior intensidade no país.

A partir da década de 1980 no Brasil, percebe-se um incremento na busca por “novas formas de feminilidade, de novas concepções de sexualização, beleza e sedução, inclusive corporais [...]” (RAGO, 2004, p. 5). E é neste contexto que, segundo

³² A autora se refere ao Brasil contemporâneo pois “houve outros movimentos e outros jornais feministas no Brasil, desde o início do século passado” (CORRÊA, 2001, p. 13, nota de rodapé).

Tânia Navarro Swain, o “lesbianismo [sic]” aparece “como parte da reflexão que interroga a categoria 'gênero' em seu fundamento maior: a divisão binária e 'natural' da sociedade em dois sexos, pressupondo assim a heterossexualidade” (SWAIN, 1999, p. 110). A mesma década é também marcada pela epidemia de HIV/Aids, que “teve grande impacto na educação, na medida em que crescia o paradigma da informação como 'arma' contra a epidemia” (CÉSAR, 2010, p. 68).

Assim, pode-se dizer que os debates iniciados pelas feministas na década anterior, a respeito de novas concepções sobre o corpo, a beleza e a sexualização, são, de certa forma, contrapostos, na década de 1990, à vinculação da ideia de risco ao ato sexual. Acentua-se ainda mais a ideia de que a escola deveria ser utilizada como “lugar fundamental de propagação de informações sobre o 'sexo seguro', as quais incluíam, além das formas de contágio do HIV/Aids e outras DSTs [sic], a 'gravidez na adolescência” (CÉSAR, 2010, p. 68). Segundo Maria Rita de Assis César, a saúde vai influenciar o campo da educação, de forma que a escola assume cada vez mais o discurso da prevenção vinculado ao risco, incluindo, nos debates sobre a prevenção às ISTs e da gravidez na adolescência, a prevenção ao uso de drogas.

Na década de 1990, considerando parte das demandas que vinham sendo sinalizadas desde a década de 1970 por movimentos sociais, incluindo os de mulheres, no campo da educação, o governo brasileiro produz os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), incluindo entre seus temas transversais a *Orientação Sexual*, uma resposta à ideia de que jovens e adultos poderiam exercer sua sexualidade.

Na segunda metade dos anos de 1990, no âmbito de um conjunto de reformas educacionais, o governo brasileiro produziu [...] os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. [...] concebidos como resposta e solução para grande parte dos problemas educacionais do Brasil, bem como resposta à inserção na Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais [...]. Inspirada pela reforma educacional espanhola organizada pelo partido popular, ultraconservador, no início dos anos de 1990, a educação brasileira tomou para si a concepção dos temas transversais e instituiu a educação sexual como um dos temas a serem trabalhados nos PCNs. O fascículo sobre o Tema Transversal *Orientação Sexual*, publicado em 1997, consolidou definitivamente a escolarização de uma educação do sexo. (CÉSAR, 2010, p. 68)

A educação sexual se afirma no cenário educacional contemporâneo em uma perspectiva preventiva, vinculando o sexo ao risco. Da mesma forma, a noção de gênero tende a ser discutida, não como categoria de análise de relações de poder, tal

como proposto por Joan Scott (1995), mas como uma fixação do corpo no sexo, vinculado ao desejo heterossexual, reforçando o ideal heteronormativo. Segundo César (2010), na perspectiva desenvolvida pelo fascículo de Orientação Sexual dos PCNs, o trabalho com as relações de gênero é somente questionar os estereótipos dos papéis de gênero, sem romper com o sistema que vincula o sexo ao gênero, e este, a uma orientação sexual específica. Meninos e meninas podem ter características consideradas femininas ou masculinas, no entanto, não se questiona a sexualidade e a própria construção do gênero, vistos apenas em função de um papel sexual correspondente ao sexo biológico determinado.

A associação negativa entre o feminismo e a lesbianidade contribuiu para que os estudos sobre a sexualidade feitos por teóricas feministas fossem majoritariamente referenciados pela heterossexualidade, com base na divisão binária do ser humano (SWAIN, 1999). Ainda que, segundo Soares e Costa, as teorias sobre a lesbianidade tenham se desenvolvido às margens das teorias feministas sobre sexualidade, é possível afirmar que, na atualidade, teóricas feministas como Judith Butler contribuem para a desconstrução deste tipo de binarismo, desenvolvendo a crítica

ao heterossexismo e o adensamento da força heurística da heteronormatividade como categoria analítica, inclusive para o esquadrinhamento de como são produzidos os mecanismos de legitimação da violência de gênero contra mulheres com vivências heterossexuais e lésbicas. (SOARES; COSTA, 2012, p. 3).

Ao desconstruir o binarismo presente no heterossexismo, criam-se também outras estratégias para solucionar os problemas advindos da heteronormatividade, entre eles a legitimação da violência de gênero praticada contra as mulheres, independentemente de sua orientação sexual, quando estas se recusam a se adequar a esta norma.

Nas novas dinâmicas sociais do movimento feminista contemporâneo, ganha destaque “a desconstrução discursiva da 'mulher' como categoria unívoca e homogênea, desencadeando questionamentos sobre questões que funcionaram como base epistemológica e política do feminismo nas suas múltiplas interações” (SOARES; COSTA, 2012, p. 3). Ao apontarem que as demandas do movimento feminista mantinham “a centralidade de mulheres brancas e heterossexuais na formulação feminista” (SOARES; COSTA, 2012, p. 14), excluindo de suas pautas discussões que estivessem fora deste escopo, as feministas lésbicas e negras

estimularam o estudo interseccional das opressões. Cláudia de Lima Costa afirma que os diversos discursos sobre as relações de poder que “informam e são informados pelas práticas políticas e culturais, têm ancoragem naqueles pontos nodais que são produtos da interseção intrincada das diferenças (de raça, gênero, classe, idade, orientação sexual etc.)” (COSTA, 1998, p. 127) e que, destas imbricações das diferenças, o que autora nomeia como feminismos hifenizados, passaram a se expressar, quais sejam, o feminismo lésbico, o feminismo negro, o feminismo radical, entre outros.

Entretanto, ainda que haja a abertura para a compreensão de que as lutas contra a desigualdade devem ser interseccionais, nem todos os temas são tratados com a mesma atenção. No que se refere à lesbianidade, embora,

enquanto princípio, o rechaço à lesbofobia seja enunciado de modo quase unânime pelos feminismos, os esforços no sentido de desenhar um agenciamento voltado ao enfrentamento da questão têm sido assumidos, quase exclusivamente, por aquelas que se anunciam como lésbicas (SOARES; COSTA, 2012, p. 4).

Estas autoras argumentam também que os feminismos brasileiros, historicamente, “resistiram a incorporar as questões das mulheres lésbicas em sua produção teórica e agenda política, persistindo a lacuna de crítica à heteronormatividade como elemento fundamental na constituição das relações de gênero” (SOARES; COSTA, 2012, p. 14). É possível afirmar que as mulheres negras e lésbicas provocaram o debate sobre a diferença.

As teorizações feministas aqui evocadas me impulsionaram a pensar em como seria uma educação feminista, que educasse para o feminismo, na qual os pressupostos heteronormativos pudessem ser questionados por alunas/os em sua educação escolar, de forma a construir uma realidade onde o respeito às diferenças e o pensamento crítico estariam unidos em prol de uma educação pela proteção de todas as vidas – e não apenas daquelas pessoas que estão de acordo com determinada norma social.

Na última seção deste capítulo apresento como mobilizei a noção de narrativa e espaço biográfico propostas por Leonor Arfuch, com as teorizações de Jacques Derrida sobre *iteração*, *rastro*, *contexto* e *differánce*, para elaborar uma metodologia de leitura e problematização das narrativas.

1.4 Narrativa e espaço biográfico

Neste capítulo, busco apresentar as principais chaves interpretativas que utilizei para desenvolver este trabalho de problematização das narrativas registradas nas entrevistas com mulheres lésbicas e bissexuais, acerca das suas trajetórias escolares. Em Judith Butler, busquei formas de desconstruir o binarismo relacionado às noções de sexo e gênero, assim como a ideia de uma identidade fixa e estável. Desse modo, a noção de *performatividade* de gênero permite pensar em como as normas de gênero, ao serem repetidas, afirmam concepções de gênero, ao mesmo tempo em que possibilitam outras configurações, que fogem às associações binárias que vinculam o sexo ao gênero. A seguir, problematizei a *heteronormatividade* prevalente na educação escolar, por considerar que quando a escola mantém e atualiza a norma heterossexual, os efeitos são sentidos por todas as pessoas que convivem e se inter-relacionam no espaço-tempo escola. Este tipo de problematização, assim como a que se refere ao gênero, faz parte de discussões propiciadas pelos debates feministas que buscaram, em muitas de suas vertentes, romper com concepções totalizadoras, impositivas e hierarquizantes, direcionando o foco de atenção para outras temáticas que até então não eram abordadas, ou eram dominadas por perspectivas masculinistas; o feminismo tem propiciado a criação de outras narrativas sobre tais temáticas.

A opção pela utilização das *narrativas* dessas mulheres envolve a percepção de que a rememoração do passado é uma das principais formas que encontramos de construir histórias, transmitir nossa cultura, e de trazer para o momento atual experiências individuais e/ou coletivas. Ao propor a problematização das narrativas, busco descortinar apagamentos de memórias que ocorrem no espaço-tempo escolar a respeito das vivências de mulheres lésbicas e bissexuais. O *espaço biográfico* (ARFUCH, 2008, 2010a, 2010b) é um espaço-tempo onde inúmeras narrativas sobre si, das entrevistadas, são enunciadas de diversas formas *para* e *por* uma outra pessoa, a entrevistadora; aquilo que é narrado e adquire um sentido de unidade existe como um resultado desta narração, pois o conjunto de temporalidades, as sensações, sentimentos, o fluxo caótico da existência e as múltiplas histórias de uma vida são organizados na forma de um relato, que articula o individual na trama coletiva (ARFUCH, 2010b). Esta perspectiva teórica – e ética – da narrativa propicia que

palavras sejam enunciadas e escutadas, um ato de resistência à invisibilização que comumente atinge mulheres lésbicas e bissexuais durante toda a sua trajetória escolar, criando uma outra narrativa, contingente e problematizadora. Nesta última seção apresento a noção de *narrativa* e de *espaço biográfico*, onde as narrativas foram construídas.

Nesta pesquisa utilizei o questionário *online* a *Pesquisa sobre diferença e discriminação na Escola*, elaborado com a ferramenta Formulários Google³³, para obter informações básicas sobre a temática de pesquisa e respostas que posteriormente me auxiliaram na elaboração do roteiro semiestruturado das entrevistas. O uso de questionários, na medida em que pressupõe o controle das respostas e busca respondentes específicos, costuma fornecer informações básicas e restritas sobre determinado contexto. No caso da minha pesquisa, o uso desta ferramenta também possibilitou que me aproximasse de mulheres lésbicas e bissexuais interessadas em participar da pesquisa e serem entrevistadas, pois muitas mulheres lésbicas e bissexuais não se sentem seguras em participar de pesquisas que possam revelar suas identificações e orientação sexual (ALMEIDA, 2005; FACCHINI, 2008; LACOMBE, 2005; MELO, 2010; GOMES, 2013), dificultando a produção de conhecimento sobre suas trajetórias e processos de subjetivação.

A divulgação deste questionário se deu através da página do Facebook do portal *Parada Lésbica*³⁴, onde foi publicado o convite de participação pelo menos uma vez no mês de janeiro e outra em fevereiro do ano de 2015. Além disso, disponibilizei o link em meu perfil pessoal desta mesma rede de janeiro a julho do mesmo ano. O questionário foi elaborado com 42 perguntas, sendo 12 objetivas; neste instrumento abri espaços para que, caso houvesse vontade e/ou necessidade de falar de si e suas experiências, as respondentes pudessem fazê-lo. As perguntas, relacionadas com o preconceito e a discriminação na escola, foram organizadas em seis blocos de indagações relativas ao ensino fundamental, ao ensino médio, ao ensino superior, específicas sobre sexualidade, específicas sobre discriminação e, por fim, informações de contato para a pesquisa. Ao final de julho, chegou-se ao número de 74 respondentes, sendo estas mulheres, com idade entre 18 e 51 anos, de todas as

³³ O Formulários Google é uma ferramenta para a criação de formulários e pesquisas *online* vinculado ao sistema de armazenamento na *nuvem* Google Drive. Disponível em <<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>>

³⁴ Página do Facebook disponível em: <http://www.facebook.com/paradalesbica>

regiões do Brasil. Destas, 34 informaram que gostariam de participar das entrevistas; ao final, 7 mulheres foram entrevistadas, destas, 5 lésbicas e 2 bissexuais.

O questionário, portanto, foi parte fundamental da construção de minha pesquisa, mas o uso das entrevistas narrativas foi a solução encontrada para dialogar com as mulheres lésbicas e bissexuais que não costumam a ser acessíveis com facilidade para pesquisas. Quando estas se propuseram em participar da pesquisa, concordaram em narrar suas trajetórias escolares, o que assumo possuir importante função política para esta pesquisa, na medida em que o ato de narrar a si mesma e visibilizar vivências e demandas é um ato de resistência ao apagamento que atinge a essas mulheres. Este momento da entrevista ocorre no que Leonor Arfuch nomeia como *espaço biográfico*, ou seja, um espaço aberto ao diálogo onde inúmeras narrativas sobre a subjetividade das entrevistadas são enunciadas *para e pela* a entrevistadora/pesquisadora, adquirindo novos sentidos construídos coletivamente.

Leonor Arfuch desenvolve a noção de *espaço biográfico* em livro homônimo, definindo-o como “um singular habitado pela pluralidade” (ARFUCH, 2010, p. 340), um espaço-tempo em que se inter-relacionam narrativas diversas, aberto à subjetividade, articulando diversos gêneros discursivos ligados aos relatos de experiências pessoais. A utilização de entrevistas narrativas para obter informações sobre as trajetórias escolares de mulheres lésbicas e bissexuais se apresentou como uma estratégia metodológica coerente com minhas escolhas teóricas e com meu objeto de pesquisa, como se verá a seguir.

A pesquisadora, em entrevista concedida em 2012, a respeito da investigação biográfica e narrativa, no campo da Educação, propõe uma concepção de narrativa em que se “[...] abre espaço à pluralidade de vozes, à escuta, no sentido de uma abertura ética ao outro, concedendo um lugar de relevância à subjetividade e à experiência, que muitas vezes são deixadas de lado [...]”³⁵ (SARASA, 2012, p. 189, tradução nossa). O uso da entrevista narrativa, portanto, ao abrir-se à alteridade, favoreceu que as memórias narradas e experiências fossem investigadas de maneira a “explorar como a diferença é estabelecida, como ela opera, e como e de que maneira constitui sujeitos que vêm e atuam no mundo” (SCOTT, 1998, p. 302).

³⁵ O trecho em língua estrangeira é: “[...] la narrativa abre el espacio a la pluralidad de voces, a la escucha, en el sentido de una apertura ética hacia el otro, y otorga un lugar de relevancia a la subjetividad y la experiencia” muchas veces dejadas de lado [...]”.

O uso da entrevista pode ser considerado, segundo Arfuch, como o marco da investigação narrativa, na qual as experiências narradas, longe de serem verdades definitivas, são entendidas como resultado da interação e implicação existencial mútua de entrevistadora e entrevistada, pois “a entrevista será o resultado de uma interação na qual cada os participantes *respondem*, e de uma 'invenção', já que ambos se criam como personagens e nunca há um caminho preestabelecido”³⁶ (SARASA, 2012, p. 189, tradução nossa). Esta *resposta*, ainda de acordo com Leonor Arfuch, remete a uma atitude ética, tendo em vista que a comunicação se estabelece por meio do protagonismo mútuo tanto de quem enuncia, destinando seu enunciado a alguém, quanto a quem se destina a comunicação, que responde a esta enunciação.

A relação que ocorre nesse espaço biográfico propicia que estas mulheres entrevistadas narrem suas vivências escolares trazendo “marcas dos relatos, os *rastros* que a análise tornará inteligíveis e que falarão, eles sim, de remissões, persistências, cristalizações, estereótipos e, talvez, daquela coisa singular que sempre dá alento no imaginário da pesquisa” (ARFUCH, 2010, p. 271-272, grifo da autora). Quando convido mulheres lésbicas e bissexuais a participarem deste trabalho, considero que podem me fornecer pontos de vista necessários para o desenvolvimento da pesquisa.

Marisa Vorraber Costa afirma que “as sociedades e culturas em que vivemos são dirigidas por uma poderosa ordem discursiva que rege o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos” (COSTA, 2002, p.101). Portanto, por meio do diálogo com estas mulheres é possível visibilizar suas demandas, sendo este momento de interação também objeto da pesquisa, pois a situação da entrevista em si é do mesmo modo problematizada. Inspirada pela base teórica que venho apresentando neste texto – teorizações de Jacques Derrida, Judith Butler, Leonor Arfuch e Joan Scott – problematizei as respostas obtidas *online* por meio do questionário e elaborei roteiros semiestruturados para as entrevistas, que também foram objeto de reflexão.

Philippe Lejeune (2008) afirma que todo discurso de memória é um labirinto. Considerando esta afirmativa, a relação entre entrevistada e pesquisadora foi de diálogo e escuta, sem que houvesse um caminho fechado e pré-determinado para que

³⁶ O trecho em língua estrangeira é: “Así, una entrevista será el resultado de una interacción donde cada uno de los involucrados responde, y de una 'invencción', ya que ambos se crean como personajes y nunca hay un recorrido prefijado.”

esta ocorresse. O roteiro de perguntas me orientava para perguntas iniciais, mas em nossa conversa outras indagações surgiam de acordo com as respostas que me forneciam, puxando fios de memórias, construindo recordações compartilhadas e lembranças coletivas. Foram realizadas 7 entrevistas narrativas por meio de videoconferência³⁷, entre julho e novembro de 2015. Todas foram transcritas³⁸, fazendo uso de pseudônimos escolhidos pelas próprias entrevistadas, seguindo a lógica dos apelidos/*nicknames* que costumam a ser utilizados em redes sociais e bate-papos *online*. Busquei capturar a nossa interação com a maior riqueza de detalhes possível, marcando pausas, interrupções e ênfases, concordando que a transcrição inclui relatos de ausências e esquecimentos.

A investigação das narrativas exigiu de mim a valorização da escuta, ou seja, estar aberta ao outro, buscando compreender e sentir aquilo que foi dito³⁹ (ARFUCH, 2008), mas também observando como se dava a performativização de gênero de cada uma delas no momento da entrevista (em um movimento recíproco de ver/ouvir e ser vista/ouvida). Em concordância com a autora, considero que a posição de escuta necessita de atenção tanto com o *que* é falado, quanto *como* foi falado, buscando-se perceber como se construíram e se transformaram as identificações das mulheres lésbicas e bissexuais durante sua trajetória escolar, e, para além disso, como responderam às interpelações heteronormativas no espaço-tempo da escola.

Ao narrar, memórias são mobilizadas, reconstroem-se os processos de identificação, em um processo de subjetivação. A forma como cada pessoa dá significado à sua vivência e ao mundo que a cerca, por meio da linguagem, possibilita leituras, atentando-se para os silêncios, presenças e ausências, que podem revelar aspectos individuais e coletivos das vivências narradas. Sendo criadas em uma sociedade heteronormativa e estudando em uma escola que tende a buscar a uniformidade da norma, como as entrevistadas atribuíram sentidos com relação à sua própria sexualidade? Quais significações sobre sua vida puderam ser desenvolvidas no espaço-tempo da escola? Em seus relatos, qual o papel da escola na fixação de identidades? Como e quais foram os deslocamentos relativos à heteronormatividade

³⁷ Utilizando os aplicativos *Skype* (Microsoft) e *Hangout* (Google).

³⁸ Utilizei o aplicativo *Express Scribe*, disponível em <<http://www.nch.com.au/scribe/index.html>>

³⁹ Das entrevistadas 5 fizeram a videoconferência com áudio e vídeo e 2 apenas com o áudio.

que puderam ser percebidos em suas narrativas? Quais os reflexos desses vários processos no seu desempenho escolar?

A noção de narrativa se apresentou como uma rica fonte de problematizações e potencial de desenvolvimento para este estudo, ao estimular a abertura ao outro e a escuta de vivências singulares experimentadas por essas mulheres em seu processo educacional. Ao falarem de si, essas mulheres lésbicas e bissexuais tonaram visível sua existência, questionando a heteronormatividade e o heterossexismo, quando refletiam sobre a força dos discursos que foram repetidos/deslocados no espaço-tempo da escola que frequentaram.

A principal razão para o uso da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individualmente e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo (CONNELLY; CLANDININ, 1995, apud VAZ; MENDES; MAUÉS, 2001, p. 4).

Ao escutar as narrativas de vivências destas mulheres, considero que “não são indivíduos que têm experiências, mas sim sujeitos que são constituídos pela experiência” (SCOTT, 1998, p. 304), e esta experiência é sempre contingente e discursivamente construída. É possível afirmar que, neste caminho de investigação acadêmica, entende-se que as experiências “criam sujeitos marcados por processos sociais que precisam ser reconstruídos, explicitados e analisados pelo pesquisador” (MISKOLSCI, 2009, p. 173). Ou seja, interessa-me pensar como essa experiência foi construída e quais foram os processos de identificação e subjetivação pelos quais passaram estas mulheres, como forma de problematizar a heteronormatividade. Quais os efeitos de tais normas regulatórias na construção destas identificações e/ou em seus processos de subjetivação?

Ao participarem da entrevista narrativa, essas mulheres puderam lembrar e reconstruir suas memórias, e, posteriormente, seus discursos puderam ser lidos e interpretados de diferentes formas. Pensamos e construímos juntas reflexões acerca do poder performativo de certos enunciados que, dependendo de por quem, quando e como se expressava, podiam reforçar normas ou possibilitar que estas fossem subvertidas. Quais foram os efeitos dos discursos heteronormativos disseminados no espaço-tempo escolar para essas mulheres? Como elas se relacionaram com essas enunciações? Qual foi o papel da escola em seus processos de identificação? Quais

sentidos foram construídos, performativizados, deslocados e/ou fixados em relação à heteronormatividade no espaço-tempo escolar no qual vivenciaram suas experiências escolares?

Escutar a palavra proferida, abrindo-me para a expressão da construção de subjetividade de cada uma das entrevistadas durante suas trajetórias escolares, permitiu que ultrapassássemos o silenciamento que muitas mulheres lésbicas e bissexuais vivenciam e que contribui para sua invisibilização, no espaço-tempo da escola e na sociedade em geral. Essa trama textual se constrói no momento da entrevista, considerado como um *espaço biográfico* (ARFUCH, 2010), “uma espacialidade habitada por discontinuidades, tanto físicas como da memória, mas também uma trama social e afetiva perdurável, que configura a própria experiência”⁴⁰ (ARFUCH, 2013, p. 6, tradução nossa). Este espaço biográfico é também onde se expressam as identificações provisórias e contingentes, construídas na articulação de múltiplas variáveis com tons particulares da entrevista (ARFUCH, 2013). Nesse momento de encontro, entre pesquisadora e entrevistada, foram estabelecidos vínculos e memórias se articularam, expondo relações com o social que possibilitaram a percepção dos eventos que afetaram as entrevistadas e as pessoas que se relacionaram com aquele espaço-tempo da escola: seleções e rememorações construídas através da elaboração de testemunhos que não são lidos como verdades totalizantes, mas sim como relatos parciais, contingentes e contextuais.

Para investigar a superfície textual das narrativas da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais sem naturalizar as experiências narradas, mas considerando-as como parte constitutiva do processo de subjetivação destas mulheres, foi necessário pensar em uma ferramenta teórica que orientasse sua leitura e problematização. Como forma de articular as noções de *contexto* e de *iteração* de Jacques Derrida juntamente com as noções de *entrevista narrativa* de Leonor Arfuch, fiz uso da metodologia de interpretação que tem sido desenvolvida pela pesquisadora Miriam Leite (2016), que propõe problematizar os textos em discussão, a partir da sua organização em *contextos de iteração*, em função de meus interesses de pesquisa.

⁴⁰ No trabalho citado a autora apresenta a relação da cidade como espaço biográfico, uma cidade que se relaciona com processos de subjetivação, o que, por analogia, permitiu à pesquisa pensar na entrevista como espaço biográfico “[...] una espacialidad habitada por discontinuidades, tanto físicas como de la memoria; pero también una trama social y afectiva perdurable, configurativa de la propia experiencia” (ARFUCH, 2013, p. 6).

Um dos movimentos do processo de atribuição de sentidos, que gera efeitos de realidade, recebe na obra de Jacques Derrida (1991), a denominação de *iteração*. Dado que os significados não encontram fundamentação objetiva para além das construções socioculturais, as estabilizações das significações, que permitem reconhecimentos e referências, ainda que precários, se dão por meio da iteração de sentidos, isto é, pela sua repetição/deslocamento. A noção de iteração considera que aquilo que é enunciado possui sentidos que são por nós atribuídos e sua enunciação reafirma, ao mesmo tempo em que cria novas significações. Isso porque a enunciação é sempre contingente e a repetição pretendida nunca é plena: a depender das disputas políticas que se colocam em torno do enunciado que se itera, bem como das circunstâncias da sua enunciação, deslocamentos ocorrem, com maior ou menor impacto de significação. Entendo, assim, que as narrativas construídas nas entrevistas repetem/deslocam sentidos relativamente a significações (precaramente) sedimentadas e estabilizadas nos sistemas socioculturais em que nos organizamos. Busquei, então, localizar as iterações relativas às questões da pesquisa e abordá-las considerando tanto a abertura do texto proposta por Derrida (1991) quanto a dialogia que marca as trocas que têm lugar nas entrevistas narrativas, conforme sublinhado por Arfuch (2010). Ao discutir as enunciações geradas nesses encontros, considero não apenas o diálogo explicitamente desenvolvido no momento da entrevista, como também os rastros de significação trazidos nas enunciações proferidas, que incluem múltiplas construções de sentido em circulação nos meios sociais frequentados pelas entrevistadas e entrevistadora, bem como as teorizações acadêmicas que, por caminhos diversos, também informam as temáticas tratadas em tais diálogos.

Problematizo, desse modo, as iterações relativas à heteronormatividade e à construção das identificações das mulheres entrevistadas, no espaço-tempo da escola. Considero, ainda, nessa problematização, que as narrativas de experiências, longe de serem verdades autoevidentes (SCOTT, 1998), foram oportunizadas no contexto da entrevista e fazem parte de um conjunto de relatos sobre o tema desta pesquisa.

No espaço biográfico em questão, as mulheres entrevistadas foram convidadas a pensar sobre os sentidos da heteronormatividade, a construção de suas identificações como mulheres lésbicas e bissexuais e a relembrar desdobramentos destas construções de sentidos e identificações. Em cada uma das entrevistas

realizadas foi possível identificar contextos – temáticos e situacionais – nos quais as iterações que eram relevantes para pesquisa ocorreram⁴¹.

Os contextos de iteração foram propostos considerando os objetivos da pesquisa e as próprias enunciações das mulheres entrevistadas, já que muito do que foi discutido nas entrevistas foi trazido pelas próprias no momento em que conversamos, ou quando responderam ao questionário. Para tanto, busquei identificar e discutir as iterações referentes ao gênero e a sexualidade nas escolas onde as entrevistadas estudaram, como estratégia para problematizar deslocamentos e repetições de sentidos relativos à heteronormatividade, usualmente prevalente nesse espaço-tempo escolar.

Entretanto, dada a organização da superfície textual em discussão segundo contextos de iteração organizados por critérios temáticos, torna-se necessário explicitar em que aspectos me distancio da metodologia de análise de conteúdo. Considero que: iterações são selecionadas pela pesquisadora, ou seja, não acredito que as categorias de análise emergem ao longo do estudo, conforme se propõe na análise de conteúdo (MORAES, 1999); os significados não são considerados completos e não há uma busca pelo “significado original” (MORAES, 1999), tendo em vista que, concordando com Derrida, enunciações são “compreensíveis a partir de uma cadeia de significantes, e o significado é aquilo que se dá dentro de uma cadeia de significantes, num jogo de diferenças” (RODRIGUES, 2012, p. 146). Não considero possível, na lógica deste estudo, fazer a leitura do material empírico construído, sem considerar seu contexto de enunciação.

Concluo este capítulo, que nomeei *Abertura dos portões*, por apresentar as *chaves* interpretativas que me auxiliaram a adentrar teoricamente o espaço-tempo escolar, com vistas a problematizar a heteronormatividade nela prevalente. Apresentei a noção de narrativa e de espaço biográfico, a partir das quais concebi e conduzi as entrevistas, e introduzi a noção de contextos de iteração, que será desenvolvida a seguir.

No próximo capítulo, intitulado *Rotinas da escola*, apresento minhas entrevistadas, bem como detalho os procedimentos da pesquisa empírica, além de explicar como abordei as narrativas construídas nas entrevistas, por meio dos *contextos de iteração*.

⁴¹ A noção de contextos de iteração, base da metodologia utilizada neste trabalho, será desenvolvida no próximo capítulo.

2 ROTINAS DA ESCOLA

As normas da escola se expressam também em suas rotinas diárias. Portanto, ao nomear este capítulo como *Rotinas da escola*, quero evocar a focalização das suas normas nesta pesquisa, e, em específico, o interesse pela heteronormatividade. Apresentarei a síntese da problematização das entrevistas realizadas, bem como as próprias entrevistadas, as contingências desse contato e as ferramentas metodológicas privilegiadas nessa etapa do trabalho.

Conforme abordado no capítulo em que expus as principais chaves de interpretação deste trabalho, optei por problematizar as entrevistas narrativas arbitrando *contextos de iteração*, que foram definidos em função das minhas questões de pesquisa, a partir das noções de *contexto* – aberto e contingente – e de *iteração*, ambos de Jacques Derrida. A percepção de que os temas dos enunciados relativos ao gênero e a sexualidade seriam abordados de forma mais interessante se pensados considerando os espaços-tempo aos quais se remetiam, resultou na utilização de ambos os critérios, o temático e o de situação espaço-temporal, na definição dos *contextos de iteração*.

O recorte temático foi definido, inicialmente, de acordo com as enunciações que diziam respeito a repetições e deslocamentos nas entrevistas relativos a: performatividade de gênero (que incluem os papéis e expressões de gênero); identificação/autoidentificação; e visibilidade/apagamento. Entretanto, a organização desses contextos revelou a possível produtividade de um outro critério de configuração dos contextos: as diferentes situações referidas muitas vezes a locais ou momentos nas narrativas das entrevistadas.

Um exemplo destas situações foi a evocação do banheiro/vestiário, onde era perceptível nas respostas de várias respondentes do questionário, que a heteronormatividade ali operava por meio de sua arquitetura binária e normativa. Desta forma, ao elaborar as perguntas para as entrevistadas, inseri uma indagação específica sobre o banheiro, o que gerou um conjunto de relatos de situações que ocorreram neste espaço-tempo. No decorrer das entrevistas, outros espaço-tempos foram evocados tanto por elas quanto por mim, tais como a sala de aula, os intervalos e situações externas à escola. Apostei na produtividade desta organização, considerando que esta poderia ser uma chave produtiva para trabalhar com os as

enunciações que se realizavam em torno de temas de interesse da pesquisa, compondo os *contextos de iteração*, segundo esses dois critérios, por temática tratada e localização espaço-temporal. No caso desta última, foram definidos contextos de iteração também por analogia, como quando nomeei o primeiro capítulo como *Abertura dos portões*.

A partir da organização das transcrições das entrevistas em contextos de iteração definidos por critérios temáticos, bem como de situação espaço-temporal, selecionei fragmentos que formam *unidades de sentido*⁴², ou seja, recortes por mim arbitrados com base na identificação de repetições/deslocamentos relevantes para as discussões que proponho desenvolver nesta dissertação.

Este capítulo se divide, então, nas seguintes seções: em *Chamada*, apresento as entrevistadas e exponho de que forma realizamos as entrevistas; *Sala de aula* inclui tanto as trocas com docentes e direção, como também com outras alunas e alunos; *Intervalo*, com narrativas de outros espaços-tempo escolares, como por exemplo o pátio, corredores e recreio; *Banheiro/vestiário*; e *Saída*, em que abordo narrativas que referem a família e outros espaços-tempo de formação, como a internet.

2.1 Chamada

Ao apresentar as informações sobre minhas entrevistadas, não busco determinar aprioristicamente suas características, mas considero que este tipo de caracterização é parte das estruturas que atravessam os processos, sempre contingentes, de identificação e subjetivação das mesmas. Esta contextualização me aponta possibilidades interpretativas da experiência narrada e auxilia no entendimento dos *contextos de iteração* problematizados.

Assim, além de apresentar cada uma das entrevistadas nesta seção, evocarei algumas destas informações nos momentos em que desenvolvo minhas

⁴² Estas *unidades de sentido* são reproduções de extratos ampliados das entrevistas. Por conceber que a entrevista se dá dialogicamente, conforme proposto por Arfuch (2008, 2010a), não seria coerente fazer recortes restritos estritamente aos trechos que gostaria de elucidar, deixando de situar as/os leitoras/os de como ocorreu o diálogo da entrevista.

interpretações das unidades de sentido selecionadas de suas narrativas, de forma a expor mais elementos que compõem os contextos de iteração.

Como mencionado no capítulo anterior, utilizei o questionário *Pesquisa sobre diferença e discriminação na Escola* para me aproximar das mulheres lésbicas e bissexuais que viriam a participar das entrevistas e, também, para me auxiliar a aprimorar minhas questões de pesquisa. As mulheres selecionadas para realizar as entrevistas responderam ao questionário e informaram seus dados de contato. De 76 respondentes ao questionário, 41 indicaram que teriam interesse de participar das entrevistas; não houve pré-seleção de idade ou região geográfica, e todas aquelas que estavam dispostas a participar foram contatadas por e-mail. Destas 41 que afirmaram ter interesse em participar da pesquisa, 9 responderam à mensagem convite. Consegui estabelecer diálogo, que resultou em entrevistas individuais realizadas por meio de videoconferência utilizando os aplicativos *Skype* e *Google Hangout*, com 7 mulheres lésbicas e/ou bissexuais. Todas as nossas entrevistas ocorreram em períodos da tarde ou da noite, tendo a duração média de 1 hora, mas chegando a quase 3 horas em algumas delas.

As combinações para efetivar as entrevistas se iniciaram em julho de 2015, mas elas foram realizadas apenas entre setembro e novembro do mesmo ano. Deste grupo de 7 mulheres, 5 se autodeclararam como lésbicas e 2 como bissexuais; suas idades variaram entre 18 e 35 anos; atualmente residem em cidades das regiões sudeste (4), sul (2) e nordeste (1), que não são necessariamente as mesmas em que estudaram. Considerando as questões éticas envolvidas na realização de entrevistas com seres humanos⁴³, bem como a necessidade de se manter o anonimato, sugeri que escolhessem apelidos/*nicknames* em substituição aos seus nomes de registro, uma prática comum no mundo da internet. Descreverei abaixo um pequeno resumo de identificações de cada uma das entrevistadas, na ordem em que nos conhecemos.

- Ana se autoidentifica como lésbica, moradora da cidade Balneário de Camboriú – SC, tem 25 anos e está em sua segunda graduação. Formou-se em Relações Internacionais e trabalha com logística e, atualmente, está no segundo período do curso de Psicologia, sendo ambas as graduações cursadas em Balneário do Camboriú – SC, em instituições privadas. Concluiu o ensino fundamental e médio em escolas

⁴³ Todas as entrevistadas preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C).

da rede privada de ensino nas cidades de Blumenau – SC (ensino fundamental) e Balneário de Camboriú – SC (ensino médio). No questionário respondeu que aos 14 anos passou a pensar sobre sua orientação sexual e que se sentia diferente de suas amigas, no que diz respeito a este assunto, porque não se interessava pelos "guris". Sua entrevista ocorreu no dia 17 de setembro de 2015 e se deu apenas com o áudio. Nas *unidades de sentido* recortadas de sua entrevista, utilizei a letra 'A' para referir-me à entrevistada, e 'V', para referir-me à entrevistadora;

- Wankiryu se autoidentifica como lésbica, moradora da cidade de Juazeiro do Norte – CE, tem 26 anos e é formada em Educação Física por uma instituição de ensino privada, atuando atualmente na área de *fitness*. Concluiu o ensino fundamental em uma escola da rede privada de ensino e o médio em uma escola da rede pública, ambas na mesma cidade onde reside. No questionário respondeu que passou a pensar sobre sua orientação sexual aos 16 anos e que se sentia confusa, pois havia um conflito que ela não conseguia entender. Suas respostas incluíram o relato de que, por ser atleta, era discriminada por não ter 'jeito de mulher'. Sua entrevista ocorreu no dia 23 de setembro de 2015, com áudio e vídeo. Nossa entrevista foi interrompida diversas vezes por outras/os moradoras/es da casa – humanos e animais domésticos. Nas *unidades de sentido* problematizadas na sua entrevista, utilizei a letra 'W' para referir-me à entrevistada e 'V' para referir-me à entrevistadora.
- Gi Ferreira se autoidentifica como lésbica, moradora de Guarujá do Sul – SC, tem 35 anos e é professora de português-inglês e libras. Estudou grande parte do ensino fundamental e médio em escolas públicas em Santos – SP e cursou o ensino superior em Letras Português-Inglês em instituição pública em São Paulo – SP. No questionário respondeu que passou a pensar sobre sua orientação sexual aos 14 anos e que foi descobrindo isso aos poucos. Na escola, segundo sua narrativa, era chamada de 'cola-velcro' e, quando entrava no banheiro, as meninas corriam de perto dela. O efeito da discriminação e do preconceito em sua vivência escolar parece ter sido que ela se manteve afastada e reclusa, perdendo o interesse por várias coisas, o que teria sido

superado mais tarde. Sua entrevista ocorreu em 21 de outubro de 2015 e foi uma das entrevistas mais memoráveis, pois enfrentamos contratempos variados e, por fim, a solução por ela encontrada para que pudéssemos conversar foi me ligar do carro, de noite, estacionada em frente a um estabelecimento comercial com internet *wifi*, para efetivarmos a videoconferência apenas com o áudio pelo *hangout*, já que o *Skype* estava apresentando falhas na ligação. O apelido que ela escolheu é o mesmo que usa *online*. Nas *unidades de sentido* identificadas na sua entrevista, utilizei a letra 'G' para referir-me à entrevistada e 'V' para referir-me à entrevistadora.

- Luna se autoidentifica como lésbica, moradora de Matão – SP, tem 33 anos e atualmente trabalha no setor administrativo de uma instituição federal de educação. Estudou o ensino fundamental e médio em escolas privadas em Vila Velha – ES e cursou o ensino superior em Comunicação Social em instituição privada na mesma cidade; quase concluiu a segunda graduação em Psicologia, mas abandonou quando mudou de cidade, em função da aprovação em concurso público. No questionário respondeu que passou a pensar sobre sua orientação sexual aos 14 anos e que se percebia como lésbica mas, naquele momento, não contou para ninguém. Na escola, como não namorava, era questionada a respeito de sua sexualidade por amigas; em sua resposta sobre os efeitos da discriminação e do preconceito em sua vivência escolar, informou que nunca se assumiu e, portanto, nunca pode ser quem era, tendo medo de se relacionar com outras meninas e demonstrar por acidente que tinha esse tipo de interesse, o que fez com que se retraísse. Sua entrevista, com áudio e vídeo, ocorreu em 28 de outubro de 2015 e foi uma entrevista intensa, onde as lembranças a sensibilizaram e, juntas, nos emocionamos. Ela informou que este nome foi escolhido por ser o nome de uma personagem de *Harry Potter*. Nas *unidades de sentido* retiradas de sua entrevista narrativa utilizei a letra 'L' para referir-me a entrevistada e 'V' para referir-me à entrevistadora.
- Catarina se autoidentifica como bissexual e é moradora do Rio de Janeiro – RJ, tem 33 anos e trabalha como médica psiquiatra em unidades do serviço público de saúde no estado do Rio de Janeiro.

Estudou o ensino fundamental e médio em escolas da rede privada de educação e cursou Medicina em uma universidade federal na mesma cidade. No questionário respondeu que passou a pensar sobre sua orientação sexual a partir dos 16 anos, quando percebeu que poderia se interessar por homens e mulheres. Sua entrevista, com áudio e vídeo, ocorreu em 02 de novembro de 2015. Nas *unidades de sentido* trabalhadas em sua entrevista, utilizei a letra 'C' para referir-me a entrevistada e 'V' para referir-me à entrevistadora.

- Carmen se autoidentifica como lésbica, mas acredita que, em termos de relacionamento, sua sexualidade é percebida como 'pessoal e intransferível'. É moradora do Rio de Janeiro – RJ, tem 18 anos e é estudante de graduação em Letras-Literatura, em uma instituição pública em Niterói – RJ. Estudou o ensino fundamental e médio em escolas da rede privada de educação no Rio de Janeiro. No questionário, respondeu que passou a pensar sobre sua orientação sexual a partir dos 12 anos e que ela não se manteve estável. No entanto, relatou que se entendia como completamente heterossexual até dar seu primeiro beijo em uma amiga e ter um 'eureka', passando a cambalear entre as identificações de 'nada', 'bissexual' e 'pokemón', até estar bem resolvida com sua identidade e se identificar como lésbica. No questionário, respondeu que a discriminação afetou a relação que ela tinha com a escola em que estudou a vida toda, aumentando a distância entre as posições de hierarquia, o que, na sua visão, ia contra a proposta 'revolucionária' do colégio; no ensino médio, sua turma era bastante aberta à sexualidade, livre em performances de gênero e batiam de frente contra possíveis discriminações. Carmen afirmou acreditar que não eram desrespeitados, porque 'tinham peito' para dizer quem eram e que iriam se relacionar daquela forma com aquele espaço. Sua entrevista, com áudio e vídeo, ocorreu em 19 de novembro de 2015. Nas *unidades de sentido* arbitradas em sua entrevista, utilizei a letra 'C' para referir-me a entrevistada e 'V' para referir-me à entrevistadora.
- Del Torres se autoidentifica como bissexual, tem 35 anos e mora em Araraquara – SP. Estudou o ensino fundamental em São Carlos – SP e parte do médio em Campo Grande – MS, em instituições privadas de

ensino. Começou a graduação em Psicologia, mas se transferiu para o curso de Comunicação, com habilitação em Propaganda e Marketing, curso que concluiu em instituição privada em Araraquara – SP. Acabou de concluir a especialização em Propaganda e Marketing e trabalha como webdesigner e consultora de Marketing Digital; possui um site chamado *Parada Lésbica*⁴⁴, ‘voltado ao público homoafetivo feminino’. No questionário respondeu que passou a pensar sobre sua orientação sexual a partir dos 15 anos, quando já se identificou como lésbica, mas tinha lembranças de sentir-se atraída por meninas em anos anteriores; percebeu sua orientação sexual por meio da internet, quando teve um contato maior com a realidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT), oportunizando reflexões sobre si mesma. Sua entrevista, com áudio e vídeo, ocorreu em 28 de novembro de 2015. O nome fornecido é o pseudônimo que ela usa *online*. Nas *unidades de sentido* localizadas na sua entrevista, utilizei a letra ‘D’ para referir-me a entrevistada e ‘V’ para referir-me à entrevistadora.

O roteiro semiestruturado⁴⁵ foi organizado para as entrevistas levando em consideração as respostas fornecidas pelas entrevistadas no questionário, desta forma, por mais que houvesse similaridades entre os roteiros, cada um era único e escrito exclusivamente para a entrevistada, com mais ou menos perguntas, de acordo com aquilo que haviam revelado no questionário.

Após apresentar-me e à pesquisa, pedia que elas se apresentassem; as primeiras perguntas, na sequência, eram: sobre as abordagens feitas pelas escolas onde elas estudaram, em torno da temática do gênero e da sexualidade; sobre a orientação sexual com a qual elas se identificavam, durante seu período de escolarização, e como se sentiam com relação a isso; se conversavam sobre esses assuntos com alguém, dentro ou fora da escola, bem como sobre as (re)ações da escola diante das diferenças relacionadas ao gênero e à sexualidade; se haviam sido alvo de preconceito e discriminação e/ou presenciado este tipo de atitude; a relação entre performance de gênero e orientação sexual – se existia alguma relação, qual

⁴⁴ O site Parada Lésbica pode ser acessado no endereço <http://paradalesbica.com.br>.

⁴⁵ Os roteiros de entrevistas estão disponíveis ao final do trabalho (APÊNDICE B).

era –; sobre o uso do banheiro/vestiário – se já haviam sido discriminadas ou sofrido preconceitos nesse espaço-tempo; sobre como a escola relacionava (e se relacionava) o gênero e a orientação sexual e os efeitos dessa associação (ou não); e, ao final, eram convidadas a responder sobre como encontraram o *link* para o questionário e por que responderam-no, bem como sobre os motivos que as levaram a se disponibilizar para as entrevistas. Quando concluía meus questionamentos abria o espaço para que elas falassem livremente sobre aquilo que tivessem sentido falta em nossa conversa ou que acreditassem que poderia contribuir para a pesquisa.

Todas as entrevistadas demonstraram interesse em contribuir, acreditando que a pesquisa poderia proporcionar mudanças na realidade. Algumas tinham interesses acadêmicos em participar, fosse porque também eram estudantes, ou porque trabalhavam ou desejavam trabalhar com educação. A vontade de abordar estes temas, visibilizando questões e demandas a relativas ao gênero e à sexualidade, esteve presente na fala das entrevistadas, incluindo a ideia de uma *visibilidade lésbica*. Em alguns dos relatos, a identificação com o tema passava pelas experiências pessoais e, com isso, participar da pesquisa era visto como uma tentativa de contribuir para evitar que outras mulheres passassem pelas mesmas situações durante a escolarização.

[...] a questão do gênero é muito importante para mim por causa de **minhas próprias vivências** e porque dentro da sala de aula de psicologia o preconceito que eu encontrei foi muito grande... e surpreendente. E... eu vi a sua pesquisa e eu falei 'que bom, que alguém tá falando sobre isso, que bom que alguém está questionando né?', principalmente nesse âmbito do Ensino fundamental, do Ensino médio, que a gente, pelo menos a minha vivência, foi bastante estranha. Então, eu acho que a minha motivação foi bem pessoal, sabe, no sentido de **ver acontecer alguma coisa para não acontecer o que aconteceu comigo**. Uma mudança das pessoas estarem se movimentando e percebendo que a gente não pode mais viver dentro deste quadradinho do preconceito, assim, 'não, as coisas são assim e a gente tem que aceitar'. Eu tenho altas expectativas com a sua pesquisa como você pode ver [risos] (LUNA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 28 out. 2015, grifo nosso).

“Eu falo muito e eu tô numa [...] **querendo me mostrar pro mundo** agora, assim. Eu tô me jogando nessas oportunidades [...], principalmente na questão da **visibilidade lésbica** e tudo mais. Porque eu escrevo pra uma revista online, que se chama Capitolina, [...] gosto muito de falar e eu gosto muito de, sei lá, ajudar. E aí quando a M. falou, eu falei 'Já é, super vou' assim, iradíssimo, achei muito irado... a ideia e tudo mais, assim, a sua proposta é muito bacana e eu acho que, sei lá, acho que tem tudo a ver comigo também, assim, eu quero ser professora e eu quero muito aprender mais, tratar as temáticas LGBT na educação e tudo mais, e então eu achei

que tinha tudo a ver (CARMEN. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 19 nov. 2015, grifo nosso).

Merece destaque também como houve um esforço muito grande por parte das entrevistadas em participar, superando as ligações que caíam, conexões ruins, conversas somente com áudio - todas queriam dialogar e conversar sobre os temas da pesquisa. Uma situação que merece destaque foi a já referida entrevista da Gi Ferreira: nossa conexão estava péssima, já havíamos remarcado a entrevista, pelo menos 3 vezes. Ao perceber que, realmente, a conexão ruim podia inviabilizar a entrevista, ela pediu para eu esperar porque iria me retornar a ligação *online* com uma conexão melhor. Quando retornou, descobri que havia dirigido para um estabelecimento comercial próximo da sua casa, que tinha uma conexão de fibra ótica e estabeleceu contato via celular, estacionada, de dentro do carro, para que a entrevista pudesse acontecer. Conversamos durante cerca de 2 horas, à noite, nessas circunstâncias.

Encerro esta seção de apresentação das entrevistadas e da entrevista, afirmando que, assim como eu sentia a necessidade de pesquisar e visibilizar esses temas, porque, como mulher e lésbica, havia vivido situações de preconceito e discriminação em minha escolarização, e, como professora, sentia que tratar desses assuntos em sala de aula era necessário. O mesmo ocorria com minhas entrevistadas: juntas acreditávamos que falar sobre e visibilizar nossas demandas, como mulheres lésbicas e bissexuais, era também uma forma de lutar contra o preconceito e a discriminação na educação escolar.

2.2 Sala de aula

A sala de aula é um espaço-tempo no qual ocorrem inúmeras trocas cujos efeitos podem extrapolar seus limites. Nesta seção, discuto sobre iterações sobre as performatividade de gênero, processos de identificação/autoidentificação e visibilidade/apagamento que ocorreram, segundo as entrevistadas, no espaço-tempo da sala de aula.

Como afirmado na seção anterior, as primeiras perguntas diziam respeito à abordagem sobre gênero e sexualidade feita pelas escolas onde as entrevistadas

estudaram. Este questionamento se deve ao fato de que, no questionário, a maioria das respondentes informou que não se falava e/ou que não se lembrava de nada a respeito e/ou que a abordagem era feita pelo viés reprodutivo. Nas entrevistas, busquei aprofundamento sobre este aspecto, para entender o que e o que não era falado, como e em quais matérias isso ocorria. Minha busca por iterações relativas à heteronormatividade me levou a observar que todas as entrevistadas afirmaram que falar sobre sexualidade estava restrito às aulas de Ciências ou de Biologia, com foco na reprodução.

V - [...] numa das primeiras perguntas [do questionário] que 'é como a escola aborda a sexualidade, como as escolas abordavam a sexualidade', você falou que era só de forma didática, ou seja, educação reprodutiva. Eu queria que você, é... por favor, me falasse um pouco mais do que seria essa forma didática de abordar a sexualidade que era feita nas escolas, assim.

L – É, lembrando, como eu tenho 34 anos, a gente está falando de uma outra geração, né, essas que eu dei aula agora, não tenho certeza se elas teriam essa mesma abordagem. Mas, na minha época, a questão da sexualidade, ela tinha o viés reprodutivo, que era... o que acontece, biologicamente, no corpo feminino, biologicamente, no corpo masculino, quando duas pessoas se juntam, [incompreensível] muito medo, que era “não engravidem, meninas”, “meninos, não engravidem meninas”, e por aí. Não se falava de homossexualidade é... de outras sexualidades, de outras possibilidades, **não se falava do desejo**, não se falava de nada disso, a gente estudava biologia. Então, a biologia da reprodução, se limitava a isso. Ajudava o fato que eu estava numa escola de freiras... e então, acho que... não era mesmo para abordar muita coisa [risos]. [...]

V – Aí, assim, isso que você falou, dessa educação mais biologizante, né, essa biologia da reprodução, foi tanto no Ensino fundamental, quanto no Médio?

L – Isso.

V – [...] teve algum momento específico [em] que isso foi abordado ou todo ano eles falavam sobre isso? Como funcionou, você lembra?

L – Sobre... a reprodução?

V – Isso.

L – É... nas aulas de Ciências. Todo ano, não era abordado como um assunto fora da escola. Quer dizer, na verdade era assim, tinha a questão curricular, né, que era a reprodução e, enfim, na aula de Ciências e, depois, de Biologia. E tinha a questão dos professores que, a partir da... oitava série pro primeiro ano eles já faziam algumas piadas, e tipo, principalmente, voltadas pros meninos, que estavam iniciando a vida sexual, então 'cuidado!', né, 'usem camisinha', ou então, 'não transem agora', principalmente, os professores que tinham mais intimidade com a sala. É... “meninas, não estraguem a vida de vocês engravidando”. Mas era sempre heteronormativo, sabe, **ninguém pensava que ali no meio, embora estivesse óbvio em alguns dos casos, ninguém pensava que podiam ter pessoas que não se encaixassem naquele modelo** (LUNA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 28 out. 2015, grifo nosso).

Neste relato de Luna, na afirmação de que a sexualidade era enunciada como diretamente ligada à reprodução, heterossexual, excluindo outras possibilidades que não tivessem como objetivo a procriação, existe a negação do desejo sexual. A

gravidez, vista como um perigo, algo que poderia estragar a vida das jovens, tendia a ser tratada dentro da lógica da prevenção.

V – [...] Ana, no questionário você disse que as escolas onde você estudou ‘falavam sobre a sexualidade só na questão da reprodução’. Você pode me falar mais como era isso?

A – Ah, **era mais esse tipo de coisa de doença, de aparelho reprodutor masculino, feminino, gravidez...**

V – Mas só falavam isso? Tratavam de orientação sexual?

A – Não falavam, era só isso de doença, da gravidez [risos], não, gravidez não é doença [riso constrangido]

V – Tranquilo.... E em quais aulas isso era abordado no Ensino fundamental e no Ensino médio?

A – No Fundamental era nas aulas de Ciências e no Médio era mais nas aulas de Biologia. Teve até um ano que a gente ficou estudando as doenças, Aids, sífilis, camisinha... mais a coisa da reprodução mesmo. [...]

V –[...] achei muito interessante o ato falho da doença gravidez [risos]...

A – [risos]

V – Daí eu fiquei pensando nisso, né, de como é que era falado isso na escola... se era naturalizado do tipo: ‘Ah! É isso, né, espermatozoide encontra o óvulo...’. Como é que eram as aulas, assim, havia algum tipo de discurso de ‘não engravidem’? Ou se era algo do tipo: ‘engravidem, afinal a vida...’. Cê lembra como é que era?

A – É... no Ensino fundamental era aquele negócio, assim, a gente podia falar com a professora, abertamente, né, eu não fazia isso, né, mas teve muitas colegas que conversaram, né, que se expuseram e falaram que já tinham relação... essas coisas, né? Daí a professora só dizia isso mesmo, ‘não esqueçam de usar proteção!’, né, ‘pra não pegar nenhuma doença, não engravidar’, nada... Assim, era mais essa questão de prevenção mesmo, né. E no Ensino médio era só a parte técnica mesmo, né, vamos pegar a apostila, estudar o que tá escrito aqui e deu né, e façam a prova e tirem nota boa.

V – Entendi... é, que foi o que você falou, né, que era mais focado em estudo pro vestibular né...

A – Isso, aham (ANA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 17 set.2015, grifo nosso).

A abordagem sobre o sexo, em todas as entrevistas, foi narrada como feita dentro da lógica da prevenção, tanto da gravidez na adolescência, quanto das ISTs/HIV. Este tipo de abordagem está em sintonia com o tema transversal *Orientação Sexual*, um dos fascículos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), publicado em 1997 (CÉSAR, 2010). Maria Rita de Assis César afirma que a publicação deste fascículo “consolidou definitivamente a escolarização de uma educação para o sexo” (CÉSAR, 2010, p. 68). No entanto, não deveria se restringir apenas às disciplinas de Ciências e Biologia, mas sim ser transversal a todas as outras disciplinas e durante todos os ciclos de ensino.

Como afirma Helena Altmann (2001), a criação deste tema transversal, a ser trabalhado ao longo de todos os ciclos de escolarização, se deve tanto ao aumento dos casos de gravidez indesejada entre adolescentes, quanto ao risco de

contaminação pelo HIV/Aids. Segundo a autora, a educação sexual não surge na escola a partir dos PCNs e “a reinserção da orientação sexual na escola parece estar associada por um lado, a uma dimensão epidêmica – como fora no passado em relação à sífilis – e, por outro, a uma mudança nos padrões de comportamento sexual” (ALTMANN, 2001, p. 579). Ou seja, a propagação da ideia de um sexo seguro – que se deve em grande parte à epidemia de HIV/Aids – aliada à perspectiva de que era necessário informar para evitar maiores danos, fosse engravidar, fosse ser infectada com alguma doença, ganha ainda mais força no discurso educacional a partir do final da década de 1990. Como afirma Maria Rita de Assis César,

O discurso da sexualidade nas escolas brasileiras foi definitivamente colonizado pela ideia de saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência, tomadas como sinônimo de problema de saúde física e social. O tema da prevenção foi assumido de maneira tão definitiva que os programas estabeleceram uma conexão direta com outro problema que deveria ser debelado no interior da instituição escolar: o uso de drogas” (CÉSAR, 2010, p. 68).

A ideia de prevenção, portanto, esteve presente na educação sexual de todas as entrevistadas: ainda que em alguns casos não existissem lembranças claras dessas aulas, o que se manteve ativo na memória foram as abordagens de doenças e gravidez, mesmo entre as que estudaram antes do ano da publicação do tema transversal *Orientação Sexual*, denotando que havia essa preocupação com a informação a respeito destes temas mesmo antes de existir uma orientação formal direcionando as formas de abordagem.

Em sala de aula, essas mulheres aprendiam que o exercício da sexualidade era um risco. Além disso, enfatizava-se a anatomia, as questões hormonais e outros aspectos biológicos, desvinculando o ato sexual do prazer e, ao mesmo tempo, estabelecendo que o sexo era aquele praticado entre pessoas nascidas homens – com pênis – e pessoas nascidas mulheres – com vagina.

V - [...] No questionário você mencionou que a lembrança que você tem, da abordagem que era feita pelas escolas onde você estudou sobre a sexualidade, era somente sobre aulas, aliás, somente aulas sobre sexo e reprodução. Você podia, por favor, me contar, mais sobre como é que eram essas aulas, sobre sexo e reprodução?

C - Não tenho lembrança de nenhuma outra... em nenhum outro momento em que esse tema tenha sido abordado, só realmente nas aulas de Ciências, né? É... pensando na minha infância e, enfim, posteriormente Biologia, né? **Que simplesmente abordava órgãos reprodutores masculino e feminino, é... o modo como acontecia a concepção, né? É... eu, bom,**

com a linguagem bem científica e bem biológica mesmo, considerando macho e fêmea. É... algumas aulas até ficavam um pouco mais interessantes, mais na adolescência, que esse tema instiga um pouco. [...] E aí são muitas brincadeiras, né, são, surgem muitos, muitos... comentários, é... enfim, **eu sempre fiquei encabulada nesses momentos, mas não tinha nada muito claro pra falar também, não me sentia à vontade pra falar nessas aulas.** [...]

V - Mas você lembra o porquê que eles [os alunos] davam risada [nas aulas de Ciências do ensino fundamental]? O que ele fazia? Ele mostrava imagem? Sobre o que ele falava? Você consegue lembrar? Pensando assim: 'ah, eu tive aula sobre sexo e reprodução', você consegue lembrar, nessa ocasião, o que é que ele falava?

C - [fala sobreposta] Eu lembro de imagens, na sétima série, eu lembro imagens, de... órgão reprodutor, eu lembro muito do livro, né, da imagem do livro e da professora explicando, é... eu lembro de... era retroprojeter na época? Aquelas transparências, era, era isso. A professora explicando naquelas transparências, aí explicava minuciosamente. [...] nomenclatura das estruturas, né: o que que servia pra quê, aí o pênis, a vagina... isso causava alguns risinhos, isso que eu lembro, porque havia algumas aulas que eram um pouco mais... livres, talvez, eu lembro mais claramente dessa bem anatômica, bem a coisa científica, o que que se faz, espermatozoide e tal. E lembro de conversas mais livres em que os adolescentes podiam falar um pouco mais, sei lá, talvez, uma introdução de aula, não sei. E era um momento sempre de muita... ficavam muito... eriçados, né, e... enfim, muito envergonhados também, eu lembro disso. Então lembro destes dois momentos, uma coisa mais biológica, anatômica e umas conversas um pouco mais descontraídas [...]

V - Mas aí você falou essa questão de como acontecia a concepção, como é que era explicada essa concepção?

C - Era espermatozoide, que saía na ejaculação, né, no canal vaginal da mulher, né, no colo do útero e aí seguia pra dentro do útero, um espermatozoide ia fecundar o óvulo e... desse óvulo, as células começariam a se reproduzir até que aquilo geraria um bebê, nesses termos. É... isso, e que iria crescer, nove meses, enfim, tantas semanas, é... parto, eu acho que se falava, né, também de como podia nascer... e é isso.

V - Chegavam a falar sobre, alguma outra possibilidade de orientação sexual que não fosse a heterossexual? Ou não chegavam nem a falar sobre a heterossexualidade?

C - É... era somente essa, **a impressão que eu tenho é que só essa possibilidade existia. Essa era a... todos eram assim, obviamente. Não havia nada que fugisse a essa heterossexualidade** [...] (CATARINA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 02 nov. 2015, grifo nosso).

A heteronormatividade, expressa por meio da ideia de que somente a sexualidade heterossexual é válida e/ou existe, tende a ser uma constante nas entrevistas:

Negar a existência de alunos e alunas homossexuais e bissexuais, pois a infância e a juventude são aclamadas como fases transitórias em relação ao exercício da sexualidade, de modo que, se bem conduzida por profissionais competentes, os jovens serão restituídos ao seu curso 'normal' (CÉSAR, 2010, p. 71).

Ao mesmo tempo em que se fala somente sobre a heterossexualidade, o exercício da sexualidade é um risco. Essa junção de ideias pode explicar em parte o porquê da vergonha, que Catarina relatou, sempre que esses temas eram abordados em sala de aula, nas escolas privadas onde estudou.

C - Olha, **no Fundamental, eu tenho a impressão que era uma coisa mais... é... repressiva**, mas...[...] No Primeiro Grau, eu senti uma coisa muito coercitiva, de 'não pode', 'é errado', sabe? Mas isso sou eu, né? Enfim, imagino que seja a minha interpretação, não sei... não sei. Mas no sentido de que, **sexo é pra quando... se cresce, se casa, sabe?**

V - Tinha essa vinculação de uma ideia do sexo e o casamento...

C - Sim.

V - Era escola religiosa?

C - Não. Não, mas ou eu não sei se era uma vinculação que eu fazia, porque...

V - Mas você se sentia limitada, sei lá, isso que você usou outro termo, não foi 'limitada', foi que era mais repressivo.

C - Era, sim, sentia como algo que é errado, enfim... são o que, 13 anos, né? Eu era... (CATARINA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 02 nov. 2015, grifo nosso).

Nesta narrativa de Catarina, a gravidez na adolescência e as ISTs eram problemas a serem resolvidos e a sala de aula era o local onde se deveriam fornecer informações preventivas; era neste espaço-tempo em que se repetia que o sexo era algo errado, reprovando-o; para além disso, informa também que nesta instituição privada de ensino, o sexo era vinculado ao casamento e este era exclusivamente heterossexual.

Ao mesmo tempo em que, no espaço-tempo da escola, se repetiam, segundo as narrativas das entrevistadas, sentidos relativos à manutenção de uma heterossexualidade, houve relatos informando que esta repetição, nunca plena e sempre contingente, também podia deslocar estes sentidos afirmados, abrindo precedente para pensar a sexualidade de modo um pouco diferente dos padrões heteronormativos.

V – Aí você mencionou lá que no seu Ensino fundamental havia uma aula de tutoria, com uma psicóloga e que tratava de assuntos, é... diversos, relacionados à adolescência. Aí eu queria que você me explicasse mais, como é que funcionava essa aula de tutoria, quais eram os assuntos que eram abordados, como funcionava?

C – Bom, é... ela fazia diversas atividades assim, tinha uma dinâmica diferente das aulas, a gente tinha em roda, e aí ela propunha, é... ela propunha conversas e ela trazia é... atividade que ela fazia no trabalho [...] numa ong que ela trabalhava [...]. Eu lembro que na oitava Série a gente chegou a fazer um trabalho pra ela sobre, tinham diversos assuntos polêmicos que a gente escolheu, e aí eu lembro que o meu grupo falou de sexo. Eu não lembro mais especificamente o que, porque eu lembro que essa

aula era uma bagunça pra gente, a gente não gostava, a gente achava, assim, inútil, a gente não gostava da dinâmica da aula dela, a gente não achava interessante, embora eu reconhecesse que era uma coisa importante de ser abordada, assim, era, eram diversas temáticas relacionadas a adolescência, era tipo, sexo, drogas e todas essas coisas que a gente quando tá entre doze e catorze anos já tá doido pra descobrir e há aquela afobação toda. Mas assim, não tinha muito uma dinâmica que trouxesse uma maturidade pro debate sabe? [...] era uma vez por semana só, é... 50 min, 45 sei lá, um tempinho só. E na verdade **era meio que nosso tempo livre, porque ninguém ia pra aula, em geral matava**, então não chegou a funcionar muito bem. Mas eu não sei se foi um problema da professora, [...] na Oitava mudou e a professora da Oitava Série era bem mais legal. Ela tinha, acho que ela era mais nova que a outra, então isso facilitava muito o diálogo, e ela, **a gente falou muito de... do orgasmo, eu lembro que foi com ela que eu descobri que, que a maioria das mulheres, inclusive nunca tiveram um orgasmo e que todas essas paradas, é... ela trazia um monte de coisa interessante, eu acho que, eu acho que inclusive ela se assumia feminista** e foi quando, um dos primeiros contatos que eu tive assim, com essa coisa [...] de falar de sexo mesmo, assim, mas não vingou, [...] a gente não tinha muito essa maturidade pra reconhecer ali que era importante o trabalho que elas estavam fazendo, mas era no geral, atividades muito assim, a gente sentava em roda, aí ela fazia uma pergunta, aí começava, perguntava sobre o que a gente tinha curiosidade né? [...] (CARMEN. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 19 nov. 2015, grifo nosso).

No relato de Carmen⁴⁶, dado destaque ao papel do grêmio para explorar os temas que não eram abordados nas aulas⁴⁷, o que contribuía para a circulação de outras informações sobre orientação sexual, para além da heterossexualidade. A abordagem diferenciada sobre sexo, considerando o prazer, pensando a questão do orgasmo feminino, foi feita por uma professora que se autodenominava como feminista. Isso corrobora com a ideia de que o feminismo na educação escolar propicia o debate sobre questões tabu relacionadas à sexualidade da mulher, tal como o aborto ou o orgasmo, permitindo e expondo que a mulher possui sexualidade e que esta não deve ser reprimida. Acredito que uma educação feminista seja um caminho para a mudança na forma como estes temas tendem a ser abordados.

V – Aí além dessa matéria [de tutoria, com uma psicóloga, na sétima série], ninguém tocava no tema da sexualidade?

C – Em sala de aula muito pouco. A gente teve, acho que foi na Sétima Série mesmo, que a gente fez um trabalho de... de Ciências sobre DSTs [sic] e isso era muito legal, isso era muito interessante, a gente até falava né? Mais nessas aulas de Ciências, e nas aulas de tutoria, é... mas... é... **a gente tinha poucas, poucas... é... oportunidades assim, propostas pela escola de**

⁴⁶ Carmen estudou em uma escola privada, reconhecida como uma escola 'alternativa', uma escola com método de ensino não tradicional, que, segundo a entrevistada, estimula o debate e o livre pensamento, se propondo a quebrar certas tradições como, por exemplo, o uso do uniforme.

⁴⁷ Este assunto será explorado da seção *Intervalo*.

tratar desses assuntos, no Ensino fundamental, porque no Ensino médio, nossa, a gente, se não tinha proposta a gente inventava, e o Grêmio movimentava as coisas também e... mas no Fundamental era muito pouco (CARMEN. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 19 nov. 2015, grifo nosso).

O relato de Carmen apresenta a situação de uma abordagem precária desta temática, ou seja, como não fazia parte de uma diretriz clara da escola, dependia de ações isoladas de professoras/es, o que informa a fragilidade desta abordagem. Interessante acrescentar a informação de que, mesmo na escola em questão, localizada no Rio de Janeiro e de ensino ‘alternativo’, o que é afirmado é que gênero e sexualidade não são temas para serem falados com todas/os as/os alunas/os. Desta forma, retomo o ponto de que é necessária a elaboração de políticas públicas que enfatizem a necessidade da discussão, tanto sobre gênero, quando sobre sexualidade – para além da heterossexual – no espaço-tempo da escola, de forma ampla e irrestrita.

Na sequência da entrevista, perguntei às entrevistadas a respeito de quando começaram a pensar sobre suas orientações sexuais. Aquelas que se autodeclararam como lésbicas ou bissexuais, no espaço-tempo da escola, relataram que passavam a conviver com situações de preconceito que, por vezes, ultrapassavam os muros da escola, tendo efeitos diretos na relação com a família.

V – [...] Uma das primeiras perguntas que eu fiz era sobre como é que as escolas onde você estudou tratavam da questão da sexualidade, de uma maneira geral. [...] E você respondeu que não tratavam sobre o tema, apenas as aulas de biologia que falavam sobre hormônios e corpo humano e aí, acabavam tocando no assunto. [...] eu queria saber de você como é que era essa forma de não tratar sobre o tema e essa abordagem biologizante. Então são na verdade duas perguntas, vamos por partes. [...] A primeira seria isso, como é que era isso de não tratar sobre o tema? Acontecia tanto no Ensino fundamental quanto no Médio?

G – Sim. Vou te explicar, desde a pré-escola, eu fui criada por vó, até os 10 anos em, como é que eu falo, um sítio. Onde a cidade mais próxima, no interior de São Paulo, a cidade mais próxima ficava a 27 km. E nessa escolinha foi quando eu comecei a falar diferente. Então **a professora chamava a minha avó várias vezes, porque eu dizia que eu era namorada de minha amiga D., a minha amiguinha, que era negra, isso eu tinha 6 aninhos e quando eles diziam que eu namorava o M., que era também um colega, eu brigava e achava ruim.** Então a minha professora Edna, minha primeira professora, chamou a minha avó e disse ‘que o problema era sério’ e minha avó, uma pessoa evoluída disse ‘que não havia problema algum desde que eu soubesse me posicionar’, sempre conversou comigo abertamente. Quando ela faleceu, então nós fomos morar em Santos, São Paulo, litoral de São Paulo. E eu nunca escondi o que eu sentia, eu não sabia o nome, porque imagina você falece a minha avó, uma pessoa super iluminada, evoluída e eu vou morar com uma mãe, que até então eu não conhecia e que tudo era pecado, tudo era horrível. Eu conhecia como sapatão

e viado, não tinha outra denominação. E nas escolas não era diferente isso, porque eu lembro claramente que quando, na quinta série, era quinta série na época e, nós estávamos falando sobre pelos, adolescência pré-adolescência, e eu perguntei para a minha professora o que era ser sapatão, que eu não entendia essa expressão, porque para mim sapatão era um sapato grande, porque então falavam de mulheres assim. E ela foi a primeira pessoa que me explicou, que na verdade não era sapatão que falava, era gay, que ela não usava o termo homossexual, muito menos lésbica e... então ela me explicou que eram mulheres que gostavam de mulheres. E eu olhei para ela e falei **“então eu sou sapatão”** e a classe inteira, inteira, vaiou muito, tirou sarro, eu fiquei praticamente uns 7 meses, eu recebia bilhetinhos, colocavam corretivo na minha carteira e eu sentava, porque eu não tinha essa maldade comigo. É... **me chamavam de menina-macho, me colocavam vários apelidos e, naquela época, não tinha bullying. A gente tinha que se virar sozinho.** Então, sempre que eu questionava sobre o tema, a minha mãe infelizmente ela fazia muito castigo físico, então ela não sabia explicar, então, ela partia para a ignorância e eu comecei a me fechar dentro de casa e **levava os temas para a escola, porque eu acreditava que os professores realmente tinham essa função, esclarecer as nossas dúvidas.** E a única professora que eu tive que chegou mais próximo de esclarecer alguma coisa, foi uma professora de biologia que eu tive, então, na sétima série e nós estávamos tratando também do corpo humano só que de uma forma mais aprofundada e tinha uma glândula lá - eu li um livro chamado *Criação em separado* que falava sobre uma glândula que só os homossexuais tinham, XQ28 - e eu fui perguntar para ela se ela tinha o conhecimento disso e ela falou que não. Então eu expliquei para ela o que era o XQ28 e ela ficou super entusiasmada com aquilo e na semana seguinte ela veio então com uma aula sobre homossexualismo que ela foi pesquisar, entendeu um pouco do que estava se falando e aí ela sentiu a necessidade de colocar isso em pauta, porém, teve aí toda, os professores todos foram falar com ela, contrários a essa ideia, [...] a maioria criticou, inclusive porque ela colocava, abordava de uma forma imparcial, assim, ela não defendia, ela não... nada, apenas estava esclarecendo o que era homossexualismo [sic], que não tinha nada de absurdo, que era, na verdade ela até usou um termo, 'é um instinto animal que nós temos de gostar de pessoas do mesmo sexo', ela até foi meio esquisita nessa colocação. Mas foi a primeira pessoa que realmente deu uma certa importância sobre o assunto, todos me perguntavam sobre a minha homossexualidade, eu falava que eu gostava de meninas. Eu não me via de forma alguma com meninos, meninos eram amigos. [...] (GI FERREIRA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 21 de out. 2015, grifo nosso).

A escola, portanto, podia ser percebida pelas entrevistadas como um espaço-tempo onde seria possível de obter respostas às questões não abordadas em casa, mas isso esbarrava no desconforto que era gerado quando se falava em sala de aula sobre uma sexualidade não normativa. No relato de Gi Ferreira, ela afirma que, ao enunciar sua orientação sexual passou a alvo de discriminação e preconceito, porém, por acreditar no potencial de 'esclarecer dúvidas', a entrevistada insistia em levar este tema para as professoras/es, visibilizando a diferença.

Este fragmento traz informações sobre como a heteronormatividade pode estar presente desde a infância no espaço-tempo da escola em atitudes que muitas vezes são justificadas como brincadeiras, tal como a suposição de que duas crianças de

sexos diferentes poderiam ser namoradas e duas com o mesmo sexo, não. A disputa pelos sentidos sobre a sexualidade se expressam tanto neste relato de Gi Ferreira a respeito de sua educação infantil, quanto quando ela afirma que, em meio a aulas baseadas em uma lógica biologizante, ela conseguia levar outras informações para suas professoras/es a respeito da homossexualidade. Assim, seu relato confirma nossa teorização de base: os significados não são estáveis, sua repetição nunca é plena e é afetada por constante recontextualização.

As iterações sobre sexualidade naquela sala de aula produziam transformações nos sentidos heteronormativos ali repetidos, possibilitando que outros enunciados não normativos, como os repetidos por Gi Ferreira, também disputassem com aqueles que pretensamente estariam estabilizados. Ao visibilizar sua lesbianidade, a entrevistada efetua um deslocamento de sentido com relação à heteronormatividade, explicitando, no espaço-tempo da escola, que existem outras orientações sexuais que, ainda que sejam repreendidas, podem e devem ser plenamente vividas e respeitadas.

As entrevistadas narram que a decisão de revelar ou não esse desejo foi objeto de ponderação, pois o que era tido como 'natural' era a heterossexualidade e qualquer orientação diferente tendia a ser interpretada como 'estranha', 'anormal'. Concordo com Deborah P. Britzman (1996), quando afirma que é necessário rearticular os sentidos de ser *gay* ou lésbicas, vinculando-os ao prazer e desvinculando a heterossexualidade da ideia de uma naturalidade (excluindo as múltiplas possibilidades de expressão da sexualidade). Segundo a autora, historicamente, tem se perpetuado a ligação entre a homossexualidade e formas de patologia e doença, bem como pressupõe-se, com frequência, que a homossexualidade não é natural, estereotipando-se as práticas sexuais de lésbicas e *gays*.

V – E... [você] escreveu lá naquele questionário que você começou a pensar sobre sua orientação sexual por volta dos 14 anos...

L – Uhum.

V – Né? Que é finalzinho do Fundamental e início do Médio. Como é que se deu essa percepção pra você?

L – Foi muito curioso porque eu não tinha contato com mulheres homossexuais. É... então, eu sabia que tinha alguma coisa, e é uma história que eu tenho ouvido bastante de outras pessoas, que era diferente, eu não me sentia igual as outras meninas, eu não sentia atraída por meninos ou, na época eu lembro que tinha muitos cartazes com as estrelas de cinema, ou os atores de cinema. Eu passava batido por aquilo e eu ficava muito curiosa em relação aos homens *gays*, eu achava, eu me sentia atraída por aquilo e não sabia porquê, mas não atraída sexualmente, atraída da curiosidade, sabe? Eu sabia que tinha alguma ali que 'linkava'. E, e eu tive uma professora, uma

professora de português, que era lésbica e ela, de repente, surgiu como uma possibilidade, e na época na televisão também tinha algumas novelas que tavam passando, que falavam né? Então eu comecei... **eu falei ‘gente, então pode existir mulher...’, eu falei ‘eu acho que eu me encaixo nessa categoria’.**

V – [risos]

L – Mas foi uma coisa muito reprimida assim, porque o entorno não era muito receptivo (LUNA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 28 out. 2015, grifo nosso).

Não ter contato com mulheres lésbicas ou bissexuais, ou seja, a ausência de mulheres lésbicas e bissexuais com visibilidade em nossa sociedade, dificulta a autoidentificação como lésbica. Ao contrário dos homens *gays*, mulheres lésbicas não costumam a ser vistas em filmes e novelas, por exemplo, gerando efetivo apagamento dessa orientação sexual. No relato abaixo, o espaço de fala proporcionado pelo professor de Português permitia que a entrevistada tornasse públicas informações sobre a homossexualidade.

G - [...] Eu lembro nas aulas de Português, que eu tive um professor chamado P., e ele era homossexual, e ele passava pra gente fazer uma redação por semana, toda semana era uma redação falando de homossexualismo [sic] [...], porque a gente lia a redação lá na frente.

V - [riso]

G - E as melhores redações eram levadas para serem lidas para a escola inteira e ele, muito correto, mas, no fundo, ele meio que se ‘vingava’ [...] **foi assim a minha forma de mostrar que esse assunto existia e que eles não estavam dando o devido respeito, isso, mas os professores e a direção não tem preparo algum, não tinham preparo algum e nem queriam se preparar para isso** (GI FERREIRA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 21 de out. 2015, grifo nosso).

Leonor Arfuch (2008) argumenta que estar aberta à escuta pode ser considerado um primeiro gesto necessário para o reconhecimento: neste cenário onde a discriminação parecia triunfar por meio do silenciamento da voz da entrevistada, o espaço de fala aberto pelo professor de Português permitiu que suas palavras tomassem corpo e pudessem expressar sua subjetividade.

Assim, parece que quando porventura as mulheres lésbicas e bissexuais são visíveis, tendem a ser estereotipadas ou hostilizadas, dificultando ainda mais o reconhecimento da lesbianidade como algo dentro da normalidade e que pode ser vivido. Mas, ao mesmo tempo, visibilizar a lesbianidade ou a bissexualidade pode favorecer, nos processos de autoidentificação que ocorrem durante a escolarização, o reconhecimento da multiplicidade de expressões de gênero e diversidade das

orientações sexuais, possibilitando ressignificações de si e o empoderamento das estudantes.

V – Essa sua professora, é... foi em que ano que você teve aula com ela?

L – Foi na... a partir da Sétima Série.

V – A partir da Sétima Série. E ela se assumia ou isso era só algo que era falado?

L – Era uma coisa interessante, **ela não se assumia descaradamente, mas a namorada dela trabalhava na escola e ela dava dicas**, assim, ela tinha falas que você... pra bom entendedor, bastava sabe? Então, algumas vezes [ela] dava umas tiradas que a gente falava ‘essa aí, hummm’.

V – Uhum.

L – Então ela dava a entender, mas pelo ambiente, eu imagino que ela nem pudesse ser muito clara, né? Então... ser muito direta com os alunos.

V – Mas aí você começa... fala dessa sensação de diferença né? De ser diferente, mas aí você conversava sobre isso, assim, com alguém?

L – Não, porque a minha melhor amiga, era extremamente homofóbica e eu descobri isso quando a namorada da professora de português... eu não sei se eu devo contar esse monte de história...

V – Não, não... você pode, está livre, eu trabalho com narrativa então...

L – Estou me sentindo na terapia vamos lá...

V – [risos]

L – É... a namorada da professora de português ela dava aula de... ela ajudava a gente a montar algumas pecinhas de teatro e tal na escola. E aí quando a minha melhor amiga descobriu que ela era lésbica, quando a gente passava perto dessa professora, ela desviava descaradamente assim, pra não... ‘não rela em mim’, sabe?

V – Uhum.

L – E... tinha uma... assim, o entorno era mais ou menos isso, dos colegas e tal, as pessoas quando falavam dela, faziam piada de mau gosto e tinha só uma amiga, que eu sabia que era lésbica também, mas a gente não falava, era uma coisa que não se falava. Então a gente meio que conversava por código mas eu nunca tive um, um impulso de ir lá e conversar com ela.

V – Uhum.

L – E em casa, os meus pais também eram homofóbicos né? **Minha mãe principalmente lesbofobia, homofobia nem tanto, mas lesbofobia bem forte**, então eu não tinha com quem conversar então foi uma coisa bem mal elaborada nessa fase (LUNA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 28 out. 2015, grifo nosso).

Este relato de Luna enuncia que, em sua escola, privada e localizada em Vila Velha – ES, as performativizações de gênero não normativas tendiam a ser interpretadas pelas/os alunas/os como um sinal da lesbianidade, percebida pela entrevistada como negativa naquele espaço-tempo. Em casa, igualmente se expressava a lesbofobia. Ou seja, em seu discurso, mesmo sem que fosse assumida uma orientação sexual lésbica ou bissexual pela professora de português, a pressuposição da lesbianidade fazia com que as/os alunas/os, ao se referirem a essa professora, o fizessem de forma pejorativa, expressando uma tensão que existia sempre que se visibilizava alguma performatividade diferente da heteronormativa. A heteronormatividade era estabilizada, alertando às/aos alunas/os de existiria apenas

uma forma de ser mulher, a feminina e heterossexual. No entanto, esta impossibilidade de estabilização completa dos sentidos de ser mulher se refletia tanto nas conversas codificadas que a entrevistada afirmou ter com sua colega de sala, que era lésbica, como também no fato de que a professora atuou com professora regente de sua turma durante todo ensino fundamental, bem como sua namorada, e, cada uma à sua maneira, performativizava seu gênero e visibilizava outras formas de existir, para além da heteronormatividade no espaço-tempo da escola.

No próximo relato, a mesma tensão entre visibilizar ou apagar a sexualidade é apresentada. Na situação narrada, a entrevistada, que acreditava estar em uma instituição de ensino que prezava pela liberdade, pensamento crítico e na qual ela estudou durante o ensino fundamental e médio, no entanto, quando ela assume, no espaço-tempo da escola, sua orientação sexual e visibiliza sua lesbianidade, a reação foi diferente da esperada pela narradora.

V – Então é... antes de eu começar a perguntar, eu gostaria de saber, saber não, eu gostaria que você se apresentasse pra gente começar a conversa [risos].

C – É, bom então, eu tenho dezoito anos [falha no áudio] Literatura. O que aconteceu aqui? Desculpa.

V – Deu uma picotada, mas voltou.

C – [risos] Eu estudei [em uma escola privada ‘alternativa’] minha vida inteira, um colégio assim, super, é... tem um... um ideal muito revolucionário, propõe muitos debates com os alunos e a gente sai de lá com uma desenvoltura pra debate e todas essas coisas, assim, muito... muito desenvolvido, sempre trabalhou isso em mim. E é... assim, não sei bem o que dizer assim, na minha apresentação, mas nesse... nessa coisa da minha relação com a escola e enfim, indo mais pelo seu foco, é... eu me assumi lésbica nessa escola, é assim, eu tinha treze anos, eu tava namorando uma menina, que era a mais velha da escola também e foi, é... **desde que me assumi, assim, no colégio, tive muitos problemas e muitos, é... sei lá, tiveram muitas questões porque eu vi que a escola não tava completamente preparada pra esse tipo de coisa assim, então não foi tão fácil quanto eu esperava que, que ia ser naquele lugar.** [...] (CARMEN. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 19 nov. 2015, grifo nosso).

Assumir-se no colégio pode ser uma experiência desgastante. No relato citado, Carmen acreditava que, por estudar em uma instituição privada que afirmava uma orientação pedagógica alternativa, haveria menos preconceito e discriminação, o que não ocorreu como imaginado.

Quando não existem outras possibilidades de existir, para além da heteronormatividade, faltam palavras para nomear aquilo que se sente. Entretanto, os efeitos dessa falta de referência podem ser variados: no relato que se segue, a

entrevistada informa que, mesmo não tendo convívio com lésbicas, ela já sabia que gostava de meninas, o que a impulsionou a buscar respostas para seus questionamentos sobre quem ela era.

V - [...] como você se identificava no Ensino fundamental? Quando é que você começa a pensar 'eu sou isso ou aquilo'? É naquele episódio dos quatorze anos?

G - É... na verdade, como eu falei, desde pré-escola eu sabia que eu gostava de meninas, quando...

V - Você só ainda não sabia nomear?

G - Eu não sabia o nome que eu dava pra isso, né, até então eu nunca tinha ouvido nem sapatão, nem veado, nem lésbica, porque eu morava no meio do mato com minha família e... com a minha avó na verdade, e não tinha essa coisa, não tinha chegado até nós, isso. E desde pequena eu falava que eu gostava de meninas. Quando acontecia dessas histórias, da Disney, princesas e príncipes e blá blá blá, engraçado que o meu [riso] príncipe era uma princesa, ou eu era a princesa e a outra princesa vinha me resgatar, [riso] mais ou menos isso e... mas foi assim, no Ensino fundamental, foi que... **a partir da quinta série que a coisa começou a pegar mais e que eu comecei a pesquisar, a querer entender o que eu era.** [pausa] Teve uma época até que eu achei que eu era, não se usa mais o termo, que eu achei que eu era hermafrodita, porque falava-se que tinha os dois sexos e eu falava 'gente, será que eu só isso? Porque eu não consigo me imaginar com um homem, com um menino'.

V - E no Ensino médio? A partir do momento em que você começou a nomear e que você começou a dizer quem você era, isso se manteve estável? Tirando a situação de você tentar se adequar aos dezoito anos, na escola você sempre falou que era lésbica, usando o termo lésbica mesmo?

G - Sim, usando **o termo lésbica, depois que eu descobri sobre isso, o nome correto, eu não deixei de usar um minuto.**

V - Hoje em dia você continua se identificando como lésbica?

G - Continuo me identificando como lésbica (GI FERREIRA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 21 de out. 2015, grifo nosso).

Nomear e dar sentido às palavras é muito importante no processo de subjetivação relatado. Isso denota como o espaço-tempo da escola é um campo de disputas de sentidos, pois, dependendo daquilo que é afirmado, a identificação pode ocorrer de forma mais ou menos complicada. Conhecer a possibilidade de ser lésbica ou bissexual, vinculando seus sentidos a algo negativo, tende a dificultar a autoaceitação, dado que essas mulheres podem se perceberem estranhas e não se enquadrarem, sentindo-se fora do sistema; no entanto, mesmo nesses casos o exercício de expressar sua orientação sexual pode ser um caminho de empoderamento para essas mulheres.

Quando os sentidos de ser mulher lésbica ou bissexual são afirmados de maneira positiva, naturalizando que as pessoas podem ser e são diferentes, os efeitos

dessa afirmação podem se expressar em melhor autoaceitação e menos dificuldades em entender o que está acontecendo consigo mesma.

Quando a escola é conivente com os preconceitos justificados por uma lógica de que as brincadeiras vexatórias seriam apenas diversão inocente, ela deixa de acolher muitas/os de suas alunas/os, dificultando os processos de conhecimento de si, e pode inclusive afastá-las/os deste espaço-tempo.

V – Entendi. Quando perguntei no questionário sobre a orientação sexual, você disse que ‘se sentia diferente’. Como era isso de se ‘sentir diferente’? Pode me falar mais sobre?

A – Ah, é que **elas ficavam falando muito dos meninos, os namorados, mas pra mim não tinha graça, era tipo: 'tanto faz'. Não me interessava e me sentia diferente**, né.

V – Mas diferente como? Falavam alguma coisa?

A – Ah, me chamavam de estranha.

V – Estranha? Como assim?

A – Eu era muito tímida, ficava mais na minha, aquela conversa não me interessava.

V – É... Pensando nessa ideia do tanto faz...

A – Uhum

V – ... Esse não interesse, como é que... como é que foi se construindo isso pra você? Existia já uma clareza?

A – É... uma clareza, acho que não, porque... **tanto que teve uma época que eu acabei entrando em depressão**. Então, foi um processo bem... quando eu comecei a me descobrir, né, na verdade, assim, que eu percebi que tava: ‘espera aí, eu realmente gosto de mulher e não de homem, então, o que que tá acontecendo comigo?’, né? Foi uma questão bem complicadinha, assim, né. Eu comecei a perceber... [...] A bem dizer, desde pequena, né, sempre tive um lado mais... fora... assim, é... do que as pessoas tão acostumadas com meninas é... Vamos dizer... não gostava de brincar de boneca... é... tinha até medo, pavor delas... [riso]

V – [riso]

A – E adorava brincar de carrinho, essas coisas de meninos, assim, né, sei que pela questão de gênero não existe essa... não deveria existir essa diferença de brincar de carrinho, de boneca, mas, na época, era aquilo, né?! [riso] Então... (ANA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 17 set.2015, grifo nosso).

Neste relato de Ana, que estudou em escolas da rede privada em Santa Catarina, ela enuncia que costumava brincar livremente, sem restrições por conta de diferenciação de gênero, e isso a tornava diferente das colegas; quando o assunto da sexualidade começa a ser mais intenso no espaço-tempo da escola, ela passa a se sentir estranha e a ser chamada de estranha pelas/os colegas. Perceber-se como estranha ao mundo heteronormativo ocasionou para esta entrevistada um quadro de depressão. Assim como Ana, Luna, Gi Ferreira e Carmen também afirmaram em seus relatos situações de sofrimento por conta da percepção de estarem fora do padrão heteronormativo, afetando diretamente suas vivências escolares.

A performatividade de gênero, no horizonte heteronormativo, é associada aos papéis de gênero a serem exercidos por meninos e meninas, o que se reflete em diferenciações entre brinquedos e brincadeiras. Mesmo quando as escolas têm uma organização menos sexista, situações como as informadas na tese de Daniela Auad (2004), que analisa as relações de gênero nas práticas escolares, podem ser percebidas: por meio de fotos, por exemplo, a autora informa que, em alguns eventos, como as festas juninas, os papéis de meninos e meninas podem ser bastante restritos, com a presença exclusiva de casais heterossexuais e passos diferenciados para cada um dos elementos do casal.

Assim, a heteronormatividade faz com que certas performativizações de gênero sejam associadas a expressões e papéis de gênero específicos e não seguir esta norma pode ter implicações em sala de aula, como o desinteresse, o isolamento, o baixo desempenho e, em alguns casos, a evasão escolar.

V - [...] Quando você mencionou no questionário, e agora também a gente falando, você se sentia isolada, reclusa e que isso de alguma maneira afetou sua vivência escolar, afetou o seu desempenho de alguma forma. Me conta um pouco mais sobre isso, de como afetou, em que medida isso afetou a sua trajetória, pensando no seu desempenho, levando em consideração que se espera que a aluna entre na escola, conclua seus estudos...

G - Porque assim, nem todo dia você está disposto a bater de frente, né. E tinha dias ali que eu estava muito cansada, eu ficava muito cansada, até de estar isolada. E **eu até me questionava se esse preço valia a pena pagar, porque, por um lado, eu não queria mentir pra mim mesma, eu não queria baixar a cabeça e dizer que o preconceito do outro estava correto, então, o meu desempenho passou a cair quando eu comecei a ficar triste com a situação.** E então, nada mais me interessava, não me importava mais, porque era tanta conversinha, tanto disse-me-disse, que eles já não se preocupavam mais com as minhas notas, quem eu era ali dentro, o meu conhecimento ou o fato de eu tirar notas boas, já não era levado em consideração, porque eu era sempre falada como a menina que se assumiu homossexual na escola, isso era muito difícil. Então, teve uma época assim de uma tristeza profunda, porque eu não entendia, como até hoje eu não entendo, o porque eu ser diferente, eu ser lésbica, afeta tanto a vida do outro. Não me afeta serem heterossexuais, eu realmente não me sinto nem um pouco incomodada de, por exemplo, a minha chefe ser heterossexual, porque que se incomodam tanto com o fato de eu ser homossexual? Então, como eu não tinha resposta para esse questionamento, isso me deixou muito triste. Então, eu fui de uma... como é que eu falo... eu fui caindo, eu fui descendo degraus, então, eu **fui perdendo a vontade de estudar, de fazer qualquer coisa, para mim mesma.** Eu fui perdendo totalmente e... eu quase reprovei, no sétimo ano, quase eu fiquei, assim, pendurada. Tanto, que eu passei de ano e eu fiquei em recuperação e passei por conselho, porque eu nunca dei problema em sala de aula. Enfim, eu não estudava mais, chegou uma época que eu não queria nem estudar... Eu lia bastante sobre temas que me interessavam, mas eu não queria estudar.

V - Isso na sétima série foi mais gritante?

G - Na sétima série foi mais gritante. [...] Foi um período bem crítico pra mim, atrapalhou muito, porque... até porque eu **cheguei a um ponto de estar em**

sala de aula e o professor falar, eu olhar para ele e não conseguir ouvir o que ele estava dizendo. A minha falta de atenção era tão grande, era tão gritante, que eu me desligava. Então, eu via todo mundo à minha volta, mexendo suas boquinhas mas eu simplesmente não queria ouvir o que eles estavam dizendo e, quando eu dava por mim a aula já tinha acabado. Então, o sétimo ano para mim foi bem tenso, sétima série, né.

V - Uma das coisas que você falou, acho que se refere a isso que você relatou, foi que você foi perdendo o interesse por várias coisas.

G - Uhum.

V - É... você não perdeu interesse nas leituras que obviamente te interessavam, que te ajudavam a te constituir, mas o que mais foi perdendo o interesse pra você? Como se dava esse desinteresse?

G – Olha... É assim.. é... como é que eu posso te explicar... tanto em matérias, dentro da escola, quanto a falta de interesse de conhecer pessoas, a falta de vontade de falar com elas, tanto que assim, eu nunca fui uma pessoa ‘Oh! Linda e maravilhosa’, mas eu me ajeitava ali. Chegou uma época que eu tinha o cabelo extremamente comprido, que cobria totalmente o meu rosto, eu usava camisetas três vezes maiores que o meu número, camisetas, eu não queria outro tipo de roupa, era camiseta, calça jeans, tênis e um cabelo gigantesco na cara, parecendo uma gótica e... e então, **eu não queria mais me arrumar, eu não queria mais fazer nada, eu queria simplesmente desaparecer. e então, o interesse, eu perdi de tudo. Eu não queria mais passear, eu não queria mais sair, eu não queria estudar, eu não queria conversar com pessoas, porque eu estava extremamente triste.**

V - Entendi. E você falou que, mesmo com todas essas situações, você foi superando tanto o preconceito e discriminação, como também essa tristeza. Em parte, você até já me respondeu que o fato de você ter as férias escolares te descolava desse cenário e isso ajudava...

G – Sim, e eu costumo dizer o seguinte: estar na merda, todo mundo vai estar um dia, fazer nado sincronizado na merda é opcional. Então eu... eu fui lá pro fundo do poço, beleza. Quando você chega no fundo do poço, a tua única opção é subir, não tem mais pra onde você ir. Eu não vou ficar fazendo nado sincronizado dentro de um poço, então, **a minha única opção foi subir. E então, eu comecei a subir** (GI FERREIRA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 21 de out. 2015, grifo nosso).

Em relação ao tratado nesses últimos relatos, que também mencionam o desempenho escolar, pode ser interessante trazer a pesquisa desenvolvida por Marília Pinto de Carvalho (2001), que analisa em que medida as opiniões sobre masculinidade e feminilidade afetavam os julgamentos das professoras de uma escola pública de ensino fundamental em São Paulo e que tipo de comportamento discente era mais valorizado. Em sua pesquisa, traz o exemplo de algumas meninas que performativizavam uma feminilidade baseada na obediência às normas, mas que, quando, em coerência com tal normatização, participavam pouco das atividades propostas, eram entendidas como sem criatividade e autonomia. O padrão de feminilidade evocado pelas professoras tendia, portanto, a comprometer o comportamento das estudantes, as avaliações das professoras e mesmo o sucesso escolar dessas meninas. Isso me levou a refletir sobre os depoimentos das minhas entrevistadas, em específico a Gi Ferreira, a Luna, a Ana e a Carmen: até onde esse

baixo rendimento e piora em seu desempenho não estava relacionado também à avaliação de professoras/es, influenciada pela performatividade de gênero aparente, para além de seus próprios processos de subjetivação? Teria havido um resultado diferente se elas fossem respeitadas em sua singularidade e estimuladas a perceber que tanto a heterossexualidade, quanto a performatividade de gênero dentro de um padrão heteronormativo não eram as únicas possibilidades de existir em suas escolas?

A sala de aula, portanto, se apresentou para a pesquisa como um espaço-tempo de repetições de sentidos relativos à heteronormatividade, mas estes, sendo instáveis, também sofreram deslocamentos no que se refere ao exercício da sexualidade e à performatividade de gênero. Entretanto, situações como a da professora feminista que abordava o prazer e o orgasmo em relações sexuais foram narradas como situações pontuais: de fato, na maior parte dos relatos, narrava-se que a heterossexualidade era naturalizada na escola e não parecia haver espaço para a vivência plena da sexualidade por parte das mulheres entrevistadas. Com todas as dificuldades inerentes a ser diferente em uma sociedade heteronormativa, as entrevistadas encontraram meios de buscar informações, bem como concluíram seus estudos da educação básica e puderam, no ensino superior – na maioria dos casos – afirmar e visibilizar sua orientação sexual.

As escolas citadas nas entrevistas eram permissivas com o apagamento de outras orientações sexuais diferentes da heterossexual e do gênero performativizado em divergência ao padrão heteronormativo tendiam a sofrer discriminação e preconceito. Não nomear a lesbianidade/bissexualidade e associá-las à ideia de que quem expressa essas orientações sexuais não é mulher, mas seres abjetos, reforça o estereótipo que abordei no primeiro capítulo, quando tratei do feminismo e da vinculação da imagem das mulheres feministas – participativas do mundo público e da política, que não se sujeitavam a certas opressões de gênero – à lesbianidade, e esta, a algo extremamente negativo. Este apagamento da lesbianidade e da bissexualidade gerou dificuldades ao pleno exercício da sexualidade das entrevistadas, bem como prejudicou-as em seus processos de subjetivação e de identificação de si como lésbicas e bissexuais. No entanto, em todos os relatos, foi possível perceber que existiram pessoas e situações que trouxeram outros sentidos sobre ser mulher e/ou ser lésbica, fossem professoras que debatiam sobre outros sentidos relativos à sexualidade, fossem aquelas que, por meio de sua

performatividade de gênero e/ou visibilização de suas orientações sexuais, mostravam que era possível existir não seguindo o padrão heteronormativo.

2.3 Intervalo

Quando o espaço-tempo da escola não combate o preconceito e a discriminação, e não estimula o debate e outros enfoques no que diz respeito ao gênero e à sexualidade, em sala de aula, outros espaços temporalizados podem se apresentar como alternativa para a abordagem de tais temáticas, o que chamo de ‘tempo livre’, em referência à narrativa de Carmen destacada na seção anterior. Pensar sobre as iterações fora de sala de aula se mostrou uma contextualização importante, pois parte substancial daquilo que foi enunciado, nas entrevistas, sobre abordagens a respeito de gênero e sexualidade ocorreu neste espaço-tempo e em outros situados fora da escola (que serão desenvolvidas na seção *Saída*).

Segundo Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), uma das características mais radicais e essenciais da escola seria a de que

[...] oferece 'tempo livre' e transforma o conhecimento e as habilidades em 'bens comuns', e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 10, grifo do autor).

De acordo com esta afirmativa, a escola pode ser entendida não apenas como espaço-tempo de repetição da heteronormatividade, como também como onde/quando se desestabilizam tais sentidos, renovando as possibilidades de existir para além dos limites da heterossexualidade e seus efeitos. As entrevistadas centraram seus discursos relativos ao que aqui se nomeia como ‘tempo livre’ em memórias relacionadas a eventos como viagens, festas e encontros na escola fora da sala de aula.

O grêmio estudantil aparece como o espaço que permite a abordagem de temas que, em sala de aula, não são mencionados, como, por exemplo, a orientação sexual. A narrativa abaixo se deu em continuidade à pergunta sobre a forma como a

escola apresentava as temáticas de gênero e sexualidade. A entrevistada havia relatado que estes temas foram assunto na sétima série (8º ano).

V - E aí no oitavo e nono ano, ninguém mais falou sobre isso?

G - É, eu não tive nono ano, a gente da oitava foi para o primeiro colegial. Não, ninguém tratava sobre o assunto, porém eu estava decidida, então, **já que eles não levavam a informação, eu mesma levaria. Então eu participei do grêmio estudantil, a gente tinha rádio escolar e eu sempre tratava sobre o assunto, sempre, e aí então eu fui chamada na direção e me proibiram de participar da rádio da escola.**

V - Mesmo você sendo do grêmio?

G - Aham, mesmo sendo do grêmio. E aí tinha também o jornal, que a gente fez o jornal, porque a minha segunda profissão seria jornalista e eu, ahm, a gente criou lá um jornal e toda a semana eu colocava um tema sobre, tratava do tema. E aí **retiraram o jornal da escola [riso] proibiram então que nós fizéssemos o jornal.** Depois eu fui para o primeiro ano, fui para o primeiro colegial, eu decidi que não queria me envolver mais com essas coisas, mas que eu não ficaria quieta. [...] (GI FERREIRA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 21 de out. 2015, grifo nosso)

Neste relato, fica explicitado pela entrevistada que, mesmo aqueles espaços tidos como livres revelam uma forte tentativa de controle por parte da escola. Ou seja, um mesmo espaço-tempo percebido pelas/os alunas/os como de liberdade, consiste em um espaço monitorado que pode ser opressivo. No entanto, em seu relato, Gi Ferreira afirma que sua busca por informações e para disseminá-las encontrava brechas no controle exercido pela escola pública onde estudava em Santos – SP.

Eve Sedgwick (2007), ao fazer uma reflexão sobre a metáfora do ‘armário’ afirma que “para qualquer questão moderna de sexualidade, o par conhecimento/ignorância é mais do que simples parte de uma cadeia metonímica de tais binarismos” (SEDGWICK, 2007, p. 29). Quando a entrevistada afirma ter utilizado a rádio da escola e o jornal do grêmio para visibilizar outros conhecimentos sobre gênero e sexualidade, sua narrativa – incluindo suas idas à direção e solicitação, por parte dessa gestão, de não participação nessa rádio – torna perceptível a distinção entre o conhecimento a ser publicizado (sobre a heterossexualidade e seus valores) e o que deve ser guardado de forma sigilosa, restrito ao mundo privado individual (a homossexualidade e, em específico, a lesbianidade). Tal percepção é corroborada pela afirmativa de Sedgwick de que a “distinção entre público e privado assola o espaço legal contemporâneo do ser gay” (SEDWICK, 2007, p. 25).

Na narrativa de Carmen, o grêmio também aparece como sendo o espaço para o debate sobre a homossexualidade e de resistência, assim como de combate a preconceitos.

V – Mas aí você falou que, no ensino médio, vocês movimentavam, mas tinha também disciplina específica que nem no fundamental?

C – Não, não tinha disciplina específica. Era... a gente movimentava debates e tal, a gente, é... o grêmio principalmente, o grêmio sempre agitou muito essas coisas, inclusive esse ano, até o Grêmio lá [da escola] tem movimentado muita coisa assim, a respeito disso, eles fizeram até um beijaço no Dia da Visibilidade Sexual, e eles, o grêmio [...] é meio forte nessa coisa, eles propõem muito debate sobre as coisas que estão em voga, assim, né, porque [...] eu não fui o primeiro, mas tenho certeza que eu não fui o último caso de problemas da [...] coordenação e direção com casais homossexuais.

V – Uhum.

C – Teve algumas questões, porque eu ‘tava na sétima série e minha namorada tava no segundo ano do ensino médio, e aí a gente acabou indo parar na direção e junto com outro casal, dois amigos nossos, e aí depois, enfim, deu ‘mó confusão, os alunos todos ficaram revoltados e não sei o quê, galera queria fazer beijato, e enfim, e tocar o terror porque tava todo mundo p***, e aí eu lembro que, no ano seguinte, rolou com uma amiga minha, uma garota da minha sala que ‘tava ficando com uma garota um ano mais nova, que deu problema na coordenação do ensino fundamental [...] por causa dessas coisas. Assim, quando acontecia esse tipo de coisa, o grêmio chegava e falava ‘cara, então, vamo chamar alguém pra falar com a gente sabe? Pra gente fazer um debate e tipo conversar com os alunos e com os professores, e sabe, tipo, porque isso aí tá acontecendo, a gente precisa chamar a atenção pra isso aqui’ [...]

V – Mas aí então, o que acontecia era: o grêmio organizava esses debates... o debate era aberto pra todo mundo da escola?

C – Não, é,então, isso era o problema. Eu lembro que quando rolou o problema, eu minha namorada na direção, na minha sétima série, chegou a ter um debate com Jean Willys, mas era só pro ensino médio, então, eu não podia assistir, porque era no meu horário de aula, sabe? Então, eu acho que sempre teve um [...] vão muito grande entre o ensino fundamental e o ensino médio na escola onde estudei, é, porque, enfim, até geograficamente na, na escola, eles são muito afastados, e o ensino médio é menorzinho, todo mundo fica junto, todo mundo chega no mesmo horário e tal. E aí, **às vezes, o grêmio propunha de trazer turma de ensino fundamental pros debates**, então, mas aí a gente nunca conseguia todas, a gente passava de sala em sala, dando aviso em todas as turmas do ensino fundamental, mas nunca era uma coisa realmente, sabe? Assim, é... **não era muito encorajado isso na coordenação do ensino fundamental.** [...] Mas a gente chegou a fazer debates aberto pra até sétima série, a gente já conseguiu fazer, [...] debate no Dia da Mulher, que aí foi aberto pra todas as turmas do ensino médio e oitavo e nono anos. [...] (CARMEN. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 19 nov. 2015, grifo nosso).

Segundo Butler (2006), as normas sociais têm consequências de longo alcance e moldam a concepção que temos sobre o que é humano e de quais humanos podem participar das decisões políticas. Na disputa entre quais temas deveriam ser públicos e quais deveriam ser privados, a escola de ensino fundamental onde a entrevistada Gi Ferreira estudou se utilizou de seu poder hierárquico para determinar quem e quais

assuntos poderiam ser disseminados. Assim, esta escola contribuiu ativamente para invisibilizar outras vivências para além das que estão dentro da normatividade da heterossexualidade. Na narrativa de Carmen, por sua vez, o grêmio podia discutir os temas, mas o ensino fundamental tendia a 'ter problemas com a coordenação', que também não incentivava a participação destes alunos dos debates, dificultando seu acesso a informações que eram acessadas pelas/os estudantes do ensino médio.

A respeito da restrição etária para se abordar certos temas e permitir que eles entrassem em contato com a diferença relativa às outras formas de performativizar o gênero e a sexualidade, nesta outra unidade de sentido destacada, Carmen narra sua experiência de beijar a namorada em frente à entrada da escola e os efeitos desta visibilização da sexualidade nesse espaço-tempo.

C - O problema dessa aceitação [a respeito de namorar e beijar no espaço-tempo da escola] foi mais por parte, da parte administrativa da escola.

V – Como assim, de que forma eles reagem?

C – É, uma vez eu beijei essa minha namorada na frente da... da recepção, do... do colégio tipo na hora de saída assim, a gente se deu um beijo, tava indo embora e não sei quê. E aí no dia seguinte, é... eu fui chamada na coordenação e aí ela falou que 'ah, não, porque viram e não sei o quê e os pais né, das crianças menores estavam bem na saída e tá na frente de todo mundo, então é complicado porque os pais estão aí direto, tá entrando criança nova na escola tal' e aí falaram que iam me encaminhar pra direção porque como nós éramos de segmentos diferentes, a direção era a única autoridade comum aí, então fomos nós duas pra direção e falaram 'não se expõe, não sei quê, porque tá entrando criança nova na escola e os pais tão vendo e tal, a gente não sabe bem como é que eles vão reagir, a gente não sabe quem são esses pais', blá blá bla, 'não se expõe' [repetiu a expressão algumas vezes] mas a gente não respondia, eu tinha 13 anos, eu não... assim, se fosse hoje, hoje eu ia falar 'não cara, você que prepare os pais pra receber assim, as crianças deles, numa escola que é diferente', todo mundo sabe. Ninguém tá matriculando a criança nessa instituição de ensino esperando que ela, assim... esperam que ela passe no vestibular, eles querem uma educação diferenciada, sabe? Mas enfim, eu ficava só tipo escutando, e minha namorada também, que era super rabo entre as pernas, então a gente não respondia, mas é... O que que eu ia dizer? Esqueci...

V – [risos]

C – Ah, ficava falando 'não sei quê, não se expõe', blá blá blá blá blá blá blá e a gente não respondia nada e a gente via que era uma coisa muito hipócrita porque ninguém chamou casal hétero nenhum pra falar de exposição sabe? **E enquanto isso tinham 550 mil casais héteros se agarrando pelos corredores, podendo andar de mão dada tranquilo, podendo se cumprimentar com selinho tranquilo, sem ter, enfim, ninguém na cola. Lembro até que a diretora chegou a colocar um inspetor na nossa cola, assim, um inspetor super parceiro amigo nosso tal, e aí às vezes a gente tava sentado no recreio conversando e a gente tava num ambiente liberal e ele chegava e falava 'pô, então, tô odiando fazer isso mas é porque me mandaram, e não sei quê, não é legal...'**

V – Mas só com vocês? Não eram com os outros casais?

C – Era com a gente e com mais um casal de amigos [gays] nossos né?

V – Casal hétero se beijava e ninguém falava nada?

C – Casal hétero pode.

V – Entendi.

C – Era uma coisa, teve um até um episódio, da coordenadora do Ensino médio, chegar pra, tinha um casal hétero aleatório, a menina tava sentada no colo dele, e aí chegou a coordenadora do Ensino médio virou e falou ‘sai do colo dele só pra vocês não dizerem depois que eu não falo com casal hétero também’, tipo... [risos] (CARMEN. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 19 nov. 2015, grifo nosso).

Na história narrada por Carmen dois enunciados são repetidos: o de que existiria uma idade apropriada para que as crianças possam ser expostas à sexualidade e, que caso esta não fosse normativa, não poderia ser visibilizada em momento algum. O principal argumento utilizado tanto pela coordenação quanto pela direção era que ao beijar-se em público o casal de namoradas estaria expondo para os pais e para as crianças que estavam ingressando nesta instituição privada de ensino a existência de casais de lésbicas. Segundo o exposto nesta unidade de sentido, o problema não estava necessariamente na exposição, mas sim na exposição de uma sexualidade que fugia à heteronormatividade. A entrevistada chama a atenção para o fato de que esta instituição era reconhecida por atender a um segmento de classe bem específico, aquele que se interessa por uma educação diferenciada e está disposta a investir financeiramente neste tipo de instituição de ensino, mas este conceito de ensino aparentemente não incluía o debate a respeito da sexualidade, preferindo monitorar as exposições públicas de afeto – que visibilizavam as sexualidades não normativas – a criar estratégias para debater amplamente a respeito.

Existe a possibilidade de que ambas as escolas acreditassem que a informação sobre o sexo poderia aumentar a atividade sexual, como se o fato de ter informações sobre sexualidade fizesse com que as/os jovens/os praticassem mais sexo ou, no caso das sexualidades não normativas, visibilizassem suas orientações sexuais e desta forma contagiasse a outras/os jovens. Segundo Deborah Britzman, “este medo do contágio sustenta os insistentes debates sobre [...] se as representações das sexualidades *gay*, lésbica e bi devem ser discutidas na sala de aula ou não” (BRITZMAN, 1996, p. 78-79). Em ambos os casos tanto de Gi Ferreira e quanto de Carmen, mesmo se tratando de escolas com um perfil de público bem diferente, com recortes de classe distintos⁴⁸, o monitoramento e controle feito pela escola nunca era

⁴⁸ Gi Ferreira estudava em uma escola pública no litoral de São Paulo, enquanto Carmen estudava em uma instituição privada e de ensino alternativo, localizada em um bairro valorizado da cidade do Rio de Janeiro.

pleno. As informações circulavam de alguma maneira, dentro ou fora de sala de aula, ou seja, os efeitos das enunciações feitas no interior das escolas eram diferentes do que possivelmente era esperado e, desta forma, ambas as alunas deslocavam o sentido de obrigatoriedade da heteronormatividade.

No que se refere especificamente à lesbianidade, segundo Adrienne Rich, “as lésbicas têm sido historicamente destituídas de sua existência política através de sua ‘inclusão’ como versão feminina da homossexualidade masculina” (RICH, 1993, p 22). Judith Butler (2006) indica que não é possível fazer uma separação rápida e fácil da vida do gênero da vida do desejo, afirmando que “as normas sociais que constituem nossa existência supõem desejos que não se originam em nossa individualidade”, acrescentando ainda que “a viabilidade de nossa individualidade depende fundamentalmente destas normas sociais”⁴⁹ (BUTLER, 2006, p. 14, tradução nossa). Butler aduz que “na medida em que o desejo está implicado nas normas sociais, se encontra ligado com a questão do poder e com o problema de quem reúne os requisitos do que é reconhecido como humano e quem não”⁵⁰ (BUTLER, 2006, p. 15, tradução nossa).

No relato abaixo, a entrevistada afirma que queria ser referida como lésbica e que se esforçava por visibilizar sua lesbianidade, mostrando que no espectro das múltiplas possibilidades de orientação sexual existe, ainda que de forma contingente, uma identificação de sujeito específica, a lésbica.

V - Você tinha falado que normalmente eles usavam o termo sapatão e que o correto era gay.

G - Isso, gay.

V - Você chegou a escutar lésbica? Você já sabia da existência desse termo?

G - Eu já sabia por ler muito, tanto é que uma vez **eu fui falar dentro da sala de aula que não era gay, não era veado, não era sapatão, era homossexual. E eu expliquei o que queria dizer a palavra homossexual e depois eu falei ‘quando vocês quiserem se referir a mim, lésbica, por favor!’**. Eu lembro claramente de uma menina levantar no fundo da sala e falar ‘que palavra mais estranha, lésmica’ e eu falei, ‘não, sua jumenta, é lésbica, com B e escrevi bem grandão no quadro’ [riso]

V – Quantos anos você tinha quando fez isso, quer dizer, que série você estava?

⁴⁹ O texto em língua estrangeira é: “[...] las normas sociales que constituyen nuestra existencia conllevan deseos que no se originan en nuestra individualidad. [...] la viabilidad de nuestra individualidad depende fundamentalmente de estas normas sociales.”.

⁵⁰ “[...] en la medida en que el deseo está implicado en las normas sociales, se encuentra ligado con la cuestión del poder y con el problema de quién reúne los requisitos de lo que se reconoce como humano e quién no.”.

G – [risos] eu estava na sétima série, depois, na oitava série, eu repeti a façanha, mas eles já tinham um conhecimento, assim, um pouquinho mais, por causa do jornal, por causa da rádio que eu falava. Mas, assim, eu sempre fui muito, na verdade, eu sou aquariana, eu não sei se você se liga um pouquinho nisso, mas eu dou a cara a bater, eu sou muito pra frente, assim, eu não tenho essa coisa do ‘ah, vamos esperar pra ver o que dá’. Se você não tem a informação, vou jogar ela no teu colo, e foi o que eu fiz na escola. E a minha mãe foi chamada diversas vezes [...] mas não adiantou muito não. E eu expliquei para eles o termo, eles não sabiam, eu expliquei (GI FERREIRA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 21 de out. 2015, grifo nosso).

Charkes Bingham (2013), ao explorar a hipótese de Jacques Derrida de que o ato de ensinar é um processo de desconstrução, apresenta uma análise feita por Derrida sobre os escritos de Nietzsche sobre educação. Penso que a noção de *differánce*, desenvolvida por Derrida e evocada neste texto para pensar o ato de ensinar, possa ser ampliada para o ato de se autorreferenciar como lésbica e transmitir esses ensinamentos para outras pessoas.

Na narrativa de Gi, o termo *lésbica* é desconhecido pelo grupo para o qual ela está falando, o sentido desta palavra passa a existir quando a entrevistada explica e divulga sua utilização. Ela afirma significados para o termo e pede para ser referida como tal, ou seja, pede para ser nomeada daquela forma. Para Bingham (2013), sendo o nome uma questão de representação, é também uma questão de *différance*, pois é tanto um elemento que *difere* e pode representar a pessoa Gi Ferreira de forma contingente⁵¹, quanto *defere*, ou seja, dependendo de quem é representada por esse nome e suas ações, o termo e a pessoa a ele associada pode ser vista de forma ‘positiva’ ou ‘negativa’. Lésbica não é a pessoa que porta esse nome (no caso, a Gi Ferreira), porém, ao ser referida como tal, este termo tanto *difere*, quanto *defere* pois, dependendo de como as pessoas são afetadas pelos ensinamentos da entrevistada, a enunciação lésbica pode significar mais ou menos, podendo fazer com que Gi Ferreira seja lembrada como alguém a ser valorizado ou desvalorizado. Ou ainda, como uma vida a ser preservada, ou como alguém cuja preservação da vida não importa – um ser abjeto.

O processo de autoidentificação pode ser bastante complexificado para mulheres lésbicas e bissexuais. Como efeito possível das repetições de que a única sexualidade válida é a heterossexual, tem-se que

⁵¹ Quem ela é não pode ser resumida a esta identificação, ou seja, a palavra é “um estereótipo para a pessoa que ela representa” (BINGHAM, 2013, p. 427).

as garotas não têm oportunidade de compreender e explorar os significados de seus corpos, os adolescentes gays e as adolescentes lésbicas não são reconhecidas e não têm, portanto, quaisquer oportunidades de explorar suas identidades e desejos ou até mesmo de buscar apoio institucional para intervir no processo de violência contra eles/as (BRITZMAN, 1996, p. 79).

Ainda que as enunciações heteronormativas não afetem a todas as alunas da mesma forma e que estas não experimentem seus processos de subjetivação igualmente, nas narrativas, com exceção de Gi Ferreira, as entrevistadas afirmaram que experimentaram dificuldades em se identificar como lésbicas ou bissexuais, por não entenderem o que sentiam e/ou desconhecerem a possibilidade de relacionamentos entre mulheres, e/ou por perceberem que se sentiam atraídas por outras mulheres e considerarem um risco revelar sua lesbianidade.

V – Antes mesmo de você se sentir diferente, de você começar a pensar sobre isso?

L – Isso. E então, **quando eu percebi que era lésbica, eu bloqueei isso. Foi uma coisa que eu falei - ‘não, isso tem que ficar escondido, isso tem que ficar... ninguém pode saber e eu não posso pensar em olhar pra uma menina, porque, se acontecer de eu gostar de alguém, eu não sei o que pode acontecer comigo’.**

V – Uhum. Entendi. E aí assim, de certa forma, você já tinha, já dá a entender que você, ao se... ao esconder isso você acabava não vivenciando, mas assim, de qualquer forma, dentro da escola, você conseguia vivenciar de alguma maneira a sua orientação sexual?

L – Não.

V – Mas, assim, chegava a fantasiar, alguma coisa assim, ou nem... ou até tentava bloquear isso também?

L – Quando eu percebia, assim, que alguma coisa ‘tava querendo surgir, eu já bloqueava. Mas eu observava muito, porque, como eu disse, tinha essa amiga de sala que, ela tinha, ela era mais óbvia, vamos colocar assim, não conseguia disfarçar muito bem, ela era mais óbvia, ela até fazia algumas provocações, né, esse sentido. Até pela nossa professora, ela se aproximou muito da nossa professora, no sentido de identificação mesmo, e eu observava muito. Eu observava como essas pessoas se portavam, e eu observava o que acontecia com elas, até o ponto de um dia eu estar na casa da minha melhor amiga e a família dela falar ‘ah, a gente viu a fulana’, que era essa nossa amiga, ‘ela cortou o cabelo, nossa, agora ela tá sapatão demais’, aí começaram a... começou uma cascata de comentários terríveis, e eu assim, né? ‘Ok...’ E eu sempre, tudo que acontecia, afirmava que eu ‘tava fazendo a melhor coisa me escondendo, porque não tinha esse espaço, não existia espaço pra essa vivência na minha vida naquele momento (LUNA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 28 out. 2015, grifo nosso).

Eve Sedgwick (2007) afirma que “ressoante como é para muitas opressões modernas, a imagem do armário é indicativa da homofobia de uma maneira que não o pode ser para outras opressões” (SEDGWICK, 2007, p. 32), argumentando também que sair do armário pode ser transformador. Para a entrevistada Luna o ‘armário’ era

o espaço mais seguro para se estar, pois as enunciações repetidas dentro e fora da escola reforçavam a ideia de que ela deveria continuar se escondendo, para não sofrer com comentários negativos e o escrutínio social a respeito de suas performativizações de gênero.

[...] Há uma sedimentação das normas de gênero que produz o fenômeno peculiar de um sexo natural, ou de uma verdadeira mulher, ou de um certo número de ficções sociais prevalentes e prescritivas; sedimentação que, com o tempo, produz um conjunto de estilos corporais que, em forma coisificada, aparecem como a configuração natural dos corpos em sexos que existem em uma relação binária e mútua⁵² (BUTLER, 1998, p. 303-304, tradução nossa).

Na narrativa, portanto, ao cortar o cabelo curto, a amiga da entrevistada performativiza um gênero que ameaça as expectativas do que é *ser mulher* daquele grupo de pessoas, que possivelmente acreditam que uma *verdadeira mulher* – heterossexual – não cortaria o cabelo curto, pois isso é ser ‘sapatão demais’, reproduzindo a ideia de que as pessoas devem seguir determinados padrões de gênero convencionados pela heteronormatividade, em uma “política social de regulação e controle do gênero”⁵³ (BUTLER, 1998, p. 311, tradução nossa).

No decorrer da entrevista, Luna revela que, no ensino médio, se aproxima dessa aluna que havia sofrido discriminação pela forma como performativiza seu gênero. Embora se identificando como lésbica, o medo de que sua orientação sexual se tornasse pública fez com que ela continuasse a ocultá-la, mesmo diante da amiga.

V – Quando você passa a andar mais com ela, é já no ensino médio?

L – É, no ensino médio.

V – E nem com... você já conversava com ela ou também não? Você mantinha a sua orientação em segredo mesmo quando você ‘tava com ela?

L – Sim, porque eu achava que, se uma pessoa soubesse, a coisa ia desandar e todo mundo ia acabar sabendo.

V – Entendi. É... como é que você sentia, tendo que ocultar isso, ‘cê acha que isso tinha algum tipo de consequência no seu dia a dia da escola?

L – Sim, **as minhas notas começaram a cair vertiginosamente**. Eu era uma aluna nota A e comecei a ser uma aluna mediana. Eu fiquei muito tímida a partir do momento que eu percebi que... que eu me percebi como lésbica e depois não pude mais... não pude colocar isso pra fora, eu me fechei em alguns assuntos, a ponto de as pessoas chegarem pra mim, dos meus

⁵² O texto em língua estrangeira é: “[...] hay una sedimentación de las normas de género que produce el fenómeno peculiar de un sexo natural, o de una verdadera mujer, o de cierto número de ficciones sociales prevalentes e coactivas, sedimentación que con el tiempo ha ido produciendo un conjunto de estilos corporales que, em forma coisificada, aparecen como la configuración natural de los cuerpos em sexos que existen em una relación binária y mutua.”.

⁵³ O texto em língua estrangeira é: “[...] una política social de regulación y control del género.”.

amigos chegarem e falarem que não sabiam nada da minha vida, [...] porque como eu não falava disso, eu não falava de mais nada. [...]

V – Você até falou que era como se você tivesse com uma falta de liberdade, né?

L – Isso. Ué, porque se você não pode... Eu não, **eu não vejo ser lésbica como, como uma partezinha da minha vida, eu vejo como uma parte do todo, né? É parte de quem eu sou, mas não separado.**

V – Uhum.

L – Influencia em todas... em tudo o que eu faço, em todas as minhas escolhas, nas minhas falas. E se eu não posso falar isso pras pessoas à minha volta, eu não ‘tô sendo eu mesma, então, eu não me sentia livre. [...] Por mais que eu estudasse e tal, minha concentração foi bastante prejudicada porque eu não tava ali por inteiro sabe? E a escola sempre foi um lugar que eu gostava muito de estar, a escola, desde que eu comecei a estudar foi uma coisa muito importante na minha vida, a partir daquele momento... não foi mais tão legal (LUNA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 28 out. 2015, grifo nosso).

Em seu estudo sobre a homofobia, Daniel Borrillo afirma que o “homossexual sofre sozinho o ostracismo associado à sua homossexualidade, sem qualquer apoio das pessoas à sua volta e, muitas vezes, em um ambiente familiar também hostil” (BORRILLO, 2010, p. 40). A entrevistada afirma em sua narrativa que o fato de não poder falar sobre sua lesbianidade afetou diretamente seu desempenho escolar. Ser lésbica, para ela, não era algo que poderia ser deixado de lado, mas o medo de assumir-se, acabava por restringir-lhe a liberdade. Dentro ou fora do ‘armário’ a entrevistada se sentia limitada pela heteronormatividade e, entre os efeitos dessa privação de liberdade, destacou a queda em seu desempenho escolar.

O preconceito e a discriminação na escola, portanto, além de potencialmente ampliar o isolamento de estudantes percebidos como homossexuais e/ou que performatizam o gênero em desacordo com a norma heterossexual, pode afetar seu desempenho escolar, o que também foi percebido no estudo mencionado no primeiro capítulo, *Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar* (BRASIL, 2009). Segundo a pesquisa, as práticas discriminatórias e preconceituosas na educação escolar podem prejudicar o desempenho das/os alunas/os, principalmente homossexuais, pobres e negras/os, em uma interseccionalidade de opressões; entre as conclusões deste estudo, está “o fato que o preconceito e a discriminação não raramente resultam em situações em que pessoas são humilhadas, agredidas e acusadas injustamente simplesmente pelo fato de fazerem parte de algum grupo social específico” (BRASIL, 2009, p. 352). Ainda que as mais afetadas/os por essas práticas sejam alunas/os, tais práticas também vitimam professoras/es e

funcionárias/os, sendo que entre professoras/es ocorrem com maior frequência com as pessoas mais velhas, homossexuais e mulheres.

Na narrativa de Luna, referente à sua vivência escolar em uma escola privada em Vila Velha – ES, quando se presumia que uma professora era lésbica, a tendência era que as/os alunas/os praticassem ações discriminatórias, o que para a entrevistada era mais um sinal de se queria ser aceita naquele espaço-tempo, não poderia ser lésbica.

V – Entendi. Agora, essa professora, no questionário, você tinha falado que havia professoras na escola que eram homossexuais e que eram zoadas por isso, que de alguma maneira, eram alvo. Pode me contar mais, como é que era... como é que isso operava na escola?

L – Pessoalmente, entre os alunos, né, porque, com os professores, a gente não tinha essa intimidade com os professores, é... e tudo que se... Primeiro, que, assim, o nome dela era Jacira e a gente já se referia a ela como Jacirão, apesar dela ter um metro e cinquenta, né? **E tudo que ela fazia era descartado, a partir do fato dela ser lésbica.**

V – Uhum.

L – Então, ela... ela era professora de teatro, 'ah, mas Jacirão também, né, tinha que se envolver com as artes... porque é lésbica, tal, não sei quê'. Ela que 'tava organizando um evento 'ah, cuidado, porque...', ou, então se a gente fosse fazer as aulas de teatro, ela 'tava sempre, ela... ela pedia pra gente fazer, como parte do projeto de Português, peça de teatro, e aí que a namorada dela ajudava a gente a montar e tal. E tinha sempre essa coisa de cuidado, né? 'Oh, cuidado, a Jacira vai 'tá lá e tal... não sei que' e então, como se fosse uma coisa perigosa, sabe? Como se a pessoa fosse perigosa.

V – [a namorada dela] também era zoadá [...]?

L – Não. Não porque a gente tinha... os alunos que tinham contato com ela, é... Era mais assim, naquele ano que 'tava sendo o projeto e tal, mas... era mais nesse sentido, assim, 'ah, levou uma cantada', a moça não tinha feito nada, 'ah, 'cê viu o jeito que ela te olhou? Aí, 'tá vendo? Levou uma cantada', 'Ah, não sei o quê'. Ela foi fazer uma demonstração comigo e todo mundo ficou 'nossa, como é que você não, né...? Não ficou preocupada?', e eu falei 'gente... não... né.' [risos] [...] **Engraçado, porque a gente falando, é que a gente percebe como que era sempre pela via 'essas pessoas são perigosas, essas pessoas vão te atacar', né?** (LUNA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 28 out. 2015, grifo nosso).

No decorrer de nossa entrevista, Luna construiu novos sentidos para sua experiência, ao perceber que a situação narrada retratava um dos mitos da heteronormatividade (BRITZMAN, 1996). Por meio da interação, a entrevista narrativa (SARASA, 2012) afetou a construção de sentidos por parte da entrevistada, que percebeu que tanto a homossexualidade como as pessoas que se identificam como gays, lésbicas ou bissexuais tendiam a ser associadas ao perigo, por meio da enunciação de que a homossexualidade era contagiosa. Judith Butler (1997) afirma que "linguagem é o nome dado ao que fazemos: ao mesmo tempo 'aquilo' que

fazemos (o nome de uma ação que levamos a cabo de forma característica) e aquilo que efetuamos, o ato e suas consequências”⁵⁴ (BUTLER, 1997, p. 26, tradução nossa). Ou seja, quando os alunos citados na narrativa de Luna chamavam a professora de lésbica e, ao mesmo tempo, como alguém com quem era necessário ‘tomar cuidado’, estavam, por enunciando que ser identificada como lésbica se desdobrava em desconfiança e destrato. Outra fala da entrevistada que me levou a refletir sobre os efeitos das atitudes preconceituosas e discriminatórias foi a afirmação feita por ela que ‘tudo que ela [a professora lésbica] fazia era descartado, a partir do fato dela ser lésbica’.

A ideia de descarte e, de certa forma, desinteresse se repetiu também em outras narrativas. Quando perguntada sobre ter presenciado preconceito e discriminação durante sua escolarização, Catarina relembrou de uma professora do ensino fundamental e de situações com colegas e professores, tanto na educação básica quanto no ensino superior, que são descritas no relato abaixo.

V - [...] Quem eram essas pessoas que sofriam preconceito?

C - Eu lembro de um professor de Literatura no segundo grau, que era... mas também não lembro de nenhum tipo de ataque direto a ele, mas de comentários entre os alunos que ele, né, era veado... E aí, as várias maneiras como se falava, de maneira bem pejorativa, ‘dá a ré no quibe’, essas coisas assim, né? Enfim... coisa de fanta, ‘é fanta, essa fanta é sei lá o que’ [essa Coca é Fanta], enfim. Mas diretamente a ele não, isso no segundo grau. [...] Na faculdade também, professores que tinham trejeitos femininos eram chamados de veadinhos, ‘ah, dá o c*’, nunca pra eles, sempre por trás deles, comentários, né, de alunos [...] Lembro de uma professora que era cirurgiã e que falava de maneira muito ríspida, muito séria, ela era muito séria, e aí chamavam de sapatão também. Só lembro dela, de mulher só lembro dela, diziam que era lésbica e alguns comentavam de maneira assim, ‘ah, estamos comentando da vida da pessoa como comentaríamos de: ah, fulano é casado com uma mulher’, entendeu? Enfim, comentários. Outros falavam de maneira agressiva né, e... discriminando mesmo.

V - No ensino fundamental, foi só aquela professora que você falou, de Matemática.

C - Sim, só lembro dela.

V - E você tinha colegas também?

C - Eu tinha pena dela.

V - Você tinha pena dela? Por que você tinha pena dela?

C - Mas não só por isso, mas porque ela era nova, ela tinha, parecia que ‘tava começando a dar aula... e é matemática, sabe? Muita gente, os alunos não respeitavam, sabe? E ela tentava brincar e tal, mas os alunos não estavam nem aí. Eu não sei até que ponto **eles não respeitavam por isso, por ser nova, por ser uma mulher, sabe, Matemática?** Não sei, enfim, eu tinha pena dela.

V - Ela dava algum tipo de pinta? [...]

⁵⁴ O texto em língua estrangeira é: “Lenguaje es el nombre de lo que hacemos: al mismo tiempo “aquello” que hace-nos (el nombre de una acción que llevamos a cabo de forma característica) y aquello que efectuamos, el acto y sus consecuencias.”.

C - Ela era chamada de skatista, ela andava de ... eu lembro bem disso, de tênis com bermudão sabe? E ela tinha um jeito muito brincalhão, ela tentava chamar a atenção, né, dos alunos, pra matéria, e brincava, tinha muitas piadinhas e tal, enfim. E parecia, parecia lésbica sim, parecia lésbica (CATARINA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 02 nov. 2015, grifo nosso).

Ao se considerar a heteronormatividade como um padrão – e, por conseguinte, a imagem de homem ou mulher idealizado por essa construção – o gênero performativizado de qualquer forma que corporifique aquilo que foge a este padrão tende a ser julgado a partir desse binarismo. Tânia Navarro Swain (1999), ao investigar os significados de ser lésbica e a relação entre o feminismo e a lesbianidade, afirma que

A visibilidade lésbica, as maneiras de se vestir, de ser diferente, de sublinhar uma singularidade não fazem senão internalizar a ordem binária na medida que expõe uma diferença e a diferença supõe um modelo. Assim, a questão espinhosa de 'sair do armário', de 'ser ou não ser' não se coloca que se a heterossexualidade é obrigatória e que a homoliga sexo/gênero, sexualidade/desejo define a normalidade em sua exata correspondência. (SWAIN, 1999, p. 117).

Segundo a narrativa de Catarina, a seriedade da professora era associada, pelos alunos, a uma não feminilidade. Da mesma forma, adjetivações (como ser séria ou brincalhona) somadas a outras características, como a forma de se vestir, fez com que determinada performatividade de gênero fosse associada, segundo a entrevistada, à lesbianidade. Dependendo do contexto em que esse processo de reconhecimento ocorre, os efeitos podem significar tanto acolhimento quanto abjeção; essa ambiguidade que se apresentava na escola poderia resultar tanto em identificações, como reforçar estereótipos.

Na narrativa destacada, a entrevistada afirma que se vestir com roupas consideradas masculinas, ser jovem e lecionar uma matéria comumente associada ao universo dos homens teve como efeito o desinteresse e a falta de respeito dos alunos para com essa professora. Penso que, assim como Catarina relatou sentir pena, outras estudantes poderiam ter reações similares e/ou de ocultação da sua própria sexualidade – como Luna demonstrou em seu relato – mas esta perspectiva desconsidera os deslocamentos nos sentidos de gênero e sexualidade operados por essa professora: o fato de ela ser socialmente reconhecida como lésbica, ter um trabalho e mesmo existir (ser visível e reconhecível como lésbica) pode ter sido uma

enunciação importante para que outras jovens lésbicas pudessem se identificar, transgredindo as normas de gênero impostas pela heteronormatividade.

A respeito do processo de identificação, em concordância com Butler (2013), acredito que ser lésbica ou bissexual é uma construção identitária que, em determinados contextos, requer uma estabilização provisória, como na luta por direitos. Joan Scott, em sua investigação a respeito de como os processos de diferenciação social operam, afirma que “[...] a identidade é um processo complexo e contingente suscetível a transformações [...] a política é a negociação de identidades e dos termos de diferença entre elas” (SCOTT, 2005, p. 29).

Ao ser entrevistada sobre de que forma se identificava durante sua escolarização, Catarina afirmou que, durante o período em que estudou no pré-vestibular passou a falar mais sobre sua sexualidade, pois foi quando namorou pela primeira vez com uma menina.

V – Então naquela ocasião você conseguia se identificar de alguma forma, você se identificava de alguma maneira, nesse período Pré-Vestibular que você já falava que você namorava ou ficava. Você falava, você declarava que você namorava pra essas pessoas?

C - Olha, eu não sei se... como bissexual, eu acho ou... não sei, eu... Eu já...

Foram tantos momentos que já... houve momentos que eu pensei que eu era lésbica, ou bi, hétero, nunca mais, né? Aí não teve jeito.

V - A partir deste momento que você, do pré-vestibular em diante, você já não se considerava mais hétero.

C - É.

V - Ou antes disso você já ...

C - Antes disso, já não me considerava não, mas não tinha nada definido. Eu também, eu acho que eu sempre tive muita, é, dificuldade em definir mesmo.

V - Entendi. Hoje em dia você se define de alguma forma, ou se identifica com alguma orientação?

C - Então, depois de várias fases, e eu também não acho que essa seja a definitiva, mas eu diria que sou bissexual. Durante muito tempo eu tive... é... um certo receio de me colocar, né, me enquadrar como bissexual, eu não acreditava muito [...] nesse rótulo, sei lá, esse nome não me representava muito, sabe? Essa era a sensação que eu tinha, isso não fala sobre mim, isso não me representa, isso não diz quem eu sou e tal. Mas, recentemente, eu entendo como, como eu tenho dito mais claramente que eu sou bissexual, antes eu me dizia livre. Mas hoje acho que eu me coloco mais como bissexual e compreendo até que dizer que eu era livre antes era uma espécie de... de discriminação mesmo, sabe? De não me declarar, porque, enfim... Mas isso muito revestido ‘de não vou levantar bandeira, porque eu sou livre’[...] ‘eu faço o que eu quero, não sou bissexual’ [...] No final das contas, acho mais coerente levantar a bandeira sim, hoje em dia.

V - Você falou que você não acreditava. Você não acreditava nessa orientação pra você ou não acreditava na orientação em si? Era uma questão com o nome? Com ser bissexual?

C - É, pra mim, não me agradava a ideia de me colocar de maneira tão determinada assim, ‘sou bissexual’. Acho que eu não tinha isso claro pra mim também. Eu vinha experimentando, né, coisas e pessoas, e enfim... Isso não era tão claro. Isso, inicialmente. E, depois, acho que passou a haver isso, de

uma certa negação, uma certa... é... uma certa, não assunção, mas acreditando que era algo que me limitaria e tal. [...] (CATARINA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 02 nov. 2015, grifo nosso).

Nesta narrativa destacada, a entrevistada afirma que, na atualidade, acredita ser mais coerente 'levantar a bandeira' e se assume como bissexual, mas que, durante algum tempo, assumir alguma identidade era associado a um aprisionamento, mesmo que não se percebesse mais como heterossexual. Segundo Judith Butler, "não ter o reconhecimento social como heterossexual efetivo é perder uma identidade social possível em troca de uma que é radicalmente menos sancionada" (BUTLER, 2013, p. 117). Durante a entrevista, Catarina desenvolveu a ideia de que o que antes era uma não identificação com o termo bissexual – preferindo dizer que era livre – transformou-se em uma negação da própria sexualidade, ou seja, para ela, não se assumir também foi uma espécie de negação da própria sexualidade.

Tânia Navarro Swain (2001) desenvolve, em seu estudo sobre *os queer* e o heterogêneo, a ideia de que a afirmação da bissexualidade seria "uma outra dimensão, da identidade fluida nas práticas sociais" (SWAIN, 2001, p. 94). Esta autora acredita no potencial subversivo da bissexualidade, afirmando que, esta, não se desenvolve dentro de um princípio identitário binário. No mesmo estudo, enuncia que "as performances sociais adequadas, seguindo as normas, resultam em uma identidade que nos torna visíveis ou que nos permite ser reconhecidos por aqueles que chamo de 'os meus'" (SWAIN, 2001, p. 04). Considerando o exposto, nas entrevistas narrativas feitas com mulheres que se autodenominam como bissexuais, foi afirmado que não sofreram discriminações por sua performatividade de gênero, pois exibiam coerência e continuidade entre sexo e gênero; no entanto, ao apresentarem descontinuidades com relação à prática sexual e ao desejo, reveladas pela possível lesbianidade, romperam com a lógica heteronormativa, experimentando efeitos dessa transgressão.

Concluo esta seção, afirmando que nas unidades de sentido selecionadas, os espaços-tempo da escola que eram percebidos por alunas/os como livres tendiam a ser monitorados e expressões públicas de afeto e outras formas de visibilização da lesbianidade geravam desconforto. As alunas/os por sua vez, em seus momentos de conversas sobre professoras/es e colegas tendiam a repetir preconceitos com relação as performativizações de gênero que não estavam de acordo com a

heteronormatividade, agindo de forma discriminatória. Possivelmente a atitude poderia ser diferente caso fosse permitido um debate mais amplo tanto sobre o gênero quanto sobre a sexualidade nos espaços-tempo escolares, pois certas associações – como a performativização do gênero menos feminino à lesbianidade – tendem a ser fruto do desconhecimento a respeito destes temas.

Ainda assim, as entrevistadas afirmaram que encontravam espaços para informar e obter informações sobre os temas que a escola buscava não expor. Da mesma forma, professoras e alunas que visibilizavam suas orientações sexuais transgrediam a heteronormatividade, afirmando outros sentidos sobre ser mulher e exercer sua sexualidade.

A escola é um espaço-tempo de disputa de sentidos, onde ao mesmo tempo em que se estimula que existam espaços para debates e iniciativas que estimulem a participação de alunas/os no processo educativo, a todo momento busca-se afirmar algum sentido estabilizado sobre modos de existir. No entanto, esta estabilização não sendo plena, comporta desestabilizações dos sentidos afirmados sobre ser mulher, ser estudante e ser professora, possibilitando outras identificações para além dos ideais heteronormativos propagados.

A busca em apagar a existência lésbica (e bissexual) do espaço-tempo da escola, bem como a tentativa de silenciar as vozes das entrevistadas, motivou algumas delas a buscar outras formas de obter os conhecimentos que desejavam e também a divulgá-los como forma de romper esse silêncio, já que quando se percebiam como diferentes, buscavam saber sobre quem eram. Assim como, mesmo sem declararem suas orientações sexuais, professoras contribuíam para os processos de identificação dessas jovens, sendo exemplos de que as mulheres não estavam restritas a uma única forma de existir.

Dando continuidade à problematização da heteronormatividade em diversos contextos de interação, a próxima seção trata da lógica heteronormativa em um espaço marcado pelo binarismo: o banheiro/vestiário. Neste espaço-tempo, segundo algumas das entrevistadas, podiam ocorrer ações discriminatórias que pareciam acompanhar a distinção binária concreta expressa pela sua arquitetura.

2.4 Banheiro/vestiário

Nesta seção, proponho a reflexão sobre um espaço-tempo que surgiu para a pesquisa a partir das respostas coletadas pelo questionário que apliquei *online*: o banheiro/vestiário. Nele, segundo algumas respondentes, ocorriam situações de discriminação que repetiam o binarismo que era expresso em seu estilo arquitetônico, com separações binárias e regras específicas, subjetivas ou não, sobre quem pode existir ali e tem o direito de permanecer existindo, a concretude da heteronormatividade.

Ele é tão marcado por esse binarismo que, no mês de julho do ano corrente, o deputado federal Victório Galli (Partido Social Cristão - PSC/MT) apresentou o, já referenciado no início deste trabalho, Projeto de Lei (PL 5744/201655), que criminaliza pessoas trans (que não se identificam com o sexo biológico) que utilizam o banheiro de acordo com sua identidade de gênero. Em entrevista ao grupo de mídia global VICE o deputado, que também é pastor evangélico e professor, afirmou, com argumentos essencialistas, que “não tem meio termo. Se a pessoa nasceu com uma vagina, é uma mulher. Se nasceu com pênis, é homem. E pronto”⁵⁶.

Este político se autoidentifica como “representante dos héteros” e pretende penalizar as pessoas trans incluindo o ato de utilizar o banheiro de acordo com sua identidade de gênero como contravenção, no Artigo 42 da Lei de Contravenções Penais⁵⁷. Esta atitude, além de denotar que muitos políticos desconhecem a distinção entre sexo, gênero e orientação sexual, também é um exemplo claro de constituição do que Judith Butler chama de *precariedade*.

Judith Butler (2009) desenvolve a ideia de precariedade, referindo-se aos condicionantes que permitem ou não a continuidade dos seres vivos. Segundo a autora, a precariedade diz respeito a uma distinção entre as pessoas que possuem redes de suporte social e econômico e as que são marginalizadas e expostas à

⁵⁵ O Projeto de Lei n. 5744/2016 pode ser acessado em:
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2090772>

⁵⁶ A entrevista pode ser acessada no endereço eletrônico: http://www.vice.com/pt_br/read/banheiros-publicos-pessoas-trans.

⁵⁷ Na ementa da PL 5744/2016 lê-se “Altera o Art. 42 do Decreto-Lei N. 3.688, de 03 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais), para constitui contravenção, a pessoa que usar o banheiro público diferente de seu sexo masculino ou feminino.”

agressão e à violência provocadas pelo Estado ou contra as quais este não oferece nenhum tipo de proteção. “A precariedade, certamente, está diretamente relacionada com as normas de gênero, pois sabemos que quem não vive seus gêneros de uma maneira inteligível encontra-se em alto risco de [sofrer] agressão e violência”⁵⁸ (BUTLER, 2009, p. 323, tradução nossa).

Caso este projeto de lei seja aprovado, a ação de uma pessoa trans utilizar o banheiro de acordo com o gênero com o qual se identifica, ou seja, uma mulher trans utilizar o banheiro feminino, por exemplo, acarretará punições, tais como restrições de direitos, prestação de serviços à comunidade ou o pagamento de cestas básicas a instituições de caridade. A gravidade desta proposta, que não é fato isolado entre os políticos brasileiros, aponta a urgência de se discutir gênero e sexualidade na educação escolar, para que este tipo de atitude institucionalizada não se torne um padrão. Como evoquei na introdução desta pesquisa, vivemos um momento de tensão e disputa de sentidos a respeito do gênero e da sexualidade – principalmente da mulher – e a Educação vem se tornando o campo dessa batalha. No texto do referido PL é citada a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 13005/2014 com a retirada “da palavra [sic] ‘Ideologia de Gênero’ [sic] que está sendo usada de forma ilegal e imoral com o intuito de perturbar a paz pública” (Projeto de Lei n. 5744/2016) – ou seja, está em curso a articulação política de grupos conservadores para a retirada de direitos e exposição de pessoas LGBT a violência e agressões por parte do Estado, em um claro retrocesso no que se refere à garantia de direitos humanos.

O banheiro/vestiário foi um dos primeiros elementos a me orientar no sentido de estar atenta aos contextos narrados como parte do próprio contexto de iteração, sendo ele a expressão arquitetônica da norma sexual, conforme temos definido em discussões do âmbito do DDEEJ: a concretude e a materialização radical do binarismo sexo/gênero. Ali poderiam ocorrer iterações relativas aos sentidos da heteronormatividade e, portanto, foi uma das perguntas que inseri no meu roteiro de perguntas e que foi feita para todas as entrevistadas.

Ao ser perguntada sobre como era o banheiro em sua escola, a entrevistada Wankiryu, que estudou em escolas da rede privada em Juazeiro do Norte – CE, relatou

⁵⁸ O texto em língua estrangeira é: “La precariedad, por supuesto, está directamente relacionada con las normas de género, pues sabemos que quienes no viven sus géneros de una manera inteligible entran en un alto riesgo de acoso y violencia. [...]”.

que, quando era criança, era muito menor que as colegas e, portanto, costumava a ir acompanhada ao banheiro, e não tinha lembranças negativas sobre esse espaço-tempo no ensino fundamental; no entanto, lembrava que, no ensino médio, cursado em uma escola pública, as portas eram pichadas.

V – Mas nunca se sentiu constrangida, nem nunca viu nenhuma situação de discriminação, preconceito ou comentários? Nunca teve problema em relação ao banheiro?

W – Não, só no fundamental, minto, no médio, que você via pichações no banheiro

V – Que tipo de pichação?

W – Ah, **fulaninha é sapatão, fulaninha... Rapariga, como a gente diz aqui, que são as meninas mais... que o pessoal chama de pirigete.** Ai, o pessoal [incompreensível] de medo.

V – Isso nas portas do banheiro feminino?

W – Isso, **nas portas do banheiro** (WANKIRYU. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 23 set. 2015, grifo nosso).

No banheiro, portanto, segundo a entrevistada, normas de gênero eram repetidas por meio de escritos nas portas do banheiro, um aviso a quem ali entrasse. As mulheres que viviam sua sexualidade, fossem as supostamente heterossexuais ('pirigetes'/'raparigas') ou as supostamente lésbicas, eram alvo direto das agressões. A norma prevalente naquele espaço, ao que parece, associava as mulheres a determinado papel de gênero feminino, ligado à passividade e ao recato, com a pressuposição da heterossexualidade; no entanto, a própria ação de escrever nas portas do banheiro, em uma tentativa de repetição da norma, denota que esta era transgredida pelas estudantes daquela escola.

No que se refere ao uso do banheiro, Carmen trouxe em sua narrativa a ideia de que ele também era o local para onde ela poderia fugir e viver sua sexualidade, transgredindo as normas que instituem usos e atribuições para aquele espaço-tempo. Quando perguntada sobre como foi sua experiência com a primeira namorada, já que haviam se conhecido efetivamente na escola – se conheceram numa rede social de perguntas, mas sabiam que eram da mesma escola – ela afirmou que o primeiro beijo dela com essa namorada foi no banheiro da escola.

Curiosamente, quando tentei aprofundar nosso diálogo sobre a questão do banheiro, nossa conexão ficou ruim, dificultando nossa comunicação, mas ainda assim, ela continuou insistindo para que nossa conversa sobre o banheiro ocorresse.

V – Tô te ouvindo, tô te ouvindo e tô te vendo. Mas, então, te fiz a pergunta do banheiro... A internet trava, tá vendo?

C – [risos] **Cara, banheiro, né? Assim, é... A primeira vez que a gente ficou foi no banheiro e foi um, só um beijo de meia hora, a gente ficou o recreio inteiro, no banheiro, tipo, se beijando, muito.** Foi só naquele dia, e foi maravilhoso, foi mágico pra mim, 'tava chovendo e era aquela coisa, 'ah é, a primeira vez que eu fico realmente com uma menina querendo e, caraca, quero... não sei quê'. E eu lembro que, nesse dia, alguém bateu na porta, perguntando se tinha gente, e a gente só não respondeu, só tipo continuou onde a gente 'tava, e ficou muito tempo batendo 'cara, tem alguém aí?', foi ficando muito estressado, começou a xingar, 'porra, não sei o que, só responde'. Foi muito engraçado e tiveram outros momentos assim, que a gente chegou a correr pro banheiro, em alguns momentos assim, porque a gente queria se pegar e a gente não queria que fosse na frente de todo mundo [...] às vezes a gente fugia pro banheiro só pra ficar chorando, assim, pra sentar e ficar uma no colo da outra, porque a gente já não suportava mais ficar no meio das pessoas, e, sei lá, era muito complicado ficar na escola assim, sabe? De ficar junto na escola, porque era o único lugar na realidade que a gente podia se ver, porque é... Em casa, era muito, sei lá, eu contei pros meus pais, meus pais não levaram de boa. Eu achei que eles fossem levar, mas eles... [...] **Aí, o banheiro era meio um escape pra gente, às vezes. A gente só ficava lá sentada chorando ou a gente ia se pegar,** porque a gente não, a gente não tinha muito espaço pra ficar junta, a gente queria muito, passar muito tempo junta, mas não dava pra ser em casa, porque meus pais tavam complicando, os pais dela tavam complicando, então, a gente só se via na escola, e a escola começou a complicar também, e aí a gente, sei lá, só fugia, pra onde dava, e o banheiro era onde normalmente dava.

V – Mas aí os funcionários não chegavam a entrar no banheiro, nem outros alunos?

C – Uma vez teve, teve um problema, porque, quando a gente já 'tava assumida e já tinha dado todos esses problemas, uma vez a gente foi pro banheiro, numa dessas, a gente 'tava muito mal de querer fugir, a gente ficou pra lá, e aí tinha uma... uma moça da faxina que ficou batendo na porta, e mandou a gente sair, que falou que sabia que a gente 'tava lá e não era pra gente ficar lá e não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê.. Já rolou uns constrangimentos assim.

V – E outros alunos, é... outras alunas, no caso não... não chegavam a... você não chegou a passar nenhuma situação de constrangimento ou de desconforto com outras alunas, ou não sabe nenhuma outra que tenha passado? Só essa de vocês mesmas junto aos funcionários?

C – **É, o problema eram os funcionários mesmo** (CARMEN. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 19 nov. 2015, grifo nosso).

Segundo Carmen, o banheiro é tanto o local para onde se foge, que acolhe risos e lágrimas, como também o espaço onde se é constrangida. Ao assumirem a relação publicamente, a entrevistada e sua namorada passaram a ter problemas em casa – por conta da não aceitação por parte dos pais – e também na escola – pois passaram a ser vigiadas e repreendidas pelos funcionários⁵⁹. Segundo a entrevistada, o espaço-tempo da escola era o único local para o encontro com a namorada e o

⁵⁹ Lembrando que, como relatado na seção anterior, elas passaram a ser monitoradas na escola quando se beijaram em frente à recepção do colégio.

banheiro era o único refúgio possível. Mas o fato de serem constantemente observadas pelos funcionários, segundo a entrevistada, fez com que elas vivessem situações de constrangimento em um dos únicos espaços em que podiam viver sua relação com alguma liberdade. Toda a concretude binária, de reforço da heteronormatividade, também comportava outros sentidos, deixando de ser um local de manutenção do preconceito e/ou da opressão e se tornando um espaço protetivo.

Na narrativa abaixo, o banheiro e o vestiário podem ser locais onde se repetem as discriminações, ou o local onde se operam transformações, podendo ser espaços de acolhimento e/ou hostilidade, dependendo da visibilidade da orientação sexual da entrevistada e do grupo de pessoas que entravam com ela no banheiro.

V - E aí, uma das perguntas que quero fazer é se você pode me contar um pouco sobre como era a vivência dessa discriminação, como é que ela se dava. [...]

G - Assim, é, quando nós, eu participava muito de jogos... escolares, né. E eu fui selecionada para ficar num dormitório com mais algumas meninas, e, nos dois primeiros dias, que elas de nada sabiam, até porque a gente não tinha abordado ainda esse assunto. [...] Os primeiros dois dias foram maravilhosos [ênfase], as meninas, a gente no dormitório, todo mundo ficava de calcinha e sutiã, pelada, andando pra lá e pra cá, nós tomávamos banho juntas e... sabonete pra cá pasta de dente pra lá, e toalhas, trocava toalhas e camisetas e blá blá blá. E uma noite lá, a gente resolveu beber um pouco, imagina, 'tá longe de pai mãe numa cidade diferente, jogos abertos, a gente teve uma noite de descanso, 'ah, vamos tomar então caipirinha' [...] Nós compramos lá, fizemos a caipirinha no nosso dormitório e começamos aquela palhaçadinha da brincadeira da verdade. [...] E começou a rolar lá a garrafa e caiu em mim e me perguntaram se eu já havia feito, como é que eu posso explicar, se eu já tinha tido algum tipo de relação íntima com algum menino e eu falei que não. Aí a outra perguntou: 'Por quê? Nunca teve oportunidade?' e eu falei 'nunca tive oportunidade, se tivesse oportunidade não teria feito' e a outra perguntou 'por que eu não teria feito?'. 'Porque eu não gosto de meninos'. 'Você gosta de meninas?', eu falei: 'sim eu gosto de meninas'. 'E você já fez alguma coisa com meninas?', 'Não eu nunca fiz nada com meninas'. E morreu a brincadeira ali [pausa] E... eu já notei que algumas meninas pegaram as suas coisas, que estavam deitadas ao meu lado, pegaram as suas coisas, pegaram os seus colchões e foram colocar do outro lado do quarto, do dormitório. E... **na hora do banho, que aí todo mundo foi tomar banho, elas entraram de roupa no banheiro e saíram de roupa do banheiro. Teve uma hora que duas foram entrar no banheiro e eu falei: 'Ah, vou tomar banho com vocês', e elas deram um grito: 'Não! Não! Não! Não! Deixa a gente tomar banho, depois você toma!'** E eu fiquei mais cinco dias com essas pessoas, assim, me tratando como se eu tivesse uma doença contagiosa, [...] Foi um sentimento bem ruim.

V - E você falou que ninguém desse grupo dessas meninas te apoiou de forma alguma, todas se afastaram nessa situação e passaram a agir com você dessa forma bizarra.

G - [respostas na sequência das perguntas] Não, não, todas, é. Com uma apenas, eu cheguei pra ela e: 'O que aconteceu, cara, por que que vocês mudaram comigo?', 'Ai, Gi, sei lá, agora é estranho, é estranho, a gente não consegue ficar pelada na sua frente', e eu falei: 'Cara, 'cês vão achar o quê? Que eu vou estuprar vocês aqui dentro? Minha visão raio laser, sei lá? Eu vou paralisar vocês e então vou abusar vocês sexualmente?' E aí eu já peguei

pesado e falei: 'Cara, vocês não fazem meu tipo de jeito nenhum', e aí uma delas falou assim: 'Por que não? Porque a gente é feia?! E eu falei: 'pra mim, pro meu gosto, sim, então, podem ficar tranquilas'. [...]

V- Agora, é... Você falou essa questão do vestiário, que elas passaram a sair de perto e tomar esse tipo de atitude, e isso me lembra que numa das questões do questionário você falou que, quando você entrava no banheiro, as meninas corriam. Isso era só em situação como essa dos Jogos Escolares ou no dia a dia da escola as meninas não entravam no banheiro com você?

G - No dia a dia da escola, e aí eu te falo que isso também aconteceu no primeiro ano. Quando todos tiveram é, consciência, porque tinha... No primeiro ano tinham mais duas menininhas que tinham um jeito mais masculino, não é que elas se... haviam falado 'Olha, eu sou homossexual', nada disso, elas tinham um jeitinho mais masculino, então, eles deduziam, então, eles falavam: 'A S. é macho, ela é do mesmo grupo que a Gi', eles falavam. E aí, até brincando, eu falei pra eles que 'Não é grupo, é irmandade', e que eu era vice-presidente da irmandade. [...] De tão sapatão que eu era, era vice-presidente, que não mexessem com a vice-presidente e a S. era a tesoureira dessa irmandade. Então, **tinham essas duas moças que tinham um jeitinho mais masculino [...]** Quando nós estávamos no banheiro ou sozinhas, eu sozinha, quando as outras meninas entravam, elas davam meia volta. Então, quando eu saía, elas entravam. **A gente até brincava que era bom, porque a gente tinha o banheiro só pra gente, a gente podia fazer fofoca, podia fazer o que quisesse.** [...] (GI FERREIRA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 21 de out. 2015, grifo nosso).

Na primeira parte deste relato, Gi Ferreira narra sua experiência nos jogos estudantis e a mudança de comportamento que ocorre quando é descoberta sua orientação sexual. Quando as colegas afirmam que não podem mais se despir na frente da entrevistada por conta da revelação de sua orientação sexual, a ideia de uma cumplicidade entre a equipe que estava participando coletivamente dos jogos estudantis é rompida com o exercício do poder do grupo de excluir e desprezar a entrevistada, como se sua lesbianidade fosse perversa e contagiosa. Em contrapartida, no momento em que a entrevistada afirma que as jovens que a desprezam não são desejáveis, ela opera um deslocamento nas convicções que suas colegas possuem a respeito da homossexualidade – nessa associação direta de que mulheres lésbicas seriam como homens e potencialmente desejariam todas as outras mulheres, independentemente da orientação sexual.

Na segunda parte do relato, as meninas que performativizava um gênero mais masculino e a própria entrevistada – que se autodenominava como 'muito sapatão' – eram tratadas pelas supostas heterossexuais como pessoas com quem não se poderia conviver, muito menos no banheiro, na mesma lógica da contaminação e perigo que foi citada em outros momentos neste trabalho. Mas os efeitos dessa tentativa de exclusão se revelaram empoderadores para as meninas que formavam a 'irmandade' das supostas lésbicas desta escola pública em Santos – SP, informando

a importância do grupo de suporte em situações onde a diferença se expressa em forma de preconceitos e discriminações. Assim como no relato de Camen, o banheiro tornou-se o refúgio e espaço de convivência entre elas, permitindo que naquele espaço elas pudessem agir com alguma liberdade.

A liberdade, portanto, foi evocada mais de uma vez para se referenciar ao banheiro que, apesar da tentativa de regular a sexualidade e estabelecer uma inteligibilidade do gênero dentro de uma lógica heteronormativa, possibilitava transgredir estas normas e experimentar a liberdade de ser quem se é. Este é um espaço-tempo em constante disputa, onde a permanência não é garantida e a liberdade pode ser cerceada por meio de constrangimentos e agressões.

A escola tendia ser o espaço-tempo onde algumas das entrevistadas que se autodenominam como lésbicas – todas as lésbicas afirmaram ter problemas de aceitação de sua lesbianidade em casa – podiam performativizar seus gêneros diferentemente do padrão associado ao feminino e vivenciar sua orientação sexual de alguma forma. Entre as que se afirmaram como bissexuais, não havia esse sentido tão marcante de liberdade vinculado à escola, talvez pelo fato de que as duas que assim se identificaram não tinham problemas com relação à vivência de sua sexualidade em casa, fosse por não assumir esta orientação ou porque isso era tido como algo natural.

Nesta seção as iterações que ocorreram nesse espaço-tempo reafirmam a heteronormatividade, mas também a transgridem, pois, ao mesmo tempo em que se afirma que tipo de sexualidade pode ser exercida e a forma mais adequada de fazê-lo, como nos avisos escritos nas portas do banheiro, também se subvertem essas normas, quando o banheiro se torna o local do encontro de iguais, um refúgio onde se podia viver a sexualidade e conversar livremente.

Da mesma forma a performatividade de gênero, bem como as questões de visibilidade e identificação/autoidentificação estão relacionadas a construção do que é ser mulher no paradigma da heteronormatividade. Quando suas performativizações de gênero estão em desacordo com a norma, ou quando a mulher se autoidentifica como lésbica e visibiliza sua orientação sexual, o que se repetiu nos relatos foi o preconceito. Mesmo assim, sendo alvo de preconceito e sofrendo com isso, os efeitos dessas atitudes fizeram com que este espaço fosse ocupado pela diferença, em uma constante disputa pelos sentidos afirmados nesse espaço-tempo.

Na última seção deste capítulo, a *Saída*, ou seja, o momento em que a estudante ultrapassa os muros e portões da escola e passa a interagir com sua família ou com outros espaços de interação não escolares, como a internet, será investigado.

2.5 Saída

Como afirmei na introdução deste capítulo, sua organização considerou os contextos de iteração, que relacionam os contextos temáticos aos situacionais (ligados aos espaços-tempo da escola). A aposta neste tipo de organização é uma busca de coerência com a metodologia utilizada, mas também uma tentativa de dar fluidez ao texto e trazer a palavra das entrevistadas também para a estruturação do relato da pesquisa, já que nas narrativas coletadas os contextos relativos aos espaços-tempo eram evocados em uma constante lembrança à organização e às normas da escola. Este trabalho trata da educação escolar, mas esta seção aborda o que acontecia fora da escola, ainda que tivesse efeitos também naquele espaço-tempo. Evoca a *saída* da escola como o contexto onde se pode pensar nas iterações relativas à heteronormatividade que ocorrem em família/no lar, bem como nas buscas de informação e diálogos que se davam em ambientes como redes sociais e/ou internet. Em um movimento semelhante ao realizado na exposição das problematizações dos demais contextos, busquei, neste item, articular o critério situacional, do espaço-tempo onde/quando ocorreram os fatos narrados, às enunciações temáticas a respeito da performatividade de gênero, bem como processos de identificação/autoidentificação e visibilidade/apagamento.

Nas narrativas das entrevistadas, o antagonismo entre espaço-tempo doméstico e espaço-tempo da escola se expressa com a repetição de que em casa não havia diálogo e, quando havia, era para alertar sobre os perigos do exercício da sexualidade por parte das mulheres, ou para afirmar o perigo das sexualidades não normativas.

Segundo Maria Lygia Quartim de Moraes (2003), o primeiro Código Civil da República, de 1916, subordinava a mulher ao homem na organização familiar e, somente em 1962, com o Estatuto Civil da Mulher Casada, é que as mulheres têm a ampliação de seus direitos civis dentro e fora da sociedade conjugal. Segundo a

pesquisadora, somente na Constituição de 1988 os direitos civis de mulheres e homens são igualados, na vida pública e privada. Na História do Brasil, portanto, as mudanças na forma como as mulheres são vistas, bem como os direitos que lhes são garantidos em igualdade aos homens, datam do final do século XX.

No início do século XX, entretanto, predominava a ignorância e os preconceitos na concepção sobre a sexualidade da mulher, pois

ao reduzir a sexualidade feminina aos objetivos da procriação, sem que os homens estejam sujeitos à mesma lei, cria-se a dupla moral sexual. Em outras palavras, a divisão das mulheres em duas categorias fundamentais: 'as mães' - mulheres com as quais o ato sexual é 'puro', voltado para a procriação (ou a tendo como referência importante) -, e as 'prostitutas' - aquelas com as quais é permitido o sexo 'sujo' (MORAES, 2003, p. 499).

Assim, a sexualidade da mulher foi reprimida e negada: a tríade mulher-mãe-esposa marcava a mulher como um ser dessexualizado, cujo desejo era visto como uma aberração; o sexo sem fins de reprodução era visto como sujo e associado à prostituição, que tinha como principal finalidade a satisfação dos homens. A mulher 'decente', portanto, era a mulher heterossexual sem motivação sexual que não a de prover satisfação ao seu marido.

A *unidade de sentido* selecionada abaixo retrata como a visão estereotipada da mulher como heterossexual – e todas as operações textuais que se agregam a essa visão, desde a dessexualização da mulher até a percepção de que mulheres que possuem desejo devem ser purificadas⁶⁰ – possibilita que, no universo privado do lar/família, faça-se uso da violência e do arbítrio quando performativiza-se o gênero em desacordo com a heteronormatividade.

V - E sua mãe era chamada [para ir à escola, por conta da participação da aluna em grêmios, jornal da escola, rádio etc] e ela também não apoiava.
 G- Não, de jeito nenhum, a minha mãe, ela...
 V - Em nenhum momento ela te apoiou durante todo esse processo.
 G - Nenhum momento, muito pelo contrário, hoje em dia eu falo isso muito legal, bem resolvido, mas **eu apanhei muito. Assim como eu, tenho vários amigos que também apanharam muito. Eu tenho marcas pelo meu corpo**

⁶⁰ Maria Lygia Quartim de Moraes (2003, p. 499) afirma que três construções de sentido – nomeadas pela autora como “operações ideológicas” – eram afirmadas no início do século XX: “A primeira operação ideológica era, portanto, afirmar a diferença qualitativa entre libido masculina e feminina [...]. A segunda operação ideológica, portanto, consistia em negar o espaço da sexualidade à mulher ou comprometê-lo com o fantasma da prostituição [...]. E a terceira operação da ideologia sexual dominante era a purificação necessária do desejo feminino no altar do amor [...]. O sexo – em se tratando das mulheres – só se justificava plenamente quando voltado para fins exclusivamente reprodutivos”.

por causa de surras que minha mãe dava, principalmente quando era chamada na escola, então eu tinha que... E foi esse um dos motivos que eu comecei a namorar um rapaz quando eu tinha 18 anos. E, com três meses de namoro, 'não vai rolar', mas eu tinha uma coisa, eu tinha que perder a virgindade, porque, infelizmente, a gente vive nessa sociedade patriarcal, e eu achava que, bom, 'se eu der pra um cara', falando em português claro, desculpa até o termo...

V - Uhum, sem problemas.

G - 'Se eu der pra um homem, a minha mãe vai ficar feliz. Bom, resolvi o problema da minha mãe e aí eu vou ser feliz do outro lado'. Só que, nessa, eu engravidei. Eu tinha 18 anos, mas, é... a minha mãe em nenhum momento, nenhum momento, não houve esclarecimento algum. Tudo que eu aprendi eu busquei, eu fui atrás, porque, com quatorze anos, eu me achava uma coisa estranha, eu não sabia nome, eu não sabia o que era, porque eu vivia num meio homofóbico total, minha mãe, meu padrasto, minhas tias [pausa] E eu tive que buscar, eu tive que buscar a informação e eu fui atrás. E eu estudei sobre, até porque eu tinha que ter argumento, eu tinha que saber o que eu estava falando.

V - Agora, quando você engravidou, sua mãe te deu apoio à gravidez ou também não?

G - Não, é, assim, ela deu apoio à gravidez, somente, porque, quando eu engravidei, foi quando eu assumi a minha homossexualidade geral, assim, geral. Pra tias que eu tinha receio de contar, porque eram mais idosas, eu botei o f***-se: eu falei 'eu estou grávida', 'ai, que ótimo, que lindo, quem é o pai?' 'o pai é um amigo, tal, tal, tal, rolou e tô grávida. Ah tia, tenho mais uma coisa pra te contar, eu sou lésbica' [riso], 'Como assim você é lésbica?', 'Sou lésbica tia!', 'Mas cê tá grávida', 'Ah, mas dar pra um homem, qualquer um pode, tia, eu gosto é de mulher'. Só que, assim, isso aconteceu num período da minha vida e eu me afastei de todos. Daí eu decidi que eu teria meu filho, eu estudaria bastante e a minha vingança, vamos dizer assim, seria, de certa forma, eu ser bem sucedida, O que eu fazia? Criar meu filho de uma forma decente e mostrar pra eles um outro lado, né, até porque, quando fala assim, em homossexualismo [sic], as pessoas imaginam aquele povo que vai na paulista mostrar a bunda e ficar se amassando com dez mil pessoas ali ao mesmo tempo. Eu costumo falar que os verdadeiros homossexuais estão em casa, criando seus filhos, trabalhando, fazendo mestrado [risos], doutorado, estão evoluindo, eles não precisam ficar batendo panela, né, assim é minha visão. Porque as pessoas que eu conheci no decorrer da minha caminhada, inclusive no Rio de Janeiro, eram pessoas assim, tranquilas, dentro das suas casas, que se divertiam, que casavam, que separavam, enfim, que namoravam e... pessoas, esse, essa realidade não está no imaginário das pessoas, da maioria das pessoas, porque não há essa preparação, não há essa conversa, não há esse diálogo [pausa] (GI FERREIRA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 21 de out. 2015, grifo nosso).

O controle parental exercido pela mãe, segundo a narrativa da entrevistada, consistia em – de forma violenta – punir a afirmação de uma lesbianidade e, ao mesmo tempo, silenciar qualquer tipo de informação sobre sexualidade em geral, repetindo, possivelmente, a ideia de que a sexualidade da mulher deve estar estritamente relacionada a fins reprodutivos em um casamento e que a informação poderia estimular o ato em si.

Quando a entrevistada afirma que 'dar para um cara' faria sua mãe feliz, reafirma um papel de gênero que estabelece que a mulher deve praticar sexo

exclusivamente com homens, tendo como produto final desta relação a maternidade. No entanto, essa repetição de sentido sobre ser mulher – heterossexual – deixa de ser plena e se desloca quando a entrevistada afirma que fazer sexo com um homem traria felicidade para a mãe, resolvendo esse ‘problema’ e, ao mesmo tempo, permitiria sua própria felicidade ‘do outro lado’, que seria viver sua lesbianidade. Ou seja, ainda que perceba a necessidade de repetir um papel de gênero esperado, a entrevistada o contesta ao praticar o ato sexual com um homem, engravidar, levar adiante a gravidez e, ainda assim, identificar-se e assumir-se como lésbica.

A entrevistada afirmou que, em casa, não recebia informações e, na escola, não teve acesso a conhecimentos que a pudessem ter auxiliado no momento de sua iniciação sexual. A este respeito, a pesquisadora Helena Altmann (2007) desenvolveu uma pesquisa etnográfica em uma escola municipal do Rio de Janeiro, entre agosto de 2002 e julho de 2003, quando analisou como as meninas idealizam sua primeira relação sexual e como a escola interfere e intervém nesse aspecto da vida dos/as jovens. A pesquisadora pode notar que, no grupo pesquisado, o tipo ideal de relação – a heterossexual – tendia a ser reproduzido, bem como tinha havido a incorporação dos ensinamentos escolares sobre a necessidade de se utilizar preservativo. Afirma que, além das recomendações do uso do preservativo, as intervenções escolares incluíam o aconselhamento a “um determinado modelo de relacionamento no qual a relação sexual deveria ocorrer” (ALTMANN, 2007, p. 354). Assim, o preservativo, por exemplo, “não era pensado e aconselhado para múltiplas formas de relação sexual entre jovens, independentemente da sua durabilidade, orientação sexual, entre outros aspectos” (ALTMANN, 2007, p. 354), limitando os efeitos que tal ação educativa pretendia atingir – a prevenção de ISTs, HIV/Aids e da gravidez – e deixando de reconhecer outras formas e manifestações da sexualidade. Segundo a autora, “o não reconhecimento da sexualidade adolescente pode estar limitando a eficácia das práticas educativas, na medida em que distancia esses/as jovens do uso de preservativos ou de métodos anticoncepcionais” (ALTMANN, 2007, p. 354).

Considerando o exposto e aquilo que foi enunciado pela entrevistada, sobre a não abordagem nem em casa nem na escola de temas e/ou ações voltadas para prevenção de gravidez que tivessem sido assimiladas e que pudessem ser resgatadas da memória, é possível supor que o fato de não ter reconhecida sua sexualidade tivesse tido como efeito o distanciamento de informações que porventura tenham sido fornecidas pela escola sobre os métodos contraceptivos, dado que estavam

estritamente ligados aos relacionamentos heterossexuais. Quando a entrevistada afirma que a ideia de perder a virgindade com um homem era uma forma de ser feliz por trazer a felicidade para a mãe e que, nessa breve experimentação, ela engravida, associando isso ao fato de não ter recebido informações suficientes sobre sexo, indica que a educação sexual dada na escola (se foi dada), que tendia a reprimi-la sempre que ela evocava o tema da homossexualidade, também não era bem-sucedida em informar sobre como evitar a gravidez no sexo com homens.

A escolha de manter a gravidez, mas, ao mesmo tempo, assumir-se publicamente como lésbica, operou uma transgressão na imagem de que a 'mãe' é sempre uma mulher – performativizando o gênero dentro dos padrões heteronormativos de feminilidade – e heterossexual, e, da mesma forma, desestabilizou um dos sentidos sobre ser mulher que tende a permanecer no imaginário social: uma vez tendo feito sexo com homens, a mulher tornar-se-ia heterossexual. A este respeito, ou seja, essa idealização de uma 'mulher verdadeira' como heterossexual em oposição à lésbica, Jonathan Ned Katz (1996, p. 98) afirma que “sob a perspectiva da história heterossexual, o aparecimento no início do século XX da lésbica na cultura popular deriva do interesse em definir o contrário da lésbica – a nova mulher heterossexual”. Este autor afirma que, junto com o crescimento do trabalho assalariado, o consumismo e uma nova ética de prazer transformaram a sociedade no final do século XIX e início do XX: havia um novo enfoque dado à sexualidade, vista de maneira positiva, reflexo de uma transformação social “uma reavaliação do prazer e da procriação, do consumo e do trabalho na sociedade comercial e capitalista” (KATZ, 1996, 97). Katz afirma também que esta mulher recém-heterossexualizada, que sente prazer estando com um homem que também sente prazer, “tornou possível o seu oposto, um monstro feminino ameaçador, a *lésbica*” (KATZ, 1996, p. 98, grifo do autor).

Segundo seu relato, ainda que Gi Ferreira tenha operado esta transgressão ao assumir-se lésbica, o fato de tê-lo feito teve como desdobramento o isolamento da família e a busca da construção de uma narrativa da maternidade dentro de um ideal 'decente', ou seja, buscando provar que pessoas, independentemente de suas orientações sexuais, trabalham, criam os filhos e estudam, em contraposição à imagem da homossexualidade vista como promiscuidade que, para a entrevistada, tende a ser explorada em eventos como a *Parada Gay*.

A construção de uma visão que coloca toda uma variedade de expressões e formas de exercer a sexualidade associada diretamente com a perversão e a doença pode ser combatida, como afirma a entrevistada em sua narrativa, com a conversa e o diálogo, ou seja, com a ampliação da informação sobre o tema da sexualidade. Em sua prática, ao questionar os ideais heteronormativos, a entrevistada questiona também a noção de uma identidade estável e fixa pois, se ao ter se envolvido com um homem e engravidado pode ter sido identificada como heterossexual, esta identificação nunca foi estável, portanto, no momento em que ela se dá conta de que não ia ser possível continuar naquela relação, ela assume sua identificação como mulher lésbica, operando deslocamentos na enunciação de uma identidade fixa e imutável.

No relato que se segue, a força da heteronormatividade e, ao mesmo tempo, seu questionamento, se expressam novamente pela tentativa de se viver uma relação heterossexual, mesmo sem interesse afetivo-sexual em homens, e afirmação da lesbianidade.

V – E... Na sua faculdade, como é que foi a sua vivência da sexualidade? Foi diferente de como você vivenciou no fundamental e no médio?

A – Foi, porque daí **eu comecei a namorar um cara, mesmo eu sabendo que não tinha interesse nenhum**. A gente namorou por seis meses, não fizemos absolutamente nada, assim... sexual... nada! [riso] Eu chegava no ponto de ter nojo de beijar ele, daí eu falei, 'Ah, vamo terminar porque não dá, né!'... Tipo... [suspiro]

V – Uhum.

A – ... E foi aí que eu falei, '**Ah, vou me assumir! Deu, né! Não tenho que ficar escondendo nem nada**'. Até porque na minha sala também já tinha, tanto homem quanto mulher, né, assumidos. Então eu falei: ' [tsc] Ah! Então, se assume de vez também!'. Daí conversei com meus amigos lá da faculdade mesmo, todo mundo aceitou de boa, inclusive uma de minhas amigas acabou se assumindo também [riso], então ficou todo mundo junto, assim, né, daí foi tranquilo assim. Só pra minha família que eu não tinha me assumido, né.

V – Você chegou a falar que, no caso da sua família... É... Havia... Eles... Você falou que eles não aceitavam, que eles achavam que isso não deveria existir. Como assim? Tinha algum viés específico, assim, ou religioso, ou moral, como é que funcionava isso?

A – Era mais na questão da religião e aquele pensamento de: 'Ah, mas o que os outros vão dizer, o que os outros vão pensar? O que a família vai dizer... A família, tio, tia...?'. Essas coisas assim. Tanto que eu acabei me assumindo primeiro pros meus tios, assim, da família né, e eles me apoiaram muito bem, assim, e só. Nem cheguei a me assumir, assim, realmente, pros meus pais, eles acabaram descobrindo por acaso, então... Eles continuam não aceitando, são os únicos da minha família que não aceitam [riso] (ANA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 17 set.2015, grifo nosso).

A entrevistada afirma que ter mulheres e homens assumidos em sua sala foi um incentivo a mais para que ela se colocasse como lésbica naquele espaço, porém, revelar-se em família tornou-se uma tarefa mais complexa por conta da ideia de que, para eles, a homossexualidade não deveria existir. Deveria ser mantida, portanto, escondida, pois expressá-la implicaria em ter que se explicar ou estar preparada para 'o que os outros vão pensar', 'o que a família vai dizer'.

A questão da tensão entre identificação/autoidentificação e a da visibilidade/apagamento, nesta narrativa, são evocadas em conjunto. Ao vivenciar a heterossexualidade e se assegurar de que aquela ação não estava de acordo com seu desejo e afeto, a entrevistada questiona-se a respeito da própria orientação sexual e da real necessidade de ocultá-la. Ao mesmo tempo, ao identificar que a homossexualidade era algo que poderia ser vivido publicamente, observando que outras pessoas se assumiam nos espaços em que ela circulava, a possibilidade de expor sua lesbianidade materializa-se e ela passa a tornar visível essa orientação, não somente no espaço universitário como também no espaço doméstico.

A família, evocada pelos pais da entrevistada como aquelas pessoas que poderiam pensar algo presumidamente negativo, foi quem deu apoio à entrevistada. Os pais – mais conservadores e religiosos –, que haviam ficado de fora do conjunto de pessoas que sabiam da orientação sexual da entrevistada, não aceitaram e continuam não aceitando que a filha seja lésbica. É interessante recordar que, segundo Moraes (2003),

as regras morais nas primeiras décadas do século XX eram ditadas, entre outras instituições conservadoras, pela Igreja Católica, que impunha seus preceitos por meio das escolas e púlpitos, pregando casamento indissolúvel e prole numerosa. A moral sexual cristã estigmatizava as mulheres que se separavam do marido e condenava a sexualidade feminina desligada de fins reprodutivos. (MORAES, 2003, p. 500)

Considerando esta construção histórica feita pela Igreja Católica, a reação dos pais em não aceitar a homossexualidade reflete também a mesma ideia de que a sexualidade feminina deve estar estritamente ligada aos fins de procriação, dentro de uma relação heterossexual. Segundo a entrevistada, em casa, sexo era um tabu e não se deveria falar sobre isso. Nessa mesma entrevista, ao final, informei que a mesma estava chegando ao fim e incentivei a entrevistada a falar livremente sobre temas que ela achasse que não tivéssemos abordado e/ou outros assuntos que

considerasse relevantes para a pesquisa. O relato que se segue trata deste momento da entrevista e chama a atenção para o fato de que a entrevistada retoma a ideia de que a falta de diálogo e de informações em casa e na escola teve efeitos em seu processo de subjetivação e identificação como lésbica.

V – Aquilo que eu tinha te falado... Cê tem mais alguma coisa você acha que, no meio dessa conversa, possa ter te inspirado alguma dúvida? Alguma questão que você queira contar, ou, algo que você acha que não foi perguntado? Algo que a gente não abordou aqui mas que você acha que seria legal, considerando isso que te falei, o tema da pesquisa... Pensando nessas vivências como um todo, né, tem algo mais que você acha que seria legal falar? Ou que você queira falar, perguntar, comentar...

A – É... Só mais, assim, essa questão é... Que agora que eu tô mais velha e tal, **depois de todas essas experiências, né, a gente vê como realmente falta essa questão**, né, da... **De ensino mesmo**, né, nas escolas, né... **Esse preparo**, né, **pra criança poder se entender**, né, **a criança o adolescente**, né, **poder entender o que tá acontecendo**, né. Porque, **às vezes, nas casas, a gente não tem essa abertura**, né, **então, é uma coisa que... digamos, fez muita falta pra mim**. Eu não conseguia me abrir com ninguém sobre esse assunto, nem com as amigas direito, assim, só escutava o que elas comentavam, mas eu não... Então, é uma coisa que fez muita falta, assim, né muita... Também todos os preconceitos da questão religiosa da família, né, tipo: 'não fale sobre', que 'sexo é uma coisa que aqui em casa não se fala', assim, né, meus pais têm essa ideia, então, acho que isso foi uma coisa que, meio que me prejudicou, assim, naquela época, né. No mais, é isso mesmo... (ANA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 17 set.2015, grifo nosso).

Quando expõe livremente as questões que acredita faltarem na escola, a entrevistada Ana reforça a ideia de que seria importante que na educação escolar se falasse sobre este tema. Em seu relato, afirma que, em casa, por conta de preconceitos religiosos, não podia falar sobre sexo e, portanto, assim como ela, outras mulheres recorreriam à escola para se informar e entender melhor sua sexualidade.

Tânia Navarro Swain, em seu estudo sobre lesbianidade (Navarro-Swain, 2004, p. 83), afirma que “no processo de socialização, o que é consequência é tomado como causa: as meninas e as mulheres aprendem a controlar, a disciplinar, a negar seus desejos e seus corpos em nome da moral e dos bons costumes, e toda lésbica foi um dia uma menina [...]”. Ser educada, pela família, para não falar sobre sexualidade, e ensinada que a sexualidade está restrita à heterossexualidade, pelas instituições onde estudou, teve como efeito, segundo sua narrativa, um prejuízo em sua socialização e em seu processo de autoconhecimento e autoidentificação. No entanto, mesmo com todas essas tentativas de manutenção da heteronormatividade, a entrevistada

contornou os obstáculos e dificuldades⁶¹ que relatou vivenciar em sua educação básica e pode assumir sua orientação sexual, lésbica, quando ingressou no ensino superior.

No relato que se segue a afirmação que era feita na casa de Luna era de que ser *gay* era algo legal, no entanto a lesbianidade era suja. Um dos efeitos dessa enunciação foi a tentativa, por parte da entrevistada de ocultar e bloquear sua lesbianidade.

V – E você falou que... vamos por partes, você falou que a sua mãe era homofóbica, aliás, era lesbofóbica, mas ela falava sobre isso? Porque assim, você tem essa percepção de que você era diferente, aí você começa a ver que existe essa possibilidade, vê que tem a professora, e aí vê que a sua amiga é homofóbica, como é que sua mãe dava sinais pra você de que ela era lesbofóbica?

L – Não, não era um sinal não. Era bem claro na verdade, porque ela tinha uma colega do trabalho que era lésbica e... ela falava sobre isso, de uma forma que assim, como se fosse uma coisa suja, e... e... Nossa isso faz tanto tempo... mas uma coisa assim, que é muito errada. Mas ela trazia os amigos gays pra dentro de casa, então ela passava uma clara mensagem que era assim: mulheres com mulheres era nojento, é feio, a gente não pode ver, mas é legal ter um amigo gay, 'não sou homofóbica, tenho até amigos gays', sabe, era nessa vibe.

V – Entendi.

L – E... aí depois disso ela conheceu mais algumas pessoas que eram... ah e quando ela soube da minha professora ela ficou assustadíssima, e falou assim 'mas ela já fez alguma coisa com você?', mas ela... sabe? Uma coisa assim, sempre do cuidado tal e eu falava pra minha mãe 'não mãe, ela é só a professora de português' [...] Então era bem claro, era falado...

V – Uhum.

L –... isso, era declarado.

V – Antes mesmo de você se sentir diferente, de você começar a pensar sobre isso?

L – Isso, **então quando eu percebi que eu era lésbica, eu bloqueei isso. Foi uma coisa que eu falei – 'não, isso tem que ficar escondido, isso tem que ficar... ninguém pode saber e eu não posso pensar em olhar pra uma menina, porque se acontecer de eu gostar de alguém eu não sei o que pode acontecer comigo'** (LUNA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 28 out. 2015, grifo nosso).

⁶¹ No início de sua entrevista, logo após perguntar-lhe sobre a abordagem da escola acerca do gênero e da sexualidade, Ana informou que se sentia diferente e que, ao se dar conta de que gostava de meninas, entrou em depressão e, posteriormente, tentou se matar, ficando reprovada no último ano do ensino fundamental (oitava série/nono ano). A este respeito, quando perguntei sobre essa questão da depressão e quando havia ocorrido, ela me respondeu que "falando bem abertamente, assim, tentei me matar, acabei reprovando na escola, então, foi uma situação bem difícil, assim, é claro... E... Meus pais, é claro, não conseguiam entender, né, porque, também não tinha me assumido ainda, né, e nem contado pra eles a respeito, né, isso só veio mais tarde mesmo, então, era uma coisa assim: 'tá, por que isso tá acontecendo?' É... muitas dúvidas e eu nunca tive alguém, assim, pra chegar e conversar a respeito do assunto, né. Nem sabia direito [riso abafado] o que que era, assim, direito, na época, então, só sabia que gostava e que era aquilo que eu queria e, por causa disso, me consideravam uma pessoa diferente né, das demais, assim."

Um dos efeitos da heteronormatividade é a ideia de que a pessoa que não está de acordo com esta norma pode ser punida de forma justificada por essa saída da clandestinidade. Em outro momento da conversa com Luna, ela informa dois eventos que foram marcantes para que ela continuasse temendo revelar seu desejo e afeto por outras mulheres.

V – Agora... é... você, em vários momentos você falou dessa questão do medo, dessa questão de um certo perigo né, que tá aparecendo em vários momentos quando você tá aqui narrando essa sua história. Você chegou a presenciar algo que assim, corroborasse com esse medo, do tipo, assim, sei lá, descobrir que alguém apanhou ou, não sei, há muitas coisas que dão medo, ou alguém que foi expulso de casa. Você chegou a acompanhar algum processo que, digamos assim, fortalecesse esse seu temor?

L – Ah, **aconteceram duas coisas relevantes**. Em algum momento, eu não me lembro quem, mas alguém comentou de **um rapaz que havia sido expulso de casa**, né? **‘A família descobriu que’**... e, assim, engraçado, porque ‘tava comentando num grupo e aí, ‘Ah, descobriram que o rapaz era gay e expulsaram de casa’, e as pessoas que eu sabia que eram homofóbicas falaram ‘Ah, mas coitado, tadinho, tá sem casa, como é que um pai faz isso?’.

V – Quantos anos esse jovem devia ter?

L – Ele devia ter a nossa idade, uns 16 anos.

V – Então, foi no ensino médio...

L – Ensino médio. Tem uma outra coisa, foi mais ou menos quando eu tinha uns 15 ou 14 anos. Eu **percebi que meu padrinho, meu padrinho foi me visitar** (que é também meu tio, irmão da minha mãe), é... ele foi nos visitar e eu **notei que a pessoa que o acompanhava durante todos aqueles anos, que era um homem também, era o companheiro dele, era o namorado, provavelmente, era o marido naquela época, e ele nunca me falou nada**. E eu fui perguntar à minha mãe, depois que eles foram embora, eu fui perguntar pra minha mãe ‘o tio e o fulano, assim, eles não só amigos, né? Eles têm alguma coisa?’ E a minha mãe começou a chorar desesperadamente, e chorar muito e falar, ai, como ela se sentia mal com aquilo, envergonhada. E aí ela falou é... que ele sofria muito por aquilo, que ela sofria, que a família toda sofria por ele ser desse jeito e que ele apanhava na escola, e que ele apanhava na rua por ser daquele jeito, que era uma vivência muito sofrida, que não desejava aquilo pra ninguém, deus me livre, e que era muito difícil da família toda aceitar, inclusive citou várias pessoas que eu amava muito. Foi exatamente nesse momento que eu soube que eu não podia me assumir... nem pra mim. [...] (LUNA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 28 out. 2015, grifo nosso).

O medo de se assumir e de ser considerada abjeta fez com que a entrevistada não o fizesse nem para outras pessoas nem para si mesma, pois, em casa, a imagem estereotipada do homossexual como um ser que sofre era reforçada pela mãe e, em espaços públicos, se repetia a ideia que homossexuais podiam ser expulsos de casa quando descobertos, ou seja, a visibilização da homossexualidade enunciada como passível de punições mais ou menos violentas. A reação da mãe, que sofre e chora desesperadamente, segundo a narrativa de Luna, faz parte da hostilidade

homofóbica que muitas mulheres acabam por experimentar na privacidade de seus lares. Ao mesmo tempo em que estas posturas podem ter como efeito a angústia e a repressão dos desejos, há que se notar que, no relato destacado, é o fato da visibilidade da união entre dois homens – o tio e seu companheiro – que impulsiona o debate sobre o tema por parte da entrevistada.

Ainda que aquilo que é evocado pela memória pareça estar ligado ao sofrimento e à vergonha, o fato de ter um tio homossexual assumido e este frequentar sua casa com seu companheiro operou transformações que possivelmente a própria entrevistada não tenha se dado conta. A visibilidade da homossexualidade do tio gerou dúvidas sobre a sexualidade dele e sobre a própria sexualidade da entrevistada e esta dúvida a compeliu na busca por informações, tendo como um dos efeitos a percepção de que, se ela era lésbica, deveria ocultar esse desejo por conta dos riscos envolvidos. Mesmo que sua busca a tenha levado para o fundo do armário, os sentidos que eram enunciados pela mãe, reafirmando a heteronormatividade, foram deslocados pelo tio que, em todos os eventos familiares, levava seu companheiro e tornava visível a possibilidade de não ser heterossexual e ter uma família em um contexto homofóbico.

Não foi apenas no caso de Luna que a propagação da ideia de que a homossexualidade é ruim ou errada teve como efeito, em algumas narrativas, a limitação sobre o conhecimento de si. A repetição de sentidos sobre uma suposta normalidade pode fazer com que as jovens não se identifiquem de outra forma que não seja a heterossexual entendendo que não o ser é considerado anormal.

V - E você tinha homossexuais na família que eram alvo de piada, ou as pessoas da família faziam piada?

C - Isso, sim. Faziam piada de qualquer orientação que não fosse... né. E aí, é...

V - E aí piada em ambos os ambientes, em casa e na escola?

C - E como isso só aparecia dessa forma de, né, de **algo que não é bom, de algo que é errado, de algo que é... que diminui a pessoa, que deprecia a pessoa. Eu não tinha por que não ser heterossexual, eu era normal né?**

V - E esses discursos, tanto por homem ou mulher?

C - Sim.

V - Ambas as orientações, fossem ou gay ou a lésbica, você tinha essa percepção...

C - Sim, de algo negativo.

V - Ou algo mais com um ou do que com outro. Se falava de lésbica perto de você?

C - Se falava menos, né? Mas sim, se falava, sapatão... Até que se fala bastante, eu acho, e... Não sei, ou se eu que prestava mais atenção, sei lá, mas tenho impressão que sobre homem, né, viado, bicha, isso aparecia mais.

V - Você tinha amigas que eram chamadas de sapatão?

C - Hum...

V - Ou você conhecia essas pessoas?

C - Sim, sim. Já, já presenciei isso. Eram pessoas mais distantes, meninas mais distantes, que eu não tinha tanto contato, é... Amiga, eu lembro de uma amiga da minha irmã, no prédio onde a gente morava. A minha irmã mesmo já foi, é... já foi chamada, mas não lembro de ser alguma coisa de xingamento não, foi alguma coisa dizendo que parece, parece menino, sabe? Coisa assim... Não foi... É, lembro. Eu nunca sofri, eu realmente nunca ouvi nada disso. Não ouvia (CATARINA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 02 nov. 2015, grifo nosso).

Nesta narrativa, além da repetição de sentidos relativos à normalidade da heterossexualidade, a entrevistada também relata que, quando eram citadas outras orientações sexuais, eram associadas a termos pejorativos e jocosos. Portanto, ser heterossexual era a única possibilidade para a entrevistada, já que ela não se considerava uma anormal. Em contrapartida, o fato de ter uma performatividade de gênero em desacordo com a expectativa do que seria uma mulher, fez com que a irmã da entrevistada fosse confundida com um menino, ou seja, a entrevistada, que dizia entender-se como normal e, logo, heterossexual, não sofreu discriminação por conta de sua performatividade de gênero enquanto esteve de acordo com a heteronormatividade; mas sua irmã, performativizando um gênero socialmente identificado como mais masculina, era entendida como não cumprindo com os papéis e expressões de gênero a ela atribuídos, sendo alvo de discriminação. Segundo Catarina, o preconceito e a discriminação passam a ser percebidos por ela no pré-vestibular, quando ela namora uma menina⁶² e isso a coloca em uma situação de constante questionamento a respeito de sua sexualidade.

A sociedade busca enquadrar as mulheres em papéis e expressões de gênero, normas que são, muitas vezes, repetidas dentro de casa e em outros espaços onde as estudantes transitam, informando qual seria a performativização de gênero adequada e qual seria aquela a ser abominada. No relato abaixo, Gi Ferreira – que ficou grávida na primeira experiência sexual com um homem – afirma que não ter espaços onde pudesse se refugiar – nem na escola, nem em casa – fez com que ela cedesse à expectativa social da heterossexualidade.

⁶² Em sua entrevista, Catarina afirmou que namorou pela primeira vez no pré-vestibular e quando questionada sobre como se identificava, sua resposta apresentou a ideia de que ao namorar sua orientação sexual não normativa ficou mais evidente e perceptível: “No Pré-Vestibular foi quando eu namorei uma menina, então foi minha primeira namorada. [...]. Antes disso eu lembro de ter ficado com uma outra menina e aí no Pré-Vestibular eu namorei... é... uma menina e aí foi algo que me tocou mais... é... de maneira mais... mais verdadeira né[...]. Então isso... isso fez mais parte da minha vida. Eu não saía dizendo pra todo mundo, mas isso ficava mais evidente, ficava mais... presente na minha vida. De modo que quem tava a minha volta percebia [...]”.

V - E aí, quando você vivenciava essa discriminação, como é que você se sentia, você chegava a sentir medo de alguma atitude?

G - Medo não, **eu me sentia muito triste, eu me senti por vezes desolada**, ahm, já quis sumir muitas vezes, já quis morrer, inclusive, porque **chegou** numa situação em que eu não conseguia enxergar além daquilo que eu estava vivenciando. Porque, na escola, passava por isso; chegava em casa, passava por isso novamente, e eu não tinha muito onde me refugiar. Então, é... chegou uma hora que eu falava 'não dá pra mim', que foi quando eu tentei, ai depois lógico, com dezoito anos, ser aquilo que os outros gostariam que eu fosse. Eu já cheguei a ouvir várias vezes: 'nossa, você, tão bonita, tão inteligente, por que que tá fazendo isso? Por que que você não arruma um namorado? Olha a sua irmã!'. A minha irmã saía com dois, três, a minha irmã era adepta ao poliamor. Antes mesmo de existir essa palavra poliamor, ela tinha vários namorados e todos sabiam de todos. e então, a minha irmã era praticamente idolatrada pela minha família? 'olha a sua irmã! Por que você não faz isso o que ela está fazendo? Vai pra balada!'. Já chegou ao ponto de minha mãe falar: 'Menina sai, tira a cara desse livro, vai pra balada, vai encher a cara!', minha mãe falar para mim, porque ela achava assim: 'vai encher a cara, vai arrumar alguém, vai beijar, vai se amassar, vai sentir que é gostoso e aí, quem sabe, ela encontra um namorado'. Então, é complicado, é tenso. (GI FERREIRA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 21 de out. 2015, grifo nosso).

Neste relato, os enunciados aos quais Gi Ferreira era submetida em casa repetiam que ser mulher e ser inteligente implicava em sair com homens, ou seja, em ser heterossexual. Segundo a entrevistada, para sua mãe, até mesmo o uso de drogas como o álcool e a liberação (heteros)sexual eram preferíveis à lesbianidade. Por mais que a entrevistada apresentasse um discurso empoderado, com participação ativa nas escolas públicas onde estudou e buscando informações por conta própria⁶³, as constantes agressões sofridas em casa e as sanções praticadas na escola tiveram como efeito, segundo sua narrativa, além da desolação, a tentativa em se enquadrar no padrão heteronormativo que tentavam lhe impor.

É no momento em que Gi Ferreira tenta se enquadrar que ela ressignifica a si mesma e transgride os sentidos que lhe foram impostos pela heteronormatividade, assumindo quem realmente é e podendo restaurar sua autoconfiança. Para Silvia Gomide,

a mulher que de alguma forma se enquadra na categoria homossexual se vê obrigada a considerar a decisão de adotar uma identidade lésbica ou ainda confirmar a heterossexualidade compulsória a que está destinada no momento de seu nascimento, tornando-se assim, mãe e esposa, que são os papéis 'naturais' destinados a todas em mulheres em nossa sociedade heteronormativa. (GOMIDE, 2007, p. 406)

⁶³ Gi Ferreira participou do grêmio escolar, do jornal do grêmio e da rádio escolar, conforme pode ser lido na seção *Intervalo*, e sempre que podia levava o debate para a sala. Os efeitos dessa visibilização incluíam o da direção constantemente chamar sua mãe na escola e tentativas de convencerem-na a não afirmar sua lesbianidade na escola.

Nos relatos dessa seção fica exposto nas narrativas das mulheres entrevistadas que houve a necessidade, em algum momento de sua trajetória escolar, de tomarem um posicionamento sobre sua orientação sexual, fosse repetindo os sentidos relativos à heteronormatividade, ou deslocando-os e afirmando outras possibilidades de existir. Mas esta necessidade de se tomar uma posição é uma situação que somente mulheres que não estão de acordo com a heteronormatividade têm que passar, pois, como a heterossexualidade é tida como um padrão 'natural' e vinculada a performatividade de gênero enunciada como feminina, apenas as mulheres que apresentam-se diferentes deste padrão e/ou outras orientações sexuais são constantemente interpeladas, sendo pressionadas a afirmar alguma orientação sexual, mesmo que não tenham clareza sobre seus próprios desejos e afetos, ou de uma possível identificação.

Entre as entrevistadas, Gi Ferreira teve o apoio da avó quando criança, mas logo que teve que ir morar com a mãe passou a vivenciar em casa atitudes violentas de discriminação e preconceito. A única que afirmou que em casa nunca havia sofrido preconceito nem discriminação e que conversava sobre sexo com alguma abertura foi Del Torres, que informou que não lembrava de nenhuma abordagem sobre sexualidade ter sido feita pelas escolas privadas onde estudou, em Matão (SP) e Campo Grande (MS). Em suas relações familiares, no entanto, ela pode perceber que existiam outras formas de existir, para além da heterossexualidade. Em sua narrativa ela lembrou de interpelações heteronormativas da parte da sua mãe.

V - [...] você falou que você se entendia como heterossexual pelo menos até os 15 anos, ainda que na sexta série você tivesse, é... sentisse algum tipo de, algo de diferente, né? Pelas meninas. Como é que funcionava essa sua percepção, sobre, é... essa sensação de ser heterossexual? O que te levava a crer isso? Como é que funcionava?

D - [pausa] Então, como eu falei pra você né? Eu me identifico como bissexual, então, a minha atração por homens, querendo ou não, ela sempre aconteceu. Então, era por isso, porque eu achava menino bonito, eu tinha desejos com meninos, enfim [falha no áudio]. Acho que é diferente da, lésbica 'lésbica' [ênfase] mesmo, né? E eu, eu... sempre achei meninos atraentes e na realidade a minha descoberta como homoafetiva se deu quando eu percebi que existiam, é... mais homossexuais do que eu imaginava no mundo, principalmente, homossexuais femininos com os quais que eu ainda não tinha contato, sabe? E, enfim, a partir do momento que eu tive percepção de que existia e que valia a pena, eu... eu... Enfim, eu vi que eu poderia me interessar por mulheres também. Na realidade, foi um movimento meio que racional até. [...]

V - Você conhecia mulheres também? Não, você não conhecia em nenhum círculo social seu, mulheres que fossem lésbicas ou bissexuais?

D - Não, eu conheci sim. Na realidade, eu conheci e... assim, **a minha história é um pouquinho peculiar, porque a minha mãe, eu acho assim,**

acho... Acho não, tenho certeza. Porque eu nunca tive essa afirmação como dela, entendeu? Que ela teve um romance com uma mulher, mais ou menos na minha época da adolescência, entendeu?

V - Uhum.

D - E... e... Aí eu lembro que todo mundo da minha rua, tipo, falava que minha mãe 'tava tendo um caso com a mulher, e eu negava, né? Mas é, porque, assim, eu... eu, quando era mais nova tinha alguns valores de... acho, muito introjetados, valores de sociedade, sabe?

V - Uhum.

D -... até uns preconceitos, de certa forma, e a minha mãe, de certa forma, é... me... brigava comigo por isso. Falava 'ah, você... você tá sendo preconceituosa, você isso, você aquilo', entendeu? [...]

V - Entendi. Você falou que a partir dos 15 anos é que você começou a pensar diferente, ou pensar mais sobre a sua orientação sexual. Me conta como é que foi esse processo?

D - Ah, o meu processo, ele foi **com o advento da internet, que acho que, inclusive, é o que tem acontecido com muitas meninas hoje em dia, sabe?** [pausa] É... de perceber, é... Através de um canal de internet, existia um grupo de lésbicas, e eu sou uma pessoa que sempre, sempre fui muito curiosa, entendeu? Então, eu entrei nesse grupo e comecei a conversar, eu entrava e dizia assim, eu lembro até que na época eu era hétero mesmo, mas o tempo foi passando e eu conheci uma moça pela qual eu me interessei.

V - Agora, o que que te levou a entrar num chat, por exemplo, ou num grupo, ou em qualquer tipo de serviço que tivesse LGBTs, era já algum tipo de curiosidade, ou identificação?

D - Não, na realidade não foi isso, tá? Na realidade... O local que eu entrei, que você se lembra com certeza⁶⁴, que é o mIRC, IRC... Ele tinha vários canais e a menina que veio a ser a minha primeira namorada, né? Entrava num canal do IRC, num canal de RPG que eu entrava, e entrava no canal de lésbicas também, e aí eu... dava pra você ver, aonde, em quais salas que a pessoa 'tava, entendeu? E aí eu vi que ela 'tava na de lésbicas, entendeu? E aí, por curiosidade, eu comecei a entrar, entendeu?

V - Entendi. Então, foi meio que por curiosidade, através de alguém que você já tinha contato, e que você conhecia através do jogo, né?

D - Sim, exatamente (DEL TORRES. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 28 nov. 2015, grifo nosso).

Nesta narrativa, há vários pontos interessantes a se explorar: primeiramente, o fato de que, para a entrevistada, que é bissexual, existiria uma lésbica 'lésbica'. Esta percepção repete a ideia de que seria possível traçar o perfil *da* lésbica, ou *das* lésbicas, o que, concordando com Tânia Navarro Swain, seria impossível, "pois não há substância à qual se prender, não há um bloco homogêneo e monolítico de coerência, não existe um tipo de experiência única que possa tomar o lugar de um referencial estável, de um protótipo" (NAVARRO-SWAIN, 2004, p. 93). Desta forma,

⁶⁴ A entrevistada conhecia minha trajetória como usuária do mIRC, pois temos aproximadamente a mesma idade e conversamos sobre isso na ocasião em que desenvolvi o Trabalho de Conclusão de Curso "Sociabilidade em rede: (inter)ações e representações sobre a saúde sexual de mulheres lésbicas e bissexuais na coluna virtual Sapas no Divã" do curso de Especialização em Gênero e Sexualidade (CLAM/IMS/UERJ). Del Torres é *webdesigner* e consultora de Marketing Digital, dona do site paradalesbica.com.br. Foi através dela que pude divulgar meu questionário online que, por conta da temática, gerou nela o interesse em participar desta pesquisa.

a própria vivência da entrevistada⁶⁵ e a percepção que ela tinha de que a mãe teria se envolvido romanticamente com uma mulher, mas não assumia uma identidade lésbica, denotam que esta identidade pode ser mutável e contingente, pois, assim como não existe um modelo de ser mulher heterossexual, também não existe o de ser lésbica.

Del Torres chama a atenção em sua narrativa para a importância da internet: ao final dos anos de 1980, outros espaços de encontro, compartilhamento e invenção coletiva passaram a ser utilizados por jovens que habitavam grandes metrópoles. Na década seguinte, as comunidades virtuais se desenvolveram e uniram pessoas com os mesmos interesses, que podiam interagir de forma dinâmica. Uma das formas de se comunicar utilizando a internet neste período era fazendo uso de protocolos de comunicação de texto simples como o IRC (*Internet Relay Chat*), onde, através de bate-papos (*chat*), era possível conhecer pessoas com os mesmos interesses, dúvidas e desejos. O desenvolvimento de sistemas de comunicação mais interativos, como as redes sociais e os chats, possibilitaram outras formas de sociabilidade, troca e compartilhamento de informações. Pessoas que poderiam ser alvo de discriminação e preconceito passam a ter a possibilidade de acessar a internet, permitindo assim que memórias e interesses fossem compartilhados.

No relato de Del Torres, ela conta que acessava um bate-papo relacionado com *Role Play Game* (RPG) e, por isso, conhecia outras mulheres jovens que também se interessavam pelo mesmo assunto e que, simultaneamente, acessavam outros canais de bate-papo, como o de lésbicas, possibilitando que a entrevistada tivesse acesso a outros tipos de informação e conhecesse outras pessoas, abrindo-lhe um leque de possibilidades para o exercício de sua própria sexualidade.

A internet, vista como espaço para obtenção de informações, é referenciada também na entrevista de Wankiryu, assim como o preconceito contra lésbicas na família, mas no seu caso, o preconceito era enunciado dentro da própria família, em casa.

V – E você vai ter a sua primeira experiência com dezoito? Ou não? Quantos anos você tem quando fica pela primeira vez com uma menina?
W – Dezoito, foi dezoito.

⁶⁵ Quando foi perguntada sobre se e com quem conversava sobre sexualidade durante o ensino médio, Del Torres afirmou que “sim, bastante, porque daí, é como eu te falei né? Com 15 anos, eu já ‘tava me identificando lésbica, então assim, pros meus amigos que eu me aproximava mais, eu acabava por falar, entendeu?”.

V – Foi essa que você namorou?

W -Não. Foi uma menina que... deslocou o meu joelho no ensino médio, nos Jogos Escolares. [risos] [...]

V – [risos] Você encontrou com ela de novo na faculdade? Foi isso?

W – Foi. Ai foi durante os Jogos, [...]. Ai a gente passou a ter contato e conversando, passou um tempo, foi no carnaval e... A gente ficou. Foi estranho.

V – Foi estranho? Porque que foi estranho?

W – Porque eu não esperava aquilo de mim. Tipo... A gente tava conversando e sempre conversando, **internet abre muitas coisas**... E acabou conversando e eu fui... Ai já fui, passei a não me aceitar mais.

V – Como assim?

W – Era difícil pra mim, porque em casa é... Tenho minha prima que ela é lésbica e minha avó fica sempre comentando, fazendo aqueles comentários maldosos e eu não queria aquilo para mim.

V – Então você passou a não se aceitar quando você ficou?

W – Isso passei aquele conflito porque eu também, até então, nesse tempo, eu não tô, tava saindo da religião... E sempre veio aquela lavagem que foi feita pra mim durante minha infância... Veio, de uma vez por todas, veio tudo de uma vez.

V – Qual era a sua religião?

W – Eu era católica.

[...]

V – Você passou um período sem se aceitar, ai você ficou com ela e continuou não se aceitando?

W – Isso, foi aquele conflito interno, aquela coisa. Ai depois eu parei, eu tava estudando muito psicologia, porque eu tava pensando em mudar de curso... E eu comecei a ver como seria, ver como é que eu gostava, no id ego e superego... Passei a ler muito sobre isso, então, o comportamento, aquela coisa toda... E eu fiz uma... Autorreflexão, eu vi que... Ai veio uma música do Legião [Legião Urbana], onde tem num [falha na gravação] assim: 'mentir para si mesmo é sempre a pior mentira'⁶⁶. Eu: 'Caramba! Isso nunca fez tanto sentido na minha vida.' [sorriso]

V – [riso] Entendi.

W – Nunca fez tanto sentido... Então, foi quando eu passei a pensar mais em mim.

V – E nesse momento em que você passou a pensar mais em você, você tinha quantos anos?

W – Quase dezenove.

V – E ai como foi esse processo? Esse fluxo inspirado na música mesmo?

W – **Isso, estudando, estudando, as perguntas que eu tinha vontade de fazer a outras pessoas eu nunca fiz, busquei onde? Internet. Participava de grupos, via o pessoal conversando, lia, pegava muito artigo e passei a analisar que não era assim, não era uma coisa que com religião iria me tachar por causa disso.** Foi uma das coisas que realmente cortou os meus laços com a religião. Porque eu vou seguir uma coisa que, eu estudando, via que muitas coisas eram mentira, eu não sei qual é a sua religião, às vezes eu posso estar te ofendendo com o meu comentário.

V – Não, não, fica tranquila, pode falar (WANKIRYU. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 23 set. 2015, grifo nosso).

Assim como no relato de Del Torres, a internet é tanto um espaço de sociabilidade, uma rede de apoio mútuo, como fonte de informações que não eram

⁶⁶ Esta frase me serviu como inspiração para o título desta dissertação, considerando a ideia de que uma mentira/ocultação da própria sexualidade apareceu no discurso de todas as entrevistadas, com exceção de Del Torres.

obtidas nem em casa nem na escola. Para Del Torres, foi o divisor de águas que possibilitou tomar conhecimento de que existiam outras mulheres que eram lésbicas ou bissexuais, ampliando suas redes de contato e a troca de informações. Para Wankiryu era uma forma de contestar a educação recebida em casa e na escola, já que estudou em colégio católico, obtendo, na rede, informações sobre os assuntos que a interessavam, auxiliando-a em sua autoidentificação como lésbica.

Luna em seu relato também menciona brevemente a internet, no caso, uma rede social que existiu de 2008 a 2015, o *Leskut*⁶⁷, como espaço de sociabilidade e meio de conhecer outras mulheres em contextos onde o controle da sexualidade é muito intenso.

V – Agora, você via discriminação, além dos casos que você falou, né? Dessa, da professora, das professoras, e dessa sua amiga que também, que era mais explanada, você via acontecer situações de discriminação dentro da escola, com outras pessoas?

L – Não, porque, assim, eu ouvia as histórias, por exemplo, a minha amiga, ela falava que ela ‘tava... Ela não tinha se assumido, mas, assim, ela, eu tinha uma forte suspeita que ela ‘tava se relacionando já com uma menina, mas ela colocava isso como se as pessoas estivessem acusando ela. Então, eu ouvia histórias de discriminação de fora da escola e o que acontece também, não acontecia, eu não via discriminação, nesse sentido, porque, no Espírito Santo, que foi onde eu estudei, as mulheres, elas não... não saem muito do armário. **Você descobre que alguém é lésbica, ou porque, assim, hoje em dia, pelo Leskut, você fala ‘nossa, essa pessoa...’, agora nem mais pelo Leskut, que não existe mais, seria por lá, ou porque ela faz parte do círculo de uma das suas amigas lésbicas e ela fala ‘fulana é lésbica’, você encontrava na casa da fulana, a ponto dessas pessoas não saírem juntas, elas iam pras casas umas das outras pra não serem vistas em sociedade.** Era muito deprimente, o Espírito Santo é um lugar horrível, nunca vá lá, não sobe aí do Rio de Janeiro não, fica daí pra baixo...

V – [risos]

L – Lá não é bom não. (LUNA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 28 out. 2015, grifo nosso).

Para esta entrevistada a dificuldade em reconhecer outras mulheres lésbicas e bissexuais se devia em parte, ao fato de que, no estado onde morava (Espírito Santo), o medo de ser reconhecida como lésbica ou bissexual fazia com que muitas mulheres se escondessem em seus ‘armários’. Adrienne Rich (1993, p. 27) afirma que a lésbica presa “no armário [...] compartilha as dores das alternativas não alcançadas, das conexões rompidas, do acesso perdido à sua autodefinição de modo livre e poderosamente assumido”. Segundo Luna, durante sua trajetória escolar, o

⁶⁷ *Leskut* é uma rede social para “mulheres que amam mulheres” e esteve disponível online em <http://leskut.com>, entre os anos de 2008 e 2015.

preconceito heterossexista fazia com que as mulheres tivessem que parecer heterossexuais para que não sofressem discriminação; a norma heterossexista se fazia presente ao ponto dessas mulheres evitarem serem vistas com outras mulheres assumidamente lésbicas, por medo de serem inferidas como lésbicas. Simultaneamente a internet atuava como ferramenta para transgredir a heteronormatividade pois, diante do controle social, as mulheres se encontravam e criavam grupos de suporte e relacionamento para além do mundo virtual.

O uso das tecnologias da informação pelas mulheres tem contribuído para a consolidação de canais de intercâmbio de ideias e ações, em prol da melhoria de suas condições de vida (CEPAL, 2013). No que se refere ao uso da internet por mulheres lésbicas e bissexuais, pode-se dizer que este é um espaço extremamente importante de sociabilidade para trocas, discussões, comunicação e busca de parceiras (SIMÕES; FACCHINI, 2009), sendo tanto o meio através do qual as pessoas acessam informações em rede, como também uma importante ferramenta para o exercício da sexualidade (ZILLI, SÍVORI, 2013).

O controle heterossexista sobre a performatividade de gênero faz com que as mulheres sejam observadas em seus gestos, ações, indumentária e fala em busca de divergências do padrão. Assim não é incomum que mulheres, independentemente da orientação sexual, sofram preconceitos quando não exibem a feminilidade idealizada. A este respeito, perguntei às entrevistadas se a performativização do gênero teria alguma relação direta com a orientação sexual.

V - É... Você acha que o jeito que uma pessoa se veste, anda ou fala, tem alguma coisa a ver com orientação sexual?

D - [pausa] Hum, não. Não. Porque eu acho que é variável, entendeu? Eu acho que ocorre muito a questão da auto-permissão, entendeu? **A partir do momento que essa pessoa se identifica homossexual, ela começa a se permitir a se vestir de determinada maneira, que até então, quando ela 'tava com a cabeça presa dentro da situação hétero, ela não se permitia,** entendeu? Ela...ela, aquela... aquele auto preconceito. Mas acho que não.

V - Que tipo de vestimenta, você diz?

D - Por exemplo, a menina mais masculinizada e o menino mais... mais feminino, enfim, a título de vestimenta, né?

V - Uhum. Mas aí você acha que as pessoas passam a poder usar ou se sentir melhor usando depois que elas entram em contato com esse universo?

D - Não é isso. Eu acho que ela, elas se permitem, entende? Uma vez que ela se aceitou como homossexual, ela aceita que tudo bem ela se vestir daquela forma. E é uma forma também dela se mostrar pro mundo o que ela é, entende? Porque eu acho que uma das problemáticas que existe, no meio homossexual, é justamente a questão de... da... difícil identificação, né? 'meu deus, será que ela é, será que aquela é?' Então, aí a pessoa vai e demonstra que é. Também não só por isso, entendeu?

V - Uhum.

D - Mas chega a ser uma forma de se projetar no mundo também (DEL TORRES. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 28 nov. 2015, grifo nosso).

A visibilidade lésbica por meio da forma de se vestir, de ser diferente e sublinhar uma singularidade expõe a diferença de um modelo que é o heterossexual (SWAIN, 1999). Esta visibilidade por meio da performatividade de gênero, que a entrevistada afirma ocorrer por conta de uma autoaceitação da homossexualidade, permite o reconhecimento em uma sociedade onde lésbicas tendem a ser invisibilizadas e sua existência negada. Mas ao mesmo tempo pode gerar sofrimento em mulheres heterossexuais, tendo em vista que ser associada à lesbianidade não é algo visto como agradável ou valorizado. Acerca da visibilização da lesbianidade e a associação ao abjeto, em relato anterior, Del Torres afirmou que sua reação de preconceito contra suposta a orientação sexual da mãe, estava diretamente ligada a ‘valores sociais introjetados’. Ela chegou a ser repreendida pela mãe por estar sendo preconceituosa, ou seja, mesmo com a possibilidade da mãe ser lésbica ou bissexual, como não era algo assumido e visibilizado de forma a agregar valores positivos, a entrevistada não considerava uma possibilidade real ser lésbica ou bissexual, pois não conhecia ninguém próximo que o fosse, o que muda quando ela conhece na internet pessoas com os mesmos interesses e que orientavam seu desejo e afeto para mulheres.

O intento deste capítulo foi apresentar a leitura e problematização das narrativas, coletadas por meio de entrevistas com mulheres lésbicas e bissexuais sobre suas trajetórias escolares, arbitrando a seleção de partes das narrativas construídas nesses encontros em *contextos de iteração*, a partir dos critérios temáticos – performatividade de gênero (que incluem os papéis e expressões de gênero), identificação/autoidentificação, visibilidade/apagamento – e de critérios situacionais, ligados aos espaços-tempo tais como sala de aula, intervalo, banheiro/vestiário e saída. Apenas a primeira seção não se enquadra neste critério, sendo uma estratégia metafórica para apresentar minhas entrevistadas e a forma como se deram as entrevistas.

Foi possível perceber, por meio das narrativas, que a heteronormatividade tende a ser dominante nos espaços-tempo da escola, porém, as transgressões que são feitas diariamente por mulheres lésbicas e bissexuais apontam que, por mais que as forças conservadoras e retrógradas busquem limitar e controlar constantemente a sexualidade das mulheres, este é um campo de disputas, onde as mulheres podem

combater preconceitos e discriminações, buscando exercer livremente sua sexualidade, mas onde os efeitos de tais práticas podem causar bastante sofrimento.

Todas as entrevistadas afirmaram que não tiveram informação suficiente sobre gênero e, principalmente, sobre sexualidade durante suas trajetórias escolares, independentemente de terem estudado em instituições privadas ou públicas, conservadoras ou alternativas. Mas algumas recorreram à internet para obter informações e buscarem grupos de suporte, bem como identificar outras mulheres com as quais pudessem se autoidentificar, não se submetendo completamente à heteronormatividade e não permitindo que o controle exercido sobre suas sexualidades as impedissem de vivê-las.

A respeito da visibilidade/apagamento e dos processos de identificação/autoidentificação, os relatos informam que, o fato de não conhecerem outras mulheres lésbicas e/ou bissexuais e, ao mesmo tempo, receberem uma educação heteronormativa, tanto no âmbito doméstico quanto no escolar, fez com que muitas tivessem caminhos de subjetivação tortuosos, até perceberem que não suportariam manter uma mentira sobre si durante a vida.

Chego ao final deste capítulo com vários destaques das entrevistas que não puderam ser melhor explorados em virtude dos limites de tempo e trabalho de uma dissertação de mestrado, mas com a crença, compartilhada na narrativa de minhas entrevistadas, de que a pesquisa na área da Educação pode render frutos e modificar a realidade que se apresenta. Todas as entrevistadas acreditam que é por meio da divulgação de informações que podemos tornar a sociedade mais igualitária e menos preconceituosa, combatendo a discriminação por gênero e orientação sexual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das apostas com que iniciei esta pesquisa e que foi enunciada na fala de minhas entrevistadas foi que narrar e visibilizar as demandas de mulheres lésbicas e bissexuais relativas às suas trajetórias escolares poderia auxiliar no combate à heteronormatividade, fornecendo ferramentas para reflexões de toda a comunidade escolar sobre a escolarização de mulheres.

Minha investigação reforça a percepção de que é urgente abordar gênero e sexualidade na educação escolar, para que esta não seja feita apenas em situações isoladas com professoras/es afins a estes temas. Essa discussão contribui para que se desfaçam preconceitos, desconstruindo a ideia de que existe uma "verdade" sobre o sexo, uma única e correta forma de performativizar o gênero, dentro de uma matriz heterossexual heteronormativa. A imposição da heteronormatividade pode causar baixo rendimento e evasão escolar, independentemente de estas pessoas informarem uma orientação sexual não normativa.

Ao reconstruir a memória individual de minhas entrevistadas, mulheres lésbicas e bissexuais, foi possível acompanhar como estas seguiram suas trajetórias escolares. Ainda que todas tenham concluído a educação básica e concluído (ou estejam atualmente cursando) o ensino superior, este processo se deu com dificuldades, lágrimas, repressão e dúvidas. Desta forma, uma educação que valorize todas as diferenças deve ser uma busca constante para todas as pessoas que atuam direta ou indiretamente nos espaços-tempo da escola com vistas a garantir o direito à educação.

Reafirma-se, por meio da problematização das manifestações da heteronormatividade desenvolvida nesta pesquisa, que a repetição dos sentidos relativos a essa normatização, sempre instáveis, comportam deslocamentos no espaço-tempo da escola, no que se refere às performances de gênero e o exercício da sexualidade.

Desnaturalizar a heteronormatividade é uma estratégia de combate ao preconceito e à discriminação, pois quando se ensina a existência de apenas uma sexualidade possível – a heterossexual – fica excluída uma miríade de possibilidades de exercício da sexualidade que ocorrem no espaço-tempo da escola. As mulheres entrevistadas enunciaram que se sentiam estranhas, à margem, já que não havia

peças com quem pudessem se identificar ou narrativas de espelhamento que indicassem a possibilidade de viver e exercer a lesbianidade (ou a bissexualidade). No entanto, ao narrarem seus processos de identificação e discutirmos os efeitos da heteronormatividade em sua escolarização, estas mulheres informaram que, quando descobriam a lesbianidade e se auto identificaram, afirmando publicamente sua orientação sexual, se tornavam referências da viabilidade de uma existência lésbica, permitindo que outras pessoas também pudessem se identificar por meio dessa visibilização.

Como feminista, minha pesquisa questiona as relações de poder e as concepções dominantes acerca da sexualidade, do gênero, da educação escolar e da identidade. Tais questionamentos e a perspectiva que adoto neste trabalho são um reforço positivo para minha proposta de educar *para* o feminismo e *no* feminismo. A abertura para estudos como este está diretamente ligada a uma perspectiva feminista, que explora outras temáticas de estudo e problematizações. Portanto, a ideia de educar *para* o feminismo e *no* feminismo é trazer para a educação escolar o constante desafio de romper com concepções totalizadoras, impositivas e hierarquizantes, estimulando que novos temas possam ser estudados a partir de um olhar feminista e, assim, valorizando o feminismo como forma de produção de conhecimento.

Uma das apostas iniciais desse trabalho, a de que o apagamento e a invisibilização das mulheres lésbicas e bissexuais durante sua escolarização é parte de um apagamento da sexualidade da mulher – que tende a ser vista como passiva e sem desejos em nossa sociedade heteronormativa – é confirmada quando as enunciações sobre educação sexual ficam restritas ao discurso da prevenção da gravidez e de doenças, excluindo o prazer, a experimentação e o livre exercício da sexualidade da equação, independente da orientação sexual.

É necessário que nós, mulheres lésbicas, sejamos visibilizadas de forma positiva, pois a ausência de lésbicas e bissexuais no espaço-tempo da escola dificulta os processos de subjetivação das mulheres que não se enquadram no ideal heteronormativo, podendo gerar sofrimento e variados transtornos, na busca do entendimento de si. Se as mulheres já são uma ausência a ser reparada, as mulheres lésbicas precisam ser (re)inscritas na História, pois os apagamentos foram profundos e têm sido repetidos por décadas.

Nas entrevistas fica claro que quando as minhas entrevistadas conheceram outras mulheres lésbicas e bissexuais, assim como quando obtiveram informações

sobre a *existência lésbica*, puderam se autoidentificar e viver suas vidas de forma mais plena, o que em quase todos os casos, só ocorreu no ensino superior, pois as escolas onde estudaram tenderam a não estimular o respeito e, desta forma, foram coniventes com o embotamento e silenciamento destas mulheres. A este respeito, das 7 entrevistadas, 5 afirmaram que se aproximaram da Psicologia ou estudaram Psicologia e que as leituras e reflexões propiciadas auxiliaram-nas na compreensão de si.

As escolas de todas as entrevistadas, fossem privadas ou públicas, mostraram-se permissivas com o apagamento de outras orientações sexuais diferentes da heterossexual e de performances de gênero em divergência ao padrão heteronormativo, o que podia se expressar em atitudes como a não abordagem destas temáticas ou mesmo com a perseguição daquelas pessoas que expressavam seu gênero ou sexualidade de outras formas. Desse modo, dificultavam o exercício da sexualidade das entrevistadas, bem como prejudicavam seus processos de subjetivação e de identificação de si como lésbicas e bissexuais, podendo gerar efeitos negativos no desempenho escolar dessas pessoas. No entanto, espaços-tempo onde se supõe um controle extremado, por meio de regras binarizadas, como o banheiro/vestiário, são uma metáfora para a ambivalência que se expressa no espaço-tempo da escola, o espaço temporalizado que pode ser extremamente opressivo é também um refúgio onde torna-se possível o encontro e o acolhimento.

Ainda reflito sobre espaços de controle, como já havia percebido em minha experiência como docente, no monitoramento que operam das expressões públicas de afeto de mulheres lésbicas e bissexuais e o desconforto em notar a presença de mulheres que têm uma performance de gênero menos feminina, e/ou que visibilizem a lesbianidade. Acredito que o debate, tanto sobre o gênero quanto sobre a sexualidade nos espaços-tempo da escola, deve ser ampliado para que certas associações – como a da performatividade de gênero de mulheres tida como masculina à lesbianidade e esta a algo negativo – possam ser desnaturalizadas. Valorizar ambas positivamente – a performatividade de gênero não tradicionalmente feminina e a lesbianidade – é uma estratégia possível de ser executada para desfazer preconceitos e favorecer que todas as vidas sejam respeitadas.

Ainda que as entrevistadas lidassem com a permissividade das escolas em situações de discriminação e preconceito, tendo efeitos nas famílias das entrevistadas, suas narrativas estão repletas de relatos de resistência e tentativas de

expor aquilo que sofria apagamento naquele espaço-tempo, afirmando que não existe uma maneira única e correta de ser mulher. A escola tem sido um local privilegiado de disputas sobre os sentidos de ser mulher e do que pode ou não ser debatido neste espaço-tempo, buscando uma estabilidade de sentidos sobre modos de existir. Quanto mais tentaram apagar suas existências e silenciar suas vozes, mais algumas delas se motivaram a obter e disseminar outros saberes, rompendo com as barreiras heteronormativas.

Nos contextos de interação arbitrados foi possível notar que os três temas se cruzam e interconectam, pois a performatividade de gênero (que incluem os papéis e expressões de gênero) pode facilitar (ou não) os processos de identificação/autoidentificação; estes, por sua vez, podem estar relacionados diretamente à visibilidade/apagamento de tudo aquilo que transgride a heteronormatividade. Assim, a metodologia desenvolvida foi um recurso importante para a problematização destas temáticas, de acordo com o espaço-tempo da escola onde/quando estes elementos se apresentavam, mostrando-se potente para identificar seus pontos de conexão e distensão, de forma coerente com a interlocução teórica que privilegiei na pesquisa.

A heteronormatividade, portanto, tende a ser dominante nos espaços-tempo da escola, porém, as transgressões que são feitas diariamente por mulheres lésbicas e bissexuais apontam que, por mais que as forças conservadoras e retrógradas busquem limitar e controlar a sexualidade das mulheres, este é um campo de disputas. Todas as entrevistadas afirmaram que não tiveram informação suficiente sobre questões de gênero e, principalmente, sobre sexualidade, durante suas trajetórias escolares, independentemente de terem estudado em instituições privadas ou públicas, conservadoras ou alternativas. Em alguns casos, no entanto, esse quadro estimulou-as a buscar informações e disseminá-las no espaço-tempo da escola, ainda acreditando nessa instituição como sendo o lugar onde poderiam adquirir saberes que não fossem parte do senso comum ou dos preconceitos familiares.

Por fim, penso que o material coletado por meio das entrevistas pode ser mais explorado em outros trabalhos, aprofundando as investigações a respeito de cada contexto temático e desenvolvendo outras. Algumas das entrevistadas compartilharam suas experiências docentes e percepções sobre meu tema de pesquisa que não puderam ser desenvolvidas nesta dissertação. Da mesma forma, pensando no poder do feminismo na abordagem destas temáticas e nos apagamentos

sofridos por mulheres lésbicas e bissexuais em nossa sociedade, fica a constatação da contribuição de lésbicas feministas no campo da Educação, pois, assim como eu e algumas de minhas entrevistadas, outras mulheres lésbicas e bissexuais existiram antes de nós e atuaram em diversos campos do saber, possibilitando outras iterações nos sentidos afirmados sobre o gênero e a sexualidade, no âmbito da educação escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. S. de. *Da invisibilidade à vulnerabilidade: percursos do "corpo lésbico" na cena brasileira face à possibilidade de infecção por DST e Aids*. 2005. 344 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

ALTMANN, H. Educação sexual e primeira relação sexual: entre expectativas e prescrições. *Rev. Est. Fem.*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 333-356, ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2007000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2015.

_____. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Rev. Est. Fem. Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575, jan. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200014>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

ANA. *Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima*. Realizada por videoconferência online, 17 set. 2015.

ARFUCH, L. El espacio teórico de la narrativa: un desafío ético y político. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, Maracaibo – Venezuela, ano 13, n. 42, jul-set., 2008, p. 131-140. Disponível em: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162008000300008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 29 fev. 2016.

_____. La ciudad como autobiografía. *Bifurcaciones – Revista de estudios culturales urbanos*, Chile, n.12, outono de 2013, p. 1-14. Disponível em: <https://www.academia.edu/3075948/La_ciudad_como_autobiograf%C3%ADa>. Acesso em: 29 fev. 2015.

_____. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010a.

_____. Sujetos y narrativas. *Acta Sociológica*, n. 53, p. 19-41, set.-dez. 2010b. Disponível em: <https://www.academia.edu/26909139/SUJETOS_Y_NARRATIVAS_1_Narratives_and_subjects>. Acesso em: 5 jun. 2016.

AUAD, D. *Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação*. 232 f. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BINGHAM, C. Derrida e o ato de ensinar: a economia do apagamento. *Sapere Aude*, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 413-440, jun. 2013. ISSN 2177-6342. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/4955/5504>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

BORILLO, D. A Homofobia. In: LIONÇO, T., DINIZ, D. *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009, p. 15-46. Disponível em: <http://www.sxpolitics.org/pt/wp-content/uploads/2009/05/homofobia_e_educacao.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2014.

BORILLO, D. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Ensaio Geral, 1)

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei 5069/2013*. Tipifica como crime contra a vida o anúncio de meio abortivo e prevê penas específicas para quem induz a gestante à prática de aborto. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=565882>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. *Projeto de Lei n. 4703/1998*. Acrescenta o inciso VIII e o § 1 ao art. 1 da Lei n 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos: inclui como crime hediondo o aborto provocado pela gestante, ou por terceiros, com o seu consentimento. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=21071>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. *Projeto de Lei n. 478/2007*. Dispõe sobre o Estatuto do Nascituro e dá outras providências: altera o Decreto-Lei n 2.848, de 1940 e a Lei n 8.072, de 1990. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=345103>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. *Projeto de Lei n. 5744/2016*. Altera o Art. 42 do Decreto-Lei N. 3.688, de 03 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais), para constitui contravenção, a pessoa que usar o banheiro público diferente de seu sexo masculino ou feminino. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2090772>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. *Projeto de Lei n. 6583/2013*. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. *Proposta de Emenda à Constituição n. 164/2012*. Dá nova redação ao caput do art. 5 da Constituição Federal. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=543252>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. Lei n 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563 (Publicação Original).

_____. Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014 (Lei Ordinária). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. (Edição Extra)

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto de Estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar*, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual: Relatório Analítico Final. São Paulo: FIPE/MEC/INEP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). *Caderno de Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. *Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis*. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, Faculdade de Educação/UFRGS, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan.-jun. 1996.

BUTLER, J. Actos Performativos Y Constitución Del Género: Un Ensayo Sobre Fenomenología Y Teoría Feminista. Trad. Marie Lourties. *Debate Feminista*, n. 18, 1998, p. 296-314. Disponível em: <<https://www.dropbox.com/sh/mk6w5ixu22z3yl8/wzIYXAIWaD>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

_____. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, G. L. (org.). *Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. *Cuerpos que todavía importan*. In: CONFERÊNCIA DE JUDITH BUTLER. [vídeo]. Buenos Aires: Red Interdisciplinaria de Estudios de Género CIEA-UNTREF, 16 set. 2015 (144 min). Disponível em: <<https://youtu.be/-UP5xHhz17s>>. Acesso em: 30 mar 2016.

_____. *Deshacer el género*. Espanha: Paidós, 2006. E-book.

_____. *Lenguaje, poder e identidad*. Espanha: Editorial Síntesis, 1997. E-book.

_____. *Performatividad, precariedad y políticas sexuales*. *AIBR. Revista de antropología Iberoamericana*. Madrid, v. 4, n. 3, set.-dez. 2009, p. 321-336. ISSN: 1695-9752. Disponível em: <<http://www.aibr.org/OJ/index.php/aibr/article/view/78/81>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BUTLER, J. Regulações de gênero. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 42, p. 249-274, jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332014000100249&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 dez. 2015.

CARMEM. *Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima*. Realizada por videoconferência online, 19 nov. 2015.

CATARINA. *Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima*. Realizada por videoconferência online, 02 nov. 2015.

CEPAL. XII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe. Santo Domingo, 15 a 18 out, 2013. Disponível em: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/16561/S2013579_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 mar 2014.

CÉSAR, M. R.de A. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. *Instrumento: Rev, Est, Pesq. Educ. Juiz de Fora*, v. 12, n. 2, jul.-dez. 2010. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/viewFile/936/799>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

CORRÊA, M. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. *Cad. Pagu*, n.16, p. 13-30, 2001. ISSN 0104-8333. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16ha02.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2016.

COSTA, C. L. O tráfico do gênero. *Cad. Pagu*, Campinas, SP, n. 11, p. 127-140, jan. 2013. ISSN 1809-4449. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634468/2392>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: _____. (org.) *Caminhos investigativos III*. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 mar. 2016.

DE LAURETIS, T. La tecnología del género. *Revista Mora*, Buenos Aires, v. 2, p. 6-34, 1996. Disponível em: <<http://www.caladona.org/grups/uploads/2012/01/teconologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

DEL TORRES. *Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima*. Realizada por videoconferência online, 28 nov. 2015.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. Tradução de Sônia Pereira da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1973. (Estudos, 16). E-book.

DERRIDA, J. *Limited Inc*. Campinas: Papyrus, 1991.

_____. *Posições*. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

DOUGLAS, M. *Pureza e Perigo*: ensaio sobre as noções de Poluição e Tabu. Lisboa, Edições 70, s/d. (Perspectivas do Homem, n.º 39). E-book.

FACCHINI, R. *Entre umas e outras*: mulheres, (homo)sexualidades e diferenças na cidade de São Paulo. 2008. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas: 2008.

_____. *Sopa de Letrinhas?* Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade 1*: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

GI FERREIRA. *Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima*. Realizada por videoconferência online, 21 out. 2015.

GOMES, M. C. A. *Tambores e corpos sáficos*: uma etnografia sobre corporalidades de mulheres com experiências afetivo-sexuais com mulheres da cidade de Fortaleza. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

GOMIDE, S. Formação da identidade lésbica: do silêncio ao queer. GROSSI, M. P.; UZIEL, A. P.; MELLO, L. (orgs.) *Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. (Sexualidade, gênero e sociedade. Homossexualidade e cultura)

KATZ, J. N. *A invenção da heterossexualidade*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996. E-book.

LACOMBE, A. “Pra homem já tô eu”: masculinidades e socialização lésbica em um bar no centro do Rio de Janeiro. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

LAQUEUR, T. W. *Inventando o sexo*: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LEITE, M. S. Performatividade: inscrições, contextos, disseminações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 141-165, jan.-jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

LEITE, M. S. Significação da violência e heteronormatividade no contexto da prática curricular. *Rev. e-curriculum*, São Paulo, v.7, n. 1, p. 1-18, abr. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5647/3991>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

_____. *Ativismo político e juventude: catracas na escola e na cidade para os jovens mais jovens*, 2016, 7 p. Mimeografado.

LEITE, M. S.; ROMÃO, C. de O. Da persistência do sexismo na educação escolar da juventude: sobre gênero, heranças e multiplicações. No prelo. Texto a ser publicado em 2016, em coletânea organizada pela professora Vera Candau, em comemoração aos vinte anos do Geceg/Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s), da Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. (Humanitas)

LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Rev. Estud. Fem.*, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200012>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

LUNA. *Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima*. Realizada por videoconferência online, 28 out. 2015.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola*. Uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSEY, D. *Pelo espaço: uma nova política de espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. E-book.

MASSEY, D.; KEYNES, M. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. *GEOgraphia*. Ano 6, n. 12, 2004. p.7-23. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/151/146>>. Acesso em 5 set. 2015.

MAYORGA, C. et al. As críticas ao gênero e a pluralização do feminismo: colonialismo, racismo e política heterossexual. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 463-484, maio-ago., 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000200003/25775>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

MELO, A. P. L. *“Mulher Mulher” e “Outras Mulheres”*: gênero e homossexualidade(s) no Programa de Saúde da Família. 2010. 150 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MESQUITA, M. Movimento de Mulheres Lésbicas como Sujeito Político: SENALE, Visibilidade e Direitos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE LÉSBICAS (SENALE), 6., 2006. *Movimento de mulheres lésbicas como sujeito político: Poder e Democracia: Relatório Final*. Recife: Grupo Curumim 2006. p. 9-11. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/Relatorio_SENALE.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2016.

MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2016.

MORAES, M. L. Q. Cidadania no feminino. In: PINSKY, J., PINSKY, C. B. (orgs.). *História da Cidadania*. Rio de Janeiro: Contexto, 2003.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Rev. Edu.*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 20 mar 2016.

NAVARRO-SWAIN, T. *O que é lesbianismo*. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos).

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

OLIVEIRA, E. M. Nosso corpo nos pertence: uma reflexão pós anos 70. *Labrys*, jan-jul. 2005. Disponível em: <<http://www.labrys.net.br/labrys7/liberdade/leo.htm>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

PRINS, B., MEIJER, I. C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 155-167, jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2016.

RAGO, M. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana, GROSSI, Miriam (orgs.). *Masculino, Feminino, Plural*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1998.

_____. Feminismo e subjetividade em tempos pós-modernos In: COSTA, C. D. L., SCHMIDT, S. P. (org.). *Poéticas e Políticas Feministas*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2004.

_____. Feminizar é preciso: por uma cultura filógina. *Perspec.*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 53-66, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 jan. 2016.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Tradução de Herética lesbofeminista independente. In: GELP, B. C.; GELP, A. (ed). *Adrienne Rich's Poetry and Prose*. New York/London: W.W. Norton & Company, 1993. Disponível em: <<https://apoiamutua.milharal.org/files/2014/01/heterossexualidade-compulsoria-e-existencia-l%C3%A9sbica-leitura.pdf>>. Acesso em: 25/04/2015.

RODRIGUES, C. Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida. *Sex., Salud Soc.*, Rio de Janeiro, n.10, p. 140-164, 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/2328/2032>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

SARASA, M. C. Reflexiones en torno a la creación del espacio biográfico. Entrevista a Leonor Arfuch. *Revista Educación*, [s/l], n. 4, p-185-191, 2012. Disponível em: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/95/158>. Acesso em: 29 fev. 2016.

SCOTT, J. W. A invisibilidade da experiência. *Proj. Hist.* São Paulo, v. 16, 1998. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11183/8194>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

_____. Fantasy echo: história e a construção da identidade. Tradução de Fernanda Soares. *Labrys*, n. 1-2, jul-dez., 2002. Disponível em: <http://www.labrys.net.br/labrys1_2/scott1.html>. Acesso em: 27 fev. 2016.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul.-dez. 1995. Disponível em: <<http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. Usos e abusos do gênero. *Proj. Hist.*, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/download/15018/11212>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 28, p. 19-54, jan.-jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

SIMÕES, J., FACCHINI, R. *Na trilha do arco-íris: do homossexual ao movimento LGBT*. São Paulo: Perseu Abramo, 2009.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, G. S.; COSTA, J. C. Movimento lésbico e Movimento feminista no Brasil: recuperando encontros e desencontros. *Labrys*, Estudos Feministas, jul.-dez. 2011, jan/jun, 2012 (As brasileiras ousam os feminismos - Dossiê I). Disponível em: <<http://www.labrys.net.br/labrys20/brasil/gilberta%20jussara.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

SPOSITO, M. P. (org.). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. E-book.

SWAIN, T. N. Feminismo e lesbianismo: a identidade em questão. *Cad. Pagu*, Campinas, SP, n. 12, p. 109-120, 1999. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634809>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

SWAIN, T. N. Para além do binário: os queers e o heterogênero. *Gênero*. v. 2, n 1, Niterói, p.93-94. set. 2001. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/download/287/203.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. *Rev. Bras. Educ.* [online]. Rio de Janeiro v.17, n. 50, p. 267-282, maio-ago. 2012.

WANKIRYU. *Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima*. Realizada por videoconferência online, 23 set. 2015.

ZILLI, B., SÍVORI, H. Sexuality and the internet: Sexual rights internet regulation. Global Information Society Watch, 2013. Disponível em: <http://giswatch.org/sites/default/files/gisw13_chapters.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2013.

APÊNDICE A – Questionário: pesquisa sobre diferença e discriminação na escola

Pesquisa sobre diferença e discriminação na Escola

Questionário online para ser utilizado em pesquisa de pós-graduação na área da Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ) pela mestranda Vanini Lima

***Obrigatório**

Informações pessoais e anônimas

1. Você concorda em responder as questões que se seguem para uma pesquisa de pós-graduação na área da Educação? ** Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

2. Informe seu ano de nascimento. ***

3. Em qual(quais) cidade(s) você mora atualmente?

Trajетória escolar - Ensino fundamental

Perguntas sobre sua vivência escolar durante o Ensino fundamental - 6 ano ao 9 ano (antigas 5ª a 8ª séries)

4. Você concluiu o Ensino fundamental? ** Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

5. Caso sua resposta tenha sido "Não", quantas vezes você interrompeu o Ensino fundamental?

.....

6. Em que ano você parou a cada vez que interrompeu o Ensino fundamental?

.....

.....

.....

7. Qual(quais) foi(foram) o(s) motivo(s) de cada interrupção do Ensino fundamental?

.....

8. Em qual(quais) cidade(s) você cursou o Ensino fundamental?

-

 9. A(s) escola(s) onde estudou era(m) pública(s) ou privada(s)?
 Caso tenha cursado em mais de uma escola, conte cada caso

.....

Trajetória escolar - Ensino médio

Perguntas sobre sua vivência escolar durante o Ensino médio (antigo 2 grau)

10. Você concluiu o Ensino médio? * *Marcar*

apenas uma oval.

Sim

Não

- 11 Caso sua resposta tenha sido "Não", quantas vezes você interrompeu o Ensino médio?

.....

12. Em que ano você parou a cada vez que interrompeu o Ensino médio?

.....

13. Qual(quais) foi(foram) o(s) motivo(s) de cada interrupção do Ensino médio?

.....

14. Em qual (quais) cidade(s) você cursou o seu Ensino médio?

.....

15. Em qual (quais) cidade(s) você cursou o seu Ensino médio?

.....

- 16 A(s) escola(s) onde estudou era(m) pública(s) ou privada(s)?
 Caso tenha cursado em mais de uma escola, conte cada caso

.....

.....

.....

.....

.....

Trajatória escolar - Ensino superior

Perguntas sobre sua vivência escolar durante o Ensino superior

17. Você concluiu o Ensino superior? * *Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

18. Caso sua resposta tenha sido "Não", quantas vezes você interrompeu o Ensino superior?

Caso não tenha iniciado o Ensino superior, indique o porquê.

.....

.....

.....

19. Qual(quais) foi(foram) o(s) motivo(s) de cada interrupção do Ensino superior?

.....

20. Qual foi o(s) curso(s) que você fez? *

Por exemplo: história, filosofia, pedagogia, engenharia, matemática etc.

.....

.....

.....

21 Em qual (quais) cidade(s) você cursou o seu Ensino superior?

.....

.....

.....

22. A(s) instituições de ensino superior onde estudou era(m) pública(s) ou privada(s)?

Caso tenha cursado em mais de uma escola, conte cada caso

.....

Trajatória escolar - Sexualidade

23. Você tem lembranças da(s) sua(s) escola(s) tratar do tema da sexualidade? * Caso tenha estudado em mais de uma escola, conte sobre cada uma

.....

.....

.....

24. Como você percebia sua orientação sexual durante sua trajetória escolar?

.....

.....

.....

25. **A partir de que idade você passou a pensar sobre sua orientação sexual?**

26. Essa orientação sexual se manteve a mesma durante toda a sua trajetória escolar?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

27 Caso você tenha respondido "não" na pergunta acima, com que idade sua orientação sexual passou a ser percebida de outra forma.

28. De que forma você passou a perceber sua sexualidade?

29. Você declarava sua orientação sexual na(s) escola(s) onde estudou? *

Observação: Caso tenha estudado em mais de uma escola, por favor informe como você declarava sua orientação sexual em cada uma.

.....

.....

.....

.....

Discriminação na Escola

30. Você já sofreu discriminação por sua orientação sexual ou por suas performances de gênero (ex. jeito de falar, roupas, maneira de andar etc) na(s) escola(s) onde estudou?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

31. Caso você tenha sofrido discriminação na(s) escola(s) por algum dos motivos acima, escreva sobre essa experiência.

.....

32. Você já presenciou alguém sofrer discriminação na(s) escola(s) onde estuda/estudou, por causa da orientação sexual ou performances de gênero? *Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

33 Se você presenciou a discriminação na(s) escola(s) onde estudou, selecione a(s) opção(opções) que informa(m) quem sofreu os atos discriminatórios.

Marque todas que se aplicam.

Colegas

Professores

Funcionários da Escola

Outro:

34. Se você presenciou a discriminação na(s) escola(s) onde estudou, selecione a(s) opção(opções) que informa(m)

quem praticava os atos discriminatórios. *Marque todas que se aplicam.*

Colegas

Professores

Funcionários da Escola

Outro:

35. Você considera que a discriminação e/ou preconceito afetaram a sua vivência escolar? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

36. Caso tenha afetado, conte sobre como a discriminação e/ou preconceito afetaram sua vivência escolar.

.....

.....

.....

.....

37. Caso deseje compartilhar algo que acredite ser interessante sobre sua vivência escolar, utilize o quadro abaixo.

.....

.....

Informações de contato para a pesquisa

Informe se deseja participar da pesquisa fornecendo algumas informações para que a pesquisadora possa entrar em contato.

38 Você gostaria de participar de entrevista presencial (individual e/ou em grupo) com a pesquisadora sobre a trajetória escolar de jovens lésbicas e bissexuais? *Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

39. Se deseja participar, informe seu nome para que seja contactada.

.....
40. Caso prefira ser tratada pelo nome social, informe aqui seu nome social.

.....
41. Informe um e-mail para contato.

.....
42. Informe um telefone para contato.
.....

APÊNDICE B – Roteiros de entrevistas

Roteiro de entrevista – Ana

Boa noite Ana, como havíamos combinado por e-mail, faremos uma entrevista via skype que será utilizada em minha pesquisa de mestrado. Você pode ficar à vontade para me fazer perguntas caso queira ou tenha dúvidas.

Vou começar me apresentando, sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e também professora municipal, em uma escola de ensino fundamental aqui no Rio de Janeiro. Minha pesquisa tem como título A heteronormatividade em narrativas da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais: performatividade, repetições e deslocamentos.

Utilizo dispositivos de gravação de áudio para facilitar a transcrição da entrevista. Tudo bem para você gravarmos o áudio de nossa conversa? Queria te dizer também que em alguns momentos eu vou fazer anotações e pode ser que não olhe para você o tempo todo, mas estarei prestando atenção naquilo que você fala.

Sua participação é voluntária e compartilharei com você aquilo que for transcrito, daí você pode me falar se discordar de algo, tudo bem? Também vou te mandar por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pois preciso desse documento para que possa utilizar sua entrevista na pesquisa. Peço que por gentileza leia, assine e me mande por e-mail.

Meu primeiro contato contigo foi através do questionário online: Pesquisa sobre diferença e discriminação na Escola. Gostaria de saber se você pode me contar porque se dispôs a colaborar com esta pesquisa.

Ana, conforme explicitiei no questionário, meu interesse de pesquisa se refere à educação escolar, por isso quero entender como as escolas onde você estudou tratavam o tema da sexualidade. Mas antes de chegarmos na sua vivência escolar, gostaria de saber um pouco mais sobre você, poderia se apresentar?

Você mencionou no questionário que lembra que as escolas onde estudou abordavam a questão da sexualidade, “mas somente a questão da reprodução”. Você poderia, por favor, me falar mais sobre essa abordagem?

No questionário, quando perguntei sobre a forma como percebia a sua orientação sexual, você respondeu que se sentia diferente de suas amigas. Você pode, por favor me falar mais sobre essa sensação de se sentir diferente de suas amigas?

De que forma essa “diferença” se expressava?

O exemplo que você usou foi que “elas viviam falando e querendo ficar com guris e eu era tipo: tanto faz... não me interessa”. Você pode me contar mais sobre esse tanto faz, do não interesse?

Como você se sentia com relação a esse desinteresse?

Com qual orientação sexual você se identificava durante seu ensino fundamental e ensino médio?

Você afirmou que passou a pensar sobre sua orientação sexual aos 14 anos, que ela se manteve a mesma durante sua trajetória escolar e que passou a perceber sua sexualidade quando se deu conta que sentia algo a mais por uma amiga/professora. Você pode, por favor, me contar mais sobre como era esse “sentir algo a mais por uma amiga/professora”? Você fantasiava sobre as meninas? Investia nelas? Chegou a namorar? Teve alguma experiência positiva ou que foi frustrada e/ou frustrante?

Você conversava sobre sexualidade com alguém?

Como você vivia sua sexualidade no ensino fundamental e no médio?

Como você vivia sua sexualidade fora da escola? Você fantasiava sobre as meninas? Investia nelas? Chegou a namorar? Teve alguma experiência positiva ou que foi frustrada e/ou frustrante?

Como foi sua vivência da sexualidade no ensino superior?

Você respondeu ao questionário que não sofreu discriminação e nem presenciou a discriminação ocorrer com outras pessoas nas escolas onde estudou. Havia pessoas que declaravam a sua orientação sexual na escola?

Como as pessoas das escolas onde você estudou interagiam com essas pessoas que declaravam a orientação sexual?

Você acha que o jeito como uma pessoa se veste, anda ou fala tem alguma coisa a ver com a orientação sexual?

Você lembra como era ir ao banheiro nas escolas onde você estudou? Como você se sentia? Já testemunhou alguma situação de discriminação / medo /

constrangimento? Já viveu alguma situação de discriminação / medo / constrangimento?

Você acredita que a relação entre orientação sexual e gênero se refletia nas escolas onde você estudou? Como isso ocorria?

Ana, estamos chegando ao final de nossa entrevista e gostaria de perguntar uma coisa que deixei de perguntar naquele questionário online. Como você acessou o link para o questionário?

Agradeço que tenha disponibilizado esse tempo para nossa entrevista. Irei te informar sobre o andamento da pesquisa, mas gostaria de saber se seria possível fazermos outra entrevista caso seja necessário.

Se você quiser falar algo mais, que não tenha sido abordado, ou que você queira, pode falar.

Caso tenha alguma dúvida, me escreva meu e-mail vaninilima@gmail.com ou pelo telefone que informei no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Roteiro de entrevista – Wankiryu

Boa noite Wankiryu, como havíamos combinado por e-mail, faremos uma entrevista via skype que será utilizada em minha pesquisa de mestrado. Você pode ficar à vontade para me fazer perguntas caso queira ou tenha dúvidas.

Vou começar me apresentando, sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e também professora municipal, em uma escola de ensino fundamental aqui no Rio de Janeiro. Minha pesquisa tem como título *A heteronormatividade em narrativas da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais: performatividade, repetições e deslocamentos*.

Utilizo dispositivos de gravação de áudio para facilitar a transcrição da entrevista. Tudo bem para você gravarmos o áudio de nossa conversa? Queria te dizer também que em alguns momentos eu vou fazer anotações e pode ser que não olhe para você o tempo todo, mas estarei prestando atenção naquilo que você fala.

Sua participação é voluntária e compartilharei com você aquilo que for transcrito, daí você pode me falar se discordar de algo, tudo bem? Também vou te mandar por e-mail o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, pois preciso desse documento para que possa utilizar sua entrevista na pesquisa. Peço que por gentileza leia, assine e me mande por e-mail.

Meu primeiro contato contigo foi através do questionário online: *Pesquisa sobre diferença e discriminação na Escola*. Gostaria de saber se você pode me contar porque se dispôs a colaborar com esta pesquisa.

Wankiryu, conforme explicitiei no questionário, meu interesse de pesquisa se refere à educação escolar, por isso quero entender como as escolas onde você estudou tratavam o tema da sexualidade. Mas antes de chegarmos na sua vivência escolar, gostaria de saber um pouco mais sobre você, poderia se apresentar?

Você mencionou no questionário que lembra que as escolas onde estudou “raramente abordavam o assunto da sexualidade”. Você poderia, por favor, me falar mais sobre essa abordagem?

No questionário, quando perguntei sobre a forma como percebia a sua orientação sexual, você respondeu que se sentia confusa. Que era bombardeada por muitas informações de terceiros. Você pode, por favor me falar mais sobre esse bombardear de informações?

E sobre essa sensação de confusão?

Você informou no questionário que dentro de você havia um conflito que não conseguia compreender, isso fazia com que sua percepção da sexualidade fosse confusa. Você pode me contar mais sobre esse conflito?

Você falou que não falava sobre sua orientação sexual na escola, porém, que já sofreu discriminação, por ser atleta e não ser feminina. Você poderia por favor me contar mais sobre essa situação de discriminação?

Você acha que o jeito como uma pessoa se veste, anda ou fala tem alguma coisa a ver com a orientação sexual?

Com qual orientação sexual você se identificava durante seu ensino fundamental e ensino médio?

Você chegou a fazer o ensino superior? Escola privada ou pública? Como era a vivência da sexualidade no ensino superior?

Você afirmou que passou a pensar sobre sua orientação sexual aos 16 anos, que ela se manteve a mesma durante sua trajetória escolar. Você poderia me contar sobre como se deu esse processo de percepção de uma sexualidade? {Perguntas auxiliares} você fantasiava sobre as meninas? Investia nelas? Chegou a namorar? Teve alguma experiência positiva ou que foi frustrada e/ou frustrante?

Você conversava sobre sexualidade com alguém?

Como você vivia sua sexualidade no ensino fundamental e no médio?

Como você vivia sua sexualidade fora da escola? Você fantasiava sobre as meninas? Investia nelas? Chegou a namorar? Teve alguma experiência positiva ou que foi frustrada e/ou frustrante?

Como foi sua vivência da sexualidade no ensino superior?

Você respondeu ao questionário que sofreu discriminação e viu seus colegas sofrerem. Poderia me contar mais sobre essas situações?

Havia pessoas que declaravam a sua orientação sexual na escola?

Como as pessoas das escolas onde você estudou interagiam com essas pessoas que declaravam a orientação sexual?

Você acha que afetou sua trajetória escolar?

Você lembra como era ir ao banheiro nas escolas onde você estudou? {Perguntas auxiliares} Como você se sentia? Já testemunhou alguma situação de

discriminação / medo / constrangimento? Já viveu alguma situação de discriminação / medo / constrangimento?

Você acredita que a relação entre orientação sexual e gênero se refletia nas escolas onde você estudou? Como isso ocorria?

Um dos comentários que você fez no questionário, ao final foi que “Se nas escolas houvesse mais aulas de sociologia e psicologia ao invés de religião muitos conflitos poderiam ser evitados entre alunos quanto a questão de sexualidade.”. Você estudou em alguma escola religiosa? Como era a abordagem a respeito da sexualidade?

Outra coisa que você comentou é que falar sobre a sexualidade “ajudaria até mesmo na orientação sexual de todos os alunos podendo vir a ajudar no trabalho de prevenção a gravidez na adolescência passando a melhor instruir os jovens para a vida sexual”. Como seria, no caso, uma escola onde se falaria sobre a sexualidade?

Wankiryu, estamos chegando ao final de nossa entrevista e gostaria de perguntar uma coisa que deixei de perguntar naquele questionário online. Como você acessou o link para o questionário?

Agradeço que tenha disponibilizado esse tempo para nossa entrevista. Irei te informar sobre o andamento da pesquisa, mas gostaria de saber se seria possível fazermos outra entrevista caso seja necessário.

Se você quiser falar algo mais, que não tenha sido abordado, ou que você queira, pode falar.

Caso tenha alguma dúvida, me escreva no e-mail vaninilima@gmail.com ou pelo telefone que informei no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Roteiro de entrevista – Luna

Boa noite Luna, como combinamos por e-mail, faremos uma entrevista via skype que será utilizada em minha pesquisa de mestrado. Você fique à vontade para me fazer perguntas caso sinta vontade ou tenha dúvidas.

Sua participação é voluntária, ou seja, não implica em prejuízos financeiros para nenhuma de nós. Caso queira você pode falar se discordar de algo, ou mesmo, desistir da entrevista. Mandei para você, por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que assegura que essa entrevista será utilizada somente com a finalidade da pesquisa. Peço que por gentileza leia, assine e me mande por e-mail.

Utilizo dispositivos de gravação de áudio para facilitar a transcrição da entrevista. Tudo bem para você gravarmos o áudio de nossa conversa? Queria te dizer também que em alguns momentos eu vou fazer anotações e pode ser que não olhe para você o tempo todo, mas estarei prestando atenção naquilo que você fala.

Vou começar me apresentando, sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e também professora municipal, em uma escola de ensino fundamental no Rio de Janeiro. Minha pesquisa tem como título A heteronormatividade em narrativas da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais: performatividade, repetições e deslocamentos.

Luna, a pesquisa trata de questões de gênero na educação escolar, com recorte na experiência de estudantes lésbicas e bissexuais, por isso quero entender como as escolas onde você estudou tratavam o tema da sexualidade. Mas antes de chegarmos na sua vivência escolar, gostaria de saber um pouco mais sobre você, poderia se apresentar?

Meu primeiro contato contigo foi através do questionário online: Pesquisa sobre diferença e discriminação na Escola e utilizei as respostas que você forneceu como base para a elaboração do roteiro dessa entrevista. Gostaria de saber se você pode me contar porque se dispôs a colaborar com esta pesquisa?

No questionário você mencionou que as escolas onde você estudou abordavam a sexualidade “apenas de forma didática: educação reprodutiva”. Você poderia, por favor, me falar mais sobre essa forma didática de abordar a sexualidade?

O que era estudado em saúde reprodutiva na escola? Em que ano você teve esse conteúdo? Era alguma matéria específica?

Você também disse que passou a pensar sobre sua orientação escolar aos 14 anos, você poderia fazer a gentileza de me contar mais sobre como se deu essa percepção?

No questionário você informou que se percebia como lésbica, mas não contou para ninguém. Você conversava sobre sexualidade com alguém?

Como você vivia sua sexualidade dentro da escola? Como você vivia sua sexualidade fora da escola? Você fantasiava sobre as meninas? Investia nelas? Chegou a namorar? Teve alguma experiência positiva ou que foi frustrada e/ou frustrante?

Você disse ser o motivador de não falar sobre sua orientação sexual foi que o preconceito era claro, que não havia liberdade para declarar sua orientação. Você pode me contar mais sobre como se expressava essa falta de liberdade? Em todas as escolas? Em que anos?

Com qual orientação sexual você se identifica hoje?

No questionário você informou que havia professoras nas escolas em que você estudou que eram homossexuais e eram zombadas. Você poderia me contar mais a respeito das situações que ocorriam? Em que escolas? Em que nível?

No questionário você respondeu que sofreu discriminação nas escolas onde estudou. Você pode contar um pouco mais sobre essa vivência? Quem discriminava? Como você se sentia? Qual era a reação das pessoas ao redor? Aconteceu em todas as escolas onde você estudou?

Pensando sobre discriminação, você relatou uma experiência de ser questionada por suas 'amigas' a respeito de sua sexualidade por você não namorar. Você poderia me contar mais sobre essa situação?

Sei que essa pergunta parece meio deslocada, mas foi um dado que passei a prestar mais atenção na minha pesquisa. Você chegou a viver alguma situação estranha que envolvesse a ida ao banheiro? Como você se sentia? Testemunhou alguma situação de discriminação / medo / constrangimento?

Além de viver situações de discriminação e preconceito, você falou que também presenciou a discriminação de outras pessoas nas escolas onde estudou. Você pode fazer a gentileza de me contar mais sobre o que você presenciou?

Qual era o contexto em que aconteciam as situações de discriminação? Como as pessoas discriminadas lidavam com isso? Quem praticava os atos discriminatórios? Afetava homens e mulheres igualmente?

No questionário, você citou que a discriminação e o preconceito afetaram sua vivência escolar. Pode me contar mais sobre a forma como afetou?

Você disse que sentia medo de se relacionar com as meninas ou demonstrar por acidente seu interesse por elas. De que forma você acha que poderia demonstrar o interesse? Chegou a acontecer alguma situação de interesse que tenha fugido ao seu controle?

Outro ponto que você mencionou no questionário é que você não pode ser como você realmente era na escola. Que outros efeitos esse medo gerou durante sua educação escolar no Ensino fundamental? E no Médio?

Você também mencionou que você se retraiu na escola. Pode me contar mais como é que isso acontecia?

Você acha que o jeito como uma pessoa se veste, anda ou fala tem alguma coisa a ver com a orientação sexual?

Como você acredita que essa relação entre orientação sexual e gênero se refletia nas relações que se estabeleciam nas escolas onde você estudou?

Qual era a atitude da escola diante de pessoas que não estavam dentro de um 'padrão heterossexual'?

Fazendo um exercício de abstração, como você acredita que seria uma escola ideal?

Você me informou que fez o ensino superior em Comunicação Social. Como era a vivência de sua sexualidade no Ensino superior? Você se assumia? Viveu alguma situação de discriminação? Presenciou alguma situação de discriminação?

Luna, estamos chegando ao final de nossa entrevista e gostaria de perguntar uma coisa que deixei de perguntar naquele questionário. Como você acessou o link para o questionário?

Agradeço que tenha disponibilizado esse tempo para nossa entrevista. Irei te informar sobre o andamento da pesquisa. Gostaria de saber se seria possível fazermos outra entrevista, caso necessário. Se você quiser falar algo mais, que não tenhamos conversado, considerando o tema da pesquisa, ou algo que você queira compartilhar, sinta-se à vontade. Caso tenha alguma dúvida, me escreva no e-mail vaninilima@gmail.com ou pelo telefone que informei no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Roteiro de entrevista – Gi Ferreira

Boa noite Gi, como combinamos por e-mail, faremos uma entrevista via skype que será utilizada em minha pesquisa de mestrado. Você fique à vontade para me fazer perguntas caso sinta vontade ou tenha dúvidas.

Sua participação é voluntária, ou seja, não implica em prejuízos financeiros para nenhuma de nós. Caso queira você pode falar se discordar de algo, ou mesmo, desistir da entrevista. Mande para você, por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que assegura que essa entrevista será utilizada somente com a finalidade da pesquisa. Peço que por gentileza leia, assine e me mande por e-mail.

Utilizo dispositivos de gravação de áudio para facilitar a transcrição da entrevista. Tudo bem para você gravarmos o áudio de nossa conversa? Queria te

dizer também que em alguns momentos eu vou fazer anotações e pode ser que não olhe para você o tempo todo, mas estarei prestando atenção naquilo que você fala.

Vou começar me apresentando, sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e também professora municipal, em uma escola de ensino fundamental no Rio de Janeiro. Minha pesquisa tem como título A heteronormatividade em narrativas da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais: performatividade, repetições e deslocamentos.

Gi, a pesquisa trata de questões de gênero na educação escolar, com recorte na experiência de estudantes lésbicas e bissexuais, por isso quero entender como as escolas onde você estudou tratavam o tema da sexualidade. Mas antes de chegarmos na sua vivência escolar, gostaria de saber um pouco mais sobre você, poderia se apresentar?

Meu primeiro contato contigo foi através do questionário online: Pesquisa sobre diferença e discriminação na Escola e utilizei as respostas que você forneceu como base para a elaboração do roteiro dessa entrevista. Gostaria de saber se você pode me contar porque se dispôs a colaborar com esta pesquisa?

No questionário você mencionou que as escolas onde você estudou 'não tratavam sobre o tema' da sexualidade, apenas em aulas de Biologia quando falavam 'de hormônios e corpo humano'. Você poderia, por favor, me falar mais sobre essa abordagem que era feita nas aulas de Biologia?

O que você acredita que motivou as escolas onde estudou a não tratarem do tema da sexualidade?

Você conversava sobre sexualidade com alguém?

No questionário você respondeu que sofreu discriminação nas escolas onde estudou. Você pode contar um pouco mais sobre essa vivência? Quem discriminava? Como você se sentia? Qual era a reação das pessoas ao redor? Aconteceu em todas as escolas onde você estudou?

Pensando sobre discriminação, no questionário você informou que 'quando entrava no banheiro as meninas corriam'. Você poderia me contar mais sobre essa situação? Como você se sentia? Já testemunhou alguma situação de discriminação / medo / constrangimento? O que você acha que levava as meninas a agirem dessa forma?

Além de viver situações de discriminação e preconceito, você falou que também presenciou a discriminação de outras pessoas nas escolas onde estudou. Você pode fazer a gentileza de me contar mais sobre o que você presenciou?

Em qual contexto aconteciam essas situações de discriminação?

Afetavam igualmente meninos e meninas?

Quem praticava os atos discriminatórios?

Quando perguntei no questionário sobre como você percebia sua orientação sexual, você falou que 'foi descobrindo aos poucos'. Você poderia me contar mais, por favor, sobre essa descoberta?

Com qual orientação sexual você se identificava durante seu ensino fundamental e ensino médio?

Com qual orientação sexual você se identifica hoje?

No questionário, você citou que a discriminação e o preconceito afetaram sua vivência escolar, mantendo você 'afastada, reclusa'. Poderia me contar mais sobre esse afastamento e reclusão?

Você também mencionou que fez você 'perder o interesse por várias coisas'. Você poderia, por gentileza, me contar mais sobre quais seriam essas coisas e como se dava esse desinteresse?

No questionário você também afirmou que 'foi superando' essas situações de discriminação e preconceito. Gostaria de saber mais sobre como você superou, poderia por favor me contar?

Você contou com a ajuda de alguém de dentro ou de fora da escola para superar essa fase de reclusão, afastamento e desinteresse?

Você acha que o jeito como uma pessoa se veste, anda ou fala tem alguma coisa a ver com a orientação sexual?

Como você acredita que essa relação entre orientação sexual e gênero se refletia nas relações que se estabeleciam nas escolas onde você estudou?

Qual era a atitude da escola diante de pessoas que não estavam dentro de um 'padrão heterossexual'?

Considerando que você indicou que passou a pensar sobre sua orientação sexual a partir dos 14 anos, como você vivia sua sexualidade dentro da escola?

Como você vivia sua sexualidade fora da escola?

Você fantasiava sobre as meninas? Investia nelas? Chegou a namorar? Teve alguma experiência positiva ou que foi frustrada e/ou frustrante?

Você informou no questionário que se assumia na escola. Como você se assumia?

Você pode, por favor, me contar mais sobre como se dava esse processo de se assumir na escola? Quantos anos você tinha? Em que ano você estava estudando?

De que forma as pessoas nas escolas onde você estudou reagiam ao fato de você se assumir?

Você me informou que fez o ensino superior em letras. Como era a vivência de sua sexualidade no Ensino superior? Você se assumia? Viveu alguma situação de discriminação? Presenciou alguma situação de discriminação?

Gi, estamos chegando ao final de nossa entrevista e gostaria de perguntar uma coisa que deixei de perguntar naquele questionário. Como você acessou o link para o questionário?

Agradeço que tenha disponibilizado esse tempo para nossa entrevista. Irei te informar sobre o andamento da pesquisa. Gostaria de saber se seria possível fazermos outra entrevista, caso necessário.

Se você quiser falar algo mais, que não tenhamos conversado, considerando o tema da pesquisa, ou algo que você queira compartilhar, sinta-se à vontade.

Caso tenha alguma dúvida, me escreva no e-mail vaninilima@gmail.com ou pelo telefone que informei no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Roteiro de entrevista – Catarina

Boa noite Catarina, como combinamos por e-mail, faremos uma entrevista via skype que será utilizada em minha pesquisa de mestrado. Você fique à vontade para me fazer perguntas caso sinta vontade ou tenha dúvidas.

Sua participação é voluntária, ou seja, não implica em prejuízos financeiros para nenhuma de nós. Caso queira você pode falar se discordar de algo, ou mesmo, desistir da entrevista. Mande para você, por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que assegura que essa entrevista será utilizada somente com a finalidade da pesquisa. Peço que por gentileza leia, assine e me mande por e-mail.

Utilizo dispositivos de gravação de áudio para facilitar a transcrição da entrevista. Tudo bem para você gravarmos o áudio de nossa conversa? Queria te dizer também que em alguns momentos eu vou fazer anotações e pode ser que não olhe para você o tempo todo, mas estarei prestando atenção naquilo que você fala.

Vou começar me apresentando, sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e também professora municipal, em uma escola de ensino fundamental no Rio de Janeiro. Minha pesquisa tem como título A heteronormatividade em narrativas da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais: performatividade, repetições e deslocamentos.

Catarina, a pesquisa trata de questões de gênero na educação escolar, com recorte na experiência de estudantes lésbicas e bissexuais, por isso quero entender como as escolas onde você estudou tratavam o tema da sexualidade. Mas antes de chegarmos na sua vivência escolar, gostaria de saber um pouco mais sobre você, poderia se apresentar?

Meu primeiro contato contigo foi através do questionário online: Pesquisa sobre diferença e discriminação na Escola e utilizei as respostas que você forneceu como base para a elaboração do roteiro dessa entrevista. Gostaria de saber se você pode me contar porque se dispôs a colaborar com esta pesquisa?

No questionário você mencionou que a lembrança que você tem da abordagem que era feita nas escolas onde estudou sobre a sexualidade era “somente sobre aulas sobre sexo e reprodução”. Você poderia, por favor, me falar mais sobre essas aulas de sexo e reprodução?

Como era abordado o sexo nessas aulas?

E a reprodução?

Em que ano você teve esse conteúdo?

Era alguma matéria específica?

Havia algum enfoque em alguma orientação sexual específica?

No questionário você disse que se entendia como heterossexual. Poderia me contar mais sobre como se dava esse entendimento?

Você também me informou, no questionário, que passou a pensar sobre sua orientação sexual a partir dos 16 anos. Poderia fazer a gentileza de me contar mais sobre como foi esse processo?

Nessa mesma idade você escreveu que percebeu que podia se interessar por homens e mulheres. Como se deu essa percepção?

Como você vivia sua sexualidade dentro da escola?

Como você vivia sua sexualidade fora da escola?

Você fantasiava sobre as meninas? Investia nelas? Chegou a namorar? Teve alguma experiência positiva ou que foi frustrada e/ou frustrante?

Você disse que não declarava sua orientação sexual na escola, somente no pré-vestibular. Poderia, por favor, me dizer os motivos de falar em um espaço-tempo escolar e não em outro?

Com qual orientação sexual você se identifica hoje?

No questionário você informou que presenciou o preconceito e/ou discriminação contra colegas e professores. Você poderia me contar mais a respeito das situações que ocorriam?

Em que escolas?

Quem praticava?

Atingia igualmente homens e mulheres?

Em que nível?

Como essas pessoas reagiam?

Qual era o contexto em que aconteciam as situações de discriminação?

No questionário você respondeu que não sofreu discriminação nas escolas onde estudou. Quando você percebeu que estava se interessando também por mulheres essa situação mudou?

Sei que essa pergunta parece meio deslocada, mas foi um dado que passei a prestar mais atenção na minha pesquisa. Você chegou a viver alguma situação estranha que envolvesse a ida ao banheiro?

Como você se sentia?

Testemunhou alguma situação de discriminação / medo / constrangimento?

Você acha que o jeito como uma pessoa se veste, anda ou fala tem alguma coisa a ver com a orientação sexual?

Como você acredita que essa relação entre orientação sexual e gênero se refletia nas relações que se estabeleciam nas escolas onde você estudou?

Qual era a atitude da escola diante de pessoas que não estavam dentro de um 'padrão heterossexual'?

No questionário você informou que a discriminação e o preconceito não afetaram sua vivência escolar. Mas você chegou a ter contato com alguém que tenha tido problemas nesse sentido?

Fazendo um exercício de abstração, como você acredita que seria uma escola ideal?

Você me informou que fez o ensino superior em Medicina. Como era a vivência de sua sexualidade no Ensino superior?

Você se assumia alguma identificação?

Viveu alguma situação de discriminação?

Presenciou alguma situação de discriminação?

Catarina, estamos chegando ao final de nossa entrevista e gostaria de perguntar uma coisa que deixei de perguntar naquele questionário. Como você acessou o link para o questionário?

Se você quiser falar algo mais, que não tenhamos conversado, considerando o tema da pesquisa, ou algo que você queira compartilhar, sinta-se à vontade.

Agradeço que tenha disponibilizado esse tempo para nossa entrevista. Irei te informar sobre o andamento da pesquisa. Gostaria de saber se seria possível fazermos outra entrevista, caso necessário.

Caso tenha alguma dúvida, me escreva no e-mail vaninilima@gmail.com ou pelo telefone que informei no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Roteiro de entrevista – Del Torres

Boa noite Del, como combinamos por e-mail, faremos uma entrevista via skype que será utilizada em minha pesquisa de mestrado. Você fique à vontade para me fazer perguntas caso sinta vontade ou tenha dúvidas.

Sua participação é voluntária, ou seja, não implica em prejuízos financeiros para nenhuma de nós. Caso queira você pode falar se discordar de algo, ou mesmo, desistir da entrevista. Mande para você, por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que assegura que essa entrevista será utilizada somente com a finalidade da pesquisa. Peço que por gentileza leia, assine e me mande por e-mail.

Utilizo dispositivos de gravação de áudio para facilitar a transcrição da entrevista. Tudo bem para você gravarmos o áudio de nossa conversa? Queria te dizer também que em alguns momentos eu vou fazer anotações e pode ser que não olhe para você o tempo todo, mas estarei prestando atenção naquilo que você fala.

Vou começar me apresentando, sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e também professora municipal, em uma escola de ensino fundamental no Rio de Janeiro. Minha pesquisa tem como título A heteronormatividade em narrativas da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais: performatividade, repetições e deslocamentos.

Del, a pesquisa trata de questões de gênero na educação escolar, com recorte na experiência de estudantes lésbicas e bissexuais, por isso quero entender como as escolas onde você estudou tratavam o tema da sexualidade. Mas antes de chegarmos na sua vivência escolar, gostaria de saber um pouco mais sobre você, poderia se apresentar?

Meu primeiro contato contigo foi através do questionário online: Pesquisa sobre diferença e discriminação na Escola e utilizei as respostas que você forneceu como base para a elaboração do roteiro dessa entrevista. Gostaria de saber se você pode me contar porque se dispôs a colaborar com esta pesquisa?

No questionário você mencionou que o tema da sexualidade “nunca foi tratado”. Nem mesmo em disciplinas como biologia ou ciências? Como era abordado o tema nessas aulas? E a reprodução? Em que ano você teve esse conteúdo? Havia algum enfoque em alguma orientação sexual específica?

No questionário você disse que se entendia como heterossexual pelo menos até os 15 anos. Poderia me contar mais sobre como se dava esse entendimento?

Você também me informou, no questionário, que passou a pensar sobre sua orientação sexual a partir dos 15 anos. Poderia fazer a gentileza de me contar mais sobre como isso se deu?

Você falava sobre sexualidade com alguém? Quem?

Nessa mesma idade você escreveu que se percebeu como bissexual. Como se deu essa percepção? Como você vivia sua sexualidade dentro da escola? Como você vivia sua sexualidade fora da escola? Você fantasiava sobre as meninas?

Investia nelas? Chegou a namorar? Teve alguma experiência positiva ou que foi frustrada e/ou frustrante?

Você disse que através da internet teve um contato com a realidade LGBT e isso trouxe reflexões a respeito de si mesma. Como se deu esse contato com o Universo LGBT? Quais as reflexões que esse contato trouxe à tona, poderia falar sobre isso?

Você disse que não declarava sua orientação sexual na escola mas o fez no ensino superior. Poderia, por favor, me dizer os motivos de falar em um espaço-tempo escolar e não em outro?

Com qual orientação sexual você se identifica hoje?

No questionário você informou que presenciou o preconceito e/ou discriminação contra colegas. Você poderia me contar mais a respeito das situações que ocorriam? Em que escolas? Quem praticava? Atingia igualmente homens e mulheres? Em que nível? Como essas pessoas reagiam? Qual era o contexto em que aconteciam as situações de discriminação?

No questionário você respondeu que não sofreu discriminação nas escolas onde estudou. Quando você percebeu que estava se interessando também por mulheres essa situação mudou?

Sei que essa pergunta parece meio deslocada, mas foi um dado que passei a prestar mais atenção na minha pesquisa. Você chegou a viver alguma situação estranha que envolvesse a ida ao banheiro? Como você se sentia? Testemunhou alguma situação de discriminação / medo / constrangimento?

Você acha que o jeito como uma pessoa se veste, anda ou fala tem alguma coisa a ver com a orientação sexual?

Como você acredita que essa relação entre orientação sexual e gênero se refletia nas relações que se estabeleciam nas escolas onde você estudou?

Qual era a atitude da escola diante de pessoas que não estavam dentro de um 'padrão heterossexual'?

No questionário você informou que a discriminação e o preconceito não afetaram sua vivência escolar. Você chegou a ter contato com alguém que tenha tido problemas nesse sentido?

Fazendo um exercício de abstração, como você acredita que seria uma escola ideal?

Como foi a vivência de sua sexualidade no Ensino superior? Você se assumia alguma identificação? Viveu alguma situação de discriminação? Presenciou alguma situação de discriminação?

Del, estamos chegando ao final de nossa entrevista e gostaria de perguntar uma coisa que deixei de perguntar naquele questionário. Como você acessou o link para o questionário?

Se você quiser falar algo mais, que não tenhamos conversado, considerando o tema da pesquisa, ou algo que você queira compartilhar, sinta-se à vontade.

Agradeço que tenha disponibilizado esse tempo para nossa entrevista. Irei te informar sobre o andamento da pesquisa. Gostaria de saber se seria possível fazermos outra entrevista, caso necessário.

Caso tenha alguma dúvida, me escreva no e-mail vaninilima@gmail.com ou pelo telefone que informei no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Roteiro de entrevista – Carmen

Boa noite Carmen, como combinamos por e-mail, faremos uma entrevista via skype que será utilizada em minha pesquisa de mestrado. Você fique à vontade para me fazer perguntas caso sinta vontade ou tenha dúvidas.

Sua participação é voluntária, ou seja, não implica em prejuízos financeiros para nenhuma de nós. Caso queira você pode falar se discordar de algo, ou mesmo, desistir da entrevista. Mandei para você, por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que assegura que essa entrevista será utilizada somente com a finalidade da pesquisa. Peço que por gentileza leia, assine e me mande por e-mail.

Utilizo dispositivos de gravação de áudio para facilitar a transcrição da entrevista. Tudo bem para você gravarmos o áudio de nossa conversa? Queria te dizer também que em alguns momentos eu vou fazer anotações e pode ser que não olhe para você o tempo todo, mas estarei prestando atenção naquilo que você fala.

Vou começar me apresentando, sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e também professora municipal, em uma escola de ensino fundamental no Rio de Janeiro. Minha pesquisa tem como título A heteronormatividade em narrativas da

trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais: performatividade, repetições e deslocamentos.

Carmen, a pesquisa trata de questões de gênero na educação escolar, com recorte na experiência de estudantes lésbicas e bissexuais, por isso quero entender como as escolas onde você estudou tratavam o tema da sexualidade. Mas antes de chegarmos na sua vivência escolar, gostaria de saber um pouco mais sobre você, poderia se apresentar?

Meu primeiro contato contigo foi através do questionário online: Pesquisa sobre diferença e discriminação na Escola e utilizei as respostas que você forneceu como base para a elaboração do roteiro dessa entrevista. Gostaria de saber se você pode me contar porque se dispôs a colaborar com esta pesquisa?

No questionário você mencionou que no seu ensino fundamental havia uma aula que era "tutoria", com uma psicóloga que tratava de diversos temas relacionados a adolescência. Você poderia me dizer por favor quais os assuntos que eram tratados?

Você também disse que nessa aula “ninguém dava muita bola, era meio chato, mas a proposta era interessante”. Porque a proposta era interessante? Por qual motivo você pensa que os alunos não davam bola?

Você me informou que era muito louco no ensino fundamental a percepção sobre sua orientação sexual: que se via completamente heterossexual e que por conta da curiosidade de sua melhor amiga você deu um beijo nela e isso pareceu um “eureka”. Você poderia me contar mais sobre essa situação? O que te fazia crer que você era heterossexual?

Você informou que negava até o último segundo ter interesse em garotas. Mas você sentia algum interesse?

Você também disse que “tinha uma queda por uma garota da minha sala, mas só fui perceber um ano depois, quando já estava namorando outra menina”. Isso foi antes desse beijo que você disse que deu em sua amiga?

Você compartilhou que depois que você conheceu sua ex-, 4 anos mais velha, você teve coragem de se jogar mais nessas descobertas. Você pode me contar mais sobre como se deu esse processo de se jogar?

Esse namoro ocorreu na escola onde você estudava. Existiam outros casais de meninas? Como a escola reagia ao fato de vocês se assumirem? (funcionários, professores, direção, colegas)

Entre os nomes que você me deu a respeito dessa orientação estão: "nada", "bissexual" e "pokémon" e por fim, lésbica. Poderia por gentileza me explicar de que forma você significava cada termo?

No questionário você disse que sua orientação sexual não se manteve a mesma e que entre os 15 e 17 anos você, “em termos de nome, passei a me perceber como lésbica mas em termos de relação, percebi minha sexualidade como sendo mais minha, pessoal e intransferível”. Você pode me explicar, por favor, como seria essa percepção sobre sua sexualidade?

Com qual orientação sexual você se identifica hoje?

Em sua escola você disse que tinha certa liberdade no sentido de poder assumir sua sexualidade. Você pode contar como era essa “certa liberdade”?

Você conversava sobre sexualidade com alguém?

Como você vivia sua sexualidade dentro da escola? Como você vivia sua sexualidade fora da escola? Você fantasiava sobre as meninas? Investia nelas? Chegou a namorar alguém mais além da sua ex? Teve alguma experiência positiva ou que foi frustrada e/ou frustrante?

Você informou que sofreu discriminação na escola onde você estudou. Pode me contar mais sobre essa vivência? Quem discriminava? Como você se sentia? Qual era a reação das pessoas ao redor? Aconteceu em todas as escolas onde você estudou?

Você apontou que as regras da escola com relação a manifestações de afeto não afetavam os héteros e que eles “continuavam namorando do jeito que sempre fizeram”. De que forma eles namoravam? De que forma vocês namoravam? Havia alguma diferença?

Quando você comentou sobre o debate com o Jean Wyllys, depois das situações vividas de preconceito, você informou que não foi um debate para seu segmento? Foi para qual segmento?

Os alunos, pelo que você escreveu, estavam muito revoltados. Pode me contar sobre essa revolta sobre a situação?

No questionário você informou que haviam colegas que sofriam discriminação. E quem praticava era a coordenadora do ensino fundamental. Poderia me contar mais sobre esses episódios?

Qual era o contexto em que aconteciam as situações de discriminação? Como as pessoas discriminadas lidavam com isso? Quem praticava os atos discriminatórios? Afetava homens e mulheres igualmente?

No questionário, você citou que a discriminação e o preconceito afetaram sua vivência escolar. Pode me contar mais sobre a forma como afetou?

Um dos pontos que você destacou sobre como afetou sua vivência escolar foi que “ a discriminação mudou minha relação com aquela escola, acabou aumentando a distância entre as posições na hierarquia e eu acho que isso foi bastante problemático porque ia contra toda a proposta ~revolucionária~ do colégio”. Gostaria que você me contasse mais sobre qual era a proposta revolucionária do colégio.

Um outro ponto que você destacou foi que no seu ensino médio foi mais tranquilo pois a turma era bastante aberta sobre sexualidade e livre em performances de gênero. Poderia me contar mais sobre essa abertura e liberdade?

Você disse que “a gente, de certa forma, levantava uma bandeira e acabou batendo de frente com as possíveis discriminações, então eu acho que nunca fomos desrespeitados porque a gente tinha peito pra chegar e dizer quem éramos e que era assim que a gente ia se relacionar com aquele espaço”. De que forma vocês se relacionavam com o espaço? Como se dava esse processo de dizer que eram assim? Isso gerava algum efeito no ambiente escolar?

Sei que essa pergunta parece meio deslocada, mas foi um dado que passei a prestar mais atenção na minha pesquisa. Você chegou a viver alguma situação estranha que envolvesse a ida ao banheiro? Como você se sentia? Testemunhou alguma situação de discriminação / medo / constrangimento?

Você acha que o jeito como uma pessoa se veste, anda ou fala tem alguma coisa a ver com a orientação sexual?

Como você acredita que essa relação entre orientação sexual e gênero se refletia nas relações que se estabeleciam nas escolas onde você estudou?

Qual era a atitude da escola diante de pessoas que não estavam dentro de um 'padrão heterossexual'?

Fazendo um exercício de abstração, como você acredita que seria uma escola ideal?

Você me informou que está fazendo faculdade de Letras. Como é a vivência de sua sexualidade no Ensino superior? Você se assume? Viveu alguma situação de discriminação? Presenciou alguma situação de discriminação?

Carmen, estamos chegando ao final de nossa entrevista e gostaria de perguntar uma coisa que deixei de perguntar naquele questionário. Como você acessou o link para o questionário?

Agradeço que tenha disponibilizado esse tempo para nossa entrevista. Irei te informar sobre o andamento da pesquisa. Gostaria de saber se seria possível fazermos outra entrevista, caso necessário. Se você quiser falar algo mais, que não tenhamos conversado, considerando o tema da pesquisa, ou algo que você queira compartilhar, sinta-se à vontade. Caso tenha alguma dúvida, me escreva no e-mail vaninilima@gmail.com ou pelo telefone que informei no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1ª via - voluntário

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa *A heteronormatividade em narrativas da trajetória escolar de jovens lésbicas e bissexuais: performatividade, repetições e deslocamentos.*

Pesquisadora: Vanini Bernardes Costa de Lima

Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado

Orientadora: Miriam Soares Leite

Faculdade de Educação – UERJ

Declaro, neste documento, concordar em participar como voluntária na pesquisa *A heteronormatividade em narrativas da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais: performatividade, repetições e deslocamentos*, destacando que minha participação estará restrita a realização de entrevistas formais por meio de videoconferências (online) e/ou realizadas nas dependências da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a responder as perguntas da pesquisadora, quando e se eu julgar conveniente.

Segundo informação da pesquisadora, será estudado o tema da heteronormatividade na educação escolar da juventude.

Foram informados também três objetivos básicos da pesquisa: problematizar as vivências de mulheres lésbicas e bissexuais em torno da abordagem de gênero e sexualidade por parte das escolas onde estudaram; visibilizar as narrativas das trajetórias escolares de mulheres lésbicas e bissexuais; investigar como mulheres lésbicas e bissexuais significavam sua orientação escolar, face à heteronormatividade usualmente prevalente na educação escolar.

A pesquisadora assegurou que, dado haver risco de constrangimento durante as entrevistas, pois serão estudadas questões relativas ao gênero e à sexualidade, poderei recusar a participação em qualquer fase da pesquisa.

Estou também informada de que os resultados deste estudo poderão ser publicados, mas minha identidade não será de modo algum revelada.

O seguinte telefone me foi fornecido para contato com a responsável pela pesquisa, quando necessário: (21)989859867, bem como o e-mail: vaninilima@gmail.com.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2015.

VOLUNTÁRIA

VANINI BERNARDES COSTA DE LIMA – PESQUISADORA

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ, Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3 andar, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ; email etica@uerj.br; telefone (21) 23342180”.

2ª via - pesquisador

Pesquisa *A heteronormatividade em narrativas da trajetória escolar de jovens lésbicas e bissexuais: performatividade, repetições e deslocamentos.*

Pesquisadora: Vanini Bernardes Costa de Lima

Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado

Orientadora: Miriam Soares Leite

Faculdade de Educação – UERJ

Declaro, neste documento, concordar em participar como voluntária na pesquisa *A heteronormatividade em narrativas da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais: performatividade, repetições e deslocamentos*, destacando que minha participação estará restrita a realização de entrevistas formais por meio de videoconferências (online) e/ou realizadas nas dependências da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a responder as perguntas da pesquisadora, quando e se eu julgar conveniente.

Segundo informação da pesquisadora, será estudado o tema da heteronormatividade na educação escolar da juventude.

Foram informados também três objetivos básicos da pesquisa: problematizar as vivências de mulheres lésbicas e bissexuais em torno da abordagem de gênero e sexualidade por parte das escolas onde estudaram; visibilizar as narrativas das trajetórias escolares de mulheres lésbicas e bissexuais; investigar como mulheres lésbicas e bissexuais significavam sua orientação escolar, face à heteronormatividade usualmente prevalente na educação escolar.

A pesquisadora assegurou que, dado haver risco de constrangimento durante as entrevistas, pois serão estudadas questões relativas ao gênero e à sexualidade, poderei recusar a participação em qualquer fase da pesquisa.

Estou também informada de que os resultados deste estudo poderão ser publicados, mas minha identidade não será de modo algum revelada.

O seguinte telefone me foi fornecido para contato com a responsável pela pesquisa, quando necessário: (21)989859867, bem como o e-mail: vaninilima@gmail.com.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2015.

VOLUNTÁRIA

VANINI BERNARDES COSTA DE LIMA – PESQUISADORA

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ, Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3 andar, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ; email etica@uerj.br; telefone (21) 23342180”.