



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BRUNO DO PRADO ALEXANDRE

**SOBRE CORPOS QUE “NÃO PODEM” APARECER: MEMÓRIAS DE ESCOLA
NAS NARRATIVAS DE PESSOAS TRAVESTIS**

**RONDONÓPOLIS-MT
2017**

BRUNO DO PRADO ALEXANDRE

**SOBRE CORPOS QUE “NÃO PODEM” APARECER: MEMÓRIAS DE ESCOLA
NAS NARRATIVAS DE PESSOAS TRAVESTIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus de Rondonópolis, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento.
Orientador Prof. Dra. Raquel Gonçalves Salgado

RONDONÓPOLIS-MT
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

P896s Prado Alexandre, Bruno do.
Sobre corpos que "não podem" aparecer: memórias de escola nas narrativas de pessoas travestis / Bruno do Prado Alexandre. -- 2017
146 f. ; 30 cm.

Orientadora: Raquel Gonçalves Salgado.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2017.
Inclui bibliografia.

1. travestilidade. 2. memórias. 3. infância. 4. escola. I. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis
Cep: 78735-901 -RONDONÓPOLIS/MT
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "SOBRE CORPOS QUE NÃO PODEM APARECER: MEMÓRIAS DE ESCOLA NAS NARRATIVAS DE PESSOAS TRAVESTIS"

AUTOR : Mestrando Bruno do Prado Alexandre

Dissertação defendida e aprovada em 11/04/2017.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Raquel Gonçalves Salgado
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Leonardo Lemos de Souza
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Tiago Duque
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Examinador Suplente Doutor(a) Flávio Vilas-Bôas Trovão
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS,12/04/2017.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela vida, pela saúde e pela oportunidade de poder desenvolver sem grandes dificuldades esta pesquisa, concluindo mais uma etapa da minha formação acadêmica.

À minha família, que mesmo sem ter concluído o ensino fundamental e mesmo sem reconhecer a real importância dessa etapa formativa, sempre me apoiou, cada um a sua maneira.

Aos amigos e amigas que me acompanharam e suportaram os meus desabafos ante os desafios teóricos que permearam a presente investigação, em especial ao professor Iziquiel (Zico) que sempre se me incentivou e acreditou no meu potencial e ao amigo e confidente, Leonardo Nascimento, pelas contribuições na presente pesquisa e pelos momentos de descontração.

À Associação Koblenz Brasil – KoBra, que desde o ensino fundamental tem me incentivado e apoiado financeiramente.

À minha orientadora, Raquel Salgado, que sempre compreensiva, esteve disposta a me ajudar nas idas e vindas da pesquisa.

Ao professor Leonardo Lemos de Souza pela sensibilidade e pelas preciosas contribuições.

Ao professor Flávio Vilas-Boas Trovão pelo olhar crítico sobre o trabalho.

Ao professor Tiago Duque pela acessibilidade e pelas preciosas contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus universitário de Rondonópolis pelos valiosos ensinamentos.

Aos meus colegas de turma que cada um a sua maneira, puderam me ensinar.

Às meninas travestis que participaram desta pesquisa, pelo aprendizado, pelas resistências e pela vontade de superar as desigualdades que nos oprimem.

*Eu sou o avesso do que o senhor sonhou para o seu filho.
Eu sou a sua filha amada pelo avesso.
A minha embalagem é de pedra, mas meu avesso é de gesso.
Toda vez que a pedra bate no gesso, me corta toda por dentro.
Eu mesma me corto por dentro, só eu posso, só eu faço.
Na carne externa quem me corta é o mesmo que admira esse meu avesso pelo lado de fora.
Eu sou a subversão sublime de mim mesma.
Sou o que derrama, o que transborda da mulher.
Só que essa mulher sou eu, sou o que excede dela.
Ou seja, eu sou ela com um plus, com um bônus.
Sou a mulher que tem força de homem, que tem o coração trabalhado no gelo.
Que pode ser várias, uma em cada dia da semana.
Eu tenho o cabelo que eu quiser, a unha da cor que eu quiser.
Os peitos do tamanho que eu quiser, e do material que puder pagar.
O que eu não trocaria por uma armadura medieval, uma prótese blindada talvez.
A prova de balas, a prova de facas. Uma prótese dura o suficiente para me proteger
de um tiro e maleável o suficiente para ainda deixar o amor entrar.
Bailarina troglodita de pernas de pau.
Eu fui expulsa da escola de dança e aprovada em primeiro lugar na escola da vida.
Vestibular de morte, na cadeira da “bombadeira”, minha primeira lição.
Era a pele que crescia e me dava a aparência que eu sonhava.
Conosco, a beleza e a morte andam de mãos dadas.
No mesmo trilho de uma vida marcada por dedos que apontam ate o fim da existência.
Na minha esquina.
Sim, aqui as esquinas têm donos.
A noite, meninas como eu ou como outra qualquer, usando um pedaço de tecido
fingindo ser uma saia, brincos enormes, capazes de fazer uma mulher comum perder o
equilíbrio e um salto de acrílico de altura inimaginável, que a faz sentir-se inatingível.
Ela merece uma medalha.
Para um carro, um homem ao volante que deixa em casa sua mulher, e quer ser
mulher, ate mais feminina que nós talvez.
Porque dessa vez os litros de silicone, os cabelos tingidos, os brincos enormes, o
saltos altíssimos não impressionaram a ele.*

Seu desejo é pelo que ela não mostra nas ruas, ela vai ter que se ver como homem mais uma vez.

E a vida segue.

Muitas morrem, outras nascem cada vez mais novas.

E assim elas vão, desviando dos tiros, esbarrando no preconceito, correndo da polícia. Mas sempre com um batom nos lábios, um belo salto nos pés e na maioria das vezes um vazio no coração.

Ela não precisa de redenção.

Rafael Menezes

(História de todas nós)

RESUMO

Promover debates e discussões que propendem a problematizar o direito à diferença e o respeito às diversidades em um mundo que aspira homogeneizar e universalizar parâmetros e valores é algo urgente e necessário. Pensar a escola, nesses termos, é evidenciar que, por vezes, esta se constitui em um espaço de (re)produção de desigualdades intensamente ajustadas em discursos sexistas, homofóbicos, machistas, racistas e essencialistas, que versam a sexualidade humana apenas sob o prisma da dicotomia masculino e feminino. Nesse cenário, é relevante pensar alguns pontos importantes que perpassam a escola, como as questões de gênero e sexualidade, que interrogam como os corpos, nesse espaço, estão sendo percebidos e que práticas, com base nessas percepções, têm sido materializadas em seu cotidiano por meio da manutenção e legitimação de normativas, que visam controlar e disciplinar os corpos, e/ ou por meio do respeito às diferenças subjetivas que buscam problematizar essas normativas. A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/CUR/UFMT) na linha de pesquisa “Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: Perspectiva histórica e contemporânea” e pertencente ao grupo de pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea” (GEIJC), tem como principal objetivo compreender, a partir das memórias de travestis, como elas significam e ressignificam as experiências vividas na escola, que remetem ao corpo, às relações de gênero e à sexualidade, no tempo e espaço da escola, como forma de problematizar, no presente, os discursos institucionais desse espaço e conferir outros sentidos às alterações subjetivas vivenciadas em seus corpos. Tem-se como referenciais teóricos autores dos estudos de gênero e pós-feministas. A pesquisa em questão é de abordagem qualitativa e teve como estratégia metodológica a realização de entrevistas com cinco travestis, registradas em gravador de voz digital e em caderno de campo. A investigação foi conduzida por uma perspectiva *queer* e ancora-se nos conceitos de dialogismo e de alteridade, tal como abordados por Mikhail Bakhtin. Para tanto, as análises centram-se nas narrativas referentes às experiências vividas pelas travestis na escola, que trazem os discursos institucionais sobre os seus corpos infantis, bem como os distintos mecanismos de segregação e normatização aos quais estes foram submetidos, quer seja nas aulas de educação física, nas atividades do cotidiano escolar ou mesmo no uso do banheiro. Numa análise aprofundada, a escola apresenta-se como espaço social de tensões e contradições e, portanto, atravessada por discursos que, se, por um lado, trazem uma moralidade aprisionadora, por outro, há também aqueles que gritam contra essa mordida. São essas vozes que precisam ecoar na escola e no interior dos currículos.

PALAVRAS-CHAVE: travestilidade; memórias; infância; escola.

ABSTRACT

To promote debates and discussions led to problematize the right to difference and the respect for diversity in a world in search of homogenization and universalization of parameters and values. It is an urgent and necessary issue reflects on. In these terms, think about school is make evidence which it has often been a place of (re)production of inequalities adjusted intensely in sexist, homophobic, masculine, racist and essentialist discourses dealing with human sexuality only through dualist perspective between masculine and feminine. In this backdrop is relevant to think about certain important points that have crossed school, such as gender and sexuality issues. These ones wonder how bodies are been perceived in that place and what practices based on these perceptions are been built day after day through the maintenance and legitimization of rules which has aimed to define control and to discipline bodies and or through respect to subjective differences that in search of problematize these rules. The current research is bounded to Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/CUR/UFMT) na linha de pesquisa “Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: Perspectiva histórica e contemporânea” e pertencente ao grupo de pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea” (GEIJC). The main purpose of this study is to understand from Transvestites’ memories, how they have attributed meanings and new meanings to their experiences felt and lived inside school. These experiences refer to body, gender and sexuality issues, in temporal and spatial aspects of school. It is as a way to problematize, in the current days, some institutional discourses of this place and to check other senses to subjective changes experienced in Travesties bodies. The authors and theoretical references are about gender and post/feminist studies. The research in question is from qualitative approach and it had as methodological strategy some interviews with five Transvestites. They were recorded in digital voice recorder and registered in fieldwork notebook. This study was conducted by a queer perspective; it is anchored in dialogism and otherness Mikhail Bakhtin’s concepts as well. Therefore these analyses focus on narratives experienced by Transvestites in the school. They bring institutional discourses on their infant bodies as well as different segregation and normalization mechanisms who they were submitted by Education Physical classes, by school daily activities or still when they have used toilets. In a deep analyze the school presents itself like a social space full tensions and contradictions, therefore it is crossed by discourses which bring imprisoned morality, on the other hand, there are some people are crying against this gag. These voices need echo in the school and inside of the curricula as well.

KEYWORDS: travesty identities; memories; childhood; school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 INFÂNCIA, ESCOLA, RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES	16
1.1 A mudança no sentimento de infância e suas implicações para a educação e a escola	16
1.2 Escola, disciplina e controle dos corpos	19
1.3 Relações de gênero, sexualidade e poder.....	28
2 CORPO, TRAVESTILIDADES E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO FEMININO TRAVESTI	50
2.1 A produção cultural do corpo	50
2.2 Afinal, quais são os corpos que importam?	55
2.3 Entre o subversivo e o normativo: as tensões que permeiam os meandros das travestilidades	65
3 RESSIGNIFICANDO MEMÓRIAS, TRAVESTILIZANDO HISTÓRIAS: MEMÓRIAS DE ESCOLA NAS NARRATIVAS DE PESSOAS TRAVESTIS	70
3.1 O interesse pela temática e o percurso teórico-metodológico da pesquisa.....	71
3.2 Perspectivas teórico-metodológicas do discurso em diálogo na pesquisa.....	74
3.3 Memória e narração como ressignificação do tempo presente	76
3.4 Quem são elas?	77
3.5 Quem são elas?: as participantes da pesquisa em cena	79
3.5.1 July Andrews e Fox	79
3.5.2 Adriana Liário	80
3.5.3 Dê Silva	79
3.5.4 Suzi Bellison	85
3.5.5 July Cristiny	86
3.6 O dialogismo como perspectiva de análise das narrativas das travestis	86
3.7 Os corpos que “não cabem” e a ideia de “não lugar”	88
3.8 Normas, resistências, subversões e as experiências vividas na escola.....	92
3.8.1 Travestilidades e a problemática do banheiro na escola.....	97
3.8.2 O nome social e a hora da chamada.....	100
3.8.3 A educação física e as tensões que permeiam suas práticas.....	102
3.9 A produção do feminino no corpo travesti.....	110
3.10 Travestilidades, violências e a prostituição.....	124
3.11 A ressignificação do queer e a instauração do processo de politização das identidades “subalternizadas”.....	129
3.12 Algumas proposições para a educação	132
3.13 Direitos, resistências e a noção de cidadania	135
4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	138
REFERÊNCIAS	143

INTRODUÇÃO

Os debates que elegem como foco as questões das diversidades sexuais têm se intensificado nos últimos tempos, tensionados principalmente pela emergência das identidades de gênero e sexuais, o que tem produzido grandes discussões, que nem sempre são pacíficas. No âmbito cultural, tudo o que tem se contraposto às normas hegemônicas do gênero e da sexualidade tem sido visto de lado, sob um olhar de inferioridade e ao mesmo tempo concebido como ameaça.

Direcionar essa perspectiva para o campo da educação, considerando todos esses tensionamentos que se intensificam com a presença de corpos, sexualidades e identidades que destoam da matriz heteronormativa, é algo imperioso, desafiador e quiçá, perigoso, considerando o atual contexto político, em que todas essas questões têm sido cassadas dos planos de educação em todas as esferas, ou seja, nacional, estadual e municipal. Isso serve de pista, por vezes, para demonstrar o caráter fluido das identidades, derrubando por terra o discurso hegemônico de uma sexualidade imanentemente natural. Se assim o fosse, não haveria tanta preocupação em preservar, crianças, adolescentes e jovens dessas discussões, sob o argumento de não influenciar suas vidas e, sobretudo, suas constituições subjetivas.

Discutir todos esses temas em diálogo com a instituição escolar requer um posicionamento político compromissado, que não negue os processos dialógicos que são estabelecidos nesse espaço, bem como as negociações veladas ou não, que ocorrem em resposta às inúmeras disputas que são produzidas por meio da interação dos estudantes, principalmente no que refere ao que se institui como normativo, disciplinador e docilizador, sobretudo quando relacionados às questões de gênero e sexualidade.

À escola tem se colocado uma árdua tarefa. Se, de um lado, ela precisa abafar as questões relacionadas à sexualidade, de outro, ela precisa produzir uma orientação que tenha como foco as práticas heterossexuais, repelindo por meio de distintos mecanismos, por vezes dissimulados, as sexualidades ditas desviantes ou “periféricas”, como bem chamou Foucault (2015). Para tanto, é salutar perceber como os corpos têm sido interrogados em relação a todas essas questões e que práticas têm sido empreendidas a fim de disciplinar ou confrontar o que se estabelece enquanto normativo.

Significativamente, proponho neste trabalho estabelecer um profícuo diálogo envolvendo essas nuances que atravessam a escola e os corpos que ela recebe ou estrategicamente expulsa. A escola é aqui entendida como espaço de produção e reprodução de desigualdades, mas também como uma forte ferramenta política capaz de produzir, mesmo

que comedidamente, alguns enfrentamentos, a fim de problematizar a matriz normativa que tem excluído todos e todas que destoam dessa macroestrutura reguladora.

É sobre estas questões que esta pesquisa se debruça, no intento de compreender, a partir das memórias das travestis, como elas significam o tempo e o espaço vividos na escola e compartilhados com outros sujeitos nesse contexto. Trata-se de suscitar, no âmbito da investigação, como essas pessoas significam e ressignificam o próprio corpo, as relações de gênero e as experiências que remetem à sexualidade no tempo e espaço da escola, como forma de problematizar, no presente, os discursos institucionais desse espaço e conferir outros sentidos às alterações subjetivas vivenciadas em seus corpos.

A travestilidade e a escola ganham centralidade nesta pesquisa. Nessa relação, a infância aparece, ainda que, por vezes, de forma inibida, como uma categoria social e histórica, que se apresenta justamente no sentido de refletir e de contrapor-se a uma enraizada concepção de infância da qual a sexualidade está afastada, seja nas discussões tecidas no domínio do cotidiano ou, até mesmo, no campo acadêmico, haja vista, ainda, a tímida produção de conhecimento, principalmente no que refere às questões de gênero e sexualidade na infância.

Em 2015, realizei um levantamento bibliográfico relacionado aos descritores “travestilidade, memória sobre a infância na escola e corpo”, centrado em um período de dez anos (de 2005 a 2015), nos sites do BDTD (Banco de teses e Dissertações), da CAPES, do Domínio Público e do SciELO (Scientific Electronic Library Online). A procura de artigos, teses e dissertações apontou para uma tímida produção que dialoga com estas questões, reforçando ainda mais a dificuldade que as pessoas têm em relacionar a infância à dimensão da sexualidade ou, mais especificamente, à temática da travestilidade, dada a sua incompatibilidade com o que historicamente se atribuiu a essa categoria social.

A travestilidade, por sua vez, é uma das categorias que trazem à baila, mormente, no corpo as transformações subjetivas em busca da feminilidade, e faz-se significativo para os estudos de gênero e da sexualidade compreender como pessoas que vivem tais mutações ressignificam o seu tempo de escola a partir de suas experiências do tempo presente. A pesquisa, portanto, abre-se a uma dialogia entre temporalidades e experiências subjetivas distintas e alteritárias: o passado na escola com o presente da vida adulta imersa na travestilidade; o corpo da criança ou do adolescente na escola com o corpo da travesti adulta.

Nessa perspectiva, corpos, subjetividades, escola e tempos de vida são as questões a que me proponho discutir nesta pesquisa, na tentativa de compreender e problematizar as memórias das travestis entrevistadas em diálogo com autores/as que tratam de relações de

gênero, sexualidades, corpos, identidades, infâncias, memórias e educação, na busca de um olhar para além do evidente e da lógica do desvio regulador.

Nesta pesquisa, o gênero, a sexualidade, o corpo e muitas outras questões, que a princípio parecem ser naturalmente dadas, são problematizadas e vistas sob perspectivas teóricas não normatizadoras, que as concebem como construções sociais produzidas e forjadas ao longo da história em meio a inúmeros e distintos mecanismos de poder e que, sobremaneira, foram chancelados por “instâncias legítimas” produtoras de conhecimentos ditos científicos.

Tais saberes considerados socialmente como “legítimos”, no campo do gênero e da sexualidade, também são problematizados e a própria noção de imparcialidade é desconstruída, na medida em que encontramos uma ciência ocidental produzida majoritariamente por homens, que têm suas próprias ideologias e perspectivas, que são localizadas e relegam, no campo do discurso médico científico, o lugar subalterno a tudo aquilo que destoa da matriz ontológica estabelecida como universal, definida pelo homem branco, heterossexual, de classe média e cristão, o mesmo que produziu, e ainda produz em largo alcance, a ciência que tem o poder de verdade sobre a vida de todas as pessoas.

Esse corpo, produto e produtor de um sujeito, invenção de instâncias culturais, sociais e históricas, assinalado diuturnamente desde a infância pela “diferença”, é compreendido como um corpo materializado, que, de acordo com Louro (2013), “[...] desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambigüidade, do “entre lugares”, do indecível. *Queer* é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina” (p. 8, grifos da autora).

É esta a perspectiva assumida nesta pesquisa: uma perspectiva *queer* que tem como sugestão desestabilizar certezas, veracidades tidas como absolutas ao sugerir a subversão, o protagonismo do excêntrico, ou seja, o que está fora do centro, o que não é, segundo Louro (2013), em nenhuma medida, tido como referência.

É sobre essa diferença que esta pesquisa se debruça, uma diferença que precisa ser problematizada, uma vez que assume socialmente um importante papel, como destaca Louro (2010), na medida em que se coloca como uma relação dialógica, consolidando-se em uma região fronteira capaz de assegurar a igualdade, a diferença como a materialidade de tudo o que a igualdade não pode ser.

Nessa direção, a infância aparece como um grande pano de fundo, já que muitos dos acontecimentos presentes nas narrativas das travestis entrevistadas aconteceram ainda nesse tempo de vida. Portanto, no primeiro capítulo, apresento as transformações históricas que

mutaram o sentimento de infância, que influenciou a educação e a escola, bem como a família, alterando profundamente a maneira como as crianças são percebidas no âmbito social, sujeitos para os quais a ideia de pureza e inocência tornou-se indissociável.

Nessa primeira parte do texto, a escola é apresentada numa perspectiva problematizadora, que lança luz sobre o seu aspecto disciplinador e normatizador, que hierarquiza corpos e lugares e tem como principal alvo afastar todas as ameaças representadas pela sexualidade, a fim de resguardar a inocência infantil concedida às crianças pelo próprio Deus. Ao longo do capítulo, alguns teóricos clássicos do gênero e da sexualidade, que discutem essas questões em contraposição à visão essencialista e normatizadora, são trazidos a fim de estabelecer um diálogo crítico entre estas e as relações de poder, que chegam, por vezes, a se embaralhar nos meandros que as tecem. Finalizo essa primeira parte, trazendo algumas questões históricas que fizeram com que as discussões em torno dessa temática emergissem e se tornassem, em meio a muitas disputas, um forte instrumento político de enfrentamento às distintas desigualdades que acometem tanto as mulheres quanto as ditas minorias sexuais.

Conduzido por uma leva de teóricos que se debruçam sobre os estudos do corpo em diálogo com as dimensões do gênero e da sexualidade e outros com vistas à especificidade das travestilidades, o segundo capítulo apresenta as influências culturais, sociais, políticas e econômicas que atravessam os corpos ao longo da história, sobretudo no advento da modernidade, e como, principalmente agora, estes têm sido alvos das ciências e das tecnologias que lhes prometem todos os tipos de intervenções físicas capazes de mudar toda uma vida.

Na arena onde o corpo é significado, o seu processo de materialização, tal qual denominado por Judith Butler em algumas de suas obras referenciais, remete às marcas culturais que são escritas e significadas, de modo que, dentro da lógica homogeneizadora da heteronormatividade, determinados corpos passem a valer mais que outros. Com vistas a essa dimensão, a questão das subversões e das normatividades, que atravessam os meandros das travestilidades, é um tópico intrigante que pontua as estratégias e as incorporações normativas com as quais elas interagem, e que contribuem na produção de seus comportamentos e corpos, uma vez que é em diálogo com a cultura que os corpos e as práticas são valorizadas ou não.

O terceiro capítulo discute a questão da memória enquanto ressignificação, abordando as narrativas das travestis, que remetem ao tempo de escola, à luz das experiências das travestilidades e as inúmeras e distintas questões que as cruzam. Nessa última parte do trabalho, apresento o interesse pela temática e o percurso teórico-metodológico da pesquisa,

guiado pelos conceitos de dialogismo e alteridade de Mikhail Bakhtin, relacionando-os às memórias das entrevistadas. Desse modo, tenciona-se a minha relação de pesquisador com os sujeitos da pesquisa, de forma que, em alguma medida, as minhas experiências e memórias se confundem com as delas.

Lidar com estas questões requer a apropriação de teorias que possibilitem análises de discursos. Assim, nessa última parte do texto, apresento algumas proposições nesse sentido, a fim de que o leitor compreenda a perspectiva de análise que norteia a pesquisa. As memórias, neste trabalho, são o campo fértil de onde brotam as experiências e os relatos, analisados na pesquisa. Nesse sentido, algumas perspectivas são trazidas com o objetivo de teoricamente fundamentar o “espaço” do qual eu extraio a matéria prima que inspira e estrutura esta investigação.

É também, na parte final, que apresento cada uma das entrevistadas. São pessoas muito especiais, com experiências singulares, mas, ao mesmo tempo, muito parecidas, ao passo que dialogam o tempo todo, embora os acontecimentos tenham se dado em contextos diversos. Após a apresentação de cada uma delas, determinados excertos são trazidos em diálogo com alguns teóricos que se debruçam sobre as questões do corpo, da educação e da própria travestilidade, lançando um olhar crítico sobre alguns eixos temáticos como, por exemplo, os processos de exclusão e violência vividos por algumas delas durante as brincadeiras na escola, no momento da educação física, marcado pela segregação entre meninos e meninas, nos usos do banheiro e do nome social, bem como o mecanismos de subversão, assujeitamento e resistência empreendidos por elas nesse contexto.

A produção e as estratégias que permeiam a construção corporal do feminino também são trazidas nessa parte, enriquecidas com os relatos de algumas delas sobre o processo de hormonização e aplicação do silicone líquido industrial, orientadas pelo que reconhecem e assumem como feminino. Imbricadas nessa relação, a produção do corpo e a prostituição, na perspectiva de alguns autores e nos relatos das entrevistadas, parecem caminhar juntas, bem como o processo de estigmatização e violência que acomete esses corpos “marcados”.

Apresento, também, nesse último capítulo, as experiências vividas na escola e as táticas e estratégias empreendidas por cada uma delas, a fim de burlar, subverter ou mesmo se assujeitar ante às normas e às situações de violência. Questões como o acesso ao banheiro feminino, o nome social na chamada e as aulas de educação física assumem o protagonismo nessa parte das análises.

Finalmente, apresento a questão da resignificação do termo *queer* e o processo de politização instaurado em busca dos direitos civis da população LGBT, em busca direção a

cidadania. Assim como a educação, outras importantes dimensões assumem o protagonismo. Trago, portanto, algumas proposições que vão em rumo a um enfrentamento dessa heteronormatividade que marginaliza, dociliza e hierarquiza corpos e identidades que a esta se contrapõem.

A discussão sobre cidadania encerra o capítulo, com foco na dialogicidade que atravessa este trabalho, que não compreende as travestis enquanto vítimas, mas como sujeitos que interagem todo o tempo, mesmo com desigualdades. As experiências de uma entrevistada mostram o quanto o movimento social organizado tem força e pode contribuir para a construção de um caminho em direção à cidadania e aos direitos civis.

1 INFÂNCIA, ESCOLA, RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

1.1 A mudança no sentimento de infância e suas implicações para a educação e a escola

Estabelecer debates e discussões que problematizam o direito às diferenças e às desigualdades em um mundo que ambiciona, a todo o momento, e por meio de abundantes estruturas, homogeneizar parâmetros e valores é algo urgente e necessário. A escola, nessa dimensão, exerce um grande papel social, quer seja por reproduzir e reforçar os mecanismos normatizadores ou para instituir diálogos que anseiam contemplar as diferenças e educar para o respeito às diversidades.

Essa instituição, nesse sentido, é tensionada pela presença de crianças, adolescentes e jovens que se contrapõem, por vezes, às normas socialmente estabelecidas, cujas experiências, corpos, sexualidades e desejos se confrontam com discursos sexistas, racistas, misóginos e homofóbicos que tentam enquadrar sujeitos, identidades, sexualidades e corpos. Nesse cenário de (re)produções e conflitos, é relevante pensar alguns pontos importantes que perpassam e também constituem esse espaço, como as questões de gênero e sexualidade, que interrogam como os corpos, nesse ambiente, estão sendo percebidos e que práticas, com base nessas percepções, têm sido materializadas em seu cotidiano por meio da manutenção e legitimação de normas, que propendem a controlar e disciplinar os corpos, e/ou por meio do respeito às diferenças subjetivas que buscam problematizar essas normativas.

Ao encontro dessas questões, Louro (2010) afirma que estamos vivendo tempos em que nos percebemos cada vez mais vulneráveis frente aos desafios e embates que se mostram cotidianamente em todos os espaços, inclusive nas escolas, no que alude às transformações que conferem caráter de mobilidade, contradição, fluidez e instabilidade em relação às identidades de gênero e sexuais. Isso representa, em alguma medida, uma constante ameaça às referências sociais, no que toca essas questões, que tentam a todo custo se apresentar de forma determinante, estável, localizada e permanente.

O desvelamento político dessas “novas” identidades, afirma Louro (2010), fazem com que a sociedade direcione o seu olhar sobre elas, denunciando em certo alcance o quanto a cultura e, sobretudo, as identidades sexuais e de gênero não são hegemônicas, harmoniosas, estáticas e padronizadas. É no âmbito da história e da cultura que as identidades emergem e se definem socialmente, quer sejam de gênero ou sexual, bem como de raça (histórica), classe social ou de nacionalidade. Desse modo, “[...] Os corpos não são, pois, tão evidentes como

usualmente pensamos. Nem as identidades são uma decorrência direta das “evidências” dos corpos” (p. 15, grifo da autora).

Pensar as infâncias ou as questões a ela associadas em diálogo com essas dimensões é algo desafiador e, a um só tempo, estimulante, que demanda um intenso processo de desconstrução em torno de uma concepção de infância historicamente produzida à qual se incorporou uma ideia de inocência, pureza, candura e fragilidade às crianças que passam a inspirar, nessa perspectiva, um expressivo cuidado e afastamento das “impurezas” e “perversões”, principalmente as relacionadas à sexualidade e às suas manifestações, já que estas são concebidas como a máxima aproximação da natureza, que é concedida por Deus.

Em meio aos meandros sociais, a conferência de sentido à infância foi se transformando ao longo da história nas sociedades ocidentais, pondera Ariès (2014), passando a concebê-la numa perspectiva particular, enquanto categoria social que demanda uma distinção ontológica do mundo dos adultos. Esse ponto de vista se alarga posteriormente à esfera familiar, produzindo elementos que priorizavam as questões morais, combatendo de maneira insidiosa a preguiça e qualquer espécie de vícios carnavais. Essas transformações históricas acabaram por ressignificar o sentimento de infância “[...] sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família” (p. 105).

No fim do século XVI, afirma o autor, um drástico posicionamento adotado por alguns educadores que assumiram suas concepções quanto à infância aboliram o acesso das crianças a obras consideradas de caráter duvidoso. Esse período foi muito importante, uma vez que marca o início de certo respeito pela infância. Logo, compete dizer que uma concepção importante se impôs nesse período, a de inocência infantil. Nestes termos, “[...] essa idéia de inocência infantil havia-se tornado um lugar-comum. [...] A comparação de anjos com crianças tornar-se-ia um tema edificante comum” (p. 84-85).

Compreensivelmente, é importante pensar nesse contexto, a escola e a sua relação com a natureza, com os ideais educativos pensados nos arquétipos do individualismo, passando de uma educação comunitária para uma educação pública, a serviço dos ideais da modernidade, e alterando drasticamente as estruturas sociais e culturais. No bojo dessas transformações, a Igreja e o Estado assumiram em amplo alcance alguns posicionamentos que tinham como proposta os primeiros enunciados que conferiam dispositivos legais de proteção à infância. As influências ideológicas, afirma Gélis (1991), especialmente da Igreja, contribuíram densamente para o processo de privatização da imagem da criança, que posteriormente foi fortalecida pela “[...] emergência da criança como indivíduo na sociedade ocidental” (p. 325)

e valendo-se de dois importantes modelos difundidos por essa instituição, isto é, “[...] o da criança mística e da Criança-Cristo” (p. 325).

A associação da infância a esses dois importantes modelos corroborou para o pensamento de santidade infantil, por meio da “criança-santa”, marcando inicialmente a infância da criança como indivíduo. Com efeito, Gélis (1991) afirma que isso se constituiu em um importante processo que se opôs à concepção “naturalista” de ser humano e do corpo a serviço da coletividade. Essa nova compreensão sobre a vida humana e seus corpos não seguiu arbitrariamente o fluxo cíclico, no qual a reprodução e a perpetuação da linhagem assumiram protagonismo.

Contudo, essa idéia de proteção e cuidado acabou por exceder também, na compreensão de Ariés (2014), a liberdade das crianças, já que o imaginário presente afirmava ser necessário vigiar e ter em vista as crianças em todos os momentos. Isso se acirrou ainda mais nas instituições de ensino, como os internatos jesuítas e algumas pensões particulares para crianças abastadas. Ao encontro dessas questões, é pertinente considerar que

“É preciso vigiar as crianças com cuidado, e jamais deixá-las sozinhas em nenhum lugar, estejam elas sãs ou doentes”. Mas “é preciso que essa vigilância contínua seja feita com doçura e uma certa confiança, que faça a criança pensar que é amada, e que os adultos só estão a seu lado pelo prazer de sua companhia. Isso faz com que elas amem essa vigilância, em lugar de temê-la”. (ARIÈS, 2014, p. 88, grifos do autor)

Foi esse o sentimento de infância, gestado no século XVII por moralistas e educadores e em vigência até o século XX, que inspirou a educação dos nossos dias, centrada na maioria das vezes em questões morais. Pensar a infância enquanto categoria social, à qual se deve cuidar e vigiar, bem como o surgimento das instituições destinadas também a elas, implica considerar que a escola e a educação insurgem com bastante força nesse contexto, como um leque de respostas e de propostas que vão ao encontro das pretensões produzidas em torno desse movimento, caracterizado principalmente pela disciplina, pela vigilância e pela dedicação ao cuidado relacionado às questões morais.

Segundo Carvalho (2016), inúmeros e diferentes dispositivos de controle, higienização e normatização tomaram a infância como objeto favorável de intervenção. Estas ações se materializaram por meio de discursos e práticas empreendidos pelas instituições, tanto religiosas, políticas, médicas e as pedagógicas, que se concentram principalmente na escola. O pensamento moderno está profundamente imbricado nesse modelo disciplinador de ensino.

A perspectiva que toma a infância como o tempo favorável para se disciplinar e moldar está apoiada em uma suposta maleabilidade infantil, sustentada na ideia de fácil adaptação às imposições exteriores “Por isso, esse otimismo conta, mais do que com a natureza, com o poder disciplinador das novas exigências postas nos novos ritmos que a técnica e a máquina imprimem à sociedade” (CARVALHO, 2016, p. 415).

Nestes termos, na perspectiva de Haraway (1991), os corpos, os objetos, os símbolos e os espaços não são sagrados por si mesmos, mas frutos de construções históricas, fundadas a partir de uma linguagem em comum, que acabam por produzir e reproduzir por meio de determinadas ferramentas do discurso os corpos, os gêneros e as sexualidades, que fundam normas reguladoras das práticas, das concepções e das relações sociais. Os discursos, nesse campo, tensionam as relações e exercem a função de formalizar regras e significados gestados na arena das comunicações e findam por conferir realidade corporal às pessoas.

1.2 Escola, disciplina e controle dos corpos

Partindo desses pressupostos teóricos e compreendendo a instituição escolar hoje como constituída fortemente por influências do século XVII e pelos resquícios de uma educação vigilante, hierarquizante e normatizadora, importa pensar como os corpos, os gêneros e as sexualidades estão sendo, ao mesmo tempo, percebidos, normatizados e “anormalizados” dentro de uma estrutura institucionalmente produzida à luz da matriz heteronormativa e ancorados em pressupostos reverberados por discursos biologizantes e essencializadores.

Louro (2000) parte da hipótese de que as práticas empreendidas pela sociedade e, em especial, pela escola, juntamente com os artifícios da linguagem, se constituem por aspectos integralmente relacionados que operam na (re)produção de masculinidades e feminilidades heterossexualizadas que produzem, a todo tempo, inúmeras e distintivas marcas. Com efeito, o modelo hegemônico de homem e mulher apresenta-se como algo natural, dada a “intrínseca” materialidade dos gestos e posturas esperadas e ordenadas para cada sujeito. Logo, importa considerar que “[...] ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero” (p.25-26, grifo da autora).

No espaço escolar, são produzidas e reproduzidas as diferenças, uma vez que esse lugar está repleto de símbolos, delimitações, definições geográficas específicas e binárias, entre outros. A escola tem a sua estrutura profundamente normatizada, atribuindo a cada

sujeito o seu devido lugar, e isso se aplica posteriormente para a vida social fora dela. Para tanto, uma série de estratégias meticulosamente pensadas são empreendidas com desígnio de que as normas sejam a todo custo cumpridas, normas que dizem o que é adequado às pessoas do sexo masculino e ao sexo feminino, reiterando os espaços socialmente distintos para cada um/a. Desse modo, na compreensão de Louro (2000), muitas questões vão se constituindo para os sujeitos envolvidos nesse processo, como sendo naturais, embora sejam naturalizadas, visto que não passam de determinações historicamente produzidas.

Na perspectiva de Bueno (2016), a institucionalização da educação e os processos que (re)produzem padrões de normalidade a serem seguidos, dentro e fora da escola, acabam por produzir em seu espaço a identidade do anormal, quer seja por questões físico-anatômicas, quer seja por pequenas ou grandes limitações ou mesmo por destoarem das normas socialmente convencionadas para o que se chama de masculino e feminino. Assim, é oportuno saber que “[...] a anormalidade social, mesmo aquela que é proveniente de alterações orgânicas, é produto das formas pelas quais os homens têm produzido a sua existência, variando, portanto, no tempo e no espaço [...]” (p. 272).

De maneira regulamentada, afirma Goellner (2010), passou a exigir-se da escola uma educação voltada para a “[...] produção de corpos capazes de expressar e exhibir os signos, as normas e as marcas corporais da sociedade industrial evidenciando, inclusive, as distinções de classe” (p. 37). Nestes termos, os corpos educados, comportados, contidos, elegantes e delicados representam a burguesia, ao mesmo passo que os corpos indóceis e rebeldes, volumosos e desmedidos pertencem às classes menos favorecidas. Logo, reitera-se a prerrogativa de que “[...] um corpo não é só um corpo. É, ainda, o conjunto de signos que compõe sua produção” (p. 37).

Importa enfatizar as influências produzidas a partir do século XVII em alguns países europeus, que se perpetuam até os dias de hoje e se materializaram nas estruturas arquitetônicas e nos discursos, de educadores e educadoras, que arriscam a todo o tempo docilizar os corpos, sobretudo no que refere às questões identitárias, de gênero e sexualidade sob um viés heteronormativo, em profundo diálogo com alguns teóricos que discutem a fundo essas questões e demonstram o quão socialmente são produzidas todas essas “verdades” sobre os corpos, o sexo, as práticas sexuais e o uso dos prazeres.

O sexo se constitui no entendimento de Butler (2000), como um elemento que compõe um conjunto de normas e práticas de regulação que atua no comando e na produção de determinados corpos, classificando-os e nomeando-os a partir de diferenças materiais e por meio de práticas discursivas que fabricam querelas e realidades distintas. Para isso, inúmeros

mecanismos são empreendidos a fim de que as normatizações assumam materialidade na vida dos sujeitos, diferindo-os uns dos outros, em consonância com a matriz heterossexual. Nesse campo densamente permeado pelo poder, o sexo precisa ser compreendido “[...] como uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (p. 155, grifo da autora).

A fim de problematizar essas demandas, é importante localizar algumas questões históricas que nos dizem muito do que somos, como somos e como nos relacionamos com o corpo, com o gênero, com o sexo e com a sexualidade, a fim compreender melhor as dimensões que inicialmente parecem evidentes e que acabam por mascarar inúmeros mecanismos produzidos ao longo do tempo com a finalidade de determinar verdades sobre o sexo, bem como categorizações e normatizações que a princípio parecem imanentemente naturais, embora não passem de convenções ou invenções sociais, forjadas em meio a densas relações de poder e que foram sancionadas pelas ciências legítimas às quais foi conferido o poder de verdade sobre a vida dos sujeitos.

Diante do exposto, é importante destacar em meio a essas tantas questões que o termo “sexualidade” surge precisamente no Ocidente no início do século XIX, estabelecendo-se como uma tentativa de abarcar um amplo e intenso conjunto de regras e normas tradicionais ou não, que estavam em intrínseco diálogo com as instituições religiosas, pedagógicas, médicas e judiciárias, sedentas em conferir sentidos às posturas e modos de vida estritamente cerceados ao que se legitimava como adequado nesse contexto. Esse fenômeno prefigurava, em grande dimensão, em uma maneira de fazer com que os indivíduos se sentissem sujeitos de uma sexualidade que se dava a um só tempo em meio a rigorosos mecanismos de controle. Seguramente, segundo Foucault (1985), isso se dá de maneira estruturada por três importantes eixos que produzem a sexualidade, ou seja, “[...] a formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade” (p. 10).

Instaura-se nesse contexto um conjunto muito vasto de regulamentos e cerceamentos que objetivam controlar as práticas, com base nos saberes “verdadeiros” produzidos sobre ela. Em outras palavras, a sexualidade assumiu uma dimensão fortemente normatizadora do sexo, pautada em saberes de verdade produzidos e chancelados pelas esferas de poder que lhes atribuíram legitimidade, produzindo, assim, padrões de normalidade e naturalidade ao prescrever práticas e, concomitantemente, abominar outras. Criou-se, assim, o que é passível de ser socialmente compreendido ou não, isto é, corpos e práticas inteligíveis.

[...] o poder não atua através de mecanismos de simples controle. De fato, ele atua através de mecanismos complexos e superpostos – e muitas vezes contraditórios – os quais produzem dominação e oposições, subordinação e resistências. Há muitas estruturas de dominação e subordinação no mundo da sexualidade, mas três elementos ou eixos interdependentes têm sido vistos, atualmente, como particularmente importantes: os da classe, do gênero e da raça. (WEEKS, 2000, p. 55)

No cerne dessas questões, Foucault (2015) destaca que em meados do século XVIII emerge uma espécie de estímulo político, econômico, social e estrutural de se falar sobre o sexo. Pretensamente, isso se dá justamente no sentido de atender às expectativas de análise, quantificações e qualificações que especificam o sexo e o categorizam, com a finalidade de lhe conferir uma racionalidade capaz de lhe administrar e o gerir a serviço de uma ordem social vigente. Nesse contexto, “[...] não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos [...] O sexo não se julga apenas, administra-se” (p. 27).

Segundo o mesmo autor, a sociedade do século XVIII não recusou o reconhecimento ao sexo. Ao oposto disso, estabeleceu numerosos mecanismos e dispositivos a fim de se produzir discursos legítimos sobre ele, falando e fazendo com que se falasse dele. Simulou-se uma grande engrenagem que só funcionaria com as reverberações dessas diversas vozes, sempre imersas numa lógica ordenada e reguladora “Como se lhe fosse essencial que o sexo se inscrevesse não somente numa economia do prazer, mas também num regime ordenado de saber” (p. 78).

Apesar de o discurso científico difundir e ser produzido e reproduzido pelos rumores sociais, propagando a ilusão da “natureza” e da naturalidade dos corpos, dos gêneros e das sexualidades, isso não passa de um construto social fabricado ao longo da história que está profundamente perpassado e constituído pelas relações de poder e por interesses políticos que afirmam e produzem corpos inteligíveis, a um só tempo, em que outros são estigmatizados e “anormalizados”, tal como afirma Butler (2015a). Por assim dizer, é fundamental questionar a heterossexualidade, uma vez que “[...] a categoria sexual e a instituição naturalizada da heterossexualidade são *construtos*, fantasias ou “fetiches” socialmente instituídos e socialmente regulados, e não categorias *naturais*, mas *políticas* [...]” (p. 219, grifos da autora).

A emergência de produzir saberes oficiais sobre o sexo das crianças e dos adolescentes se deu com a finalidade de encobrir, categorizar e normatizar tais relações, mascarando prazeres e gestos que compõem, em grande medida, o cotidiano no Ocidente. Precisamente, vale dizer que “[...] nossa sociedade – sem dúvida a primeira na história – investiu todo um

aparelho de discurso, de análise e de conhecimento” (p. 36), a fim de ter total domínio sobre a sexualidade humana, destaca Foucault (2015).

Nas escolas do século XVIII, embora, à primeira vista, pareçam se emudecer diante do sexo, está materializado um arcabouço arquitetônico que a todo tempo fala em sexo, de maneira a impedir que as sexualidades das crianças não apresentem visibilidade e que a disciplina e a ordem sejam conservadas.

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. O que se poderia chamar de discurso interno da instituição – o que ela profere para si mesma e circula entre os que fazem funcionar – articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente. Mas ainda há mais: o sexo do colegial passa a ser, no decorrer do século XVIII – e mais particularmente do que o dos adolescentes em geral –, um problema público. (FOUCAULT, 2015, p. 31)

De maneira significativa, instauraram-se em torno do colegial e do seu sexo inúmeros mecanismos de vigilância, regulamentos, pareceres médicos e planejamentos, a fim de conter e regular de forma precisa as possíveis práticas sexuais e demais questões relacionadas ao sexo. Desse modo, a partir do século XVIII, os discursos em torno do sexo das crianças e dos adolescentes assumiram centralidade na arena das preleções, principalmente nas instituições educativas, onde inúmeros mecanismos e dispositivos produziram estratégias discursivas em torno dessas temáticas, fazendo emergir numerosas maneiras de se falar sobre o sexo, de modo a estruturar hierarquicamente discursos de verdade, forjados no eixo das relações de poder. Efetivamente, tais saberes, proferidos por essas estruturas, produziram efeitos de verdades canônicas às quais só compete acatar (FOUCAULT, 2015).

Sobre isso, Foucault (2013) destaca que a disciplina empreendida no espaço escolar, em seu processo de controle, vigilância e docilização, opera por meio da distribuição dos corpos em ambientes definidos, valendo-se de inúmeras estratégias, como a definição restrita de um espaço heterogêneo e fechado em si mesmo na tentativa de moldar, sujeitar e docilizar os corpos que recebem em seu interior. Desse modo, na escola, existe um código de normas que precisam ser memorizadas e internalizadas, a fim de que os sujeitos sejam diferenciados, mas que seja estabelecido de maneira evidente e binária o que é tido como permitido e o que é proibido. Portanto, criam-se, por meio das disciplinas, diversos funcionamentos punitivos a partir do poder exercido pela norma.

Os espaços estão permeados por relações hierárquicas de poder, nas quais se inscrevem discursos que materializam determinados sentidos, e não outros, circunscritos historicamente por meio da emergência da disciplina. O controle manifesta-se, por vezes, em espaços e instituições por meio da disciplina que representa um mecanismo de controle dos discursos, estabelecendo limites e reiterando constantemente as regras já instituídas, a fim de que estas não sejam desrespeitadas. Nessa ordem, Foucault (2007) compreende que as regiões que recebem mais vigilância são as da sexualidade e da política, como se o discurso ocupasse nesse campo um espaço privilegiado de poder.

Segundo Weeks (2000), os mecanismos e dispositivos que constituem e perpassam a sexualidade de cima a baixo são permeados por inúmeros discursos que compõem um campo de “verdades” sobre o sexo e, ao mesmo tempo, regulam as formas tal qual o compreendemos. A incitação e a proibição desses discursos é o que faz com que esta estrutura discursiva, tendo sempre o sexo como alvo, num constante movimento de estímulo, negação e proibição e elegendo-o pretensiosamente como o centro da vida e das relações sociais, funcione efetivamente.

As pressuposições imersas em ideais normativos em torno do sexo lançam mão de mecanismos que colocam em funcionamento numerosos discursos, “[...] saberes, prazeres e poderes; não se trata, de acordo com Foucault (2015) de um movimento obstinado em afastar o sexo selvagem para alguma região obscura e inacessível [...]” (WEEKS, 2000, p. 81), ao invés disso, abundantes procedimentos fazem com que ele seja disseminado sobre os corpos e sobre as preleções, numa espécie de excitação, em que a ordem é dizer a “verdade” numa inerente relação entre saber e prazer. A vontade de verdade na sociedade ocidental, quando amparada em determinada instituição, exerce, por vezes, sobre os outros discursos uma pressão e um poder de coerção (FOUCAULT, 2007).

Compreender a escola, a partir de todas essas dimensões, implica em pensá-la enquanto uma instância onde se (re)produzem desigualdades sociais, bem como as normas socialmente estabelecidas (LOURO, 2000). Para que isso seja garantido, inúmeros procedimentos são empreendidos de maneira sutil e discreta a fim de inculcar ideais, sobretudo no campo da sexualidade, e ilusões de uma inseparável naturalidade e representações de masculinidade e de feminilidade universais, ditados por uma heterossexualidade compulsória. Obstinadamente, forja-se, por meio de numerosos artifícios, uma masculinidade agressiva, competitiva e viril, ao mesmo tempo em que ao feminino se exige delicadeza, atenção, educação, recato e beleza. Nesse campo de tensões e disputas, os

esforços são direcionados para a produção social e cultural de sujeitos coerentes no que diz respeito ao alinhamento entre corpo-gênero-sexualidade.

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas. (LOURO, 2000, p. 21-22)

O corpo escolarizado, destaca Louro (2014), é marcado por um código que diz a forma correta de sentar-se, organizar o material escolar, gesticular, conversar, entre outros aspectos, que acabam por distinguir meninos e meninas. Dependendo da escola, ou seja, se é exclusiva para pessoas do sexo masculino ou feminino, as práticas pedagógicas são desenvolvidas de acordo com as “habilidades de cada gênero”, estereotipadas socialmente, cabendo aos/as alunos/as realizá-las. Embora a educação escolar tenha mudado consideravelmente ao longo dos anos, “sob novas formas, a escola continua imprimindo sua “marca distintiva” sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes”. (p. 66, grifo da autora)

A serviço dessa escola, assegura Louro (2014), estão os materiais didáticos, sobretudo os livros que, por diversas vezes, acabam por reforçar representações equivocadas sobre classes sociais, grupos étnicos, questões de gênero e sexualidade. Além disso, muitos acabam por dicotomizar atividades sociais como sendo exclusivas de homens, ao passo que outras são de mulheres. Outra questão importante é em relação à família, na medida em que reforça um modelo ideal, ignorando e sobrepunhando os diversos arranjos familiares que se mostram a cada dia mais presentes na sociedade.

Apesar dos dispositivos de controle sobre a sexualidade estarem presentes nas práticas pedagógicas e no cotidiano da escola, essa ação se dá de forma silenciosa. Existe, na compreensão de Louro (2014), um apagamento dessas questões na medida em que as ignora, e isso faz com que insurjam discursos do tipo “[...] “em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área”, ou então, “nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos” ”(p. 84, grifos da autora).

No campo da educação, é bastante presente a utilização de distintos artifícios quando indagados/as acerca de questões de gênero e sexualidade na escola, ou sobre situações de preconceito, discriminação e violência no espaço formal educativo. Tais estratégias são

acionadas, sobretudo, quando gestores/as se veem diante de proposições de enfrentamento ou de ações efetivas que visem combater tais ações ou evitar que venham a acontecer. Junqueira (2009) compreende que essa forçosa alegação da “ausência” de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e trançêneros está profundamente relacionada a possíveis elaborações de representações estigmatizantes, o que favorece o florescimento de perspectivas preconceituosas e discriminatórias, produzindo, via de regra, espaços hostis às diversidades e fazendo emergir em grande dimensão o moralismo ameaçador.

A escola, por meio das práticas pedagógicas do cotidiano, acaba por fabricar sujeitos. Contudo, isso se dá de maneira velada e sutil. Tais práticas se naturalizam de diversas formas, tal como proibir determinadas palavras, atitudes, gestos etc. Ao encontro dessas questões, é interessante questionar-se constantemente diante de tudo que parece familiar e dado, uma vez que

[...] é natural que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? [...] Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são “naturalmente” mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos “preocupar”, pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando “desvios” de comportamento? (LOURO, 2014, p. 67-68, grifos da autora)

O processo de naturalização e de produção das diferenças e das desigualdades no espaço escolar é reforçado pelas práticas pedagógicas, pelas instâncias culturais impregnadas nos currículos oficiais, nos métodos avaliativos, nos materiais didáticos entre outras possíveis formas. Provinda de muitos lados, a presença da sexualidade se faz ver a todo tempo, nos meios midiáticos, nas roupas e calçados, nas revistas, livros, filmes, músicas, desenhos animados, entre muitos outros, e isso tem sido partilhado por sujeitos de todas as idades, inclusive pelas crianças. Embora haja muitas controvérsias em relação a tudo isso, elas participam ativamente no consumo dessas produções, o que tem feito surgir, com considerável alento, uma grande vigilância sobre os pequenos, tentando, num movimento não muito claro, impedir que eles e elas tenham acesso a tudo isso, ao mesmo tempo em que o incentivo também ironicamente se dá de maneira massiva, como assegura Louro (2000).

Efetivamente, os mecanismos cultivados no cotidiano com a finalidade de naturalizar determinadas questões são diuturnamente empreendidos, especialmente, no campo da linguagem, haja vista que esta atravessa, em amplo alcance, todas as nossas práticas,

ganhando o tom de natural tudo o que a ela está associado. Assim, ingenuamente, “[...] supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças” (LOURO, 2014, p.69).

Considerando todas essas facetas em diálogo com as questões de gênero e sexualidade, sobretudo nos dias atuais, é possível notar o corpo na escola como alvo de constante vigilância, já que consiste em um elemento marcado intensamente por uma lógica binária, que institui posturas, roupas, formas de se expressar, brincadeiras, atividades, amizades, brinquedos, entre outros elementos e experiências que permeiam desde a infância a vida dos sujeitos.

Nessa perspectiva, os corpos, especialmente os infantis, dentro do espaço escolar, no tempo presente, têm recebido diferentes tratamentos, e sofrido uma evidente segregação entre meninos e meninas. Todavia, as brincadeiras e algumas atividades são apartadas, sendo algumas inclusive proibidas às meninas por demandarem muita força ou agilidade, ao mesmo passo que aos meninos é negada a chance de participar de atividades que envolvem sensibilidade ou delicadeza.

Desse modo, é necessário refletir como os sujeitos e corpos são compreendidos na escola e que vínculos estão sendo consolidados e reiterados cotidianamente. Comumente, quando o corpo “respeita” os preceitos socialmente estabelecidos e cunhados como adequados, ele acaba por passar despercebido. Entretanto, quando não, ele é, por vezes, alvo dos holofotes de professores, gestores, funcionários e também dos demais estudantes, quando percebido na escola. É um corpo que, à primeira vista, incomoda, subverte a ordem, suplanta as normas pensadas e regularizadas para determinados sujeitos, que acabam por desestabilizar “verdades” tidas como absolutas e imutáveis. São corpos que não passam despercebidos pelos olhares normatizadores da instituição escolar e que são profundamente afetados por essas normatizações.

Por certo, no entendimento de Louro (2014), a linguagem além de demarcar espaços e lugares ao gênero por meio de diversos mecanismos, ela também termina propositalmente por esconder ou invisibilizar determinados sujeitos, como os homossexuais, que nunca são pronunciados no discurso oficial da escola, “Aqui o silenciamento – ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma”” (p. 71-72, grifos da autora). Ao passo que a escola se nega a falar sobre as homossexualidades, ela abre espaço, legitimando, nesses contornos, que tais pessoas sejam humilhadas, insultadas e sofram toda sorte de preconceitos e discriminações, sobretudo durante o tempo em que permanecem no espaço escolar, fazendo

com que “[...] jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos” (p. 72).

Seguramente, infere pensar, segundo a mesma autora, que a proposta da escola, de forma explícita e objetiva, é a constituição de sujeitos heterossexuais, atendendo aos padrões sociais que sustentam essa instituição. Contudo, esse esforço contínuo em reforçar a heterossexualidade como normal, legítima e natural levanta suspeita, ao passo que, se fosse tão natural assim, todos esses dispositivos não seriam necessários já que são natos aos seres humanos de modo hegemônico.

Dentro de uma proposta problematizadora para a educação, Meyer (2010), de maneira dialógica, sugere uma apreciação crítica que possibilite “[...] analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais e culturais que produzem e/ou educam indivíduos como mulheres e homens de determinados tipos [...] (p. 18)”, na intenção de intervir nesse campo, com vistas à transformação das relações de poder que (re)produzem as desigualdades, os preconceitos e as discriminações também no âmbito da escola.

Por fim, importa dizer que, apesar do poder limitado que a educação e escola possuem, é necessário que educadores/as estejam atentos/as para tudo aquilo que se mostra à primeira vista como “natural” ou “normal”, mantendo-se vigilante ante os discursos e práticas pedagógicas que tentam perversamente homogeneizar questões relativas ao gênero e à sexualidade. Contudo, “[...] isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder” (LOURO, 2014, p. 90).

Compreender de maneira crítica a complexidade das decisões e competências no que refere à problematização das questões naturalizadas em torno dos gêneros e das sexualidades na escola possibilita, na perspectiva de Junqueira (2009), perceber que os sujeitos que negam a existência ou a necessidade dessas discussões no chão da escola se valhem de seu lugar de fala, isto é, de um lugar privilegiado de agente público, ao qual lhe são conferidos determinados poderes de decisão, resistindo em dar encaminhamentos a intervenções ou diretrizes disponibilizados por intâncias superiores. Por certo, essas estratégias de negação e invisibilidade estão atreladas às matrizes heteronormativas que ocupam em grande medida os espaços públicos, sobretudo a escola.

1.3 Relações de gênero, sexualidade e poder

A pretenciosa incitação do discurso sobre o sexo, apontada por Foucault (2015), contribuiu intensamente para as condenações, patologizações, normatizações e o rigoroso

controle das sexualidades insubmissas aos ideais da heterossexualidade. Ao que parece, no final do século XVIII, emergiram alguns códigos normativos que conferiam ou não legitimidade a determinadas práticas sexuais, todos atidos às relações matrimoniais. Esse sistema regulador, produzido a partir dessas uniões, reverberou nos séculos XVIII e XIX abundantes discursos e modificações sociais. A monogamia, base desse modelo, dito autêntico, de casamento, serviu como um grande mecanismo reiterador das normas, que figura o padrão de sexualidade saudável e verdadeiro e acentua, o direcionamento das normas e dos discursos oficiais contra as “[...] sexualidades periféricas, através de um movimento de refluxo” (p. 43).

Na perspectiva de Weeks (2000), o processo de institucionalização da heterossexualidade compulsória se deu nos fins do século XIX e início do XX. Obstivamente, houve um grande esforço no intento de definir de maneira bastante rigorosa as características estruturantes de masculinidade e de feminilidade concebidas dentro do ideal de normalidade assentadas em pressupostos biológicos. Ademais, de modo laborioso, catalogaram-se as distintas práticas sexuais tidas como normais ou anormais, organizando-as numa estrutura hierárquica.

A perspectiva teórica que afirma a existência de um sexo original, verdadeiro e natural está assentada em pressupostos de coerência que estruturam a identidade binária, ou seja, baseiam-se em um “alinhamento” entre corpo, gênero, sexo, desejo e práticas sexuais, produzindo, por meio de mecanismos de poder, a ilusão de um sexo original, natural e coerente. Esses efeitos, destaca Butler (2015a), produzidos pelas diversas estruturas de poder, terminam por gestar uma ideia de origem e causa no âmbito da identidade. Todavia, essa quimera não passa de frutos de instituições que ecoam discursos de verdade em torno do sexo, do gênero e das sexualidades, gestando, assim, identidades de gênero diferentes e profundamente alinhadas dentro da hipótese de coerência proferida pela lógica heterossexual.

As noções jurídicas de poder parecem regular a vida política em termos puramente negativos – isto é, por meio da limitação, proibição, regulamentação, controle e mesmo “proteção” dos indivíduos relacionados àquela estrutura política, mediante uma ação contingente e retratável de escolha. (BUTLER, 2015a, p. 18-19, grifo da autora)

Segundo a autora, as limitações impostas pelas estruturas e regimes de poder que regulam a vida findam por produzir e condicionar sujeitos dentro dessas normas e limites, o que, no campo do gênero e da sexualidade, determina de forma arbitrária subjetividades em

conformidade com a matriz heterossexual. As prefigurações da construção dos sujeitos são determinadas por meio de mecanismos de poder que conferem legitimidade a determinadas práticas e comportamentos, atribuindo, desse modo, uma naturalidade imanente, ao passo que outras práticas são passíveis de exclusão e de estigmatização, se tomarmos como base a assimetria das normas universalizantes da heterossexualidade.

Aos discursos são outorgados lugares oficiais, como os religiosos, jurídicos, políticos, científicos, entre outros, que estão profundamente presos aos rituais que lhes conferem legitimidade, uma vez que possuem um lugar previamente estabelecido nas sociedades. De acordo com Foucault (2007), a sexualidade, assim como outros motes, carrega abundantes discursos em torno de sua definição. Nesse sentido, vários segmentos, como a religião, a ciência, a biologia, entre outros, tentam dar conta da sexualidade, no intento de normatizá-la. Entretanto, algumas divergências podem ser pontuadas, na medida em que são pensadas sob pontos de vista distintos.

A sexualidade, na perspectiva de Weeks (2000), e de outros teóricos do construcionismo social é concebida enquanto produção social e cultural, que tem suas bases no corpo biológico. Contudo, os sentidos produzidos sobre ela e sobre o corpo não podem ser pensados de maneira alheia às questões culturais, sociais, políticas, econômicas e, sobretudo, de classe, raça (histórica) e gênero. Partindo dessas suposições teóricas, é necessário ter em vista que a sexualidade, assim como os corpos, possui uma história, ou mais de uma, e que a tida como oficial no campo social é uma versão masculina, pautada no prisma do sujeito universal, detentor legítimo de todo o saber e forjada em meio a intensas disputas de poder.

Nossas definições, convenções, crenças, identidades e comportamentos sexuais não são o resultado de uma simples evolução, como se tivessem sido causados por algum fenômeno natural: eles têm sido modelados no interior de relações definidas de poder [...] Os códigos e identidades sexuais que tomamos como dados, inevitáveis e “naturais”, têm sido freqüentemente forjados nesse complexo processo de definição e auto-definição, tornando a moderna sexualidade central para o modo como o poder atua na sociedade moderna. (WEEKS, 2000, p. 42, grifo do autor)

Para Butler (2015a), as relações de gênero, geridas pela matriz heterossexual, são capazes de produzir a partir do humano, a exemplo de fetos, meninos e meninas que se definem pela identificação precoce do sexo biológico do bebê. A partir de então, diversos e diferentes mecanismos entram em ação e ultimam, também, por meio do discurso e da nomeação, por produzir realidades que orquestram *a priori* a vida e as relações sociais de

sujeitos que ainda nem sequer nasceram. Por certo, é oportuno ter em vista que a “[...] nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma” (p. 161).

Segundo Louro (2013), quando se afirma o sexo do bebê, uma série de procedimentos entram em ação, a fim de que um determinado rumo seja seguido. Assim, é tomada arbitrariamente uma decisão sobre um sujeito que ainda não nasceu e que, entretanto, desencadeia um denso processo de construção de um corpo masculino ou feminino. Isso se dá baseado apenas em características anatômicas, às quais culturalmente são atribuídos significados. Como afirma Louro: “O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como dado anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a - histórico e binário” (p. 15).

Presumivelmente, a quimera que afirma a existência de um “sexo verdadeiro” está apoiada e é produzida e reproduzida por meio de práticas e instituições reguladoras que ecoam discursos que determinam identidades fixas e estáveis a partir da coerência e do alinhamento esperados socialmente. Esses constructos heterossexualizadores do desejo instituem “[...] a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e de “fêmea” (BUTLER, 2015a, p. 44, grifos da autora).

Conforme a mesma autora, as pressuposições reverberadas pelas instâncias culturais e sociais determinam as identidades que são ou não inteligíveis, sendo as primeiras as que estão em conformidade com a oposição binária do sexo biológico, e as segundas as que são oriundas de sexualidades e desejos que diferem das determinações biológicas.

As estruturas discursivas e reguladoras do sexo, a ilusão de um alinhamento integrador entre sexo, gênero, práticas sexuais e desejos se constituem em arcabouços de poder que regulam, ordenam e naturalizam compulsoriamente, apoiados em bases genuinamente heteronormativas. Essa é a sequência concebida no âmbito da cultura como coerente. No campo dos gêneros e das sexualidades, afirma Butler (2015a), os discursos dominantes se apóiam presumivelmente em uma história original desses elementos. Todavia, os discursos que ressoam dessas vozes normatizadoras e predominantes estão perversamente marcados pela intencionalidade de proferir univocamente a narrativa oficial e, portanto, legítima sobre um passado inalcançável, que produz efeitos de verdade e de inevitabilidade, de modo que a biologia passa ser o discurso determinante do gênero e da sexualidade. Nestes termos, a procura, por exemplo, de “[...] uma feminilidade original ou genuína é um ideal nostálgico e

provinciano que rejeita a demanda contemporânea de formular uma abordagem do gênero como uma construção cultural complexa” (p. 73).

Nas culturas heterossexuais, afirma Butler (2000), o simbólico quando pensado no campo da sexualidade precisa ser relido como um elemento reiterador da norma, como algo que está a todo tempo demarcando fronteiras, as possibilidades sadias de se viver a sexualidade e as distintas formas de aviltamento. Significativamente, é, pois, no campo do simbólico, onde são delimitadas e conferidas as dimensões do que se concebe como feminino e masculino, onde os sujeitos estão densamente atravessados, de alto a baixo, pelas leis estruturantes da heterossexualidade dominante.

No entendimento de Louro (2013), as dimensões do gênero, das identidades e das sexualidades são tidas socialmente como universais, estáticas, essenciais e seguras. Contudo, as experiências e a materialidade dos sujeitos, considerados subversivos, evidenciam politicamente que isso tudo não passa de uma ilusão, ao demonstrarem com a sua própria vida o quão tudo isso é construído historicamente ao longo do tempo. Neste campo de (in) certezas,

Seus modos talvez sejam irreconhecíveis, transgressivos, distintos do padrão que se conhece. Seu lugar transitório nem sempre é confortável. Mas esse pode ser também, em alguma medida, um lugar privilegiado que lhe permite ver (e incita outros a ver), de modo inédito, arranjos, práticas e destinos sociais aparentemente universais, estáveis e indiscutíveis. Não se trata, pois, de tomar sua figura como exemplo ou modelo, mas de entendê-la como desestabilizadora de certezas e provocadora de novas percepções. (LOURO, 2013, p. 25)

A identidade, na compreensão de Butler (2015a), não pode ser tomada como algo universal e singular. Logo, o mais adequado é tomar as identidades como algo que é constituído para além da matriz heterossexual, prefigurada no binarismo arbitrário do masculino/feminino. Ao contrário disso, estas são perpassadas por múltiplas questões e relações de força que transcorre a constituição dos sujeitos. Nestes termos, é formidável ter em vista que as estruturas da linguagem ocupam um espaço privilegiado de poder e é nessa arena onde sujeitos e corpos são nomeados, já que não há lugar fora dele. Tais estruturas de poder atuam nesse campo, naturalizando determinados gêneros e sexualidades em consonância a um alinhamento que está em conformidade com as exigências normativas.

Nesses arcaibouços de significação, a heterossexualidade opera no intento de coibir e aprimorar a materialidade do sexo, destaca Butler (2000), que se dá principalmente via reiteração das normas hegemônicas da sexualidade ao exigir identificações que viabilizam,

em alguma medida, a formação dos sujeitos nesse processo. Nesse campo de significação, os corpos que não se materializam em conformidade com os ideais normativos são relegados, na esfera do simbólico e do discurso, ao lugar de abjeção e “[...] deixam de contar como “corpos”. Se a materialidade do sexo é demarcada no discurso, então esta demarcação produzirá um domínio do “sexo” excluído e deslegitimado” (p. 170, grifo da autora). Ao que parece, é oportuno pensar essas materializações do corpo como uma dimensão muito importante na produção de corpos que importam e na não produção de outros, os abjetos, que servem de fronteira para os que, ao se materializarem dentro da norma, sejam classificados e nomeados socialmente enquanto corpos que ganham importância.

No ponto alto destas questões, os estudos de gênero e sexualidade, produzidos de maneira crítica e problematizadora, se prefiguram em uma forte e perspicaz ferramenta política na elaboração de críticas profícuas em relação às normas que estão postas e ditam arbitrariamente as regras que operam na produção de corpos, gêneros e sexualidades inteligíveis e mantêm a estrutura de opressão às mulheres e às identidades subalternizadas, que, por meio dos marcadores sociais, se intensificam consideravelmente.

Historicamente, as questões relacionadas à sexualidade, emergiram com bastante vigor nos últimos dois séculos, atraindo com considerável protagonismo a atenção de cientistas, educadores, religiosos, entre outros pesquisadores, e fazendo com que tais demandas fossem esmiuçadas, reguladas, normatizadas e educadas. Pensar o gênero enquanto conceito e categoria de análise histórica implica considerar o seu processo político de constituição e emergência. Sugere, ainda, fazer uma releitura histórica, a fim de compreender tal conjuntura e disputas por significação e produção de sentidos. Para tanto, importa dizer que é a partir do século XIX que surge no Ocidente o feminismo enquanto movimento social organizado, reivindicando direitos e visibilidade das mulheres, a princípio, apenas de mulheres brancas, heterossexuais, cristãs e de classe média (LOURO, 2014).

No desdobramento da segunda onda do movimento feminista, Louro (2014) afirma que se abre nos fins dos anos de 1960 uma preocupação teórica em relação às pautas do feminismo. Com efeito, vale considerar que no cerne desse complexo debate envolvendo militantes e estudiosas e críticos e críticas o conceito de gênero passa a ser problematizado.

Partindo destas considerações, as primeiras feministas passaram a utilizar o termo enquanto categoria de análise histórica, a qual, por sua vez, inclui as múltiplas experiências das mulheres, considerando os marcadores sociais de classe e raça, que, pensados separadamente, não podem dar conta de uma análise consistente. Desse modo, é fundamental, segundo Scott (1995), pensar como o gênero funciona nas relações humanas e sociais e como

este atribui sentido a estas, de modo que, para dar conta destas questões, é necessário estabelecer uma discussão tomando-o como categoria de análise.

O termo “gênero” diz respeito a qualquer informação para o termo mulheres, contudo, não se pode pensá-las separadamente do mundo dos homens, uma vez que um está indissociavelmente implicado no outro. Assim, é pertinente ter em vista que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens e é fabricado por este mundo hegemonicamente masculino (SCOTT, 1995). Nesses contornos,

A força com a qual o discurso feminista designou o corpo feminino como produto da história política, e não simplesmente da história natural, deve ser proclamada como o início e uma das maiores rupturas epistemológicas do século XX. (PRECIADO, 2014, p. 151)

Para Louro (2014), o ano de 1968 marca historicamente um contexto de efervescência e descontentamento com a arbitrariedade de pressuposições fictícias que implicam na lei patriarcal universalizante e determinante de ideais normativos, nas discriminações, nos silenciamentos e subalternidades conferidas às mulheres. Tudo isso fez insurgir, sobretudo, na França, nos Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha, um levante de pessoas inconformadas com tal realidade. O ressurgimento contemporâneo do movimento feminista, portanto, se fez ver por meio de manifestações públicas e também por meio de publicações em livros, revistas e jornais.

Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e “contaminando” o seu fazer intelectual – como estudiosas, docentes, pesquisadoras – com a paixão política. Surgem os *estudos da mulher* [...] A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência. (LOURO, 2014, p. 20-21, grifos da autora)

Algumas mulheres se uniram no intuito de aprofundar algumas análises até então já realizadas por algumas delas e acabaram por fundar coletivamente revistas, promover eventos e espaços de debates e estudos sobre as experiências e produções acadêmicas que estavam surgindo.

Louro (2014) afirma que esses estudos iniciais tiveram grande importância, já que permitiram transformar as dispersas alusões às mulheres em dados meticulosamente sistematizados possibilitando ver diversas lacunas nos registros oficiais, além de dar voz às mulheres que até então eram silenciadas. Tal perspectiva teórica não assume a utopia da neutralidade científica e, portanto, acaba por desestabilizar as suposições irreais de imparcialidade à qual a Ciência oficial se firmou historicamente.

[...] uma das mais significativas marcas dos Estudos Feministas: seu caráter político. Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos [...] Pesquisadoras escreviam em primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram *interessadas*, que elas tinham origem numa trajetória específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança. (LOURO, 2014, p. 23, grifo da autora)

No bojo dessas questões, Haraway (1995), claramente, pontua que todos os sujeitos assumem em alguma dimensão espaços e posições de poder. De maneira assertiva, é possível, sob o prisma da parcialidade, falar de outros sujeitos ou grupos, do lugar social que ocupamos e compactuar com os seus ideais sem sentir na carne as dores e perturbações que emanam da ordem cultural, social, econômica e política que o assombra. No âmbito dessas questões, o posicionamento é imprescindível, considerando que este é

[...] a prática chave, base do conhecimento organizado em torno das imagens da visão, é como se organiza boa parte do discurso científico e filosófico ocidental. [...] implica em responsabilidade por nossas práticas capacitadoras. (HARAWAY, 1995, p. 27).

Nesse sentido, é pertinente ter em vista que, no âmbito do corpo, deve-se extirpar todo tipo de totalidade, ou seja, este não é inteiramente produto de uma cultura, nem somente fruto da biologia. Nessa dimensão, a autora afirma que é inegável que os corpos, sobretudo, o feminino, sejam idealizados e construídos a partir do desejo do outro. Portanto, nessa perspectiva do feminismo radical, a mulher só existe como produto idealizado pelo desejo do homem.

Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e *justificar* – a desigualdade social. É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 2014, p. 25, grifos da autora)

Na tentativa de distinguir sexo de gênero, numa perspectiva determinantemente biológica, as feministas anglosaxãs passam a usá-lo “[...] como uma ferramenta analítica que

é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política” (LOURO, 2014, p. 25). Nestes termos, o conceito assume o caráter basicamente social, ou seja, o fato de que é culturalmente produzido ao longo da história e possui um caráter fluido e, portanto, transitório. Não obstante, não existe em nenhuma medida o anseio de negação do biológico, contudo, se debruça prioritariamente sobre a premissa de um denso processo de construção sociocultural que toma como base as características biológicas.

As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação [...] Afastam-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que existia *a priori* [...] as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem. (LOURO, 2014, p. 26-27, grifo da autora)

O termo gênero passa a ser utilizado no Brasil a partir dos anos 80, afirma Louro (2014). Significativamente, a apropriação e emprego do termo não devem estar vinculados apenas à construção social dos papéis atribuídos culturalmente a mulheres e homens, a fim de evitar reducionismos teóricos. Ao contrário disso, a intenção é a de compreender o conceito como elemento constituidor das identidades dos sujeitos, já que o gênero ultrapassa o mero desempenho dos papéis sexuais, uma vez que em sua abrangência, finda por constituir os sujeitos em uma dimensão mais profunda.

[...] o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (SCOTT, 1995, p. 75, grifos da autora)

Haraway (1991) aponta, nesse sentido, que a biologia e a cultura dialogam profundamente e ambas produzem e reproduzem discursos sobre os corpos, que são sexualizados, racializados e possuem uma classe social. É a própria cultura que acaba por definir os saberes científicos e, portanto, legítimos, que precisam ser reconhecidos como oficiais.

Para Scott (1995), a perspectiva que afirma a masculinidade hegemônica repousa basicamente na repressão de tudo o que é associado ao feminino, produzindo uma necessária

oposição entre um polo e outro. Existe, nesse campo, uma densa associação entre masculinidade e poder, em que a virilidade é o oposto da feminilidade, em que a primeira precisa ser cultivada e a última constantemente negada e afastada pelos homens. Nessa dimensão, o gênero é o campo no qual o poder é articulado, e é com base em suas articulações e percepções sociais que as referências do gênero organizam simbólica e concretamente a vida social. Ele está implicado na construção do próprio poder que gere a vida humana.

Quando direcionadas tais considerações ao campo do gênero e das sexualidades, numa perspectiva determinista, algumas compreensões ficam limitadas apenas à aprendizagem dos papéis socialmente instituídos como masculinos e femininos. Remetem, ainda, a hipótese de que tais relações se estabelecem tão somente no contato com o outro e, assim, na perspectiva de Louro (2014), todas as desigualdades ficariam reduzidas a essas relações, excluindo as redes e os mecanismos de poder que se estabelecem e que as constituem e produzem, especialmente, as hierarquias entre os gêneros, além de afastar da análise os múltiplos contornos de se viver masculinidades e feminilidades. Destarte, é importante ter em vista que,

[...] “homem” e “mulher” são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quando parecem estar fixadas, ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas. (SCOTT, 1995, p. 93, grifos da autora)

Louro (2014) acena que se faz, por vezes, necessário ponderar as distinções entre gênero e sexualidade ou identidades de gênero e sexualidade. Em termos, a sexualidade está ligada aos adornos e processos culturais que se investem sobre o corpo. Assim, esta se constitui através de vários discursos sobre o sexo, que têm como propósito regular, sistematizar e produzir saberes legítimos sobre ele. As identidades sexuais se constituem

[...] através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as [...] os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*. (LOURO, 2014, p. 30, grifo da autora)

Importa dizer, nesse contexto, que tanto sujeitos masculinos ou femininos podem ou não ser heterossexuais e estão constitutivamente atravessados por marcadores de gênero, raça (histórica), idade, classe social, entre outros. Nesse sentido, as identidades de gênero também estão em constante processo de transformação e interagem constantemente com os símbolos culturais, com os discursos subversivos ou dominantes, com as representações de feminilidades e de masculinidades, com os lugares sociais culturalmente conferidos a

determinados sujeitos e não outros, todos esses elementos, e outros mais, atuam na construção da fluidez das identidades.

No “jogo das dicotomias” os dois pólos diferem e se opõem e, aparentemente, cada um é uno e idêntico a si mesmo. A dicotomia marca, também, a superioridade do primeiro elemento. Aprendemos a pensar e a nos pensar dentro dessa lógica e abandoná-la não pode ser tarefa simples. A proposição de *desconstrução* das dicotomias – problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento. (LOURO, 2014, p. 35, grifos da autora)

Desconstruir, portanto, significa, sobretudo, problematizar a lógica binária que polariza dois elementos como se fossem dados naturalmente, deixando claro que são constructos históricos e não fixos. Nessa direção, desconstruir implica situar historicamente as condições favoráveis que permitem a existência da polaridade e a hierarquização implicada por ela. Romper com essas fantasias fundadoras sugere desestruturar a oposição binária entre masculino-feminino e a lógica de dominação existente nessa relação, e sugere lançar luz para inúmeras outras direções e não apenas para uma via de mão única.

Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de “homem dominante *versus* mulher dominada”. (LOURO, 2014, p. 37, grifo da autora)

Abalar a sistematicidade estrutural da oposição binária consiste em possibilitar, em algum comedimento, de acordo com a autora, a compreensão e a visibilidade de masculinidades e feminilidades dissonantes do modelo hegemônico, permitindo, talvez, que essas outras possibilidades deixem de ser rotuladas e representadas como não verdadeiras ou ilegítimas por tomarem como referência tal estrutura binária.

Compreender no âmbito educativo todas essas questões requer uma profunda ampliação dos horizontes para além da escola e da família, instituições socialmente envolvidas nesse processo, mas não somente, já que abrange outras dimensões, como os meios de comunicação em massa, os livros, os brinquedos, as músicas, as igrejas, entre outros. Todos esses elementos veiculam arquétipos culturalmente inteligíveis do que é ser homem e ser mulher, por meio de sutis mecanismos reiterados a todo instante.

O gênero, nesse sentido, concebido numa perspectiva não binária, traz à baila as multiplicidades de ser, viver e experienciar masculinidades, feminilidades, entre outras possibilidades, com vistas nos conflitos e tensões pelos quais essas relações são produzidas. Para além disso, tal protótipo de sujeito universal, divulgado massivamente por meio dessas pedagogias culturais, tem um gênero preferível, uma cor, uma raça (histórica), uma classe social, um corpo saudável, uma idade admissível e uma religião aceitável. Para tanto, todos esses atravessamentos e multifaces precisam ser pensados e problematizados em diálogo, não reduzindo, assim, tais relações apenas às questões de gênero e sexualidade (LOURO, 2014).

Na compreensão de Meyer (2010), o gênero é um dos principais instrumentos usados no intento de articular e aparelhar politicamente, conceitualmente e de maneira pedagógica os projetos que têm como pretensão perversa a organização e a hierarquização dos lugares socialmente estabelecidos para homens e mulheres, bem como é utilizado para justificar em larga medida as desigualdades advindas dessa hierarquia ao naturalizar densamente as relações sociais que correspondem, de maneira despótica, a lugares socialmente distintos e, por vezes, desiguais entre um e outro. Nessa abrangência teórica, é oportuno ter em vista que, na dimensão humana, permeada pela cultura

[...] nada é “natural”, nada está dado de antemão, toda verdade – mesmo aquela rotulada de científica – é parcial e provisória e resulta de disputas travadas em diversos âmbitos do social e da cultura e pode, por isso, ser questionada. (MEYER, 2010, p. 11, grifo da autora).

O pensamento de Haraway (1991) materializa-se em discursos que ecoam críticas ao pensamento racional centrado em um sujeito universal, ou seja, no homem, que no campo discursivo das ciências representa a humanidade, como emblema do sujeito autônomo e racional, produto e produtor de um pensamento moderno. Tal arquétipo universal de sujeito humano oprime e invisibiliza, por meio inúmeros mecanismos de poder assentados em pressupostos racistas e patriarcais que imperam no mundo capitalista, “outros” sujeitos humanos, como os negros, as mulheres, as crianças, as homossexualidades e as minorias étnicas.

Louro (2014) aponta que algumas estudiosas e estudiosos de gênero têm se esforçado na tentativa de desconstruir uma perspectiva que foi bastante presente, e talvez ainda seja em algumas vertentes teóricas desse movimento, que é a concepção de um homem dominador, opressor e a de uma mulher dominada e oprimida. Como se não houvesse, nessa oposição, relações de poder e outros tantos contornos, que atravessam esses sujeitos, já que neles

existem diversos marcadores sociais imbricados, o que pode amenizar ou potencializar determinadas questões.

A ciência para o feminismo é uma perspectiva que define um determinado lugar político, econômico, social e histórico. Alternativamente, essa perspectiva da ciência feminista produz de maneira epistemológica saberes localizados, isto é, contextualizados, na tentativa de romper com as ilusões fundadoras proferidas por um conhecimento produzido a partir do olhar do homem branco, heterossexual, cristão e de classe média. Nestes termos, é importante destacar que, a questão da

[...] objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto. Desse modo podemos nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver. (HARAWAY, 1995, p. 21).

Segundo Parker (2000), houve um considerável aumento de pesquisas no campo das ciências sociais, que assumem a sexualidade como alvo de investigação. Isso, certamente, se deve a determinados acontecimentos políticos e econômicos que favoreceram essas pesquisas, tais como: a epidemia do HIV/AIDS, os movimentos sociais de cunho feminista e homossexuais e algumas transformações nas normas sociais. A perspectiva que, mormente norteou tais análises foi a do construcionismo social, que busca por meio de outro olhar observar determinadas questões que são, por vezes, dadas como naturais.

O assombro da AIDS, afirma Weeks (2000), disseminado no senso comum pela mídia, produziu efeitos para além do que o vírus do HIV é capaz de provocar nos corpos biológicos. De maneira perturbadora, este emergiu com uma carga tão moralista e cruel, que se apresentou, em considerável dimensão, como “[...] um efeito necessário do excesso sexual, como se os limites do corpo tivessem sido testados e não tivesse passado no teste da “perversidade sexual”” (p. 37, grifo do autor). Pretensiosamente, a epidemia também serviu para marginalizar ainda mais aqueles e aquelas que se colocavam “contra a natureza”, isto é, aqueles sujeitos que ousaram ultrapassar as fronteiras jamais permitidas e que agora recebia dessa mesma ordem natural uma resposta punitiva à transgressão.

Os termos homossexualidade e heterossexualidade são relativamente novos para a perspectiva histórica. Nesse campo minado, esses dois conceitos marcam um importante momento na definição de sexualidade, de modo que as estruturas de significação disputam de modo maniqueísta um lugar ilegítimo, anormal e patológico, ao mesmo tempo em que ao outro, no campo conceitual e social, é dado o lugar de referência, como a única possibilidade salutar de se viver e experienciar a sexualidade humana (WEEKS, 2000).

O autor aponta que ambos os termos foram inventados por Karl Kertbeny, escritor austro-húngaro, e empregados publicamente no ano de 1869. Na tentativa de nomear e classificar os sujeitos e pessoas em detrimento de seus comportamentos e identidades sexuais, os conceitos floresceram em fins do século XIX e início do XX, e a homossexualidade foi associada a questões médico moralistas pelo sexólogo Krafft-Ebing e ao longo dos anos sofreu agregações e desvinculações de termos mais ou menos pejorativos e patológicos. Contudo, a heterossexualidade passou a representar a norma, e, portanto, a referência de sexualidade normal. Assim sendo, foi pouco teorizada, já que a norma em larga instância não necessita de definição, uma vez que se constitui em uma referência legítima de sexualidade e pensar fora dessa sistematicidade cultural é algo por vezes impensável. Em termos, isso deixa bastante evidente que a norma não precisa ser nomeada, apenas obedecida.

Nosso senso comum toma como dado que esses termos demarcam uma divisão real entre as pessoas: há “heterossexuais” e há “homossexuais”, havendo um outro termo para aquelas que não se ajustam exatamente nessa clara divisão: “bissexuais”. Mas o mundo real nunca é assim tão ordenado e a pesquisa histórica recente tem demonstrado que não apenas outras culturas não têm essa forma de ver a sexualidade humana, como também não a tinham as culturas ocidentais, até mais ou menos recentemente. Não estou argumentando, obviamente, que o que conhecemos hoje como atividade heterossexual ou homossexual não existisse antes do século XIX. A verdadeira questão é mais sutil: o modo como a atividade sexual é conceptualizada, e conseqüentemente dividida, tem uma história e uma história que importa. (WEEKS, 2000, p. 63, grifos do autor)

Todavia, assim como a homossexualidade o é, a heterossexualidade enquanto instituição é indubitavelmente um feito transitório, inserido numa temporalidade e, portanto, também uma construção social. Nestes aspectos, Weeks (2000) destaca que a família heterossexual tem sofrido algumas mudanças, advindas de transformações sociais, políticas, econômicas e históricas, o que tem alterado em grande comedimento o quadro ordenado e hierárquico desse modelo hegemônico de arranjo familiar. O que pode ser observado é, por vezes, uma reformulação nas relações sociais de gênero, ao passo que: as mulheres têm assumido postos de trabalho e, em muitos casos, feito o papel de mantenedora do lar; as famílias não têm, em considerável número, tido muitos filhos, graças também aos métodos contraceptivos e outras técnicas; as tentativas e distintos mecanismos de se alcançar o prazer assumiram o protagonismo do sexo, antes produzido discursivamente apenas para a procriação; outros arranjos familiares, diferentes do modelo heterossexual, têm emergido com

bastante força, demonstrando o quão fabricado é o que se tem no âmbito social como referência e como norma absoluta e compulsória.

[...] antes do século XIX a “homossexualidade” existia, mas o/a “homossexual” não. Dito de um modo simples: embora a homossexualidade tenha existido em todos os tipos de sociedade, em todos os tempos, e tenha sido, sob diversas formas, aceita ou rejeitada, como parte dos costumes e dos hábitos sociais dessas sociedades, somente a partir do século XIX e nas sociedades industrializadas ocidentais, é que se desenvolveu uma categoria homossexual distintiva e uma identidade a ela associada. (WEEKS, 2000, p. 65, grifos do autor)

Efetivamente, nos fins do século XIX, a definição e a categorização da homossexualidade provocam densas transformações nas estruturas de significação e na matriz de inteligibilidade cultural ao fazer com que uma política gay e lésbica emergisse com considerável alento, desafiando, segundo Weeks (2000), algumas cidades americanas nos fins dos anos 1960 e início dos anos 1970. Tais transformações fizeram com que a homossexualidade ocupasse o lugar de categoria no âmbito sociológico e científico, fazendo florescer as mais distintas tentativas de explicar a “natureza” da homossexualidade. As diversas tentativas de explicar as origens dessa nova categoria não distinguiram homens e mulheres, embora tivesse como alvo principal homossexuais masculinos.

As distinções entre os gêneros concebidos originalmente dentro da legitimidade cultural e social são aspectos integralmente relacionados, que conferem humanidade aos sujeitos, obviamente, dentro de suas rígidas fronteiras vão lhes conferir essência e naturalidade. Todavia, os sujeitos que não se enquadram dentro desse processo “humanizador” são punidos e apagados dentro do discurso político homogeneizador (BUTLER, 2015a).

A tradição liberal e sua reforma nos anos de 1960, afirma Weeks (2000), se posicionaram de maneira bastante rigorosa em relação às questões direcionadas às homossexualidades, “[...] ao aborto, ao divórcio [...] às representações sexuais explícitas na literatura, no filme, no teatro” (p. 76). Tudo isso, produz e reproduz determinados sentidos, quando veiculado e consumido de maneira dialógica com a população. Mesmo que o liberalismo tivesse minimamente a intenção de promover algumas negociações a partir dos anos 60, isso se deu de modo regulador e, mesmo assim, acabou por despertar nos conservadores uma onda de mobilização em defesa da família, da hierarquia nos papéis

sexuais, no combate à igualdade de direitos de homossexuais, no enfrentamento à chamada “educação sexual” que ameaçava os valores tradicionais e heterossexuais, entre outras pautas.

É possível verificar também no movimento feminista, pontua Louro (2014), determinadas tensões e alianças frente a algumas limitações críticas, o que desencadeou certas rupturas e autocríticas em relação ao que se prioriza e se concebe teoricamente. Todas essas questões provocaram o afastamento de algumas estudiosas que passaram a compor outros grupos e campos específicos de investigação que estabeleciam maiores diálogos com as histórias, experiências e expectativa daquelas que não se sentiam contempladas dentro dessa compreensão teórica.

As perspectivas de ordem científica que emanam do feminismo não possuem uma integração unívoca, justamente porque requerem localizações e contextualizações racionais que estão intrínsecas às relações de poder, que posicionam sujeitos que interpretam, a um só tempo, os outros que são inteligivelmente lidos e, portanto, decifrados. O olhar, nesse sentido, localiza-se politicamente e de modo coerente de maneira parcial, percebendo de forma posicionada os limites e contradições do ato de ver. Os saberes em relação aos gêneros e às sexualidades estão densamente situados em diferenças culturais, sociais, econômicas, históricas e políticas. Além destas, Haraway (1995) destaca que os corpos estão imersos na matriz biológica que dialoga intimamente com esses distintos contextos, uma vez que é a partir do olhar lançado sobre esse corpo biológico que são estabelecidos no âmbito social os binarismos e tensões que comprometem e conferem ou não espaços nas inúmeras dimensões sociais.

Nesse campo minado por incertezas e possibilidades, Louro (2014) aponta que parte do movimento feminista tem se ocupado a desenvolver análises ao operar o conceito de gênero, lançando luz sobre as relações de gênero com vistas à produção cultural das masculinidades, incluindo as mulheres nessa dinâmica. Essa perspectiva tem se voltado as “diferenças” em profundo diálogo com os marcadores sociais de raça, de etnia, de classe social, de gênero, geracional, cultural entre outras dimensões que compõe a pluralidade do que não é tido como referência.

As mulheres e os homens feministas precisam estar atentas/os às relações de poder que se inscrevem nas várias dinâmicas sociais – das quais elas e eles tomam parte. A integração dos Estudos Feministas a outros estudos progressistas, longe de representar um enfraquecimento político, representa, ao contrário, um ganho para o feminismo. (LOURO, 2014, p. 37)

Haraway (1991) clama por uma epistemologia e uma leitura histórica dos fatos e das relações sociais que estejam vigilantes às relações de poder, mas não somente a isso. Evoca, ainda, uma ciência que seja capaz de identificar, em meio às amálgamas do poder, as relações imbricadas aos marcadores sociais, afim de que não conceber a sociedade numa perspectiva homogeneizadora. Deste modo,

[...] a emergência de uma nova política acerca da sexualidade – exemplificada pelo feminismo, pelas políticas gay e lésbica e por outros movimentos sexuais radicais – tem questionado muitas das certezas de nossas tradições sexuais, oferecendo novas compreensões sobre as intrincadas formas de poder e dominação que modelam nossas vidas sexuais. Por que a dominação masculina é tão endêmica na cultura? Por que a sexualidade feminina é vista tão frequentemente como subsidiária da sexualidade do homem? Por que nossa cultura celebra a heterossexualidade e discrimina a homossexualidade? Todas essas vertentes obrigam-nos a enfrentar questões que são fundamentalmente sociais e históricas, obrigam-nos a perguntar: quais são as forças culturais que modelam nossos significados sexuais? (WEEKS, 2000, p. 46-47)

Nestes termos, o discurso de Haraway (1991) encampa uma luta que visa desconstruir o ideal de homem universal, pautado em um modelo essencialista, que tem suas bases firmadas na branquitude, no cristianismo, na heterossexualidade e em uma classe social abastada. É esse ideal de sujeito que está autorizado a falar, e é esse homem que tem poder de verdade no campo discursivo.

Nesses alcances, Foucault (1997) destaca que produção do discurso é a todo instante, por meio de uma série de mecanismos, controlada, selecionada e redistribuída com a finalidade de expulsar determinados poderes e perigos, estabelecer domínio sobre o acontecimento aleatório e esquivar a sua materialidade. Por assim dizer, “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (p.10).

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos [...] o discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos. O discurso se anula, assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante. (FOUCAULT, 2007, p. 49).

Para Louro (2014), a releitura problematizada dessas relações deixa evidente o quanto mulheres e homens são construídos culturalmente e não somente em relações despóticas ou

cerceadoras, mas também se perfazem por meio dessas e de outras relações, produzindo gestos e maneiras de ser e estar no mundo.

Gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo [...] como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade. (MEYER, 2010, p. 16-17)

A realidade do gênero é produzida mediante diversas e contínuas repetições sociais, denotando a própria idéia de que as masculinidades, feminilidades e o próprio sexo “essencializado” e imanente não passam de constructos estratégicos que acabam por resguardar o seu caráter irreal e performativo, na tentativa de evitar que outras possibilidades de atuação de gênero, que estão alheias à estrutura heteronormativa, venham à tona e se tornem socialmente visíveis. Segundo Butler (2015a), os sujeitos são determinados socialmente, no campo dos gêneros e das sexualidades, por meio de mecanismos de poder que se dão repetidamente de maneira oculta, produzindo efeitos e sentidos de verdade e naturalidade. Assim, importa dizer que, “[...] toda significação ocorre na órbita da compulsão à repetição; a “ação”, portanto, deve ser situada na possibilidade de uma variação dessa repetição” (p. 250, grifo da autora).

A prerrogativa que afirma a diferença, em determinados contextos, precisa ser problematizada, sobretudo, quando se faz esse “elogio” tomando como base o sujeito eurocêntrico, diante do qual se tornam diferentes todos/as aqueles/as que não atendem a esse modelo (LOURO, 2014). Mais problemático se torna ainda, quando surge a pretensão dissimulada de enaltecimento de estabelecer uma disfarçada concordância ao que refere as relações desiguais entre os gêneros tal qual está socialmente posta.

Relacionada, a princípio, às distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. Teorias foram construídas e utilizadas para “provar” distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos “próprios” de cada gênero [...] *quem* definia a diferença, *quem* era considerada diferente, o que significava ser diferente. O que esta em jogo, de fato, eram *desigualdades*. (LOURO, 2014, p. 50-51, grifos da autora)

A perspectiva de Haraway (1991) representa uma análise ao sistema de produção de conhecimento tido socialmente como legítimo, determinado por valores capitalistas e

patriarcais. Essa apreciação crítica coloca valores em destaque, concebidos como universais, tais como: a naturalidade, a normalidade, a funcionalidade corporal, entre outros aspectos. A ciência biológica, portanto, estando a serviço de um controle estatal das massas populares, configura-se fortemente, no âmbito discursivo, como um mecanismo de dominação social.

O poder sobre a vida, de acordo com Foucault (2015), se desenvolveu principalmente em torno da disciplinarização do corpo e das regulações sociais. Estabelecem-se, assim, domínios sobre o corpo anatômico, bem como sobre o corpo biológico, individualizando-os estrategicamente e voltando-se para os desempenhos nas atividades diárias. O capitalismo se expandiu e se desenvolveu graças ao biopoder, na medida em que este garantiu a esse sistema econômico o controle e a docilização dos corpos nos meios de produção e na sociedade como um todo. Atenuam-se, desse modo, forças e estimulam-se aptidões que pudessem ser dimensionadas ao mercado produtivo, garantindo, ainda, a manutenção das relações de produção e do *status quo*.

Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida [...] E contra esse poder ainda novo no século XIX, as forças que resistem se apoiaram exatamente naquilo sobre o que ele investe – isto é, na vida e no homem enquanto ser vivo. (FOUCAULT, 2015, p. 156)

Nessa direção, importa considerar o saber científico como algo densamente perpassado por relações de poder, uma vez que é a ciência que define e tem poder de verdade quanto ao lugar que o homem deve ocupar na natureza, na história e na sociedade. Nesse sentido, de maneira tensionada, a ciência constrói teorias que atribuem naturalidades ao corpo humano, ao mesmo passo que lhe confere características de máquinas que devem estar à disposição do sistema capitalista, aptas a produzir. Assim, as ciências biológicas estão atravessadas por interesses e ideais mercadológicos (HARAWAY, 1991). A esse propósito, é pertinente ter em vista que

[...] nenhuma ciência é desinteressada ou neutra. A pesquisa feminista é, então, assumidamente, uma pesquisa interessada e comprometida, ela fala a partir de um dado lugar [...] uma ciência feminista se constitui no reverso da medalha, na outra leitura, na voz das que foram silenciadas. E essa tem sido uma das justificativas e um dos encaminhamentos da investigação feminista. (LOURO, 2014, p. 147)

No bojo dessas questões, Haraway (1995) pontua que todos os sujeitos assumem em alguma dimensão espaços e posições de poder. De maneira assertiva, é possível, sob o prisma da parcialidade, falar de outros sujeitos ou grupos, do lugar social que ocupam e compactuar

com os seus ideais sem sentir na carne as dores e perturbações que emanam da ordem cultural, social, econômica e política que os assombra.

Louro (2014) enfatiza que o que se produziu ao longo da história foi uma ciência que ganhou densamente legitimidade e, não diferente de outros discursos, foi conduzida por interesses e perspectivas que mobilizaram as pesquisas que buscavam dar respostas a determinadas questões sociais e a grupos específicos. Esta mesma ciência convencionou diversas normas em nome de uma fictícia neutralidade, objetividade e imparcialidade, estabelecendo, sobretudo, preceitos e rigores teórico-metodológicos a fim de instituir um reconhecimento oficial. Contudo, importa dizer que esta foi hegemonicamente constituída por “[...] homens brancos ocidentais da classe dominante – os quais, supostamente, fizeram as perguntas e deram as respostas que interessavam a todas as pessoas [...] eles sempre “souberam” o que era importante *em geral*” (p. 147, grifos da autora).

A luta política precisa estar aberta a mais de uma perspectiva, uma vez que isto possibilita revelar inúmeros mecanismos de dominação e lugares privilegiados. Uma única visão condiciona e produz ilusões inventando monstros de muitas cabeças. Haraway (1991) destaca que os corpos, assim como os gêneros e as sexualidades, são historicamente construídos, sem negar o corpo biológico, mas considerando uma cultura que diz o que é do âmbito da biologia ao agir também sobre esse corpo-natureza conferindo-lhe a todo instante significados e símbolos de ordem cultural.

As proposições mais produtivas dos estudos feministas sugerem, na compreensão de Louro (2014), o trabalho com categorias analíticas instáveis, num contínuo e fértil movimento em um campo teórico e metodológico em ininterrupta construção, que inclui a crítica. Antes de qualquer coisa, tal alvitre sugere uma grande ruptura e subversão na maneira ortodoxa de se fazer ciência, que assombram e perturbam o que se tem instituído como legítimo. Assim, esse caráter propositivo possibilita lidar com a insegurança de certezas absolutas, favorecendo o florescimento contínuo da autocrítica no processo investigativo evitando, entretanto, cair num ilusório relativismo.

Não fomos treinadas/os para conviver com a instabilidade, com as dúvidas ou com categorias cambiantes. Por isso é difícil lançar-se nessa perspectiva, subverter matrizes de pensamento, acolher a fluidez, numa arena que tradicionalmente tentou estabelecer verdades duráveis. (LOURO, 2014, p. 150)

As questões fundantes da dicotomia igualdade/diferença estão intensamente imbricadas e constituídas por relações de poder, e a igualdade não passa de um conceito

político, afirma Louro (2014), que implica de forma relacional na diferença. Entretanto, o que se busca efetivamente é “[...] que sujeitos diferentes sejam considerados não como idênticos, mas como equivalentes” (p. 50). Nas culturas heterossexuais, aqueles homens que se distanciam do arquétipo hegemônico de homem é visto como diferente e, portanto, um outro, o qual, na maioria das vezes, passa concomitantemente a ocupar um lugar subalterno e a sentir a discriminação em suas mais variadas formas na sociedade.

Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos. A atribuição da diferença é sempre historicamente contingente – ela é dependente de uma situação e de um momento particulares. (LOURO, 2014, p. 53-54)

Apesar dessa constatação, é urgente pontuar, no entanto, que a masculinidade hegemônica também é construída na relação com outras masculinidades, já que esta se constitui em termos, em um projeto que é gestado tanto no âmbito individual quanto no coletivo, num denso processo de transformação que interage e é influenciado por abundantes e distintas práticas e instituições. Nesse campo, as identidades sexuais e de gênero se estabelecem num meticuloso processo relacional onde uma identidade acaba por afetar e constituir outras, por isso, se perfazem também no âmbito coletivo (LOURO, 2014).

Na perspectiva de Butler (2015a), ser ou pertencer a determinado gênero produz, exige e atribui, a um só tempo, uma série de demandas que precisam ser atendidas em sua multiplicidade, uma vez que estão imersas em uma matriz normativa que exige o eficiente cumprimento de todos esses requisitos que acompanham o pertencimento a determinado gênero.

No entendimento de Louro (2014), o que precisa ser questionado do ponto de vista teórico é como homens e mulheres são culturalmente representados, de modo que uns são concebidos numa perspectiva que valoriza o corpo e o gênero e outros são tidos com menos estima. Por assim dizer, o que compõe no imaginário social as características produzidas sobre homens e mulheres é o que vai efetivamente ser definido e tido como referência para a masculinidade e a feminilidade, em um dado contexto histórico e social.

O que significa ser macho ou fêmea, masculino ou feminino, em contextos sociais e culturais diferentes, pode variar enormemente, e a identidade de gênero não é claramente redutível a qualquer dicotomia biológica subjacente. Todos os machos e fêmeas biológicos devem ser submetidos a um processo de socialização sexual no qual noções culturalmente específicas de masculinidade e feminilidade são modeladas ao longo da vida. É através desse processo de socialização sexual que os indivíduos aprendem os desejos, sentimentos, papéis e práticas sexuais típicos de seus grupos de

idade ou de *status* dentro da sociedade, bem como as alternativas sexuais que suas culturas lhe possibilitam. (PARKER, 2000, p. 135, grifo do autor)

Ao encontro dessas questões, Haraway (1991) destaca que as formas sociais e culturais de ser homem e de ser mulher se constituem de maneiras distintas nas diferentes sociedades. Nestes termos, mulheres e homens brancos se constituem de modos diferentes do que mulheres e homens negros, graças às questões históricas que se deram e que ecoam até a atualidade. Nas sociedades patriarcais racistas, a pureza da descendência concedia socialmente às mulheres brancas e negras lugares distintos e incompatíveis. Seguramente,

¹[...] as mulheres negras não foram constituídas como <<mulheres>> da mesma maneira que foram as brancas, em vez disso, e de maneira simultânea, as mulheres negras foram constituídas racial e sexualmente – marcadas como fêmea (animal, sexualizada e sem direitos), mas não como mulher (humana, esposa em potencial, transmissora do nome do pai) – em uma instituição específica, a escravidão que as excluía da <<cultura>> definida como a circulação de signos através do sistema do matrimônio. Se o parentesco investia aos homens com direitos sobre as mulheres que elas não teriam, a escravidão abolia o parentesco para um grupo em um discurso legal que produzia grupos inteiros de pessoas como propriedade [...]. (HARAWAY, 1991, p. 245) (Tradução feita pelo autor)

As discussões que giram em torno do termo gênero estão condicionadas, em alguma medida, pela cultura que as atravessam. Nesse sentido, é importante considerar que esta é que concede ou não naturalidade à natureza. Assim, é a maneira como se vê o sexo, a sexualidade, os corpos, os gêneros, as concepções biológicas que define o modo maniqueísta e binário de lidar com as identidades de gênero, com as sexualidades e com as diferentes formas de masculinidades e feminilidades (HARAWAY, 1991).

¹[...] las mujeres negras no fueron constituídas como <<mujeres>> de la misma manera que lo fueron las blancas. Em vê de eso, y de manera simultánea, las mujeres negras fueron constituidas racial y sexualmente – marcadas como hembra (animal, sexualizada y sinderechos), pero no como mujer (humana, esposa en potencia, transmissora del nombre del padre) – en una institución específica, la esclavitud, que las excluía de la <<cultura>> definida como la circulación de signos a través del sistema del matrimonio. Si el parentesco investia a los hombres com derechos sobre las mujeres que ellas no tenían, la esclavitud abolia el parentesco para un grupo em un discurso legal que producía grupos enteros de personas como propiedad [...].(HARAWAY, 1991, p. 245)

2 CORPO, TRAVESTILIDADES E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO FEMININO TRAVESTI

2.1 A produção cultural do corpo

Diante de todos esses debates em torno dos gêneros e das sexualidades, minados por uma dualidade historicamente produzida, o corpo ganha centralidade, sobretudo neste trabalho, já que é nele onde são vividas e experimentadas as dores e os deleites de ser o que se é ou o que se produziu por meio de intensos e incansáveis processos subjetivos que concebem a anatomia humana como uma espécie de obra prima, que se modela ao bel prazer e à luz dos ideais culturais elegidos por cada sujeito.

Destarte, Weeks (2000), sugere que o corpo, as relações e os sentidos produzidos nele e sobre ele só podem ser compreendidos a partir de uma perspectiva histórica que seja capaz de esmiuçá-lo, na tentativa de evidenciar o seu caráter não essencial, mas sim histórico e, por conseguinte, construído a partir de distintas disputas e significações. Para tanto, compreendê-lo na perspectiva do construcionismo social, significa não concebê-lo como algo imerso em uma verdade absoluta e metafísica.

Em meio aos meandros que tomam o corpo, os discursos científicos contemporâneos o concebem apenas como uma dimensão que dá suporte a uma pessoa, que está, em grande medida, separada do sujeito e que se coloca abertamente à sua disposição, a fim de que alterações sejam feitas de acordo com seus desejos, de modo a prefigurar uma verdadeira “matéria prima”, a partir da qual cada um pode produzir o que bem quiser. Na compreensão antropológica de Le Breton (2013), o corpo “[...] encarna a parte ruim, o rascunho a ser corrigido” (p. 16).

Sem sombra de dúvidas, o corpo na modernidade tem sido um dos principais alvos das tecnologias e das ciências, que têm oferecido incansavelmente diversos e diferentes métodos que prometem a permanência da juventude, ou mesmo o rejuvenescimento, as intervenções estéticas que asseguram novos contornos e sinuosidades, a promoção e o bem estar das identidades que têm emergido politicamente nas últimas décadas, além dos diversos dispositivos que estão à disposição do controle da vida e de um suposto desordenamento natural.

Frente a esses pacotes de bem-estar e saúde, que têm o corpo como mira, é primordial ter em vista que esses discursos revestidos de boas intenções e de libertação do próprio eu representam, na perspectiva de Le Breton (2013), o seu próprio apagamento, travestido,

massivamente, pelos elogios ao corpo liso, esbelto, jovem, sadio e funcional, fundamentado pelo apelo à saúde, que se constitui, em tese, como uma verdadeira relação de coação entre o sujeito e o seu próprio corpo.

Pensando historicamente, é possível perceber que a ciência do século XX se debruçou, entre outras coisas, sobre o corpo, analisando-o minuciosamente e legitimando, de tal modo, a necessidade de uma educação sobre ele a fim de torná-lo útil e produtivo, afirma Goellner (2010). Partindo dessa premissa, emergiu-se a crença de que “[...] o corpo é uma máquina produtora de energia [...] o corpo que não pode nem desperdiçar forças, nem exercitar-se além do desejado – o corpo produtivo” (p. 34). Diante disso, os discursos em torno dessa anatomia assumem grande protagonismo, com ênfase nas questões de saúde e de bem-estar ao fazer emergir inúmeros saberes e mecanismos que têm no corpo o seu alvo inicial.

Com o advento da modernidade, o individualismo acaba por inventar o corpo e o indivíduo ao mesmo tempo, tornando, assim, profundamente problemática a identificação dissociada de ambos. Portanto, o corpo, nessa perspectiva, torna-se de certa forma um instrumento de apresentação social capaz de ostentar gestos, posturas e apresentações que podem cativar ou repudiar o público que o vislumbra. Assim, segundo Le Breton (2013), este torna-se o “melhor parceiro e o mais próximo de si, o representante mais capaz, aquele pelo qual julgam você” (p. 245).

Diante dessas afirmativas, é oportuno pontuar que, para além das intervenções mais profundas, como no caso das cirurgias, uma expressiva e crescente gama de opções tem sido materializada por meio de cosméticos, perfumes e adereços que vendem a ideia de bem-estar, saúde e beleza, dentro do que se convencionou culturalmente como belo e adequado para os ideais de masculinidade e feminilidade. Todas essas opções e dispositivos de intervenções corporais servem minimamente para sinalizar que o corpo está muito distante de ser apenas uma evidência natural, do qual a biologia e seus desígnios são o único destino. Partindo desses pressupostos, importa então considerar que

Pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade. Um desafio porque rompe, de certa forma, com o olhar naturalista sobre o qual muitas vezes o corpo é observado, explicado, classificado e tratado. Uma necessidade porque ao desnaturalizá-lo revela, sobretudo, que o corpo é histórico. Isto é, mais do que um dado natural cuja materialidade nos presentifica no mundo, o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. Não é portanto algo dado *a priori* nem mesmo universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas

leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz. (GOELLNER, 2010, p. 28)

Diante do exposto, Le Breton (2013) sinaliza que na modernidade o corpo tem sido apresentado e percebido como um objeto imperfeito, passível de ser modelado à luz de determinados ideais de beleza, feminilidade e masculinidade, vendendo constantemente a promessa de uma mudança corporal cujo brinde é também uma mudança de vida. Nestes termos, o corpo pode ser percebido como alvo de grandes atenções e também de esvaziamento, numa espécie de corpo descartável, de modo que a todo tempo são empreendidas intervenções a fim de produzir um corpo em consonância com as tendências.

Com efeito, importa ter em vista que, para compreender atualmente o que se considera como belo e desejável, se faz necessário um exercício crítico em relação ao próprio corpo, a fim de identificar os distintos discursos que circularam sobre estes em diferentes culturas e temporalidades, com o intuito de comprovar o seu caráter transitório e efêmero, bem como compreender os contextos que propiciaram a emergência de determinado ideal de corpo e não outro. Seguramente, Goellner (2010) sinaliza que “[...] não é sem razão que o corpo jovem, produtivo, saudável e belo é um ideal perseguido por um número infinito de mulheres e homens do nosso tempo [...]” (p. 33).

Nessa direção, a autora pondera que o corpo precisa ser compreendido para além de suas abrangências físicas, fisiológicas e estruturais e carece de um entendimento que analise o seu entorno, já que não apenas os aspectos biológicos dizem quem ele é e onde deve estar. Ao contrário de todas essas suposições “[...] o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam [...]” (GOELLNER, 2010, p. 29). É também os silêncios e os discursos que dele falam, as descrições e invisibilidades que, em torno dele, se exigem e se produzem, no controle e no engessamento dos gestos e posturas, tudo isso articulado a um grande mecanismo de poder, que, ao atravessá-lo de maneira multifacetada, lhe atribui determinados sentidos em detrimento de outros.

Ao que parece, o corpo no advento da modernidade tem sido concebido e perpassado por um sistema de valores que lhe retiram o caráter sagrado, ao passo que o imaginam como algo separado do sujeito e, sobretudo, como objeto de investigações. Nesses contornos, é possível perceber que “o estreitamento da noção de pessoa traz sobre o corpo um esclarecimento ambíguo, que, [...] designa-o como “fator de individuação”, fronteira do sujeito”. (LE BRETON, 2013, p. 109, grifo do autor).

Para tanto, Le Breton (2013) afirma que desde o século XVII a ciência passou a estabelecer uma relação de sentimentos opostos com o corpo ao mesmo tempo, na medida em que o concebe enquanto matéria passível de ser contornada, modelada, ao passo que busca a todo instante operar de forma corretiva sobre as suas insuficiências e limites.

A cultura do tempo presente, na compreensão de Goellner (2010), acabou por produzir sujeitos individualizados, na medida em que, diante dos fartos dispositivos de beleza, termina por afirmar, que cada sujeito é responsável pelo que é. Tal hipótese evidencia ainda mais o corpo como campo onde cada um “[...] diz do seu íntimo, da sua personalidade, das suas virtudes e defeitos. Num tempo onde a individualização do eu se faz premente, ser único é sustentar uma inconfundível visibilidade, um eu localizado no visível do corpo” (p. 39). Tais representações estéticas operam de maneira dialógica no domínio coletivo e no individual.

Convergentemente, Le Breton (2013) afirma que todas as sociedades significam e ritualizam, de diferentes formas, os sentidos e os usos que fazem do corpo. Os gestos, posturas, expressões, entre outros, manifestam a todo o momento e em todo corpo aspectos que dizem muito sobre a sua relação com o mundo. Desse modo, de acordo com cada sociedade, o corpo se mostra e se coloca expressivamente presente. No entanto, “[...] as sociedades podem escolher colocá-lo à sombra ou à luz da sociabilidade”. (p. 193).

Para Goellner (2010), o corpo também é aquilo que a linguagem faz dele, as nomeações proferidas sobre ele e as constantes tentativas de tratamento, que tentam apagar determinadas identidades e forçar o aparecimento de outras, dentro de uma matriz da língua, que está, igualmente a outras dimensões, subordinada à matriz de inteligibilidade cultural do gênero e da sexualidade. A rigor, nessa arena de disputas por representação e produção de sentidos “[...] o corpo é construído, também, pela linguagem [...] Ela própria cria o existente e, com relação ao corpo, a linguagem tem o poder de nomeá-lo, classificá-lo, definir-lhe normalidades e anormalidades [...]” (p. 29).

Logo, nessa perspectiva, perceber o corpo como um elemento fortemente constituído pela cultura, mas também pelo aspecto biológico, é algo imprescindível. No entanto, essa perspectiva se esbarra com a visão essencialista, que se pauta basicamente no binarismo biológico, isto é, no masculino e no feminino e, a partir dessa definição, distinções são estabelecidas baseadas nos sinais que demarcam e fixam cada um desses gêneros. Em face destas questões, o corpo é percebido para além dos limites do binário. O corpo gerenciável deixa de ser uma evidência cultural e passa a ser um empreendimento, na perspectiva de Le Breton (2013), de modo que a resignificação da existência se materializa nas decisões que os próprios sujeitos podem ter sobre o próprio corpo e a partir de seu sentimento de estética.

Repensando essas questões imersas em uma macroestrutura, é possível fazer uma leitura dos corpos como uma dimensão que é fabricada e que se define ou é definida a partir de determinados códigos orgânicos, e indiscutivelmente é fundamental considerar que essas definições e fabricações estão em consonância com dadas pressuposições fictícias imersas em uma lei universalizante e determinante de ideais normativos que apenas são codificados a partir desse dado ponto de vista.

Embora não negue a dimensão biológica do corpo, a cultura não lhe concede, segundo Goellner (2010), materialidade com base em suposições fisiológicas, nem tampouco a tem como uma dimensão que estrutura lugares distintos a diferentes corpos na sociedade. Ao contrário de tudo isso, a perspectiva cultural sobre o corpo compreende que “[...] não é pela biologia que se justificam determinadas atribuições culturais como outrora foi comum no pensamento ocidental moderno [...]” (p. 31), mas sim compreendendo-o como fruto de um processo de construção social.

Na modernidade e na cultura ocidental, o corpo é pensado enquanto lugar de limite e de individuação, e é por meio dele que o sujeito busca preencher a ausência de algo, uma vez que somos seres intimamente inacabados, produzindo, assim, a sua existência em diálogo com a cultura à qual pertence e está inserido. Desse modo, é importante destacar que o corpo se tornou para o homem da modernidade em um espaço de reconhecimento e ao mesmo tempo em um campo suficiente de domínio da sua própria existência no mundo (LE BRETON, 2013). Em face dessas questões, é importante considerar que:

O estilo dualista da Modernidade deve-se ao imperativo do fazer, que impele o sujeito a moldar-se como se fosse outro, convertendo seu corpo em objeto a esculpir, manter e personalizar. De seu talento em fazê-lo depende em grande medida, a maneira pela qual ele será percebido pelos outros. (LE BRETON, 2013, p. 273).

Para Louro (2013), as aparências dos corpos têm servido ao longo da história para categorizar, separar, ordenar e hierarquizar os sujeitos, tomando sempre como referência o homem universal. Tais marcas servem em grande medida para dizer o lugar social ocupado por determinado sujeito e o atravessam densamente, no âmbito da cultura e da sociedade, atribuindo, assim, mais, menos ou nenhum valor a certos corpos marcados. Uma das principais distinções é a da binaridade, ou seja, a divisão entre o masculino e o feminino, um dos principais elementos basilares da heteronormatividade. Não obstante, é uma quimera, pensar que a maneira como o mundo ocidental concebe o corpo, a partir da sua materialidade

atrelada a uma “coerência” em relação às identidades de gênero e sexuais seja algo generalizável para qualquer tempo histórico ou cultura (LOURO, 2013).

2.2 Afinal, quais são os corpos que importam?

Diz-se que os corpos carregam marcas. Poderíamos, então, perguntar: onde elas se inscrevem? Na pele, nos pelos, nas formas, nos traços, nos gestos? O que elas “dizem” dos corpos? Que significam? São tangíveis, palpáveis, físicas? Exibem-se facilmente, à espera de serem reconhecidas? Ou se insinuam, sugerindo, qualificando, nomeando? Há corpos “não marcados”? Elas, as marcas, existem, de fato? Ou são uma invenção do olhar do outro? (LOURO, 2013, p. 77, grifos da autora)

Esta pergunta, que não quer calar, parece, a princípio, uma questão um tanto quanto óbvia, tomando como base as questões que já foram abordadas e problematizadas até aqui. Contudo, uma das principais teóricas no assunto, Judith Butler, formulou em algumas de suas principais obras (2000, 2015a, 2015b, 2015c) importantes e imprescindíveis considerações produzidas na perspectiva pós-estruturalista que rondam essa inquietante indagação e que podem sinalizar algumas respostas possíveis, de modo relativamente complexo.

Partindo dessas considerações, é oportuno dizer que a discussão deste tópico estará ancorada epistemologicamente principalmente nas compreensões teóricas de Butler, com o propósito de esmiuçar as relações e os discursos que (des)qualificam os corpos, bem como os pressupostos e as referências que operam esse arduo sistema, fazendo entrever, assim, os meticulosos mecanismos de poder que atuam na valoração de cada um, ou seja, na produção de corpos inteligíveis e de corpos abjetos.

Nesses contornos, Haraway (1991) aponta que o corpo precisa ser tomado como uma linguagem altamente política, capaz de unir de maneira dialógica identidades pessoais e identidades exteriores. O corpo entendido tal qual torna-se, portanto, campo onde se inscrevem símbolos e se atribuem significados. Os corpos humanos são entendidos e podem ser lidos como espaços de inscrição de poder, de signos de identidade.

Nesse complexo campo de relações e produções de sentidos, as construções em torno do corpo precisam ser significadas, quando transportadas essas discussões para o centro dos holofotes, é então imprescindível pensá-lo imerso em uma sequência de esquemas e mecanismos que regulam, assujeitam, mas que também possibilitam a existência, a constituição singular, bem como as limitações e os cerceamentos que lhe concedem vida. Tais

considerações no entendimento de Butler (2015b) fomentam o seguinte questionamento: “²Que corpos chegam a importar? E por quê? (p. 14). (Tradução feita pelo autor).

Nessa dimensão, uma das premissas fundamentais que orienta essa discussão é a compreensão de que os corpos e suas fronteiras são politicamente construídos e culturalmente compreensíveis ou não. Do ponto de vista relacional, determinados corpos rompem e desestruturam categorias presumivelmente contínuas em relação ao sexo, ao gênero e à sexualidade, suscitando ressignificações que subvertem a estrutura binária, inteligivelmente tida como fixa e natural, ajustada em valores e ideais falocêntricos. De forma imanente, o corpo precisa ser concebido “[...] não como uma superfície pronta à espera de significação, mas como um conjunto de fronteiras, individuais e sociais, politicamente significadas e mantidas” (BUTLER, 2015a, p. 70).

A concepção binária do sexo, tomado como um “dado” que independe da cultura, impõe, portanto, limites à concepção de gênero e torna a heterossexualidade o destino inexorável, a forma compulsória de sexualidade. As descontinuidades, as transgressões e as subversões que essas três categorias (sexo-gênero-sexualidade) podem experimentar são empurradas para o terreno do incompreensível ou do patológico. Para garantir a coerência, a solidez e a permanência da norma, são realizados investimentos – continuados, reiterativos, repetidos. Investimentos produzidos a partir de múltiplas instâncias sociais e culturais: postos em ação pelas famílias, pelas escolas, pelas igrejas, pelas leis, pela mídia ou pelos médicos, com o propósito de afirmar e reafirmar as normas que regulam os gêneros e as sexualidades. As normas regulatórias voltam-se para os corpos para indicar-lhes limites de sanidade, de legitimidade, de moralidade ou de coerência. Daí porque aqueles que escapam ou atravessam esses limites ficam marcados como corpos – e sujeitos – ilegítimos, imorais ou patológicos. (LOURO, 2013, p. 84)

O que foge às sanções normativas e reguladoras e à matriz de inteligibilidade cultural não possui nenhum espaço em lugar algum, isto é, não ocupa uma jurisdição reguladora, muito menos um espaço no âmbito discursivo; é recusado e limitado ao silêncio. A sistematicidade estrutural da negação fabrica uma realidade, que a um só tempo não existe e não deve existir, e diante de qualquer manifestação, tais sanções a farão desaparecer (FOUCAULT, 2015).

Os enquadramentos aos quais estão submetidos os sujeitos, sobretudo nos tempos atuais, restringem e direcionam os olhares e compreensões sobre corpos, gêneros e sexualidades, permitindo ou não, nessa direção, o reconhecimento no que se refere à matriz de inteligibilidade cultural e dentro do que se concebe como vida, ou mais especificamente como humano.

²“¿ Qué cuerpos llegan a importar? ¿ Y por que?” (BUTLER, 2015b, p. 14).

[...] uma vida específica não pode ser considerada lesada ou perdida se não for primeiro considerada viva. Se certas vidas não são qualificadas como vida ou se, desde o começo, não são concebíveis como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras. (BUTLER, 2015, p. 13)

Problematizar a materialidade dos corpos, na perspectiva de Butler (2015b), requer considerar que estes estão inseridos em um mundo e em um dado contexto, assim como fazem alusão à conjuntura à qual pertencem, significando, nestes termos, o que é considerado corpo, ou em outras palavras, quais são os corpos que importam para dada sociedade.

Os moldes que orientam os olhares aos quais somos ensinados a ver ou considerar ou não a vida dos outros estão impregnados em todos os espaços, a partir de um “modelo hegemônico” do que vem a ser uma “vida” de fato. Nesse sentido, é imprescindível ter em vista e problematizar os mecanismos específicos e velados que produzem “vidas” possíveis de serem vividas. Desse modo, esses processos “produtores” estão intrinsecamente atrelados aos ideais normativos e ao parecer de instituições políticas e sociais reguladoras da existência humana (BUTLER, 2015c).

Segundo a autora, pensar os corpos de maneira problematizadora demanda um posicionamento que considere, em larga medida, uma perda das certezas epistemológicas, sem chegar, entretanto, a um extremo reducionismo que negue sua materialidade. Romper as ilusões fundadoras que têm no corpo o seu eixo de órbita é algo salutar e necessário nessa perspectiva, uma vez que possibilita pensar e compreender o corpo sob novos pontos de vista, de modo a fazê-los importar de uma outra maneira, que não a que está posta.

Nesta direção, Haraway (1991), afirma que é preciso contestar os determinismos biológicos que marcam os corpos e lhe conferem inferioridade em relação à referência materializada no homem universal. Nessa arena de debates, nota-se a biomedicina, enquanto esfera de poder, que corrobora e hierarquiza os corpos ao extrapolar sua esfera de atuação e produzir, por meio de seus discursos, realidades que podem ser sentidas nas desigualdades sociais.

Nestes termos, é necessário ter em vista que a biologia está a serviço, entre outras questões, do gerenciamento da vida. Por assim dizer, a natureza humana e a sociedade estão sendo gestadas por ideologias e interesses do capital. Por certo, a natureza, materializada na imagem do corpo, deixa de ser algo descontrolado e imprevisível e passa a ser domesticada, experimentada, adaptada, a fim de ser por completo racionalizada e não mais representar uma ameaça ao capitalismo selvagem. Portanto, são em larga medida, as dimensões da engenharia

humana e da lógica as norteadoras da ciência da vida a partir do século XX, afirma Haraway (1991).

Com efeito, é fundamental, diante dessas premissas, repensar analiticamente as questões que partem de uma pressuposição hierárquica dos gêneros e das sexualidades que esperam dos sujeitos uma coerência e um alinhamento e continuidade simétricos entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Ante esse esquema, afirma Butler (2015a), cabe asseverar que estes elementos não constituem em nenhuma medida as características lógicas da constituição dos sujeitos, mas, ao invés disso, essas noções normativas pautadas em intentos binários são genuinamente normas da inteligibilidade cultural e social, que precisam, a partir de uma matriz heterossexual, serem mantidas e reiteradas a todo custo.

Gêneros “inteligíveis” são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só são concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual. (BUTLER, 2015a, p. 44, grifos da autora)

Segundo a autora, as suposições reverberadas pelas instâncias culturais determinam as identidades que são ou não inteligíveis, sendo as primeiras as que são as práticas sexuais que advêm do sexo biológico, e as outras as que são oriundas de sexualidades e desejos que destoam das determinações biológicas.

Os enquadramentos produzidos socialmente ao longo do tempo atuam no sentido de garantir que as vidas possam ser diferenciadas entre as que valem de fato como vida e as que não são possíveis de serem vividas. Ante tudo isso, Butler (2015c) destaca que é fundamental ter em vista que é, por meio de intensos e distintos mecanismos normativos, que a apreensão do dito reconhecimento vai sendo estabelecida. Contudo, é salutar afirmar que isso não se dá absolutamente de forma determinista, mas sim em diálogo com relações de poder, que de maneira oscilante emergem e submergem frente ao que se pode reconhecer ou não como vida.

A sistematicidade cultural e significativa que produz sentido às marcas dos corpos, compreendidas dentro do contexto em que estão inseridas, define o lugar social ocupado e diz arbitrariamente o que ele é. Com efeito, essas marcas podem ser físicas ou simbólicas e assumem considerável expressão material e social, afirma Louro (2013). Tais representações podem “[...] permitir que o sujeito seja reconhecido como pertencendo a determinada

identidade; que seja incluído em ou excluído de determinados espaços [...]que seja, em síntese, aprovado, tolerado ou rejeitado” (p. 86).

Assim, há “sujeitos” que não são exatamente reconhecíveis como sujeitos e há “vidas” que dificilmente – ou, melhor dizendo, nunca – são reconhecidas como vidas. (BUTLER, 2015c, p. 17, grifos da autora)

Butler (2015a), ao citar Foucault, aponta que o corpo assume significado em meio a intensas relações de poder que produzem e reproduzem, no âmbito da história, os discursos sobre os corpos, as sexualidades e as afetividades, e constituem sentidos e efeitos de verdade. A lei patriarcal universalizante e determinante busca uma conformidade que se legitima frente ao que é tido como “natural”, instaurando relações entre o binário e o assimétrico dos corpos, do gênero e da sexualidade e naturalizando as relações heterossexuais.

[...] a linguagem da biologia participa de outras linguagens, reproduzindo essa sedimentação cultural nos objetos que se propõe a descobrir e descrever de maneira neutra. (BUTLER, 2015a, p. 190-191)

Presumivelmente, a marcação do gênero exerce sobre os corpos a função e a capacidade de atribuir qualidade, isto é, o gênero atribui aos sujeitos a humanidade quando o diferencia dentro de um binarismo compulsório. Significativamente, os corpos, os gêneros e as sexualidades que destoam da matriz de inteligibilidade cultural regida pela heterossexualidade compulsória estão localizados fora do que se compreende como humano, e passa a ocupar o lugar da abjeção, do desumanizado (BUTLER, 2015a).

O “abjeto” designa aquilo que foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente “Outro”. Parece uma expulsão de elementos estranhos, mas é precisamente através dessa expulsão que o estranho se estabelece. A construção do “não eu” como abjeto estabelece as fronteiras do corpo, que são também os primeiros contornos do sujeito. (BUTLER, 2015a, p. 230, grifos da autora)

Nessa arena, as normas de reconhecimento facilitam a identificação, contudo não é unicamente capaz de limitar ou não a apreensão do que vem a ser uma vida vivível. As condições de reconhecimento são moldadas por meio das convenções que fazem de um ser vivo um ser reconhecível, afirma Butler (2015c). É a inteligibilidade da vida, que em consonâncias do que vem a ser uma vida, propicia ou não o reconhecimento desta.

Na verdade, uma figura viva fora das normas da vida não somente se torna o problema com o qual a normatividade tem de lidar, mas parece ser aquilo que a normatividade está fadada a reproduzir: está vivo, mas não é uma vida. Situa-se fora do enquadramento fornecido pela norma, mas apenas como um duplo implacável cuja ontologia não pode ser assegurada, mas cujo estatuto

de ser vivo está aberto à apreensão. (BUTLER, 2015c, p. 22 grifos da autora)

Butler (2000) pontua que os sujeitos são constituídos dentro de uma sistematicidade estrutural que se prefigura em um preceito de exclusão e de abjeção que precisa ser perturbado e assombrado pela figura do “fora da lei” patriarcal universalizante. Com efeito, os sujeitos só podem emergir diante da fronteira, da ameaça materializada daquilo que ele jamais poderá ser.

Estas atribuições ou interpelações alimentam aquele campo de discurso e poder que orchestra, delimita e sustenta aquilo que pode legitimamente ser descrito como “humano”. Nós vemos isto mais claramente nos exemplos daqueles seres abjetos que não parecem apropriadamente generificados; é a sua própria humanidade que se torna questionada. Na verdade, a construção do gênero atua através de meios *excludentes*, de forma que o humano é não apenas produzido sobre e contra o inumano, mas através de um conjunto de exclusões, de apagamentos radicais, os quais, estritamente falando, recusam a possibilidade de articulação cultural. Portanto, não é suficiente afirmar que os sujeitos humanos são construídos, pois a construção do humano é uma operação diferencial que produz o mais e o menos “humano”, o inumano, o humanamente impensável. Esses locais excluídos vêm a limitar o “humano” com seu exterior constitutivo, e assombrar aquelas fronteiras com a persistente possibilidade de sua perturbação e rearticulação. (BUTLER, 2000, p. 161, grifos da autora)

O poder, que assombra e perturba o sexo, se ausenta diante deste, e nada consegue fazer, a não ser por meio dos pronunciamentos do “não”, que acabam por demarcar determinadas fronteiras ao limitar, por meio de seus cerceamentos, as possibilidades e seus prazeres. Desse modo, na compreensão de Foucault (2015), o poder se prefigura naquilo que dita a lei, sobretudo, quando relacionado ao sexo, reduzindo-o a um regime binário entre o permitido e o proibido, entre o legítimo e o ilegítimo.

As conjecturas imaginárias em torno do sexo e de sua coerência relacionada a uma matriz de inteligibilidade, ancorados na heterossexualidade, fazem com que o sexo seja decifrado apenas a partir de sua relação com a lei, isto é, do que é inteligível. Nestes termos, “[...] o poder age pronunciando a regra: o domínio do poder sobre o sexo seria efetuado através da linguagem, ou melhor, por um ato de discurso que criaria, pelo próprio fato de se enunciar, um estado de direito. Ele fala e faz-se a regra” (FOUCAULT, 2015, p. 91).

Butler (2015b) destaca que a materialidade dos corpos não pode se dar independente da materialidade normativa do sexo. Este último não se restringe, em nenhuma medida, a algo que alguém apenas tem ou a alguma descrição. Em oposição a isso, este se prefigura em mecanismo que regula e qualifica os corpos, desde o nascimento até a morte, garantindo,

sobretudo, a inteligibilidade cultural. Vale dizer, portanto, que a matriz de inteligibilidade, a qual confere coerência e legitimidade aos corpos, se materializa em consonância com as normas regulatórias do sexo, se configura também em uma instância de exclusão que, de maneira simultânea, também produz corpos abjetos que representam verdadeiras fronteiras vivas de tudo aquilo que os outros não podem ser.

³O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “invisíveis”, “inabitáveis” da vida social que, sem embargo, estão densamente povoadas por aqueles que não gozam da hierarquia dos sujeitos, mas cuja condição de existência inferior é o signo do “invivível” é necessária para circunscrever a esfera dos sujeitos. Esta zona de inabitabilidade constituirá o limite que define o terreno do sujeito; constituirá esse campo de identificações temidas contra as quais – e em virtude das quais – o terreno do sujeito circunscreverá sua própria pretensão a autonomia e a vida. É neste sentido, pois, que o sujeito se constitui através da força da exclusão e da abjeção, uma força que produz um exterior constitutivo do sujeito, um exterior abjeto que, depois de tudo, é “interior” ao sujeito como seu próprio repúdio fundacional. A formação de um sujeito exige a identificação com o fantasma normativo do “sexo” e esta identificação se dá através do repúdio que produz um campo de abjeção, sem o qual o sujeito não pode emergir. Este é um repúdio que cria a valência da “abjeção” e sua condição de espectro ameaçador para o sujeito. (BUTLER, 2015b, p. 19-20) (Tradução feita por mim)

De maneira assertiva, Foucault (2015) destaca que o poder só consegue exercer influência sobre o sexo por meio da proibição, de uma lei que objetiva que o sexo abdique de si mesmo sob a ameaça e a penalidade de ser suprimido por essa norma, de desaparecer por completo. Nestes termos, esses mecanismos de normatização fazem com que a existência do sexo seja sustentada à custa da sua própria anulação. Assim, o poder acaba por oprimir o sexo por meio da sua interdição

Supõe-se que essa interdição tome três formas: afirmar que não é permitido, impedir que se diga, negar que exista. [...] liga o inexistente, o ilícito e o informulável de tal maneira que cada um seja, ao mesmo tempo, princípio e efeito do outro: do que é interdito não se deve falar até ser anulado no real; o que é inexistente não tem direito à manifestação nenhuma, mesmo na ordem

³Lo abyecto designa aquí precisamente aquellas zonas “invivibles”, “inhabitables” de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo “invivible” es necesaria para circunscribirla esfera de los sujetos. Esta zona de inhabitabilidad constituirá el límite que defina el terreno del sujeto; constituirá ese sitio de identificaciones temidas contra las cuales –y en virtud de las cuales – el terreno del sujeto circunscribirá su propia pretensión a la autonomía y a la vida. En este sentido, pues, el sujeto se constituye a través de la fuerza de la exclusión y la abyección, una fuerza que produce un exterior constitutivo del sujeto, un exterior abyecto que, después de todo, es “interior” al sujeto como su propio repudio fundacional. La formación de un sujeto exige una identificación con el fantasma normativo del “sexo” y esta identificación se da a través de un repudio que produce un campo de abyección, un repudio sin el cual el sujeto no puede emerger. Éste es un repudio que crea la valencia de la “abyección” y su condición de espectro amenazador para el sujeto. (BUTLER, 2015b, p. 19-20)

da palavra que enuncia sua inexistência; e o que deve ser calado encontra-se banido do real como o interdito por excelência. (FOUCAULT, 2015, p. 92)

Frente aos distintos e abundantes discursos sobre o sexo na perspectiva política, Butler (2015a) destaca que é oportuno e estratégico reconceber problematicamente o conceito de natureza, já que este possui uma história, que importa, sobretudo quando nos deparamos com a sua utilização relacionada a algo vazio, à espera de significação, de ser colonizado. Quando relacionado a esse discurso, o corpo parece ignorar que está imerso em uma matriz de significação anterior a ele próprio, que acaba por defini-lo e condicioná-lo dentro de seus ideais normativos.

A categoria do sexo pertence a um sistema de heterossexualidade compulsória que claramente opera através de um sistema de reprodução sexual compulsória. [...] “masculino” e “feminino”, “macho” e “fêmea” existem *unicamente* no âmbito da matriz heterossexual; de fato, são esses os termos naturalizados que mantêm essa matriz oculta, protegendo-a consequentemente de uma crítica radical. (BUTLER, 2015a, p. 192-193, grifos da autora)

Os ideais normativos da heterossexualidade compulsória, que denominam, a todo tempo, os lugares, fixam fronteiras e qualificam os corpos, acabam por reiterar os ideais que os condicionam, as relações e as práticas sexuais. Por certo, o campo discursivo do sexo, perpassado de alto à baixo por instâncias de poder, se prefigura em lineamentos de legitimação e qualificação do que é tido como “humano”. Na medida em que essa matriz produz corpos inteligíveis e corpos abjetos, ela fabrica corpos humanos e corpos não humanos. Estes representam a grande fronteira que o humano não pode atravessar e sem a qual este não se prefiguraria como a materialização da norma. Contudo,⁴ “Estes esquemas reguladores não são estruturas eternas, mas que constituem critérios historicamente revisáveis de inteligibilidade que produzem e conquistam os corpos que importam” (BUTLER, 2015b, p. 36) (tradução feita por mim).

Ao encontro disso, Foucault (2015) lembra que o sistema repressor do qual o discurso sobre o sexo é refém e, portanto proibido, produz em ampla medida o sentimento de subversão da ordem ao escapar dos limites e os domínios do poder. As tensões que atravessam e constitui tal discurso advêm de lugares específicos, perspectivas e instituições localizadas que reverberam preleções ensurdecadoras do que dele se estima ser verdade. Em linhas gerais, a prática discursiva sobre o sexo está articulada a muitos fatores e instâncias que produzem e reproduzem silêncios e silenciamentos, interdições oriundas dos mecanismos de

⁴“Estos esquemas reguladores no son estructuras eternas, sino que constituy en criterios históricamente revisables de inteligibilidad que producen y conquistan los cuerpos que importan” (BUTLER, 2015b, p. 36).

poder, (des)conhecimentos procedentes da sistematicidade das produções de saber que se transformam ao longo da história e que figuram grandes dimensões na esfera social, política e econômica.

A tentativa de subscrever socialmente uma coerência se dá no intuito de afirmar uma naturalidade e a normatização dos sujeitos. Em meio a esses meandros estratégicos, é importante ter em vista que o que é tido socialmente como a maneira “normal” e “natural” de viver os gêneros e as sexualidades direciona para uma forma “normal” de constituição familiar, baseada na reprodução sexual e por sua vez, apoiada nos ideários da heterossexualidade (LOURO, 2013). Politicamente, há, a partir dessas hipóteses ilusórias, um não lugar para sujeitos que escapem a esse protótipo de normalidade e de ideal de homem e mulher.

É na cultura que os corpos são significados e qualificados, circunscrevendo limites e atribuindo-lhes importância. Embora tudo isso precise ser considerado, Butler (2015b) assinala que o corpo não pode ser pensado unicamente como resultado de efeitos sociais e culturais produzidos historicamente. De maneira ontológica, lançar luz sobre o corpo, na tentativa de compreendê-lo, implica em considerar no entendimento da autora que o que acaba por importar de um objeto é meramente a sua matéria. Desse modo, é fundamental refletir como as materializações se perfazem e que corpos importam mais.

Com efeito, os processos de materialização dos sujeitos estão também, na perspectiva de Foucault, perpassados e constituídos pelo poder, que dá forma e sentido aos mesmos. Para Butler (2015b), a materialidade está estreitamente relacionada aos efeitos do poder, sobretudo aos seus efeitos normativos e constitutivos que se inscrevem sobre os corpos.

A definição social de ser homem e ser mulher, como destaca Louro (2013), implica uma série de conseqüências que vão desde privilégios a grandes prejuízos sociais, políticos e econômicos. Culturalmente sancionados, os corpos são valorados em contextos específicos, sempre num movimento bastante provisório. O processo de significação se dá de maneira relacional e é forjado em meio aos mecanismos de poder.

Os desajustes e incoerências que, por ventura, emergem nesse processo de materialização representam uma grande ameaça à prefiguração do inteligível. Não obstante, essa exterioridade também é e se faz necessária, já que se constitui como campo diferenciador do que o culturalmente admitido não pode ser da fronteira que sequer pode ser apresentada. Literalmente, a matriz que sanciona os corpos que importam exclui concomitantemente outros corpos possíveis, desmaterializando-os, relegando-os ao campo do inominável e do socialmente impensável, com vistas a esse protótipo de humanidade. De maneira

regulamentada, as materializações se dão também nesse denso processo em condescendência com a hierarquia sexual, como bem pontua Butler (2015a).

Sabidamente, a autora lembra que os corpos vivem, se alimentam, morrem, sentem prazer e dor, sofrem ou exercem violência, entre tantas outras possibilidades que atravessam e compõem a existência humana. Tais experiências não negam, de forma alguma, a construção história, social e cultural dos corpos. Não obstante, no cenário social é perceptível que apenas determinados corpos estejam submetidos a esta ou àquela violência, ao passo que a outros são reservados espaços restritos ou concedidos o direito de exercer violência sobre outros. Ao que parece, as construções sociais que compõem os corpos e suas relações proporcionam, deveras, muitos sentidos à existência humana, sem as quais, possivelmente, os sujeitos não poderiam viver.

Compreendendo o corpo como uma metáfora da sociedade e todos esses discursos biomédicos como as abrangências de poder que produzem discursos de “verdade” que controlam e conferem determinados lugares a cada sujeito de acordo com os seus padrões, torna-se imperioso ponderar que tudo o que é tido como estranho para esse grande corpo universal é materializado no estrangeiro, no corpo colonizado, nas sexualidades dissidentes, nas mulheres, nos negros, nas crianças, nos deficientes. A imunologia social tem oferecido, na compreensão de Haraway (1991), algumas respostas a esses “invasores”, a fim de atacar e eliminar esses “corpos estranhos”, ou seja, todos aqueles que destoam do sujeito universal, tudo aquilo que difere do discurso paradigmático ocidental da ciência moderna.

Por assim dizer, o discurso imunitário pode ser lido, no entendimento da autora, como uma preleção cultural produzida pelo Ocidente e que perpassa estrategicamente inúmeras questões e relações entre o eu e o outro, nas quais o “não eu” deve ser combatido profilaticamente, já que representa uma grande ameaça ao grande sistema imunitário branco, heterossexual e cristão. Nessa dimensão, é preciso haver taticamente uma proliferação de “anticorpos” como um enérgico mecanismo de imunidade, a fim de manter longe as diferenças, de afastar tudo aquilo que um sujeito não é e não pode ser. Em outras palavras, os discursos da imunologia social, que atravessam outros discursos no âmbito político e econômico, têm como finalidade proteger o ideário do “eu ocidental”, que precisa a qualquer preço escapar dos perigos materializados pela existência do outro.

Em outros termos, Haraway (1991) afirma que é o corpo do outro, o corpo colonizado, marcado pelo gênero, pela classe social, pela raça, que destoa da referência. Este é o corpo que não importa, passível de ser banido, que assume a materialidade da contestação cultural e social, ao qual é conferido o lugar de subalternidade, apoiado por discursos biologicamente

deterministas, que terminam por excluir do corpo político essas ameaças de “infecção” e adoecimento, ações, numa linguagem biológica, dos anticorpos que são responsáveis por essa eficaz defesa.

2.3 Entre o subversivo e o normativo: as tensões que permeiam os meandros das travestilidades

Viver a experiência travesti não é algo simples. Além de todo o processo de aprender a ser de um gênero que a biologia lhe interditará, tem-se que enfrentar uma série infindável de preconceitos, humilhações e diversas violências. Não há como negar, portanto, que é uma experiência que enseja uma postura de enfrentamento político da realidade. Para isso, há de se estar armada. Cada dia, noite, em um simples passeio na praça ou ida à padaria da esquina, pode ser uma verdadeira batalha. Salto alto, vestidos decotados, maquiagens, cabelos bem cuidados são, talvez, as armas mais corriqueiras, mas não as únicas. O riso, o deboche e alguns gritos também podem ser utilizados como tática de defesa ou ataque. Essa busca por perceber alguns mecanismos de resistência utilizados pelas travestis é fundamental para que não se produza um olhar de vitimização. As travestis resistem, escapam e, não raro, se reencaixam a engrenagens do sistema heteronormativo, mas o fazem de uma maneira muito peculiar, não podendo ser reduzida a um simples retorno à norma. (SANTOS, 2015, p. 115-116)

Embora haja uma certa dose de transgressão no que tange às experiências da travestilidade, Santos (2015) destaca que esse fenômeno se constitui simultaneamente pautado por uma lógica normativa que tenta, a todo preço, alinhar o sexo, o gênero e a sexualidade. Nessa dinâmica, as performances das travestilidades incorporam essas normas e a partir delas iniciam o processo de construção de um feminino em seus corpos, para que sejam reinseridos no meio social, ou mesmo, para que seja evitada a total aversão, tentando se aproximar ao máximo dos ideais de beleza direcionados a uma feminilidade universalizada pelos padrões eurocêtricos.

A performatividade não é, assim, um “ato” singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o *status* de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição [...] esse ato não é primariamente teatral; de fato, sua aparente teatralidade é produzida na medida em que sua historicidade permanece dissimulada [...]. (BUTLER, 2000, p. 167, grifos da autora)

Nessa compreensão, a performatividade não deve ser entendida como um ato individual ou determinado. Ao contrário disso tudo, deve ser pensado como algo que reitera as normas socialmente estabelecidas, tomando como base os discursos que nomeia. Por assim

dizer, as normas reguladoras do sexo agem de maneira performativa para, assim, poder estabelecer a materialidade dos corpos, mais propriamente, estabelecendo a materialidade do sexo em cada corpo, com vistas a diferenciá-lo como forma de firmar o constructo heterossexualizador (BUTLER, 2015b).

A heterossexualidade normativa, lembra a autora, é sustentada fortemente por uma lógica de repúdio às sexualidades consideradas “desviantes”, e é essa mesma “coerência” que determina os distintos lugares e posições de sujeito no âmbito das relações sexuais. Apesar de isso ser bastante evidente nesse modelo hegemônico, esse pensamento estrutural acaba por alcançar também as homossexualidades, na medida em que ideais machistas e a reprodução dos elementos basilares da heterossexualidade passam a ditar, em larga medida, as regras nas relações homossexuais diversas. Em muitos casos, essas mesmas homossexualidades repudiam gays mais afeminados ou as pessoas trans. Em contrapartida, estas, sobretudo as travestis, incorporam um ideal de feminilidade e reproduzem a subalternidade feminina e os ideais de beleza, reforçando, muitas vezes, o racismo e também a aversão a gays masculinizados.

As travestis, segundo Butler (2015b), imitam um ideal de feminilidade produzido à luz da heterossexualidade compulsória, assim como esta também imita a todo tempo as próprias normas que idealizou e que a sustentam enquanto tal. Os efeitos produzidos pela materialidade da travestilidade denunciam uma pretensa “naturalidade” e “originalidade” da heterossexualidade, na medida em que reproduz mediante a imitação as regras hegemônicas do gênero. Nesse campo mediado pelas negociações com as regras, muitas delas acabam por produzir uma excessiva feminilidade, profundamente relacionada à condição de sujeitos que são ostentados como referência, ou seja, buscam aproximar-se ao máximo da representação de uma pessoa branca, heterossexual e burguesa, reidealizando, assim, as normas que, deveras, acabam por subordiná-las.

Os discursos de senso comum reverberados pela heterossexualidade compulsória, afirma Butler (2015b), têm conferido às homossexualidades em geral uma origem nas más experiências heterossexuais, isto é, numa falha em seus mecanismos que resultou num desvio que é artificial, que não é verdadeiro, mas fruto de uma irregularidade do constructo original. Direcionando essa discussão especificamente para o fenômeno da travestilidade, é possível perceber que o caráter da originalidade é conferido em termos, apenas àquelas pessoas que conseguem produzir um efeito de naturalidade, especialmente quando se toma como base o próprio corpo biológico, que em alguma medida, apresenta aparentemente traços femininos sem a necessidade de grandes interferências estéticas.

⁵Este efeito é em si mesmo o resultado de uma corporização das normas, uma reiteração de normas, uma encarnação da norma racial e de classe que é por sua vez uma figura, a figura de um corpo, que não é nenhum corpo particular, e também o ideal morfológico que continua sendo o modelo que regula a atuação, mas o que nenhuma atuação pode aproximar-se, significativamente, esta é uma representação que surte efeito, que produz o efeito de autenticidade, na medida em que *não* se pode entender. (BUTLER, 2015b, p. 189-190, grifo da autora) (Tradução feita por mim)

Esse denso, meticuloso e complexo processo que confere autenticidade a determinadas performances de gênero se perfaz, no entendimento de Butler (2015b), no campo imaginário e está profundamente atravessado por outras dimensões que servem de parâmetros que sancionam ou não determinadas questões que não estão alheias aos marcadores sociais de classe e raça, que definem os lugares distintos e determinados de cada um na ordem social, em consonância com os ideais ditados pela norma heterossexual.

A arraigada relação entre o gênero e uma suposta imanência natural serve para as travestis como um item qualificador, de modo que o feminino e o masculino são pensados dentro de um ponto de vista essencialista, entre o que é natural e o que é artificial, conferindo, assim, nessa dimensão mais valor ao que é compreendido como intrínseco ao sujeito, no que tange a uma pretensa feminilidade (SANTOS, 2015).

Na perspectiva de Butler (2015), as questões das travestilidades não podem ser pensadas acriticamente apenas sob o prisma da subversão, uma vez que a travestilidade, ao mesmo tempo que (des)naturaliza uma série de questões, pode também reforçar inúmeras outras, promovendo uma “⁶[...] reidealização das normas heterossexuais hiperbólicas de gênero” (p.184) (tradução feita por mim). Ao que parece, a travestilidade está posicionada numa fronteira ambivalente entre a subversão e a reiteração. Esta subversão está fora das normas de gênero que lhe conferem legitimidade e reitera porque reproduz os mesmos regimes de poder instaurados pela heterossexualidade normativa que a oprimem.

⁵Este efecto es en sí mismo el resultado de una corporización de las normas, una reiteración de normas, una encarnación de la norma racial y de clase que es a la vez una figura, la figura de un cuerpo, que no es ningún cuerpo particular, y también el ideal morfológico que continúa siendo el modelo que regula la actuación, pero al que ninguna actuación puede aproximarse. Significativamente, ésta es una representación que surte efecto, que produce el efecto de autenticidad, en la medida en que *no* pueda leerse. (BUTLER, 2015, p. 189-190, grifo da autora)

⁶ “[...] reidealización de las normas heterossexuales hiperpólicas de gênero” (BUTLER, 2015b, p. 184)

⁷[...] o travestismo é uma postura subversiva problemática. Cumpre uma função subversiva na medida em que reflete as personificações mundanas mediante as quais se estabelecem e naturalizam os gêneros ideais desde o ponto de vista heterossexual e que socava o poder de tais gêneros ao produzir essa exposição. Mas nada garante que expor a condição naturalizada da heterossexualidade basta para subvertê-la. A heterossexualidade pode argumentar sua hegemonia *através* de sua desnaturalização que reidealiza as normas heterossexuais sem questioná-las. (BUTLER, 2015b, p. 325) (Tradução feita por mim)

Nesse cenário, a autora compreende que, para poder operar as normas de gênero, é necessário, por sua vez, incorporá-las, já que estas regulamentam e idealizam feminilidades e masculinidades, sempre relacionadas às perspectivas heterossexuais. Ao que parece, quando se diz, por exemplo, “é menino”, uma série de mecanismos culturais relacionados ao gênero entra em ação, a fim de garantir a eficaz materialidade dessa suposta masculinidade e isso passa a ser crucial para o sujeito que pretende conservar o status de macho nesse contexto. Para que os sujeitos sejam inteligivelmente reconhecidos, é necessário que estes incorporem as normas de gênero e sejam desse modo, reconhecidos como “alguém viável” dentro dessa grande estrutura regulatória do gênero, sempre obedecendo ao alinhamento entre corpo, gênero e sexualidade.

À travesti é atribuído o papel de desestabilizadora da ordem, já que ela demonstra ser o gênero, o resultado de um esforço performático e não biológico; a construção do gênero não é um *continuum* do sexo que o indivíduo apresenta. No caso das travestis esta consideração fica patente: ainda que seu sexo seja culturalmente definido como homem, na medida em que ao nascer lhe foi identificada a genitália masculina, o pênis; as travestis atuam na produção do gênero feminino. Elas dedicam parte considerável de seus dias na (re) elaboração de uma feminilidade que tenha reconhecimento social. (SANTOS, 2015, p. 55, grifo do autor)

Segundo Butler (2015b), a travesti ridiculariza a fantasia de uma identidade de gênero original por meio da produção do corpo e da estilização que produzem e compõem o processo de travestilidade. Entretanto, embora esse sujeito desestabilize e enleie as fronteiras de gênero e as identidades sexuais, as pessoas travestis produzem e reproduzem as normas e as práticas reguladoras da heterossexualidade, atribuindo, ainda, “naturalidades” a determinados comportamentos apoiados em desígnios oriundos da coerência heteronormativa.

⁷[...] el travestimo es una postura subversiva problemática. Cumple una función subversiva em la medida en que refleje las personificaciones mundanas mediante las cuales se establecen y naturalizan los géneros ideales desde el punto de vista heterossexual y que socava el poder de tales géneros al producir esa exposición. Pero nada garantiza que exponer la condición naturalizada de la heterossexualidad baste para subvertirla. La heterossexualidad puede argumentar sua hegemonia *a través* de su desnaturalización, como cuando vemos esas parodias de desnaturalización que reidealizan las normas heterossexuales *sin* cuestionarlas. (BUTLER, 2015, p. 325)

Diante do exposto, Bakhtin (1997), quando se refere ao processo de assimilação da palavra do outro, pode contribuir significativamente ante essas considerações, uma vez que a heteronormatividade pode ser entendida aqui, com todo o seu binarismo, como um discurso do outro, que na vida das travestis vai assumindo outros contornos.

No lugar da lei da coerência heterossexual, vemos o sexo e o gênero desnaturalizados por meio de uma performance que confessa sua distinção e dramatiza o mecanismo cultural da sua unidade fabricada. A noção de paródia de gênero aqui defendida não presume a existência de um original que essas identidades parodísticas imitem. Aliás, a paródia que se faz é da própria idéia de um original; assim como a noção psicanalítica da identificação com o gênero é constituída pela fantasia de uma fantasia, pela transfiguração e um Outro que é desde sempre uma “imagem” nesse duplo sentido, a paródia do gênero revela que a identidade original sobre a qual se molda o gênero é uma imitação sem origem. (BUTLER, 2015, p. 238)

Quando a travesti busca produzir em seu corpo uma imitação do arquétipo feminino ou se espelha em determinado padrão de corpo feminino, ela ultima, de algum modo, por ridicularizar, muitas vezes sem saber disso, a fantasia de um original, de uma estrutura que inspira naturalidade e normalidade. Na compreensão de Butler (2015), a zombaria reside “[...] especialmente quando se revela que “o normal”, “o original” é uma cópia, e, pior, uma cópia inevitavelmente falha, um ideal que ninguém pode incorporar [...] o riso surge com a percepção de que o original foi sempre um derivado” (p. 239, grifos da autora).

3 RESSIGNIFICANDO MEMÓRIAS, TRAVESTILIZANDO HISTÓRIAS: MEMÓRIAS DE ESCOLA NAS NARRATIVAS DE PESSOAS TRAVESTIS

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
 de canto.
Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Manoel de Barros

3.1 O interesse pela temática e o percurso teórico-metodológico da pesquisa

Os primeiros contatos estabelecidos com a temática da travestilidade tiveram o seu marco no ano de 2011 com o início de uma investigação em nível de monografia para a obtenção da minha graduação em Licenciatura Plena em História, que resultou no trabalho intitulado “Travestilidade e educação: o cotidiano de estudantes travestis na escola e as políticas educacionais para a diversidade”, sob a orientação do professor Dr. Adilson José Francisco, da Universidade Federal de Mato Grosso, do Câmpus de Rondonópolis.

A investigação inicial foi mobilizada por algumas inquietudes que emergiram nesse dado momento, com bastante embaraço e, ao mesmo tempo, com muita ousadia e curiosidade. Nessa direção, as questões de gênero e sexualidade têm assumido um grande protagonismo nos meus interesses de pesquisa, principalmente quando relacionadas mais diretamente às travestilidades e aos meandros que a compõem. Uma imprescindível contribuição nesse percurso de consolidação e contato com a temática foi oferecida pelo Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, ofertado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB, em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso, do Câmpus de Rondonópolis, na modalidade semipresencial, no município de Primavera do Leste, Mato Grosso. O contato mais aprofundado com tais questões motivou e impulsionou o presente trabalho.

Contrariamente às experiências vividas nos primeiros contatos com as pessoas travestis, há quase cinco anos, marcadas, em sua grande maioria, pela desconfiança, resistência e um considerável afastamento, dada as poucas relações e restritas proximidades estabelecidas com elas, esse segundo momento está sendo distinguido pelas relações de afetividade, respeito, amizade e muitas confidências. Talvez isso ocorra agora, pelo fato de eu tentar me aproximar desse universo, seja movido pela curiosidade ou mesmo pelas próprias experiências que tenho empreendido no meu próprio corpo e pela proximidade das experiências, que compõem esse universo, as quais processualmente tenho vivido enquanto sujeito.

A maior aproximação me oportunizou e a ainda tem proporcionado um imensurável conhecimento que as pesquisas, embora em processo de imersão, ainda não deram conta de mostrar e problematizar. O processo alteritário que tenho estabelecido com essas pessoas e com a pesquisa de modo mais específico tem sido muitas vezes desafiador e respectivamente estimulante, uma vez que são as contribuições desse público marginalizado e estigmatizado que, materializadas em suas memórias ressignificadas a partir do tempo presente e por mim problematizadas, é que farão ecoar suas vozes, até então silenciadas ou esquecidas ao pôr em

xeque, no tempo presente, a escola que temos no Brasil e a escola pela qual lutamos. Uma luta que tem se intensificado e que se faz urgentemente necessária no atual cenário político, no qual a escola é o alvo, o palco de maior desmonte da educação pública, jamais visto na história deste país.

Após maior amadurecimento em relação à especificidade da pesquisa em questão, busquei junto a algumas travestis estabelecer um diálogo mais profícuo e aprofundado a respeito de suas memórias de escola, a fim de perceber como, desde a infância, as questões de gênero e sexualidade eram ou não percebidas, e que implicações, quando percebidas, emergiam ante o que se concebe socialmente como normativo, principalmente na escola, instituição historicamente marcada pela disciplina e pelos densos mecanismos de normatização e normalização. Todas as entrevistadas, quando convidadas a participar da pesquisa, se mostraram bastante abertas e solícitas em contribuir com este trabalho.

Perseguindo este objetivo, enveredei-me nesse universo, sob uma perspectiva qualitativa, estabelecendo nessa direção como estratégia metodológica a realização de entrevistas com cinco travestis, registradas em gravador de voz digital e em caderno de campo. O objetivo das entrevistas centra-se, primeiramente, em compreender a infância vivenciada na escola, na tentativa de vislumbrar o percurso escolar de cada entrevistada, no intuito de alcançar a trajetória de modificações corporais impulsionadas pelo processo de travestilidade, vivenciado ou não no espaço institucional da escola.

Com o objetivo de compreender os discursos que estão em diálogo permanente com perspectivas sociais e valores, que circulam no contexto escolar vivido por essas pessoas e na cultura mais ampla, anoro-me nos conceitos de enunciado, dialogismo e alteridade de Bakhtin (1997) como referenciais teórico-metodológicos. Partindo do pressuposto de que estas dimensões permitem examinar um discurso no interior de outros discursos, segundo Amorim (2001), a questão da alteridade, as vozes ecoadas em um outro momento, que se reverberam agora em um outro contexto, abre-se ao encontro/confronto de vozes, que se misturem às do enunciador no tempo presente.

Indubitavelmente, existe a presença de um constante conflito que perpassa a ação e estabelece identidades em todo texto e todo discurso. Nas ciências humanas, a grandeza etimológica é construída por meio das dimensões ética e estética. Nesse sentido, na medida em que os conhecimentos emergem, o processo de produção e o espaço, nos quais tais saberes se materializam, simulam em larga medida uma arena, uma vez que grandes embates se travam nessa ação fecunda. Nestes marcos, é relevante considerar que

[...] entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir. Assumir esse caráter conflitual e problemático da pesquisa em Ciências Humanas implica renunciar toda ilusão de transparência: tanto do discurso do outro quanto do seu próprio discurso. (AMORIM, 2003, p. 12)

Para tanto, entrevistei cinco travestis, com idade entre 25 e 38 anos, que residem no município de Rondonópolis, Mato Grosso. Dentre elas, três possuem o Ensino Médio completo, uma interrompeu a formação no 2º ano do Ensino Médio e outra se graduou em licenciatura plena em Pedagogia. As entrevistas foram realizadas em suas próprias residências, com exceção de uma que aconteceu em minha casa, entre os dias 19 de março a 14 de maio de 2016. A pesquisa tem o propósito de compreender como a “diferença” é construída, tomando como princípio o corpo biológico e suas manifestações ainda na infância, a partir dos primeiros anos da vida escolar e no decorrer dela, na tentativa de analisar os mecanismos disciplinares e os dispositivos de poder empreendidos pela escola nesse processo.

Seguramente, é imprescindível considerar que, no campo das narrativas, parte considerável da arte de narrar está em fazer isso sem dispor de explicações. Ao narrar, o narrador o faz não de forma “pura em si”, mas está impregnada de sentidos vividos e experienciados por ele. Por certo, nessa perspectiva, “[...] imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIM, 2012, p. 221).

No contexto das investigações em ciências humanas, Amorim (2001) enfatiza que as vozes dos sujeitos de pesquisa possuem a mesma validade que a do próprio autor, em outras palavras, “[...] esta será tão válida quanto a palavra do autor” (p. 125). O autor nessa conjuntura investigativa pode ser entendido como o pesquisador, que não possui um conhecimento acabado acerca de seus sujeitos de pesquisa, e que, então, por meio do diálogo, acaba por se alterar pela palavra do outro, pela alteridade. No dialogismo, tal palavra não é concebida apenas como uma expressão, mas como uma representação. A palavra só tem vida por meio da sua passagem de um locutor a outro, dentro de determinados contextos, gerações, coletividades e individualidades.

A palavra de um personagem nunca é plena, acabada: ela busca nas palavras dos outros. Seja por oposição, seja por submissão, é no contato com as palavras dos outros que sua palavra faz sentido. O dialogismo penetra cada palavra da personagem; em cada gesto, em cada movimento facial do personagem, traduz-se uma discordância, uma falha profunda. A função da palavra no texto polifônico não é de bem caracterizar o personagem e sim, de provocar o diálogo. (AMORIM, 2001, p. 127).

Desse modo, os discursos proferidos pelas instituições assumem centralidade e legitimidade e são eles que, quando pronunciados, produzem efeitos de homogeneidade, dominando e reiterando a sua legitimidade ao criar, desse modo, saberes de verdade em torno de determinadas questões. Segundo Orlandi (1983), o discurso pode ser percebido como uma instância pela qual se produz linguagem e, nesse processo, a linguagem revela de forma mais evidente o caráter social que a constitui. Assim, é interessante pensar o discurso como um elemento perpassado por uma dimensão essencialmente social, considerando que

Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação. [...] há nos mecanismos de toda formação social regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações dessas situações no interior do discurso. É o lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, que é constitutivo da significação discursiva. [...] todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso não se pode falar em discurso mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados, institucionalizados. (ORLANDI, 1983, p. 26)

Em suma, objetiva-se, com esta pesquisa, que a narração das memórias resignificadas das travestis entrevistadas aponte algumas questões importantes para a compreensão e para a problematização dos discursos excludentes que incidem sobre os corpos das pessoas que “não cabem” na escola e que ela não suporta, dada a sua discrepância com o que é estabelecido como normas e padrões. A narração é compreendida, nesta pesquisa, tal como entendida por Bosi (1994), isto é, como “[...] uma forma artesanal de comunicação. Ela não visa a transmitir o “em si” do acontecido, ela o tece até atingir uma forma boa. Investe sobre o objeto e o transforma” (p. 88, grifo da autora).

3.2 Perspectivas teórico-metodológicas do discurso em diálogo na pesquisa

Muitas pesquisas têm se apoiado no pressuposto de neutralidade como pilar sustentador da cientificidade, porém, as investigações em ciências humanas precisam romper com um modelo teórico-metodológico de produção do conhecimento. De acordo com Freitas et al (2007), é necessário que os saberes produzidos pela academia se relacionem com o cotidiano e suas concepções oriundas das relações sociais, haja vista que esse processo de interação propicia trocas de perspectivas por meio das diferentes linguagens e gêneros discursivos. Essa interação permite que modificações e resignificações aconteçam sobre os conhecimentos e experiências de determinados grupos sociais em uma dada conjuntura.

É por meio da palavra e do olhar do outro que o sujeito se compreende e se constitui como tal, afirma Freitas et al (2007). O lugar ocupado unicamente por cada sujeito desvenda o seu próprio modo de ver o outro e o mundo material que o circunda e o comporta e é através desse lugar, dessa palavra e desse olhar, no processo de produção de sentidos, que se culmina a experiência de estar no mundo. A individualidade de cada sujeito só faz sentido na relação com o outro e por meio do outro, para o próprio indivíduo. Nestes fins, importa dizer que:

É com o olhar do outro que me comunico com o meu interior. Tudo o que diz respeito a mim chega a minha consciência através do olhar e da palavra do outro, ou seja, o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia. (FREITAS et al , 2007, p. 83)

A perspectiva localizada de determinado sujeito pode avistar no outro o que ele próprio não consegue ver. O processo de construção da consciência de si é proveniente da forma como cada um partilha o seu olhar com o olhar do outro, permitindo entrever por meio da alteridade, a consciência que tem de si e do outro no âmbito das relações culturais, numa espécie de espelhamento de tudo aquilo que a mim não me permite ver a não ser na relação com o outro, fazendo com que o outro ocupe o lugar de desvelamento de tudo aquilo que o próprio sujeito desconhece de si mesmo (FREITAS, 2007).

De maneira significativa, a percepção de mundo, mediada pelo olhar, representa e se configura em modos específicos de ver determinadas questões e não outras. Toda materialização das imagens são perspectivas privilegiadas por um determinado ângulo, que efetivamente não é aleatório nem inocente e descompromissado, que acabam intencionalmente por organizar mundos. Localizar saberes, isto é, situá-los e corporificá-los representa, em larga medida, responsabilizar-se por esses conhecimentos produzidos em determinados lugares e em um contexto datado. Haraway (1995) evidencia que é preciso responsabilizar-se pela ciência que se produz. Levando em consideração os procedimentos pelos quais se dão a produção de saberes e os ofícios que atravessam os processos da pesquisa, principalmente no que diz respeito à relação pesquisador-pesquisado, e os processos alteritários aí implicados, torna-se imprescindível ter em vista que, para Bakhtin, como mostra Gaspar (2006), o autor é concebido enquanto aquele que inscreve o que está na vida, no cotidiano, reproduzindo a realidade em obras literárias, estéticas, entre outras. Ao escrever ou materializar conversas do dia-a-dia, ou outras formas de diálogo, esses gêneros primários são convertidos em gêneros secundários, ou seja, em textos de natureza científica ou estética, contando e recontando muitos enredos que perpassam a vida.

Destarte, as produções escritas estão profundamente atravessadas e constituídas por questões de ordem natural. Ao analisar tais obras, ou discursos materializados, é fundamental estar atento ao tempo e ao espaço onde isso se dá, uma vez que esses enunciados dialogam com outros enunciados, isto é, jamais estão vazios de outras vozes e desvelam a reverberação de inúmeros aspectos sociais e culturais. Gaspar (2006), ao trazer à baila Bakhtin, destaca que “[...] os discursos se revelam nos textos e, muitas vezes, eles advêm de tempos anteriores, mas se incorporam e interagem na obra presente” (p. 49).

Nestes limites, a perspectiva de análise que assumo, nesta pesquisa, é a de compreender as relações de poder, estabelecidas e circulantes no interior da instituição escolar, que atravessam as narrativas das travestis sobre as experiências vividas nessa instituição, e como tais relações também transcorrem as relações dialógicas no âmbito da produção discursiva no processo de pesquisa.

3.3 Memória e narração como ressignificação do tempo presente

A narração da própria vida é o testemunho mais eloqüente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória. (BOSI, 1994, p. 68).

Proferir o passado historicamente não implica em conhecê-lo necessariamente tal qual ele foi de fato. Benjamim (2012) sugere, contudo, revisitar as recordações quando assim é necessário. Importa pensar a história como “[...] objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas o preenchido de “tempo de agora” [...]” (p. 249, grifo do autor).

Ao lançar-se no campo da memória, Bosi (1994) aponta que é pertinente destacar que o indivíduo desempenha um importante papel nesse processo de recordar, já que é ele e somente ele que recorda, o que na singularidade lhe é importante, é-lhe também significativo dentro de uma memória tecida na coletividade. Para tanto, é fundamental destacar que as memórias individuais são perspectivas sobre uma memória coletiva. O envolvimento ou a inserção em novos grupos de sociabilidade faz com que determinadas lembranças venham a tona no presente, numa espécie de explicação significativa para os anseios do tempo atual.

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que

experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (BOSI, 1994, p. 55, grifo da autora)

Gagnebin (2013) destaca que é pertinente ponderar a narratividade numa perspectiva que a pensa como um processo de construção baseado em uma relação, tanto individual como social. Para Benjamin (2012), a memória é composta por uma dinâmica que envolve aspectos individuais, mas também abrange elementos dispersos no tempo, nas experiências e no passado. Nesse sentido, importa dizer que “[...] imagens dialéticas nascem na profusão da lembrança, mas só adquirem uma forma verdadeira através da intensidade imobilizadora da rememoração” (p. 80).

Segundo Bosi (1994), o processo constitutivo da memória individual é perpassado por inúmeras influências de outrem, na medida em que perspectivas nos são direcionadas, apontadas e recomendadas. Logo, é preciso considerar, segundo a autora que a memória é perpassada por marcos que a constituem, fatos profundamente significativos inscritos na história individual e, por vezes, coletiva.

Ao narrarmos uma história, para nós mesmos ou para os outros, o nosso relato está restrito a um início e a um fim que, em alguma medida, não pertencem ao narrador, uma vez que o início e o fim da vida de quem narra não dependem dele próprio, mas da narrativa de terceiros. Gagnebin (2013) enfatiza que as narrativas que fazemos estão perpassadas por narrativas literárias e por seus mecanismos de produção, fazendo, assim, com que estas estejam atravessadas por outros elementos que não os iniciantes do real acontecimento.

3.4 Quem são elas?

As pessoas que contribuíram para esta pesquisa são muito especiais. São pessoas que participaram diretamente deste processo de construção, ao proferirem suas memórias, que nem sempre são revisitadas com bons sentimentos, seja por reviver tempos de violência, exclusão, abandono, por rememorar o tempo do aconchego da família, que hoje não se faz mais presente, ou mesmo pelo abandono dos sonhos e de possíveis profissões que foram gestadas por elas e por outras pessoas desde a infância e que agora se encontram barrados por um grande abismo chamado travestilidade, que se prefigurou socialmente como sinônimo de subalternidade e incapacidade, sendo, portanto, passível de banimento dos meios sociais.

O contato com cada uma delas, sem exceção, foi de uma riqueza imensurável que instaurou um processo alteritário muito profundo, alcançando, por vezes, as minhas próprias experiências e memórias, das quais é impossível se desvencilhar, causando maiores inquietações do que as que haviam me mobilizado inicialmente na formulação do projeto de pesquisa. São situações muito singulares que marcam suas vidas, contudo, algumas questões as atravessam de maneira bastante genérica, como se fosse um rito do qual é impossível escapar.

Nesse sentido, cada uma delas será aqui apresentada minimamente e no decorrer do texto alguns excertos das entrevistas dialogarão, sobremaneira, com as teorias apresentadas ao longo do texto e que, numa visada superficial, parecem estar distante da nossa realidade, do nosso mundo e até mesmo do mundo das travestilidades. Entretanto, os relatos acabam por reforçar muitas das perspectivas teóricas que se debruçam sobre a temática, denunciando, em larga medida, o quão verdadeiro são essas contribuições teóricas que nos ajudam a pensar essas narrativas numa perspectiva problematizadora ao fazer entrever situações genericamente naturalizadas, que servem em grande alcance para legitimar as diversas e distintas exclusões sociais e violação de direitos às quais estão expostas as pessoas trans, em especial, as travestis que assumem o protagonismo neste trabalho.

Pensar determinadas questões que vagam pelas memórias de infância na escola nas narrativas de pessoas travestis é se colocar como interlocutor que também se vê, em grande medida, representado no discurso alheio, isto é, nos enunciados das pessoas que participam da pesquisa. É perceber que tal discurso é sempre marcado pela palavra do outro, com perspectivas, valores e ideais, mesmo que proferidos em conjunturas, temporalidades e realidades, a princípio, alheias.

No âmbito desta pesquisa, as produções discursivas das entrevistadas têm profundamente se confrontado com situações, em partes, também vivenciadas por mim, trazendo à tona o olhar do outro que me interpela, um olhar que me vê de um lugar que eu jamais posso ocupar. Esse olhar exotópico, quando lançado para mim, no contexto da pesquisa, tem me permitido, por meio do dialogismo e da alteridade, a produção de conhecimentos compartilhados, produzidos nas relações entre o eu, pesquisador, e o outro, participante de pesquisa, considerando o contexto histórico, político e social, no qual essas pessoas estão inseridas, e os diálogos estabelecidos com as teorias de gêneros, sexualidades, educação, corpos, memórias e infâncias, que têm amparado as problematizações que este trabalho investigativo se propõe a fazer.

3.5 Quem são elas?: as participantes da pesquisa em cena

3.5.1 Jully Andrews e Fox

Natural de Cuiabá, Mato Grosso, oriunda de uma família católica e filha mais velha entre quatro irmãos, Jully foi a primeira pessoa que colaborou com esta pesquisa, ao relatar suas memórias de escola. Com 38 anos de idade, ela trabalha já há 14 anos como auxiliar de cozinha em um mesmo restaurante na cidade de Rondonópolis, município onde reside, mais especificamente no bairro Padre Ezequiel Ramim, onde mora há 17 anos. De acordo com a entrevistada, ela usa esse nome desde os quinze anos, idade em que estava iniciando o que ela chama de “afeminação”, em interação com as amigas de escola e de uma praça onde ela frequentava com bastante assiduidade aos fins de semana.

Jully Andrews relatou durante a sua participação na pesquisa que as suas relações na escola, desde a tenra infância, foram marcadas pela “não aceitação”. Segundo ela, sofreu muitas críticas, dada a sua diferença em relação às demais crianças. Nessa direção, suas memórias confluem ao que Bakhtin argumenta ao afirmar que os sujeitos só são significados por meio do princípio dialógico e por meio do olhar do outro, que também os constitui. Trata-se de uma relação que se institui em consonância com o que é tido como normativo, isto é, com o que se espera socialmente nesse contexto, de um sujeito do sexo masculino, uma vez que Jully diz, à luz do tempo presente, identificar certa “afeminação” desde criança.

Segundo ela, os termos depreciativos como “viadinho”, proferidos pelos colegas de escola ainda no primário, não eram entendidos totalmente, mas a mesma sabia que se tratava de uma agressão verbal. Atualmente, reconhece que se tratava do que hoje nomeamos como bullying. Perante essas situações, Jully Andrews ficava pelos cantos, mais retraída, no intuito de evitar essas situações. Entretanto, a escola é um espaço coletivo, e se isolar não é algo tão fácil como aparenta ser.

Tenho contato com ela há mais ou menos cinco anos. É uma pessoa muito extrovertida e comprometida com o trabalho e com a sua família, com a qual tem um bom relacionamento. Jully Andrews é católica e já foi “casada” duas vezes, no entanto, no momento, encontra-se solteira e relaciona-se afetiva e sexualmente apenas com homens, desde as suas primeiras experiências sexuais.

Ao longo de sua formação escolar, sofreu algumas interrupções, sobretudo após o Ensino Fundamental. Assim, os últimos anos do Ensino Médio, devido a várias desistências,

foram concluídos, segundo ela, graças a uma espécie de “provão”, que, quando bem sucedido, conferia os graus de escolaridade específicos aos candidatos que se inscreviam.

Dada o seu modo de ser, ela é uma pessoa de muitas amizades que cultivava até os dias de hoje. É bastante conhecida entre o meio LGBT da cidade e tem muitos contatos com outras travestis, o que me possibilitou o acesso a algumas participantes da pesquisa. Segundo ela, já foi membro de uma Associação chamada “Vida Ativa”, a primeira da cidade que se preocupava com as questões da cidadania da população LGBT, mas que, por questões de ingerência, veio a sucumbir anos depois de ter deixado a diretoria.

3.5.2 Adriana Liário

Militante do movimento LGBT e, atualmente, presidente do Grupo de Apoio a Travestis e Transexuais de Rondonópolis – GATTRS, Adriana Liário é natural de Tangará da Serra, Mato Grosso, e tem 31 anos de idade e mora, atualmente, com outras travestis, no município de Rondonópolis, na região do Parque Universitário, que, assim como ela, trabalham como profissionais do sexo e, por esse motivo, não permanecem por muito tempo em uma mesma cidade, dado o caráter rotativo da prostituição.

Segundo ela, o grupo surgiu diante da necessidade de combater as distintas violências que acometem, especificamente nesse caso, as pessoas travestis que trabalham com a prostituição nas ruas da cidade. A instituição, da qual a militante é presidente, está toda legalizada e é composta por uma diretoria formada por quinze pessoas. Embora já esteja formalizada e vinculada à ANTRA (Articulação Nacional de Travestis, Transexuais e Transgêneros) e ao IBRAT (Instituto Brasileiro de Transmasculinidades), o GATTRS ainda não recebe nenhum tipo de recurso financeiro, a não ser o despendido pela própria diretoria.

Os primeiros contatos que estabeleci com Adriana se deram em meados de 2011, quando estava na graduação e no processo de pesquisa monográfica. Nesta pesquisa, ela também colaborou para este processo coletivo de produção de conhecimento, porém, agora, com maior abertura, considerando que a nossa proximidade se estreitou, dadas as amizades que temos em comum.

Segundo ela, até os treze anos de idade, realizou sem interrupção todo o Ensino Fundamental. Entretanto, passou por três escolas públicas diferentes. Adriana atribui essa rotatividade ao fato de que, desde a infância, apresentava traços considerados, até então, como femininos. Nesse sentido, sua família tentava, em suas palavras “escondê-la”. Desse modo, foi

morar com uma tia em um sítio a pedido de sua mãe, onde cursou o primeiro ano do Ensino Fundamental. Após isso, morou com a avó e com outras tias, o que fez com que tivesse que mudar de escola mais duas vezes.

Por conta de morar com parentes, teve que trabalhar desde muito cedo, sendo as suas memórias de infância marcadas por muito trabalho e desprezo por parte da família, que ficava em um “jogo de empurra”, dados os trejeitos e o que se identificava nesses contornos como feminilidade.

Adriana Liário: [...] minha infância foi roubada de mim, pela minha família, porque eu falo isso, porque como eu era assim, como eles jogavam eu pra lá e jogava pra cá, eu vivi muito tempo na casa de uma das minhas tias, que não deixava eu sair nem no portão, eu ficava dentro de casa, eu tinha que lavar roupa, eu tinha que lavar vasilha, eu tinha que limpar casa, eu tinha que fazer todo o serviço doméstico, então, acabava aquilo, e ela ainda colocava eu pra trabalhar com ela na malharia dela, então, meu tempo era muito ocupado eu não tive aquela infância de sair para brincar, de correr, de jogar bola, de pular, de brincar, eu não tive essa infância.

Após iniciadas as transformações corporais com vistas a um feminino travesti, e com a leitura de mundo produzida a partir das experiências da travestilidade e da militância, Adriana voltou para a escola a fim de concluir os estudos, trazendo consigo o mesmo comprometimento e dedicação que a conduziram nas suas primeiras vivências na escola, ainda na infância, porém, com o olhar afinado, capaz de perceber os traços do preconceito e da discriminação que norteiam as relações sociais e institucionais dentro da escola.

Adriana possui o Ensino Médio incompleto, restando ainda algumas disciplinas para concluir o terceiro ano. Atribui a esse fato as inúmeras situações de preconceito e violação de direitos que sofreu, sobretudo nos últimos anos do Ensino Médio, às quais se referem às questões do nome social, das roupas e do uso do banheiro feminino. Assim como as demais, suas memórias de escola, problematizadas à luz de alguns teóricos, nos dizem muito dessa instituição nos dias de hoje.

3.5.3 Dê Silva

Tive o enorme privilégio de conhecê-la, há pouco mais de um ano, num evento que estava sendo organizado pela Adriana Liário e as demais meninas⁸ da casa, onde residem coletivamente, juntamente com a colaboração de algumas pessoas que fazem parte de outros movimentos sociais organizados e são, de fato, envolvidas com a causa social. Era o dia do

⁸ Trato-as como meninas, pois percebi durante e após as entrevistas que esta é a forma como todas elas se referem às demais travestis, sobretudo as que convivem em uma casa.

desfile de sete de setembro do ano de 2015 e essa marcha, da qual eu e as demais fazíamos parte, era o chamado “Grito dos Excluídos” e, de fato, fomos o último grupo a compor o desfile, todos e todas munidos e munidas de faixas e cartazes com palavras de ordem.

De uma simplicidade cativante e de um conhecimento grandioso, Dê Silva foi me apresentada também por Adriana e assim nos aproximamos e seguimos todo o desfile lado a lado. Tive a oportunidade de conhecê-la e aprender muitas coisas que os livros não trazem. Trata-se de uma experiência que é muito peculiar e que desmonta o imaginário social marginalizado produzido em torno das travestilidades, estritamente vinculadas à juventude, aos corpos esculpidos e erotizados e ao espaço urbano. Não existem travestis na zona rural? Quais são as experiências que elas vivenciam nesse outro espaço? Essas foram algumas das indagações que começaram a me inquietar após o primeiro contato.

Após esse dia, tive a alegria de revê-la na Universidade Federal de Mato Grosso, no Câmpus de Rondonópolis, em um evento organizado pelo Curso de Pedagogia. Na ocasião, ela estava em uma barraca vendendo livros da editora “Expressão Popular”, que está estreitamente vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST ao qual ela faz parte. Na oportunidade, conversamos um pouco e trocamos telefone. Conversei com ela sobre a possibilidade de uma possível entrevista para a pesquisa em questão, que foi aceita de imediato.

A partir de então, passamos a trocar mensagens e ligações com frequência, contudo, alguns motivos coletivos e também individuais fizeram com que ela se mudasse para a capital Cuiabá, cidade onde foi feita a entrevista e onde pude perceber de perto o senso de coletividade que, até então, não tinha conhecido.

Ela chama-se Dê Silva, tem 25 anos e é pedagoga. Atuou na área da educação por nove anos e, nos últimos seis, esteve ligada diretamente à Educação Infantil no município de Rondonópolis. Atualmente, não está mais na sala de aula, porque também faz parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e agora tem dedicado mais o seu tempo ao movimento. Atualmente, reside em Cuiabá, onde ocupa um dos cargos na direção estadual do movimento, mais especificamente no setor de formação, direcionado à juventude do movimento. Reside em uma casa coletiva, juntamente com outras quatro pessoas, contudo, existe uma rotatividade na casa, uma vez que esta representa um ponto de apoio na capital para as famílias assentadas ou ainda acampadas que precisam resolver alguma questão na cidade. Dê está no movimento desde o ano de 1997, um ano após o seu nascimento no estado de Mato Grosso e tem sua formação básica realizada em sua maioria nas escolas de acampamento.

As experiências de Dê Silva apresentam, em relação às demais participantes da pesquisa, singularidades no tocante às vivências e memórias no contexto escolar. Seus discursos, no mento da pesquisa, são profundamente atravessados pela organização política do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e por suas pautas reivindicadas.

A partir dos sete anos de idade, a participante da pesquisa já militava dentro do movimento e foi participando de uma jornada dos “sem-terrinha”, atividade que envolve o protagonismo das crianças do MST, que a entrevistada, dentro de uma discussão sobre a educação das escolas nos acampamentos e assentamentos, pôde participar de uma audiência com o então governador da época, Senhor Dante de Oliveira, ao fazer a leitura da pauta de reivindicações.

Na escola do acampamento, Dê Silva estudou até a quinta série e, em seguida, teve que ir para uma escola no município de Pedra Preta, Mato Grosso, para dar continuidade à formação escolar, onde permaneceu até o oitavo ano do Ensino Fundamental. Embora, em um contexto diferente, a entrevistada relatou levar as pautas do movimento social para as discussões em sala de aula, principalmente nas aulas de história e geografia, fazendo consideráveis contrapontos às perspectivas dos livros didáticos.

Com a distribuição das terras, Dê foi para o assentamento rural, que é um espaço onde os lotes de terra já foram demarcados e distribuídos para cada família que antes estavam acampadas. Com essa mudança, ela relatou que teve a felicidade de estudar todo o Ensino Médio em uma escola estadual, que era dirigida por italianos, que tinham as mesmas perspectivas ideológicas que as defendidas pelo movimento social ao qual ela pertencia.

Em suas memórias de infância e de escola, Dê Silva não conseguiu localizar nenhum episódio que ilustrasse qualquer situação de preconceito, discriminação ou violência em relação às questões ligadas ao corpo, ao gênero e a sexualidade. Segundo ela, sua passagem pela escola foi marcada pelas lutas encampadas pelo MST e considera que essa tranquilidade em relação à sexualidade se dê em decorrência do processo de formação política assumida pelo referido movimento social.

Dê Silva: [...] eu tive uma infância, uma adolescência muito tranquila eu acho [...] pra mim eu acho que foi mais tranquila. A minha mãe logo ela tava inserida também nesse processo mais da direção do movimento, passava por muito processo de informação, né? Meu pai também sempre teve inserido nesse processo de informação mais formativo do movimento, e no movimento a gente sempre teve esse debate mais aberto que é o do respeito ao ser humano. Então, pra mim foi muito tranquilo! Eu avalio [...] mas no geral não é assim com as pessoas LGBT.

Determinadas bandeiras de luta assumidas dentro das lutas pelo direito à terra, a exemplo de algumas discussões de gênero estreitamente ligadas a certas vertentes feministas, acabam por reiterar muitos ideais normativos que concebem os corpos “trans”, principalmente, como inviáveis no contexto de uma vida e educação do campo.

As lutas políticas por transformação social objetivadas por movimentos que assumem a produção social do gênero investindo nas discussões identitárias sobre o feminino e o masculino, contraditoriamente, retomam a distinção sexual na forma binária própria do regime heteronormativo. Como exemplo disto, podemos citar os debates sobre trabalho reprodutivo (associado ao universo feminino) e trabalho produtivo (associado ao universo masculino) postos como centrais por estudiosos que questionam o modo de produção capitalista como forma de vida em sociedade, mas o fazem assumindo uma posição feminista. Além disso, podemos pensar como este gênero binário é assumido na luta pelo direito à terra quando as atividades formativas e coletivas são direcionadas e ofertadas aos sujeitos do campo a partir das identidades de gênero presumidas de seus corpos com base no “sexo”. Produzindo, se homem ou se mulher, distâncias ou aproximações essencializadas com o trabalho reprodutivo e com o trabalho produtivo. O perigo, aqui posto, está na luta política que reivindica a igualdade entre os sujeitos sociais sustentar-se nas premissas de um regime normativo que restringe os espaços e as possibilidades de existência e legitimidade social de sujeitos que escapam às classificações com base no “sexo”. (DORNELLES, 2013, p. ?, grifo da autora)

Embora Dê Silva tenha afirmado não sofrer nenhum tipo de situação de preconceito ou discriminação, ela reconhece o caráter conservador que historicamente constituiu o movimento. Segundo ela, o nascimento do MST em meados da década de 1980 está estreitamente vinculado ao CPT (Comissão Pastoral da Terra), que é uma organização vinculada à Igreja e que posteriormente grande parte da direção do Movimento foi composta por padres e freiras que deixaram a vida religiosa para se dedicarem a este. Nesse sentido, a vertente conservadora religiosa também orienta em determinadas instâncias, a exemplo das diversidades sexuais, alguns posicionamentos.

Para Dornelles (2013), repensar todas essas questões em diálogo com a educação implica em problematizar a heterossexualidade compulsória ao qual estamos submetidos em diálogo com o modelo heteronormativo que rege a sociedade e, também, em grande alcance, as lutas por igualdade. Compreender a escola nessa dimensão, como um privilegiado espaço de disputas, requer pensar a estreita ligação entre o seu caráter “democrático” em diálogo com a sua matriz normativa.

Apesar dessas considerações, Dê Silva disse que muito tem sido feito em relação à questão da diversidade sexual e que amplos debates têm sido travados em nível nacional para

contemplar essas questões, uma vez que essa diversidade também está nos assentamentos, acampamentos, nas brigadas de formação política e nos congressos nacionais.

Dê Silva: [...] nesse debate, no último congresso nacional nós mudamos o nosso lema, nós primeiro colocamos a palavra lutar, construir reforma agrária popular. Que é que nós tiramos como linha? Que a reforma agrária que existe não nos contenta. Nós queremos não uma reforma agrária clássica, mas, nós queremos construir uma reforma agrária popular. E pra construir essa reforma agrária popular nós teremos que lutar. Por isso, o nosso lema é “Lutar, construir Reforma Agrária Popular”. E pra reforma agrária popular, nós precisamos discutir os sujeitos dessa reforma agrária. Quem de fato constrói essa reforma agrária? É quem está nos acampamentos, quem está nos assentamentos. E os nossos acampamentos e assentamentos estão repletos de pessoas, de sujeitos LGBTs, e que nós precisamos dialogar com essas pessoas, elas precisam se sentir representadas, ter sua pauta representada, ser respeitado acima de tudo e aí a gente amadurece esse debate construindo um seminário da diversidade sexual. Nesse seminário, sai as linhas políticas, planos de ação, planos de formação, nasce um grupo de estudo da diversidade agrária! Então, assim, nós temos nos esforçado.

Baseado nessas considerações, torna-se urgente pensar a educação sob uma perspectiva crítica, seja ela urbana ou do campo, a fim de vislumbrar como os jogos normativos que, pautados na continuidade que assegura a inteligibilidade cultural, acabam por definir o que é ou não uma vida, em outros termos, o que vem ou não a ser considerado humano. É com base nessas constatações, afirma Dornelles (2013), que a escola direciona suas atenções e esforços formativos.

3.5.4 Suzi Bellison

Com 30 anos de idade e temporariamente residente em Rondonópolis, Suzi Bellison é natural de Cuiabá, Mato Grosso, e no momento mora com outras travestis. Aos dezesseis anos, ela concluiu o Ensino Médio e iniciou o curso superior de Educação Física, embora, não o tenha concluído. Estudou em escolas públicas e particulares. Segundo ela, dos dez aos dezesseis anos, praticou o vôlei e, dada a sua grande habilidade com esse esporte, conseguiu algumas bolsas de estudos, o que lhe possibilitou estudar em instituições privadas de ensino. Relatou que teve que deixar de praticar o esporte por conta do que ela chama de “opção sexual”, o que, para ela, significa certa incompatibilidade entre o mundo do esporte e a sua sexualidade. Teve algumas experiências profissionais no ramo de restaurantes, contudo, atualmente, trabalha, segundo ela, como profissional do sexo.

Conheci Suzi, assim como outras meninas, por meio de Adriana Liário, pois ambas residem na mesma casa. Suzi me se apresentou a mim bastante aberta e feliz em contribuir

com este trabalho, aparentou ser muito talentosa nos esportes e muito inteligente. Durante nossa conversa, ficou bastante nítido que seu percurso escolar foi bastante conturbado, no que tange aos desafios que atravessam as sexualidades ditas socialmente como dissidentes, em um espaço tradicionalmente controlador e disciplinarizador como a escola.

3.5.5 July Cristiny

Com um discurso bastante contido e com o argumento de que era uma boa aluna, July Cristiny concedeu-me uma entrevista. Assim como Suzi, ela também me foi apresentada por Adriana e as três residem na mesma casa, com aproximadamente mais trinta e sete meninas. Nas suas memórias, é bastante presente a imagem da boa aluna, sempre quieta e recatada, comprometida com os estudos e preocupada com o futuro.

July Cristiny tem 27 anos e é a mais velha de três filhas. Reside, atualmente, em Rondonópolis, juntamente com outras travestis e trabalha como profissional do sexo. Ela relatou ter terminado todo o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e chegou a cursar um semestre do curso de Letras na sua cidade de origem, Cuiabá.

Impulsionada pela história de vida, acabou enveredando-se pelo mundo da prostituição do qual jamais saiu. Afirmou ter planos para, daqui a dois anos, retomar o curso superior que começou há anos atrás. Parece que a mãe professora acaba sendo um grande exemplo de docência a ser seguido.

3.6 O dialogismo como perspectiva de análise das narrativas das travestis

Esta pesquisa ancora-se nos conceitos de dialogismo e de alteridade, tal como abordados por Mikhail Bakhtin, haja vista que proporcionam, para além do trabalho de análise, a produção de uma realidade construída nas relações com o outro, isto é, entre o eu, pesquisador, e o outro, participante da pesquisa, processo este em que me constituo também por meio das experiências narradas, me emaranhando na realidade desses sujeitos ao produzirem sentidos por meio dessa relação de alteridade.

A alteridade implica no olhar alheio, que do lugar da diferença confere ao outro acabamento. É por meio das interações sociais que a linguagem ganha vida para Bakhtin, produzindo os sentidos dos enunciados, que se constituem nas relações intersubjetivas. (BARROS, 1997).

O dialogismo, para Bakhtin, consiste no princípio constitutivo de todo enunciado/discurso que marca a presença conflitante de vozes, definidas pelo autor como perspectivas sociais, que entram em choques e incongruências, assumindo, desse modo, o seu caráter contraditório.

O dialogismo, para Bakhtin, é aquilo que proporciona a condição de sentido ao discurso. É por meio das múltiplas vozes que dialogam, que se interrogam e se contradizem umas em relação às outras que o “texto”, a partir da interação verbal entre os sujeitos da enunciação, é construído (BARROS, 1994).

Bakhtin (1997) destaca que o ato de falar só existe efetivamente por meio da concretude dos enunciados, que representam a unidade real do processo de comunicação verbal. As preleções discursivas estão sempre modeladas ao enunciado, pertencente a um sujeito que enuncia algo a alguém em determinada conjuntura. Nessa perspectiva, tomados enquanto unidades da comunicação verbal, os enunciados são dotados de uma estrutura cujas fronteiras são demarcadas pela alternância discursiva entre o eu, locutor, e o outro, interlocutor, bem como por outros discursos, que transitam para além do tempo e do espaço da enunciação concreta.

Os enunciados não são construídos apenas pela simples junção de uma palavra à outra, mas se constituem por meio de outros enunciados, que o antecedem e que ainda estão por vir, não se limitando apenas à situação de interlocução, enfatiza Bakhtin (1997).

A expressividade de um enunciado é, em alguma medida, uma resposta a outras palavras proferidas anteriormente, evidenciando, para além da própria relação com o objeto da enunciação, as convergentes configurações correlacionais entre quem fala e as vozes proferidas por outro enunciador (BAKHTIN, 1997).

As intercalações produzidas pelas fronteiras que compõem os enunciados, assevera Bakhtin (1997), estão perpassadas pelo pensamento alheio, pela palavra do outro e por outros enunciados, que acabam por se prefigurar em limites, por vezes, imperceptíveis, que atravessam as demarcações da fala do outro, difundindo-se no discurso alheio por meio de entonações expressivas, quer seja, ares de admiração, ironia, indignação, entre outros.

No processo de análise, atendo-me a alguns excertos das entrevistas⁹, realizadas na pesquisa, que serão analisados por eixos temáticos que perpassam, senão todas, a maioria das experiências presentes nas narrativas das entrevistas, a fim de identificar as relações

⁹As entrevistas foram realizadas entre os dias 19 de março de 2016 a 14 de maio de 2016. Todas as entrevistadas autorizaram a utilização do nome social na presente pesquisa, como pode ser conferido nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

alteritárias, as produções de sentidos e determinados alcances bastante definidos, carregados de outras vozes e de outros enunciados, na composição do processo da cadeia enunciativa.

3.7 Os corpos que “não cabem” e a ideia de “não lugar”

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (LOURO, 2014, p. 61)

A escola, em sua dimensão normatizadora, afirma Louro (2000), acaba por produzir um espaço muito hostil para as pessoas que destoam da heterossexualidade culturalmente admitida, fazendo com que este se prefigure em um dos piores espaços para se assumir outra sexualidade ou identidade diferente da matriz inteligível socialmente.

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça etc também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos dissonantes e contraditórios. (LOURO, 2000, p. 31)

Paradoxalmente, a escola, apesar de reprimir e relegar o lugar subalterno às sexualidades dissonantes da matriz heterossexual, precisa do “outro”, já que em meio a esse campo minado de poder o não heterossexual serve de limite para o “eu”, ou seja, para tudo aquilo que eu não sou e não posso em nenhuma medida ser. De tal modo, as “rígidas” fronteiras de gênero “[...] Precisam da identidade “subjugada” para se afirmar e para se definir, pois sua afirmação se dá na medida em que a contrariam e a rejeitam” (LOURO, 2000, p. 31, grifo da autora).

Furlani (2008) destaca que o pensamento hegemônico em torno da normalidade está profundamente ligado à percepção de existência que cada sujeito possui, e isso se articula com aquilo que é visibilizado e que tem um nome. Nesse sentido, “conseguimos compreender e apreender o entendimento de “normal”, de possível, de “natural”, a partir dos sujeitos que são representados positivamente nesse contexto social. (p. 5, grifos da autora).

Apesar de a escola ter sido pensada para atender a um grupo seletivo de pessoas, esta passou a ser reivindicada socialmente por aqueles que nela não foram incluídos e, aos poucos, com a inserção dessa demanda, que inicialmente estava de fora, ela precisou se adequar, com a finalidade de “acolher”. Para tanto, na compreensão de Louro (2014), a escola nessa dinâmica, teve que se organizar a fim de receber esses sujeitos até então excluídos do seu espaço institucional.

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades “escolarizadas”. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e outras não... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. [...] ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente. (LOURO, 2014, p. 65, grifos da autora)

Nesse campo disciplinar, a norma emerge na tentativa de controlar as várias instituições. No âmbito da escola, ela coage o ensino e homogeneiza práticas, conteúdos e princípios, a fim de fazer funcionar de maneira geral as normas. De modo geral, pondera Foucault (2013), a punição opera por meio de alguns elementos que a constituem, elencando determinados atos, performances, condutas e comparações que marcam diferenciações ao mensurar de maneira hierárquica as capacidades, níveis e naturezas dos indivíduos. Assim, importa dizer que: “A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*” (p. 176).

Os excertos trazidos neste texto apresentam distintas situações vivenciadas na escola por diferentes sujeitos em tempos que nem sempre são os mesmos. Os trechos das entrevistas estão vinculados ao que se pode chamar de eixos temáticos, que se relacionam com o espaço da escola e as questões das violências exercidas por diferentes sujeitos, seja pela agressão física, verbal, pela proibição de uso de determinados espaços, como o banheiro, pela segregação na realização dos esportes nas aulas de Educação Física, ou mesmo no uso do nome social. Todas as narrativas são analisadas a fim de identificar as relações alteritárias e as várias produções de sentidos carregados de outras vozes e de outros enunciados que compõem

a cadeia da comunicação verbal. Ao ocuparem o espaço escolar, essas pessoas experienciaram muitas situações que estão marcadas em suas memórias e revividas por meio das narrativas, como pode ser visto nos excertos abaixo:

Pesquisador: Mas eles te chamavam de “viadinho”, você sabia o que isso significava?

Jully Andrews: Não, por isso eu chorava revoltada, eu nem sabia o que era. O “viadinho” pra mim era um xingamento, por mais que eu tava ali do meu jeito, naturalmente, eles me chamavam assim, mas era brigando, passavam e empurravam, eu chegava até perto das brincadeiras dos guri. Aí, me empurravam, mandavam eu sair: “Sai daqui viadinho!” Aí, eu ficava chateado, primeiro porque me xingavam, bravo, e outra, os meninos não me aceitavam brincando com eles, e as meninas não tinham aquela aceitação muito, não é todo guri que brinca com menina sem segunda intenção, eu não tinha intenção nenhuma, mas o meu negócio era brincar, a companhia.

Pesquisador: Uma pergunta, Jully. Você sabia por que eles te xingavam, porque eles te chamavam de “viadinho”? Você me disse que era diferente no começo da entrevista, em que você era diferente? Como que você percebia essa diferença em relação aos outros meninos?

Jully Andrews: Eu sabia que era diferente deles pelo fato de eu ter, eu não tinha desejo pra ficar com eles, eu não tinha cabeça ainda pra isso, esse negócio de dar em cima, eu era uma criança, estava no primário tinha seis, sete anos, mas eles não aceitavam, porque eles viam que eu era diferente deles, eles eram uns guri brincando, correndo, dando murro um no outro, e eu não fazia essas coisas, porque minha brincadeira era mais quieto, queria brincar assim, conversar, ou então eu via e achava interessante as meninas, brincando de “Cirandinha”, “Atirei o pau no gato”, essas coisas, era o que me interessava, queria brincar com elas. Às vezes, eu ficava chateado porque elas não deixavam eu brincar com elas e os guri também não, eu ia sair pra fora no recreio pra quê? E acabava ficando sentada lá dentro. Não era sempre que ficava lá dentro, mas uma boa parte do tempo.

Pesquisador: Você conseguia identificar alguém semelhante a você? Só era você que eles chamavam de “viadinho”? Não tinha mais ninguém que eles chamavam?

Jully Andrews: Nessa época não, sim, só era eu, diferente, principalmente na época da zona rural, era só eu que era daquele jeito, as guria, às vezes, não queriam brincar, tinha uma outra que aglomerava comigo, sempre tinha uma ou outra que fazia linha do bem, de aceitar brincar, enturmar, de repente, se identifica e aceita a amizade, mais tarde, um ou outro colega menino aceitava, não quer dizer que era igual, mas acho que eles viam que eram diferente, não aceitavam eu brincar com eles, se de repente eu fosse brincar, outros iam zoar, chamar eles de “viadinho”, se tava junto comigo, “viado” era, por isso, que eu acabava ficando sozinho, acredito. Hoje claro, minha

cabeça é diferente, naquela época eu ficava chateado, muito chateado, eu não podia brincar com menino nem com as meninas, se eu ficava dentro da sala, a professora ou alguém mandava eu pra fora, mandava eu me divertir, brincar, era a recreação, e ficava sentada na área, na beira, ficava lá quieta.

Uma questão muito similar pode ser percebida no discurso de Adriana Liário, o que enriquece a análise dos discursos das entrevistadas, mostrando o quão essas questões não são casos isolados, como muitas instâncias nos querem fazer acreditar.

Adriana Liário: [...] eu lembro assim que, que um aluno que queria me bater, e ele me chamava de “viado” e colocava o dedo na minha boca, assim, tipo forçava o dedo assim, e falava que eu era “viado” que eu não deveria tá ali [...] Isso era uma coisa que marcou [...] Eu lembro que era um daqueles fortão da escola que sempre tem, né? [...] Então era um aluno assim, que ele era brigão, e ele vinha e queria me bater de todo jeito. Então, tinha vez que eu tinha que sair correndo, eu tinha que sair primeiro ou eu tinha que ser a última a sair da sala de aula pra não encontrar esse sujeito.

Preliminarmente podemos observar, pelo discurso de Jully Andrews, um enunciado de alteridade, trazendo à baila a teoria bakhtiniana, no momento em que no dialogismo da entrevista, partindo do pressuposto de que o discurso é moldado na intenção de responder aos questionamentos feitos, ela se posiciona quanto ao gênero masculino e quanto ao gênero feminino para se caracterizar em distintas situações. Ao trazer presentes às memórias de infância e fazer referência às situações de interação social, Jully se coloca discursivamente enquanto sujeito do sexo masculino. Por exemplo, no trecho: “[...] aí eu ficava chateado, primeiro porque me xingavam, bravo, e outra, os meninos não me aceitavam brincando com eles [...]”. Pode-se perceber que essa demarcação de gênero masculino está empregada no verbo nominal “chateado” e no adjetivo “bravo”.

No mesmo excerto, quando a entrevistada se encontra sozinha e relata uma situação de ofensa, narra que “[...] por isso eu chorava revoltada [...]”. Nesse enunciado, o adjetivo “revoltada” demarca a sua caracterização no gênero feminino. Esses apontamentos permitem uma análise sobre a alteridade e o dialogismo. Enquanto a Jully evidencia, por meio do discurso, momentos de interação social na infância e na escola, por causa do olhar do outro, ela se coloca no gênero masculino, já que é esse olhar que lhe provoca exclusão, é esse olhar que a diferencia de seus pares. Em seus enunciados, é perceptível que quando se encontra só, enquanto sujeito que produz e se produz na relação alteritária com o outro, se coloca discursivamente enquanto sujeito do gênero feminino, motivo e causa da sua exclusão.

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. (LOURO, 2000, p. 29, grifo da autora)

É possível compreender, nesses excertos, que a alternância masculino-feminino remete também às relações estabelecidas entre a infância e o tempo presente, na medida em que se entende que o tempo da travesti não é o da infância, mas o tempo do corpo ressignificado, produzido à luz de um ideal de feminilidade. O tempo da infância remete ao corpo do “menino diferente”, o corpo marcado como “viadinho”, não aceito pelos colegas da escola. Nesse sentido, a demarcação da temporalidade na narrativa de Jully denota que o gênero masculino, no discurso, remete ao passado vivido, o corpo masculino que está fora de lugar na escola e já se coloca como “estranho” (queer) para ela. Já o gênero feminino remete ao presente que ressignifica o passado.

A infância na escola é o tempo do não-lugar, devido ao corpo que esta não suporta e, por isso, se torna passível de banimento, já que não lhe são permitidas a sala de aula, no momento do intervalo, e as atividades recreativas com os colegas, como podemos observar no discurso de Jully: “[...] se eu ficava dentro da sala, a professora ou alguém mandava eu pra fora, mandava eu me divertir, brincar, era a recreação, e ficava sentada na área, na beira, ficava lá quieta.”

As memórias de Jully Andrews apontam também para uma situação marcante vivida aos treze anos de idade, em uma escola no período noturno, na qual ela afirma ter passado também por situações de violência, que evoluíram dos ataques verbais para a agressão física e, quando denunciou tal acontecimento à gestão da escola, a fim de que fossem tomadas as devidas providências, foi mais uma vez desrespeitada por parte da coordenadora da escola, o que terminou por cancelar as atitudes discriminatórias e violentas empreendidas pelo aluno agressor. O excerto abaixo ilustra bem o episódio.

Jully Andrews: [...] aconteceu um fato uma vez, eu fui reclamar [...] que o aluno tava me enchendo o saco, chamando de “viadinho” e me empurrou, e foi brigar comigo nos corredores durante o recreio, eu fui reclamar pra [...] coordenadora que ficava ali de olho em tudo, aí que o aluno tinha me chamado de “viadinho”, brigado comigo, empurrado, não sei o quê, aí ela olhou na minha cara e falou: “Mas você não é “viadinho” mesmo?” Assim, eu fui reclamar porque tinha acontecido uma briga comigo, me jogou pelo canto, e me xingou tudo, todo mundo falava as coisas, eu tinha que aceitar sempre, quando eu retruquei, resolvi reclamar a [...] coordenadora falou: “Mas você não é “viadinho” mesmo?” Não fez nada, não tomou nenhuma atitude em relação ao fulano que tinha me xingado e tudo, daí eu saí da sala

da coordenação e fui pra sala de aula, porque ia ficar no pátio, no recreio, apanhando dos outros, o filho de uma égua do guri tava lá enchendo o saco, toda hora e eu fui lá reclamar, ele ia me dar um cassete ainda, saí da coordenação e fui direto pra sala de aula, porque senão de repente ele me dava um pau ainda, no recreio ainda.

As identidades que destoam das características biológicas historicamente produzidas em torno do que vem a ser macho e fêmea, atrelados ao desejo heterossexual, são tidas como ambíguas, ameaçadoras e monstruosas. Na atualidade, não há espaço fora do binarismo estruturante da heterossexualidade, logo, só se pode ocupar um lugar dentro das rígidas e estereotipadas categorias de homem e de mulher (BARBERO, 2016).

Pensar, nesse sentido, o discurso institucional da coordenadora perante o relato de Jully Andrews implica reconhecer a dialogicidade e as marcas ideológicas que o compõem, carregadas de juízos de valor e de uma perspectiva produzida em torno de outros discursos conservadores que, unidos ao seu, representam uma evidente autorização da violência contra os sujeitos que se contrapõem às normas instituídas. Para Bakhtin (1997), a língua é composta por signos, e se prefigura em um dos primeiros campos capazes de refletir, à primeira vista, os confrontos travados por grupos sociais. Por esse viés, o discurso da coordenadora põe em evidência a voz da heteronormatividade que oprime todas as outras vozes que dela destoam, dando confirmação a uma “natureza subjetiva” que enclausura o outro dentro da sua verdade. Seu discurso funciona como um veredicto, em que não cabem dissonâncias: “Mas você não é “viadinho” mesmo?”.

Importa dizer, diante do acontecido, que a escola precisa urgentemente se sensibilizar e se adequar às novas subjetividades que habitam a escola, cada qual com a sua demanda específica. Problematizar tudo isso possibilita o que Sales (2012) nos alerta, que é perceber, de maneira crítica, até que ponto a escola representa e consente em se tornar um espaço favorável à presença e permanência de todos e todas que se contrapõem à hegemonia da escola, que, por meio de seus mecanismos institucionais, acaba por classificar e homogeneizar os corpos, os gêneros e as sexualidades.

A problematização estabelecida entre as diversidades sexuais e a escola elenca grandes desafios que urgentemente precisam ser superados, que carecem, acima de tudo, de sérios diálogos entre a escola e as distintas demandas que as diversidades educacionais requerem com o intuito de promover um denso processo de reflexão que almeje superar as desigualdades, fazendo da escola um espaço equânime, com o intento de que os direitos de todos e todas que ali estão, em suas singularidades, sejam garantidos.

Adriana Liário também demonstra a afronta que ela representava a algumas pessoas, na medida em que o aluno diz que ela não deveria estar ali, ou seja, aquele espaço não era seu por direito. São corpos que não cabem, em nenhuma medida, na instituição escolar, que a todo instante reitera, por meio de abundantes mecanismos, as normas binárias estabelecidas do que é ser “homem” e do que é ser “mulher”.

3.8 Normas, resistências, subversões e as experiências vividas na escola

As múltiplas experiências que atravessam as memórias de escola nas narrativas de pessoas travestis apontam para os vários e distintos discursos normativos que em determinados pontos confluem uns com os outros e em dados momentos, considerando o contexto e a história de vida de cada uma das participantes da pesquisa, destoam completamente.

A realidade vivenciada na escola por esses sujeitos está envolta em claras situações de preconceito, discriminação e violência que se intensificaram mais, outras menos, na história de vida da maioria delas. Entretanto, algumas experiências positivas também compõem essas memórias, quer seja pelas habilidades desenvolvidas nesse espaço ou pelo protagonismo assumido em meio às relações de poder que compõem o cotidiano.

Ainda que haja poderes que tentem, sobretudo, institucionalmente, controlar os corpos, as práticas e todas as relações sociais em conformidade com a matriz normativa, nos bastidores, esses poderes, que atravessam todas as relações, acabam individualmente sendo burlados, subvertidos e convertidos para outros lados que não o ordenado. Mesmo considerando os intensos mecanismos de vigilância, os minúsculos e velados procedimentos que atravessam os sujeitos que jogam com as instâncias institucionais normatizadoras acabam por alterá-las (CERTEAU, 1988).

Apesar dos discursos normatizadores e vigilantes da escola, é possível perceber, por parte das entrevistadas, algumas resistências que se davam sutilmente pela via da subversão estratégica da ordem ou mesmo do assujeitamento tático em meio às operações normativas que estruturam a escola.

As resistências ou assujeitamentos podem ser opostos e complementares simultaneamente, pois mesmo ao se assujeitar as travestis estão fazendo uso de tática para permanecer na escola, promovendo uma crise na forma tradicional como é conduzida esta em relação aos gêneros, induzindo mesmo que paulatinamente mudanças e aberturas no presente e no futuro. A presença das travestis nas escolas se apresenta como dispositivo relevante

para a formação da comunidade escolar na convivência com as singularidades delas, mesmo em meio a profundos conflitos. (ANDRADE, 2012, p. 247).

Todas essas questões denotam o caráter dialógico que cada sujeito assume nas relações sociais, quer seja por se submeter, resistir ou subverter a lógica opressora, ou mesmo por buscar institucionalmente via “conhecimento”, “agressividade”, “auto-repressão” ou “habilidade esportiva” meios de sobrevivências no espaço escolar. Nesse sentido, é formidável ter em vista que,

Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural [...] operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de “táticas” articuladas sobre os “detalhes” do cotidiano; contrárias, por não se tratar mais de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes de “vigilância”. Esses modos de proceder e essas astúcias [...] compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina [...]. (CERTEAU, 1998, p. 41-42, grifos do autor)

A exemplo disso, algumas participantes da pesquisa apresentaram narrativas interessantíssimas a esse respeito, o que mostra como a criatividade e as invenções e reinvenções cotidianas interagem com os sistemas de poder que gerem as relações, sobretudo, dentro da escola, e como os modos de ser, agir e estar se contrapõem e subvertem o que a princípio se apresenta como insubversível.

O processo de reconstrução das memórias, via construção de narrativas, está profundamente ligado à atual percepção que se tem sobre o passado, que se constitui por meio de experiências e também memórias coletivas e individuais que recorrentemente se assemelham entre determinados grupos sociais. É através das narrativas que as pessoas significam suas experiências (JESUS, 2013).

Em relação às suas memórias de escola, Suzi relata que entre os dez e os dezesseis anos teve experiências relativamente positivas, por meio da habilidade que têm no vôlei, o que lhe possibilitou, por meio das bolsas de estudos que conquistou nas competições, estudar em várias escolas particulares na cidade de Cuiabá.

O esporte e a agressividade foram os meios com os quais Suzi conquistou, em alguma medida, o respeito/“aceitação” por partes dos meninos, dados a sua desenvoltura com várias modalidades esportivas e o seu porte físico (1,90 de altura) e a sua incisiva imposição frente às pessoas, a fim de evitar situações de preconceito ou violência contra ela. Em se tratando de

campeonato, a sua presença representava grandes possibilidades de vitória, assim, as diferenças socialmente produzidas em torno da sexualidade eram relativamente “amenizadas”.

Suzi Bellison: Sempre me destaquei nos esportes, eu tinha meio que o respeito dos meninos por causa disso, eles sabiam que eu era, mas eles precisavam de mim [...] futebol, basquete, vôlei, handebol, tudo que eu me dediquei a fazer, eu sempre quis ser o melhor, porque eu fui educado assim, minha família me educou assim, se você vai fazer alguma coisa, você tem que fazer bem, não fazer pela metade.

A análise dos relatos de Suzi, à luz de Certeau (1998), possibilita compreender o quanto as negociações empreendidas por ela foram capazes de contornar as situações desafiadoras que viveu na escola, em especial com um determinado professor. Nessas circunstâncias, ela precisou se conter, já que, segundo ela, com ele não funcionava bater de frente nem partir para a agressividade como acontecia com os estudantes. Assim, teve que buscar na dedicação aos estudos uma maneira de “enfrentar” as diferenças que tinha com esse docente como forma de “sobreviver” nesse contexto.

Suzi Bellison: [...] se você bater de frente não vai adiantar, você vai perder, porque você é o elo mais fraco, você batendo de frente não vai dar certo, você tem que arrumar um jeito de contornar a situação, você tem que colocar essas pessoas do seu lado, e o que aconteceu; esse professor fazia de tudo pra me prejudicar, só que ele não conseguia, todos os trabalhos que ele passava, as melhores notas eram as minhas, aí, ele viu que não tinha jeito, tentou prejudicar de outro e não deu jeito, a gente ficou meio de boa, não ficamos amigos, como outros professores, uma relação que podia se dizer controlada.

Essas estratégias empreendidas tanto por Suzi como pelas demais participantes da pesquisa, na perspectiva de Certeau (1998), podem ser compreendidas em outras palavras, como a sistemática manipulação das relações de força, elegendo calculadamente um espaço favorável onde se pode gerir e controlar o que se almeja e o que se teme. É graças a esse lugar de poder que se faz possível elaborar lugares privilegiados onde as forças operam e se distribuem: “Trata-se de combates ou de jogos entre o forte e o fraco, e das “ações” que o fraco pode empreender” (p. 97). De maneira direta, a estratégia pode ser compreendida como

[...] o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. (CERTEAU, 1998, p. 46)

Vivenciadas de maneira diferente, mas na mesma direção, as memórias de Jully Andrews apontam para essas ações em busca de certa “aceitação” dentro da escola, como

forma de abrandar as dificuldades acendidas pelos preconceitos e discriminações vividos nesse lugar. Desse modo, July afirmou que se dedicava muito aos estudos e que, por isso, só tinha boas notas, o que permitiu que muitos colegas de sala se retratassem ou mesmo que se abrandassem as situações de violência na escola, já que, durante os trabalhos em grupo, era sempre solicitada, dada a sua facilidade com a maioria das disciplinas, com exceção da matemática. O excerto abaixo ilustra bem essas circunstâncias:

July Andrews: [...] as coisas que fazia em grupo geralmente eu me destacava, porque quando era pra fazer assim, às vezes, tinha até um coleguinha que queria aproveitar disso, porque sabia que eu era dedicada, sempre vinham dois, três, e eu fazia o trabalho praticamente sozinha [...] mas eu acabava sendo a mais inteligente, eu acabava me sacrificando mais pra conseguir fazer a nota boa pra nós todos, sendo que eles não se esforçavam tanto, eu percebia isso, tinha que fazer em grupo, eu não podia abrir mão, também era uma forma de aproximação.

As interações empreendidas pelos sujeitos em meio às relações de força, como as apontadas por July, representam os meios pelos quais os sujeitos se valem para burlar determinadas ordens, numa espécie de “antidisciplina” viabilizada por uma rede de micro-resistências que permeiam as relações sociais, especialmente aquelas de caráter limitador (CERTEAU, 1998).

Essas micro-resistências apontadas por Certeau (1998) ilustram o que July Cristiny trouxe em suas memórias da escola. Segundo ela, tentava fazer amizades com o máximo de pessoas possível, a fim de evitar presumíveis inimizades ou se tornar alvo fácil para situações de preconceito e discriminação, dada a sua travestilidade na escola. Contudo, isso não dependia apenas dela, mas da receptividade dos demais colegas.

Ainda na infância, July Cristiny disse que se reprimia um pouco, a fim de não de se tornar o alvo dos holofotes na escola, por conta do medo que tinha de ser identificada como “diferente”, embora assim se sentisse em relação aos demais colegas. Era bastante aplicada nos estudos e se orgulha de não ter tido nenhuma reprovação durante todo o seu percurso escolar.

Ao se debruçar sobre as memórias de infância nas narrativas de pessoas trans, Jaqueline de Jesus (2013) assinala que os relatos presentes na sua investigação apontaram para momentos de estranheza e não reconhecimento dentro do alinhamento normativo produzido pela heterossexualidade compulsória. Além disso, muitas dessas pessoas reconheceram que, desde a tenra infância, já se sentiam ameaçadas ante o que se apresentava

como normativo, quer seja nos espaços ou nas relações sociais, tal qual percebido por July Cristiny.

Nesses contornos, convém considerar que os sujeitos que escapam às normas são dialogicamente relegados a um campo de marginalização e subalternidades, o que se intensifica principalmente para as pessoas travestis que, na compreensão de Sales (2012), aprendem a viver nas relações do cotidiano, corriqueiramente marcadas pelo sofrimento, pela negação de direitos e pela inferiorização social.

Andrade (2012) afirma que o grande desafio que se coloca principalmente em relação às diversidades sexuais dentro da escola é a questão da religião, que embora se diga laica, é atravessada por uma série de práticas e discursos que negam esse perfil, além da constante presença de símbolos religiosos em suas dependências e entre os profissionais da educação e também por parte de muitos estudantes que se apropriam de determinados discursos fundamentalistas para não respeitar o que se entende socialmente como “diferente”. Apesar de tudo isso ser bastante intenso, existe também aquelas pessoas que não pertencem a nenhuma religião ou assumem um discurso religioso, mas que também não respeitam os sujeitos que se encontram fora da norma.

O ordenamento compulsório da heterossexualidade que rege o mundo ocidental estabelece uma coerência entre biologia, entendida como sinônimo de sexo, o gênero, visto como os atributos que caracterizam homens e mulheres, e o desejo e as práticas sexuais que, em consonância com a matriz normativa, são genuinamente heterossexuais. Essa perspectiva está impregnada nos discursos sociais, bem como nos discursos religiosos fundamentalistas, que em grande medida acabam por fomentar ainda mais tais normas (BARBERO, 2016).

As análises das memórias das meninas apontam o caráter fluido, singular e simultaneamente plural das experiências vividas na escola por diferentes sujeitos e em distintos contextos, e os mecanismos empreendidos por essas pessoas que dialogam a todo tempo com os discursos institucionais, as negações e as hierarquizações dos espaços, possibilitando perceber que, mesmo em presença de situações claramente desiguais, elas resistem à sua maneira e dentro das possibilidades existentes ao que está posto como normativo e como segregação social.

3.8.1 Travestilidades e a problemática do banheiro na escola

Os padrões heteronormativos têm sido constantemente tensionados com as distintas manifestações culturais que têm posto em xeque as engessadas possibilidades de se vivenciar

os gêneros e as sexualidades assentados apenas em pressupostos biológicos. Contudo, os corpos, os gêneros e as sexualidades que se contrapõem a esse modelo hegemônico de ser homem e de ser mulher têm favorecido uma convivência bastante turbulenta e recorrentemente violenta, o que tem proporcionado intensos processos de “anormalização” e subalternização das identidades que destoam do que se concebe enquanto referência (SALES, 2012).

Para Andrade (2012), a escola ainda está direcionada apenas aos modelos hegemônicos de masculinidade e de feminilidade, descartando todas as outras possibilidades de vida nem sempre condizentes com a matriz biológica. Para tanto, incorporou em suas práticas o poder disciplinar, consagrado no século XVII como um dos principais mecanismos de vigilância e adestramento corporal, tendo sempre em vista seus ideais normativos.

No que refere ao uso do banheiro feminino por parte de pessoas travestis, Andrade (2012) aponta que não existe uma lei específica que regulamenta a questão e que isso se torna muito relativo à posição do juiz em relação ao assunto, fazendo muitas vezes com que muitas travestis se sujeitem a usar o sanitário masculino, a ficar sem usar nenhum durante a sua permanência na escola, ou a evadir da instituição, como acontece na maioria dos casos.

Os artifícios atentados pela escola se mobilizam em direção às travestis na incessante tentativa de reinseri-las no gênero masculino. Nessa acepção, as negativas em relação ao reconhecimento do nome social, do acesso ao banheiro feminino e da permissão das vestimentas e acessórios femininos são tão negados e em poucos casos respeitados, num movimento vertical que objetiva restabelecer a ordem e o alinhamento entre corpo-gênero-sexualidade (ANDRADE, 2012).

Pensar todas estas questões numa perspectiva crítica, de modo a problematizar as narrativas das participantes da pesquisa em questão, significa também perceber os modos como algumas delas negociam o uso do banheiro e a sua permanência na escola, o que pode ser entendido como uma resistência à norma institucional.

De maneira perspicaz, quando indagada sobre o uso do banheiro na escola, Jully Andrews pontuou aspectos interessantes no que tange às pequenas resistências que se estabelecem no espaço institucional da escola, e como são forjadas múltiplas maneiras de burlar o que se apresenta como normativo nesse lugar, buscando outros caminhos, que se constituem em subversões, a fim de garantir a sua permanência na escola. Nesse sentido, procurava astuciosamente ir ao banheiro masculino no meio da segunda aula, antes do recreio, já que o fluxo nesse período quase não existia, na tentativa de evitar, assim, maiores conflitos com os outros estudantes.

A postura adotada por Adriana Liário sobre esse aspecto denota um assujeitamento e concomitantemente uma resistência em não desistir da escola, em consequência da não permissão ao acesso ao banheiro feminino, sinalizando uma série de manobras e abstenções que contornaram, em alguma medida, a necessidade de uso desse espaço. É preciso problematizar tudo isso, uma vez que essas experiências não podem ser tomadas como plurais, ao contrário, são modos muito singulares aos quais nem todos os sujeitos estão dispostos a se submeter. O excerto abaixo retrata bem as situações vividas por Adriana.

Adriana Liário: [...] muitas das vezes eu deixava de ir ao banheiro, aí como era ali no centro, eu saía da escola e procurava uma loja ou outra pra entrar num banheiro, quando eu precisava ir num banheiro, mas na maioria das vezes eu já pegava e levantava cedo e já tomava meu café e ia no banheiro e ia já pra lá, batia o horário de sino, eu não bebia água, nem merendava, porque eu sabia que, se eu bebesse água, se eu merendasse ou se eu comesse, dava vontade de eu ir no banheiro, então, eu ficava a aula inteira sem comer nada, sem colocar nada na boca.

O intenso processo de negação e privação de direitos empreendidos sobre os corpos considerados grotescos fez com que Adriana iniciasse um verdadeiro e doloroso procedimento de apagamento corporal de si mesma, principalmente ao tentar controlar todas as suas necessidades fisiológicas diante do não-lugar que lhe foi reservado, representado pelo banheiro, onde seu corpo não poderia estar, por onde ele não poderia transitar, exatamente por ser este – o banheiro – o lugar onde os corpos se desnudam, se desmontam e, portanto, se revelam. Tal fato nos reporta às considerações de Le Breton (2013a) ao afirmar que, na modernidade, o corpo tem passado por inúmeros mecanismos de apagamento, seja de odores, de sons, de gestos, de comportamentos, sobretudo os que destoam das expectativas sociais. Os corpos, na maioria das vezes, estão sendo diluídos em meio às normas de etiqueta, a comportamentos demasiadamente profissionais e exageradamente comprometidos com a função exercida, a uma discricção exacerbadamente exigida que mais torna o corpo humano uma máquina do que vida.

Nesse contexto, esse apagamento tem sido promovido não apenas pelas etiquetas, mas pelas intransigências normativas produzidas pela escola em relação ao que esta considera como violador ou desestabilizador das verdades sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades. Muitas vezes, as negações de direitos se apresentam dissimuladas por discursos revestidos de boas intenções ou em nome da moral e dos “bons costumes” que nada mais são do que uma relação de coação entre o sujeito e o seu próprio corpo (LE BRETON, 2013a).

Nesses marcos, é fundamental ter em vista que a existência humana é corporal e que as relações estabelecidas se dão por intermédio do corpo e das orientações por ele emanadas. Pode-se pensar, então, que tais percepções e interpretações são uma maneira de ler simbolicamente o mundo e o meio nos quais os sujeitos estão inseridos, ao mesmo tempo em que se produz concomitantemente nessa dinâmica uma compreensão pessoal sobre a sua própria existência (LE BRETON, 2013b). Assim, o olhar e as negações do outro em relação ao “eu” atuam ativamente no processo de significação de cada sujeito, operando diretamente nessas relações, quer seja por conformar os corpos ou por demandar destes mecanismos de sobrevivência nesses espaços.

Sobre essas experiências, Andrade (2012) afirma que nos espaços de sociabilidade, e especialmente no espaço escolar, a tática é utilizada na tentativa de dissimular, enganar o olhar do outro, subverter de alguma maneira as regras estabelecidas. As táticas, muitas vezes, no caso das travestis, atravessam muitas de suas práticas e o seu cotidiano na escola, ou outros espaços que tentam a todo tempo lhe tolher e normatizar. Nesses contornos, a sua existência é sempre negociada, quer seja com determinados tipos de roupas, quer seja com a utilização de determinados espaços, como é o caso do banheiro feminino.

A tática é, segundo Certeau (1998), uma ação calculada que não conta em nenhum momento com a autorização ou condições favoráveis que conferem autonomia a quem exerce. O sujeito da tática tem que jogar com as condições que a situação apresenta, pode ser entendida como o tenso movimento no campo normativo, que se opera passo a passo de acordo com as condições do espaço. Desse modo, ela acaba sendo determinada pela “ausência” do poder. Em outras palavras, a tática pode ser compreendida como

[...] um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distancia. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. (CERTEAU, 1998, p. 46)

A questão do uso do banheiro feminino foi vivenciada por duas outras meninas de modo distinto dos que até então foram apresentados. Embora sejam diferentes, isso se articula de maneira tensa e demanda certa “sensibilidade” por parte dos gestores. Esses casos não deveriam ser isolados, e sim estendidos aos espaços sociais, sobretudo o da escola. Além disso, não deveriam ser entendidos como “benevolências” por parte dos gestores, mas sim como necessidades básicas que precisam ser reconhecidas e asseguradas.

No caso de July Cristiny e de Dê Silva, apesar de vividos em diferentes contextos, essas questões foram negociadas diretamente com os gestores da escola, especialmente, após terem iniciado os sutis modos de transformação corporal em busca do que se entende como feminino, o que, na sua narrativa, aponta para uma incompatibilidade imanente de usar o banheiro masculino.

As memórias de July Cristiny sinalizam que as primeiras transformações corporais coincidiram com uma mudança de escola para uma instituição pública em Cuiabá, que é referência em qualidade de ensino. Nessa escola, contou com a sensibilidade de uma professora que havia notado que ela nunca pedia para ir ao banheiro, diferente dos demais alunos. Por isso, chamou-a para conversar e reconheceu nesse diálogo a necessidade de intermediar junto à gestão da escola a garantia do acesso ao banheiro feminino. Antes da decisão, ela foi autorizada a usar o banheiro dos funcionários, até que o banheiro feminino fosse “liberado” para ela.

Sobre essa mesma questão, Dê Silva narrou que não queria usar o banheiro masculino e nem podia fazê-lo se quisesse, o que também ocorria com o banheiro feminino, ao qual o seu acesso também não lhe era permitido. Nesse sentido, Dê, com a licença da diretora da escola, foi autorizada a usar o sanitário dos funcionários.

É por meio do aproveitamento do tempo favorável que as táticas se valem, contam sempre com as brechas oferecidas pelas circunstâncias e pelo tempo, que astutamente organiza espaços e relações sem deixar de estar em meio a ritmos ou ambientes heterogêneos.

A tática não tem um lugar e um tempo próprio e estático, ao contrário disso, está condicionada às possibilidades suscitadas nas relações cotidianas, e é por meio de uma espécie de jogo, que ela transforma os acontecimentos em “ocasiões” favoráveis. É por meio da combinação de determinados fatores, que variam de acordo com cada contexto, que a tática se materializa em decisão. Logo, pensando a sociedade e suas relações, é importante considerar o quanto a tática está intensamente interligada aos prazeres e resistências articulados pelo cotidiano (CERTEAU, 1998).

Articular esses relatos com a perspectiva de Certeau (1998) implica em considerar que as sociedades mostram em algum lugar, em especial, nos espaços institucionais, as formalidades e as práticas que a regem. Entretanto, algumas operações atravessam esses ideais normativos, que abrem margem para sutis “subversões” que são proporcionadas por meio das mais variadas situações. Desse modo, a ordem é desviada por meio das táticas a fim de servir a interesses ou necessidades próprias, sem, contudo, esperar que as normas mudem em decorrência desse desvio.

3.8.2 O nome social e a hora da chamada

O que foge ao modelo hegemônico estabelecido é submetido à pedagogia da violência e da dor como tentativa de correção e retidão. Na escola, tais pedagogias são praticadas pelos educadores nas “melhores das intenções”, pensando na preparação e inserção social dos(as) jovens em uma cultura heteronormativa, sendo esta também uma cobrança da sociedade. (ANDRADE, 2012, p. 248, grifo do autor).

Pensar a questão das diversidades sexuais na escola, principalmente no que alude ao respeito ao nome social, determinados tensionamentos presentes nos relatos de algumas entrevistadas dão pistas de como isso é negado ou não na escola e quais os mecanismos são utilizados nos contornos dessas demandas sociais, partindo da consideração de que essa instituição está permeada pela hostilidade heteronormativa que tenta homogeneizar os corpos e os sujeitos dentro da binaridade biológica.

Essas hipóteses repercutem na escola, sobretudo, nos primeiros dias de aula, principalmente durante a chamada. Sobre isso, Adriana Liário relata que foi destratada por solicitar ao docente que a chamasse pelo nome social. Segundo ela, o mesmo episódio havia ocorrido dias antes com duas amigas travestis que haviam com ela se matriculado, o que de imediato, provocou a evasão das mesmas.

Na leitura de Sales (2012), a escola através das suas negações, privações e silenciamentos ante situações de violência e preconceito, em especial, contra as alunas travestis, acaba por legitimar um espaço insólito. Nesse cenário, muitas dessas estudantes não se encontram por hora, preparadas para lidar com essas complexidades e negligências, a fim de negociar ou enfrentar tais situações.

As relações sociais à qual o sujeito participa acabam por compor a sua subjetividade, ou seja, ele se constitui em relação ao outro. Em Bakhtin, o sujeito se perfaz discursivamente através da apreensão das vozes sociais que também produzem a realidade à qual ele participa. Partindo dos pressupostos bakhtinianos de que tal realidade não é homogênea, o caráter dialógico de cada um participa ativamente nesse processo de constituição enquanto sujeito histórico (FIORIN, 2008).

Adriana ainda resistiu à situação desrespeitosa e vexatória, entretanto, os deboches e piadas foram se intensificando no decorrer dos dias, além disso, o acesso ao banheiro feminino e as roupas tornaram-se impeditivos, já que a escola passou a exigir que a mesma fosse de calça e não de vestido longo, como costumava se apresentar para as aulas.

No entendimento de Andrade (2012), os discursos dos docentes, gestores e estudantes relegam à identidade travesti ao campo da anormalidade e conseqüentemente à marginalidade. O contexto de não adequação e não enquadramento a um hegemônico arquétipo de masculinidade e a indocilidade de seus corpos fomenta, de maneira bastante fértil, toda sorte de violências e discriminações, em especial no espaço escolar. A hostilidade cultivada contra esses sujeitos, nesse ambiente, acaba por favorecer um processo de evasão/exclusão, uma vez que a escola interage com todos esses atravessamentos, quando permite essas violações e na medida em que invisibiliza as singularidades e demandas que a questão requer.

Processos de subjetivação estão atravessados por discursos sociais de caráter oficial, a exemplo do religioso e do jurídico, representados pelo Estado ou pela escola, que assumem uma intencionalidade fortemente centralizadora e tenta a todo tempo normatizar os sujeitos e seus corpos, e essas vozes de “autoridade” findam por submeter subjetivamente tais pessoas a um intenso processo de incorporação enunciativa (FIORIN, 2008). Esta é a palavra autoritária para Bakhtin, em torno da qual as demais palavras “secam”.

July Cristiny comentou que se apresentava na escola de maneira feminina, porém de modo bastante discreto e que, mesmo com o posicionamento favorável de alguns docentes tanto em relação ao respeito ao nome social como ao uso do banheiro feminino, ainda se deparava com piadas e zombarias por parte de alguns estudantes. Apesar disso, ignorava todas essas questões como forma de resistência, na tentativa de dar continuidade aos seus estudos.

Ainda a respeito do nome na lista de presença da escola, Dê Silva disse que teve sorte. Isso porque a instituição em que estudava, já no perímetro urbano, adotava uma modalidade diferente de fazer a conferência da presença dos estudantes diariamente. Segundo ela,

Dê Silva: [...] tinha uma lista de chamada que ficava atrás da porta, a gente ia lá e colocava a presença, aí tinha o coordenador da sala que ia e anotava as ausências, quem tava presente ia lá e colocava presente, quem tava ausente depois o coordenador da turma ia e colocava o “efezinho”.

Pensar essas questões, tanto a do reconhecimento social do nome como a do acesso ao banheiro feminino, remete aos discursos normativos que circulam no espaço institucional da escola, operando efetivamente no processo de significação e valoração dos sujeitos, e é por meio desse processo que determinados corpos e vidas passam a valer mais que outros.

Os relatos apontados pelas travestis encontram, em certos momentos, pontos de contato em relação às experiências vividas na escola e, em outras ocasiões, apontam para singularidades. Isso mostra o caráter dialógico dos modos como cada sujeito se posiciona dentro das relações de força e como essas interações atuam ativamente na produção subjetiva

de cada um, quer seja pelo reconhecimento social ou pela palavra de negação que, em meio a uma cadeia de enunciados, produz efeitos nas maneiras como cada um opera, quer seja pelo assujeitamento, pela subversão das normas, pelo enfrentamento ou pela evasão escolar.

3.8.3 A Educação Física e as tensões que permeiam suas práticas

Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente. [...] Uma história dessa disciplina, muito vinculada à Biologia e, então à manutenção da saúde e da higiene, contribuiu para que aí fossem acionadas justificativas de ordem biológica (da ordem da “natureza”) para a separação das turmas femininas e masculinas. (LOURO, 2014, p. 76-77, grifos da autora)

A segregação entre meninos e meninas pode ser sentida no espaço escolar, principalmente quando analisada por determinados eixos, como o uso do banheiro, a realização de trabalhos escolares e as aulas de Educação Física, nas quais as normas regulatórias se intensificam e segregam corpos, alunos e práticas a partir de uma matriz binária heterossexualizadora. Os discursos trazidos abaixo podem dizer muito a esse respeito.

Suzi Bellison: Eu lembro assim vagamente, que teve uma vez, acho que eu tava na quarta série, eu estudava na escola pública, tiveram que chamar minha mãe na escola. Nessa época, não tinha coisa formada na minha cabeça de esporte, eu não tinha escolhido um esporte pra mim seguir, na escola que eu estudava não tinha as disciplinas assim estabelecidas. Cada dia, a gente fazia uma coisa, só que na hora das brincadeiras eu queria brincar só com as meninas, eu queria pular corda, pular elástico, queria brincar de queimada, eu não queria estar lá jogando futebol com os guri, e a coordenação da escola começou achar estranho aquilo ali, chamaram minha mãe na escola pra conversar. Minha mãe ficou abalada [...] foram jogando tudo em cima dela, e ela ficou abalada, ela nem sabia como me passar isso. Ela ficou, foi agressiva comigo, só que a partir desse momento eu vi que eu tinha que tomar uma atitude, eu com dez anos, tinha que tomar uma atitude, pra mostrar pra ela que eu sendo daquele jeito não ia influenciar em nada na minha vida que eu ia conseguir viver normalmente. Comecei a jogar vôlei e falei pra ela: “Mãe, eu posso ser assim do jeito que eu sou, a senhora tá vendo, eu vou pro campeonato, eu ganho medalha, eu ganho medalha de destaque, a senhora não precisa ficar preocupada!” A minha forma de mostrar pra ela foi essa, através do esporte.

Suzi Bellison: Eu lembro de uma coisa que ficou muito marcado na minha vida, e que me deixou muito magoado mesmo, eu praticamente entrei em depressão, eu jogava vôlei. Meu último ano de juvenil fui fazer uma seletiva em Lucas do Rio Verde, pra ir pra seleção mato-grossense, só que nessa

época eu já estava muito afeminada, já pintava a unha, tirava sobancelha, cabelo tava crescendo, já descoloria os pelos da perna, já usava roupa mais apertada, já tava andrógena. Eu me dediquei pra seletiva porque era meu último ano e eu queria muito ir pra essa viagem, e eu fui selecionada entre os nove atletas que iam viajar. Quando meu nome chegou na federação mato-grossense de vôlei em Cuiabá, ele viu meu nome lá, Wagner Moreira Barros, o presidente da federação me vetou. Ele falou que eu não ia, podiam tirar meu nome dali, que eu ia envergonhar o estado de Mato Grosso.

Os objetivos estabelecidos pelo enunciador produzem de maneira direta o acabamento do enunciado, na medida em que elege sua dimensão e seus limites, ou seja, suas fronteiras (BAKHTIN, 1997). A interação social que produz o discurso está permeada pela intenção e pelo objetivo que determinam a comunicação verbal, condicionada pelas circunstâncias singulares e por enunciados ecoados em momentos anteriores ao do instante da enunciação.

Os enunciados não são construídos apenas pela simples junção de uma palavra à outra, enfatiza Bakhtin (1997), ao invés disso, a linguagem ganha materialidade por meio de determinadas palavras que completam o todo do discurso. Nesse campo de produções de sentidos, a expressividade e a entonação corroboram para a construção de significações estabelecidas entre o gênero e o enunciado. Nessa dimensão, a palavra do outro, que exclui, “anormaliza” e inferioriza pode ser compreendida, como o discurso oficial da escola, que assume o caráter de legitimidade dentro da cadeia enunciativa. Ademais, se considerarmos os enunciados de Suzi, ao se reportar às memórias do corpo do menino tripudiado, a mesma traz o gênero masculino nos discursos sobre os seus sentimentos. Quando se remete ao corpo transformado (“afeminado”), é o gênero feminino que aparece. É este o corpo vetado, o que não pode figurar entre os corpos masculinos e viris da equipe de vôlei.

Os diferentes contextos que envolveram o mesmo sujeito estão profundamente marcados pela alteridade e pela palavra do outro, que lhe confere subalternidade a partir da identificação de uma suposta diferença em relação ao que se instituiu socialmente como padrão de normalidade para crianças do sexo masculino. Tais discursos, proferidos em contextos de realidade, se constituem em um elo unido a outros enunciados na cadeia da comunicação verbal, que estão integralmente relacionados àqueles que produzem exclusão, violência e negação de direitos e conferem o lugar de subalternidade a quem é considerado como “diferente” (BAKHTIN, 1997).

Nesse campo de tensões, os valores sociais são confrontados por meio das palavras e dos discursos, que confrontados por meio da língua refletem as dimensões sociais e seus

conflitos. Nessa arena de disputas, os signos se prefiguram em um elemento ideológico, que termina por refletir essa mesma dimensão social com suas nuances e disputas por significação. Significativamente, é oportuno considerar que “A palavra é o signo por excelência” (p. 16) A enunciação pode ser compreendida na perspectiva de Bakhtin (2014), como uma dimensão e cópia fiel do diálogo social que é por excelência ideológico e que precisa ser pensado e analisado dentro de determinado contexto, considerando os interlocutores e o contexto extra verbal. Significativamente,

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN, 2014, p.36)

Em face do que já foi exposto até aqui e, em diálogo com as discussões teóricas estabelecidas, é possível afirmar que a Educação Física ocupa, entre as outras disciplinas, um espaço em que o corpo, os gêneros e as sexualidades se mostram mais vivos e presentes. Nesse sentido, ela também se torna a disciplina que mais tenta normatizar essas questões, já que lida diretamente com o corpo. Nesse sentido, quando o/a professor se depara com questões do cotidiano marcadas pela diferença, logo tenta, a todo custo, restabelecer a norma. Assim, algumas verdades estão profundamente atravessadas nos saberes e nas práticas dessa disciplina, por exemplo, “[...] gostar de futebol é considerado quase uma “obrigação” para qualquer garoto “normal” e “sadio”” (LOURO, 2014, p. 79, grifos da autora). Por certo, ao se deparar com situações que escapam a esta regra, esse estudante é percebido como diferente e uma suspeita perversa é instaurada acerca da sua masculinidade. A matriz que rege toda essa dicotomização na perspectiva da sexualidade é a heterossexualidade. Para tanto, todos os sujeitos e comportamentos que destoem dessa norma serão vistos com estranheza e desvio.

A competição [...] que é freqüentemente enfatizada na formação masculina, parece dificultar que meninos e jovens “se abram” com seus colegas, expondo suas dificuldades e fraquezas. Para um garoto (mais do que para uma garota) tornar-se um adulto bem-sucedido implica vencer, ser o melhor ou, pelo menos, ser “muito bom” em alguma área. O caminho mais óbvio, para muitos, é o esporte (no caso brasileiro, o futebol), usualmente também agregado como um interesse masculino “obrigatório”. (LOURO, 2000, p. 23, grifos da autora)

Segundo Peres (2015), as relações estabelecidas na escola por pessoas travestis, desde a infância, revelam situações de violência, discriminação e preconceitos, exercidas tanto por

colegas, professores e funcionários da instituição, que acabam por cancelar todas as práticas ofensivas, ao invés de problematizá-las e combatê-las. Nesse cenário, é oportuno pontuar que os processos contínuos de estigmatização vão se intensificando por meio da proliferação da discriminação, emergindo ainda mais de acordo com as relações que vão sendo estabelecidas e propagadas pelas mais distintas instâncias sociais. Desse modo, importa considerar que

[...] os processos de estigmatização têm início logo nas primeiras relações da infância [...] A estigmatização estabelecida pelas relações familiares parece ser disparadora das ações de discriminação e violência que as pessoas, mesmo antes de se tornarem travestis, quando da manifestação de suas homossexualidades, vivenciam como intensidades de controle das suas singularidades, através das discriminações, violências e exclusões. (PERES, 2015, p. 176-177)

É urgente e necessário que a escola saia do estado de contemplação, de estranheza, de reconhecimento e passe politicamente a problematizar essas questões numa perspectiva que se detenha a pensar os mecanismos que são empreendidos socialmente, com a finalidade de produzir, reproduzir e nomear as diferenças e os diferentes. Todas as diferenças, sejam elas em relação ao corpo, aos aspectos físicos, entre outros, são frutos de dada cultura, com um tempo e um contexto histórico, e é essa cultura que atribui valores positivos ou negativos a respeito de determinadas questões (LOURO, 2010).

Discursos têm constantemente ecoado em relação à tolerância às diferenças, contudo, isso também é passível de problematização, especialmente, quando a criticidade impede que a ilusão da escolha das palavras seja tomada apenas como ingenuidade. Nestes termos, vale dizer que

Associada ao diálogo e ao respeito, a tolerância parece insuspeita quando é mencionada nas políticas educativas oficiais ou nos currículos. Ela se liga, contudo, à condescendência, à permissão, à indulgência – atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou aquela que se percebe superior. (LOURO, 2010, p.48)

Faz-se urgente e necessário que educadores/as percebam que todas essas revelações, seja de identidade de gênero ou sexual, entre outras questões, estão dizendo algo, e que estão na escola e requerem uma escuta mais sensível às singularidades. Com efeito, é necessário lidar com essas questões, pensado-as com algo que constitui o tempo em que estamos vivendo e não simplesmente como um problema que atrapalha o “bom” andamento da escola.

Dentro de uma proposta problematizadora para a educação, Meyer (2010), de maneira dialógica, sugere uma apreciação crítica que possibilite “[...] analisar os processos, as

estratégias e as práticas sociais e culturais que produzem e/ou educam indivíduos como mulheres e homens de determinados tipos [...] (p. 18)”, na intenção de intervir nesse campo, com vistas à transformação das relações de poder que (re)produzem as desigualdades, os preconceitos e as discriminações também no âmbito da escola.

Em verdade, é cada vez mais necessário que educadores/as se convençam que a verdade é sempre plural, é sempre a de cada um/a, situada em um lugar e em um tempo histórico e que, por isso, é limitada e particular. Ao encontro disso, é fundamental que problematizem as propagandas vinculadas por meio das mídias, no intuito de que a noção de identidade estável e “normal” produza de maneira dialética nas pessoas efeitos de verdade (LOURO, 2010).

[...] “desconstruir” é “fragilizar”... É mostrar seu caráter e construção / invenção humana que é sempre intencional, política (envolta de disputas por significados, em relações de poder) e contingencial (num tempo histórico, em certas condições de possibilidade). (FURLANI, 2008, p. 29, grifo da autora).

Nas culturas heterossexuais, o grande desafio não se encontra somente em assumir determinadas posições ou não, mas também em lidar com os sistemas de binaridade que estruturam a matriz heterossexual. Para além dessas questões, outro grande desafio é a questão limítrofe em que determinados sujeitos se encontram, o que acaba por embaralhar ainda mais as estruturas fictícias de significação do que se considera ser homem e ser mulher nas sociedades ocidentais. Diante disso, importa dizer que os currículos, os educadores e educadoras e a escola como um todo ainda não têm conseguido se localizar dentro desse grande sistema binário estruturador (LOURO, 2013).

Diante destas considerações teóricas, as memórias de Jully Andrwys sobre a escola, em específico sobre as aulas de Educação Física, apontam para uma postura diferente das que majoritariamente são adotadas, no que refere à segregação entre meninos e meninas. Segundo ela, durante as aulas de Educação Física, por não gostar de futebol, e para ter a presença e nota na referida disciplina, com a autorização do professor, participava junto com os meninos do alongamento e depois jogava vôlei com as meninas. Isso se prefigura numa maneira de sobreviver às amarras normativas, porém, de maneira contextualmente negociada. Essa é uma experiência que não pode ser tomada como referência, mas como exceção, uma vez que as práticas pedagógicas na escola são, em largo alcance, norteadas pela despótica perspectiva dicotômica.

No entendimento de Louro (2013), para que isso seja combatido na escola, faz-se necessário que educadores/as lancem sobre a mesma, e sobre o próprio trabalho pedagógico, um olhar que esteja alheio apenas às limitações dicotômicas e binárias, uma vez que é necessário problematizar de maneira ampla, a fim de perceber as múltiplas e distintas combinações de marcadores sociais de classe social, raça, gênero, sexualidade e etnia. É necessário colocar em xeque as verdades previamente estabelecidas. Isso, contudo, implica em pôr em questão as relações de poder, pelas quais nós mesmos estamos profundamente atravessados/as e por elas também constituídos/as.

Louro (2000) ressalta a necessidade e urgência de se questionar acerca das verdades que se produziram e que acabam por produzir nossos corpos e realidades. É cada vez mais imperioso desestabilizar e lançar luz sobre os discursos que dizem o que se pode falar, quando se pode e do que se pode falar, sobretudo, quando o objeto do discurso é o meu corpo, as minhas experiências, a minha identidade e as minhas práticas sexuais.

3.9 A produção do feminino no corpo travesti

Não é nenhuma novidade, neste trabalho, que as identidades de gênero e sexuais se produzem em meio às relações sociais imbricadas em profundas tramas de poder. Tal afirmativa já foi dita e reiterada por diversas vezes, por diferentes estudiosos do assunto. Seguramente, é nessa arena onde são estabelecidas as hierarquias, as constituições discursivas das sexualidades, as permissões ou cerceamentos em relação ao uso dos prazeres, classificando, normatizando e supervalorizando determinadas práticas em detrimento de outras, atribuindo o que é ou não inteligível em consonância com o trinômio corpo-gênero-sexualidade.

No campo das proibições e dos cerceamentos quanto às regras do sexo, Butler (2015a) ressalta que nem sempre surtem os efeitos desejados ao não produzir, necessariamente, corpos dóceis que se emolduram dentro da matriz de inteligibilidade cultural, assentados nos pressupostos da binaridade heterossexual, cujo argumento definidor se apóia na biologia. Ao que parece, os corpos insubmissos a essas normas acabam por representar o limbo da patologia, do desvio, da anormalidade, que estrutura, em grande dimensão, os discursos recorrentes de homofobia.

Na compreensão de Preciado (2014), o corpo é entendido como um lugar de opressão, mas também como espaço político e de resistência. Desse modo, os discursos que afirmam a “natureza” dos corpos e das práticas sexuais são, antes de qualquer coisa, resultantes de um

processo social, que está em consonância com a perspectiva de que a natureza, quando pensada nos corpos, nos gêneros e nas práticas sexuais, seja sinônimo de heterossexualidade.

Nessa arena, o corpo é tomado como discurso e é atravessado por diversas influências, interferências culturais, ideológicas e profundamente marcadas por discursos oficiais ditos científicos, que produzem “verdades” legítimas sobre corpos, sexualidades, identidades e práticas sexuais. Apoiados em determinadas referências, como dito anteriormente, esses discursos produzem na arena do cognoscível, corpos que valem mais que outros, que podem ou não ocupar determinados espaços.

Pensar o corpo como discurso, na perspectiva de Bakhtin (1993), ao tratar do corpo grotesco no contexto de François Rabelais, que compreende o fim da Idade Média e o início do Renascimento, é algo produtivo e enriquecedor para problematizar, sobretudo, os corpos das travestis em diálogo com as estruturas normativas que também habitam a escola.

Tratar dessas questões requer, teoricamente, compreender que o conceito de corpo grotesco está profundamente relacionado à ideia de carnaval, que pouco está relacionado com o que comumente conhecemos. Para Bakhtin (1993), o carnaval, no contexto de Rabelais, e os ritos cômicos que o constituíam se apresentava como uma contraposição às ríspidas normas estabelecidas tanto pelo Estado quanto pela Igreja, produzindo uma visão de mundo que paralelamente ao “mundo oficial” dialogava com outros ideais que parafraseavam e zombavam da rigidez sisuda das relações que produziam esse universo titular.

O carnaval (repetimos, na sua acepção mais ampla) liberava a consciência do domínio da concepção oficial, permitia lançar um olhar sobre o mundo; um olhar destituído de medo, de piedade, perfeitamente crítico, mas ao mesmo tempo positivo e não niilista, pois descobria o princípio material e generoso do mundo, o devir e a mudança, a força invencível e o triunfo eterno do novo, a imortalidade do povo. Tal era o poderoso apoio que permitia atacar o século gótico e colocar os fundamentos da nova concepção do mundo. É isso que nós entendemos como carnavalização do mundo, isto é, a libertação total da seriedade gótica, a fim de abrir o caminho a uma seriedade nova, livre e lúcida. (BAKHTIN, 1993, p. 239).

Nesse mundo paralelo que provisoriamente se instaurava com o carnaval, as utopias se materializavam nas inversões, nas fantasias e no riso regenerador. Dito de outra maneira, o carnaval se constituía nesse contexto como uma visão de mundo e não apenas como uma festividade. Nele as hierarquias se desfazem e o que é marginalizado, excluído e exagerado assume a centralidade; as etiquetas são abolidas e o sagrado e o profano se põem a dialogar numa fértil interdiscursividade, como destaca Fiorin (2008).

O corpo, nesse contexto carnavalesco, é o espaço onde se vivia a contraposição às normas, às hierarquias e às convenções que orientavam as relações sociais e os bons costumes da época. O grotesco, nesse sentido, encarnava os excessos, as contradições e a transformação, como um discurso contrário às leis e ao que era proibido fora dos dias de festa.

Em Rabelais, Bakhtin (1993) destaca que as imagens, ou mesmo os corpos considerados grotescos no âmbito da cultura popular da Idade Média, conservavam em si mesmas aquilo que lhes eram, em uma primeira instância, originais. Além do mais, esses corpos destoavam de tudo aquilo que era estabelecido socialmente como perfeito ou aceitável. O grotesco encarnava a contradição, a metamorfose e a ambivalência; escapava à vida cotidiana pensada na perspectiva da “perfeição” normatizada e normatizadora.

Ademais, era algo passível de múltiplas interpretações que, quando confrontadas com o normativo, são compreendidas em grande escala como “monstruosas” e “horrendas”, já que “destoavam” das possibilidades socialmente construídas do que vem a ser um corpo aceitável, “É um corpo que não tem lugar dentro da “estética do belo” forjada na época moderna” (BAKHTIN, 1993, p. 26).

Pensar as experiências das meninas travestis, com o olhar para os seus corpos percebidos e significados no âmbito da escola e para os mecanismos empreendidos sobre eles, a fim de normatizá-los, corrigi-los, invisibilizá-los ou excluí-los, é algo desafiador e ao mesmo tempo necessário. Nesse campo minado, o discurso ofensivo e legitimador da violência empreendida pelo aluno e reiterado pela coordenadora pedagógica, ao reafirmar “é viado mesmo” à Jilly Andrews, reforça uma vez mais a monstruosidade desse corpo na escola e a necessidade de marcá-lo enquanto tal. No caso de Adriana Liário, a sua privação em relação ao uso do banheiro significa de maneira bastante evidente o quanto esse corpo invisibilizado precisa desaparecer, dada a sua condição grotesca, desestabilizadora e ambígua. Trata-se de corpos que não cabem nesse espaço fortemente normatizador.

Na compreensão de Duque (2009), as travestilidades estão permeadas e ao mesmo tempo minadas por inúmeras possibilidades que têm, graças às novas tecnologias corporais, de ganhar plasticidade dos corpos e pela multiplicidade das experiências, num entrecruzar de fronteiras bastante fluido, porém, sem perder de vista os padrões e as práticas até então já legitimados entre a população travesti, que, por hora, tem se distanciado do “modelo” travesti da década de 1980. Essas experiências têm sido marcadas, sobretudo, pelo intenso movimento que permite “montar” e “desmontar” corpos de acordo com as possibilidades e desejos, numa densa relação entre a matriz normativa e os espaços de fuga.

É no corpo que o conjunto de regras sociais e políticas se inscrevem, se apoderando deste, marcando-o, qualificando-o e lhe atribuindo determinados sentidos que não outros. Nessa compreensão, Certeau (1998) pontua que os corpos se transformam em “taboas vivas” das leis, em um grande texto orgânico em que a ordem e os códigos sociais em sua amplitude são sistematicamente transcritos. Esse movimento transforma os corpos individuais em corpos sociais e é graças a essa “adequação/inscrição” que este se torna socialmente um corpo reconhecível.

O corpo, para Preciado (2014), é visto como um complexo texto orgânico fabricado pelo sistema sexo/gênero, uma espécie de grande arquivo no qual está guardada a história da humanidade, uma história da “produção- reprodução sexual”, na qual determinados códigos são naturalizados, ao mesmo tempo em que outros são arbitrariamente excluídos. Nesse grande texto, a heterossexualidade vai se inscrevendo nos corpos por meio dos inúmeros e alargados mecanismos de repetição, de modo que o masculino e o feminino se apresentam como as únicas possibilidades de existência, tomando sempre como referência a matriz biológica ao fabricar a ilusão de uma suposta natureza imanente. Logo, é importante ter em vista que “a heterossexualidade é uma tecnologia social e não uma origem natural fundadora” (p. 30).

A construção corporal das travestis desta pesquisa se deu, em sua maioria, concomitante ao tempo da escola e entre os treze e os dezesseis anos de idade. Embora existam intervenções corporais que produzam resultados em curto prazo, esse processo, no caso das meninas, aconteceu gradativamente e em um considerável período de tempo, com uma fluidez muito maior do que a vivenciada pelas primeiras travestis brasileiras.

Diferente da década de 1980, momento em que as travestis faziam aplicações de silicone líquido industrial e o uso de hormônios deliberadamente, o novo contexto tem, em muitos casos, favorecido, segundo Duque (2009), um certo adiamento nessas irreversíveis intervenções corporais, além de se prezar atualmente por um corpo com menos exageros, no que refere ao tamanho do glúteos e dos seios. Isso evidencia o quanto esse feminino travesti é, por vezes, negociado, reinventado e passível de múltiplas ressignificações.

O ato de deixar o cabelo crescer, o uso de hormônios, de maquiagem, o cuidado com as unhas e com as sobrancelhas são os marcos iniciais desse processo na experiência dessas travestis. Esse conjunto de intervenções produzidas no corpo e na estética se dá relativamente a passos lentos, o que taticamente acaba por não provocar diretamente um choque, como ocorreria se fosse tudo ao mesmo tempo e tudo de uma vez.

Duque (2009), ao coadunar com a perspectiva de Willian Siqueira Peres (2005), afirma que a experiência travesti não pode ser tomada como absoluta e como modelo para todas as outras experiências. Em outras palavras, não existe um modelo hegemônico que consiga dar conta de todas as experiências vividas pelas distintas travestilidades, uma vez que se referem aos mais distintos processos identitários que caminham em busca de uma “feminilidade”. O novo contexto das montagens e desmontagens tem propiciado uma convivência menos violenta em casa e na escola, o que tem tornado a prostituição “menos fundamental” nas palavras do autor, no que refere ao processo de formação das identidades e subjetividades desses sujeitos.

Entretanto, quando o corpo travesti é percebido na escola, com base nas narrativas das meninas, ele passa a ser o protagonista de inúmeros mecanismos de correção, de violências, de negações e privações. A escola deixa de ser o seu espaço. Nesse lugar, os discursos proferidos por esses corpos grotescos, compreendidos à luz da teoria bakhtiniana, não podem ecoar frente às normas; não podem sobreviver em suas ambiguidades, seus excessos, sua ambivalência e sua metamorfose; não podem ser tolerados nesse ambiente controlador. As memórias de escola das meninas apontam, em vários momentos, o quanto a “monstruosidade” desses corpos, em relação ao que socialmente se produziu como norma, não pode coexistir junto aos demais. Nessa direção,

[...] o *discurso* normativo só “anda” se já se houver tornado um *relato*, um texto articulado em cima do real e falando em seu nome, isto é, uma lei historiada e historicizada, narrada por corpos. Sua fixação em um relato é o dado pressuposto para que produza ainda relato fazendo-se acreditar. E o instrumento assegura precisamente a passagem do discurso ao relato por intervenções que encarnam a lei em lhe conformando corpos, e lhe valem assim o crédito de ser relatada pelo próprio real [...]. Esta intextuação do corpo responde à encarnação da lei; serve-lhe de apoio, parece até que a fundamenta, em todo o caso lhe serve. Pois a lei joga com o corpo: “Dá-me o teu corpo e eu te darei sentido, dou-te um nome e te faço uma palavra de meu discurso”. (CERTEAU, 1998, p. 241-242, grifos do autor)

O corpo de Jully Andrews, nomeado e significado pelo discurso da coordenadora pedagógica, assume o seu caráter grotesco e é profundamente marcado e estigmatizado. A demarcação “é viado mesmo” reafirma uma dimensão de que, a partir dessa nomeação autoritária, não se pode ser outra coisa além do que já lhe foi conferido e, nesse sentido, merece ser punido e alvo de toda sorte de violência, já que se insurgiu contra uma masculinidade hegemônica.

O grotesco para Bakhtin é sempre em relação aos pressupostos de “normalidade”. É o corpo-discurso que profere a contrapalavra, que se contrapõe aos ideais normativos por conta

da sua performatividade e da sua imanente subversão. É um corpo-discurso ameaçador, que desestabiliza, que fragiliza as verdades embebidas na biologia e, por isso, é excessivamente estigmatizado e “abolido” dos meios sociais.

As marcas do estigma serão localizadas no corpo ambíguo e indeterminado – nas entrelinhas desses enunciados esconde-se a ideia de que as travestis apresentam um excesso de gênero; e na prática social que assumirá maior visibilidade na sociedade, ou seja, a prostituição – no não – revelado dessa visibilidade, vê-se a ideia de que os corpos das travestis são lugares de excessos de vícios [...] Estigma e abjeção travesti encarnam-se no corpo, tal como os hormônios e a prótese de silicone. São, portanto, marcas corporais que se mostram e se escondem através da ambigüidade e da indeterminação. Homem? Mulher? Homossexual? Transexual? Travesti? Surgem como ameaça à pretensa coerência do sistema sexo/gênero, à suposta inteligibilidade dos gêneros e à fictícia verdade das categorias homem/mulher. (VERAS e GUASCH, 2015, p. 43).

As memórias de July Andrews confluem na direção destas análises. Segundo ela, o processo de modificação corporal intensificou ainda mais as dificuldades na escola. Com a composição da travestilidade, o aspecto grotesco do corpo se acentuou consideravelmente o que, institucionalmente, passou a exigir uma resposta normativa a esse discurso “desordeiro” ecoado por seu corpo.

Quando essas transformações tiveram início, July Andrews afirmou que as dificuldades no convívio escolar se intensificaram consideravelmente, sobretudo com o uso do banheiro. Ela considera que isso representava uma afronta para os alunos, já que poucas “bixas” tinham coragem se apresentar daquela maneira na escola. A construção do feminino travesti no corpo de July produziu ainda mais a segregação e as situações de violência, empreendidas principalmente por parte dos alunos.

July Andrews: [...] os colegas que não aceitavam, principalmente depois que afeminei, teve os problemas mais sérios, tive as dificuldades nos banheiros, tinha as dificuldades de fazer um trabalho em grupo, se era as meninas, elas de repente tinha uns bloquinhos, se era pra fazer um trabalho direcionado, tipo, o professor falava, os meninos vai fazer um trabalho referente a um conteúdo e as meninas a tal conteúdo [...] tinha problemas, dificuldade porque eles não me aceitavam no grupo pra fazer o trabalho junto, como não era pra me misturar, então, era difícil, acabava tendo que o professor obrigar, porque era os meninos com os meninos e as meninas com as meninas, então, ele obrigava a aceitar, aí eu ficava no canto.

Os corpos tidos como grotescos acabam por relativizar, dessacralizar e desnaturalizar as verdades dos corpos, dos sexos, dos gêneros, das sexualidades, entre outros, produzindo um movimento de fluidez e de desconstrução de verdades tidas como absolutas. Esses corpos

produzem contrastes que desestabilizam e colocam em xeque os dogmas historicamente produzidos nas sociedades ocidentais.

É na mesa de nascimento em que o corpo é significado dentro da binaridade, ou seja, onde a masculinidade ou a feminilidade são atribuídas, se prefigurando, no entendimento de Preciado (2014), como “zonas geradoras da totalidade do corpo (p.130)”. Por assim dizer, o corpo só tem sentido como sexuado, sendo os órgãos sexuais não somente “reprodutores da espécie”, mas produtores de uma coerência que atribui humanidade aos sujeitos, desde que estejam dentro da matriz de inteligibilidade cultural.

Butler (2015a) afirma que a concepção que compreende a sexualidade como algo construído não pode ser confundida como algo que se dá livremente sem nenhuma proibição ou cerceamento. Ao contrário de tudo isso, as construções se dão de maneira dialógica e sempre num dado contexto histórico, que confere determinados sentidos em detrimento de outros, sem jamais perder de vista as normas sociais às quais está condicionado/a, quer seja para respeitá-las ou mesmo para subvertê-las. Essas normas acabam por produzir identidades e corpos, inteligíveis socialmente ou não.

¹⁰[...] o “sexo” é aquilo que marca o corpo antes de sua marca, fixando com antecipação que posição simbólica o marcará e esta última “marca” é a que parece ser posterior ao corpo. Esta marca e esta posição constituem essa condição simbólica necessária para que o corpo possa significar [...] Isto significa que qualquer apelação ao corpo antes do simbólico deve dar-se dentro do simbólico, o qual parece implicar que não há nenhum corpo anterior a sua marcação. Se aceita-se esta última implicação, numa poderemos fazer o relato de como um corpo chega a receber a marca da categoria do sexo, porque o corpo anterior a marca só se constitui como corpo significável *através* da marca. (BUTLER, 2015b, p. 149, grifos da autora) (Tradução feita pelo autor)

O corpo, assim como as relações de gênero e sexualidade, assume centralidade nesta pesquisa, para a qual a travestilidade é produzida, sentida e experienciada em corpos biologicamente constituídos e culturalmente significados. É no corpo em que os sentidos atribuídos ao masculino e ao feminino são culturalmente produzidos, é nele em que as dores,

¹⁰[...] el “sexo” es aquello que marca el cuerpo antes de su marca, fijando con antelación qué posición simbólica lo marcará y esta última “marca” es la que parece ser posterior al cuerpo, que le atribuye retroactivamente una posición sexual a um cuerpo. Esta marca y esta posición constituye nessa condición simbólica necesaria para que el cuerpo pueda significar [...] Esto significa que cualquier apelación al cuerpo antes de lo simbólico debe darse dentro de lo simbólico, lo cual parece implicar que no hay ningún cuerpo anterior a su marcación. Si se acepta esta última implicación, nunca podremos hacer el relato de cómo un cuerpo llega a recibirla marca de la categoría de sexo, porque el cuerpo anterior a la marca sólo se constituye como cuerpo significable a *través* de la marca. (BUTLER, 2015b, p. 149, grifos da autora)

alegrias, prazeres e violências são experimentadas, silenciadas, dominadas ou resistidas, ou tudo isso, sentido concomitantemente.

Seguramente, na compreensão de Peres (2015), é de fundamental importância problematizar como os corpos que escapam a essa heterossexualidade compulsória e extrapolam as regulações socialmente produzidas em torno da vida e do seu “eficaz” gerenciamento são tratados e percebidos nessas mesmas relações sociais. Ao embaralhar os códigos convencionados socialmente ao masculino e feminino, ao romper ou indefinir determinadas fronteiras simbolicamente construídas, determinados sujeitos promovem uma verdadeira pane para aqueles e aquelas que não conseguem lidar com a possibilidade da fluidez identitária.

O corpo é o lugar onde os acontecimentos sociais são perceptíveis, tais como o nascimento, a morte e a reprodução, episódios que são profundamente carregados de sentidos culturais. Benedetti (2005), citando Bourdieu, afirma que a naturalização da cultura é algo que estabelece uma ligação entre o que é de ordem cultural e o que é corporal, de cunho “natural”. Nesse sentido, o corpo, mesmo quando considerada toda a “natureza” biológica, é um produto social, uma vez que ele se constitui, antes de tudo, como uma representação.

A necessidade produzida socialmente de classificar tudo e todos não é nenhum pouco inocente, ao oposto de tudo isso, esse processo é instaurado tomando como base os modelos de alinhamento entre corpo-gênero-sexualidade, que foram convencionados ao longo da história e que tentam, a todo tempo, prender a todos, mesmo que dialogicamente a essa referência, até mesmo aquelas e aqueles que, por vezes, se afirmam livres desses esquemas de categorização (SANTOS, 2015).

Butler (2015a) compreende que, para poder operar as normas de gênero, é necessário, por sua vez, incorporá-las já que estas regulamentam e idealizam feminilidades e masculinidades, sempre relacionadas às perspectivas heterossexuais. Para que os sujeitos sejam inteligivelmente reconhecidos, é necessário que estes incorporem as normas de gênero e sejam, desse modo, reconhecidos como “alguém viável” dentro dessa grande estrutura regulatória do gênero, sempre obedecendo ao alinhamento entre corpo, gênero e sexualidade.

Na compreensão de Peres (2015), a arraigada ideia que se produziu sobre o corpo no ocidente está intensamente atravessada pelas instituições que cerceiam e estabelecem leis que “[...] determinam os modos de produção dos corpos, estabelecendo as normas de seus funcionamentos, suas práticas e suas estéticas” (p. 31). Pensar as travestis, a partir desses pressupostos e sob um viés político, requer um grande esforço teórico a fim de perceber como as marcas do feminino e do masculino se fundem e estão a um só tempo em disputa em seus

corpos e como tudo isso é significado e ressignificado por meio das experiências das travestilidades.

Conduzidas por uma suposta naturalidade fundante de uma possível feminilidade imanente, muitas travestis, afirma Benedetti (2005), quando relatam suas experiências de vida, principalmente no que toca os processos de travestilidade, atribuem determinados modos de ser, tidos como femininos desde a tenra infância, atribuindo o desejo por brincadeiras consideradas femininas, ao mesmo passo que se recusam a participar de brincadeiras que demandam agilidade ou agressividade. Esse pensamento é bastante comum no imaginário social como um todo e é amplamente reforçado pelas histórias de vida desses sujeitos.

Partindo da compreensão de que essas questões são significadas pelas relações de poder e reguladas por discursos de sexualidade que instauram verdades e normatizações sobre os corpos e suas práticas, é oportuno ter em vista que as discursividades acabam por produzir realidades e materializam o que pode ser inteligível ou não ou, em outras palavras, o que Judith Butler chama de corpos abjetos (SANTOS, 2015).

Nesta direção, Peres (2015) sinaliza que as travestis ultrapassam as fronteiras do socialmente inteligível, sobretudo, na medida em que rompem com o alinhamento entre corpo, gênero, sexualidade, desejo e práticas sexuais, desordenando a rigidez identitária que está imposta a todos e a todas no mundo ocidental. Destarte, existe em torno da construção dos corpos travestis toda uma provisoriedade que guia as práticas e as intervenções.

Apropriando-se de uma ideia de feminilidade intrinsecamente associada a uma suposta natureza, reforça-se, ainda, o fato de muitas delas terem o desejo de transformação ou uma inclinação ao que é convencionado como feminino desde a infância e, com isso, acabam por (re)produzir uma perspectiva naturalista dos gêneros e das sexualidades sob a égide do “[...] argumento de que esses processos são “naturais”, e não artificiais ou deliberadamente construídos pelos sujeitos” (BENEDETTI, 2005, p. 100, grifo do autor). Infere pensar, nesse sentido, que essas estratégias têm como finalidade a intenção de conferir a si próprias um significado positivo ou mais “verdadeiro” da identidade travesti, como algo do qual é impossível escapar.

[...] as *monas* sustentam que o seu processo de construção e transformação já estava marcado, traçado e decidido. O desejo de transformar-se é um sentimento puro e “ingênuo”, que não traz em seu escopo “malícia” ou “maldade”. É algo que sempre foi assim (desde que nasceram, ou melhor, “desde que eu me conheço por gente” [...]) e que dificilmente pode ser mudado ou redirecionado. (BENEDETTI, 2005, p. 100-101, grifos do autor)

A partir dessas hipóteses, é importante considerar o que nos traz Adriana, que retrata, em alguma dimensão, o quanto isso é presente nos discursos de algumas travestis. No excerto abaixo, Adriana diz que já nasceu com a “mente de travesti”. A partir dessa afirmativa, infere pensar que isso pode ser compreendido como um corpo que, desde o início, se constrói simbolicamente na ordem do feminino; para o qual a convergência sexo-gênero já começa desfeita e impossível de operar.

Adriana Liário: Fazer a mudança do corpo masculino pro corpo feminino, porque a mente já é feita, entendeu? A gente já nasce com a mente de travesti, a gente sabe o que a gente quer nessa mudança aí. É a parte que a gente vai se sentir bem com a gente mesmo, por fora, por dentro e por fora, aí parece que vai [...] Essa mudança é feita com hormônio, mas aí, como eu te falei que desde criança eu tive os traços feminino, eu nunca precisei tomar hormônio [...] Eu nunca tomei hormônio. Então, não foi necessário, em mim mesmo foi mudança com silicone [...] Aí eu deixei o cabelo crescer e encontrei a bombadeira, a famosa bombadeira.

Nesta direção, os corpos das travestis são construídos dialogicamente com os ideais por elas interpretados como femininos, instaurando um longo percurso que busca incessantemente produzir um feminino num corpo que, a princípio, apresenta traços do que se concebe socialmente como masculino. Peres (2015) mostra que algumas pesquisas apontam que as travestis estão orientadas por três figuras importantes: a “mãe”, que é a matriarca procriadora, a “puta”, que é a sedutora, e a “vedete”, que está amplamente associada ao glamour e aos espetáculos artísticos. Tal relação pode ser percebida, talvez, pela maioria dos nomes adotados por cada uma delas.

[...] podemos pensar que o corpo travesti traz em seu bojo a ambigüidade, a surpresa e a confusão dos códigos de inteligibilidade: um corpo aparentemente feminino que tem entre as pernas o órgão sexual masculino, e mais ainda, faz uso dele. Uma ambigüidade que coloca em xeque as classificações sexuais e de gêneros tradicionais, deixando muita gente confusa e perdida frente à expressão dessas novas identidades sexuais e de gêneros. (PERES, 2015, p. 36)

Apesar dos investimentos financeiros e das emoções que permeiam a construção do corpo feminino por pessoas travestis, este não é percebido por elas apenas como um lugar onde se imprimem significados. Em vez disso, tal corpo se constitui em uma linguagem, ao passo que é nele que os significados do masculino e do feminino se concretizam e produzem efeitos sociais. Logo, “é no corpo que as travestis se produzem enquanto sujeitos” (BENEDETTI, 2005, p. 55). O processo de produção do feminino travesti é perpassado por várias questões. Em uma primeira instância, se atem principalmente às mãos e ao rosto. Por

certo, as unhas recebem o cuidado dos esmaltes, sobretudo, os de tom avermelhados, e o rosto é produzido através das inúmeras artimanhas que a maquiagem pode proporcionar.

O processo de construção e as intervenções experienciadas nos corpos das travestis por elas mesmas são orientados por aquilo que elas consideram como feminino, quer seja pelas práticas e pelos valores que atribuem a certa feminilidade, quer seja pelo uso dos prazeres diferentes ou simultâneos que conseguem empreender nas práticas sexuais, conferindo, nessa direção, determinadas particularidades a esse feminino. Na perspectiva teórica de Benedetti (2005),

As travestis constroem seus corpos e suas vidas na direção de um feminino ou de algo que elas chamam de feminino. Em sua linguagem êmica, querem *ser mulher* ou *se sentir mulher*. *Se sentir mulher* é uma expressão que por si só já traz algumas pistas de como esse feminino é concebido, construído e vivenciado pelas travestis. De fato, a maior parte não se iguala às mulheres, nem tampouco deseja fazê-lo. O feminino travesti não é o feminino das mulheres. É um feminino que não abdica de características masculinas, porque se constitui em um constante fluir entre pólos, quase como se cada contexto ou situação propiciasse uma mistura específica dos ingredientes do gênero. O gênero das travestis se pauta pelo feminino. Um feminino tipicamente travesti, sempre negociado, reconstruído, ressignificado, fluido. Um feminino que se quer evidente, mas também confuso e borrado, às vezes apenas esboçado. O feminino das travestis é um constante jogo de estímulos e respostas entre o contexto específico de determinada situação e os sentimentos e concepções da travesti a respeito dos domínios do gênero. É o feminino travesti. (BENEDETTI, 2005, p. 96, grifos do autor)

A construção de si se dá quase sempre em meio a muitos riscos, quer seja com os hormônios, tomados ou injetados indiscriminadamente, ou mesmo com a aplicação do silicone líquido industrial. Considerando essas nuances, a escolha da “bombadeira” é muito importante, pois ela será, em termos, a responsável pelos bons resultados nas sinuosidades do corpo. Além do mais, os corpos modelados por ela servem de propaganda para futuros trabalhos. Os corpos moldados à luz de determinados ideais reconhecidos por elas como femininos são também produzidos a fim de que haja, mesmo que de maneira comedida, certa aceitabilidade social e que desperte, ao mesmo tempo, o desejo dos homens, já que imitam um ideal que se aproxima do da mulher. Embora isso deva ser considerado, é apenas uma perspectiva sobre a questão, se considerarmos que, para algumas, isso se constitui em uma oportunidade de se autoproduzir em busca de uma anatomia que lhe proporcione bem estar e que desperte a um só tempo o desejo das pessoas do sexo masculino (SANTOS, 2015).

Por certo, com a utilização dos hormônios as “[...] mudanças corporais se mostram mais visíveis e mais definitivas: seios se desenvolvem, a silhueta se arredonda, os pelos do corpo e da barba diminuem em quantidade e

tamanho. Submeter-se a tratamento hormonal parece identificar-se com a própria decisão de incorporar a identidade travesti. (BENEDETTI, 2005, p. 73)

A construção do corpo da maioria das travestis também é marcada pela aplicação de silicone líquido, tornando-se um processo definitivo, posto que uma vez aplicado, a sua extração é quase impossível. Logo, o silicone é utilizado para moldar todas as partes do corpo.

Assim:

Aplica-se o silicone em praticamente todas as partes do corpo: pernas, joelhos, coxas, quadris, nádegas, seios, face, boca, testa etc. O produto é muito valorizado porque tem efeito imediato, já que os resultados são visíveis logo ao final da operação. [...] É usualmente aplicado de forma caseira, normalmente por uma travesti mais velha [...] com um nome muito famoso na praça, que é chamada de *bombadeira* – porque *bombar* é o ato de injetar silicone. A *bombadeira* atesta seu nome pelos corpos que desfilam na quadra e que foram por ela construídos. Por isso, normalmente são pessoas muito respeitadas no universo travesti. (BENEDETTI, 2005, p. 81, grifos do autor)

No âmbito da legalidade, as aplicações não podem ser feitas, contudo, acontecem indiscriminadamente entre a população de travestis do Brasil inteiro. Além de serem ilegais, acontecem sem as mínimas condições sanitárias. A aquisição do silicone injetável se dá de maneira limitada. Nesse sentido, a *bombadeira* tem acesso a este através de fornecedores. Embora seja comum esse tipo de procedimento desde a década de 1980, esse produto pode provocar complicações para a saúde, já que sua função original é para fins de uso mecânico (BENEDETTI, 2005). Quando uma travesti tem o seu corpo construído através do silicone líquido, esta deve estar atenta a uma série de cuidados que se deve ter no dia-a-dia, tais como: não ficar muito tempo sentada, nem dormir em um local muito duro, isto é, colchões ortopédicos e cadeiras sem estofado, sob o risco de deformar o corpo e de fazer com que o silicone caminhe por este. Ginásticas e práticas muito repetitivas podem também desconstruir o efeito produzido pelo produto no corpo. Sobre essas questões, uma das entrevistadas relata esse rito de passagem que marca a maioria da vida das pessoas travestis.

Pesquisador: Como é que é essa coisa da bombação?

Adriana Liário: É bastante, como se diz, você tem que ter muita coragem, porque a bombação é uma fase onde você fica entre a vida e a morte, você não sabe se vai dar certo se não vai, se você vai morrer [...] mas os seus pensamentos positivos, que você vai ficar melhor do que tá [...] eles usa o silicone industrial, uma seringa, agulha, umas agulha grandona aquelas agulhas de aplicar injeção em gado [...] Ela é bem grande, não sei falar o

milímetro dessa agulha, mas ela é grandona, do tamanho de um dedo mais ou menos, e a seringa, é uma seringa de vinte ml, aí vem o copo que é onde você coloca o silicone dentro do copo, pra puxar com a seringa, aí se você aplicar o silicone em você com anestesia, pode te causar febre, então, na minha época, não era usado anestesia. Hoje em dia se usa anestesia, mas na minha época não era usada, então você coloca uma calcinha bem amarrada e marca você. Vai bombar o bumbum e marcar o lugar onde você vai furar e ali você fura [...] é marcado com caneta, aí, ali você furou, colocou o silicone, a quantia de silicone, aí tirou pra tampar aquele burquinho, e é colocado um esmalte, no meu foi com esmalte e algodão, aí coloca o esmalte e o algodãozinho, e ali fica cuidando por alguns dias [...] Na hora que termina de colocar toda a quantia de silicone que você vai colocar, e é lógico que vai na bumba meio litro de cada lado, vai mais ou menos, uns cinco furo de cada lado. Então, na hora que terminar de colocar todo o silicone ali, aí é feita uma massagem mesmo, pra que o silicone encontre o lugar e faz tipo uma moldura, tipo modela.

Pesquisador: E a dor Adriana?

Adriana Liário: Assim, primeiro a dor da agulha que enfia, aquela agulhona grossa em você, mas a dor maior é do silicone entrando, que é aquele líquido [...] Ele é bem grosso mesmo, muito grosso, tem o Barra 1000, que eu fui bombada na época com o Barra 1000, [...] Foi colocado aquele silicone grosso em mim, foi massageando, mas só que eu achava que tinha acabado, mas a dor veio no repouso. Na época, na minha época, quando eu coloquei todo esse silicone, tinha que ficar deitado no chão cru, você só coloca o lençol no chão, você deita em cima e fica deitado naquela posição durante quinze dias, com o bumbum pra cima, de barriga pra baixo com o bumbum pra cima, sem poder virar nem de lado, nada [...] tem que ficar deitado de repouso absoluto.

Santos (2015) afirma que o corpo travesti nunca está pronto. Muitas afirmam que as constantes aplicações de silicone líquido se transformam em certo “vício”, que norteiam a materialização de um corpo reconhecido por elas como feminino. Esse mecanismo de construção corporal proporciona, em sua grande maioria, efeitos bastante satisfatórios e quase imediatos. Talvez esse seja um dos principais motivos que leva muitas travestis a se submeterem à dor e ao risco que o silicone líquido industrial proporciona.

As deformidades no corpo não são raras entre as travestis, pelo contrário, diversos são os relatos em que o silicone caminhou de uma parte a outra do corpo, deformando ou, em casos mais graves, que também são comuns, provocando feridas que apodrecem a carne e pelas quais o silicone vai saindo do corpo. Adriana Liário faz alguns apontamentos sobre esse aspecto.

Pesquisador: E esse silicone ele não escorre, ou ele fica amarrado?

Adriana Liário: Ele escorre se você andar, se você levantar, se subindo e descendo, então ele pode escorrer e parar lá no seu pé, aí você vai ficar com aquele pé enorme.

Pesquisador: Mais aí o amarra? Amarra no corpo?

Adriana Liário: Amarra, é feita várias amarração [...] uma calcinha cortada amarrada. Então, aonde que é a amarração da calcinha corta e você tem que pegar o papel higiênico e colocar por baixo da calcinha, mas mesmo assim, ainda sangra assim na parte onde que é feita a amarração.

Pesquisador: Você tem silicone aplicado no corpo, então?

Adriana Liário: No corpo todo desde a testa, no paumex [...] aqui em cima na sobrancelha, em volta do nariz, no nariz, aqui eu tenho, aqui assim eu tenho marca da agulha no queixo, meu queixo é feito de silicone, meu peito é peito de silicone industrial, não é prótese [...] bumbum, a perna, quadril, panturrilha, panturrilha é furada aqui, minha panturrilha é bem grandona e eu tive sorte graça a Deus de não ter escorrido pro pé quando foi colocado.

Importa considerar que a feminilidade precisa ser reconhecida socialmente para, assim, ter sentido. Nessa relação, é sempre uma construção dialógica para o outro, na medida em que este vai conferindo ao corpo determinados sentidos, que não outros, tais como reconhecer neste, atração ou não, se ele despertará ou não o desejo de ser “consumido”. Por assim dizer, as mídias exercem um forte papel no processo de construção corporal, a fim de que atendam as demandas masculinas, ou seja, aos “consumidores” em potencial desses corpos (SANTOS, 2015).

O denso processo que envolve a feitura do gênero ou, em outras palavras, a produção de uma suposta feminilidade em um corpo biologicamente masculino, abarca toda uma significação e ressignificação dos valores e dos signos atribuídos a cada gênero, a fim de produzir um “corpo habitável” para si (BENEDETTI, 2005). Nesse jogo, o que fica bastante evidente é o quanto masculinidades e feminilidades são meticulosamente produzidas e negociadas em contraposição ao imaginário social e a determinados discursos que afirmam uma imanência natural e, por vezes, essencialista. Por certo, nessa perseguição por uma feminilidade, deixa-se entrever o quanto os corpos, presentes em todas as etapas dos processos de transformação, estão presentes e se reinventam no âmbito das práticas e dos valores dos gêneros.

As travestis não desejam *ser* como as mulheres. Seu objetivo, antes, é se *sentirem* como mulheres, se *sentirem* femininas. Vivem a experiência do gênero como um jogo artificial e passível de recriação. Por isso, criam um

feminino particular, com valores ambíguos. Um feminino que se constrói e se define em relação ao masculino. Um feminino que é por vezes masculino. Vivem, enfim, um gênero ambíguo, borrado, sem limites e separações rígidas. Um jogo bastante contextual e performático, mas também rígido e determinado. (BENEDETTI, 2005, p. 132, grifos do autor)

As relações que são tecidas entre o corpo e as perspectivas de feminilidade se dão por meio da constituição de uma feminilidade, que é inscrita sobre uma anatomia biologicamente masculina, “[...] evidenciando os valores e significados que as pessoas têm sobre o próprio feminino e que norteiam suas próprias fantasias sobre o feminilizar-se” (p. 36). As subjetividades de cada sujeito acabam por produzir feminilidades singulares que terminam por determinar parâmetros imaginários sobre a mulher que se pretende produzir no próprio corpo, destaca Peres (2015). Certamente, a maneira mais correta ao se referir às pessoas travestis é pensar essas questões numa perspectiva pluralista, compreendendo-as como travestilidades, já que não existe um modelo absoluto ou hegemônico de travesti.

3.10 Travestilidades, violências e prostituição

Pensar as travestilidades imersas em uma sociedade regulada por uma heterossexualidade compulsória implica considerar que esses inúmeros e distintos processos empreendidos em busca de uma feminilidade travesti estão concomitantemente atravessados por processos de violência física, simbólica e estrutural, empreendidos pelas diferentes instâncias, como a família, a escola, a igreja e o estado, o que acaba demandando para essa população muita força e resistência, a fim de que consigam se fazerem travestis e sobreviverem nessa mesma sociedade, que diuturnamente profere pareceres negativos sobre os seus direitos e produz sentidos contrários à existência desses sujeitos.

As travestis representam uma das categorias mais estigmatizadas dentro das homossexualidades, o que, na compreensão de Veras e Guasch (2015), foi fortemente favorecido pela representação midiática brasileira produzida em torno desses sujeitos entre as décadas de 1970 e 1980. A grande imprensa de Fortaleza e das demais cidades do Brasil veiculava imagens e reportagens associando as travestis, especialmente, ao campo marginalizado da prostituição, produzindo, nesse contexto, a imagem da travesti marginal, sempre associada a situações de violência, roubo, desordem e perigo. Ainda é recorrente a visibilidade das travestis associada à prostituição. Constatada tal realidade, poderia tentar responder a questões tais como: Por que elas vão para a prostituição? Não haveria outro caminho possível? Isso é resultado do processo de marginalização sofrido por elas? É resultado da homofobia e toda sorte de discriminações? Enfim, há muitas questões que poderiam ser elencadas, mas que mantêm em comum uma pretensão de encontrar um motivo ou causa verdadeira que seria responsável pela produção dessa associação: travestis e prostituição. (SANTOS, 2015, p. 148)

Na compreensão de Santos (2015), não existe unicamente essa dinâmica de causa e efeito entre as travestis e o universo da prostituição e seria bastante limitador e desonesto pensar essas questões apenas nessa perspectiva, desconsiderando as nuances que envolvem, em certa dose, a autonomia desses sujeitos, bem como as inúmeras negociações, aprendizados, poder, desejo, subversões e normatizações imbricadas nesse contexto.

O discurso heteronormativo, presente no imaginário social da década de 1970 e até mesmo no emergente movimento homossexual, concebia as travestis como sujeitos e experiências que extrapolavam e borravam as fronteiras de gênero estabelecidas pelo binarismo, além de não condizer, nas palavras de Veras e Guasch (2015), com o modelo “bicha/bofe” que estruturava, ao menos no imaginário social, as relações homoeróticas no Brasil no referido contexto. Os excessos localizados pelos discursos sociais e até mesmo do movimento homossexual enxergavam nas travestis algo que acabava denunciando uma “feminilidade fabricada”, como se todas as outras assim não fossem.

De acordo com Peres (2015), os numerosos e distintos tipos de violência são intensificados pelo denso e meticuloso processo de estigmatização, do qual as protagonistas são as travestis, considerando, nesse processo, os marcadores sociais de classe, raça (histórica), idade, entre outras tantas dimensões que contribuem nessa ação. Estas, por sua vez, experimentam e participam dialogicamente de múltiplas violências, algumas, inclusive, exercidas por elas mesmas, e talvez nem consideradas como “agressões” a si próprias, a exemplo da aplicação indiscriminada de silicone líquido industrial, que provoca inúmeros prejuízos para a saúde e pode levar à morte. Entre esse grupo, ocorre uma naturalização das violências, reforçado pelo grande estigma de inferioridade e de menos valia, aos quais elas estão expostas cotidianamente.

[...] torna-se importante considerar que a violência em sua forma conceitual precisa ser considerada dentro de uma perspectiva histórica e social, ou seja, ela é sempre processual e atua muitas vezes como ferramenta do poder normatizador que faz uso da força para destruir toda ação ou modo de existência que de certa forma se contrapõe à norma e a ordem estabelecida. (PERES, 2015, p. 48)

Para tanto, torna-se imprescindível trazer o relato de uma das participantes da pesquisa sobre algumas situações vivenciadas no universo da prostituição, mas que, contudo, não está restrito apenas a ele. São diversas ocorrências que funcionam como mecanismos de punição dos sujeitos que extrapolam as normas pensadas para cada um/a. Ademais, diante do processo de silenciamento da polícia e da justiça como um todo, infere pensar que esta esfera está, em grande medida, “coadunando” com tal barbárie, sobretudo quando se omite ante tudo isso que

institucionalmente é invisibilizado. Em outras palavras, compreendo esse fenômeno como uma espécie de terceirização da violência, em que o próprio Estado não age diretamente no extermínio desses corpos desviantes, mas permite, contudo, que os “outros” o façam em nome de uma higiene social.

Adriana Liário: O meu mundo que eu falo é o mundo com as meninas, o mundo trans, esse mundo de travesti, ele é um mundo fechado. Durante o dia, todas dentro de casa, nós só sai na calada da noite, quando a sociedade tá dormindo, daí pode andar livremente pelas ruas, mesmo assim, sofre preconceito, sofre discriminação, porque se passa um carro de família, parece que eles coloca a criança, criança, gente! O que passa na cabeça de uma criança? Colocar a cabeça pra fora e xingar a gente: “Oh, viadão!” Com certeza, isso foi os pais que falaram: “Vai lá, xinga!”.

Pesquisador: Acontece muito isso?

Adriana Liário: Muito, eu sentada, tava sentada na esquina, levei uma tijolada aqui, oh! No meio da minha testa, um caminhão desses de construção, desse de construtora e o cara lá de cima jogou, aqui em Rondonópolis, ali aonde que eu fico no ponto [...] Ovada, uma vez subindo, eu tinha escovado meus cabelo, meu cabelo é grande, então tava a coisa mais linda assim, né? E eu subindo aqui assim, um caminhão passou e eu senti que de dentro do caminhão jogou uma fralda descartável suja, só o coco de nenê escorrendo aqui assim ni mim. Eu tinha feito o cabelo naquele dia. Gente, olha, mas eu chorei, ah! É coisa que a gente vive diuturnamente assim. A gente atravessa esse portão pra fora e já começa. É olhares, é aquela tal de síndrome do cotovelo, só dar um cutucão no outro: “Olha lá, olha lá!” (risos). Vê constantemente em qualquer lugar, onde a gente vai o povo tem essa síndrome, de um cutuca o outro pra ficar mostrando a travesti que tá passando, parece que nunca viu.

Na medida em que sujeitos adotam roupas e adereços femininos em suas vestimentas, nos gestos e nas performances estes acabam por (re)produzir meticulosamente as normas sociais pensadas para o sexo feminino. Outra questão, sinaliza Santos (2015), que ronda as travestilidades é a da exarcebada erotização de seus corpos e a intrínseca associação com a prostituição, como se fossem sinônimos um do outro. Embora os discursos sobre essas questões sejam bastante arraigados na sociedade, é necessário problematizar essa associação, a fim de evidenciar os mecanismos de poder que fazem, em grande medida, as travestis tornarem-se prostitutas, uma vez que não se deve compreender essa relação enquanto questões indissociáveis ou numa perspectiva determinista às quais elas não podem escapar.

Para Veras e Guasch (2015), o desordenamento e o relativo “excesso” de gênero e de sexualidade, atrelado aos espaços subalternos da prostituição, ocupado pela maior parte das travestis brasileiras, associam-se ao ordenamento urbano, aos espaços de degradação e

marginalidade. Nesses termos, é importante considerar que a abjeção instaurada pela não inteligibilidade de gênero se soma com a abjeção por estas pessoas habitar juntamente com outros “não-sujeitos” os lugares inóspitos das cidades, onde a noite é único tempo permitido para que vivam suas vidas, não reconhecidas enquanto tal.

Uma análise mais cuidadosa é imprescindível para que se possa estabelecer de que maneira os processos discriminatórios sofridos no ambiente escolar, familiar, entre outros, contribuem, de fato, para que muitas travestis se engajem na prostituição. Em princípio, fica a constatação de que a discriminação tem um peso considerável. (SANTOS, 2015, p. 106)

Benedetti (2005) afirma que muitas das pesquisas realizadas, que tomam como foco as travestilidades e suas experiências, apontam que um dos marcos desse processo concentra-se no abandono familiar, quer seja de forma forçada, ou de forma “voluntária”. Os estudos revelam que isso se dá dialogicamente, quando o processo de construção da feminilidade travesti se inicia, marcado pelas alterações corporais, muitas vezes entre os 11 e 14 anos, e intensificado pelo início da puberdade. Os sujeitos que retardam esse processo permanecem mais tempo na família, bem como possuem maior nível de escolaridade. Com essa ruptura familiar, algo quase ritualístico em grande parte da vida das travestis brasileiras, a “rua”, prefigurada como espaço de prostituição, emerge nesse contexto como uma forma de adquirir algum dinheiro e se constitui em uma “grande escola” na arte de fazer-se travesti. Nessa dimensão, as memórias de Adriana apontam nessa mesma direção.

Adriana Liário: Então eu saí da minha cidade assim, saí assim, beira de BR mesmo, rua adentro, andando, desesperado, onde eu encontrei um caminhoneiro [...] que eu pedi carona pra ele, e disse pra me levar pra o mais longe daqui, que eu queria é só sair de perto da minha família, porque eu fiquei muito indignado com o que aconteceu [...] e me levou, me levou até Cuiabá. Aí eu desci em Cuiabá, eu lembro que o caminhoneiro me deu cinco reais, ainda eu tava com fome, e ele fez assim, ainda umas carícia em mim assim, que foi quando eu vi que dava dinheiro [...] foi quando eu descobri que podia fazer sexo em troca do dinheiro [...] Ele pegou e me falou que ia me deixa num lugar que tinha bastante, ele me falou na época, bastante homossexual, que na verdade são as transexual que anda por ali.

Segundo Benedetti (2005), o ambiente da prostituição representa um rico espaço de aprendizagem da feminilidade travesti, como um lugar propício e estimulador da transformação do gênero. Geralmente, a “pista” ou a “rua” é apresentada por uma amiga que já frequenta o espaço e, embora se constitua em um lugar onde se aprende a ser travesti, é visto por muitas como um espaço de degradação e decadência, (re)produzindo o recorrente discurso que circula no senso comum de que a prostituição, sobretudo a exercida na rua, é

algo moralmente baixo e deteriorado. O discurso de July Cristiny contribui, em grande medida, para algumas das proposições teóricas aqui apresentadas.

July Cristiny: Quando eu caí na rua, eu aprendi a me prostituir, aí mesmo que a gente aprende na verdade [...] quando eu caí na rua eu tinha dezesseis anos.

July Cristiny: É sempre a amiga que receita: “Bebe isso, bebe aquilo!” No começo você vai bebendo aquele monte de coisarada, que vai te fazendo mal, vai fazendo, vai te dando certos revestrés, porque, querendo ou não, o nosso corpo é um corpo masculino [...] Quando agente começa, você vai tomando hormônios femininos, ele vai mudando e, ao mesmo tempo, ele vai dando problemas [...] Ele vai dando reações contrárias. E então, tipo assim, eu tive muitas reações contrárias. Eu tive enjoou, eu tinha problemas de respiração, eu tive vários probleminhas com hormônio. Então no começo eu num fiz muito isso não. Eu fui por indicação, eu depois fui começando a ver que tava me fazendo mal, que certos hormônios estavam me fazendo mal, eu cheguei no médico e perguntei porque que tava me fazendo mal, aí ele falou bem assim: “Porque esse não é o tipo de hormônio certo.” Aí, ele foi me receitando o hormônio: “É esse! Esse, é esse que você tem que tomar”.

O espaço da *batalha* é um dos principais cenários de aprendizado e testagem do gênero, que se dão por meio de um complexo sistema de estímulos, sinais, aprovações e reprovações que confirmam, negam ou questionam os investimentos no processo de transformação do gênero. Esse *feedback* que as travestis esperam das colegas, dos clientes, transeuntes e outras pessoas é fundamental para a conformação dos valores atribuídos ao feminino e ao masculino, que vão sendo construídos em função da aprovação ou não dos investimentos no convívio social. É na *esquina* que as travestis procuram se exibir, se insinuar e se oferecer de forma a se sentirem atraentes para os desejos dos homens que aí circulam. É na *rua* que sentem que as suas formas corporais e sua performance feminina dão resultado, isto é, são eficientes para que os homens as desejem. Esse espaço é concebido como o principal meio de troca e aprendizado da carreira travesti. (BENEDETTI, 2005, p. 115-116, grifos do autor)

No mundo da prostituição das travestis, idade é um importante marcador que precisa ser considerado, bem como a produção do corpo. É a idade, afirma Santos (2015), que marca, em grande medida, o auge do trabalho na prostituição de grupo, servindo tanto de atributo qualificador como ao contrário. Significativamente, é preciso ter em vista que “[...] a geração é um importante marcador social no grupo das travestis, na medida em que estabelece lugares de exercício de poder, conferindo autoridade, ou, em alguns momentos, desprezo” (p. 100).

Nesse universo, a idade das travestis que exercem a prostituição como meio de sustento é bastante baixa, considerando a alta competitividade e tendo em vista a velhice como item de desinteresse e negatividade, já que, em tese, não desperta mais tanto o interesse sexual dos clientes. Além do mais, as experiências da rua, entendida aqui, como espaço da

prostituição, proporcionam bastante desgaste e assujeitam-nas a um ambiente expressivo para as mais distintas violências, além da perda das noites de sono e do recorrente uso de drogas. Deste modo, é preciso considerar que o corpo “[...] é plástico, é cultural, é moldado pelos ditames da cultura [...] é uma realidade física, material e que, portanto, sua plasticidade é limitada pelas possibilidades oferecidas por esta realidade” (SANTOS, 2015, p. 100).

As travestis, na compreensão de Peres (2015), e, em meio a esse denso processo de estigmatização e exclusão social, são contempladas em grande medida pelo desemprego, pelas condições precárias de moradia, além de serem alvo constante de julgamentos morais, atenuados especialmente pelas meticulosas intervenções que produzem o corpo travesti. Por certo, compreender esses sujeitos, numa perspectiva histórica e social, leva-nos a perceber e identificar muitos desses mecanismos de exclusão que não operam necessariamente como uma questão de causa e efeito, mas como uma produção social da subalternidade travesti e da precariedade de vida que a maioria dessa população vive no Brasil, a ponto de naturalizar os espaçamentos, as violências verbais, a prostituição, a negação de direitos e, até mesmo, o assassinato dessas pessoas, como se todas essas questões lhes fossem immanentemente naturais.

3.11 A resignificação do queer e a instauração do processo de politização das identidades “subalternizadas”

Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora (LOURO, 2013, p. 39).

Butler (2015b), em uma meticulosa análise sobre o termo “queer”, estabelece uma breve contextualização das transformações e resignificações em relação a este, que, em decorrência de sua apropriação pelos movimentos homossexuais organizados, passa a adquirir um novo sentido, deixando de ser um indicativo de degradação, estigma e ofensa às homossexualidades e passando a ter uma conotação afirmativa, que busca, entre outras questões, despatologizar essas sexualidades compreendidas no âmbito social como desviantes e anômalas, a fim de alcançar também uma legitimidade sexual.

O termo queer tem em sua origem o sentido de estranho, ridículo, raro e, como tal, era empregado sempre em situações de deboche e de ofensa a pessoas homossexuais. Entretanto, Louro (2013) destaca que o termo foi apropriado e resignificado politicamente por uma vertente dos movimentos sexuais para prefigurar uma perspectiva de subversão e contestação. Nesse campo tensionado por perspectivas “desordeiras”, “[...] 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 [...]” (p. 39). Do ponto de vista teórico queer, os movimentos homossexuais dominantes também eram alvos de muitas críticas, uma vez que também atuavam de maneira normalizadora e cerceadora das identidades.

Importa, na compreensão de Butler (2015b), pensar, ainda, como os discursos ofensivos alcançam os corpos e como estes, por sua vez, interatuam com tal violência. Estes são banidos ao campo do inteligível, relegados à abjeção e materializados nestes contornos pelo discurso do desvio. Tais discursos produzem realidade e, especialmente, autorizam as mais distintas formas de violência e exclusão, sobretudo na escola. Nestes fins, importa considerar que

¹¹Os atos performativos são formas de fala que autorizam: a maior parte das expressões performativas, por exemplo, são enunciados que, ao serem pronunciados, também realizam certa ação e exercem um poder vinculante. Implicadas em uma rede de autorização e castigo, as expressões performativas tendem a incluir as sentenças judiciais, os batismos, as inaugurações, as declarações de propriedade; são orações que realizam uma ação e ainda lhe conferem um poder vinculante a ação realizada. Se o poder que tem o discurso para produzir aquilo que nomeia está associado a questão da performatividade, logo a performatividade é uma esfera em que o poder atua *como* discurso. (BUTLER, 2015b, p. 189-190, grifo da autora) (Tradução feita por mim)

No panorama traçado por Butler (2015b), a emersão ressignificada do termo *queer* se faz justamente na tentativa de desestruturar a carga pejorativa que tem como principal proposta desmoralizar sujeitos homossexuais, que se valeu de repetitivos mecanismos discursivos para produzir pessoas socialmente patologizadas e inferiores, sancionando, desse modo, a existência de indivíduos dignos de humilhação e rechaço. Apesar de alguns progressos, a autora sinaliza que é preciso avançar em muitas frentes, uma vez que o início dessa ressignificação se dá marcadamente por pessoas brancas que não assumiram também como bandeira de luta as questões de classe e de ordem étnico-racial. Ao longo dos anos, as novas significações produzidas em torno do termo têm sido remodeladas, com vistas a

¹¹Los actos performativos son formas del habla que autorizan: la mayor parte de las expresiones performativas, por ejemplo, son enunciados que, al ser pronunciados, también realizan cierta acción y ejercen un poder vinculante. Implicadas en una red de autorización y castigo, las expresiones performativas tienden a incluir las sentencias judiciales, los bautismos, las inauguraciones, las declaraciones de propiedad; son oraciones que realizan una acción y además le confieren un poder vinculante a la acción realizada. Si el poder que tiene el discurso para producir aquello que nombra está asociado a la cuestión de la performatividad, luego la performatividad es una esfera en la que el poder actúa *como* discurso. (BUTLER, 2015b, p. 189-190, grifo da autora).

contemplar as mais diversas e distintas demandas, carecendo, ainda, de uma digna reelaboração dentro dos discursos políticos.

¹²Na realidade, o termo “*queer*” foi precisamente o ponto de reunião das lésbicas e dos homens gays mais jovens e, em outro contexto, das intervenções lésbicas e, todavia em outro contexto, de heterossexuais e bissexuais para os quais o termo expressa uma afiliação com a política antihomofóbica. Esta possibilidade de transformar-se em um campo discursivo cujos usos não podem delimitar-se de antemão deveria defender-se, não só com o propósito de continuar democratizando a política *queer*, mas para expor, afirmar e reelaborar a historicidade do termo. (BUTLER, 2015b, p. 323) (Tradução feita por mim)

Articulada a um grupo de intelectuais dos anos 1990, a política queer, afirma Louro (2013), emerge como forma de definir em alguma medida a perspectiva teórica dos trabalhos e pesquisas desenvolvidas. Precisamente, tal teoria foi conduzida pelo pensamento ocidental que durante o século XX se colocou por meio de algumas e alguns estudiosos a problematizar as noções de sujeito, de identidade entre outras questões que se apresentam de antemão como naturais ou meramente essenciais.

Desconstruir um discurso implicaria minar, escavar, perturbar e subverter os termos que afirma e sobre os quais o próprio discurso se afirma [...] Portanto, ao se eleger a desconstrução como procedimento metodológico, está se indicando um modo de questionar ou de analisar e está se apostando que esse modo de análise pode ser útil para se desestabilizar binarismos lingüísticos e conceituais (ainda que se trate de binarismos tão seguros como homem/mulher, masculinidade/feminilidade). (LOURO, 2013, p. 44)

Nas palavras de Butler (2015b), a aceitação do termo *queer*, já ressignificado, tem feito com que a degradação, antes voluntária, direcionada às pessoas homossexuais, se prefigure no presente, em uma inversão de valores agora positivados, advindos, sobretudo, de uma afirmação política, com vistas à equidade de direitos que tem, entre outros aspectos, a finalidade de combater toda a dimensão do que anteriormente o termo representava. Isso se constitui em um árduo exercício, considerando que direcionar o poder contra si mesmo é algo muito complexo, embora seja uma das alternativas capaz de estabelecer uma verdadeira oposição política que intenta produzir uma realidade forjada em termos, com os mesmos recursos daquilo que inicialmente a oprimiu.

¹²Em realidad, el término “*queer*” mismo fue precisamente el punto de reunión de las lesbianas y los hombres gay más jóvenes y, en otro contexto, de las intervenciones lesbianas y, todavía en otro contexto, de los heterossexuales y bissexuales para quien es el término expresa una afiliación con la política antihomofóbica. Esta posibilidad de transformarse em un sitio discursivo cuyos usos no pueden delimitarse de antemano debería defenderse, no sólo con el propósito de continuar democratizando la política *queer*, sino además para exponer, afirmar y reelaborar la historicidad específica del término. (BUTLER, 2015b, p. 323)

3.12 Algumas proposições para a educação

Como um movimento que se remete ao estranho e ao excêntrico pode articular-se com a Educação, tradicionalmente o espaço de normalização e do ajustamento? Como uma teoria não propositiva pode “falar” a um campo que vive de projetos e de programas, de intenções, objetivos e planos de ação? [...] Como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante? Como traduzir a teoria queer para a prática pedagógica? (LOURO, 2013, p. 48, grifo da autora)

Para além das sugestões da teoria queer de pensar a fluidez e as ambiguidades identitárias, sexuais e de gênero, tal teoria também propõe problematizar e refletir sobre a cultura, a educação, os currículos escolares, entre muitos outros alcances que compõem a sociedade. Pensar nessa perspectiva, segundo Louro (2013), implica trazer à tona o impensável, o ininteligível social, contestar termos, convenções e verdades que, à primeira vista, se apresentam como rígidas e absolutas, propõe perturbar e assombrar todas as “veracidades”.

Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocarem em discussão as formas como o “outro” é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. (LOURO, 2013, p. 50, grifos da autora)

Partindo das postulações de uma pedagogia e de um currículo queer, este precisa, para além das denúncias de negação de direitos e da subalternidade conferida, sobretudo, às homossexualidades no espaço escolar, ir além, a fim de desconstruir os sistemas que normalizam e marginalizam determinados sujeitos, desvelando ainda as artimanhas heteronormativas que reiteram a todo instante suas normas e prescrições, com o intuito de garantir os privilégios de uma identidade sexual “legítima”. Precisamente, tal teoria sugere uma reformulação, afirma Louro (2013), na medida em que garante a necessidade de problematizar os mecanismos normalizadores que tentam a todo tempo, ditar as regras no que tange as distintas formas de ser e estar no mundo, valendo-se de diferentes meios de enquadramentos e categorizações.

Uma pedagogia e um currículo conectados à teoria queer teriam de ser, portanto, tal como ela, subversivos e provocadores. Teriam de fazer mais do que incluir temas ou conteúdos queer; ou mais do que se preocupar em construir um ensino para sujeitos queer. (LOURO, 2013, p. 52-53)

A teoria queer e sua pedagogia não trabalham com dualismos, tampouco numa perspectiva maniqueísta. Não se trata de uma pedagogia que visa libertar de toda e qualquer forma de opressão. Visa acalmar os tumultos, problematizar e desconstruir posições, que conferem licitudes a determinados sujeitos, ao mesmo tempo em que a outros é relegado o lugar da subalternidade.

[...] uma pedagogia e um currículo queer “falam” a todos e não se dirigem apenas àqueles ou àquelas que se reconhecem nessa posição de sujeito [...] sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva (LOURO, 2013, p. 53-54, grifo da autora)

Os pressupostos da teoria e de uma pedagogia queer são muito distantes das pedagogias tradicionais e de teorias que tendem a dar respostas prontas a tudo e a todas em qualquer contexto, que têm uma metodologia e propostas bem articuladas e aplicáveis em situações concretas. Ao contrário de tudo isso, ela subverte, desconstrói, constrange e provoca todos esses modelos de resposta *in vitro*. Assim, “Tal como os sujeitos de que fala, a teoria queer é, ao mesmo tempo, perturbadora, estranha e fascinante. Por tudo isso, ela parece arriscada. E talvez seja mesmo... mas, seguramente, ela também faz pensar” (LOURO, 2013, p. 54).

A autora sugere o “estranhamento” do currículo formal. Em outras palavras, recomenda que haja constantemente a desconfiança em relação a este, na tentativa de conceder-lhe um tratamento que não lhe é usual, com vistas a desconcertá-lo, transtorná-lo. Ao que parece, a ordem é romper com as restrições cerradas que o compõem e, ao mesmo tempo, “[...] passar dos limites, atravessar-se, desconfiar do que está posto e olhar de mau jeito o que está posto; colocar em situação embaraçosa o que há de estável naquele “corpo de conhecimentos [...]” (p.67, grifo da autora).

A problematização do currículo caminha na direção de confrontá-lo, no que se refere às condições em que os conhecimentos foram produzidos, pensando seus limites e possibilidades. Indubitavelmente, torna-se imperioso “[...] indagar o que ou quanto um dado grupo *suporta conhecer*” (LOURO, 2013, p. 68, grifo da autora). Nessa direção, tomando o currículo formal nos contornos do sexo e da sexualidade, este aborda tais questões dentro de

estruturas de significação que dialogam apenas com a matriz heterossexual, na medida em que se vale de um esquema binário e de um alinhamento sexo-gênero-sexualidade-desejo, regulamentando a sexualidade humana e sancionando-a como algo “natural” e, portanto, dado.

No âmbito educacional, a teoria queer ataca um dos principais antagonismos fundantes dos discursos e das práticas pedagógicas, ou seja, a relação entre conhecimento e ignorância. A ação teórica nesse campo atua de maneira efetiva, com o intuito de desalojar as certezas e as incompatibilidades, na medida em que afirma a tese de que tanto a ignorância quanto o conhecimento estão profundamente relacionadas já que ambas podem ser consideradas formas de conhecer e a ignorância é produzida por uma dada forma de conhecimento (LOURO, 2013).

Existem conhecimentos em relação aos quais há um a “recusa” em se aproximar; conhecimentos aos quais se nega acesso, aos quais se resiste. Por tudo isso, ao tratarmos de educação e pedagogia, talvez devêssemos pensar, como sugerem alguns, não propriamente na paixão pelo conhecimento, mas sim na paixão pela ignorância e perguntar o que essa ignorância ou esse desejo pela ignorância tem a nos dizer. (LOURO, 2013, p. 72, grifo da autora)

Para Louro (2013), essa resistência a determinados saberes e a legitimação e paixão por outros devem ser questionadas e problematizadas, uma vez que apenas os conhecimentos de determinado grupo cultural são estudados e tidos como autênticos e irrefutáveis. Diante disso, cabe aos educadores e educadoras perceber o lugar onde a ruptura se dá, ou seja, perceber o momento em que determinados saberes deixam de fazer sentido para alguns estudantes e que, a partir disso, se negam a conhecer. Nestes marcos, a pergunta a se fazer é: “O que há para aprender com a ignorância? – é a questão que colocam estudiosas queer” (p. 72).

Perguntas que escapam da lógica são temidas, qualificadas como impróprias e inconvenientes. Elas causam desconforto, não se “ajustam”, são incontroláveis e incontroladas; elas perturbam o “domínio” do conhecimento que ambicionamos. (LOURO, 2013, p. 73, grifos da autora)

A lógica que ordena o pensamento no campo da sexualidade está condicionada a seu binarismo basilar. Assim, as pessoas, em sua maioria, só conseguem ter compreensão dos sujeitos e das práticas dentro dessa lógica. Pensar queer, nesse sentido, é problematizar e inverter as perguntas, as posições, na tentativa de saber por que determinados saberes se constituem e outros não, por que determinadas identidades e orientações sexuais são legítimas

e outras não, problematizando o funcionamento das relações de poder nessa dinâmica de afirmações e negações (LOURO, 2013).

3.13 Direitos, resistências e a noção de cidadania

[...] as travestis não se renderão jamais, pois sobreviveram à violência e a torturas policiais, quando presas sem terem cometido nenhum crime; enfrentam uma sociedade machista e preconceituosa; resistem à vida nas ruas após serem expulsas de casa [...] aprendem na escola da vida, porque a escola convencional não está preparada para recebê-las; batalham todos os dias para estar e permanecer em uma sociedade transfóbica. Enfim, resistem a todos os percalços e por isso são pessoas vencedoras e especiais. (SIMPSON, 2011, p. 117)

Nas arenas onde embates são travados, nos quais a temática central são os direitos humanos, quando a discussão propende às questões dos direitos sexuais na perspectiva da pluralidade, do reconhecimento das diversidades sexuais e dos enfrentamentos dos distintos preconceitos, nota-se recorrentemente uma indisposição em avançar com as proposições, o que caracteriza, nas palavras de Junqueira (2009), uma negação ou resistência, com vistas a preservar o cenário excessivamente opressor de uma chamada “masculinidade hegemônica”.

Louro (2013) afirma que as nomeadas “minorias” sexuais não deveriam ser tratadas como inferioridade numérica, já que se trata de grandes grupos silenciosos e silenciados socialmente. Contudo, ao se politizar, transformam os lugares de subalternidade em território de luta e, a um só tempo, convertem o estigma social em orgulho de ser o que é, seja em relação às questões de gênero e sexualidade, como também às de ordem étnico-racial. Não obstante, isso tem múltiplos efeitos que assumem grandes dimensões, boas e ruins.

Sua visibilidade tem efeitos contraditórios: por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo, passam a consumir alguns de seus produtos culturais; por outro, setores tradicionais renovam (e recrudescem) seus ataques, realizando desde campanhas de retomada de valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física. (LOURO, 2013, p. 28)

Para Louro (2010), os movimentos sociais instauraram, junto com suas reivindicações e visibilidade, um debate bastante amplo, na medida em que colocam em xeque questões de centralidade hegemônica, ou pontuam a necessidade que o igual possui em relação ao tido como diferente para se afirmar enquanto tal. Nessa perspectiva, a ideia de tolerância é vã, ao considerar que todas as posições se movem, não são naturais, e sim naturalizadas ou

anormalizadas e as fronteiras entre a igualdade e a diferença têm se mostrado a cada dia mais fluídas e instáveis.

Ainda não é muito difícil encontrar expoentes defensores dos direitos humanos reticentes (ou até hostis) à ideia de incorporar em suas agendas o reconhecimento da diversidade sexual como expressão legítima, por meio da qual se problematizariam sexismo, misoginia e homofobia. Respalgadas por um arsenal social difuso de preconceitos, algumas dessas pessoas se sentem confortáveis ao manter suas posições em nome de “valores tradicionais” ou dos “princípios defendidos pela maioria”. Ora expostas nitidamente, ora camufladas pela ambigüidade ou expressas por meio de um silêncio cúmplice, tais posições lhes permitem se refrescarem em uma gigantesca bacia de Pilatos. (JUNQUEIRA, 2009, p. 174, grifos do autor)

Seguramente, para o autor, isto deve estar profundamente relacionado aos altos índices de assassinatos que têm como principal alvo pessoas LGBTs e a juventude negra, já que tais números ainda não foram capazes de suscitar o clamor público nem a indignação coletiva da população brasileira ou, ainda, a elaboração eficiente de políticas públicas que visem combater estrategicamente esse genocídio higienista.

As imagens da travestilidade percebidas no meio social, quer seja na mídia ou em outros meios, são lidas em grande parte como um corpo densamente sexualizado e erotizado, arraigadamente associado à prostituição, ao uso de drogas, às violências e às exclusões sociais (PERES, 2015). Os efeitos produzidos em torno dessas questões fazem, em termos, que as travestis, que ainda estão se construindo enquanto tal, geralmente as mais novas, produzam para si um cenário naturalizado de todas essas dimensões, atribuindo inclusive a si próprias um caráter de menos valia e de marginalização.

Na perspectiva de Simpson (2011), as travestis não querem ser homem ou mulher. Ao contrário de tudo isso, elas reivindicam a identidade travesti e é em torno disso que estão em jogo as questões do respeito e da cidadania. Contudo, essa autoafirmação se esbarra fortemente com a imagem da travesti estigmatizada e marginalizada produzida historicamente, não digna de respeito, porque, em grande alcance, é marcada como menos humana.

Na compreensão de Peres (2015), toda essa discussão, quando conduzida, em especial, para as identidades travestis e relacionada à ideia de cidadania para a referida população, está muito mais associada à necessidade de se criar estratégias que tenham como foco a promoção da autoestima desse público, fomentando a solidariedade entre o grupo, além de tentar inseri-las em espaços onde são tomadas as decisões que dizem respeito a toda população. Nessa direção, o autor afirma que é através da organização social e política que se torna viável o

fortalecimento de vínculos e se iniciam os debates e reivindicações em torno dos direitos e das necessidades que acometem as travestis do Brasil.

Os esforços organizados na conscientização das pessoas excluídas e marginalizadas e na produção de estratégias de enfrentamentos dos processos de estigmatização e discriminações, favorecem para que as pessoas se sintam *no direito a ter direitos e de criar direitos*, de ter acesso a bens e serviços de qualidade e de escolher as formas mais adequadas para suprir suas necessidades sociais, econômicas, políticas, culturais, sexuais e de gêneros. (PERES, 2015, p. 66, grifos do autor)

Algumas estratégias, no entendimento de Junqueira (2009), são utilizadas a fim de adiar possíveis ações efetivas, com vistas à realização de enfrentamentos à homofobia e às distintas formas de preconceito relacionados à diversidade sexual. Hierarquizam-se, nesse sentido, os graus de sofrimento e de violência, relegando às questões de sexualidade um nível de não prioridade, o que é potencializado por questões de ordem moral. Ao que parece, a pretensão centra-se em estabelecer graus de preconceito e/ou violência, deslocando, assim, a atenção e as discussões em relação a estas questões, ao invés de construir indicadores sociais a fim de criar políticas públicas específicas com vistas à superação.

Pensando alguns planos no enfrentamento das constantes situações de violência que acometem, sobretudo, as pessoas travestis, me veio à mente a narrativa de uma das participantes da pesquisa, que vai ao encontro de algumas dessas proposições teóricas. Assim, motivada pelos altos índices de violência, Adriana Liário foi para Campo Grande, onde teve a oportunidade de encontrar, nesse contexto, a então presidente da ANTRA (Articulação Nacional de Travestis, Transexuais e Transgêneros). Nessa ocasião, ela relatou à representante do grupo as ocorrências que estavam acometendo a população de travestis em Rondonópolis e, então, recebeu algumas orientações sobre as possíveis soluções que poderiam ser encontradas a fim de enfrentar a realidade relatada. A proposta era de fundar um movimento social organizado, a fim de buscar junto aos órgãos competentes as providências cabíveis, já que não eram questões individuais ou pontuais, mas sim coletivas, que eram reivindicadas por um grupo juridicamente formalizado.

Para tanto, o GATTRS (Grupo de Apoio a Travestis e Transexuais de Rondonópolis) foi formalmente constituído. Nas palavras de Adriana Liário, presidente da instituição, o objetivo do grupo é combater as violências, assaltos, discriminação, preconceitos que a população de travestis, que trabalhavam, sobretudo, na prostituição, vem sofrendo, acompanhada muitas vezes de tentativas de homicídio.

Adriana Liário: Antes da Associação, a gente chegava nas delegacia em qualquer órgão público aqui para registrar um boletim de ocorrência ou para falar com o Major no Quinto Batalhão, a gente não era atendido, não era recebido, era outra violência que a gente sofria [...] Na portaria mesmo eles já falavam que não ia registrar a ocorrência, falavam várias outra desculpa e não atendia nós. Nós gritava pra viatura parar, a viatura passava direto, a gente ligava no 190, eles não nos atendia, não mandava viatura pra gente. Então, com a Associação registrada, com o documento em mão, a gente pode entrar nesses departamento e chegar e conversar com as pessoas mais responsáveis.

A diferença indesejável, afirma Peres (2015), ao citar Goffman (1988), se constitui em uma afirmação de propriedades extremamente negativas, de modo a contribuir para o processo de construção de identidades arruinadas, o que produz nos sujeitos muitos sentimentos de incapacidade e incredulidade em si mesmos, além de muito sofrimento e exclusão social, que se processam ao longo da vida como mecanismos de poder que instauram distintas desigualdades. Assim, é importante ter em vista nesse cenário que, em se tratando das travestis, “[...] e seu universo existencial, podemos perceber a presença de exclusões de toda ordem, de desigualdades que enfraquecem suas potencialidades e marginalizam suas práticas” (p. 77).

No entendimento de Adriana, somente após a formalização do GATTRS, é que suas agendas de reivindicação puderam ser ouvidas, ter os boletins de ocorrência registrados, além de poderem chamar reuniões coletivas com diversas autoridades da cidade, como os vereadores, a polícia civil e militar. Com a institucionalização do grupo, os índices de violência, formalizados por meio dos boletins emitidos pela polícia, foram contabilizados pela ANTRA, o que deu visibilidade negativa ao município e o classificou, segundo Adriana, como a segunda cidade do país que mais agride travestis. Graças à formalização do grupo no município de Rondonópolis, Adriana tem podido participar de vários eventos e formações que têm acontecido nos últimos anos no Brasil.

Seguramente, os movimentos sociais têm se colocado em contraposição a um modelo hegemônico de sujeito, para os quais as políticas públicas, os direitos e espaços são pensados e produzidos. Essa vertente de contraposição política representa, em grande medida, uma poderosa ferramenta que visa reivindicar os direitos dos grupos socialmente e historicamente menos favorecidos e marginalizados, mais especificamente aqui neste trabalho, os de grupos LGBTs. Grupos estes que têm conseguido alcançar alguns direitos e, ao mesmo tempo, despertado a ira de setores conservadores da sociedade em relação às questões referentes à moralidade e aos ideais cristãos.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em vez de falar em conclusões finais, prefiro lidar com a parcialidade que as análises puderam mostrar, com base no caminho teórico-metodológico percorrido e em razão das perguntas que foram feitas. Assim como as proposições da teoria *queer*, os dados não objetivam representar respostas definitivas nem universalizantes, embora, apontem aspectos importantes que precisam ser considerados, uma vez que dizem muito da escola que temos e sinalizam os desafios que precisam urgentemente ser superados, principalmente em relação às diversidades de gênero e sexuais na escola.

O contato com as narrativas das participantes da pesquisa, em diálogo com as teorias que fundamentam esta pesquisa, proporcionou um estimulante, desafiador e árduo trabalho que ocupou, nos últimos tempos, as minhas preocupações. A responsabilidade em lidar com histórias de vida de pessoas tão especiais exige um comprometimento político e teórico-metodológico considerável, bem como a necessidade de produzir uma devolutiva social baseadas nos tensionamentos das experiências vividas na escola, problematizadas pelas proposições teóricas que seriamente discutem as questões de gênero e sexualidade.

As entrevistas realizadas colocaram, de maneira bastante direta, o quanto a escola se prefigura em um campo minado pelos discursos normativos, pelas múltiplas violências e pelas subversões. Ademais, a hostilidade, por vezes, presente nesse espaço, apontada nas entrevistas por algumas das participantes, representa um dos maiores mecanismos que provocam ou favorecem a evasão escolar, a qual eu compreendo como um institucional processo de exclusão que se dá repetidamente por meio da reiteração da norma e da negação de direitos.

A proposta desta pesquisa centrou-se principalmente em compreender, por meio das narrativas de pessoas travestis sobre as suas memórias de escola, como elas significam e ressignificam seus corpos e as experiências vividas nesse espaço. As experiências, embora parecidas em algumas situações, foram únicas, e são excessivamente marcadas pela negação e pela violência. Algumas resistem, outras se assujeitam e vão por meio das táticas e estratégias sobrevivendo nesse espaço. Algumas experiências foram vividas com prazer, contudo, os relatos não trazem memórias felizes na mesma proporção das situações adversas.

Três delas estão na prostituição e isso significa muita coisa. A escola não é, no meu entendimento, a única responsável por elas ocuparem esse espaço, entretanto, compreendo que esta é uma instituição social que tem fortes ingerências nesse processo, assim como as famílias. Não percebo a atividade da prostituição como um problema em si mesmo, porém,

existe um processo estrutural que arbitrariamente, em muitos dos casos, relega as travestis para esse campo como a única possibilidade de existência, e isso é muito problemático.

Esses corpos “feitos” ou em processo, ou mesmo os traços de “diferença” percebidos por algumas delas e pelos outros na escola, representam o abjeto e o grotesco que se contrapõem à norma e às hipóteses de um ordenamento natural que atinge a todos/as. Esses corpos ecoam discursos que desestabilizam as certezas e borram as fronteiras da inteligibilidade. Esses corpos-discursos proferem palavras questionadoras e subversivas, compostos por um amplo conjunto de símbolos que os estrutura e que os (de)forma. Esses corpos, mesmo sem saber, representam a contrapalavra que contestam os discursos de normalidade.

Em meio aos intensos processos de silenciamento dessas vozes, essas pessoas foram submetidas à pedagogia da violência, que opera por meio da invisibilidade, da insensibilidade ante demandas específicas, pela legitimação da violência e da exclusão. Porém, enquanto sujeitos históricos, essas travestis interagiram dialogicamente e alteritariamente em meio a todos esses processos, e findaram, por meio de micro-ressistências, subvertendo, dissimulando ou, até mesmo, se assujeitando à ordem normativa, no intento de permanecer nesse espaço.

As múltiplas experiências desencadearam, durante as análises, um intenso processo alteritário em que o “eu pesquisador” se misturou em meio às narrativas em diversas situações. As singularidades das experiências vividas por uma delas no Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) me despertam muitas curiosidades a respeito de como outras pessoas, assim como ela, experienciam a escola e as relações de gênero e sexualidade em meio no interior desse movimento, questão esta que pode se desdobrar, inclusive, em pesquisas acadêmicas.

De maneira geral, é imprescindível pensar como a escola atua no processo de exclusão e estigmatização dessas pessoas, e como esta contribui para a produção de vidas precárias ou de corpos que não importam. A ausência de discussões ou posicionamentos perante as adversas situações vividas por parte das participantes da pesquisa demonstram o quanto essas pessoas não contam como vidas ou corpos que importam. Compreendo, nesta discussão, que é o Estado e toda a sociedade, que permeada por uma lógica machista e heteronormativa, que definem quem pode morrer ou viver e é essa mesma instância normativa que opera na produção de vidas que não são passíveis de luto, porque, afinal, elas nunca contaram de fato como vidas passíveis e possíveis de serem vividas.

A produção social de vidas precárias funciona como um mecanismo de punição a todos e todas que, em alguma medida, suplantam as normas e as fronteiras dos gêneros. Para estes/estas, as sociedades vão produzindo espaços precários e marginalizados já que merecem nada além disso, e ao mesmo tempo, parte dessa população, que se pauta nos valores morais e pelos princípios da heteronormatividade, se serve dos corpos e dos serviços sexuais que ela mesma contribui para inferiorizar, estigmatizar e desumanizar, a exemplo da experiência vivida por Suzi Bellison, que foi impedida de participar de um campeonato de vôlei por conta do seu corpo e da sua sexualidade, e em uma outra ocasião, já na prostituição, prestou serviços sexuais ao mesmo sujeito que praticou essa proibição.

As narrativas mostraram o corpo como um espaço de resistência, como campo marcado para além das distinções biológicas, pelos marcadores de raça, de classe social, de gênero e de sexualidade. Esse corpo-discurso se apresentou como um território, onde são construídas as narrativas, as experiências, as negociações e subversões que dialogam o tempo todo com o contexto social e com os diversos mecanismos de poder.

Culturalmente localizadas, as disputas e tensões vividas pelas corporalidades nos espaços sociais, em especial na escola, atravessadas pelo viés identitário e sexual se prefiguram em bio-resistências que se contrapõem aos discursos “(de)formadores” da escola, que resistem ao alinhamento heteronormativo e à fagocitose social.

Embora alguns avanços tenham sido sinalizados em outras pesquisas e algumas travestis consigam sobreviver à insalubridade heteronormativa e transfóbica da escola, muito ainda precisa ser feito, e as discussões precisam se acontecer nas escolas e nas universidades, que são espaços com a potência de produzir conhecimentos e sentidos comprometidos com o respeito às diversidades, a fim de que esses corpos passem a caber na escola. A equidade de direitos precisa ser garantida e a ocupação dos espaços formais necessita contar também com a presença de pessoas travestis, a fim de que, por meio dos múltiplos enunciados produzidos e ecoados de diversos espaços, possam ressoar um grito por respeito.

Encerro, provisoriamente, estas considerações apontando para a imperiosa necessidade de que as universidades se sensibilizem na formação de docentes, com vistas ao respeito às diferenças e às diversidades sexuais, culturais, étnico-raciais, religiosas, entre outras. Além disso, se faz necessário que o Ministério da Educação, bem como as secretarias estaduais e municipais de educação, juntamente com professores/professoras e pesquisadores/pesquisadoras das questões de gênero e sexualidade, produzam debates, rodas de conversa, aulas, palestras, seminários, textos sobre todas estas questões. Apesar de a onda ultraconservadora ter emergido com muita força nos últimos tempos, é preciso resistir e gritar

contra a mordaca moralizadora e homogeneizadora que nos quer calar. São estas vozes que também precisam ecoar na escola e no interior dos currículos.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- _____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Cortez, 2003.
- ANDRADE, Luma Nogueira de. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. Fortaleza: UFC, 2012.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- _____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- BARBERO, Graciela Haydée. A garota dinamarquesa e algumas outras. *Periódicus*. Salvador, v. 1, n. 5, maio/out. 2016, p. 221-234.
- BARROS, Diana Luz de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin Mikhail*. Diana Pessoa de Barros e José Luiz Fiorin (orgs.) 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.
- _____. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Beth Brait (org.) 1. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- BENEDETTI, Marcos Renato. *Toda feita: o corpo e o gênero das travestis*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- BENJAMIM, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In: *História social da infância no Brasil*. Marcos Cezar de Freitas (organizador). 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015a.

_____. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Guacira Lopes Louro (organizadora). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”*. 2. ed. Buenos Aires: Paidós, 2015b.

_____. *Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?* 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015c.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1998.

DORNELLES, Priscila Gomes. O debate sobre gênero e sexualidade na formação de professores/as: das disputas epistemológicas para um corpo (in) viável nas escolas do campo.

III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. Salvador, 15 a 17 de maio de 2013.

DUQUE, Tiago. *Montagens e Desmontagens: vergonha, estigma e desejo na construção das travestilidades na adolescência*. São Carlos: UFSCar, 2009.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008.

FURLANI, Jimena. Gêneros e sexualidades no discurso religioso, u exercício para Educação Sexual. *Seminário “Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade”*. Florianópolis, 15 e 16 de agosto de 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 41. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013.

_____. *A ordem do discurso*. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. *História da Sexualidade 1: A vontade de saber*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GAGNEBIN, Jeane Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: *História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

HARAWAY, D. J. *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de La naturaleza*. Madrid, ES: Ediciones Cátedra, 1995.

_____. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, v. 5, p. 07-41, 1995.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Crianças trans: memórias e desafios teóricos. *III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades*. Salvador, 15 a 17 de maio de 2013.

LE BRETON, David. *Antropologia do corpo e modernidade*. 3. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013a.

_____. *Antropologia e sociedade*. 6. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2013b.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”*. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

_____. *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. *Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”*. In: *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana VilodreGoellner (orgs.) 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

_____. *Pedagogias da sexualidade*. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Guacira Lopes Louro (organizadora). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana VilodreGoellner (orgs.) 6. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2010.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana VilodreGoellner (orgs.) 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PARKER, Richard. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Guacira Lopes Louro (organizadora). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERES, Wiliam Siqueira. *Travestis brasileiras: dos estigmas à cidadania*. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2015.

PRECIADO, Beatriz. *Manifesto contrassexual*. São Paulo: n – 1 edições, 2014.

SALES, Adriana (Nome social). *Travestilidades e escola nas narrativas de algumas travestis*. Rondonópolis, MT: UFMT, 2012.

SANTOS, Rafael França Gonçalves dos. *As aparências enganam?: a arte do fazer-se travesti*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

SIMPSON, Keila. Travestis: entre a atração e a aversão. In: *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. Gustavo Venture, Vilma Bokany (orgs.) 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

SOUZA, Solange Jobim e. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. Maria Teresa Freitas, Solange Jobim e Souza, Sonia Kramer (orgs.) 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011

VERAS, Elias Ferreira; GUASCH, Oscar. A invenção do estigma travesti no Brasil (1970 – 1980). *história, histórias*. Brasília, v. 1, n. 5, 2015, p. 39-51.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Guacira Lopes Louro (organizadora). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.