



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de São José do Rio Preto

José Francisco Bertolo

**Crônicas sobre diversidades: construindo diálogos sobre multiplicidades  
através do cinema e da produção textual**

São José do Rio Preto  
2018

José Francisco Bertolo

**Crônicas sobre diversidades: construindo diálogos sobre multiplicidades  
através do cinema e da produção textual**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula Leivar Brancaleoni

São José do Rio Preto  
2018

**Bertolo, José Francisco.**

**Crônicas sobre diversidades: construindo diálogos sobre  
multiplicidades através do cinema e da produção textual / José Francisco  
Bertolo. – São José do Rio Preto, 2018  
167 f.**

**Orientador: Ana Paula Leivar Brancaleoni**

**Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de  
Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas**

**1. Educação sexual. 2. Identidade de gênero. 3. Diversidade sexual. 4.  
Cinema. 5. Escrita. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita  
Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. II. Título.**

**CDU – 613.88**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE  
UNESP - Campus de São José do Rio Preto**

José Francisco Bertolo

**Crônicas sobre diversidades: dialogando multiplicidades através do cinema  
e da produção textual**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Paula Leivar Brancaleoni  
UNESP – Jaboticabal  
Orientadora

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Érika Cecília Soares Oliveira  
Universidade Federal de Alagoas – Maceió

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosemary Rodrigues de Oliveira  
UNESP – Jaboticabal

Jaboticabal  
09 de agosto de 2018

*À minha mãe, rocha protetora.  
A tantas outras que tornaram este trabalho possível.*

## AGRADECIMENTOS

*“Sonho que se sonha só  
É só um sonho que se sonha só  
Mas sonho que se sonha junto é realidade”.*

RAUL SEIXAS

Do rock nacional de Raul Seixas extraí a essência de minha alma docente, ora onírica, ora solitária. Despir-me de minhas crenças tão duramente impregnadas em meu ser, quedar-me nu sem saber com quais vestes cobriria meu corpo, reconstruir-me dolorosamente para só então transformar uma quimera em materialidade. A processualidade dessa transformação tão interna concretizada na forma de ônibus prateado e brilhante cruzando um deserto de incertezas, mas aonde a vida encontra meios de resistir. Um nó na garganta se junta ao meu escrever, aos olhos embebidos em lágrimas e ao receio de cometer alguma injustiça. Mas é assim que sou. Exagerado, corajoso, afoito, apaixonado, humano. E assim me lanço para agradecer a todos aqueles personagens que embarcaram comigo e se fizeram companhias constantes e auxílio na consolidação deste um sonho em realidade.

Primeiramente a minha mãe, refúgio contra o vento e abrigo nas tempestades, por ser a minha maior incentivadora nos anos de mestrado, trabalhando a meu lado para que isso se tornasse possível e que, apenas com seu exemplo e dedicação, transmitiu-me conhecimentos vitais impossíveis de serem aprendidos em outro local.

À Profa. Dra. Ana Paula Leivar Brancaleoni, minha orientadora que, tal qual o comandante do exército de nome homônimo, liderou um exército de um homem só, é verdade, mas ainda assim combativo e disposto a enfrentar os perigos do deserto. Apenas alguém como ela seria capaz de controlar essa força da natureza, não propriamente humana, cheia de angústia, dúvidas e esteticamente exagerada.

À minha grande parceira Gisele Mendonça do Nascimento, referencial pop de minha vida, pelo suporte emocional desde o processo embrionário deste sonho até o choro de alívio ao pôr o ponto final, por ter me presenteado com o título desde trabalho e por ter me dado a foto da Madonna, companheira de todo o tempo, que está em minha estante. Um parágrafo é incapaz de expressar minha gratidão.

Ao Professor Dr. Humberto Perinelli Neto, ouvinte de minhas lamúrias e conselheiro em diversos momentos deste trabalho, por me enveredar em caminhos nunca antes trilhados e por me fazer acreditar que as coisas não precisam ser possíveis, basta serem verdadeiras.

Aos meus professores que, cada um a seu modo, inculcaram em mim seus essenciais valores e me ofereceram uma nova perspectiva sobre o mundo. Em particular, o Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira, pelas discussões filosóficas que agregaram muito a minha concepção entre feminismo e ambiente, e a Profa. Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni, por me mostrar a importância da profissionalização da docência e por me fazer entender que só posso ser responsável pelo meu ensino.

Ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto, por oferecer as condições concretas para a realização deste trabalho.

Ao até então inédito Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos pela peleja vitoriosa em fazer esse Mestrado acontecer. À linha de Tecnologias, Diversidades e Culturas, pela generosa contribuição no processo de desconstrução deste profissional docente e sua posterior reconstrução em pesquisador. Um obrigado especial à coordenação do Programa, que por todo esse trajeto, sempre foi muito batalhadora e atenciosa.

À preciosa banca de qualificação, muito atenciosa na leitura de meu texto e oferecendo o retorno que eu precisava, além de apontar possíveis caminhos para o ônibus trilhar. Foi um imenso prazer deslizar pelas trilhas indicadas. Foram contribuições que acabaram me despertando para o meu papel fundamental como professor e pesquisador. Destaco a Profa. Dra. Érika Cecília Soares Oliveira pelos apontamentos valiosos acerca do pós-colonialismo e a Profa. Dra. Rosemary Rodrigues de Oliveira por me fazer enxergar o meu valor como professor e mediador nos processos de construção dos diálogos com minhas alunas. E ao Prof. Dr. Caio Samuel Franciscati da Silva, cuidadoso em suas contribuições. Meu profundo e sincero respeito a vocês.

Às minhas valiosas crianças que se disponibilizaram a compartilhar comigo seus pensamentos e me permitiram atuar na construção de novas ideias. Quando leio suas letras juvenis impressas naquelas folhas de papel almaço, sinto-me estimulado a continuar. Obrigado por existirem. Vocês são um dos principais motivos que me fazem abrir os olhos todas as manhãs.

Às mães e responsáveis das crianças pela confiança em mim depositada. Obrigado por acreditarem que esta pesquisa seria capaz de transformar pessoas e pelas palavras de apoio quando apresentei esta a vocês.

À minha supervisora Sonia Maria Gonzalez Galbiati, por estar comigo desde o meu primeiro ano escolar até meus anos como docente. Obrigado por, mais que me inserir no

mundo das palavras e dos números, mostrou-me a importância da afetividade na relação docente/discente. Foram conselhos preciosos que tornaram minha vida profissional mais doce.

Às minhas diretoras Lucimar Ribeiro de Mendonça e Maria Cecília Parpinelli da Silva, por, apesar das adversidades, terem compreendido a importância de minha pesquisa e darem total apoio para o desenvolvimento do trabalho. Obrigado por estarem dispostas e abertas a novos aprendizados na luta contra o preconceito.

À rede de suporte humano que fui construindo ao logo deste mestrado, seja durante as disciplinas, seja durante os eventos em que participei. Neste tocante, um muito obrigado a Alessandra Cáceres Sampaio e ao Rafael Gombrade, meus companheiros de disciplinas. Saiba que vocês dois tornaram meu primeiro semestre bem mais suportável, além da minha força motivadora de toda segunda-feira. Obrigado ao meu eterno aluno Caio Santos, sem o qual as transcrições teriam demorado mais tempo que o previsto. Obrigado ao Hamilton Vieira, pela generosa acolhida, por me permitir fazer parte de seu círculo de amizades e pelo auxílio bibliográfico em momentos de perdição. Muito obrigado.

Às mulheres da minha vida que despertaram em mim a sensibilidade e a importância da delicadeza do olhar feminino. Estas mulheres desempenharam divinamente seus papéis na minha formação: minhas irmãs Maria José, que tem capacidade de sorrir mesmo o mundo lhe dizendo não; Márcia, que concilia as funções de mãe, profissional e irmã sendo prática, treloucada e doidivana; e Mônica, que quase aos trinta ressurgiu das próprias cinzas e aprendeu que ainda há muito para aprender.

Aos meus amigos e às minhas amigas por nunca desistirem de mim e entenderem que nem sempre era possível estar junto deles, em especial nos meses finais de intenso trabalho e digitação. Lígia Pontes, José Henrique Sierra, Jéssica Garve, Jéssica Menezes, Mateus Scapim, amigos de tempos em que eu nem mesmo sabia quem eu era. Hoje fica a dúvida sobre o que eu criei e o que vocês inventaram.

E ao Henrique Brener que, mesmo chegando aos 45 minutos do segundo tempo, fez-se importante e soube entender o processo de construção deste texto, me dando suporte emocional e afetivo. Obrigado, pesseguinho.

E, por fim, meu agradecimento àquela que se tornou o símbolo deste trabalho: Butterfly. Mesmo que você não tenha ideia, saiba que esse trabalho só se tornou possível porque você me afetou profundamente. Foi sua metamorfose, de lagarta à borboleta, que me fez querer pegar o ônibus prateado e enfrentar o deserto para garantir que outras vidas, assim como você, possam resistir. Desejo que, se algum dia você ler este trabalho, saiba que ele existe para que outras como você possam voar com liberdade...



*“Em todo o meu trabalho, o objetivo é nunca ter vergonha: de quem você é, do próprio corpo, do próprio físico, dos seus desejos, das suas fantasias sexuais. A razão pela qual intolerância, sexismo, racismo, homofobia existem é o medo. As pessoas têm medo de seus próprios sentimentos, medo do desconhecido. E o que eu estou dizendo é: não tenha medo”.*

MADONNA

## RESUMO

As denúncias de ações e/ou atitudes discriminatórias vêm crescendo nas escolas, um ambiente propício à diversidade e um espaço de reprodução de preconceitos. Esta pesquisa investiga possíveis linguagens capazes de fomentar o debate acerca das multiplicidades sexuais existentes no cotidiano escolar e analisa o trabalho desenvolvido com alunos(as) do 9º ano de uma escola em um município de pequeno porte do interior de São Paulo, através do cinema e da produção textual com vistas à promoção do diálogo sobre a diversidade sexual e de gênero. Adotou-se uma abordagem qualitativa, de cunho cartográfico, tendo como instrumentos de coleta de dados a observação participante sistematicamente registrada em diário de bordo, veiculação e discussão de filmes temáticos sobre a diversidade sexual e de gênero, assim como a análise de crônicas produzidas pelos(as) alunos(as), acerca dos temas abordados. Constatou-se que a discussão desses temas não são presentes em seus cotidianos, o que inclui a escola. Os(As) alunos(as) foram convidados(as) a refletir sobre essas questões. Inicialmente, um grupo de alunos(as) afirmou desconhecer os temas; outro grupo apresentou concepções marcadas por preconceitos e pautadas no binarismo de gênero; e o menor grupo problematizou as concepções binárias ressaltando a importância do respeito às multiplicidades. Ao longo das discussões, percebeu-se uma transformação nos/as alunos/as. O suposto desconhecimento mascarava a falta de oportunidade de conversar sobre o assunto e ideias estereotipadas foram sendo desconstruídas. Assim, destaca-se a importância das promoções de espaços no cotidiano escolar de discussão e problematização da sexualidade e do gênero, com vista ao rompimento com concepções intimamente ligadas a preconceitos e estereótipos.

Palavras-chaves: processos formativos; educação sexual; diversidade sexual e de gênero; cinema; produção textual.

## **ABSTRACT**

*Discrimination is at a high at schools; a place considered both a suitable environment to diversity and a space where prejudices are reproduced. This research investigates the languages that might foster the debate regarding the existing multiple sexual identities and analyses texts from 9th grade students using movies and creative writing as tools for promoting dialogue about gender and sexual diversity. We used a qualitative, cartographic methodology. Data was collected through observation, which was recorded in a logbook, and activities included the exhibition and discussion of movies with the theme of sexual and gender diversity and the analysis of creative texts (crônicas) written by students about the themes discussed. It was noted that these themes are not included in the students' daily lives, which includes the school. Students were invited to reflect upon these topics. At first, a group said these themes were unknown to them, another group showed notions based on prejudices and in the binary notion of gender, and a third, smaller group questioned the binary notions and focused on the importance of respect to multiplicities. During the debates, it was possible to notice a transformation in students. The unawareness hid the lack of opportunities to talk about these topics and the stereotypes were deconstructed. Hence, this research highlights the importance of promoting spaces for discussion and problematization of gender and sexuality inside schools for deconstructing notions that are closely connected to stereotypes and prejudices.*

*Keywords: formative processes; sexual education, sexual and gender diversity, movies, creative writing*

## Sumário

APRESENTAÇÃO.....	12
O Prólogo do Semáforo .....	12
“A” sexta-feira.....	14
1. PODEMOS MUDAR O TEMPO PARA UM FUTURO QUE NUNCA ESTÁ REALMENTE DEFINIDO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS .....	19
1.1 Sobre a desconstrução e a “neutralidade axiomática” .....	21
1.2 Sexo, sexo, sexo.....	24
1.3 Um demônio chamado gênero .....	29
1.4 A jovem democracia brasileira .....	37
1.5 Entre os muros da escola .....	42
1.6 O poder da imagem.....	57
2. UMA VIAGEM PELO DESERTO A BORDO DE UM ÔNIBUS PRATEADO: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	61
2.1 Descrevendo territórios.....	62
2.2 O porquê da crônica.....	65
2.3 Luz, câmera, ação .....	66
2.4 A viagem a bordo do ônibus prateado .....	70
2.5 Analisando os destinos .....	72
3. MUITAS COISAS VÃO ACONTECER E MUITA COISA VAI MUDAR: ANALISANDO TRAJETOS .....	75
3.1 A Odisseia .....	76
3.2 Os ventos da mudança .....	80
3.3 No princípio, era o verbo.....	83
3.4 O quarto escuro.....	90
3.5 ...e se eu não tiver nada para escolher?.....	95
3.6 Vocês trouxeram suas fantasias na bolsa?.....	105

3.7 Eu queria que alguém tivesse conversado comigo como eu quero conversar com você .....	115
3.8 A estrada até aqui .....	120
3.8.1 Tudo que eu aprendi nas suas aulas.....	121
3.8.2 As pessoas deveriam ser o que elas são.....	125
3.8.3 Não tenho nada contra .....	127
3. CRÔNICAS DA DIVERSIDADE: NARRATIVAS PARA ALÉM DAS CATEGORIAS .....	130
Crônica 1 – Um inimigo em comum .....	130
Crônica 2 – Desconstruindo Francisco .....	133
Crônica 3 – A não tão absurda história de um pênis que encolheu e se transformou em uma vagina .....	135
Crônica 4 – Nem só de pão viverá o homem, mas de cada palavra que sai da boca de Deus .....	138
Crônica 5 – <i>Ultrashow</i> : performatividade em jogo .....	140
Crônica 6 – Ponte sobre águas turbulentas .....	143
4. TODAS AS CRIANÇAS DEVEM TRAZER SUAS FANTASIAS NA BOLSA: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	146
REFERÊNCIAS .....	155
APÊNDICES .....	162
APÊNDICE I.....	162
APÊNDICE II.....	164
APÊNDICE III .....	166
APÊNDICE IV .....	167

## APRESENTAÇÃO

### O Prólogo do Semáforo

Lá fora fazia um calor insuportável mesmo o relógio marcando 23h54min. A noite já ia avançada e a sensação de abafamento típica do mês de janeiro não amainava. O aplicativo do tempo instalado no *smartphone* dava conta de 36°. Dentro do carro, o ar condicionado mantinha a temperatura mais suportável.

O automóvel deslizava suavemente pela avenida vazia, entrecortada por semáforos. Coincidentemente ou não, o rádio reproduzia *Semáforo*, uma canção do Vanguard, banda de *indie* rock formada em Cuiabá, Mato Grosso, lugar também conhecido pelas altas temperaturas.

*Só acredito no semáforo...*, cantava o vocalista Hélio Flanders, quando o carro parou no semáforo da última encruzilhada antes do pontilhão. Enquanto aguardava o sinal verde, comecei a refletir sobre o semáforo.

Tenho uma opinião muito particular sobre os sinaleiros. Eles sempre me passaram segurança. Poucos objetos são tão universais e seguros quanto um semáforo. Em qualquer lugar do mundo que você for e encontrar um semáforo, tenha a certeza que o sinal vermelho sempre estará no alto ou à esquerda (os amigos daltônicos agradecem), afirmando que você deve parar. E o sinal verde me daria o aval para continuar meu caminho.

Naquela noite, eu ainda não tinha recebido o aval para continuar. Este era um desses semáforos mais modernos, com temporizador. 57 segundos era o tempo que eu ficaria ali parado. Tempo suficiente para refletir sobre as encruzilhadas. Além de indicarem caminhos diferentes e um lugar de indecisão, não posso deixar de pensar na relação com a umbanda e suas oferendas depositadas em ruas entrecortadas<sup>1</sup>.

E foi ali, parado naquele semáforo, naquela encruzilhada, que vi uma figura esguia se aproximando no carro. Inicialmente, pensei se tratar de algum perigo iminente. Tinha lido relatos de carros assaltados em semáforos e fiquei em estado de alerta. Os olhos se estreitaram, a mão foi ao câmbio, o pé pronto para acelerar.

A figura começou a delinear-se com mais clareza. Cabelos platinados na altura do pescoço, pele clara, corpo franzino de no máximo um metro e sessenta. O delicado andar feminino era acentuado por sapatos plataforma dourados, microshorts jeans, top branco

---

<sup>1</sup> Encruzilhada ou encruza (o cruzamento de ruas de uma cidade), segundo a umbanda, é um lugar onde são feitas oferendas a Exu, espíritos de diversos níveis de luz. Estas oferendas são chamadas de despacho.

cobrindo o tórax reto e deixando o abdômen retíssimo exposto ostentando um *piercing* prateado no umbigo. Nos lábios, um forte batom pink; nos olhos, uma pesada sombra escurecia e esfumaçava o olhar; os dentes brancos se alinhavam em um sorriso.

De súbito, me peguei reconhecendo aqueles olhos, aquele sorriso, aquele caminhar. Abri o vidro do carro e fixei os olhos na pequena pessoa que me fitava na calçada.

“Professor?”, falou ela. A voz aguda, ainda em formação, revelava a pouca idade.

Levei alguns segundos para reconhecer a voz, os trejeitos. Podia enxergá-lo na sala da aula, o retraimento diante dos meninos que o vilipendiavam, as angústias escondidas atrás das grossas lentes dos óculos, as dificuldades de aprendizagem.

“Samuel<sup>2</sup>?”, perguntei ao que ela respondeu com um sorriso:

“O Samuel morreu, professor. Agora sou a Butterfly” e emendou a fala com um delicioso sorriso.

Quedei-me perplexo. Como que aquela lagartinha assustada do nono ano de algum tempo atrás se transformou nessa confiante borboleta parada em uma esquina? O choque tomou conta de mim ao perceber que ali não era simples encruzilhada.

Em uma das esquinas, havia um posto de gasolina, que servia de parada de caminhoneiros. Ali era um conhecido ponto de prostituição da cidade. Bastava um olhar mais atento, para as sombras, e identificaria ali os seres masculinos e femininos, prontos para oferecerem seus corpos em troca de algum dinheiro.

“É cliente, Butterfly?”, gritou uma das sombras.

“É meu professor, bicha”, respondeu Butterfly toda sorridente. “O que o senhor ‘ta’ fazendo aqui?”.

“Estou voltando pra casa”. Eu mal conseguia articular qualquer palavra. Samuel tinha vários conflitos quando foi meu aluno. Chegou a minha sala no sexto ano e permaneceu até o nono. Adorava criar histórias, mas se atrapalhava com a gramática. Dançava balé e seus traços delicados o colocaram como alvo dos outros meninos com rapidez meteórica. Os xingamentos de “bichinha” e “viadinho” acabavam tumultuando ainda mais sua vida já tumultuada (CORNEJO, 2012). Os primeiros dramas ao explorar sua sexualidade. As desordens emocionais devido à religião dos pais. O conflito da não identificação com o corpo biológico e as primeiras conversas sobre cirurgias de mudança de sexo. “E você? O que faz aqui?”.

---

<sup>2</sup> Nome fictício.

“Ah, professor, a gente precisa comer, né?” revelou Butterfly em um misto de displicência e amargura na voz. Rapidamente, ela me relatou que quando começou a se vestir da maneira que se sentia confortável, seu pai expulsou-a de casa. Ela passou a viver de favores na casa de amigos até saber que na cidade vizinha poderia ter algumas oportunidades de emprego. Não conseguindo colocação em vaga alguma, acabou recorrendo àquela encruzilhada que lhe permitia ter alguns trocados para se sustentar.

Fiquei embasbacado com a naturalidade com que Butterfly me relatou sua história. Tinha vivido tanto com apenas quinze anos.

“Professor, agora eu preciso ir. Quando eu for lá pra cidade, eu te visito” e saiu tão esvoaçante quanto chegara.

Um nó começou a se formar em minha garganta. Estava engasgado. Senti minha impotência como ser humano. O que eu fiz, como professor, para impedi-la de terminar ali, naquela encruzilhada? A questão não era a prostituição em si, que é um trabalho, mas a precariedade e vulnerabilidade de sua condição. Butterfly ainda era menor de idade e não tinha nenhum amparo além dela mesma.

Mal conseguia enxergar a rua depois que saí com o carro. Meus olhos estavam embaçados pelas lágrimas que caíam. Sentia-me impotente. Quatro anos estando comigo e não consegui fazer nada para aliviar Butterfly. Expulsa de casa, tendo que passar as noites naquela encruzilhada para conseguir se manter.

E então, enquanto dirigia de volta para casa, decidi que faria alguma coisa para dar voz a todo aquele que não se encaixa nos padrões pré-definidos de sexualidade e gênero e fazê-lo lutar por respeito. Mas antes era preciso estudo, era preciso preparação, era preciso pesquisa. O mais importante é que o primeiro passo fora dado. A decisão tomada ali, naquele semáforo, produziu este trabalho que irá ler. Era incapaz de imaginar os obstáculos que enfrentaria a partir daquele dia. O primeiro deles me tomou de assalto em uma sexta-feira.

## **“A” sexta-feira**

Penso que poucos esperam, ao acordar, que aquele será um dia ruim. Quando abrimos os olhos no conforto de nossas camas, ansiamos por um dia que, se não for excelente, ao menos não seja um desagrado completo. E assim, em meio aos lençóis, já classificamos o dia que mal raiou em uma categoria binária: bom ou ruim.

Fomos acostumados a categorizar as coisas em um esquema binário. Feliz ou triste, claro ou escuro, agradável ou desagradável, gosto ou não gosto e a mais emblemática e



poderosa: homem e mulher. Fazemos isso com comidas, dias e até com pessoas. Talvez seja uma forma mais simplista que encontramos para lidar com a vida. Ou talvez essa forma simplista seja apenas um constructo repassado desde os tempos antigos por dispositivos interessados em categorizar para dominar.

Impossível não se recordar dos pensamentos de Butler (2016), desenvolvidos a partir dos fundamentos de Foucault (2017), apontando o binarismo como um produto concreto de múltiplas e difundidas práticas discursivas atuando como regimes de poder, tendo a heterossexualidade compulsória como elemento principal desta produção/construção. Mas este era um pensamento muito complexo para uma manhã de sexta-feira. Era preciso acordar primeiro, tomar uma caneca de café e só então organizar melhor as ideias.

A verdade é que eu não estava preparado para os acontecimentos daquela sexta-feira, 04 de novembro. As sextas-feiras deveriam ser dias alegres e promissores, como propagados por canções populares e postagens nas redes sociais com a *hashtag sextou*<sup>3</sup>. Não deveriam ser dias de angústias e indecisões.

Mal coloquei os pés na escola e a ave do mau agouro pousou em meu ombro me alertando para os terrores vindouros. Na verdade, a ave do mau agouro em questão era um dos inspetores que me comunicou que a Secretária Municipal de Educação e Cultura queria falar comigo. Até aqui, nenhuma surpresa. Afinal, eu sou professor da rede municipal há mais de cinco anos e é absolutamente normal ser chamado para conversar com a Secretária esporadicamente.

Além do mais, no dia de ontem, eu havia estado na presença dela solicitando autorização para desenvolver minha pesquisa naquela mesma escola em que pus os meus pés na sexta-feira. Tratava-se de uma pesquisa para analisar o trabalho a ser desenvolvido com uma sala de nono ano, utilizando o cinema e a produção textual como linguagens para a promoção de diálogos sobre a diversidade sexual e de gênero entre as estudantes.

Tinha, inclusive, ficado muito feliz, pois ela foi extremamente receptiva e aceitou de pronto. Chegou a me relatar que a filha dela também tinha feito uma pesquisa destinada ao trabalho de conclusão de curso naquele mesmo local. Vale lembrar que antes de ser Secretária, ela era diretora daquela escola. Logo, deveria ser algum assunto pertinente ao trabalho. Nada com o que se preocupar.

---

<sup>3</sup> A *hashtag sextou* (*#sextou*) é comumente utilizada em redes sociais para comemorar a chegada da sexta-feira. O adjetivo *sexta* é transformado em verbo para expressar a ação satisfatória típica de quando chega o final de semana.

Um condenado à morte deve ficar angustiado enquanto caminha rumo ao cadafalso que irá tirar-lhe a vida. Uma mãe também deve ficar apreensiva a caminho da sala de cirurgia que trará ao mundo uma vida. E eu apenas não pensava em angústia e em apreensão enquanto caminhava rumo à Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Nem morte, nem vida, perpassavam em meus pensamentos. Afinal, era sexta-feira. E no grupo da família pululavam lembretes desse dia por meio de imagens fofas de gatinhos igualmente fofos.

A sala estava fria. Não sei se pelo ar condicionado ligado ou se pelo olhar inquisidor da Secretaria à minha frente. Eu me encontrava sentado diante dela, com a Supervisora Municipal de Ensino à minha esquerda e a Diretora da Escola à minha direita. Era encarado pelas três mulheres após ter exposto meus motivos para desejar desenvolver minha pesquisa naquela escola municipal de Ensino Fundamental II. Ainda que houvesse outra escola no município, alentava o desejo de desenvolver a pesquisa naquela em questão.

Desde o início, eu entendia os riscos. Conversar sobre diversidade sexual e de gênero no dia a dia não é um dos assuntos mais tranquilos. Há muita desinformação e ideias pré-concebidas quando se fala em sexualidade e gênero, impulsionadas por uma agenda política disposta a silenciar minorias em nome de uma suposta moral e bons costumes. Professores têm sido acusados de disseminar ideologias contrárias à família, aos valores religiosos e morais, supostamente estimulando crianças e adolescentes à depravação sexual.

Se apenas conversar sobre isso já causa desconfiança, imagina desenvolver uma pesquisa com essa temática com adolescentes entre 13 e 15 anos. Sabia que enfrentaria algum tipo de resistência, mas esperava isso por parte dos pais das alunas. Já podia imaginar a horda de aldeões empunhando tochas e cartazes com palavras de ordem. A expectativa se justificava quando penso que vivo em uma cidade pequena, em uma região do interior do Estado que relata alguns casos de violência contra a comunidade LGBT<sup>4</sup>. Minha referência literária me colocava no meio da inquisição, dentro de um cenário digno de Salem, amarrado a um tronco, pronto para ser queimado vivo. Confesso que o meu medo era maior que os fatos.

Mas nada me preparou para aquilo. Jamais imaginava que essa resistência viesse da Secretária de Educação. Justo ela que no dia anterior se mostrou tão simpática à causa! Justo ela que foi tão solícita em nossa primeira conversa, quando expus minha vontade de realizar a pesquisa naquela escola!

---

<sup>4</sup> LGBT é uma sigla que significa Lésbicas, Gays, Bi, Travestis Transexuais e Transgêneros. Apesar do imenso caldeirão de siglas e nomeações diferentes, utilizo a sigla LGBT por ser a mais frequente nas referências usadas neste trabalho (SEFFNER, 2011a).

“Você terá problemas” foi uma das primeiras falas dela. Então, me explicou que, quando estava conduzindo o Plano Municipal de Educação (PME), um grupo formado por pastores e pelo padre local a procurou para garantir que a discussão de diversidade sexual e de gênero não fosse colocada no PME. Disse que tudo em uma cidade pequena acaba virando uma questão política. E ainda concluiu perguntando “Porque você precisa trabalhar com sexualidade e gênero com seus alunos? Eles já não te respeitam?”.

Pronto. Estava preso a uma estaca e a palha começava a fumer para produzir a fogueira que me consumiria diante dos aldeões ensandecidos. Como fazê-la entender que, pela primeira vez, não era apenas sobre mim; era sobre todas as pessoas que sofrem. Basta uma rápida olhada em relatórios oficiais para entender o tamanho do sofrimento da comunidade LGBT.

Geralmente, quando se trabalha esse tema na escola, a responsabilidade é delegada aos professores de ciências e biologia, com um viés meramente biológico ou higienista (ALTMANN, 2013). E eu sou um professor de língua portuguesa...

Porque *você precisa* trabalhar sexualidade e gênero com suas alunas? A pergunta feita por ela não me surpreendeu. Não era a primeira vez que eu a ouvia. Já tinha a escutado antes e fui eu mesmo quem a fez. Por que trabalhar sexualidade e gênero com as alunas? Por que eu queria problemas? Aliás, por que essa temática está sempre associada a problemas? Qual o problema de falar sobre isso?

Foi exatamente pensando nos números dos relatórios oficiais do massacre aos LGBT's do Brasil (mais de 300 assassinatos de acordo com o Relatório 2016 produzido pelo Grupo Gay da Bahia, fora os inúmeros dizimados que não aparecem nos registros oficiais) que surgiu essa pesquisa, que tem por objetivo geral a análise, a partir de uma incursão cartográfica, de atividades desenvolvidas com uma sala de nono ano de uma Escola Pública de um município de pequeno porte do Interior de São Paulo, através do cinema e da produção textual, com vistas a fomentar diálogos sobre multiplicidades e promover o respeito a partir disso.

Nessa incursão, fez-se necessário analisar as concepções prévias dos estudantes acerca da sexualidade e gênero; compreender a apropriação das produções audiovisuais pelos estudantes, especialmente no que se refere às concepções de sexualidade de gênero antes trazidas; e compreender também, através da produção textual das alunas (crônicas), os novos sentidos atribuídos à sexualidade e ao gênero, assim como os resultados do processo na transformação de preconceitos e estereótipos e promoção do entendimento das multiplicidades.

Os capítulos foram nomeados fazendo referências aos filmes utilizados nesse trabalho. As citações que abrem os capítulos são letras de canções compostas ou interpretadas por ícones da cultura gay (Gloria Gaynor) e por artistas que desafiam os estereótipos de gênero, seja através da arte *drag* (Gloria Groove), seja através da fluidez (Johnny Hooker, Caio Prado) ou mesmo pela transexualidade (Liniker, Linn Da Quebrada, As Bahias e a Cozinha Mineira).

Durante o texto, busquei por uma linguagem que fosse fluída e, ao mesmo tempo, não generificada. Essa preocupação é extremamente válida, pois o masculino neutro ou o masculino genérico causa desconforto ao longo da história em todas as pessoas que não se enxergam nestes termos. Ainda que a gramática normativa afirme que o termo “todos” refere-se a pessoas de ambos os sexos, essa linguagem, aparentemente assexuada, acaba nomeando apenas uma parcela da sociedade: os homens (“todos” se referem a eles e a elas, por exemplo).

Na tentativa de criar uma gramática mais inclusiva, alguns acabam adotando os caracteres “x” e “@” para marcar palavras que se referem aos dois gêneros: “todxs” ou “tod@s”. Outros acabam incluindo as duas desinências ao final das palavras: “todos/as”. Pensado em uma leitura mais fluída, adotei neste trabalho o gênero feminino sempre que me referir aos dois gêneros. Da mesma maneira que, por anos, as mulheres deveriam se sentir incluídas em termos no masculino neutro ou genérico, os homens também podem sentir-se incluídos quando houver uma palavra no feminino para englobar os dois gêneros. No entanto, quando a referência envolver exclusivamente indivíduos do sexo masculino, então a palavra estará no masculino.

A trajetória para o desenvolvimento dos objetivos propostos acima virão em um capítulo futuro. Mas, primeiro, para responder aos questionamentos feitos pela Secretária, precisei compreender que havia muita coisa por trás de todos aqueles discursos. E o caminho que percorri, amparando-me no diálogo com autores que colaboram para um aprofundamento da análise do vivido, eu divido com vocês.

## 1. PODEMOS MUDAR O TEMPO PARA UM FUTURO QUE NUNCA ESTÁ REALMENTE DEFINIDO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

*Olha só doutor, saca só que genial*

*Sabe a minha identidade? Nada a ver com genital*

*Mc Linn da Quebrada, As Bahias e A Cozinha Mineira*

Outubro de 2017. Comemoração do Dia das Crianças.

A proposta era permitir que as adolescentes usufruíssem de um momento de descontração nas duas aulas pós-intervalo. Quando cheguei ao prédio às 14h25, notei que o pátio estava preparado para as atividades. A caixa de som estéreo ligada, a parede decorada com imagens remetendo à infância, algumas bexigas um pouco murchas por não resistirem a dois períodos de festa (a mesma festividade foi realidade pela manhã).

Soou o sinal para o intervalo. As jovens se refastelavam com cachorro-quente, bolo e refrigerante. Na minha época não tinha isso não!

Saciados, notei que os meninos logo se encaminharam para o campo de futebol. Grama aparada, as linhas reforçadas com cal, as bandeirolas marcando os quatro cantos, um primor! O professor de matemática organizava o time dos garotos; o de geografia se encarregava da arbitragem. Todos os alunos estavam lá, se digladiando para ficar com este ou aquele jogador. Vida de craque começa cedo.

Bem, mas e as meninas?

Num outro canto do pátio, uma patética corda esticada no chão dividia o espaço em dois. Uma aluna ansiosa segurava a bola laranja. Angustiada, tentava reunir as garotas para uma instigante partida de bola queimada. Sem sucesso. Onde estavam as outras?

Olhando para a parte coberta do pátio era fácil perceber: o som ligado ao som de Anitta e Pabllo Vittar atraía as meninas. As canções eram o que havia de mais radiofônico do pop brasileiro. Batidas do funk com pegada eletrônica. As garotas executavam as coreografias com precisão de profissionais da dança. Cinturas malemolentes e quadris deslocando-se até o chão.

Todo mundo feliz. Meninos no futebol, meninas na dança. E eu observando tudo, sentado no meu canto. Como professor de português, fui incumbido de cuidar parte cultural. Toda festividade é assim: o de geografia e o de matemática ficam com os esportes; eu, com a cultura. Acho que tenho cara de organizador de eventos culturais. Acabei me distraíndo em meus pensamentos.

Quando me dei conta, uma aglomeração se formou em torno do som. Um dos inspetores falava alto e a música havia parado. Notei que as meninas reclamaram um pouco, mas logo foram se dispersando. O silêncio só era interrompido pelos gritos de gol vindo do campo.

Sem entender, subi até a sala das professoras. Do alto, dava para ter uma visão triste do que deveria ser uma ocasião alegre. Mas eu não estava sozinho na sala. Sentada à mesa, uma professora lia a Bíblia. Voltei-me a ela na tentativa de entender o que tinha acontecido no pátio.

“O inspetor se incomodou com as músicas e guardou o som”, respondeu ela rapidamente. Ainda sem entender, indaguei qual a relação entre uma coisa e outra. “Estava tocando funk, as meninas rebolando. Aí tirou a música”. Continuei procurando encontrar os motivos para o som ter sido desligado. O motivo era o funk? Qual o problema com o funk?

A professora me olhou com ar de quem não compreendia que tipo de pergunta era aquela que eu fazia. Fitou-me. “De manhã, foi super tranquilo. Todo mundo se divertiu e dançou. As meninas estavam comportadas”. Ela não respondeu minha pergunta. Mas tinha respondido. As meninas estavam comportadas. “Ao menos as músicas eram melhores, não isso de funk. Funk não é ritmo próprio pra tocar numa escola”, ela continuou.

Mas o funk faz parte da cultura dessa molecada, é o que elas gostam, é o que elas escutam em casa. Não seria melhor trazer esses ritmos e trabalhar com eles na escola do que simplesmente ignorar a existência dele? “Isso não é música. A escola é um lugar de decência. Funk é indecente”.

Ainda incomodado, voltei-me a ela e perguntei que música estava tocando pela manhã para ter sido tão tranquilo. “Sertanejo!”, ela me respondeu. É, de fato, músicas cantadas por dois rapazes padroeirinhos e letras que falam de “beber, cair e levantar” bater e/ou matar mulheres e, recentemente, até ameaçar jogar vídeos íntimos da ex-namorada na internet devem ser mesmo mais comportadas que aquelas entoadas por uma mulher funkeira e uma *drag queen*<sup>5</sup>. Depois disso, decidi não rebater. Ao menos não naquele instante. A professora não era o meu alvo. As alunas sim!

---

<sup>5</sup> Pablllo Vittar identifica-se artisticamente como *drag queen*. É um homem cis homossexual que se vale de uma performatividade feminina ao assumir sua carreira musical. Sobre manter o nome masculino, Pablllo disse: “Nunca senti a necessidade de optar por um nome feminino porque, quando eu decidi fazer *drag*, eu queria passar verdade através da minha arte, música, do que eu acho que sou eu. Pablllo me representa de uma forma que você não tem noção. Acho que se eu tivesse um nome feminino, não ia passar tanta verdade. Não gosto de me trancar em uma caixa. Gosto de ser afeminada, de ser isso aqui, de sair na rua às vezes de boné. Eu gosto de ser o que eu quiser ser”. (Fonte: <https://emails.estadao.com.br/noticias/gente,pablllo-vittar-explica-a-razao-de-usar-nome-artistico-masculino,70001930001>).

Voltei meus olhos mais uma vez para baixo. Os meninos, suados, sem camisa, corriam livremente. As meninas, vestidas, sentadas, tiveram seus movimentos aprisionados. Funk não é decente.

Só aquela festividade já serviria de resposta para a pergunta feita a mim pela então Secretária Municipal de Educação: “Porque você *precisa* trabalhar sexualidade e gênero com seus alunos?”. Se eu tivesse a chance de apontar os sorrisos dos meninos diante de um gol e a decepção das meninas porque tinham que ficar... comportadas.

### 1.1 Sobre a desconstrução e a “neutralidade axiomática”

Por que não mexer o corpo? Por que não dançar? E por que não dançar funk? Seffner e Santos respondem a esses questionamentos ao apontar que “dançar é performance marcada pelo gênero, com inevitáveis conexões com a sexualidade”. E ainda completam dizendo que a dança “estabelece diferentes relações que posicionam o sujeito em lugares específicos, em que certas vozes são trazidas à luz e, outras, por sua vez, permanecem em silêncio” (SEFFNER; SANTOS, 2012, p. 3, 4).

Na verdade, há mais de 500 anos certas vozes são trazidas à luz e outras são silenciadas. Aliás, algumas vozes sequer foram ouvidas. Quando se abre um livro de história, vê-se apenas o relato dos portugueses atravessando o Atlântico e aportando aqui. As Américas, que até então não existiam para o cenário mundial, passam a existir. E sua aparição não é feita de maneira plural, mas sim sob uma única ótica: a dos conquistadores.

Oswald de Andrade fez uma observação bem humorada da chegada dos portugueses em *terra brasilis*. Registrou ele em versos:

*Quando o português chegou*

*Debaixo duma bruta chuva*

*Vestiu o índio*

*Que pena!*

*Fosse uma manhã de sol*

*O índio tinha despido*

*O português.*

Por mais de cinco séculos, a chuva continuou e sempre ouvimos o lado português da história. Aliás, a própria concepção da História sempre foi sob o viés europeu. Nós éramos os selvagens e eles os detentores do conhecimento que traziam para estas terras a civilização.

O sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel aponta que a expansão colonial europeia, como narrada, só levou em consideração o ponto de vista eurocêntrico reproduzindo o sistema-mundo capitalista, transformando as relações de produção, poder e dominação. “Às Américas chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo”. Essas hierarquias privilegiavam os homens às mulheres e o patriarcado europeu em relação a outros tipos de relação entre os sexos; os heterossexuais aos homossexuais e lésbicas (Grosfoguel aponta aqui que nas sociedades indígenas das Américas não havia qualquer ideologia homofóbica e nem era vista como patológica a sexualidade entre homens); os cristãos a qualquer espiritualidade não-cristã/não-europeia. (GROSFOGUEL, 2008, p. 122, 123).

Pegando carona com o sociólogo peruano Aníbal Quijano, Grosfoguel aponta que surge então uma “matriz de poder colonial”, que afeta todas as dimensões da existência social, como a sexualidade, a autoridade, a subjetividade e o trabalho. Tal matriz “é um princípio organizador que envolve o exercício da exploração e da dominação em múltiplas dimensões da vida social”, incluindo as sexuais e de gênero, políticas, acadêmicas e familiares (GROSFOGUEL, 2008, p. 123, 124). Quando algumas vozes são silenciadas ou apagadas, mostra que ainda vivemos dentro dessa “matriz de poder colonial”.

Quando me pus a escrever este trabalho, incomodava-me grandemente o uso da primeira pessoa. Não estava acostumado a colocar-me como sujeito discursivo explícito. Como professor de português, sempre orientei minhas alunas a escreverem textos em terceira pessoa, evitando marcas de pessoalidade, mantendo um tom neutro. Assim, um texto sem tais marcas seriam tidos como imparciais e detentores de uma Verdade Universal. Como bem lembra Matos (2008), as ciências priorizam a chamada “neutralidade axiomática”, na qual a razão e a sensação são tidas como

funcionando de forma universal e independe da cultura, da classe, da raça, do gênero etc., em que as diferentes situações e contingências não seriam formas alternativas de visão sobre a realidade, mas impedimentos a uma visão hegemônica que supervaloriza a perspectiva “neutra” e “objetiva” das coisas (MATOS, 2008, p. 347).

No entanto, foi necessário que eu refletisse sobre essa suposta Verdade Universal. Na verdade, ela é um mito ocidental. Dentro do conhecimento científico, o que se toma como ponto de vista universal, neutro e objetivo, na verdade, é a visão eurocêntrica, isto é,



patriarcal/capitalista/colonial/moderna que dita um lugar discursivo dentro de uma hierarquia de classe, sexual, de gênero, espiritual, linguística, geográfica e racial. O conhecimento produzido sempre esteve situado dentro desse lugar discursivo (GROSFOGUEL, 2008, p. 118).

Grosfoguel desconfia de uma produção de conhecimento neutra, universal, objetiva, como é usual na filosofia e nas ciências ocidentais. Para ele, é essencial o “*locus* da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala”. Este sujeito não deve ser escondido, oculto, apagado da análise. Quando a ciência ocidental desvincula o sujeito da enunciação de seu lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero cria-se o mito de um conhecimento universal Verdadeiro. Essa tradição de apagamento do sujeito é fundamento no ego-cogito cartesiano. Isso acabou permitindo que o homem ocidental representasse seu conhecimento como o único válido de ser considerado universal, desconsiderando todo saber não-ocidental (GROSFOGUEL, 2008, p. 119, 120). Esse processo de apagamento do Outro, legitimou toda a história de conquista da expansão colonial europeia. Se o Outro não era digno de ser considerado, logo, ele era digno de ser conquistado. “Devido ao tratamento do ‘Outro’ como ‘subdesenvolvido’ e ‘atrasado’, a exploração e a dominação por parte das metrópoles tornaram-se justificáveis em nome da ‘missão civilizadora’” (GROSFOGUEL, 2008, p. 136).

Matos (2008) ainda completa que essa “nova” epistemologia emergente, para a qual a mítica da “neutralidade axiomática” é contestada, “passa a reconhecer a inevitável imprevisibilidade dos atuais (e progressos) sistemas complexos, questionando a centralidade da ideia de uma única origem e de permanência/estabilidade” (p. 349).

Pensando nas vozes silenciadas desde outrora até o momento em que as alunas não puderam se expressar através do funk, é que utilizo a primeira pessoa do discurso nesta abordagem. É preciso fazer raiar o sol e despirmos o português. É preciso descolonizar o conhecimento científico. É preciso “prover outra gramática, outra epistemologia, outras referências que não aquelas que aprendemos a ver como as ‘verdadeiras’ e, até mesmo, as únicas dignas de serem aprendidas e respeitadas” (PELÚCIO, 2012, p. 399).

Quando a professora diz que as meninas precisam ficar comportadas enquanto os meninos se exaurem descamisados correndo atrás de uma bola em pleno campo, coloca-os em campos opostos, onde a um é tudo permitido e ao outro é controlado. O que essa professora fez foi reproduzir a lógica ocidental que opera, tradicionalmente, através de binarismos.

Nesse sentido, busquei aplicar a este trabalho a definição de desconstrução do filósofo francês Jacques Derrida, partindo não do próprio do Derrida, mas de releituras e

entendimentos feitos a partir da obra do francês, para analisar as maneiras pelas quais a oposição binária opera para então revertê-la e deslocá-la de sua construção hierárquica. Derrida “questiona os pressupostos que governam o pensamento binário, demonstrando como as oposições binárias sustentam sempre uma hierarquia ou uma economia que opera pela subordinação de um dos termos da oposição binária ao outro, utilizando a desconstrução para denunciar, deslindar e reverter essas hierarquias” (PETERS, 2000, p. 32).

Citando Derrida, Guacira Lopes Louro afirma que “desconstruir um discurso implicaria em minar, escavar, perturbar e subverter os termos que afirma e sobre os quais o próprio discurso se afirma”. Por desconstrução não se deve entender destruição. Na verdade, quando se adota a desconstrução como percurso metodológico, “está se indicando um modo de questionar ou de analisar e está se apostando que esse modo de análise pode ser útil para desestabilizar binarismos linguísticos e conceituais” (LOURO, 2001, p. 548).

Primeiro desconstruir a lógica das operações binárias e, a partir daí, lógica dos sistemas tradicionais de pensamento. E isso é importante, pois quando colocamos homem e mulher em categorias opostas, esquecemos as profundas diferenças existentes entre os próprios homens e as próprias mulheres. Quando desconstruímos a oposição, desconstruímos também a ideia de identidade subentendida. Desconstruir é libertar para inventar e reinventar questões e respostas originais (LOURO, 1995).

Mais uma vez penso nos meninos correndo pelo campo e nas meninas sentadas no pátio. Penso também nas canções cantadas pelas duplas sertanejas e naquelas entoadas pelas mulheres funkeiras e pelas *drag queens*. Os mecanismos que operam nessa situação precisam ser desconstruídos para se construir outros.

Mas, antes de desconstruir, é preciso, inicialmente, definir o que se entende por sexualidade e gênero, depois investigar as razões desses assuntos causarem tanto incômodo, para só então compreender como essas percepções afetam o espaço escolar.

## **1.2 Sexo, sexo, sexo**

Já tinha silenciado o grupo da família no What’sApp por questões para lá de lógicas: prezava por minha boa saúde mental e tentava manter a paz entre os membros familiares. Não entendo o que me levou a verificar aquelas mais de duzentas mensagens, mas assim o fiz.

Um tio (que na verdade só é tio, porque se casou com a irmã da minha mãe. Ah, essa minha tia é pastora de uma igreja evangélica neopentecostal) compartilhou no grupo um texto atribuído a um pastor brasileiro bastante famoso por seus discursos inflamados e cheios de

perdigotos. As nem tão breves palavras alertava-nos sobre os perigos da nova novela da Rede Globo que era escrita por um ator gay e que incentivava à homossexualidade, à pedofilia e à zoofilia. E terminava com uma frase de efeito: “Deixem nossas crianças em paz!”.

Seria muito interessante que esse texto fosse uma exclusividade do meu tio casado com minha tia pastora. Contudo, não o é. Basta uma passada de olhos pelos noticiários para perceber uma onda crescente de atos sustentados pelas palavras: “Deixem nossas crianças em paz!”.

Foi a exposição *QueerMuseu – Cartografia da Diferença na Arte Brasileira* em Porto Alegre, foi a apresentação do artista Wagner Schwartz no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), foi a exposição *Histórias da Sexualidade* montada no Museu de Arte de São Paulo (MASP), foi a palestra da filósofa americana Judith Butler no SESC, em São Paulo, foram as novelas *A força do querer* e *O outro lado do paraíso*, ambas da Rede Globo, foram os comerciais de O Boticário, foi o nome da marca de sabão em pó Omo, foi o suposto lançamento de um boneca trans, foi o sucesso estrondoso da *drag queen* Pabllo Vittar estampando capas de revistas conceituadas e dominando as paradas musicais<sup>6</sup>. A lista é infundável, assim como os ataques orquestrados, sempre sob a mesma bandeira: “Deixem nossas crianças em paz!”.

O que se alega é que estes casos acima mencionados e outros estariam contribuindo para destruir a pureza das crianças ameaçando a infância. Aponta-se que a família está sendo atacada e que a moralidade brasileira está indo pelo ralo. E tudo isso atrelado ao momento político que o Brasil enfrenta. A turba grita: “Deixem nossas crianças em paz!”.

Cidades têm criado leis que proíbem assuntos “ímorais” em espaços públicos. Por imoralidade entende-se qualquer tema ligado à sexualidade. Usa-se a sexualidade para instaurar o medo coletivo em uma população já assustada. Parece que falar sobre sexo criará monstros pedófilos devoradores de crianças. Parece que falar sobre sexo irá destruir a criança

---

<sup>6</sup> Estes acontecimentos dominaram os noticiários entre os anos de 2016 a 2018. Todos eles chamavam a atenção por uma interpretação discursiva sobre o sexo: a exposição *Queermuseu* foi acusada de promover a pedofilia por conta de obras como a “Criança Viada”; a viralização de um vídeo que mostrava o artista Wagner Schwartz nu sendo tocado nos pés por uma mulher acompanhada de sua filha menor; a exposição do MASP foi proibida para menores de 18 anos por ser considerada imprópria; Judith Butler foi alvo da perseguição dos propagadores da “ideologia de gênero” chegando a ser agredida no aeroporto; as novelas do horário nobre em questão traziam personagens gays em relacionamentos amorosos com direito a beijos na boca; em seus comerciais, O Boticário abordava todas as formações de casais; em uma propaganda para o Dias das Crianças, o sabão Omo incentiva a prática de brincadeiras desvinculadas do gênero da criança; a boneca trans tratava-se de um factóide mentiroso para provocar o pânico moral nos pais; Pabllo Vittar adquiriu grande sucesso na mídia e teve seu nome envolvido em várias notícias falsas, como apresentar um suposto programa infantil voltado a crianças trans ou ter sua foto estampada nas notas de 50 reais. Apesar de sempre acontecimentos temporais específicos, os ataques orquestrados sob o manto da visão reducionista acerca da sexualidade humana não são exclusivos desse período e acontecem com relevante frequência (BENTO, 2017).

pura e indefesa. Então, não se pode falar de sexo. É preciso proibir. Afinal, as crianças precisam ser deixadas em paz!

O que permeia todas estas manifestações é uma visão reducionista acerca da sexualidade humana, ou seja, a sexualidade é concebida apenas na mera dimensão biológica restrita aos órgãos genitais. Ainda que essa concepção exista, ela não ocupa toda a complexidade da sexualidade humana.

No entanto, o que acontece nesses casos não é necessariamente a proibição da sexualidade e sim a reconfiguração desta com o poder, algo já analisado por Michel Foucault na década de 70 e que evoco aqui para compreender melhor o atual capítulo vivido por nossa história.

No capítulo introdutório de *História da Sexualidade I – a vontade de saber*, Foucault (2017) adota uma instigante estratégia narrativa ao expor o comportamento dos vitorianos em relação ao sexo durante o século XVII e a compara com a contemporaneidade. De acordo com o francês, é nessa época que se inicia o bastante difundido discurso de que há uma repressão sexual.

Ainda no capítulo introdutório de sua obra, Foucault aponta que o surgimento da burguesia vitoriana mudou os hábitos das pessoas ao falarem sobre o sexo. A sexualidade, que era explicitamente verborrágica durante o regime vitoriano, passa a ser “cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa” o que antes era dito às claras (FOUCAULT, 2017, p. 7). O sexo passou a ser restrito ao interior das casas, especificamente o quarto do casal conjugal, tornando-se como norma apenas sua função reprodutora. E é com essa mudança do falar publicamente sobre o sexo para torná-lo um segredo doméstico que começa a se difundir que há uma hipotética repressão sexual.

A partir dessa dita repressão sexual, surgiria a ligação fundamental entre poder, saber e sexualidade no mundo ocidental, coincidindo com o início da ordem capitalista e sendo a principal arma deste para que a força de trabalho não se dissolvesse nos prazeres, restringindo-se à reprodução. Logo, tal repressão só poderia ser vencida por “transgressões das leis, uma suspensão das interdições, uma irrupção da palavra, uma restituição do prazer ao real, e toda uma nova economia” (FOUCAULT, 2017, p. 9).

Traçando um paralelo com os dias atuais, pode-se afirmar que há toda uma impressão de repressão à sexualidade. A população ensandecida às portas dos museus exigindo que as exposições que têm o sexo como tema sejam fechadas ou proibidas para menos de 18 anos, os políticos criando leis para que o sexo não seja abordado nas escolas e em espaços públicos, tudo leva a crer que há uma repressão às manifestações da sexualidade.

No entanto, Foucault questiona essa “hipótese repressiva da sexualidade”. Mais que questionar, ele faz severas críticas a tal hipótese. Ele afirma que “em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva” (FOUCAULT, 2017, p. 19). Desta maneira, a sexualidade tornou-se “objeto de um novo tipo de discurso – médico, jurídico e psicológico –, e de o discurso sobre ela ter de fato se multiplicado” (OKSALA, 2011, p. 87). O que se observa é que essa proliferação do discurso apenas regulou o onde e o quando se falar sobre o sexo, utilizando um vocabulário depurado, decente, numa retórica da alusão e da metáfora.

Assim, o sexo foi colocado em discurso. As pessoas foram incentivadas a falar sobre sua sexualidade. Criou-se toda uma aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo. E com que propósito? Promover a gerência e a inserção do sexo em sistemas de utilidade “por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição” (FOUCAULT, 2017, p. 28). Um dos sistemas que se valeu desses discursos foi a Educação que faz uso da sexualidade, mas dentro de uma pedagogia adequada aos conteúdos sexuais.

Assim, passou-se a construir em torno do sexo e a propósito dele “um imenso aparelho para produzir a verdade, mesmo que para mascará-la no último momento” (FOUCAULT, 2017, p. 63). Essa verdade foi produzida, historicamente, por dois grandes procedimentos: a *ars erótica*, oriental, em que a verdade é arrancada do próprio prazer, buscando domínio absoluto do corpo, o esquecimento do tempo e dos limites e o gozo excepcional; e a *scientia sexualis*, ocidental, em que a confissão foi considerada eficaz em um campo de discursividade científica aceitável e o sexo transformado na causa de todos os males – físicos, mentais, psicológicos –, enxergado como doença motivadora de práticas sexuais libertinas e delinquentes (aquelas fora do que era aceito para a produção), o que justifica a investigação exangue.

As pessoas foram incentivadas a falar sobre suas sexualidades, primeiro a padres, depois a médicos. E, de posse dessas confissões, criou-se toda uma narrativa sexual, uma verdade discursiva do sexo. Ao invés de ser proibido, o sexo foi estudado, adestrado, domesticado e passou a ser um dos instrumentos produtivos dentro das relações de poder. Dessa maneira, Foucault reconhece a natureza produtiva do poder, que

não opera reprimindo e proibindo as expressões verdadeiras e autênticas de uma sexualidade natural. O que ele faz é produzir, através de práticas normativas culturais e discursos científicos, as maneiras como experimentamos e concebemos nossa sexualidade. Relações de poder são “as condições internas” de nossas identidades sexuais (OKSALA, 2011, p. 89)

Nas relações de poder, a sexualidade é flexível e um dos elementos dotados de maior instrumentalidade, “utilizável no maior número de manobras e podendo servir de ponto de

apoio, de articulação às mais variadas estratégias”, funcionando de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder (FOUCAULT, 2017, p. 112, 116).

A sexualidade aqui passa a ser entendida como um dispositivo histórico, em que se encadeiam, segundo estratégias de saber e poder, a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos e o reforço dos controles e das resistências.

Nas palavras de Foucault, o dispositivo da sexualidade é

um conjunto decididamente heterogêneo, que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito sobre os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244)

Foucault aponta que o dispositivo da sexualidade é uma rede que se expande em todas as esferas da vida em sociedade. Faz-se necessário destacar o caráter de uso contextual do dispositivo, uma vez que, em certo momento da história, ele surgiu como produto de uma urgência histórica. E ao apontar que o dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante, evidencia-se a manipulação, a manobra e a tática (FOUCAULT, 1979).

Associar o termo dispositivo ao uso de estratégias explicita a presença do poder. “O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder” e é formado por “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT, 1979, p. 246). O poder possibilitará um saber tido como único, autêntico, verdadeiro. Ou seja, por meio do poder, haverá a fabricação de saberes enquanto verdades, utilizando discursos para tal fim.

Assim, a sexualidade é transformada em um dispositivo de controle de corpos, de existências, de populações naquilo que o filósofo chama de biopoder. O ponto de encontro entre dispositivo de sexualidade e biopoder dá-se, então, com a afirmação do próprio corpo e da própria vida. Longe de ser repressivo ou destrutivo, o biopoder é essencialmente protetor da vida.

O biopoder está focado não só na saúde dos corpos individuais, como também da população, controlando a reprodução, nascimento e mortalidade, regulando o nível de saúde e expectativa de vida. Ao estar relacionado à saúde e ao bem-estar, “o biopoder é uma forma muito eficaz de controle social que assume a direção da vida dos indivíduos desde antes de seu nascimento até a sua morte” (OSKALA, 2011, p. 89). Exatamente por isso, a noção de

biopoder realça de que maneira o conhecimento científico funciona como um importante instrumento de poder, e sustenta o controle sociopolítico das pessoas na sociedade moderna.

Dentro do biopoder, como indica Foucault, o corpo não é pensando individualmente; é visto como suporte para processos biológicos e deve ser gerido e administrado como qualquer outro dado natural, isto é, por intermédio da intervenção no interior do qual está inserido. Ora, na medida em que a população é considerada como um dado natural como uma espécie, o sexo deixa de ser algo de caráter individual, bem como seus corpos. Ambos viraram discursos dentro do campo político. O indivíduo perdeu o direito sobre si, sobre seu sexo, sobre seu corpo.

Ao controlar a sexualidade, o biopoder controla os corpos. Controlando os corpos, controla as mentes. Controlando as mentes, consegue levar a população para onde quiser e ainda os regimenta para projetos autoritários, conservadores. Convence-os de que há um mal lá fora e que precisa ser combatido. Convence que o sexo é uma entidade sagrada e que deve ser enunciada solenemente dentro de determinados contextos. Não em museus, não na televisão, não nas escolas.

E junto com esses discursos produzidos, começou teoria da conspiração de que a família está sendo atacada, de que os valores morais estão sendo descartados, tudo devido a uma sibilante “ideologia de gênero”.

### **1.3 Um demônio chamado gênero**

Almoço de família de domingo. Dias incríveis para se fazer uma bela observação da espécie humana, de seus conceitos, de suas crenças.

Estou sentado em uma das pontas da mesa me refastelando com a deliciosa galinhada feita com frangos caipiras pela minha irmã (os frangos são frutos de uma modesta criação no fundo do quintal da minha casa). O arroz amarelado pelo açafrão estava ligeiramente cru, mas o detalhe era sufocado pela explosão de temperos e pela carne apetitosa dos galináceos.

Minha sobrinha mais velha está presente. Ela, uma filha, um filho e o marido bonachão. A menina brinca com os copos cheios de bebida dos convidados. O menino está pendurado em um dos fartos seios de minha sobrinha. Suga-o com insuspeita voracidade.

Ela e minha irmã falavam de outra sobrinha que não estava presente. Esta também grávida. E tinha ido recentemente ao médico para repetir o ultrassom e descobrir o sexo da criança. Mas, a criança ainda por nascer não permitia que aparelhos e médicos descobrissem a genitália que trazia consigo. Estava sempre de pernas cruzadas.

“O que ela vai fazer com as roupas?” perguntou minha irmã genuinamente preocupada. “O jeito é comprar cores neutras” respondeu ela mesma em seguida. Pensei logo no preto, no cinza, mas não era disso que elas estavam falando. Elas estavam falando sobre a construção social daquela criança que ainda nem tinha nascido e já teria todas as suas roupas escolhidas para ela. E não só a roupa. Todo o futuro e uma complexa rede de desejos e expectativas.

Essa situação observada no meu almoço de família já havia sido descrita por Berenice Bento (2011). E a frustração da minha família em ainda não saber o sexo da criança tinha um motivo. É que quando o aparelho de ultrassom revela a genitália, aquele corpo assume todo um caráter social. “O feto já não é feto, é um menino ou uma menina. Essa revelação evoca um conjunto de expectativas e suposições em torno de um corpo que ainda é uma promessa” (p. 550).

E são essas expectativas e suposições que permeiam toda a vida da criança. E é justamente essa situação e todo o que vem com ela (roupas, brinquedos, projetos) que coloca em debate uma das questões mais controversas e geradoras de confusão da atualidade: o gênero.

Convencionou-se dizer que sexo é o biológico, aquilo que nasce com o indivíduo; gênero, aquilo com o qual o indivíduo se identifica e se expressa; orientação sexual, a quem o indivíduo dedica seu afeto. Uma definição relativamente fácil de ser compreendida e que poderia promover o respeito a todas as expressões individuais. No entanto, não é exatamente o que ocorre, justamente porque não é uma convenção unânime.

Poucos termos atuais enfrentam uma disputa territorial tão ferrenha quanto o gênero. São vários os grupos, as diversas frentes, os variados saberes que entram em uma luta acirrada para compreender o gênero segundo a sua ótica, cada um com suas verdades dotadas de polissemia própria e todas elas com um imenso potencial tanto para construir, quanto para destruir. Como este ainda é um campo de disputa, é preciso evidenciar qual compreensão do termo adoto por aqui.

Para tal, parto para o desenvolvimento do conceito, para um percurso sobre o que é o gênero e qual a diferença, se é que há alguma, entre gênero e sexo. Para responder a essa pergunta, faz-se necessário percorrer os movimentos feministas e diferentes correntes teóricas que discutiram sobre mulher, sexualidade, diferença e outras possibilidades de existência.

Em seu texto *Gênero, história e educação: construção e desconstrução* (1995), Guacira Lopes Louro aponta os motivos pelos quais todos que trabalham nesse campo precisam conceituar, localizar e justificar o gênero como objeto de estudo. Isso se dá porque



os estudos de gênero passaram a ocupar espaço no meio acadêmico apenas muito recentemente. Tal abertura para os estudos de gênero remontam da década de 60/70 e coincidem com os movimentos sociais da época, especialmente a luta das mulheres e os estudos oriundos desta luta.

Os textos acadêmicos sobre gênero começam a sofrer alterações. Daqueles

que ancoram na biologia os arranjos sociais desiguais e hierarquizados de homens e mulheres, [...] surge o conceito de gênero, referindo-se à construção social e histórica dos sexos, ou seja, buscando acentuar o caráter social das distinções baseadas no sexo (LOURO, 1995, p. 103).

Por muito tempo, antes mesmo do termo “gênero”, a compreensão do que é sexo esteve intimamente ligada ao órgão sexual com o qual o ser nasceu. Desta maneira, um pênis faria um homem e uma vagina criaria uma mulher. Essa ligação entre órgão biológico e sexo já cria, desde o ventre, corpos sexuados. Nota-se uma simplificação de algo complexo: o sexo seria uma entidade natural, empírica, e não ontológica.

No entanto, tal afirmação é um engodo. Antes de ser natural, ou seja, aquilo que nasce com o ser ou aquilo que ele possui, o sexo é uma construção política, uma das normas pela qual alguém passa a existir. Ela começa a ser percebida através de Simone de Beauvoir e sua obra *O segundo sexo*.

Ao dizer que não se nasce mulher, torna-se mulher, Beauvoir explicita uma diferença entre o ser e o tornar-se como se um não implicasse obrigatoriamente o outro. Com isso, ela chama a atenção para as construções sociais sobre o que é ser homem e, mais profundamente, o que é ser mulher.

No início de sua obra, Beauvoir (1970) a permeia com o seguinte questionamento: “que é uma mulher” (p. 7). A partir disso, questiona-se o fato biológico: um útero implica uma mulher? Após discutir profundamente se a biologia determina que um indivíduo do sexo feminino seja delicado, submisso, doméstico, Beauvoir conclui:

Finalmente, uma sociedade não é uma espécie: nela, a espécie realiza-se como existência; transcende-se para o mundo e para o futuro; seus costumes não se deduzem da biologia; os indivíduos nunca são abandonados à sua natureza; obedecem a essa segunda natureza que é o costume e na qual se refletem os desejos e os temores que traduzem sua atitude ontológica. Não é enquanto corpo, é enquanto corpos submetidos a tabus, a leis, que o sujeito toma consciência de si mesmo e se realiza: é em nome de certos valores que êle se valoriza. E, diga-se mais uma vez, não é a fisiologia que pode criar valores. Os dados biológicos revestem os que o existente lhes confere (BEAUVOIR, 1970, p. 56, 57).

A observação da diferença biológica produziu corpos sexuados ancorados em um referente binário. Com isso, criou-se uma ideia universal dos sexos, na qual o homem seria naturalmente viril, competitivo e violento; ao passo que a mulher seria subserviente, reprodutora, doméstica e passiva.

Porém, esta concepção não consegue englobar todos os comportamentos humanos que acabam colocando em xeque o determinismo biológico. “Homens” e “mulheres” agiam de formas diametralmente opostas ao que era entendido como “masculino” e “feminino”. Deste modo, o conceito do que é gênero começou a ser desvinculado do sexo biológico, entendido enquanto algo pré-determinado, sem qualquer inscrição cultural.

Outra autora que contribuiu fortemente para o entendimento das diferenças entre sexo biológico e sexo cultural foi Gayle Rubin. A antropóloga americana debruça-se sobre o assunto com o intuito de desnaturalizar a opressão das mulheres, entender a origem dessa opressão para, por fim, modificá-la e superá-la.

É Rubin quem utiliza o termo “gênero” dentro dos estudos feministas, ainda que ela considere toda a literatura produzida sobre e para as mulheres “uma longa ruminação sobre a questão da natureza e da gênese da opressão e da subordinação social das mulheres” (RUBIN, 1993, p. 2). O que Rubin fez em seu histórico ensaio *O Tráfico de Mulheres: Notas sobre a “Economia Política do Sexo”*, publicado originalmente em 1975, é uma sistematização das ideias já utilizadas sobre o uso do gênero na questão feminina.

A autora utiliza a teoria de Marx para compreender melhor a opressão feminina, mesmo sabendo que o “marxismo, independentemente do grau em que foi modificado, parecia incapaz de entender os temas da diferença de gênero e da opressão das mulheres” (RUBIN; BUTLER, 2003, p. 158).

Rubin se questiona “o que é uma mulher domesticada [...] uma fêmea da espécie” e quais relações a produz (RUBIN, 1993, p. 3). Apropriando do “elemento histórico e moral” de Marx, Rubin aponta que nesse elemento está “resumido o interior domínio do sexo, da sexualidade e da opressão sexual” (RUBIN, 1993, p. 5), destinando as mulheres às tarefas domésticas, não tendo o direito de herdar, de liderar. Quando produz esse questionamento, Rubin faz uma distinção entre biologia (a fêmea da espécie) e cultura (a mulher domesticada).

Usando essa dicotomia biologia/cultura e analisando o fato de Engels indicar a existência e a importância da vida social, a antropóloga cria aquilo que nomeou de sistema sexo/gênero, “um termo neutro que diz respeito a um domínio preciso, indicando simultaneamente que a opressão não é inevitável neste domínio, mas sim um produto das relações específicas que a organizam” (RUBIN, 1993, p. 6). Um sistema, um aparato social

sistemático, que transforma a matéria-prima (o sexo: a fêmea), em um produto (o gênero: a mulher domesticada).

Rubin afirma que o sistema sexo/gênero trata-se uma série de arranjos por meio dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e na qual estas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas (RUBIN, 1993, p. 24, 25). O sexo é entendido como matéria-prima e o gênero aberto a mudanças históricas. Esse entendimento foi um importante avanço na tentativa desnaturalizar as desigualdades de gênero.

Essa dualidade entre sexo e gênero, sendo o primeiro para a natureza e o segundo, para cultura, perdurou até meados da década de 80, quando outro artigo surgiu para abalar essa concepção. Trata-se do texto *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1995) da historiadora Joan Scott, publicado originalmente em 1986.

A importância dada ao texto de Scott é facilmente compreendida quando se percebe que a autora propôs a substituição de uma História das Mulheres para uma História de Gênero. Em poucas páginas, descreve muitas vertentes teóricas sobre os estudos de gênero, realizando uma crítica epistemológica sobre a utilização desse termo e também expõe a importância da análise sobre gramática na maneira como utilizamos o conceito de gênero. Ela expõe que a “referência à gramática é ao mesmo tempo explícita e plena de possibilidades não-examinadas” (SCOTT, 1995, p.72).

Scott constrói seu pensamento a partir do processo de desconstrução de Derrida e da perspectiva pós-estruturalista, particularmente o conceito de Foucault sobre o poder, entendendo o gênero como um saber sobre as diferenças sexuais. E como saber e poder mantém uma relação inseparável, gênero estaria engendrado nas relações de poder. “O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece” (SCOTT, 1995, p. 92).

Analisando o texto de Scott, Guacira Lopes Louro divide a análise do texto em duas partes. Na primeira, “afirma que pesquisadoras feministas com uma visão política mais global apelavam regularmente às categorias de classe, raça e gênero para ‘a escrita de uma nova História’” (LOURO, 1995, p. 105). Com isso, Scott deseja aplicar a definição de desconstrução de Jacques Derrida para analisar as maneiras pelas quais a oposição binária opera para então revertê-la e deslocá-la de sua construção hierárquica.

Na segunda parte, Scott define gênero e relaciona-o às relações de poder. De acordo com a autora, gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as

diferenças percebidas entre os sexos. Ser do gênero feminino ou do gênero masculino faz com que o ser perceba o mundo de maneira diferente, a estar no mundo de maneira diferente e, conseqüentemente, há as diferenças na distribuição de poder, o que leva à implicação do gênero na concepção e na construção do poder.

Scott conclui que gênero é uma percepção sobre as diferenças sexuais, hierarquizando essas diferenças dentro de uma maneira de pensar binária e inflexível. O gênero “é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Percebe-se que a autora não nega que haja diferenças entre os corpos sexuados; o que importa são os significados culturais construídos em cima dessas diferenças, atribuindo sentido a elas e, por consequência, situando-as dentro de relações hierárquicas.

A grande “virada” teórica que o texto de Scott propõe é a passagem de uma história das mulheres para uma história das relações de gênero. E isso só acontece quando se compreende o gênero como uma construção social e histórica ligada às distinções percebidas entre os sexos, ou seja, na medida em que o caráter social e histórico passa a ser predominante nas interpretações das diferenças entre homens e mulheres.

Desconstruindo a oposição básica homem/mulher, desconstruímos também outras oposições ligadas e articuladas a ela. E isso serve para instalar a ideia de pluralidade, multiplicando as categorias de sexo e desligando a reprodução de sexo. Temos, portanto, a tal utilidade analítica de gênero: a possibilidade de mergulhar nos sentidos construídos sobre os gêneros masculino e feminino, transformando “homens” e “mulheres” em questões em aberto, e não em respostas definidas, imutáveis, criadas antes de eu nascer.

Bento (2006) afirma haver “uma amarração, uma costura, ditada pelas normas, no sentido de que o corpo reflete o sexo, e o gênero só pode ser entendido, só adquire vida, quando referido a essa relação”. E ela ainda completa: “Não existe corpo livre de investimentos discursivos, *in natura*. O corpo já nasce maculado pela cultura” (p. 89). Assim, o sexo também é uma construção política.

Em seu livro, *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, Judith Butler (2016) aponta que as teorias feministas, capitaneadas por Simone de Beauvoir, compreendiam o gênero, distinto do órgão biológico, como um construto social, cultural e linguístico. A partir desta reflexão, Butler aponta que “a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído” (p. 25, 26).

Todavia, a própria Butler aponta que tal concepção é falha. Para ela, sexo e gênero não são categorias dissonantes, nem mesmo poderiam fazer parte de um referente binário. Um não existe anteriormente em relação ao outro; na verdade, um é o outro, não havendo diferenciação, ambos fazendo parte de uma mesma sofisticada tecnologia que produz corpos sexuados circunscritos em uma matriz cultural inteligível.

Para Butler (2016), “as ‘pessoas’ só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero” (p. 42) Isso significa que, em nossa sociedade, estamos diante de uma “ordem compulsória” que exige uma relação de coerência e continuidade entre um sexo, um gênero, uma prática sexual e um desejo, que são obrigatoriamente heterossexuais. Dessa maneira, a “heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre ‘feminino’ e ‘masculino’, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de ‘macho’ e ‘fêmea’” (p. 44).

O gênero precisa ser visto como instrumento da legitimação dessa ordem compulsória. “O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...] tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos.” (BUTLER, 2016, p. 27).

A heterossexualidade compulsória como norma, precisa ser mantida e é nesse aspecto que entra o gênero. O papel do gênero é justamente criar a ilusão discursiva de que há uma regulação obrigatória da sexualidade na qual a heterossexualidade reprodutora está assegurada nas oposições binárias (homem x mulher, macho x fêmea, masculino x feminino).

Segundo Butler (2016), o gênero é performativamente produzido e imposto para manter a coerência entre sexo, gênero e desejo (p. 56). E de que maneiras isso é feito? Através da repetição de palavras, atos, gestos, signos, atuações que, além de produzirem um efeito de substância interna, também se circunscrevem na superfície dos corpos reforçando a construção dos corpos masculinos e corpos femininos como são compreendidos pela matriz cultural inteligível.

Desta maneira, o gênero é performativo “no sentido de que a essência ou identidade [...] são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos” (p. 235). Não existe uma identidade ou uma verdade interna por trás da forma como o gênero se expressa. Toda identidade de gênero é performativamente instituída e gravada nos corpos, como “efeitos da verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável” (p. 236). O gênero é “uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos” (p. 241).

Antes mesmo de nascer, o corpo está inscrito em um campo discursivo determinado. A ultrassonografia não só revela o sexo da criança, mas confere uma materialidade ao corpo, que até então não existia (BENTO, 2006, p. 88). A partir da genitália, as expectativas dos pais “serão materializadas posteriormente em brinquedos, cores, modelos de roupas, projetos para o/a futuro/a filho/a antes mesmo de o corpo vir ao mundo”. Quando essa criança nasce, “encontrará uma complexa rede de desejos e expectativas para seu futuro [...] numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades”, todos ligados ao seu órgão genital (BENTO, 2011, p. 550).

Fazendo uma crítica à heterossexualidade compulsória, pensando a contrassexualidade, Preciado também faz observações acerca do sistema sexo/gênero:

O sistema sexo/gênero é um sistema de escritura. O corpo é um texto socialmente construído, um arquivo orgânico da história da humanidade como história da produção-reprodução sexual, no qual certos códigos se naturalizam, outros ficam elípticos e outros são sistematicamente eliminados ou riscados. A (hetero)sexualidade, longe de surgir espontaneamente de cada corpo recém-nascido, deve se reinscrever ou se reinstruir através de operações constantes de repetição e de recitação dos códigos (masculino/feminino) socialmente investidos como naturais (PRECIADO, 2014, p. 26).

Todavia, eis que surge um problema quando se impõe uma matriz cultural inteligível como norma: nem todo mundo acaba de encaixando. Nem toda criança que possui um pênis é naturalmente viril, gosta de azul e esportes coletivos; assim como nem toda criança dotada de uma vagina aprecia a cor rosa, é delicada ou se interessa pelas artes. O que acontece quando as imagens corporais não se encaixam no referencial binário homem/mulher? Então estas são deixadas de lado do humano, pois pertencem ao domínio do desumanizado e do abjeto (BUTTLER, 2016).

Butler (2016) busca o conceito de abjeto em Julia Kristeva e seu livro *Os poderes do horror*. Kristeva discute que a abjeção surge a partir da “ideia estruturalista de um tabu construtor de fronteiras para construir o sujeito singular por exclusão” (p. 230). Em outras palavras, toda construção envolve um grau de regularização mantenedora da ordem, cujo efeito é a produção do excluído.

Entende-se por “abjeto” aquilo que “foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente ‘Outro’” (p. 230). Essa expulsão, ao invés de ser a de elementos estranhos, estabelece o estranho. Os primeiros contornos do sujeito, e, por consequência, as fronteiras do corpo, são construídos a partir do “não eu” como abjeto.

Seguindo a lógica pênis-homem-masculino e vagina-mulher-feminina, os chamados gêneros inteligíveis são assim entendidos desde que sua atração afetiva seja heterossexual.

“Nesse campo, tanto pessoas homossexuais, bissexuais, quanto intersexuais, travestis, transexuais e todas aquelas que quebram essa pressuposta continuidade podem ser consideradas abjetas” (LEITE JUNIOR, 2012, p. 561).

Compreender a abjeção é entender como funcionam os mecanismos da homofobia, da transfobia e do sexismo. Repudiar corpos em função de seu sexo e/ou sexualidade é uma “expulsão” seguida por uma “repulsa” que fundamenta e consolida identidades culturalmente hegemônicas em eixos de diferenciação sexo/sexualidade (BUTLER, 2016, p. 231). Tal operação de repulsa consolida “identidades” fundamentadas na criação do “Outro” por meio da exclusão e dominação. É desta maneira que o Outro se torna excremento, “vira merda”, e, portanto, deve ser descartado, eliminado.

Os ditos “normais” se negam a reconhecer os que estão à margem e as instituições se encarregam de eliminar obsessivamente quem não se adequa à matriz inteligível. (BENTO, 2011, p. 553, 554).

E essa eliminação tem sido crescente e cada vez mais violenta. De acordo com o Relatório Anual do Grupo Gay da Bahia (GGB), 343 LGBT’s foram assassinados em decorrência da homofobia. Tais mortes cresceram assustadoramente: de 130 homicídios em 2000, saltou para 260 em 2010 e para 343 em 2016 (GGB, p. 01, 2016).

Este ainda é um assunto tabu e envolto em muita ignorância e medo. O Brasil ainda é tímido, para não dizer intolerante, em sua abordagem sobre a sexualidade e o gênero. No entanto, este é o elefante branco na sala sobre o qual precisa ser discutido. E os motivos são apontados pelos números acima.

#### **1.4 A jovem democracia brasileira**

O noticiário estava sintonizado na TV Câmara desde que a votação começou. Em pouco mais de 30 anos de vida, era a segunda vez em que eu presenciava a cena: um *impeachment* presidencial. No primeiro, em que eu era muito jovem, a recordação da deposição do presidente Fernando Collor de Melo está misturada com os versos da canção *Alegria, alegria* de Caetano Veloso, que embalava a minissérie *Anos Rebeldes*<sup>7</sup>, da Rede Globo, e as caras pintadas de muito jovens, pouco mais velhos que eu.

Conhecia tão pouco da história política brasileira. Nasci em 1982, no finalzinho dos anos de chumbo, como foi chamado o período da ditadura militar brasileira. Era um bebê de

---

<sup>7</sup> A minissérie mostra o impacto da Ditadura Militar na vida de um grupo de jovens, do golpe de 1964 a 1971, com um epílogo em 1979, ano da anistia dos exilados.

colo quando o movimento Diretas Já causou a derrubada do regime totalitário e a implantação da democracia. Também era uma criança quando elegemos um presidente por voto indireto após tantos anos. Ainda que este presidente não chegasse a ocupar o poder em razão de sua morte, era um passo importante.

Também, por ser muito criança, não me lembro da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, o documento que regia a vida de milhões e que trazia consigo a promessa de um futuro melhor para uma nação castigada nas mãos dos militares por tantos anos.

Quando finalmente, os brasileiros tiveram um presidente eleito pelo voto popular, a decepção também chegou. Devido a uma série de fatores, Fernando Collor foi impedido de continuar seu mandato. Com apenas dez anos, eu não sabia o que estava acontecendo. Mas acompanhava na TV a marcha dos caras pintadas cantando os versos *caminhando contra o vento, sem lenço, sem documento*.

Nunca fui rico. Na verdade, tive uma infância pobre, com algumas necessidades. Especialmente quando minha mãe se divorciou de meu pai, em 1988. Foi a primeira vez que vi o quanto a vida para uma mulher era complicada. Divorciada, minha mãe não era aceita em qualquer casa. Nem meu avô a recebeu de volta. “Aqui não tem lugar pra mulher separada”, dizia ele ao expulsar minha mãe e eu. Não compreendia totalmente porque as outras mulheres relutavam em dar emprego para minha mãe sob o medo de terem seus maridos roubados.

Nossa situação financeira só começou a melhorar um pouco a partir de 1994. O Brasil tinha uma nova moeda e a economia dava sinais de estabilidade. Consegui meu primeiro emprego em uma emissora de rádio local. Não passava necessidade, mas não tinha nada além do básico. Só tive uma noção real da minha condição financeira em 1999, quando terminei o Ensino Médio e tentei ingressar na faculdade.

Prestei o vestibular em uma Universidade Pública. Cheguei a passar, mas as aulas eram a 120 km de onde eu morava. Como iria me sustentar enquanto estudava? Quem iria me sustentar? Minha mãe não tinha condições para isso. Por mais que eu desejasse, não tinha como prosseguir meu sonho de estudar.

A situação só mudou a partir de 2002. Nunca me esqueço da chegada de Luís Inácio Lula da Silva ao poder. Era um metalúrgico de origem nordestina e pobre que subia à cadeira de presidente. Havia esperança para nós, o povo comum. E realmente houve. Em poucos anos, vi meu poder aquisitivo triplicar. Finalmente, consegui prosseguir com minha educação superior, graças ao ProUNI.



Era a primeira vez que, desde 1988, quando se instituiu um Estado Democrático de Direito no Brasil, muitas pessoas que antes não tinham voz passaram a ter o direito de serem ouvidas. A Carta Magna da Nação, em seu artigo quinto, assegura que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 2000, p.13). Desta forma, toda cidadã brasileira deveria ser respeitada, independente de sua raça, de sua cultura, de sua orientação sexual, de seu gênero.

Essa abertura promovida pela Constituição Federal e confirmada por políticas de inclusão social vieram como resposta às lutas das minorias pelo respeito às diversidades que começaram a comparecer com maior visibilidade entre o final da década de 1970 e o início dos anos 1980 se estendendo até os dias atuais (FERRARI, 2007).

Em relação à diversidade sexual, MacRae (1990) expõe que os movimentos sociais LGBT's são motivados por uma dupla alteração: elaborar “novas formas de representação do homossexual na sociedade, através de grupos de reflexão”; e, também, “difundir pelo resto da sociedade os novos valores criados” (p. 33-34). Deste modo, ampliam as discussões para além do movimento, compartilhando as questões.

Nesse âmbito, a maior conquista dos movimentos LGBT's diz respeito à sociedade “ter mais atenção para as realidades plurais que compõem a quantidade indeterminada de práticas sociais, culturais e políticas” (FERRARI, 2007, p. 357). Essa visibilidade fez com que os LGBT's tivessem o direito de usarem nomes sociais nas escolas (Deliberação CEE 124/2014) e motivou o Supremo Tribunal de Justiça (STJ) reconhecer a união estável entre pessoas do mesmo sexo passando por cima do Poder Legislativo, uma vez que caberia a este reconhecer tal casamento.

Sem dúvida, muitos direitos foram conquistados e o armário, que por tantos anos aprisionou os movimentos LGBT's, parecia ter sido derrubado. Todavia, ao invés de uma aurora promissora, o que passou a despontar no horizonte foi um alvorecer carregado de retrocessos, o que se observa no cotidiano é “o predomínio de atitudes e convenções sociais discriminatórias” (BARRETO *et al*, 2009, p. 9) por meio de discursos que privilegiam “determinadas vozes”. Estes discursos tentam impor seus preceitos e manter à margem qualquer manifestação que destoe daquilo que é convencionalmente aceito.

E isso tem ficado cada vez mais forte em tempos políticos recentes. Como bem aponta Seffner: “A sensação de que muito do que foi conquistado pode ser perdido habita grande parte dos pesquisadores e ativistas em gênero e sexualidade” (2016, p. 14). Bastou piscar os olhos para o armário estar de volta e ainda mais forte.

Os agentes políticos posicionaram-se a favor da família e dos valores morais tradicionais, encarando a atual moralidade como deturpada e instigadora de práticas consideradas subversivas e antinaturais. Estes políticos passam a ideia de que os anos de governo do PT (Partido dos Trabalhadores) ficaram marcados por uma agenda de “proposição de políticas públicas de educação em gênero e sexualidade, o que atizou os fantasmas e o pânico moral de coisas tão fabulosas como ‘mudar o sexo das crianças nas escolas’” (SEFFNER, 2016, p. 2), como muitos deputados enfatizaram durante a declaração pública de voto na sessão que decidiu sobre a abertura do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 17 de maio de 2016.

E é este o momento em que estou diante da televisão acompanhando, pela segunda vez em minha vida, a deposição de um presidente. Mas agora a dor parece ser mais grave e a ferida ainda mais profunda. Uma mulher foi deposta por uma maioria masculina, autointitulada cristã e heterossexual, bastiões da moral e dos bons costumes, e com um discurso que atacava os atributos de gênero da presidenta, com frases que iam desde o “Tchau, querida!” até os mais ofensivos como “Balança que a quenga cai” (SEFFNER, 2016, p. 3).

Mal assumiu o cargo de presidente e Michel Temer, branco, cis, heterossexual, cristão, assinou a Medida Provisória nº. 726, de 2016, reformando seus ministérios. Com isso, reduziu de 32 para 23 o número de ministérios. Chama muito a atenção quais os ministérios extintos. Entre eles, estavam os Ministérios das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (todos criados durante a gestão do PT). Mais uma vez, as vozes dos marginais passaram gradativamente a ser silenciadas.

Direitos e posições, outrora adquiridos, foram retirados. Como bem destaca Seffner (2016, p. 14), a “manutenção de ações que buscam a equidade em gênero e o respeito à diversidade de orientação sexual se encontra sob ameaça na atual conjuntura política brasileira”.

As chamadas “minorias” convivem, portanto, com o fato de não serem respeitadas em seus direitos ou encaradas com seriedade. Falas contrárias à diversidade são propagadas à exaustão e ganharam impulso graças à facilidade de informação e difusão dos meios digitais. Informações equivocadas, velhos e novos preconceitos, desconhecimento cultural, tudo isso é repassado e tomado como verdade (TREVISAN, 2007, p. 27,28).

Um desses discursos que mais ganhou corpo atende pelo nome de “ideologia de gênero”. Esse termo começa ganhar sua forma com autoras antifeministas como Christina Hoff Summers, que critica o antagonismo feminino frente aos homens, e Dale O’Leary, que

afirma que o feminismo contemporâneo cria “um mundo com menos pessoas, mais prazer sexual, sem diferença entre homens e mulheres e sem mães em tempo integral”, o que seria algo negativo para ela (MOURA, SALLES, 2018, p. 143).

Essa ideia disseminada pelas antifeministas ganha corpo no livro *O evangelho face a desordem mundial*, de 1998, escrito pelo padre belga Monsenhor Michel Schooyans. O livro continha prefácio do cardeal Joseph Ratzinger, futuro papa Bento XVI, e foi, provavelmente, “o primeiro livro a utilizar o termo ‘Ideologia de Gênero’” (MOURA, SALLES, 2018, p. 143). Aqui, a “ideologia de gênero” aparece como uma ideologia da morte e uma cultura antifamília.

Ainda dentro do âmbito católico, neste mesmo ano, durante a conferência Episcopal do Peru, o documento *La ideologia de género: sus peligros y alcances*, criado pelo ultraconservador monsenhor Oscar Alzamora Revoredo, Bispo auxiliar de Lima, é lançado. Era a primeira vez que o termo “Ideologia de Gênero” aparecia em um documento eclesiástico. Já em 2000, o termo surgiria em um documento da Cúria Romana, na publicação *Família, Matrimônio e “Unões de fato”*, do Conselho Pontifício para a família (MOURA, SALLES, 2018).

Vale ressaltar que o modelo familiar sacramentado por essa corrente de pensamento é a da tradição religiosa judaico-cristã formada por pai, mãe e filhos, vivendo juntos no mesmo espaço, seguindo o modelo católico da Sagrada Família (José, Maria e Jesus), com o pai sendo o provedor natural, a mãe a cuidadora do lar e dos filhos.

Quando os termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” foram usados nos debates acalorados e inflamados dos deputados durante discussões acerca de políticas públicas inclusivas, geralmente eles vinham acompanhados de ideias pré-concebidas.

Por muitas vezes, reverberavam a expressão “ideologia de gênero” como se isso fosse um aparato ideológico criado por teorias defensoras de algo que ultrapassa o “masculino” e o “feminino”. Além disso, de acordo com os políticos, a tal “ideologia”, comparada ao “nazismo”, serviria para doutrinar crianças, destruindo os conceitos tradicionais de o que é família, especialmente aqueles fundamentados em princípios religiosos.

Esses mesmos políticos, aliados a grupos conservadores, passaram a incentivar mães, pais e estudantes a enviarem notificações extrajudiciais aos docentes para proibir-lhes de tratar sobre “ideologia de gênero” nas escolas. “Assim como, a denunciarem e processarem judicialmente docentes e gestoras que insistirem em abordar essa temática e/ou em questionar os modelos de gênero e sexualidade estabelecidos” (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2018, p. 17).

Como bem apontou Reis e Eggert (2017):

Utilizou-se de desonestidade intelectual, formulando argumentos sem fundamentos científicos e replicando-os nas mídias sociais para serem engolidos e regurgitados pelos fiéis acríticos que os aceitam como verdades inquestionáveis. Utilizou-se também de uma espécie de terrorismo moral, atribuindo o status de demônio às pessoas favoráveis ao respeito à igualdade de gênero e diversidade sexual na educação, além de intimidar profissionais de educação com notificações extrajudiciais com ameaça de processo contra quem ousasse abordar esses assuntos na sala de aula. Criou-se um movimento para “apagar” o assunto gênero do currículo escolar. (p. 20)

Essa linha de pensamento criou uma névoa em torno do assunto jogando-o ao limbo dos assuntos a não serem discutidos como se o simples fato de falar sobre, pudesse desencadear a destruição do que se convém chamar de “moral e bons costumes”. (REIS, EGGERT, 2017, p. 20). “O medo torna-se a chave central da legitimidade política” (LEITE JUNIOR, 2012, p. 567).

De acordo com Leite Junior (2012, p. 567):

necessitamos não apenas retirar determinados seres da categoria de monstros e alocá-los no campo dos “humanos”, necessitamos repensar os limites da própria categoria “humano”, remodelando assim o que fica em seu exterior incategorizável (o abjeto) e, principalmente, desenvolver uma nova postura com relação ao que classificamos como monstro. Não apenas acabar com a categoria “monstro” (pois isso seria o equivalente, no plano conceitual, ao extermínio total dos monstros), mas retirar a lógica da violência e da agressão legítimas dentro dessa categoria. Nosso medo e ódio aos monstros foram criados historicamente. Da mesma forma, podem ser revertidos.

Em um cenário historicamente tão inóspito à pluralidade, alguns questionamentos tornam-se inquietantes quando se pensa no futuro do país. Como favorecer o respeito à diversidade que é intrínseca ao Brasil desde a sua origem? Como difundir a ideia de que existem diferentes processos identificatórios e estes precisam ser aceitos socialmente? Como romper preconceitos e abrir a mentalidade para o novo? Como dar voz a essas pessoas múltiplas e as habilitarem para lutar por respeito?

As respostas podem estar em uma das instituições mais antigas e que luta para se manter atual diante de tanta transformação.

### **1.5 Entre os muros da escola**

Hoje cedo me peguei pensando em Butterfly. Foi um episódio durante uma gincana escolar. Ela ainda atendia pelo nome de Samuel. Estava no sétimo ano. Sentada em um canto, aparentava estar triste observando a diversão das demais.

Eu tinha acabado de organizar uma competição de perguntas e respostas, quando a notei sozinha. Com um pouco de cautela, me aproximei.

“Posso me sentar?”, perguntei. Ela descruzou as pernas, afastou-se para o lado deixando um espaço para que eu me sentasse e cruzou as pernas novamente. Fiquei um pouco em silêncio. “O que você tem que está aqui quietinho?”, indaguei usando o adjetivo no masculino. Agora, me arrependo de tê-lo feito.

“Eu ia dançar com as meninas, mas a diretora não deixou”, respondeu com um leve rancor na voz.

“E por que ela não deixou?”.

“Disse que tava me protegendo dos outros moleques. Que eles iam ficar me zuando e que já teve muitos problemas com isso. Mas aí ela tem que falar com eles e não me impedir de fazer as coisa”.

Tentei entender o porquê dos meninos zombarem Butterfly. Então olhei mais atentamente para ela. Salto alto, pernas depiladas, shorts de lycra preto, uma blusa cropped branca, batom rosa nos lábios e lápis delineando os olhos. Ela estava pronta para a apresentação de dança, que seria logo após o intervalo.

“Vou conversar com a diretora. Afinal, você já está pronto para dançar”, novamente o adjetivo masculino.

“Valeu, professor”, agradeceu. “O senhor não vai ter problemas?”.

Provavelmente, eu teria. Já tive outros embates por causa de Butterfly. Um dos inspetores de aluno sempre ao vê-la gritava: “Anda igual homem, Samuel!”. Aí que ela rebojava e o inspetor a levava para a diretoria por ter sido “afrontado” pela aluna. “No meu tempo, não tinha isso na escola, não!”, ouvi o inspetor gritando uma vez na sala da diretora, “Homem é homem e mulher é mulher!”. Ele devia ter mais de cinquenta anos. Estudou em tempo em que a escola não era obrigatória e sim o privilégio de poucas pessoas. Para o bem e para o mal, isso mudou há algum tempo.

A partir de 1988, pela obrigatoriedade constitucional da lei, o acesso à educação fundamental estendeu-se a todas as pessoas. A obrigatoriedade produziu efeitos rapidamente e a escola contemporânea começou a constituir-se de novos públicos, que antes não tinham espaço para afirmarem-se. “Esse forte componente de inclusão ajuda a explicar a diversidade de gênero e sexualidade que hoje habita a escola pública brasileira” (SEFFNER, 2016, p. 13) Gays, travestis e transexuais ganharam visibilidade, florescendo novos debates (SEFFNER, 2013, p. 148).

A esperança era que a escola poderia “acolher as diferenças, fazendo uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. Uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos” (ABRAMOWICZ, 1997, p. 89).

A Constituição de 1988 garantiu o acesso ao ensino fundamental e afirmou que toda brasileira é igual perante a lei, independente de seu credo, da cor de sua pele, da sua condição social. Embora o termo “gênero” não apareça na Constituição, “uma gama de princípios que se baseiam na igualdade de gênero foi incorporada em seu texto” (BALIEIRO, 2017, p. 4), assegurando proteção às mulheres no mercado de trabalho, como a licença gestante, bem como assistencialismo gratuito em creches. Se as mulheres foram um pouco contempladas, vale lembrar que ainda existe discriminação contra gays e lésbicas nas políticas brasileiras em geral, principalmente no tocante à educação.

A lei que rege os princípios da educação no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº. 9394/1996) e esta é tímida aos discutir a igualdade e a tolerância sobre gênero. Existem ainda outros documentos oficiais que regulamentam e dão os nortes para a educação brasileira. É importante notar que, embora alguns deles entendam a necessidade de discutir as relações de gênero nas escolas, assim como a LDB, esses documentos são tímidos e não tocam abertamente no ponto. Um exemplo são os PCN.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, os chamados PCN, funcionam como referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país e foram elaborados pelo Ministério da Educação. Como não são obrigatórios, entende-se que podem ser adaptados de acordo com o contexto local.

Conforme expresso em sua apresentação:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 1998, p. 5)

Em outras palavras, os PCN garante que crianças e jovens brasileiras tenham o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, independentemente de suas condições socioeconômicas.

Como fica claro nos objetivos dos PCN, o Ministério da Educação compreendeu a importância dos espaços escolares como os lugares propícios para o entendimento da

pluralidade brasileira. Além disso, ao descrever seus objetivos para o ensino fundamental, os PCN indicam de forma bastante clara que as alunas devem ser capazes de:

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (BRASIL, 1998, p. 7)

Mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) reafirmaram tal concepção onde “espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos” (BRASIL, 2013, p. 105). No entanto, há uma forte crítica a ser feita na maneira como os PCN abordam a diversidade sexual e de gênero.

Para se compreender como a diversidade sexual e de gênero surgiram nos PCN, faz-se necessário entender o contexto da época. Os movimentos LGBT, que durante as décadas de 60 e 70 lutaram contra a ditadura militar, entraram na década de 80 combatendo um inimigo igualmente cruel: a epidemia da AIDS. Os movimentos concentram-se “na busca de respostas coletivas ao seu combate [epidemia da AIDS], promovendo mudanças nas políticas públicas de saúde” (VIANNA, 2015, p. 797).

O Programa Nacional de DST/AIDS, criado em 1986, passava a atuar em função das urgências demandadas pela epidemia da AIDS, de estudos a respeito da homossexualidade na área da saúde. Apenas em 1994, o Ministério da Educação passou a atuar em conjunto com o Ministério da Saúde estimulando a criação de programas de educação sexual. (VIANNA, 2015; PIROTTA *et all*, 2013; BALIEIRO, 2017; TREVISAN, 2007).

Quando elaborados em 1996, os PCN traziam a educação sexual sob a alcunha de “orientação sexual” como um dos temas transversais a ser trabalhado nas escolas do país. O que chama a atenção é a temática desses temas transversais que focam em problemas como o crescimento de casos de “gravidez indesejada” entre adolescentes e pelo risco da contaminação através do HIV. Notem que há apenas um caráter higienista e conceptivo na abordagem da “orientação sexual” (ALTMANN, 2013).

Uma leitura atenta revelará que a homofobia ou mesmo a diversidade sexual não foi contemplada nos PCN. Quando os PCN se negam a aprofundar as questões relacionadas ao preconceito sexual e adotam ou um viés higienista ou conceptivo, o que acontece, de fato, é que esses processos educativos explicitam o regime de verdade heterossexual das quais as práticas são constituídas.

Aqui, os PCN seguem bem os estudos de Foucault sobre o sexo colocado em discurso. O sexo é controlado política e biologicamente, não por meio de punições, mas com um discurso mecânico, metodológico, educativo, disciplinador. Como bem aponta Altmann (2013, p. 78):

Ao olhar para os sujeitos e para a sexualidade exclusivamente a partir de um referente biológico binário, naturalizam-se diferenças que dizem respeito ao corpo, ao gênero e à sexualidade. Não há espaço para a diversidade sexual segundo esta ótica de pensamento. Desnaturalizar diferenças entre homens e mulheres foi uma conquista importante do movimento feminista e dos estudos de gênero e que deve ser resgatada quando se aborda a diversidade sexual. A mesma perspectiva construtivista precisa ser considerada quando se têm em conta aspectos ligados à sexualidade.

É somente nos dois primeiros mandatos do presidente Lula que o tema da diversidade sexual e de gênero começa a adquirir um aspecto diferente do higienista e do biológico. Agora, o discurso é “voltado para a inclusão social [...] e pela busca de reconhecimento cultural, como forma de superar algumas das desigualdades sociais” (VIANNA, 2015, p. 798).

A temática de gênero e diversidade sexual é fortalecida com a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, depois transformada em SECADI, incorporando o termo Inclusão) com o objetivo de articular programa de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica (VIANNA, 2013; BALIEIRO, 2017).

Segundo Oliveira e Oliveira (2018, p. 20):

A SECAD se propõe a articular discursos educacionais diversos: pela educação de jovens e adultos, de LGBT, indígenas, quilombolas, do campo, de negros e negras, de proteção à criança e ao adolescente – criando uma cadeia de equivalência entre os mesmos e, ao mesmo tempo, um espaço estratégico de gestão das “diferenças” e de cumprimento de metas traçadas em acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Ao criar a SECAD, assuntos antes marginalizados devido à sua temática vieram à tona e começaram a ser negociados durante a criação de políticas públicas de educação voltadas para a inclusão da diversidade. E é neste cenário que, ainda em 2004, foi criado o programa “Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra LGBT e promoção da cidadania homossexual” (BSH), abordando o combate à homofobia, à violência física, verbal e simbólica e a defesa das identidades de gênero e da cidadania homossexual, incluindo a formação profissional de docentes para lidarem com a temática (VIANNA; 2013, BALIEIRO, 2017; ALTMANN, 2013).



Apesar do programa “Brasil sem Homofobia” contemplar a formação de professoras, uma ponderação precisa ser feita. Tais formações focaram, especialmente, o debate sobre direitos de LGBT, enfrentamento à homofobia e ao sexismo. Quase nunca entravam em pauta os discursos sobre sexualidade já existentes e ativos no campo da educação. Desta maneira: “A falha em perceber a importância e em debater diretamente com estes discursos já existentes pode ter contribuído seriamente para a limitação do alcance dessas políticas diante do atual movimento de rearticulação e reação dos discursos sexistas e LGBTfóbicos” (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2018, p. 21).

Mesmo com algumas críticas pontuais, o Brasil parecia seguir um caminho de reconhecimento às multiplicidades de seu povo e garantir, que de fato, todas as pessoas nascidas aqui fossem respeitadas sem diferença de credo, raça, sexo, gênero. No entanto, como bem aponta Balieiro, “quanto mais se formalizava uma política de reconhecimento às diferenças, mas se esboçava uma reação conservadora” (2017, p. 5).

Um dos pontos em que isso se deu foi justamente na formação de professoras. Em seus estudos feitos à época, Claudia Vianna apresenta os principais problemas na formação docente sobre a temática da diversidade sexual e de gênero:

Com base nos relatos das professoras e professores entrevistados, identifiquei, entre as dificuldades para a concretização de tais políticas nas escolas, a defesa do caráter privado da sexualidade e de sua restrição no âmbito escola [...] Somou-se a essa justificativa uma concepção de infância pura e ingênua em que as crianças não possuíam sexualidade, sendo esta necessariamente encontrada apenas no mundo adulto (VIANNA, 2015, p. 801,802).

Dentro desse debate, a religião e a homofobia por parte das profissionais docentes ligados a grupos católicos e evangélicos conservadores também entram em cena aumentando a tensão. A formação continuada dentro da temática acabou sendo vista como incapaz de modificar a postura destas profissionais em frente às questões de sexualidade e de gênero; serviu apenas para ampliar conhecimentos, mas não promoveram mudanças efetivas.

A tensão eclodiu definitivamente em um programa que, a princípio, parecia ser uma boa ideia. Em 2011, o Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), em convênio com o Projeto Escola Sem Homofobia e o Ministério da Educação (MEC), lançou um *kit* chamado Escola Sem Homofobia com materiais educativos para o combate da homofobia a partir dos espaços escolares. O *kit* era construído de

um caderno com atividades para uso de professores(as) em sala de aula, seis boletins para discussão com alunos(as) e três audiovisuais, cada um com um guia e cartas de apresentação para gestores(as) e educadores(as) (VIANNA, 2015, p. 803).

E não era apenas isso. O convênio incluía, também, “a capacitação de docentes e técnicos(as) da educação, além de representantes do movimento LGBT de todos os estados do país, visando à utilização apropriada do material junto à comunidade escolar” (VIANNA, 2015, p. 803). Cerca de dois milhões de reais foram investidos na criação desse material (BALIEIRO, 2017, p. 5).

O objetivo do material era o combate à homofobia “a partir de estratégias positivas, como a promoção do respeito à diversidade sexual” (ALTMANN, 2013, 76) se contrapondo ao caráter negativista das estratégias educativas de prevenção das DST's, da AIDS e da gravidez, que sempre se pautava nos malefícios das doenças e da própria gravidez.

No entanto, uma abordagem mais positiva nem sempre é aceita, “pois, em alguns casos, ela é equivocadamente lida como incentivadora da homossexualidade” (ALTMANN, 2013, p. 76). E foi exatamente isso que aconteceu com o *kit* Escola sem Homofobia, apelidado pejorativamente de *kit gay*.

Conforme aponta Balieiro (2017, p. 6), “o programa de combate à homofobia foi compreendido em uma chave pejorativa, sem que seu conteúdo fosse amplamente conhecido”. E os discursos contrários às políticas de gênero continuaram se inflamando e ocupando cada vez mais espaço na política brasileira. Inúmeros políticos foram eleitos e re-eleitos na época reafirmando lutarem contra projetos “que visavam perverter menores para o ‘homossexualismo’” e barrarem “qualquer iniciativa de políticas educacionais voltadas a gênero e sexualidade”.

Essa comoção épica atingiu seu ápice em uma ação articulada entre deputados da bancada católica e evangélica, de segmentos da mídia que se opunham ao governo e de setores conservadores da sociedade civil para suspender o Escola Sem Homofobia (ESH) sob a argumentação que o mesmo “aliciava crianças” (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2018).

Tal articulação entre todos esses grupos fizeram com a que a Presidenta Dilma Rousseff vetasse os vídeos incluídos nos kits em maio de 2011, “alegando sua inadequação” (VIANNA, 2015, p. 803). “Por pressão de segmentos religiosos no Congresso nacional, tais vídeos acabaram não chegando às escolas, evidenciando impasses políticos e morais enfrentados diante dessas questões” (ALTMANN, 2013, p. 76). Este episódio apenas aponta que as estratégias políticas e educativas acerca da diversidade sexual perpassam pelos valores pessoais, religiosos, éticos e por um profundo temor de mudanças.

E mais um novo capítulo da tentativa de apagamento das discussões sobre gênero entre os muros da escola desenrolou-se a partir do desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. A Base foi criada para definir:

o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 7)

É importante entender que a elaboração da BNCC “está situada no contexto amplo de políticas públicas educacionais bem como de discussões sobre a definição do que se deve ensinar na educação básica” (FRANCO, MUNFORD, 2018, p. 158). O desenvolvimento da BNCC passou por uma disputa política onde cada grupo defendia suas visões de currículo e seus projetos pedagógicos acerca do que seria uma educação comum para todas as crianças e adolescentes do Brasil.

Essa disputa política é facilmente compreendida quando se analisa o momento em que o país vivia durante a elaboração das versões da BNCC (fora três versões no total). A Base surge num contexto em que a presidenta Dilma Rousseff é deposta por um golpe institucional; em que aceleradas reformas legislativas são feitas como a da educação e a trabalhistas; em que o Movimento Escola Sem Partido (MESP) pressiona o Congresso contra uma possível cooptação ideológica impetrada por docentes; em que especialistas são claramente afastados da elaboração da BNCC; em que setores do governo Temer pressionam para que a Base seja chancelada pelo Congresso Nacional e não pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Desta maneira, a versão final da Base é aprovada em 2017, com as orientações para a educação infantil e o ensino fundamental (FRANCO, MUNFORD, 2018; OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2018).

As principais críticas à BNCC passam por uma polarização. De um lado, há aqueles que defendem uma noção de ensino mínimo acessível a todas. Do outro, há aqueles que entendem a BNCC como uma homogeneização e imposição de identidades. Neste âmbito, cabe salientar os apontamentos de Franco e Munford (2018, p. 159):

Assim, torna-se prevalente na esfera governamental o discurso centrado na necessidade de eficiência do sistema educacional público, o que legitima perspectivas centradas na uniformização e no controle. Perde espaço o discurso em defesa de uma educação para todos como instrumento para superar desigualdades sociais com grande investimento público.

Uma homogeneização e uma imposição de identidades não parece ser o caminho mais viável para um país de dimensões continentais e com tantas multiplicidades quanto o

Brasil. Mas este não é o único senão da Base. O objetivo não é apenas uniformizar; é eliminar qualquer traço de diferença, de diversidade, de multiplicidade. E isso é rapidamente confirmado quando se percebe que qualquer discussão sobre sexualidade e gênero foi devidamente eliminada da BNCC.

Quando a terceira e última versão da BNCC foi divulgada, um grupo autodenominado “Professores contra a ideologia de gênero”<sup>8</sup> divulgou uma “Carta aberta aos membros das frentes católica e evangélica do Congresso Nacional”. Nesta carta, o grupo requereu aos parlamentares conhecidos como “bancada da bíblia” a interrupção imediata da tramitação da BNCC até a retirada do texto das referências à suposta “ideologia de gênero”. Mas esse grupo já estava ativo desde a construção da 1ª versão produzindo documentos contrários às propostas da Base apresentadas, realizando várias audiências públicas alternativas às audiências do MEC e propondo uma versão alternativa de BNCC, agindo no interior do sistema político com o objetivo de orientar a formulação de políticas públicas que estavam de acordo com seus interesses ou das entidades que eles representavam para conseguir o apoio necessário à sua aprovação (MOURA, SALLES, 2018).

Os parlamentares asseguraram que a Base não seria aprovada com a tal “ideologia de gênero”. Mas fizeram não somente isso. Todas as questões relacionadas ao gênero foram delegadas à disciplina de Ensino Religioso. Fica claro que as discussões de gênero seriam feitas segundo o entendimento da moralidade religiosa. No entanto, os grupos conservadores entenderam que isso não seria suficiente. Para elas, a BNCC não poderia conter qualquer menção à sexualidade e ao gênero. Mais uma vez, esses grupos saíram vitoriosos (MOURA, SALLES, 2018; FRANCO, MUNFOR, 2018).

Assim, a versão final da BNCC traz dois aspectos centrais: “o menor destaque dado a questões sociais que perpassam a proposta e uma interlocução menos visível com o cotidiano dos estudantes” (FRANCO, MUNFORD, 2018, p. 163). E, mais do que isso, mostra que a BNCC cedeu às exigências dos grupos conservadores e qualquer menção à diversidade sexual e de gênero foi limada de seu texto final.

Durante a homologação da Base, o Ministro da Educação Mendonça Filho declarou: “A base é plural, respeita as diferenças, respeita os direitos humanos, não há nenhuma prisão à ideologia de gênero ou coisa parecida. [...] Não ficamos presos ao debate estéril que muitas vezes é tomado por ideologias radicais”. Com essa fala, fica evidente que o ministro considera como radical “aqueles que defendem os direitos humanos e não os grupos religiosos que

---

<sup>8</sup> “Professores contra ideologia de gênero na 3ª versão da base curricular do MEC”. Disponível em <<https://bit.ly/2KHL0Vr>>. Acesso em 04 de jul. 2018.

tentam retirar direitos de significativa parcela da população brasileira” (MOURA, SALLES, 2018, p. 151).

Ainda que em um cenário ideal o *kit* tivesse sido aprovado para se trabalhar a diversidade sexual e de gênero nas instituições escolares, que os PCN, as DCN e a BNCC incentivassem as discussões de sexualidade e gênero em sala de aula, não devemos ser ingênuos. Afinal, historicamente, a escola também vem sendo um espaço de reprodução de preconceitos e discriminação.

Em sua livre docência, Claudia Vianna aponta que a escola é um espaço em que situações, aparentemente corriqueiras, revelam preconceitos de sexo. “Mais do que isso, evidencia a produção de preconceitos que, comumente, resultam em desigualdades de subordinação de gênero” (VIANNA, 2011, p. 121).

Descobrir estar em um mundo diferente do “normal” não é fácil para uma criança. Lembre-se que ela nasce circunscrita em um intrincado aparelho tecnológico, cheio de expectativas, que dita como ela deverá ser, como deverá agir, falar, se comportar. Em seu guarda-roupa, essas expectativas estão materializadas em formas de roupas, cores, brinquedos. Como agir ao perceber que além das roupas dobradas não há o fundo do armário, mas sim um novo mundo que se estende além dele?

Geralmente, a percepção da diferença se intensifica ainda mais quando esta criança é colocada na escola. Afinal, a escola é, por excelência, o lugar das separações, classificações, hierarquizações, ordenamentos. A instituição escolar produz ainda mais diferenças, distinções, desigualdades (LOURO, 1997, p. 57).

Quando chega à escola, a criança é rapidamente colocada em classificações e começa-se a produzir um corpo escolarizado distinguindo meninos e meninas, treinando seus sentidos, seus gestos, seus comportamentos, suas falas. E todo esse traço performativo produzido pela escola é tão sutil, tão rotineiro, tão cotidiano que o tomamos como “natural” (LOURO, 1997, p. 63).

Desta maneira, é “natural” que meninos sejam mais curiosos e habilidosos nas áreas exatas e esportivas ao passo que meninas se saiam melhores nas artes e nos trabalhos delicados. É “natural” que meninos sejam mais espaçosos e aproveitem melhor o ar livre enquanto meninas se adequam a ambientes fechados e se isolem nos cantos. Tudo isso servindo para reafirmar e perpetuar a matriz cultural inteligível que tem a heterossexualidade compulsória como norma.

Berenice Bento (2011, p. 554, 555) é ainda mais pontual ao afirmar que a escola é uma das instituições centrais no projeto de desumanização do humano e da produção de seres

abjetos e poluentes para garantir a reprodução da heteronormatividade. A autora aponta que o que acontece nas instituições escolares é um heteroterrorismo e que não se trata de “evasão”, mas sim de “expulsão” já que a criança que não se encaixa na matriz cultural inteligível deixa de frequentar o espaço escolar pela incapacidade, tanto dela como da escola e da sociedade em geral, de lidar com a intolerância alimentada pela homofobia.

Uma tentativa de combater essa evasão escolar motivada pelas questões de gênero foi realizada em meados da década de 2010 durante a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE. Foi enviado ao Legislativo o projeto de lei para a criação do novo PNE, já que o anterior havia expirado.

A elaboração do PNE é determinada pelo Art. 214 da Constituição Federal de 1988 de acordo os princípios fundamentais da educação brasileira. Sua regulamentação é determinada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 e cabe ao Governo Federal, em colaboração com Estados e Municípios, organizar o PNE, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001, com vigência decenal.

O novo PNE era constituído de vinte metas a serem cumpridas até 2020. A terceira meta era referente à universalização do atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos elevando a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento, nesta faixa etária. Um conjunto de doze estratégias foi elaborado para se atingir essa meta. A nona estratégia foi o estopim para uma grande polêmica que explodiu no Congresso Nacional movimentando as bancadas mais conservadoras da Câmara. Mas o que continha nessa estratégia?

O texto versava: “Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, 2010). Justamente este trecho enfrentou forte movimento de resistência, principalmente de grupos religiosos e de parcelas mais tradicionais da sociedade. Conforme aponta Brandão e Lopes (2018, p. 101, 102): “Alguns segmentos sociais e políticos discordaram veementemente que os temas da sexualidade e do gênero devam ser tratados na esfera pública, em espaços como a escola. Consideram-nos assuntos de ordem privada, restritos ao ambiente familiar”.

Tal movimento, como bem aponta Seffner (2016, p. 8), tornou-se famoso ao ser chamado de “movimento contra a ‘ideologia de gênero’, e esta expressão adquiriu uma conotação predominantemente negativa no país, terminando por englobar de modo um tanto confuso também as noções de sexualidade”.

Esta polêmica, iniciada em 2014, teve seu clímax em 2015, perpassando todas as elaborações e votações dos Planos de Educação, não só o Federal, mas Estaduais e Municipais. Lembrem-se que esse foi um dos motivos apontados por Bette para não permitir a realização da minha pesquisa. O que esse movimento contra a “ideologia de gênero” desejava era a supressão “de expressões que nomeavam de modo claro as desigualdades que deveriam ser combatidas pela ação educacional” (SEFFNER, 2016, p. 8). Eles desejavam apenas a referência explícita à sexualidade e gênero, sem oferecer nenhuma proposta de substituição aos termos.

E nesse ínterim, coube à mídia disseminar inverdades para o grande público em tons alarmistas, como se uma ameaça iminente fosse ocorrer caso o PNE fosse aprovado com as discussões sobre a sexualidade e o gênero. Brandão e Lopes (2018, p. 106) trazem um compilado com as principais manchetes veiculadas na época:

“Projetos contra a família: PNE e a ameaça de gênero” (Portal da Família, 2013); “Perigo: governo do PT planeja introduzir a ideologia de gênero nas escolas através do PNE” (O Povo, 2013); “Professor que discutir gênero nas escolas poderá ser preso” (Portal Aprendiz, 2015); “Exclusão de gênero do PNE é retrocesso, diz educador” (IG, 2015); “Católicos e evangélicos em cruzada contra a palavra gênero na educação” (El País, 2015); “Polêmica sobre questão de gênero predomina em reunião sobre PNE” (Gazeta do Povo, 2014).

Outros veículos usaram, inclusive, de desonestidade ao noticiar a polêmica envolvendo a palavra “gênero” e a votação do PNE:

O Portal da Família (2013) noticiou que caso a lei do PNE fosse aprovada, a “ideologia de gênero” seria obrigatória a estudantes, garantindo a distribuição de “kits gays” nas escolas e a “educação sexual compulsória” para “demolir” a família “natural”. Assim, conclamou os “católicos, padres, espíritas e toda a sociedade a repudiar o PNE proposto pela certeza que o PT tentará ‘empurrar’ a votação a todo custo com ajuda de ‘grupos internacionais’ para instaurar a ‘ideologia de gênero’ na educação brasileira”. A divulgação da votação nas redes sociais foi sugerida com vista à mobilização social para retirada da “ideologia de gênero” do PNE (BRANDÃO, LOPES, 2018, p. 106, 107).

O resultado é que, passados quase quatro anos de tramitação desde que o PNE foi proposto pelo Executivo, para este ser aprovado, a discussão sobre diversidade sexual e de gênero foi excluída do grupo de metas referente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade. E a tendência foi seguida por estados e municípios na elaboração de seus planos. Assim, a diversidade sexual e de gênero foi empurrada para a fora da margem, o lugar onde ficam as identidades abjetas e poluentes, os que oferecem perigo à heteronormatividade compulsória.

Todas as políticas afirmativas iniciadas nos anos 90, solidificadas durante os primeiros anos do governo do PT, agora estavam sendo desmanteladas durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, “capitulando diante da ‘bancada evangélica’ e também católica sob alegação governamental de que seria necessário manter a base de apoio do governo, em um difícil governo de coalizão” (BALIEIRO, 2017, p. 9).

Mas o último prego está quase sendo cravado no caixão que enterra as discussões de gênero e sexualidade nas escolas. É praticamente o último campo de batalha a ser travada pela sexualidade e pelo gênero e atende pelo nome de “Movimento Escola sem Partido” (MESP) ou “Escola Livre”. Este movimento, iniciado em 2004 e transformado em associação em 2015 pelo procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, visa retirar estas discussões da escola, sem, no entanto, oferecer algo no lugar.

O MESP surgiu para combater uma suposta “doutrinação marxista” que estaria em vigor nas escolas brasileiras. A agenda contra a tal “ideologia de gênero” surge depois, quando Movimento vê nesta pauta a oportunidade de se alavancar e conseguir uma adesão popular mais rápida, principalmente de setores da sociedade preocupada com uma suposta dissolução moral praticada por partidos de esquerda, em especial o PT.

É neste momento que o MESP utiliza dessa cruzada moral para reposicionar seu debate dentro da educação. Assim, o combate à homofobia, à transfobia, à violência contra a mulher, à defesa de direitos para as mulheres e os grupos LGBT são associados a temas como “esquerdismo”, “comunismo” e “petismo”. “Assim, “gênero” se torna sinônimo de violação da moral e das tradições, se torna um tabu que precisa ser ocultado” (MOURA, SALLES, 2018, p. 140).

A partir de 2014, o MESP deixa de ser um movimento social e tenta se institucionalizar por meio de várias propostas para se tornar lei. Nessa época, o deputado estadual fluminense Flávio Bolsonaro (PSC-RJ) encomendou a Miguel Nagib um anteprojeto de lei contra a “doutrinação” nas escolas com base nas ideias do procurador e sugeriu que a este fosse dado o nome de Programa Escola Sem Partido. Com isso, um modelo desse anteprojeto é disponibilizado no site do MESP servindo de base para que parlamentares o utilizassem para confeccionar leis municipais, estaduais e até federais endossando as ideias defendidas pelo MESP (MOURA, SALLES, 2018).

No Congresso Nacional, o Projeto de Lei 867, de autoria do Deputado Izalci Lucas, que propõe o “Escola sem Partido”, traz em sua justificativa uma preocupação grande com questões de gênero e sexualidade. De acordo com o deputado, professores e autores de livros didáticos utilizam de aulas e obras para influenciar estudantes a aderirem a padrões de



juízo e de conduta moral e sexual incompatíveis com o que são ensinados pelos seus pais ou responsáveis (SEFFNER, 2016).

Assembleias estaduais e câmaras de vereadores, seguindo a tendência, votam projetos de lei que

atrela a educação escolar aos valores morais das famílias, não atentando para o fato de que o ingresso da criança na escola pública é seu ingresso em um ambiente de circulação de diversos códigos morais, aos quais se deve conhecer, e aprender a respeitar desde que não violem a legislação vigente (SEFFNER, 2016, p. 9).

Ainda citando Seffner (2016), o autor acha curioso que a argumentação presente nos projetos fala em estado laico, sem, no entanto, não derivar as noções de liberdades laicas, ética republicana, espaço público e suas conexões com o exercício da tolerância e do respeito à diversidade. Na verdade, as propostas adotam a religião e a família como os norteadores da moral. Por religião, entenda-se a cristã (evangélica e católica, em específico), e por família, entenda-se a heterossexual. É a vida privada se projetando para o ambiente amplo da sociedade.

Completando esse raciocínio, Moura e Salles (2018) indicam que esse posicionamento religioso está baseado na defesa de uma moral judaico-cristã, no modelo de família nuclear e na necessidade de se lutar contra a “doutrinação marxista”, supostamente dominando a sociedade brasileira. Essa visão é adotada por personalidades de destaque dos setores católicos mais conservadores, geralmente ligados à Renovação Carismática, e evangélicos neopentecostais, defendendo a motivação do MESP de perseguir os debates de gênero com fins de “defender” a família. Desta maneira, o discurso da “ideologia de gênero” é fundamental para a entrada do MESP no âmbito do discurso fundamentalista religioso cristão.

São muitas forças atuando contra uma pedagogia mais inclusiva, que promova o respeito e que façam estudantes sentirem-se confortáveis nas instituições escolares. Nesse tocante, Guacira Lopes Louro apoia a implantação nas escolas de uma pedagogia e de um currículo *queer*<sup>9</sup>. Nas palavras da autora, uma pedagogia e um currículo em que as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) não são toleradas ou tratadas como “curiosidades exóticas”, mas sim “voltados para o processo de produção das diferenças”, trabalhando “com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades” (LOURO, 2015, p. 49).

---

<sup>9</sup> Adoto aqui o conceito que a própria Louro utiliza para o termo: “*Queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário [...] *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, 2015, p. 39).

Mas há ainda outro fator que evidencia que a escola ainda não se mostra preparada para uma discussão efetiva sobre diversidade sexual e de gênero dentro das salas de aula. O maior desafio está justamente naqueles que deveriam ser os principais agentes educacionais: o professor.

Para Madureira e Branco (2015), apesar da boa vontade de alguns professores em abraçar a causa, há uma lacuna na formação na área de gênero, sexualidade e diversidade no currículo da maioria (p. 589). Ainda de acordo com as autoras, perpassa pelo professor o viés religioso, “que tende a conduzir a práticas de intolerância em relação a diversos grupos sociais”. (p. 586) Desta maneira, sem uma preparação acadêmica, o docente se vê diante de um conflito entre dois valores distintos: “(a) respeito às diferenças individuais versus (b) respeito às próprias crenças religiosas” (p. 586).

As professoras que se mostram abertas à discussão da diversidade sexual em sala de aula acabam cometendo alguns equívocos com suas alunas. Práticas educacionais nesse sentido são escassas e intuitivas, o que provoca outro problema: “mesmo feitas com ótimas intenções, elas por vezes levam a resultados atrapalhados, [...] as boas intenções contêm em si algo de ingenuidade para com os mecanismos da heteronormatividade” (SEFFNER, 2013. P. 157).

Nesse âmbito, vale considerar os apontamentos de Seffner (2013) acerca da carreira docente. Para este autor, uma carreira que tenha um mínimo de qualidade profissional deve transformar o professor em um pesquisador capaz de refletir sobre sua prática. “Se o professor não se sentir como produtor de conhecimentos, jamais será capaz de gerar uma boa experiência” (p. 151).

É por estas razões expostas que se faz necessário abordar a diversidade sexual e de gênero com as alunas, sem soar dogmático, moralista ou excessivamente pedagógico. É importante conversar com as crianças para que as estatísticas cruéis com o diferente sejam revertidas. O papel da educação para a conscientização e o respeito com o diverso é importante, especialmente nas crianças, nessas mentes em processo de evolução.

Como bem lembra Brandão e Lopes (2018, p. 102):

Não incentivar a discussão de gênero e sexualidade na escola contribui para a persistência das desigualdades e discriminações sociais, bem como para expressões de violência, no espaço escolar ou em outros ambientes sociais. O debate sobre gênero e sexualidade na escola pode diminuir o machismo e a misoginia, conduzir à promoção da igualdade de gênero e da diversidade sexual, por meio do aprendizado do convívio com diferenças socioculturais. Assim, evitam-se situações de sofrimento, adoecimento e abandono escolar por razões que não competem somente a adolescentes.

Quebrar os paradigmas escolares acerca do gênero não é uma tarefa fácil. Preconceitos não são natos, são aprendidos. Deputados afirmam que discutir gêneros e sexualidades deveria ser papel da educação familiar. Perderam uma ótima chance de constituir a Escola como um contraponto positivo aos preceitos familiares. E quem disse que eles queriam isso?

A sirene que marca o início da canção *O show da poderosas*, da Anitta, souou anunciando o início da apresentação. Observei as demais alunas assistindo. Ao passo que a maioria estava se divertindo muito com a dança, uns poucos meninos abafavam risinhos zombeteiros. Mas Butterfly não se abalava; estava radiante e totalmente entregue. Ninguém diria que, dali a alguns anos, ela iria abandonar os estudos e se tornaria mais uma estatística de evasão por conta da homofobia e da transfobia.

## 1.6 O poder da imagem

Quarta-feira. Os três ventiladores de teto não davam conta do imenso calor que fazia ali. As luzes apagadas. O projetor ligado exibia o filme *Billy Elliot*. A sala estava em silêncio, absorta na história do menino que queria ser bailarino.

Não estava passando o filme a toa. Dias antes, a diretora pediu minha ajuda para contornar uma situação. Os meninos do nono ano (sala em que eu dava aula e justamente a que assistia ao filme) estavam infernizando a vida de um garotinho do sexto ano. O motivo: o juvenzinho fazia aulas de balé na única escola de dança da cidade. Detalhe: ele era o único menino matriculado.

As zoações eram tão constantes e tão intensas, que o menino parou de frequentar as aulas de dança. E agora estava faltando muito da escola. A mãe relatou que ele estava pensando em abandonar os estudos. Não aguentava mais ser o alvo dos moleques mais velhos.

E essa não era a primeira vez que esse tipo de problema acontecia. No ano anterior, uma aluna trans era vítima constante de discriminação por parte das alunas mais velhas. Ela acabou desistindo de estudar, quando mudou de escola e foi fazer o ensino médio na Escola Estadual. Alguns meses depois, acabei encontrando-a em um semáforo numa cidade vizinha. Era lá que ela começou a se sustentar após ser expulsa de casa.

E eu, como professor, sempre ficava matutando como fazer os garotos das séries finais respeitarem aos mais novos e, principalmente, aqueles que não se ajustavam à norma padrão. Eu não encontrava meios eficazes de discutir a diversidade com esses meninos. Minhas práticas educacionais nesse sentido sempre foram escassas e intuitivas.

Estudantes amam quando um professor leva filme para a sala de aula. E é até simples entender isso. Encaram que é uma forma de “matar a aula”, sair daqueles conteúdos engessados e ver algo divertido.

Além disso, o cinema é um dos discursos mais eficientes na elaboração de imaginários sociais, pois exerce um grande fascínio nas pessoas. Isso acontece porque o cinema consegue, como bem lembra Perinelli Neto (2016, p. 16),

criar certos símbolos, capazes de influenciar na constituição dos códigos de sociabilidade que, por sua vez, se prestaram a diferentes interesses: popularizar hábitos e comportamentos, cumprir determinados compromissos políticos, difundir variadas práticas de consumo, construir certas paisagens imaginárias, mover certos interesses geopolíticos, entre outros.

Julio Cabrera (2012) aponta que o cinema tem, o que ele chama de, “razão logopática”. Segundo este conceito, algumas dimensões fundamentais da realidade (para não dizer toda ela) não podem ser plenamente entendidas apenas as dizendo e as articulando logicamente, mas, se forem apresentadas com sensibilidade, terão uma compreensão “logopática”, isto, racional e afetiva ao mesmo tempo. Tal apresentação mais sensível produz algum tipo de impacto em quem tem contato com ela. É desta maneira que o cinema é uma linguagem mais efetiva ao comunicar certas realidades.

Tendo o cinema todo esse poder e fascínio, por que não utilizá-lo como linguagem para discutir diversidade sexual e de gênero e promover o respeito ao diverso com minhas alunas?

Filmes são linguagens bastante utilizadas nas escolas para complementação do processo pedagógico. Alguns profissionais brasileiros têm se dedicado a estudar a relação escola/cinema e a relação entre o uso de filmes e o processo de ensino-aprendizagem. Há uma bibliografia nacional destinada ao uso do cinema nas escolas e de como este pode ser um importante instrumento pedagógico.

Castilho, por exemplo, afirma:

O filme propicia por si só uma atração especial, é envolvente, mobiliza a atenção concentrada, envolve o espectador, mobiliza aspectos emocionais, explora a percepção, valores, julgamentos, paixão e compaixão, opiniões e até desejos. O filme como ferramenta didática é de uma extraordinária valia para se trabalhar com e em grupos (CASTILHO, 2003, p. 8)

Perinelli Neto e Paziani (2015) acrescentam:

A capacidade de provocar encantamento e de intervir na construção de visões de mundo (algumas delas, fruto de experimentalismos, mas também de seleções e censuras) gerou o desenvolvimento de vivências em torno do emprego de filmes na educação (p. 281).

Se há um interesse especial sobre a utilização do cinema nas escolas e sendo um meio tão poderoso, é justificável que o professor valha-se da obra cinematográfica para iniciar o trabalho acerca da diversidade. A narrativa tem esse poder de despertar sensações e sentimentos até então desconhecidos pelo indivíduo.

Como professor de português, meu desafio não é só promover o texto, mas entender como esta aluna está absorvendo os textos. Após toda a conversa com o filme, como saber se as alunas absorveram a produção cinematográfica? E se essa reflexão fosse canalizada para a produção textual? Afinal, é no texto que a aluna poderá demonstrar como interpretou a realidade explanada nas obras cinematográficas.

Sim, pediria uma produção textual, mas em qual gênero? Poderia pedir uma dissertação e elas defenderiam seus pontos de vistas. Mas o texto dissertativo estava tão longe da realidade delas. Que tal um conto? Mas sabendo da dificuldade de umas, corria o risco de ter narrativas muito breves e sem o necessário desenvolvimento do conto. Precisava de um texto rápido, que me permitisse ter acesso às impressões delas e onde elas pudessem expor suas realidades. Por ser um gênero que recria o cotidiano, a crônica é o gênero textual ideal para expressar tais reflexões.

E foi ali, naquela sala de aula, passando *Billy Elliot* para as garotas do 9º ano que eu tive um *insight*: se eu estava usando um filme e uma produção textual para tentar promover o respeito a um aluno que gostava de balé, porque não fazer isso em uma escala maior, discutindo a fundo as diversidades sexuais e de gênero?

É preciso alcançar uma linguagem capaz de dialogar com essa meninada. E foi nesse afã que nasceu essa pesquisa. Eu tinha pensado uma prática para combater um problema. Será que ela daria certo para promover o respeito? Será que poderia ser um norte na vida de professores que, assim como eu, sentem-se com vontade de abordar a diversidade em sala de aula, mas não sabem exatamente como?

E com isso, fui traçando alguns caminhos. A maioria deles sinuosos e cheios de obstáculos. Por vezes, parei em algum acostamento, me perguntando por que eu ainda insistia naquilo tudo quando todo o redor parecia conspirar para não se trabalhar a diversidade. Mas então me lembrava do aluno do 6º ano que desistiu de dançar balé, me lembrava da minha aluna trans que abandonou os estudos e terminou nas esquinas sob um semáforo que sempre lhe dava sinal vermelho. E mesmo com todos os percalços, decidi que desistir não era uma opção.

Com isso, comecei a percorrer esses caminhos. Não importavam aonde eles iriam me levar. O que importava era a paisagem que eles cortariam. E eu estaria atento a ela.

## 2. UMA VIAGEM PELO DESERTO A BORDO DE UM ÔNIBUS PRATEADO: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

*At first I was afraid, I was petrified  
And I grew strong, and I learned how to get along  
Gloria Gaynor, Freddie Perren, Dino Fekaris*

Quando o ano letivo começa, nós, professoras, fazemos o nosso planejamento. Elencamos o que queremos garantir que nossas alunas tenham acesso, definimos estratégias para que elas possam conquistar tal acesso, escolhemos as melhores ferramentas para um perfeito desenvolvimento, enfim, fazemos um planejamento.

Se tiver algo que a prática pedagógica me ensinou, foi que um planejamento nunca deve ser inflexível. Você planeja tudo de uma forma e, de repente, nada daquilo que foi planejado sai da maneira imaginada. Então, é preciso parar, reorganizar e replanejar. No fim, o saldo é positivo quando você consegue fazer uma reflexão sobre onde conseguiu chegar com as alunas e as estradas que percorreu até ali.

Acabei trazendo muito da minha prática pedagógica para esta pesquisa. Eu sabia o que queria com as alunas: usar o cinema e a produção textual para promover o respeito à diversidade sexual e de gênero. E um bom planejamento me indicaria as melhores estradas a serem percorridas para atingir meu objetivo.

Para percorrer esse trajeto, escolhi três rotas, que me poderiam me levar ao objetivo. O primeiro caminho era conhecer as concepções prévias das alunas acerca da sexualidade e do gênero. O segundo era compreender a apropriação das produções audiovisuais pelos estudantes, especialmente no que se refere às concepções de sexualidade de gênero antes trazidas. E o terceiro era compreender também, através da produção textual das alunas (crônicas), os novos sentidos atribuídos à sexualidade e ao gênero, assim como os resultados do processo na transformação de preconceitos e estereótipos e promoção do respeito ao diverso.

Querer promover o respeito às multiplicidades não significa conseguir promover as multiplicidades. Lido com adolescentes que, como construídos socialmente, são inconstantes como rios, que ora pairam pacíficos, ora desembocam em violentas correntezas. E assim como elas mudam, eu também não sou estanque. Nós, como sujeitos, estamos em constante mudança e somos constituídos através das relações sociais em que estamos inseridos. Por exemplo, em uma escola, essas relações se dão em uma via de mão dupla; alunas afetam

professoras e colegas e vice-versa. Assim, assumi uma abordagem qualitativa de cunho cartográfico.

O método cartográfico, apresentado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, foi o adotado por esta pesquisa por permitir acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas.

A cartografia, nas palavras de Passos (2015, p. 10), “aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude”.

A escola pode ser entendida como territórios múltiplos: territórios subjetivos, territórios afetivos, territórios existenciais, territórios morais, entre outros. Entender o território construído pela vivência de uma intervenção exige que se busquem meios de apreender os desenhos compostos por essa multiplicidade, em que o próprio pesquisador está intimamente implicado.

Quando propus trabalhar com diversidades sexuais e de gênero, fez-se necessário compreender que atuaria diretamente sobre o território a ser investigado. Justamente por isso, não sabia de antemão os efeitos e os caminhos a serem percorridos. A pesquisa ganhou corpo no impacto dos encontros gerados, nas camadas criadas à medida que avancei nesse território. E esses avanços produziram efeitos nos dois lados da pesquisa: pesquisador e objeto pesquisado, uma vez que eu, pesquisador, também fui afetado e me tornei objeto (PASSOS *et al.*, 2015, p. 17,18).

## **2.1 Descrevendo territórios**

O local escolhido para a realização da pesquisa foi uma Escola Pública de Ensino Fundamental II de um município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo.

Por pequeno porte entenda algo parecido com o que Drummond definiu como uma “cidadezinha qualquer”. Um município onde tudo ocorre devagar e tem-se a sensação que tudo parou no tempo. Um espaço que ainda conserva a velha estrutura do centro comercial construído ao redor da Igreja Matriz. Um ambiente com praça, coreto, fonte luminosa. Um lugar que ainda tenta recuperar a glória de outrora, quando o algodão ainda era considerado o “ouro branco”. Um território em que “devagar... as janelas olham”. (DRUMMOND, 2013, p. 49).

Dito assim, parece remontar às velhas cidades dos romances clássicos onde uma personagem de Nathaniel Hawthorne poderia muito bem estar passeando pelas ruas



carregando um bebê nos braços, uma letra escarlate “A” bordada em seu peito e uma criança a seguindo com um tambor para lembrar aos moradores e às moradoras que ali ia uma adúltera. E é exatamente isso que esse lugar representa: um bastião da moral e dos bons costumes.

A escolha do lugar para a realização de uma pesquisa sobre sexualidade e gênero com adolescentes sempre me pareceu bem óbvia. Afinal, é aqui que eu moro e é aqui que eu trabalho. Porém, cada vez que mencionava que o trabalho seria feito em uma cidade com pouco mais de dez mil habitantes, surgia algum comentário sobre minha coragem ou sobre possíveis problemas. Minha atuação profissional sempre foi em cidades pequenas. A escolha justifica-se por ser uma escola pública de um município de pequeno porte que, como outros do interior, apresentam um conservadorismo ainda maior em relação à diversidade sexual e de gênero, quando considerados em relação a grandes centros (FERRARI, BARBOSA, 2014).

O grupo dos participantes é uma sala de nono ano com 31 alunas. Estas foram convidadas a participar da pesquisa. É uma turma bastante heterogênea, composta por 15 meninas e 16 meninos, na faixa etária entre 13 e 15 anos. Apenas uma das alunas possui 18 anos por ter passado um tempo fora do país e, ao retornar, matriculada na escola seguindo a série em que tinha parado antes de viajar.

Um dos garotos possui deficiência motora, o que limita sua fala e restringe sua escrita. A participação dele na pesquisa deu-se através das discussões em que ele se manifestava por meio de gestos e palavras isoladas. Uma das garotas também possui um laudo de deficiência mental leve, o que não a impede de produzir textos coerentes e coesos, a partir dos estímulos produzidos nas discussões.

Outro aspecto a ser destacado nesta sala é a questão religiosa. Uma das alunas é filha de um ancião da Congregação Cristã no Brasil. Desta denominação religiosa, ainda participam outras duas. Outra aluna é participante do coral de uma igreja Deus é Amor, outra é Testemunha de Jeová e uma última é recém-batizada em uma Igreja Presbiteriana. Entre os meninos, dois são praticantes ativos de igrejas pentecostais, sendo que o pai de um deles é presbítero.

Dentro da sala, há um grupo de meninos que gostam muito de se ofender gratuitamente, alegando tratar-se de apenas brincadeiras. Ainda que não sejam violentos fisicamente, esses alunos sempre demonstraram uma atitude verbal bastante agressiva. As brincadeiras sempre giram em torno de ofensas aos demais meninos. E, essas ofensas, invariavelmente, tinha como mote o feminino, por meio de adjetivos como “mulherzinha”, “mocinha”, ou a homossexualidade, com palavras como “viado”, “baitola”, “boiola”.

Ainda dentro desta turma há dois fatores envolvendo a sexualidade que merecem destaque. A irmã de um dos alunos é transexual. E um dos alunos, no decorrer da pesquisa, acabou declarando-se gay.

Sobre a vida familiar, a configuração de cada aluna é bem instigante. Nove são criadas apenas pela mãe; o pai é ausente. Três, apesar de possuírem pai e mãe, vivem com as avós. As demais são cuidadas pelas mães e pelos pais.

Desde o início, algumas preocupações éticas foram tomadas. A participação no estudo se deu mediante a leitura, explicação e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Apêndice I), assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice II), além do Termo de Anuência da Instituição Escolar (Apêndice III). O trabalho foi submetido e aprovado pelo parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas/UNESP – Campus de São José do Rio Preto – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 61678016.5.0000.5466.

Aquelas que concordaram em participar foram esclarecidas de que se tratava de uma participação voluntária e que poderiam desistir da mesma a qualquer momento que desejassem. Também foram informadas que seria garantido o anonimato daquelas que concordaram em participar. Todos os nomes assumidos para os sujeitos participantes são fictícios e os dados que poderiam identificá-los foram omitidos.

Ressaltou-se, ainda, que não haveria qualquer prejuízo, seja no âmbito escolar ou externo a ele, para aquelas adolescentes que não quiseram participar ou que os pais não permitiram. A participação ou não no projeto não envolveu atribuição de notas ou qualquer forma de avaliação do desempenho da aluna. As participantes terão acesso aos resultados dessa pesquisa.

Além disso, foram informadas que caso ocorressem desconfortos emocionais decorrentes dessa participação, haveria o encaminhamento para serviço público de atendimento psicológico. Felizmente, isso não foi necessário e a coleta de dados ocorreu sem qualquer desconforto aparente para os participantes.

Das 31 alunas, apenas quatro não assinaram os termos para a participação. Destas, três meninas perderam os termos de Assentimento. E mesmo eu fornecendo novos termos e estendendo um pouco mais o prazo para a entrega dos mesmos assinados, não se propuseram a comunicar os pais sobre a pesquisa. A outra aluna, mesmo autorizada pelos pais, decidiu não permitir a utilização de seus textos pela pesquisa.

## 2.2 O porquê da crônica

No campo das diversidades sexuais e de gênero, era preciso compreender não só o que estava aparente nos discursos explícitos das alunas, mas também investigar o que estava no íntimo, nas concepções prévias, e o que se localizava entre essas duas esferas. Era necessário ter um ponto de partida, para então perceber como elas seriam afetadas pelos processos de intervenção. Neste tocante, foi solicitada uma produção textual, onde a aluna deveria expor suas concepções acerca do tema.

O gênero escolhido para esta primeira produção e para as demais foi a crônica. Mas qual a razão para escolher esse tipo textual? Sobre o gênero adotado, concordo com Antonio Cândido em sua acepção sobre a crônica:

[...] aprende-se muito quando se diverte, e aqueles traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que, divertindo, atrai, inspira e faz amadurecer a nossa visão das coisas. (CÂNDIDO, 1992, p. 19).

Ainda sobre a validade da crônica como o veículo para canalizar o debate em sala de aula sobre a diversidade, Jorge de Sá argumenta:

[...] o artista que deseje cumprir sua função primordial de antena do seu povo, captando tudo aquilo que nós outros não estamos aparelhados para depreender, terá que explorar as potencialidades da língua, buscando uma construção frasal que provoque significações várias (mas não gratuitas ou ocasionais), descortinando para o público uma paisagem até então obscurecida ou ignorada por completo. (SÁ, 2002, p. 10)

Além disso, ao construir a crônica, o narrador “[...] não perde de vista o fato de que o real não é meramente copiado, mas recriado” (SÁ, 2002, p. 11). E, por se tratar de um gênero híbrido, a aluna poderia tanto narrar a realidade, como mesclá-la com a subjetividade, o fantasioso, o inventivo.

Um último motivo para ter escolhido a crônica foi o caráter breve deste gênero. Como muitos textos seriam produzidos, era preciso um tipo que fosse, ao mesmo tempo, rápido de ser produzido e que contivesse as principais impressões das alunas sobre os temas abordados.

Movido por essas motivações, apresentei alguns conceitos da crônica, explanando-os melhor às alunas e fazendo-as entrar em contato direto com dois expoentes deste gênero literário, a saber, Machado de Assis e Fernando Sabino.

Depois, solicitei que elas escrevessem uma crônica. A produção partiu do seguinte enunciado: “O que você sabe sobre diversidade sexual e de gênero? Produza uma crônica expondo seus pensamentos sobre o tema”.

Esse primeiro passo da pesquisa tinha o intuito de compreender as concepções sobre sexualidade e gênero. Essa produção inicial deu-se anteriormente aos processos de intervenção propostos por esta pesquisa. Assim, por meio desta crônica inicial das alunas, busquei compreender os sentidos atribuídos às diversidades sexuais e de gênero. Algumas escreveram com facilidade, porém, muitas alunas ainda possuem sérias dificuldades de escritas, decorrente de anos escolares anteriores. Nesses casos, sempre proponho uma autoavaliação e estímulo a troca dos textos entre elas. Deste modo, uma colega lê e avalia se as ideias foram transmitidas com clareza. Quando a colega não entende a que o outra escreveu, recomendo que se façam as devidas adequações até as ideias ficarem claras.

Ao compreender essas concepções prévias, tive condições de ponderar a respeito da autorreflexão crítica dos educandas acerca da realidade, analisando a maneira que essas alunas expressaram sua compreensão do mundo. E, por meio delas, defini quais seriam os passos seguintes a serem usados para ampliar as acepções acerca da sexualidade e do gênero e, quiçá, promover um diálogo sobre as multiplicidades sexuais existentes.

### **2.3 Luz, câmera, ação**

Com as crônicas em mãos, fui à busca dos filmes que seriam utilizados nos processos de intervenção. Ainda sobre o cinema em sala de aula, entendo, tal qual Duarte e Reis, que a escola precisa superar o estigma do “uso instrumental” do cinema em sala de aula, isto é,

[...] a exibição de filmes voltada exclusivamente para o ensino de conteúdos curriculares, sem considerar a dimensão estética da obra, seu valor cultural e o lugar que tal obra ocupa na história do cinema (2008, p.69).

Em consonância com o fato do filme não ser apenas uma ilustração do conteúdo programático, utilizo também o referencial teórico defendido por Napolitano quando o assunto é o filme em sala de aula:

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura o mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais

sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar (2003, p. 11).

O que eu pretendia propor era o que já ocorria com as gerações passadas de cinéfilas e suas relações com o cinema. Tais gerações “aprenderam a ver filmes, [...], a conhecer o cinema vendo e discutindo filmes, analisando-os esteticamente e politicamente”. Mas se essas longas conversas e debates infundáveis, “parte das estratégias de aprendizado empreendidas, voluntariamente, pelos que se definiam como cinéfilos”, ocorriam quase que exclusivamente dentro das salas de cinema, o que o busco agora é desenvolver isso dentro da sala de aula (DUARTE, REIS, 2008, p. 70).

Se todo filme ensina algo, então, a sétima arte é intrínseca à educação permanente. Assim, o ensino escolar se beneficia do diálogo com o universo cinematográfico, trazendo filmes para seus espaços (SILVA, RAMOS, 2011). É possível afirmar que os filmes propagam a habilidade de modificar o mundo em discurso, “segundo um particular sistema simbólico de produção/reprodução de significados, daí expressões como cultura e linguagem cinematográficas” (PERINELLI, PANZIANI, 2016, p. 180).

Dessa forma, busquei compreender a maneira como o cinema atua como reflexo da realidade diversa e plural que vivenciamos, refletindo acerca do impacto que essas produções audiovisuais exerceram sobre este grupo de adolescentes na construção da identidade e do crescimento cultural.

Passei então garimpar entre as obras cinematográficas já lançadas aquelas que mais se adequariam ao propósito do debate sobre a diversidade sexual e de gênero, levando em conta a classificação indicativa do público a qual se destinavam, a saber, adolescentes entre 13 e 15 anos.

Após muitas horas de filmes pesquisados e assistidos, cheguei a uma lista final com cinco produções audiovisuais, oriundas de diferentes partes do mundo, relevantes para discussão. Os escolhidos foram: o americano *X-Men*, o argentino *XXY*, os curtas-metragens espanhol *Vestido Novo* e brasileiro *Eu não quero voltar sozinho*, e o australiano *Priscila: a rainha do deserto*.

Os filmes não foram escolhidos aleatoriamente. Com cada um deles tinha um objetivo a ser debatido. Inicialmente, precisava de um filme de fácil assimilação, com uma linguagem bem acessível, mas que tivesse uma mensagem sobre pluralidade e as dificuldades de aceitação do diferente. Encontrei isso no *blockbuster X-Men* (2000). O filme, baseado nos quadrinhos criados na década de 70 por Stan Lee, acompanha um grupo de mutantes (seres humanos com alteração no cromossomo X que conferem a eles poderes sobrenaturais) em sua

luta por aceitação e para garantir seu direito de viverem em sociedade sem serem discriminados. A produção traz também uma oportuna discussão sobre o fato da alteração do cromossomo X ser uma doença e, por consequência, ter cura. Acompanha também o empenho de um senador em aprovar uma lei antimutantes com o intuito de reprimir qualquer manifestação “não-natural”.

Os X-Men lidam a tênue linha entre normal e anormal. Eles são “humanos, embora se refiram a si mesmos como ‘mutantes’ e de distingam daqueles que chamamos de ‘humanos’”. Embora habitem um corpo humano, são dotadas de capacidades sobre-humanas. Percebem que “ser comum é uma aposta segura, enquanto ser extraordinário é muito arriscado” (HOPKINS, 2009, p. 23). Os paralelos entre os atuais dilemas, que muitas passam durante a descoberta de sua sexualidade e seu gênero, e os conflitos vivenciados pelas mutante foram os principais motivos da escolha do *blockbuster*.

A segunda produção escolhida foi o filme argentino *XXY* (2007), de Lucía Puenzo. Na trama, acompanha-se o drama de Alex, adolescente *intersex* que, em uma semana, vê sua vida alterada com a chegada de médico cirurgião acompanhado da esposa e do filho também adolescente.

É uma das raras produções a tratar essa temática e foi escolhida por dois motivos. O primeiro deles é justamente por abordar a descoberta da sexualidade, algo que as alunas alvos da pesquisa vivenciam. O segundo era tentar responder a pergunta acerca de quando alguém se torna homem ou mulher. *XXY* mostrou-se a linguagem mais adequada para a construção do conceito de que sexo é mais uma construção social que biológica e que, “apesar das inúmeras tentativas de conformação da identidade de gênero, o corpo possui múltiplas configurações” (GOELLNER, GRESPLAN, 2004, p. 45).

Depois de escolher dois longas-metragens, parti para os curtas. A razão tinha muito a ver com as conduções das atividades que explicarei adiante. Nesse ponto, precisava trazer a discussão sobre sexualidade e gênero para dentro das salas de aula.

O primeiro curta para promover essa ponte foi o espanhol *Vestido Nuevo* (2007), do roteirista e diretor Sergi Pérez. Nele, um garoto aparece usando um vestido durante as festividades de Carnaval em uma escola tradicionalista na Espanha. O choque é imediato. Professora, direção, coordenação e colegas não sabem exatamente como agir diante da situação. A surpresa advém do fato do vestido não ser a fantasia do garoto e sim a roupa que ele gostaria de usar. Com o curta, pretendia discutir a *performatividade* e se a roupa define os gêneros. Por se passar em uma escola, o intuito era fazer a classe refletir sobre as relações

entre colegas, professores, professoras e como lidar com situações de preconceito e intolerância.

O segundo curta foi o brasileiro *Eu não quero voltar sozinho* (2010), do diretor e roteirista Daniel Ribeiro. Na história, um adolescente deficiente visual acaba se apaixonando pelo seu colega de classe recém-chegado. Ao utilizar esse curta, o objetivo era promover a empatia com as personagens, fazer as alunas compreenderem os dramas, entenderem as motivações. Também foi usado para discutir sobre de onde vem o desejo afetivo e sexual, se é algo atrelado ao órgão genital e se este pode ser racionalmente controlado sem sofrimento.

Por último, o escolhido foi o filme australiano vencedor do Oscar de Melhor Figurino *Priscilla – a rainha do deserto* (1994), do diretor Stephan Elliott. Meu primeiro pensamento ao selecionar *Priscilla* foi uma memória afetiva. Esta remontava à primeira vez que assisti ao filme. Devia ter uns quinze anos e ainda enfrentava conflitos internos. Um embate entre o dever religioso, que eu mesmo me impunha, e minha sexualidade, que com o torpor da juventude vinha em avalanches.

Impossível esquecer o frisson emocional que experimentei quando Hugo Weaving surgia no primeiro frame do filme, usando uma peruca platinada e um vestido prata, dublava *I've Never Been to Me*, balada imortalizada pela cantora Charlene. Tudo o que veio depois daquela cena causou uma impressão tão profunda em mim e na maneira como encarava minha sexualidade que *Priscilla* logo entrou na minha lista de filmes favoritos.

Queria que minhas alunas tivessem uma experiência única ao acompanhar as aventuras de duas *drag queens* e uma transexual ao atravessarem o deserto australiano para fazer apresentações em um *resort* do outro lado do país. Com isso, esperava que elas também tivessem contato com diferentes formas de performatividade e pudessem expandir suas mentes além do referencial local que possuíam.

No trajeto, as três personagens enfrentam preconceito, situação de violência, mas também encontram esperança e compreensão de onde nem imaginavam que pudessem encontrar. Além de verem o que pessoas que desafiam a heteronormatividade enfrentam, era importante fazê-las compreender que é extremamente importante o respeito.

Note que busquei me amparar em uma produção cinematográfica o mais plural possível. Desejava compor um painel mais completo sobre a sexualidade e gênero, descentrada da produção hollywoodiana. Para isso, selecionei produções periféricas, descentralizadas, diferentes daquelas que minhas alunas estavam acostumadas.

O único filme que fugiu desse olhar decolonial foi *X-Men*. Apesar da temática das multiplicidades, a produção foi realizada nos Estados Unidos. No entanto, ela serviu de isca

para mostrar o que Argentina, Brasil, Espanha e Austrália poderiam contribuir para a discussão.

O que eu estava tentando criar com essas escolhas era

o dismantelamento das formas de poder, ser e conhecer desumanizadoras [...]. Este tipo de atitude, de objetivo ou propósito conduz a se apropriar criticamente do uso de múltiplas disciplinas e métodos, sobretudo nas ciências humanas e nas ciências sociais, e a construir novas categorias metodológicas, formas discursivas, práticas pedagógicas e políticas e espaços institucionais que procurem expandir os espaços de emancipação, liberação e decolonização do poder, do ser e do saber (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 78).

Com as produções audiovisuais escolhidas, o próximo passo era iniciar as discussões em sala motivadas pelos filmes e perceber se isso influiria ou não nas concepções prévias das alunas sobre sexualidade e gênero.

#### **2.4 A viagem a bordo do ônibus prateado**

Toda viagem precisa de um roteiro. Este roteiro precisa pensar no caminho a ser percorrido, adicionar algumas paradas para recuperação, incluir postos de abastecimento para evitar a falta de combustível. Principalmente quando é uma viagem de longa duração.

A minha viagem com as alunas através das produções audiovisuais durou seis meses. Foram percorridos pequenos trechos semanalmente. Os encontros com esse propósito ocorreram as segundas, terças e quintas. Na segunda-feira, a duração era de 60 minutos. Geralmente, neste primeiro momento, havia uma conversa introdutória sobre a obra cinematográfica a ser trabalhada. Era explicado o contexto em que o filme foi produzido, bem como alguns detalhes técnicos relevantes para a compreensão do enredo.

Às terças-feiras, o encontro tinha duração de 120 minutos. Era neste momento que ocorria a exibição dos filmes. Utilizei a sala de vídeo que há no prédio. Por ser um ambiente apropriado para a projeção, inclusive climatizado, a sensação de estar em um cinema era muito grande e contribuía para que as estudantes entrassem no clima. As alunas eram incentivadas a fazer quaisquer anotações que pudessem contribuir para o futuro debate. Estavam também livres para buscarem informações extras sobre as obras em questão.

Às quintas-feiras, acontecia a última parte da viagem semanal, mais uma vez com duração de 120 minutos. A partir da exibição das obras, estabeleci um debate com as adolescentes buscando compreender o contexto em que os filmes foram produzidos e o possível impacto que as películas causaram nos espectadores. Tal compreensão adveio de uma



conversa dirigida, em que as jovens participantes podiam expressar suas impressões sobre a obra. Todas as conversas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Inicialmente, essas conversas ocorriam sem um roteiro estrutural previamente estabelecido. Eram apenas ideias não fixas, que eu pensava de antemão sobre a melhor maneira de conduzir o debate. Somente, a partir do filme *XXY*, é que um roteiro foi estruturado para conduzir o diálogo (Apêndice IV).

Após essas conversas, a parte final da viagem semanal envolvia a produção textual como produto final das discussões em sala de aula. Com essas produções, procurei compreender como este grupo de adolescentes se apropriou das produções audiovisuais, especialmente no que se refere às concepções de sexualidade de gênero antes trazidas.

As produções eram realizadas na segunda-feira seguinte durante 60 minutos. Não intervia no processo de criação das alunas e elas não se comunicavam com outras. Algumas terminavam nesse mesmo dia. Outras ainda precisavam de mais um dia para concluir seus textos. Esse intervalo entre a projeção do filme e o texto final permitia que a aluna tivesse um tempo maior para refletir sobre as temáticas e amadurecer as ideias antes de colocá-las no papel.

Ao término da segunda semana, estava em posse de todos os textos, que, na sequência, eram escaneados. É com estes que promovi a análise dos dados. As alunas tinham uma devolutiva do texto escrito, com os devidos apontamentos em termo gramaticais (ortografia, coesão e coerência). Esse esquema foi seguido com as duas primeiras produções audiovisuais, a saber, *X-Men* e *XXY*.

Com os curtas, mudei o processo. O intervalo que eu concedia entre o filme e a discussão não ocorreram. Logo após os curtas, promovi a discussão. A intenção era observar se havia alguma alteração na construção do pensamento quando elas tinham tempo para refletir ou se as ideias já estavam fervilhando logo após assistirem aos filmes. O espaço entre a discussão e a produção textual permaneceu.

O processo sofreu mais uma alteração quando projetei *Priscilla – a rainha do deserto*. A diferença é que, dessa vez, não promovi nenhuma conversa dirigida sobre o filme. Terminada a sessão, as alunas foram comunicadas que não haveria discussão alguma sobre a obra, mas que deveriam produzir uma crônica sobre as impressões sentidas acerca do filme. A intenção era perceber se as discussões tidas ao longo dos meses anteriores surtiram algum efeito na apropriação do longa-metragem.

Antonio Cândido, em sua aceção sobre o gênero crônica, afirmou que:

Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à

sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. (CÂNDIDO, 1992, p. 11).

E é justamente por esse caráter despretensioso da crônica que ela humaniza e recupera com a outra mão “certa profundidade de significado e certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição” (CÂNDIDO, 1992, p. 11, 12).

Buscando essa humanização após tantas conversas dirigidas, o último encontro realizado solicitava a produção de uma crônica derradeira. O enunciado era o mesmo do primeiro: “O que você sabe sobre diversidade sexual e de gênero? Produza uma crônica expondo seus pensamentos sobre o tema”.

Visando a melhor compreensão da crônica como resultado final do processo reflexivo, busquei compreender, por meio desta última produção textual das alunas, os novos sentidos atribuídos à sexualidade e ao gênero, assim como os resultados do processo na transformação de preconceitos e estereótipos e promoção de diálogos sobre as multiplicidades sexuais existentes.

## **2.5 Analisando os destinos**

Em síntese, o processo de coleta de dados que se realizou ao longo da intervenção abrangeu as seguintes etapas:

- A) Produção de uma crônica inicial com o objetivo de compreender as concepções sobre sexualidade e gênero anteriormente à intervenção;
- B) Trabalhos com os filmes *X-Men*, *XXY*, *Priscila: a rainha do deserto* e os curtas-metragens *Vestido Nuevo* e *Eu não quero voltar sozinho*.
- C) Produções das crônicas após a projeção e discussão em sala sobre a temática abordada nas obras cinematográficas.

Desta maneira, procurei entender o cinema e a produção textual como instrumentos catalizadores para fomentar o debate sobre a diversidade sexual e de gênero. Em seguida, utilizei a crônica como o gênero textual mais representativo, não para copiar o cotidiano, mas para recriá-lo sob uma nova ótica, motivada pelas autorreflexões. Por fim, analisei como estas inferências levaram a aluna a refletir sobre si mesmo e sobre as pessoas ao seu redor, auxiliando no processo de construção de identidade.

Além disso, dentro do método cartográfico, há uma prática preciosa que é a escrita e/ou desenho de campo ou caderno de anotações; “essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer” (PASSOS *et al*, 2014, p.70).

Neste sentido, o chamado diário de bordo foi um importante instrumento de coleta de dado. Nele, foram feitos relatos após as realizações das atividades, reunindo informações objetivas e as impressões surgidas na atuação do pesquisador. O diário contém informações precisas, como o dia da atividade, qual foi ela, quem participou, cabendo aqui uma descrição mais ou menos detalhada de todo o encontro.

Esses relatos “não se baseiam em opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos” (PASSOS *et al*, 2014, p. 71). Por esse motivo, a escrita do relato fez parte da coleta de dados. O diário de campo foi um elemento importante para a elaboração do próximo capítulo em que apresento os resultados desta pesquisa.

Cabe aqui uma explicação mais detalhada de como fiz a composição de meu diário de bordo. Mais de que fazer um registro meramente objetivo de cada encontro, com os dados precisos do que aconteceu, procurei fazer uma reflexão após a descrição das atividades. Entendi que, por estar fervilhando com as discussões, caberia uma análise mais subjetiva dos encontros. Por isso, não será estranho encontrar, nas notas aqui transcritas neste trabalho, um exame bem particular de como encarava as situações naquele momento.

Considerando que a cartografia é um método de pesquisa-intervenção e que cartografar é acompanhar processos (PASSOS *et al*, 2014, p. 73), a análise de dados se deu a partir da análise do processo de pesquisa empreendido. Isso significa que a processualidade esteve presente em cada etapa da pesquisa. É por isso que tal trajetória metodológica foi a mais indicada a um trabalho que objetivou compreender o cinema e a produção textual como instrumentos para a promoção do diálogo sobre as multiplicidades em sala de aula.

O acompanhamento de tais processos dependia de uma atitude, de um *ethos*, que não estava garantida de antemão. Para Barros e Barros (2013, p. 376), “análise implica atitude [...] se faz por problematização e tem dimensão participativa”.

Essa análise não implicou nenhum procedimento analítico específico, pois não é valer-se de um procedimento que definiria a atitude analítica. “O que orienta o desenvolvimento da análise é o próprio problema, que passa por modulações ao longo do processo de pesquisa” (BARROS; BARROS, 2013, p. 378).

Tinha um problema motivador, que era a promoção do diálogo sobre as multiplicidades, e tinha propostas de intervenção. Com base no diário de bordo, nas produções textuais e nos processos de aplicação da trajetória metodológica, é que a análise cartográfica se deu. Como bem pontua Passos *et al* (2014):

o cartógrafo, imerso no plano das intensidades, lançado ao aprendizado dos afetos, se abre ao movimento de um território. No contato, varia, discerne variáveis de um processo de produção. Assim, detecta no trabalho de campo, no estudo e na escrita, variáveis em conexão, vidas que emergem e criam uma prática coletiva (p. 76).

Nessa análise dos processos, busquei compreender pesquisador e pesquisados, imersos em uma mesma cultura e em uma mesma realidade, afetando-se mutuamente e como este afeto contribuiu para um entendimento maior acerca das identidades sexuais e de gênero, promovendo o respeito a elas.

Ao compreender esses processos, tive condições de ponderar a respeito da autorreflexão crítica das educandas acerca da realidade impulsionadas pelo contato com as obras cinematográficas. Posteriormente, analisei a maneira que essas alunas compreendem o mundo e intervêm nele por meio da produção textual, como recriação do meio em que vive.

### 3. MUITAS COISAS VÃO ACONTECER E MUITA COISA VAI MUDAR: ANALISANDO TRAJETOS

*A placa de censura no meu rosto diz*

*Não recomendado a sociedade*

*A tarja de conforto no meu corpo diz*

*Não recomendado a sociedade*

*Caio Prado*

Lá fora cai uma chuva torrencial. Sentado em minha poltrona, após desvencilhar-me de minha gata que insistia em miar exigindo uma atenção que eu não poderia dar neste instante, reflito sobre os acontecimentos do último ano.

Quando me propus a trabalhar com estratégias de ensino para promover diálogos sobre a diversidade sexual e de gênero, imaginava que as principais barreiras viessem por parte dos pais. Afinal, as propostas eram para adolescentes entre 13 e 15 anos.

Meu medo se justificava diante do crescente ataque aos estudos de sexualidade e gênero erroneamente classificados como uma suposta “ideologia de gênero”. Esses ataques têm instaurando uma sensação de pânico moral, inclusive em mim.

Por pânico moral entende-se a reação de um grupo de pessoas baseada da compreensão equivocada ou tendenciosa de que o modo de agir de um determinado grupo, geralmente uma minoria que rompe com padrões normativos, além de perigoso, representa uma ameaça para a sociedade no seu todo. É um conceito da sociologia adotado por Stanley Cohen, em 1972, em seu estudo *Folk devils and moral panics*.

“O conceito de pânico moral permite lidar com processos sociais marcados pelo temor e pela pressão por mudança social”. É uma estratégia normativa para reforçar os valores normativos e está calcada no medo. “O foco no ‘medo’ enfatiza como as reações a comportamentos não-convencionais não surgem sempre por meio de julgamentos realistas e ponderados a respeito das consequências coletivas de estilos de vida particulares” (MISKOLCI, 2007, p. 112).

O final do Século XX e o início do XXI foram marcados por um vácuo político-ideológico, pela crise do capitalismo e pela recrudescência dos credos religiosos institucionalizados. Isso encontrou um terreno fértil para o florescimento do pânico moral e para a escolha rápida das minorias, especialmente a comunidade LGBT, como “bode expiatório da generalizada crise de esgotamento moral nos nossos dias e, assim une as

bancadas políticas díspares de evangélicos, ruralistas e católicos contra a ‘decadência moral’” (TREVISAN, 2007, p. 19).

Por isso, a simples ideia de trabalhar com sexualidade e gênero causou em mim um medo, gerado por esse pânico moral instaurado nas mídias. Conseguia ouvir as vozes de líderes religiosos ou políticos conservadores falando sobre a desvalorização das famílias, a destruição das crianças e a demonização dos professores. Eu mesmo estava impregnado por esse pânico acerca de uma “suposta ameaça à ordem social ou a uma concepção idealizada de parte dela, ou seja, instituições históricas e variáveis, mas que detém um *status* valorizado como a família ou o casamento” (MISKOLCI, 2007, p. 112).

E o pânico se instaurava em mim a cada pessoa com quem conversava sobre minha pesquisa. Os olhares sempre eram aterradores e as feições de incredulidade. Por vezes, era taxado de louco até mesmo em alguns meios acadêmicos. A pergunta era sempre a mesma: “Como é que você vai conseguir autorização para a pesquisa? Ainda mais em uma cidade pequena?”. Por muitos momentos, cheguei a me perguntar se aquilo tudo valia a pena e se eu não estava me expondo desnecessariamente diante da cidade em que me criei.

Nesse momento, me recordo muito das palavras de Bento (2011, p. 555):

Imagine o sofrimento de uma criança que acorda, põe o uniforme da escola e, enquanto se prepara, pensa: “mais um dia em que terei que suportar aquele menino me chamando de veado; mais um dia em que terei que ficar o recreio inteiro sozinho porque ninguém gosta de brincar e ficar comigo”.

Além de Bento, recordei-me das palavras de Seffner (2016, p. 16):

Parte do pânico moral espalhado pelas forças conservadoras em afirmações do tipo “vivemos uma ditadura gayzista” é pânico moral em relação à ampliação da democracia, o pânico moral das inclusões de sujeitos e da possibilidade de vidas viáveis para negros, travestis e transexuais, gays, lésbicas, nordestinos, pobres em geral. É o momento para aprofundar conexões entre luta feminista, pautas de gênero e sexualidade, cidadania e política democrática radical.

Lembrei-me também daquela minha aluna que encontrei no semáforo e foi a motivadora desta pesquisa. Estes relatos me imbuíram de força para poder ir adiante e vencer o meu próprio pânico.

### **3.1 A Odisseia**

Fico pensando em Odisseu, ou Ulisses se preferir, consagrado herói na guerra de Troia, apenas desejando voltar para casa e pensando em todo o caminho que teria que

perceber a fim de voltar para sua amada Penélope. Fico pensando se Odisseu tinha ideia que seu regresso à sua terra natal levaria dez anos e traria consigo um universo de aventuras e peripécias. Porque se Odisseu não tinha noção de onde seu retorno o levaria, eu tampouco tinha a consciência de que os caminhos da minha pesquisa seriam tão abalroados de obstáculos, que, por vezes, me levariam a pensar em desistir de tudo.

Como minha pesquisa envolvia seres humanos, particularmente adolescentes, precisava de uma série de assinaturas para conseguir desenvolver o processo. A primeira delas era da diretora da escola, Vivien<sup>10</sup>. Mas uma situação curiosa envolvia esta assinatura.

2016 era ano de eleições municipais. A diretora oficial da escola, Betty, havia se afastado do cargo para assumir a Secretaria Municipal de Educação. A diretora que estava comandando a escola naquele momento, provavelmente não estaria ali no próximo ano; Betty reassumiria seu posto. Como minha pesquisa só seria feita em 2017, Vivien achou melhor conversar com a Secretária primeiro antes de poder assinar.

E lá fui conversar com a Secretária. Enquanto aguardava ser atendido, acabei entrando na sala da Supervisora Municipal de Ensino, Ava. Uma curiosidade é que Ava havia sido minha professora da primeira série e até hoje mantínhamos contato. E o mais curioso é que ela seria a próxima Secretária Municipal de Educação.

Diante do tema, ela se mostrou bastante de acordo. Afirmou que, mesmo ela, com tantos anos de experiência, ainda se pegava no meio de alguma armadilha de gênero. Ou seja, era praticamente garantido que eu teria como desenvolver minha pesquisa. Afinal, Ava sempre tivera uma mente muito aberta e disposta a tentar o novo. Foi ela quem me orientou nos meus primeiros anos de docência. Sempre enfatizava as relações afetivas entre professora e aluna. “Se elas gostarem de você, você consegue tudo”, dizia-me ela.

Na sequência, fui atendido por Betty, que se mostrou bastante solícita. Garantiu-me que não teria problema algum em desenvolver minha pesquisa. Vivien poderia assinar a autorização. Mas, como já havia passado do expediente, a diretora tinha ido para casa e se comprometeu a assinar no dia seguinte. Fui para casa feliz da vida. Essas pequenas coisas acabam lançando um pouco de alento em dias tão tumultuados.

“Você vai ter problemas” (NC 04/11/16). Essa frase ficou martelando na minha cabeça por muito tempo. Como é que uma situação favorável num dia pode tornar-se desfavorável no dia seguinte?

Mas Betty elencou seus motivos pelos quais eu teria problema:

---

<sup>10</sup> Os nomes foram alterados.

Então, me explicou que, quando estava conduzindo o Plano Municipal de Educação (PME), um grupo formado por pastores e pelo padre local a procurou para garantir que a discussão de diversidade sexual e de gênero não fosse colocada no PME. Relembrou outro momento do Programa Primeiríssima Infância a respeito do medo das mães participantes de conversarem sobre sexualidade. (NC 04/11/16)

Neste momento, Ava foi convidada a participar da conversa e Betty acabou usando a estratégia do pânico moral (MISKOLCI, 2007), aliada a questões políticas:

Além disso, trouxe à tona a questão política. Falou que nos quatro anos em que esteve à frente da Secretaria de Educação entendeu como as coisas funcionavam. Comentou que a população provavelmente comentaria que bastou um novo prefeito e uma nova Secretaria assumirem para iniciarem uma pesquisa sobre sexualidade com adolescentes. [...] perguntou como eu falaria com os pais sobre o assunto. [...] impôs que deveriam fazer uma reunião com todos os pais e eu exporia a pesquisa mediante todos eles e elas deixariam claro que só estavam cedendo a escola para a realização da mesma, sem terem envolvimento algum com a pesquisa em si. [...] ainda afirmou que, mesmo que eu conseguisse a adesão dos vinte e cinco pais, se cinco não concordasse, a fofoca já estaria pronta. Que esses cinco iriam espalhar pela cidade que uma pesquisa sobre sexualidade estava sendo feita com adolescentes. [...] ainda insistiu que não entendia o porquê de eu ter escolhido a Escola Municipal para a pesquisa. Falou que temia pelo nome da Educação Municipal por ter um professor envolvido com “esse tipo” de pesquisa. (NC 04/11/16).

Senti-me bombardeado pelas colocações dela. A cada argumentação favorável minha, ela rebatia com duas ou três. E todas elas levando para o lado do pânico, do terrorismo, sempre envolvendo a futura Secretária e os possíveis futuros problemas que Ava e eu enfrentaríamos em permitir que uma pesquisa “desse tipo” fosse desenvolvida em uma escola municipal.

Após tantas colocações negativas, Ava concordou “que era uma pesquisa maravilhosa, que precisava mesmo ser feita, mas não gostaria que fosse desenvolvida no município” (NC 04/11/16). Por fim, acabou permitindo a assinatura com o compromisso de que eu, até janeiro, encontrasse outra escola para desenvolver a pesquisa.

Ainda fui obrigado a escutá-las discorrendo sobre as minhas motivações pessoais, argumentando que eu era totalmente aceito pela cidade, justamente porque não sou “afetado”, como se isso fosse um elogio. Parecia um afronte um professor de Língua Portuguesa querer debater o sexo com adolescentes; isso era algo a cargo da professora de ciências (ALTMANN, 2013) e havia hora e momento certos para discutir o sexo (FOUCAULT, 2016). Os maiores impropérios sobre gênero e sexualidade foram ditos naquela sala e eu não conseguia mais dizer absolutamente nada. Estava rendido, devastado, exaurido.



Saí de lá completamente arrasado. Eu poderia muito bem procurar outra cidade que fosse mais receptiva. Isso só viria a confirmar que o preconceito em pequenas cidades é maior que os dos grandes centros. E agora? Para onde eu iria? Senti-me como a Madonna no filme “Evita” cantando “Another suitcase in another hall”. Teria que levar minha pesquisa para outro lugar.

Passei noites tendo sonhos intranquilos e quando acordei, encontrei-me disposto a não desistir. Munido do pouco de motivação que ainda me restava, rumei à escola estadual, local em que passei os anos mais torturantes de minha adolescência. Como um adolescente em plena descoberta de sua própria sexualidade, fui alvo de algumas atrocidades por parte de colegas de sala. Antes mesmo que eu pudesse definir minha sexualidade, meus colegas de sala já o tinham feito por mim (CORNEJO, 2012).

Como esquecer a traumática e única visita que fiz ao banheiro da escola? Aqueles cinco alunos do Ensino Médio me segurando contra a parede para que um sexto aluno tirasse seu órgão genital para fora da calça jeans e urinar em mim perguntando se era aquilo que eu gostava... Eu voltando para a sala de aula com os tênis úmidos de urina, tendo de contar uma mentira qualquer para justificar o odor...

Apesar de toda aquela tortura dos anos em que passei na escola estadual, eu tinha regressado. “Foi estranho voltar à escola onde passei alguns anos, mas agora em situação de futuro pesquisador” (NC 07/11/126). Eu nem sabia o que era o heteroterrorismo e já tinha sido alvo dele (BENTO, 2011).

Quem me recebeu foi minha antiga professora de língua portuguesa do Ensino Médio, Marlene. Agora, na posição de Coordenadora Pedagógica, Marlene ficou imensamente feliz por me ver no mestrado, por saber da minha pesquisa e por ter a chance de fazer parte dos meus estudos, “pois, além de promover o respeito à diversidade, ainda seria de grande ajuda para as aulas de produção de texto e de gramática, já que os alunos produzirão crônicas” (NC 07/11/16).

Antes que eu sáísse, Marlene afirmou que estava praticamente tudo certo; “ela apenas iria comunicar o diretor, mas que isso era apenas rotina. Ele não se oporia” (NC 07/11/16). Um feixe de luz parecia estar surgindo e aumentando.

Dois dias depois, recebi uma ligação da escola estadual afirmando que o diretor gostaria de conversar comigo, saber mais sobre o projeto. Em pouco tempo de estrada como pesquisador de assuntos ligados à sexualidade e ao gênero, percebi que não se pode comemorar nada antes do concreto. Palavras podem ser mudadas, promessas podem ser quebradas.

No dia seguinte, Marlon, o diretor, me recebeu nervosamente. Mal me acomodei em sua sala e ele foi bem direto.

Em poucas palavras, disse que eu não poderia realizar minha pesquisa naquela escola. Começou elencar os motivos. O principal deles se devia a um levantamento que ele fez acerca dos alunos evangélicos. De acordo com Marlon, há 60% de alunos evangélicos ali, o que impossibilitaria a realização da pesquisa. Afinal, segundo ele, os pais jamais autorizariam esse tipo de assunto (NC 10/11/16)

Essa fala começou a me incomodar. Todos os que estavam em situação de poder afirmaram que os pais jamais autorizariam esse tipo de pesquisa. E a afirmação era feita sem que eu pudesse, ao menos, conversar com os pais. Os diretores, secretários e afins haviam decretado a opinião dos pais, sem que estes tivessem dito o que quer que seja.

Marlene ainda teve a delicadeza de me enviar uma mensagem quando soube da negativa do diretor:

Puxa vida, hein! Há temas que são desafios na nossa vida. Muito preconceito ou sei lá o que. Mas você vai conseguir, se Deus quiser. Uma pena mesmo! Quando a gente fala em preconceito, às vezes na teoria, não compreendemos muito bem; mas na prática, é muito dolorido. Não desista, isso são as barreiras do preconceito. Lute! Deus o abençoe! Torço muito por você e sei que vai vencer. (NC 10/11/17)

Ela tinha razão. Quando eu concebi a ideia inicial, queria mesmo realizar a coleta de dados em minha cidade. Foi aqui que eu cresci, que comecei a atuar como profissional. Nada mais natural que realizar a pesquisa aqui. No entanto, percebi que, não importa o quanto você seja conhecido e respeitado pelo seu trabalho, certos assuntos continuam sendo um grande tabu (FOUCAULT, 2016).

### **3.2 Os ventos da mudança**

*Time goes by so slowly.*

Nunca pensei que as palavras da velha canção pop que tanto me embalou nas pistas de dança, também me faria arrastar-me ao longo dos dias, aguardando o início do ano letivo.

O tempo passa tão devagar para aqueles que esperam. Tentava ocupar minha mente com leituras, fichamentos, filmes, textos, músicas. Mas enquanto eu não tivesse uma definição do local da minha pesquisa, não ficaria sossegado.

O mês de janeiro chegou. Betty estava de volta à escola; Vivien não era mais nossa diretora; Ava assumiu o posto de Secretária Municipal de Educação. Era a minha vez de entrar em ação novamente.

Dessa vez, decidi mudar de estratégia. Falar sobre a pesquisa não havia surtido efeito. E se Betty lesse sobre a mesma? Imprimi uma cópia do projeto e, na semana do planejamento, entreguei-a a Betty e pedi, antes de qualquer decisão, que ela lesse. Somente então voltaríamos a conversar.

O que marcou essa segunda conversa foram justamente as diferenças do tom. Se na primeira vez, Betty mostrou-se agressiva e na defensiva, agora ela se apresentava mais compreensiva. Por não estar em uma posição de poder tão evidente e por não estar na linha de frente caso ocorresse algum problema com a pesquisa, Betty até me assegurou que “pensaria em uma melhor forma para que eu pudesse desenvolver minha pesquisa” (NC 27/01/17).

A expectativa sobre o que seria essa “melhor forma” para eu desenvolver minha pesquisa veio algumas semanas depois. Betty marcou uma reunião com os pais para tratar de assuntos referentes à formatura e aproveitaria o momento para falar com eles sobre minha pesquisa.

Um misto de esperança e terror surgiu em mim. E se minha apresentação não fosse boa o suficiente? E se os pais não autorizassem a realização da pesquisa? Lembrei-me das falas do diretor Marlon referente às famílias evangélicas. Recordei que naquele 9º ano, tenho vários alunos evangélicos, desde denominações mais abertas, como a Presbiteriana Renovada, até instituições mais fechadas, como Deus é Amor, Cristã no Brasil e Testemunhas de Jeová. Como eu conseguiria a anuência desses pais? (08/03/17)

Quando se trata de discussões sobre sexualidade e gênero em cidades pequenas do interior, tenho em mente os apontamentos feitos por Ferrari e Barbosa (2014) sobre esses locais “onde a maioria das pessoas se conhece, e onde instituições como igrejas, família e escola mantêm sua força discursiva e disciplinar” (p. 213). Tratar desses assuntos em uma cidade grande e cosmopolita é diferente da falar sobre isso em uma cidade pequena.

Em minha mente, eu apenas ficava pensando em como enfrentaria essas barreiras dos pais. Uma barreira que nunca tinha me preocupado, mas diante de tantas negativas usando as relações parentais como justificativa, não tinha como não começar a acreditar que eu teria problemas.

Mas era preciso tentar. No ano anterior, Betty afirmou que esse “tipo de pesquisa” não seria bem vinda. Era uma forma de silenciar. Mas como aponta Ferrari e Barbosa (2014) em seus estudos sobre sexualidade e cidades pequenas, “o silêncio é parte do discurso, de forma que romper com ele significa redirecionar a discussão” (p. 217).

Ainda me lembro do meu estado físico e emocional no dia da reunião:

Eu estava muito nervoso. As mãos geladas e levemente trêmulas, um frio na barriga, boca seca, coração palpitando mais que o normal. O ar condicionado da sala de reuniões aumentava ainda mais o nervosismo. Pouco a pouco, os pais foram chegando e se acomodando. Apesar de ser professor dos filhos deles há um ano e pouco, conheço esses pais há quatro anos. Como a escola é pequena (e a cidade também), desde que essas crianças vieram para nossa escola, é natural que todos acabem conhecendo os pais, mesmo que não sendo meus alunos. (NC 09/03/17)

Mas se a escola “é um lugar de alfabetização científica, de aprender sobre o mundo e de preparar-se para a vida”, agregando “novas competências em conexão com a vida em sociedade e com a política como construção do bem comum” (SEFFNER, PICCHETTI, 2016, p. 62), então me revesti de toda minha convicção e comecei a falar, quando fui convidado a tal.

Ao me anunciar, Betty destacou o valor do corpo docente daquela escola, da qual eu faço parte.

Apontou que nossa escola sempre se preocupa em oferecer um ensino de qualidade e isso começa com o excelente nível dos professores que atuam ali. Comentou que todos os nossos professores sempre estão estudando buscando a melhor forma de ensinar e que eu sou um exemplo disso, com o meu mestrado. Explicou o quanto ela estava orgulhosa de ter um professor da rede (o único) a cursar um mestrado e o quanto isso é enriquecedor para o quadro docente do município. Mas disse que eu precisaria da ajuda deles para desenvolver minha pesquisa e me chamou para explicar melhor. (NC 09/03/17)

Ao fazer essa introdução, Betty destacou o caráter transformador da educação. E isso me deu as forças necessárias para expor meu trabalho para aqueles pais presentes. Comecei destacando casos conhecidos de violência contra pessoas LGBT (GGB, 2016). Comentei que o preconceito é gerado pelo medo e pela ignorância e que muitos pais deveriam abordar esse assunto com os filhos (MISLOKCI, 2007). Reforcei minha confiança que eles estão realizando um bom trabalho, mas que nem todos são assim.

Comentei um pouco sobre o fazer científico e como as pesquisas em ensino norteiam as práticas a serem desenvolvidas em outros locais. Expliquei os porquês da minha pesquisa e destaquei como é importante desenvolver estudos que poderão ajudar mais pessoas no futuro. No final, destaquei que, por serem menores de idade, eu precisaria da anuência dos pais para a participação dos filhos na pesquisa (CAMPOS, 2009).

Qual não foi a minha surpresa quando, um a um, os pais se mostraram muito positivos com a pesquisa. Um das mães comentou “que é maravilhoso saber que ainda existem professores preocupados em trabalhar o respeito em sala de aula e não só os conceitos da disciplina” (NC 09/03/17). Outra ainda apontou que estavam felizes com meu trabalho e

teriam muito prazer em auxiliarem na minha pesquisa. Contrariando as falas pessimistas e desmotivadoras do ano anterior, todos os pais assinaram as autorizações, inclusive aqueles ligados às igrejas evangélicas mais tradicionais.

Foi muito bom notar que o medo inicial de que esses pais específicos não pudessem permitir a pesquisa era, na verdade, preconceito meu, impulsionado por falas alheias. Percebi que, quando há um diálogo aberto e franco sobre o que realmente será discutido e não a perpetuação dos pânico morais criados pela chamada “ideologia de gênero”, os resultados podem ser positivos. Foi preciso desconstruir minhas ideias pré-concebidas (LOPES, 2015).

E assim, pude então tocar minha pesquisa.

### **3.3 No princípio, era o verbo**

A escola ainda não se mostra preparada para uma discussão efetiva sobre diversidade sexual e de gênero dentro das salas de aula e nem fora dela. O maior desafio está justamente naquelas que deveriam ser as principais agentes educacionais: a professora. Para Madureira e Branco (2015), apesar da boa vontade de algumas professoras em abraçar a causa, há uma lacuna na formação na área de gênero, sexualidade e diversidade no currículo da maioria (p. 589). Ainda de acordo com as autoras, perpassa pela professora o viés religioso, “que tende a conduzir a práticas de intolerância em relação a diversos grupos sociais”. (p. 586) Desta maneira, sem uma preparação acadêmica, a docente se vê diante de um conflito entre dois valores distintos: “(a) respeito às diferenças individuais *versus* (b) respeito às próprias crenças religiosas” (p. 586).

As professoras que se mostram abertas à discussão da diversidade sexual em sala de aula acabam cometendo alguns equívocos com suas alunas. Práticas educacionais nesse sentido são escassas e intuitivas, o que provoca outro problema: “mesmo feitas com ótimas intenções, elas por vezes levam a resultados atrapalhados, [...] as boas intenções contêm em si algo de ingenuidade para com os mecanismos da heteronormatividade” (SEFFNER, 2013. P. 157).

Nesse âmbito, vale considerar os apontamentos de Seffner (2013) acerca da carreira docente. Para este autor, uma carreira que tenha um mínimo de qualidade profissional deve transformar a professora em uma pesquisadora capaz de refletir sobre sua prática. “Se o professor não se sentir como produtor de conhecimentos, jamais será capaz de gerar uma boa experiência” (p. 151).

E é justamente nesse contexto que eu e esta pesquisa nos inserimos.

Naquela tarde de fevereiro, imbuído de meu espírito de pesquisador, ocupei o espaço destinado a mim na sala de aula. Era o terceiro dia do ano letivo. Como já conhecia a turma, maiores apresentações foram dispensadas. Apenas a introdução inicial básica, como uma boa tarde e uma rápida interação.

Conversamos sobre as crônicas. O diálogo foi conduzido com apoio nos textos “Um caso de burro”, de Machado de Assis, e “A última crônica”, de Fernando Sabino. O objetivo com essas duas obras era apresentar estilos diferentes de se produzir uma crônica podendo servir como base para que as alunas escrevessem o texto que seria solicitado na sequência.

De forma muito singela, escrevi no quadro o seguinte enunciado: “O que você sabe sobre diversidade sexual e de gênero? Produza uma crônica expondo seus pensamentos sobre o tema”. Nada singelo foi o turbilhão de sensações passado em meu interior:

Hoje iniciei minha coleta de dados. Confesso que estou muito nervoso, afinal, não sei exatamente como abordar o assunto com meus alunos. É uma sala bem heterogênea, com alunos de diversas crenças e denominações religiosas. Tenho, inclusive, uma aluna que é filha de pastores da Cristã no Brasil e outra que faz parte de coral da Deus é Amor. Honestamente, quando entrei na sala de aula, estava apavorado, sem saber como agir ou o que esperar (NC 03/02/2017).

Quando Seffner (2013) discorre sobre a boa vontade das professoras em trabalhar com a temática, mas se mostram ingênuas diante dos mecanismos da heteronormatividade, vale destacar que isso foi um recorrente ao me decidir pesquisar sobre o assunto. E mesmo depois de mergulhado no processo de pesquisa, durante a coleta do texto inicial sobre as concepções dos adolescentes, ainda me peguei tendo esse tipo de pensamento:

Engraçado é que, em um determinado momento, a diretora da escola apareceu na sala de aula e me questionou o que os alunos estavam fazendo. Comentei que estava dando uma produção textual para meus alunos. Confesso que, naquele momento, um frio percorreu minha espinha. Especialmente, quando a diretora olhou o enunciado escrito na lousa. Não é engraçado isso? Mesmo com a autorização dos pais, da Secretária de Educação, da Diretora, eu ainda me sinto como alguém que está adentrando em território criminoso. Não sei explicar ao certo porque esse tipo de pensamento invade minha mente, mas não é a coisa mais confortável de se sentir (NC 03/02/2017).

Como bem destaca Seffner (2011b, p. 561): “Mesmo com planejamento bem estruturado, estratégias pedagógicas de qualidade, recursos tecnológicos de ponta, professores bem formados, as situações de ensino acontecem num ‘contexto de incerteza’”.

Enquanto esse drama se desenrolava no palco da minha mente, as alunas sentiram um pouco de estranheza com a produção pedida. “Algumas apenas disseram que fariam qualquer coisa já que não sabiam do que se tratava o assunto.” Quem não tinha dificuldade com o tema, sentiu preocupação em escrever uma crônica. Poucas se sentiram confortáveis em escrever e nem perguntavam nada.

Algumas terminaram o texto na mesma aula. Outras perguntaram se poderiam terminar em casa e trazerem no dia seguinte. Mesmo temendo que os pensamentos destas fossem influenciadas por alguma fonte de pesquisa externa, permiti. Eram poucas mesmo.

No dia seguinte, estava de posse de todos os trinta textos. O que estava impresso naquelas folhas de papel almaço eram relatos que contavam sobre o pensamento prévio de cada adolescente.

O que estão ensinando às crianças nas escolas? As crianças deixam de expressar suas observações. É preciso ouvi-las, é preciso lê-las. O que elas dizem, o que elas escrevem, como elas olham... Cartografar é olhar e ler o que está escrito e, o mais importante, ler o que não está (PASSOS *et al*, 2015).

Foi uma vitória pessoal receber os trinta textos das adolescentes. Por não serem obrigadas a escrever e por nem valer nota, foi uma grande surpresa. Britto (2012) afirma que uma das maiores dificuldades dos estudantes aos escreverem um texto é “falar para ninguém ou, mais exatamente, não saber a quem se falar” (p. 119). Desde que me tornei professor, leio cada linha escrita por elas e elas sabem disso. Tenho pavor de transformar meu armário em um cemitério de textos. Saber que eu leio cada linha que elas escrevem pode ter sido a razão de todas entregarem suas produções.

Dentro da produção escolar, era preciso vencer o interlocutor imaginário a quem as redações eram dirigidas. Como os textos eram destinados a mim, sabia que haveria um cuidado maior com as palavras, com a escolha das ideias, com o medo de ser avaliada negativamente, mesmo afirmando que os textos não seriam alvos de avaliações.

Sobre esse interlocutor virtual, isto é, a professora como leitora final da redação produzida em sala de aula, Britto (2014) aponta que

Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do “gosto” e da visão de língua do professor (p. 120).

Além da intenção de agradar quem está lendo, essas crônicas iniciais vinham impregnadas de uma multiplicidade do discurso. Nessa polifonia discursiva, há a fala da escola, da igreja, da família, da cultura de massa/mídia. Todos esses discursos perpassavam aqueles textos iniciais. Exatamente por isso que o maior desafio era enxergar e ler o que não estava escrito naquelas folhas de papel. Ir além da palavra escrita e perceber as intenções discursivas das minhas alunas ao me entregarem seus textos (TRAVERSO-YEPES, 1999).

Minha segunda surpresa foi perceber como as alunas associaram a proposta textual. Como não receberam nenhuma indicação temática além do enunciado escrito na lousa,

escreveram aquilo que achavam. E muitas ideias surgiram. Após uma leitura atenta dessas primeiras crônicas, as produções puderam ser organizadas em quatro eixos temáticos, a saber: (1) machismo e diferença entre os gêneros, (2) racismo, (3) orientação sexual e (4) desconhecimento sobre o assunto. Passarei a discorrer sobre cada um deles.

A maioria delas associou o tema ao machismo e à diferença entre homens e mulheres. Particularmente, dentro deste eixo, duas abordagens chamaram a atenção. Uma delas está ligada à violência doméstica.

Jéssica escreve: “E todos os dias, o homem da casa, pai de família ia para o bar enchia cara enquanto isso a mulher ficava em casa trabalhando, cuidando das crianças”. Mais adiante, esse pai de família volta para casa: “E exatamente as 20:00 horas ele chega em casa embriagado e essas horas começava o terror, ele batia na sua mulher, deixando marcas e ela nem podia reagir, e as crianças se escondiam”. Ela encerra a crônica com uma constatação: “...e mulher foi feita pra ser respeitada pra ser independente, feita pra ser respeitada e cuidada”.

Maria Bárbara escreve: “...muitas vezes o machismo leva o que o homem bata na mulher, porque quer se mostrar superior a ela”. E ainda expressa sua opinião: “...sim eles podem ter esse machismo, mais não exagerado que leva a eles baterem nas mulheres”.

Segundo o Departamento de Pesquisas Judiciárias do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2017), em 2016, tramitaram na Justiça Estadual brasileira 1.199.116 processos referentes à violência doméstica e familiar contra as mulheres – o que corresponde a um processo a cada 100 mulheres. Portanto, é bem sintomático notar que essas alunas associaram diversidade sexual e de gênero à violência doméstica contra a mulher.

Ainda dentro do machismo, houve muita relação ao fato de homens não poderem executar determinadas tarefas por serem mais ligadas ao universo feminino e vice-versa, especialmente a dança e o futebol (SEFFNER, 2012).

“Garota você joga muito bem, melhor do que muitos meninos aí, não deixe ninguém te desanimar, pois críticas virão porém você possui dois ouvidos um entra e outro sai”, escreveu Bianca em uma crônica com formato de carta destinada a uma menina que enfrenta problemas para continuar jogando futebol.

“Porque não ter um homem maquiador e cabeleiro ou uma mulher mecânica e piloto de avião?”, questiona Vanderléa em sua crônica. “Se já não bastasse essa ideia de machismo, os criaram outro motivo, no qual homem que é homem não pode chorar e muito menos dançar”, acrescenta Jasmine. Ainda sobre a dança, Roberta completa: “...quando ele chegava



na escola, o coitado ficava muito triste, porque ele era zoadado de gay, por um simples motivo: a dança”.

E quando o assunto é diferença entre homens e mulheres, Rebeca tem uma visão bem radical: “Se o machismo o não existisse o mundo seria melhor, pois todas nós íamos ganhar o mesmo salário”.

A escola, por meio das atividades relacionadas aos corpos, mostram qual é o lugar dos meninos e qual é o das meninas. “Como uma consequência, todos os sujeitos e comportamentos que não se ‘enquadrem’ dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas e desvios” (LOURO, 1997, p. 76, 77).

Ou, como aponta Berenice Bento (2011), os desvios do comportamento padrão são tratados com verdadeiro terrorismo:

Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino!”. A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se como menina!”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada. (p. 552)

Ainda dentro do ambiente escolar e das diferenças observadas entre meninos e meninas, isso se evidencia quando o assunto é a prática esportiva durante as aulas de Educação Física. Partindo do pressuposto de que alguns profissionais docentes ainda consideram mulheres fisicamente inferiores aos homens, as meninas são impedidas de realizar “jogos ou atividades físicas tidos como masculinos, ou, na melhor das hipóteses, obrigam a que se ajustem ou se criem novas regras para os jogos — a fim de que esses se ajustem à ‘debilidade’ feminina” (LOURO, p. 73, 74).

Outro eixo temático associado à diversidade sexual e de gênero foi o racismo. Destaca-se o viés do respeito à igualdade e o combate ao preconceito. “Devemos tratar todos igualmente [...] Muitos julgam as pessoas pela cor ou por seu jeito de se vestir e não pelo que é por dentro”, observa Brenda. “Mas não podemos deixar isso quieto, devemos nos proteger pois se deixarmos isso a pessoa que faz isso vai fazer com outras pessoas”, relata Verônica sobre não se calar diante do racismo. E Poliana tenta praticar a reciprocidade: “Eu respeito todos como são, porque quero que todos me respeitem como eu sou, pelos meus defeitos e qualidades”.

Ao associarem a diversidade sexual e de gênero ao racismo, as alunas não pensaram muito diferente da aproximação que Berenice Bento também realizou com a situação da população negra. “Ainda é comum escutarmos pessoas negras afirmando que não sofrem nenhum tipo de preconceito porque elas sabem o seu lugar, elas sabem se comportar”, conta

ela. A autora aponta que essa tentativa de negar o racismo no Brasil evidencia que ser negro é ter um lugar diferente no Brasil. Logo, o combate é difícil, “pois o excluído interiorizou essa diferenciação hierarquizada como natural” (BENTO, 2017, p. 55, 56). Da mesma maneira, não é incomum encontrarmos narrativas de pessoas LGBT sentirem-se imunes às violências por se comportarem de acordo com as expectativas sociais.

O que Bento destaca é que o “reconhecimento”, seja na questão racial ou na dimensão das homossexualidades e gêneros dissidentes (transexuais e travestis), “dá-se por mecanismos de apagamento das diferenças, e não pelo reconhecimento da diferença” (BENTO, 2017, p. 56). Então, quando minhas alunas associam o racismo às diversidades sexuais e de gênero, elas entendem que o sujeito *queer* é todo aquele incapaz de inserir-se completamente na categoria humanidade.

Um terceiro eixo temático esteve relacionado à orientação sexual. “Existem vários tipos de atrações, sendo sexuais, românticas ou até fetiches. [...] O meu tipo favorito de gênero é o *gender fluid* (gênero fluído), que é quando uma pessoa as vezes se sente homem, as vezes mulher, ou até outros” diz Michele.

Maria Eduarda permitiu-se ser poética ao comparar a diversidade sexual e de gênero com as cores do arco-íris: “A diversidade é isso, as cores são diferentes. Acho que as cores não tem preconceito uma com as outras, precisam de todas para combinar”.

Um quarto e último grupo foram das alunas que declararam não saber do que se tratava o tema proposto. “Já ouvi falar desse assunto mais não sei o que dizer”, afirma Maria Cristina. “[...] eu não sei o que dizer sobre esses temas, porque na verdade eu nunca ouvi falar e nem sei sequer o significado dessas palavras”, declara Mônica.

Nem sempre é fácil manter as portas da comunicação abertas. Especialmente quando se é adolescente em idade escolar. Uma forma de manter essas portas abertas é descobrir o que está dentro delas. E poucos têm coragem de fazer essa descoberta, especialmente dentro da escola. Até porque a discussão e reflexão sobre diversidade sexual e de gênero não são presentes nos cotidianos das alunas.

Nas situações promovidas nesta etapa da pesquisa, as alunas foram convidadas a refletir sobre essas questões. Suas respostas traçam um território a ser explorado, onde ainda reside muita dúvida e desinformação sobre os temas. E, se nestes territórios inexplorados não for feito um trabalho de discussão e problematização da sexualidade e do gênero, podem surgir concepções intimamente ligadas a preconceitos e estereótipos.

Nesses dados iniciais, faz-se mister refletir acerca das imagens construídas pelas alunas acerca das mulheres/homens e das sexualidades femininas/masculinas. Tais imagens,

divididas nos quatro eixos temáticos, são frutos da subjetividade de cada uma. No entanto, essa subjetividade não é individual; antes, é um processo eminentemente coletivo e político, composto por uma diversidade de vetores, para além de um eixo organizador vinculado a uma instância psicológica, ou fundado na lógica da representação (ROLKNI; GUATTARI, 1986). E um dos mecanismos mais eficazes na construção dessa subjetividade é a cultura de massa.

Por cultura, vale destacar a definição de Rolkni e Guattari (1986, p. 15):

O conceito de cultura é profundamente reacionário. É uma maneira de separar atividades semióticas (atividades no mundo social e cósmico) em esferas, às quais os homens são remetidos. Isoladas, tais atividades são padronizadas, instituídas potencial ou realmente e capitalizadas para o modo de semiotização dominante – ou seja, elas são cortadas de suas realidades políticas.

Rolkni e Guattari (1986) discutem a cultura de massa como um elemento fundamental na produção de subjetividade capitalística. Sendo assim, essa cultura de massa produz indivíduos integrados uns aos outros seguindo uma determinada lógica, um sistema de valores, responsável pela produção de subjetividade. Essa grande fábrica, chamada cultura de massa, “produz inclusive aquilo que acontece conosco quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiemos, quando nos apaixonamos” (ROLNIK, GUATTARI, 1986, p. 16).

Por mais que minhas alunas tenham expressado suas subjetividades, estas foram construídas através dos conteúdos a que elas foram submetidas. Religião, família, escola, televisão, livros, internet, tudo reproduzindo o discurso padronizado, sem conflitos, tendo a heteronormatividade compulsória como padrão e papéis de gênero bem definidos (BUTLER, 2016).

E isso é facilmente observável nos textos iniciais. São crônicas que reduzem a dimensão do gênero ao binarismo homem/mulher e a sexualidade em masculina/feminina. Aqui, o machismo é exposto nos textos produzidos pelas meninas. Mais que denunciar uma prática, é anunciar essa violência, física ou simbólica, a qual elas mesmas são, diariamente, submetidas.

Incluo aqui uma última nota de campo sobre a experiência tida com os adolescentes nesta primeira etapa. Quando a aula terminou, duas alunas foram buscar nas outras salas de aulas estudantes interessados em fazer parte de um grupo de dança que elas estavam montando na escola.

Maria Cristina e Camila vieram perguntar para os alunos do 8º ano quem gostaria de participar de um grupo de dança que elas estavam formando. A maioria dos que levantaram as mãos eram meninos. Os outros que não se manifestaram começaram a zoar os demais dizendo que dança é coisa de menina. Camila olhou para mim e

comentou: “Por isso que o tema da redação que o senhor passou pra gente é importante, né, professor?” (NC 03/02/207)

Sim, meninas, por isso o tema da redação é importante. É preciso conversar.

### 3.4 O quarto escuro

Depois da crônica inicial, finalmente, eu começaria o trabalho com os filmes. Confesso que estava particularmente ansioso. Sempre gostei muito de cinema, mas seria a primeira vez que conduziria uma pesquisa utilizando filmes em sala de aula. Apesar da ansiedade, tinha a experiência de dez anos de docência. Eram muitos anos trabalhando da mesma maneira. Estava escolado. Não tinha como cometer erros.

*X-Men* foi a produção escolhida para abrir os trabalhos. Com bastantes cenas de ação, o *blockbuster* faz parte de uma franquia baseada nos quadrinhos desenvolvidos por Stan Lee nos anos 70 a respeito de um grupo de humanos com poderes sobrenaturais, graças a uma alteração no cromossomo X. Essa alteração genética foi herdada dos pais, expostos à radioatividade. “Ou seja, eram “herdeiros” legítimos da ‘Era Atômica’ (como foram historicamente definidos os anos 50 e 60, que viviam sob a sombra de uma guerra nuclear entre Estados Unidos e a – hoje extinta – União Soviética)” (GUEDES, 2008). Os personagens foram criados em meio à efervescência dos movimentos sociais negros, feministas, gays e hippies. Inclusive, os dois principais líderes dos mutantes, Professor Charles Xavier e Magneto, foram inspirados em Martin Luther King e Malcolm X (VERGUEIRO, 2011).

Então, naquela tarde de março, escrevi na lousa o título do filme e perguntei às alunas o que elas achavam que a letra X representava. Entre as hipóteses levantadas, as mais citadas foram “desconhecido” e “segredo”. Perguntei o que os levaram a escolher essas palavras e eles me responderam que os mutantes eram desconhecidos dos demais seres humanos e, por isso, viviam em segredo. Perguntei se eles sabiam qual era a razão dos mutantes serem assim. Como não sabiam, expliquei que eles faziam parte de um processo evolutivo nos genes e acabaram adquirindo poderes. Conversamos também sobre os humanos terem medo dos mutantes e de considerarem que a mutação é uma doença. Depois desse bate-papo introdutório, anunciei que assistiríamos ao filme no dia seguinte.

Utilizei a sala de vídeos da escola para a veiculação do filme. Era a primeira vez que aquelas alunas ocupavam a sala de vídeos, geralmente destinada a reuniões administrativas

dos outros setores da Prefeitura ou então para a realização dos HTPC (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo) com os professores.

Equipada com um telão de projeção, poltronas almofadadas, ar condicionado, iluminação apropriada, cortinas escuras para evitar a entrada da luz do dia, a sala, apesar de ser apropriada para a exibição de filmes, até aquele momento, nunca tinha sido usada com esse propósito. A antiga diretora não permitia que as alunas ocupassem o espaço com medo de elas estragarem alguma coisa.

Minha excitação era grande em ter as alunas ali, mas não era maior que a delas. Estavam se sentindo importantes por sentarem naquelas poltronas, naquela temperatura agradável. Um das alunas até precisou buscar uma blusa de frio. Tão diferente do calor infernal que fazia lá fora.

O filme transcorreu sem maiores problemas. Alguns já tinham até visto, mas, como isso fazia muito tempo, não se recordavam dos detalhes. Coloquei-me no fundo da sala. Incentivei-os a fazerem anotações sobre algum ponto que desejassem discutir durante nosso bate-papo futuro. Não fizeram perguntas durante a exibição.

No dia marcado para discussão, imprimi algumas páginas dos quadrinhos *X-Men: Deus ama, o homem mata*. Os quadrinhos deveriam funcionar como uma conversa introdutória ao bate-papo. Todas as alunas participaram da discussão. A conversa durou pouco mais de quarenta minutos e eu fiquei muito feliz com a maneira como tudo aconteceu. Achei que tinha transcorrido tudo bem. No entanto, foi analisando a transcrição desse encontro que os problemas vieram à tona. E isso só foi notado por minha orientadora.

Neste momento, acho importante transcrever exatamente quais foram meus sentimentos à época:

Acabo de ter uma conversa com minha orientadora. Estou devastado. Escrevo isso aqui com lágrimas nos olhos, mesmo após ter chorado muito deitado em minha cama. Foi uma prosa bem dolorida para mim. Em linhas gerais, a Ana disse que o bate-papo com meus alunos foi muito centrado em mim e pouco neles. Que, no fundo, o que os alunos disseram foi muito mais uma reprodução dos meus preceitos que o que eles realmente pensam. Sugeriu que eu mudasse minha mediação ou que poderíamos tentar oficinas, que me mandaria artigos para eu ler sobre o assunto. Sugeriu também que eu trocasse uma ideia com o professor Humberto (um dos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da UNESP) sobre como elaborar um roteiro de aula com filme. Quando terminamos a conversa, fechei a janela e a porta do quarto e me joguei na cama. Só queria chorar. Sou professor há dez anos e sempre dei aula assim. Todas as vezes que trabalhei com cinema em sala de aula foi dessa maneira. E agora escuto que não é a maneira que minha pesquisa precisa. Como é difícil ouvir alguém dizer isso! No momento, a única coisa que eu quero é ficar aqui no quarto... (NC 03/04/2017).

Quando minha orientadora aponta que as alunas foram conduzidas a pensar o que eu queria que eles pensassem, ela não estava errada. Como exemplo, basta analisar uma das perguntas que fiz durante o bate-papo e a resposta dada por um das alunas:

**Eu:** *Por exemplo, os X-Men. o filme nós vimos e tudo mais, você encontram paralelos dos X-Men com outras coisas que acontecem hoje, por exemplo?*

**José Eduardo:** *Como assim?*

**Eu:** *Por exemplo, você cata os X-Men e tudo que eles passam, a questão do senador dizer que eles não são... de Deus.*

**Hugo:** *Gays, lésbicas...*

**Eu:** *[...] Gays, lésbicas, por que é que você... Por que você menciona isso, Hugo? Você acha que os gays e as lésbicas, hoje, também enfrentam algo parecido? Então, eu poderia trocar a palavra mutante por gays e lésbicas, aqui no quadrinho, que daria certo?*

**Hugo:** *Ah, é que as pessoas falam também que eles são... que eles não são de Deus, que eles sofrem preconceito.*

É fácil perceber que Hugo me deu essas respostas porque foi uma condução do meu pensamento e não do dele. Será que ele chegaria a essas conclusões se eu não tivesse forçado a conversa para esses rumos?

O que veio depois desse início, foi uma sucessão de perguntas direcionadas para obter determinadas respostas. Por mais difícil que seja admitir, no fundo, eu queria desesperadamente que os pensamentos das alunas fossem para um caminho específico, de aceitação, de respeito. Era quase como uma imposição. E, mais que isso, eu queria arrancar algumas informações deles a qualquer custo. Então as perguntas eram insistentes, disparadas em um tom de brincadeira, porém incisivas.

A situação ficou ainda mais evidente nos textos entregues pelas alunas. Todas as crônicas estavam impregnadas pelas minhas ideias, pelas minhas falas, pelos meus pensamentos. Nada do que tinha sido produzido era espontaneamente deles. Ainda que a subjetividade seja construída pela cultura (ROLNIK; GUATTARI, 1986), era evidente que eu tinha sido, em boa parte, o produtor direto daqueles discursos. Eu não poderia usar nenhuma daquelas crônicas e isso me deixou profundamente frustrado.

Quando procurei o professor Humberto para conseguir um norte para minha pesquisa, eu estava devastado. Quem me ler neste momento pode até achar que minha atitude foi exagerada, mas não. Eu havia depositado tanta esperança nesta pesquisa, o meu desejo de

transformação e mudança era tão grande, que agora, eu simplesmente não sabia o que fazer. Sentia-me impotente, sem arma alguma para lutar.

Tardif e Raymond (2000), em pesquisa sobre a prática docente, discorrem que as pessoas atuando no magistério acabam desenvolvendo o seu “saber trabalhar”, um conjunto de rotinas, práticas e saberes necessários à realização de suas tarefas. E é esse “saber trabalhar” que acaba guiando a prática docente, permitindo à pessoa evitar transtornos, colocando-a num caminho que dificilmente será modificado. Há dez anos eu sempre fazia as coisas do mesmo jeito. Estava relativamente confortável em minha posição docente. E agora, como pesquisador, descobri que a minha didática não era a ideal.

“Mal consegui terminar de explicar o que aconteceu durante a minha condução de discussão do filme *X-Men* e já estou chorando muito. Falar de minha profissão como professor é muito complicado” (NC 05/04/2017).

Humberto foi muito tranquilo e conseguiu me acalmar um pouco. Perguntou se eu não poderia usar apenas os textos produzidos pelas alunas e deixar as discussões de lado. Que só com os textos, eu teria um imenso material para pesquisar e que poderia até analisar o discurso dos minhas alunas no texto escrito. Confesso que ouvir isso foi certo alento na alma. De textos escritos eu entendia bem. Ao menos, estaria em um terreno seguro, sem medo de fazer algo errado. Saí da sala dele bem mais leve. Mandeí alguns áudios para a Ana condensando o teor da conversa. Estava bem mais tranquilo que da outra vez.

No dia seguinte, tive uma resposta. Minha orientadora respondeu: “As diferenças entre historiadores e psicólogos... Vou mandar um material sobre oficinas...” (NC 06/04/207). Ela é psicóloga, o Humberto historiador e eu pedagogo e professor de português. Dava para ser mais miscigenado que isso?

Como bem aponta Seffner (2013, p. 151),

Pensar o professor como um observador atento de cenas escolares busca agregar valor ao saber docente e à constituição de um professor pesquisador [...] trata-se de conhecimentos que constituem o saber fazer do professor, que auxiliam no encaminhamento prático de soluções e nos quais pode (ou não) estar impressa uma forte marca de autoria (no caso, por exemplo, de professores(as) que buscam construir um estilo de atuação).

Eu ainda não havia me dado conta disso. Não conseguia enxergar que minha prática docente poderia agregar conhecimento ao meu papel de pesquisador. Naquele instante, eu simplesmente não conseguia pensar, nem repensar, minha prática pedagógica.

Voltei para o meu quarto escuro. Engraçado que em boates gays, o *dark room* não tem toda essa carga de dramaticidade. As pessoas entram lá, se pegam no anonimato, saem de

lá felizes e vão continuar curtindo a balada. Entretanto, o meu *dark room* era bem mais sombrio e dramático. Mas porque tinha que ser assim? O que é que estava acontecendo? E então, deitado no escuro, passei a refletir um pouco. Fui para o computador e fiz o seguinte relato:

É preciso ser um pouco humilde nesse momento. Sou professor há dez anos e há dez anos atuo desta forma. Mas minha inquietude perante os fatos recentes me motivaram a ir para o mestrado. Por que agora estou igual a um bebê chorão chateado por ouvir que a maneira como eu conduzi uma discussão não deu certo? Será que eu não compreendi que o que o apontamento não foi para ao Francisco Professor e sim para o Francisco Pesquisador? Eu estou construindo a figura do pesquisador ainda. É natural fazer cometer erros. Eu nunca adentrei nessas searas, não sei como agir ou como me comportar. Se eu entrei no mestrado foi justamente para deixar de fazer tudo empiricamente e conferir um status científico à minha prática. Então é preciso me desconstruir como professor e me reconstruir como pesquisador. São funções diferentes e uma pode acabar ajudando a outra. Tem horas que a gente se acha tão dono de si que é preciso um pouco de humildade e reconhecer que alguns conceitos precisam ser mudados. Afinal de contas, não é sobre isso a minha pesquisa? Sobre fazer as pessoas mudarem seus conceitos e acolher o diferente? Por que estou tão resistente em me desapegar e assumir novas posturas? Humildade. Abrir mão. (NC 09/04/2017)

No dia seguinte, meu espírito estava bem diferente de outrora. O que eu estava tentando fazer com minhas alunas precisava ser feito em mim primeiro. Se eu não me desconstruísse e me reconstruísse, não conseguiria seguir adiante. E foi com esse pensamento que conversei com minha orientadora.

Ela afirmou que a pesquisa era minha e que eu deveria me sentir confortável. Caso não estivesse funcionando, poderíamos tentar outra abordagem. Explicou-me as razões de fazermos gravações das discussões. Deixou-me a vontade para mudar os processos. Eu afirmei que manteríamos o plano original, que eu leria sobre o assunto, que eu pesquisaria sobre as conduções. Afinal, sou um pesquisador e preciso agir como tal. Nem todo mundo acerta de primeira e o erro compõe os processos.

Seffner (2013, p. 151) lembra que “uma carreira docente com um mínimo de qualidade profissional e pessoal deve envolver a formação de um professor pesquisador capaz de refletir sobre sua prática”. Era preciso refletir sobre minha prática.

Evocando Paulo Freire, “A prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo”, uma vez que “O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada” (FREIRE, 1987, p. 65). Através desses atos cognitivos, num movimento contínuo de superação de ignorâncias, ao passo que outras iam surgindo, fui capaz de repensar e recriar minha *práxis* educativa.



E, com isso, dei uma pausa nos encontros e fui me preparar para conduzir melhor as discussões com as alunas. Esse tempo de preparação mostrou-se a decisão mais acertada para o momento. Afinal, o que viria depois seria muito gratificante.

### **3.5 ...e se eu não tiver nada para escolher?**

Quase um mês depois que eu me propus a continuar com o método cartográfico, estou de volta com as discussões sobre os filmes. Ainda me lembro. Estava profundamente tenso. Mais uma vez. Iria passar um filme argentino, legendado, sobre uma pessoa adolescente intersex (possui o órgão da vagina e do pênis) de 15 anos, que convive com as dúvidas e angústias em relação ao seu corpo e sexualidade. Um filme sem ação, sem uma trilha sonora instigante ou grandes reviravoltas dramáticas.

A maioria das minhas alunas não estava acostumada com legendas. Os filmes passados para eles até então eram todos dublados. Muitos diziam não conseguir ler e acompanhar as imagens ao mesmo tempo. Além disso, não estavam familiarizados com o ritmo das narrativas do cinema argentino. Ainda por cima, o filme continha a grande revelação de que Alex era intersex no momento em que manteria relações sexuais com um rapaz.

O que eu buscava era justamente deslocar o olhar das minhas alunas para outra forma de ver o cinema. Não somente a maneira que Hollywood nos acostumou, mas um olhar logopático, livre de preceitos, aberto a certo tipo de experiência e disposto a deixar-se afetar por uma coisa de dentro dela mesma, em uma experiência vivida (CABRERA, 2012).

Decidi não levar as alunas para a sala de vídeo. Preferi montar o projetor na sala de aula em que eles já estavam acostumados. Com isso, mantinha o ambiente familiar, tanto para eles quanto para mim.

Terça-feira, 09 de maio de 2017.

A sessão foi um imenso sucesso. No início, as alunas estranharam um pouco o ritmo do filme, mas logo as coisas foram se acalmando. Na cena em que eles descobrem que Alex possui um pênis e o usa para fazer sexo com Álvaro causou um grande frisson. Pude escutar alguns dizendo: “Pera lá, a coisa aí não deveria ser ao contrário” (NC 09/05/2017).

Dessa vez, ao invés de sentar no fundo da sala, posicionei minha cadeira na frente da turma. Tal posicionamento de conferiu um lugar estratégico para poder observá-los melhor. Como conheço os filmes, imagino quais cenas teriam um impacto maior neles. Quando estes momentos se aproximavam, fazia questão de não olhar para a tela e sim para os rostos das

minhas alunas. Olhar para elas no momento em que as cenas aconteciam é conseguir perceber muitas reações. Algumas até mais reveladoras que a fala e o texto que elas escreveram.

Quando o filme terminou, todo mundo tinha perguntas a fazer. Todas elas direcionadas à incompreensão do corpo biológico de Alex. “Como ele/a fazia xixi? Como ele/a se excitava? Se Alex afirma que se masturbava, como ele/a fazia?” (NC 09/05/2017). Pedi para que elas guardassem as perguntas e que voltaríamos a discutir em breve. Quem quisesse, poderia trazer um refrigerante que eu levaria pipocas. Meu objetivo era deixá-las bastante à vontade para conversarem, criando um ambiente descontraído, diferente da primeira experiência. “A quem eu quero enganar? Eu é que quero ficar a vontade para a próxima gravação” (NC 09/05/2017).

No dia marcado para o bate-papo, preparei a sala de maneira diferente. Trouxe pipoca, as alunas trouxeram refrigerante. Deixei-as comerem e beberem a vontade. Elas se reuniram em pequenos grupos enquanto comiam e bebiam. A ideia veio da premiação do Globo de Ouro. Antes de se anunciarem os vencedores, os convidados participam de um jantar. Quando entregam os prêmios, todos estão bem relaxados e falam deliberadamente. Segui a mesma lógica.

Após um tempo, fui para o fundo da sala, estendi uma toalha colorida sobre uma mesa e convidei-as a se achegarem. Ficamos todas agrupadas, no meio da sala, bem próximas, sentadas nas cadeiras, nas carteiras, no chão. Ficou um clima bem íntimo. Havia elaborado um roteiro para discussão do filme, algo que eu não tinha feito na atividade do *X-Men*. Segui a estratégia de Figueiró (2009, p. 147): “Seria bom envolver todos os alunos, colocando-os a par da pergunta feita e os motivando para falar sobre o tema”. Após isso, lancei a primeira pergunta: “*Quem consegue me dizer por que a personagem principal se chama Alex?*”.

E a discussão correu solta. O mais interessante é ir observando como essas discussões acabaram influenciando nas crônicas escritas.

Sobre o nome, é bem interessante o que Fernando trouxe à discussão. Este é um aluno que possui bastante leitura, é interessado em animes e mangás, ficou um bom tempo afastado da escola por não se sentir confortável na sala de aula, mas retornou este ano e foi bem acolhido pela atual turma. De acordo com ele, “*Não precisa ‘necessitadamente’ (sic) ter um nome já... unisex, você pode ter um nome alternativo também, mas continua com ele no registro... [...] Nome alternativo, um nome que você é registrado, que você nasce, é o nome alternativo que você usa para outras coisas, pra sua vida mesmo*”.

Fernando entendeu que o nome de Alex estava intimamente ligado ao fato da personagem possuir os dois órgãos genitais, o que justifica o nome poder ser utilizado tanto

para meninos como para meninas. Associou também ao nome social, aquele com o qual o sujeito adota para o cotidiano, como distinto no nome de registro, aquele que consta na Certidão de Nascimento.

A solução adotada pelo filme e bem observada por Fernando revela a dificuldade imposta pelo nome em consonância com a genitália. Todos aqueles que lutam para serem reconhecidos por um gênero diferente daquele definido quando nasceu vivem, em seus cotidianos, o constrangimento de ter um nome nos documentos associado ao sexo do nascimento (BENTO, 2017).

As alunas então conduziram a conversa para as curiosidades em relação ao intersex e como uma pessoa com genitais distintos se relaciona com as práticas sexuais, com a masturbação, com a gravidez. Os aspectos biológicos prevaleceram por um tempo, até que eu lancei a pergunta sobre qual era o grande conflito de Alex no filme. Altino afirmou que o grande conflito é: *“Saber a sexualidade dela ou o gênero...o que ela quer escolher... Masculino e feminino...”*

A partir disso, iniciou-se uma conversa sobre como essa pessoa pode escolher. *“Pelo órgão genital”*, aponta José Eduardo. *“Mas ela tem os dois”*, lembra Altino. *“Pelo qual ela simpatizar mais”*, arrisca Maria Cristina. *“Por quem ela se identifica”*, complementa Maria Bárbara. *“Com quem ela se atrair mais...”*, fala José Eduardo. Em pouco tempo de conversa, José Eduardo sai da opinião de que o gênero é decidido pelo órgão sexual para pensar que a atração sexual impera no gênero. Henrique contribui nesse mesmo sentido: *“Ah, não sei, professor, porque no filme se fosse assim né, ela vai ter que escolher, tipo ela pra virar um, ela vai ter que simpatizar, e com o cara lá... aí e tals, ela fica homem né? Aí no outro ela fica como mulher”*.

Quando se tem contato com uma matriz inteligível, é compreensível ter essas confusões. Como Alex iria escolher a qual gênero pertencer? *“O filme retrata a premissa de que essa escolha pode ser feita a partir do exercício de sua sexualidade, uma vez que narra a adolescência de Alex e a descoberta de seus desejos”* (GOELLNER, GREPAN, 2014, p. 48). A construção da sexualidade de Alex advém, portanto, de atos performativos que desnaturalizam a representação linearidade vagina/fêmea/mulher/feminina opondo-se a pênis/macho/homem/masculino (BUTLER, 2016).

Nessa hora, José Eduardo aborda a questão do *bullying* que a personagem sofria. Ele nota que Alex não tinha muitos amigos. Pergunto a eles porque não tinha muitos amigos e porque sofria *bullying*.

**Henrique:** *Porque nunca existiu.*

**Eu:** *Porque nunca existiu?*

**Maria Cristina:** *Porque as pessoas... porque os pais nunca comentaram disso...*

**Jasmine:** *E perante a sociedade ela é um diferente.*

**Altino:** *E o diferente é estranho.*

**Eu:** *E o diferente é estranho?*

**Fernando:** *É um monstro. Aberração... espécie em extinção.*

As alunas reconhecem na prática o conceito do heteroterrorismo tão presente nas escolas com aqueles que são postos às margens (BENTO, 2011), mas também trazem consigo a ideia do abjeto, “aquilo que fica de fora, expulso das categorias de pensamento socialmente criadas, estabelecidas e culturalmente inteligíveis em determinado período histórico” (LEITE JUNIOR, 2012, p. 561).

Poliana observa que o pai trabalha com anfíbios e pergunta como isto está relacionado ao filme. Altino é quem se habilita a responder: “*Porque tem uma espécie de lagarto que não precisa de um masculino pra se engravidar e ela só tem fêmea, feminino, e não precisa de outros cromossomos para se misturar*”. Pergunto novamente então qual é a relação do pai trabalhar com anfíbios e a temática do filme.

**Henrique:** *É pra saber como a filha vai ser mais pra frente ou não? Se ele trabalha com anfíbios...*

**Fernando:** *Pra saber que sexo ela é por dentro dela mesmo.*

**Altino:** *Dentro do corpo dela ou dentro dela.*

**Hugo:** *A mente.*

**Altino:** *Acho que corpo.*

**Jasmine:** *Tem que ser mente.*

Nesse instante, aproveitando essa discussão entre eles sobre corpo e mente, destaquei uma das falas do filme, ditas pela mãe de Alex: “*É ridículo, a primeira coisa que pergunta a uma grávida é se é homem ou mulher. Na clínica, perguntam se é menino ou menina.*” Perguntei por que eles achavam que ela considerava aquilo ridículo, se era menino ou menina (BENTO, 2006).

**Jasmine:** *Porque se for menina, tudo tem que ser rosa, brincar de boneca...*

**Altino:** *Tem que ser sensível, tem que ser carinhosa...*

**Leonel:** *Tem que ter vagina.*

**Manoel:** *Peitos.*

**Altino:** *Quando é menino, tudo azul...*

**Hugo:** *Gosta de carrinho. Tem que ter pênis.*

**Altino:** *Tem que gostar de mulher.*

**Rebeca:** *Tem que ser mais azul ou verde, não pode ser um rosa...*

**Altino:** *Antes de nascer, já define o que ela é.*

O que as alunas estavam fazendo era questionar a articulação heteronormativa genital-gênero. Para Butler (2016), o gênero não está passivamente inscrito sobre o corpo, mas está discursivamente criado para significar as diferenças entre os corpos sexualizados.

Dentro dessa discussão, Maria Eduarda, que devido a sua timidez quase nunca se pronuncia em debates, costuma expressar seus pensamentos através dos textos. E é curiosa a maneira como ela aborda essa questão em sua crônica: “‘Seja homem!’ disse o pai. Reparei que ele não aceitava o gênero do filho. Machista, o pai falava para o filho ser homem e não o que ele se identificava de verdade”.

O mesmo princípio que envolve o “tornar-se mulher”, na verdade, ocorre com todas as pessoas. Circunscritos em um referencial binário e inteligível, os corpos precisam ser homens ou ser mulheres, sendo o gênero “uma sofisticada tecnologia social heteronormativa, operacionalizada pelas instituições médicas, linguísticas, domésticas, escolares e que produzem constantemente corpos-homens e corpos-mulheres” (BENTO, 2006, p. 87).

As alunas começaram a discutir os padrões que a sociedade coloca para definir se alguém é menino ou menina.

**Professor:** *Já define o que ela é. Então a pergunta que eu faço agora é: o que define, o que faz de Alex ser menino ou menina?*

**Henrique:** *Porque tipo, a sociedade vê se eu usa rosa pelos outros ele é bicha. Se eu brincar de jogar balé, os outros é bicha...[...]*

**Fernando:** *Isso é preconceito, eu já dancei...*

**Maria Cristina:** *Ela é muito conservadora... [...] Se você usa roupa curta, você já é falada. Se você usa roupa curta, você é biscate, também já é falada. Mas no filme... Porque no filme quando o pai dela pergunta o que ela vai ser, ela diz que chega de cirurgia primeiro, aí o pai dela diz isso todo dia “Deixa”, porque é o jeito que ela quer ser.*

**Manoel:** *Ela quer ser ela mesma... [...] Se tiver uma menina na rua vestida de menino então... Você não consegue ver o órgão genital dela. Não dá pra saber... [...]*

**Henrique:** *Ah tipo, uma criança nasce com pênis, a mãe tratar ela como homem, se nasce com vagina, a mãe cria como menina. [...] Porque tipo não existe uma mãe que tem uma filha e vai brincar de carrinho ou vai jogar bola, por exemplo. Tem também um preconceito, não é? Tipo menina que joga bola os outros dizem que é macho [...].*

**Jasmine:** *Depende como é visto, porque fisicamente e emocionalmente diante da sociedade geral. Emocionalmente seria da pessoa em si, fisicamente e socialmente seria na sociedade [...].*

**Altino:** *Vestir de homem não significa ser homem.*

Não demorou muito para que a conversa rumasse para o lado religioso. Como já descrito, esta é uma sala com uma quantidade considerável de alunas evangélicas de diversas denominações. Quem trouxe o assunto à pauta foi Henrique.

**Henrique:** *Os outros falam que viado não é de Deus, e o senhor?*

**Eu:** *Eu te devolvo a pergunta. Oh... aliás, eu devolvo a pergunta pra todo mundo.*

**Altino:** *Ah... eu acho que o amor não é pecado.*

**Henrique:** *Já viu aquela palavra né, professor? “Ai, viado não é de Deus... Deus criou o homem com aquele corpo pra ficar com a mulher, não sei o que...”*

Poliana, que é uma das alunas evangélicas da sala, começou a conversar baixinho com Maria Bárbara, que frequenta mesma igreja. Convidei as duas para o debate, mas Poliana mostrou-se receosa. Tinha medo de expor suas ideias e ser encarada como preconceituosa. Afirmei que ela poderia falar o que quisesse, pois aquilo ali era uma conversa aberta. Então, ela se encheu de coragem e declarou: *“Ah, sei lá né, porque assim Deus criou a mulher homem...[...] Deus criou a pessoa homem, é porque Deus queria que continuasse homem. Namorar com o outro gênero”*. A fala de Poliana apenas reforça o binarismo de gênero e a heteronormatividade compulsória tão predominante nos discursos religiosos, especialmente nos neopentecostais (BUTLER, 2016).

Com isso, as alunas tomaram a palavra para discutir a religião:

**Jasmine:** *Professor, Deus criou o homem e a mulher para seguir o caminho que eles querem. E se, eu acredito, se quiserem... vai ser filho de Deus da mesma maneira, só que seguindo caminho que se sente mais agradável.*

**Paulo:** *Eu acho assim... você sente atração, se você sente atração por mulher, você gosta de mulher, se você sente atração por homem, não precisa beijar ela pra saber. Por exemplo, o Fernando disse que beijou e depois que beijou uma mulher que ele sabia que gostava de menina. Eu acho, não sei ele... já beijou um homem pra saber se gosta ou não.*

**Fernando:** *Esse negócio de religião aí, professor, é meio difícil...A religião não pode entrar nesses negócios.*

**Manoel:** *Porque a gente não sabe qual é o certo, aí...*

**Maria Cristina:** *Cada um tem seu jeito de pensar e... Ah, eu sei lá, a gente não tava quando tudo surgiu. A gente não sabe se Deus existiu ao certo ou não...*

**Fernando:** *Ninguém tem provas concretas sobre existiu um Deus ou existe.*

O mais interessante é observar o texto produzido por Poliana e o cuidado que ela teve ao registrar os marcadores de gênero:

Nas discussões feitas em sala foi conversado que o nome Alex é um nome tanto masculino, tanto feminino. Ela/ele ter nascido hermafrodita (sic) não faz ela/ele melhor do que ninguém, ela/ele continua ser humano do mesmo jeito.

É extremamente relevante notar que, em seu texto, ao referir-se a Alex, Poliana tenha adotado uma grafia que favorece aos dois gêneros gramaticais. A mesma aluna conclui seu texto assim:

Para fechar, o que nos define mulher? E o que nos define homens? São os órgãos genitais? [...] o que define ser menino e o que define ser menina, é ser do seu próprio jeito, se vestir como gosta e agir como preferir, não importando se você é homem ou mulher.

Ainda sobre este mesmo assunto, cabe ressaltar o texto produzido por Paulo, a iniciar pelo título em forma de pergunta: “Menino ou menina?”. Interessante o título escolhido por Paulo, pois está intimamente relacionado à tecnologia social heteronormativa, por meio de instituições tanto linguísticas como médicas ou domésticas, produtora constante de corpos-homem e corpos-mulher. “[...] as expressões aparentemente descritivas ‘é uma menina’ ou ‘é um menino’, pronunciadas no momento do nascimento (ou inclusive no momento da visualização ecográfica do feto), não passam de invocações performativas”, afirma Preciado (2014, p. 28).

Logo em sua introdução, Paulo traça um panorama que contextualiza um pouco a discussão sobre Deus: “Certas pessoas dizem que se você nasce com um órgão genital feminino ou masculino e não seguir esse gênero, você não será salvo (vai pro inferno), dizem que Deus não aceita esse tipo de coisa”.

Como ele mesmo aponta, o filme, juntamente com a discussão em sala, o fez refletir sobre a questão:

Pensando nesse enredo, eu percebi que não existe certo ou errado em relação a gênero, você é o que quer ser, independente do seu órgão genital. Mesmo que isso esteja errado perante a sociedade, mesmo que seus pais te criem com isso ou aquilo, o que você sente não irá mudar.

Para encerrar o debate, perguntei então se eles tinham chegado a alguma conclusão, baseada no filme e na discussão, se o sexo era uma construção social ou biológica.

**Henrique:** *Professor, pra mim é social porque tipo, se eu tiver um filho, eu obrigar ele “ó você vai ser isso, isso e isso”, ele vai ser, porque tipo eu vou obrigar. Não é... eu*

*chegar no meu filho e falar ‘ó, você tem sua escolha, pode ser quem você quiser’, aí ele pode escolher quem ele quer, professor.*

**Rebeca:** *Que nem aquela postagem do Face, perguntando assim para a gente: ‘Você prefere ter um filho gay ou um filho ladrão?’ [...].*

**Henrique:** *Professor, pode reparar, a maioria das vezes os outros fala é...tipo, ao contrário né? “Prefiro ter um filho gay do que ladrão” ou se não “Prefiro um filho ladrão do que gay”, por que será né, professor? É por que tem preconceito com aquilo que a pessoa é?*

**Altino:** *Porque pra eles talvez é uma aberração ter um filho que gosta de um... mesmo sexo que ele.*

**Jasmine:** *A pessoa é tão cruel que vem comparar um ladrão. Porque diante da religião, não é o certo a se fazer.*

Essa comparação entre alguém diferente e um ladrão realmente deixou Jasmine profundamente incomodada. Tanto que isso aparece duas vezes em sua crônica. Na primeira, ela escreve:

Mas o mundo não é feito apenas de flores, pois ao mesmo tempo que temos o livre arbítrio de escolha, existe o tal preconceito imposto diante da imensa sociedade, onde se você possui algo que te diferencie de todo o restante, passam a te apontar como o estranho, o diferente e até mesmo como o MONSTRO (destaque dela). E para piorar a situação, chegam a te comparar com um ladrão.

Mas adiante, ela torna a expressar sua consternação com a comparação:

Enfim, não apenas reflexões, mas também a demonstração de atitudes mais amorosas em relação a gênero, porque comparar o ser diferente como MONSTRO e LADRÃO (destaque dela) é o cúmulo dos absurdos que o ser humano pode chegar, como se essas pessoas estivessem se desviando do “caminho do bem” (aspas dela).

Jasmine utiliza o termo “monstro” em conformidade com aquilo apontado por Leite Junior (2012, p. 562): “o monstro representa uma categoria de pensamento, uma tentativa inteligível de classificar e orientar condutas em relação àqueles seres e pessoas que a princípio escapam da inteligibilidade cultural do período”.

O “monstro” não é o abjeto. O abjeto é o inominável (BUTLER, 2016). A partir do momento que você nomeia alguém como “monstro”, você o está colocando em uma categoria e é isso que Jasmine faz. Tal qual um ladrão é posto de lado por seus comportamentos marginais, quando você se assume como diferente, é rapidamente colocado na categoria de monstro.



Com isso, aproveitei o gancho para trazer a questão do respeito. Expliquei a eles que um dos meus objetivos era fazê-los entender o outro, porque, entendendo o outro, poderíamos promover o respeito por este outro.

**Altino:** *Mas o respeito nunca virá porque nunca ninguém vai entender o outro.*

**Maria Cristina:** *É, professor.*

**Eu:** *Mas o que a gente tá fazendo aqui não é uma tentativa de entender o outro? Ou não?*

**Altino:** *Tentativa, mas tentativa... talvez nunca vai dar certo.*

**Leonel:** *Posso uma pergunta pra ele (Altino) aqui, professor?*

**Eu:** *Pode, Leonel.*

**Leonel:** *Eu te respeito, não te respeito?*

**Altino:** *Respeita.*

**Leonel:** *Obrigado.*

**Eu:** *Ó, o respeito... ele não vem.. ele não vem com uma pessoa... de uma pessoa para outra, porque, por exemplo, eu respeito a Maria Clara, mas eu conheço a Maria Clara.*

**Altino:** *E quando a gente não conhece... [...].*

**Henrique:** *Que nem o senhor falou, eu conheço, se eu vejo um homossexual na rua, a pessoa... a outra pessoa vai agir estranha com a outra... Tipo o meu irmão, ele é viado, eu tipo assim, eu respeito ele porque é o meu irmão mas e se fosse outra pessoa?*

A discussão estava quase se encerrando, quando Fernando pediu a palavra.

**Fernando:** *No momento que eu falei que me identifiquei que era homem e gostava de mulher, foi assim porque eu não fui criado de forma certa, fui criado sem pai e minha mãe sempre teve trabalhado o dia inteiro e eu ficava a maior parte do tempo sozinho. [...] Ninguém me ensinou nada... [...] Eu cresci sozinho... praticamente sozinho. E eu queria... minha mãe trabalha o dia inteiro, eu saio pra não ficar em casa. Por causa disso que eu disse que eu... que eu descobri que eu gostava de mulher quando eu... [...] Pra me ensinar tudo certo... [...] Não, ninguém me ensinou o caminho certo para mim trilhar...*

É possível tentar entender os sentimentos de Fernando diante desta fala e, posteriormente, lendo a crônica que ele produziu. Ele aproveitou a folha em branco para expressar um pouco mais o impacto que o filme produziu nele:

O filme XXY é um filme muito curioso, me mostrou bastante como uma pessoa especial pode sofrer tanto, por uma coisinha bem peculiar. Também mudou meu pensamento sobre o amor, pra mim, o amor sempre foi por coisas superficiais, pois não tive, e não tenho alguém pra me ensinar sobre esse sentimento puro e sempre clamado pelos jovens. [...] Eu só me tornei a pessoa que sou hoje, não por conta própria como pensava, mas pelas pessoas

que passaram pela minha caminhada até chegar onde estou, as que me fizeram bem, e as que me fizeram, ou tentaram, me fazer mal. Percebi tudo isso, graças a nossa reflexão sobre o filme *XXY*.

Percebe-se, pelo texto verbal e escrito de Fernando que ele vivenciou a construção de sua sexualidade, e da própria identidade, sem um referencial masculino. Por morar apenas com a mãe, Fernando não tinha com quem conversar sobre sexo. Sua casa era, mais do que uma região de tato e discricção, um espaço de silêncio absoluto (FOUCAULT, 2017).

A dúvida de Fernando sobre se “era homem” apenas vem a confirmar que os órgãos sexuais não existem em si. Mesmo tendo nascido com um pênis como genitália, Fernando ainda tinha dúvidas acerca de sua própria masculinidade. Ele atrela o “ser homem” a “gostar de mulher” e isso, na fala dele, independe do órgão genital que possui. Preciado (2014, p. 31) completa essa ideia:

Os órgãos que reconhecemos como naturalmente sexuais já são o produto de uma tecnologia sofisticada que prescreve o contexto em que os órgãos adquirem sua significação (relações sexuais) e de que se utilizam como propriedade de acordo com sua “natureza” (relações heterossexuais).

Para Miskolci (2006, p. 687): “Um homem ideal [...], além de heterossexual, deve ser ‘branco’, cristão, de classe média ou alta, ‘ocidental, jovem, com boa relação peso–altura, sexualmente ativo e com sucesso recente nos esportes”. E se o adolescente não for tudo isso? E se ele não tiver um referencial?

Na ausência de modelos pré-estabelecidos e de uma figura masculina em sua vida, Fernando coloca-se em dúvida a ponto de questionar a própria “natureza” de seu “corpo-homem”. Além disso, a angústia de não “ser homem” o aflige a ponto de sentir um verdadeiro alívio quando beija uma garota e descobre gostar de meninas. Tal angústia é motivada pelos modelos heteronormativos que atuam numa lógica pênis/homem/heterossexual (BENTO, 2006) e para Fernando sentir-se aliviado, ele deveria agir sob essa norma cultural.

Muitos textos acabaram trazendo a questão da própria identidade e do que faz a gente ser o que nós somos, muitos deles cheios de questionamentos do tipo: “Se sou homem ou mulher?” (Maria Eduarda), “É você?” (Bianca), “O que somos?” (Verônica), “A partir de que momentos descobrimos quem somos?” (Roberta). Todos os textos trazem uma abordagem cheia de dúvidas e, muitas delas, terminam com palavras de apoio e encorajamento a todo mundo se aceitar. Os questionamentos dessas alunas é o mesmo feito por Miskolci (2006, p. 681), inspirado em poema de Walter Whitman: “E se meu corpo não se adequar ao que esperam de mim, o que será de mim?”.

Nesse caminho, destaco a crônica produzida por Jéssica:

Hoje eu estava pensando e refletindo: o que somos? Quando nos tornamos alguém? Será que se não sermos igual a sociedade quer, significa sermos alguém? [...] Nos tornamos alguém quando queremos ser alguém... somos o que queremos ser, seguindo nosso padrão de vida que nos faça sentir bem, mesmo que todos sejam contra. Mas com essa sociedade que estamos vivendo não permitem que sejemos (sic) o que nós quer.

Conversamos por mais de uma hora e ainda seríamos capazes de ficarmos por muito mais tempo. Foi muito bom ouvir cada um deles. E como eles falaram! Em muitos momentos, fiquei bastante emocionado ao ouvir os relatos, as experiências, a maneira como eles encaram a sexualidade. Foi uma descoberta que eu não teria feito em aulas convencionais, centradas nos conceitos da gramática.

Como bem observa Figueiró (2009, p. 152), quando as alunas são postas em debate aberto para debater e trocar ideias com seus colegas sobre o tema em estudo, “possibilita aos alunos entrarem em contato com diferentes posicionamentos para, a partir daí, formar suas próprias opiniões e preparar-se para tomar decisões próprias”.

O que pude observar, seja no diálogo, seja nas crônicas, é que aquelas alunas, ainda que em suas próprias palavras, conseguiram compreender o drama de Alex e perceberam que é o drama de muitas pessoas, inclusive o drama delas mesmas. Praticaram uma reflexão sobre o gênero e o que os fazem serem quem são. Foi uma experiência gratificante!

### **3.6 Vocês trouxeram suas fantasias na bolsa?**

A sala estava escura. As alunas enfileiradas assistiam ao curta *Vestido Nuevo* (2007), projetado na lousa. Sobre uma das mesas, esperando o término dos filmes, repousavam as bebidas e os biscoitinhos. Desde a última sessão, percebi que comidas e bebidas acabam me deixando mais tranquilo para discutir temas profundos com as estudantes. E elas também gostam.

Os suspiros de fofura diante do protagonista do curta-metragem espanhol são indícios de que, ao menos, prestando atenção, elas estavam. A história de um garotinho que vai para a escola usando o vestido da irmã encanta. Onze minutos depois, outro curta-metragem começou a ser projetado na lousa. Dessa vez, o nacional *Eu não quero voltar sozinho* (2010). Altino ficou completamente empolgado perguntando se tinha relação com o filme *Hoje eu quero voltar sozinho*. Apenas meneei minha cabeça em anuência. A trama dos três amigos adolescentes descobrindo a própria sexualidade foi certa.

Era o nosso quarto encontro. E, desta vez, mudei a dinâmica. Nas outras produções, assistíamos ao filme, íamos para casa e, dois dias depois, nos encontrávamos para discutir as ideias. As alunas tinham um tempo para refletir. Os pensamentos germinavam depois de alguns dias. Mas e se a discussão fosse assim que elas terminassem de assistir aos filmes? Será que, com as ideias mais frescas na mente, novos apontamentos surgiriam?

Trocando um longa metragem por dois curtas, a discussão poderia ser feita no mesmo dia. A duração dos curtas contribuiu também e, em menos de meia hora, estávamos todas reunidas ao fundo da sala de aula, nos servindo de refrigerante e comendo biscoitinhos. Novamente, o clima estava bem descontraído.

A primeira observação feita foi sobre o espaço em que se passam os dois curtas: a escola. José Eduardo é rápido em apontar o motivo para essa escolha do espaço: “Porque na escola é que tem mais *bullying*”. Jasmine também completa ao dizer que é “tanto na infância quanto na adolescência, [a escola] é o local que mais passamos tempo”. E a razão de tanto *bullying* no espaço escolar é que, segundo Altino, é “porque na escola que tem mais diversidade”. Maria Cristina escreve que, por ser a escola, o assunto da diversidade deveria ser tratado com mais delicadeza, diferente da atitude precipitada da professora do curta.

Tal como evidenciou Louro (1997), as alunas também entendem que a escola produz diferenças, distinções, desigualdades. Bento (2011) é ainda mais incisiva ao classificar a escola como espaço de reprodução do heteroterrorismo. O *bullying*, destacado pelas alunas, especialmente o “diferente”, é “uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar” (BENTO, 2011, p. 556).

Cornejo (2012) é bem vívido em seu relato sobre como um garoto em desacordo com a heteronormatividade sofre intensa rejeição no espaço escolar. Ele salienta a perseguição sofrida na escola por ser um menino afeminado. Na escola, havia uma psicóloga que o torturava. A profissional entendia que o “ser afeminado” era uma patologização da homossexualidade, pois, na visão dela, o gay saudável deveria apresentar um performance de gênero compreendida como masculina. A ameaça representada por Cornejo dava-se devido à indeterminação de gênero. Algumas professoras e alguns professores o discriminavam e se esforçavam para que Cornejo se produzisse enquanto um menino masculino.

Na sequência, as alunas apontaram que boa parte do preconceito das crianças advém da criação, da convivência com os adultos, da educação dada em casa pelos pais. “Quando é criança os adultos conseguem colocar na cabeça deles o que é errado... quando está com mais mentalidade, isso é mais difícil”, afirma Altino. David, inclusive, faz um comentário nessa

direção: “Sempre que uma criança cresce, tem o pai que sempre fala ó, você vai ser homem, e isso é o caminho, e sem boiolagem, viadagem, etc., professor. Meu pai... o pai que é muito machista, professor, não quer ver o filho desse jeito né”.

O que Altino e David estão discutindo é a heteronormatividade compulsória à qual estamos circunscritos desde o nosso nascimento e que produz as diferenças entre os corpos. Preciado (2014) faz uma afirmação elucidativa sobre processo de criação da diferença sexual:

Os homens e as mulheres são construções metonímicas do sistema heterossexual de produção e de reprodução que autoriza sujeição das mulheres como força de trabalho sexual e como meio de reprodução. Essa exploração é estrutural, e os benefícios sexuais que os homens e as mulheres heterossexuais extraem dela, obrigam a reduzir a superfície erótica aos órgãos sexuais reprodutivos e a privilegiar o pênis como o único centro mecânico de produção de impulso sexual (PRECIADO, 2014, p. 26).

No fim do curta *Vestido Nuevo*, há um truque de edição no desfecho da trama. Quando o pai do menininho é chamado na escola para conversar com o diretor, cria-se uma expectativa em torno da reação do progenitor. A câmera enquadra o cinto do pai quando ele se aproxima do filho. “Eu acreditaria que o pai dele ia julgar ele né e ia virar as costas...”, diz David. “Ô professor, quando o pai dele ia tirar o... eu pensei que o pai dele ia tirar a cinta, professor”, completa Henrique. E então eu pergunto a razão de eles acharem que o pai reagiria com violência. É David quem responde: “Ah, porque todo mundo fala que é errado né?”.

A discussão segue para os possíveis motivos do garotinho do curta ter sido alvo de *bullying* pelos coleguinhas de classe. A questão da roupa entra logo em cena. É muito recorrente em nossos encontros a vestimenta como possível definidor da sexualidade. Afinal, as roupas são uma das tecnologias mais poderosas para a performatividade e definidora de gênero (BUTLER, 2016). Pergunto se o curta deixa clara qual era a sexualidade do protagonista que decidiu ir de vestido para a escola. “Não, porque ele só estava usando roupa rosa e é...”, diz Marcos. “E batom, só isso...”, complementa Rebeca.

“É que a gente olha para a pessoa e acha que... um homem tem que vestir adequado a homem e se usar roupa diferente vai ser gay”, opina Altino. David, que estava muito participativo nesse dia (o que não foi comum nos outros encontros), expõe:

Professor, hoje em dia, professor... você usa um tênis rosa você é julgado como viado, boiola, etc, professor, você usa qualquer coisa que a... uma coisa que for de menina, professor, além de ser... uma cor rosa, professor, você é totalmente julgado com cinco pedras jogadas em você.

As alunas começam a relatar atitudes que eles queriam tomar, mas que não o fizeram por serem tolhidos pelos pais ou por algum outro adulto. Jéssica fala sobre não poder soltar pipa; David sobre não poder usar brinco (mesmo assim, ele usa); José Eduardo sobre querer

pintar o cabelo, mas “o Valdecir não deixa” [Valdecir é o nome do dono do escritório em que José Eduardo é aprendiz]. Marcos resume, de maneira bem divertida, o pensamento de quem associa brinco a gênero: “Você coloca um brinco e cria uma vagina”. É a redução da sexualidade através de um processo metonímico (PRECIADO, 2014).

O discurso sobre o sexo e a sexualidade, repetido pela escola e aprendido desde cedo pelas alunas, enfatiza as características biológicas e transforma em natural a relação dessas características com os comportamentos, reforçando, desta maneira, uma desigualdade entre os gêneros masculinos e femininos. Preciado assume (2014, p. 25):

O sexo, como órgão e prática, não é nem um lugar biológico preciso nem uma pulsão natural. O sexo é uma tecnologia de dominação heterossocial que reduz o corpo a zonas erógenas em função de uma distribuição assimétrica de poder entre os gêneros (feminino/masculino), fazendo coincidir certos afectos com determinados órgãos, certas sensações com determinadas reações anatômicas.

Note que os relatos das alunas demonstram que “não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, [...] que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino” em uma sociedade (LOURO, 1997, p. 21).

David quis retomar a discussão sobre usar brinco:

Psor que eu antes, eu... lembra que eu usava brinco, professor? Meus pais... muitas pessoas julgando né, e que nem meu pai também, ele falou que não queria que eu usasse brinco não. [...] Porque ele falava que esse negócio, que nem eu falei pro senhor, coisa de gay. Falou que isso não era coisa de homem né, vê se algum amigo dele usava...

E, ao escrever seu texto, João aprofunda um pouco mais a discussão sobre a relação entre roupas, sexualidade e preconceito: “Cada um tem seu gosto [...] Afinal, quem estipulou que o vestido é coisa de menina? Onde nasce o preconceito? O que ele é capaz de fazer? [...] Nossa, hoje em dia dá até medo. Preconceito é um crime mesmo”.

Altino também acredita que roupas não definem sexualidade. Ele busca no dicionário um argumento para seu texto:

“Roupas: 1 – peça ou conjunto de peças de vestir. 2 – qualquer tecido que sirva para adorno, cobertura, etc.”, em nenhum lugar está escrito que roupa define sua sexualidade ou gênero. Estou cansado de rótulos. Roupas não define sua sexualidade; ler, ouvir, assistir a qualquer coisa não define sua sexualidade, andar e conversar com tal tipo de pessoa não define sua sexualidade.

Na mesma sala, há um primo de David, Gregory. Segundo David, Gregory foi o primeiro que o julgou: “Cheguei lá na casa dele de brinco. ‘Não, você não vai fazer nada aqui

não. Cê tira esses brinco primeiro e depois cê posa aqui em casa'. Falou mesmo... falou mesmo...". Mas Gregory diz que os brincos não tinham a ver com sexualidade: "Num era esse negócio de gay. Meu pai falava que homem de brinco é malandro...".

Quando indagados sobre como eles se sentiram ao ver o garotinho do curta sendo discriminados, as alunas responderam que se sentiram muito mal. David fez uma reflexão sobre nossos encontros: "Psor, que hoje em dia, psor... é, você fala, cê fala, cê fala, psor...é muito difícil da pessoa mudar né... o mundo é muito cheio de preconceito, né psor?". É, David, o mundo é realmente muito cheio de preconceito.

Jasmine escreve sobre a possível razão para tanto preconceito:

E isto ocorre, porque a sociedade se acostumou a controlar o ser de outro alguém, preocupando-se até mesmo com atitudes, sentimentos e costumes de seu próximo, tornando o mundo ainda mais obscuro a cada um acordar de mais um dia.

Como bem destaca por Louro (2015), o ambiente escolar acabou criando pedagogias corretivas e regenerativas para punir qualquer um que ousasse romper com os processos normativos. É justamente por isso que o menino Mário é levado à diretoria. E é isso que David e Jasmine observam em relação ao preconceito para com aqueles que destoam das normas.

As meninas que frequentam igrejas evangélicas começam a se manifestar sobre o uso da vestimenta, evidenciando uma faceta que ainda não tinha surgido: roupa como definidora de caráter. "Tem muita de...muita gente não, a maioria que tipo, eu e a Poliana somos de uma igreja... [...] Aí tipo assim, se você faz uma coisa errada, já me chamam de crente do rabo quente...[...] Se você fizer uma coisa não assim... não é padrão da igreja...", explica Maria Bárbara. Peço um esclarecimento maior sobre o que seriam essas coisas não-padrão da igreja. É Roberta quem responde:

Você tem que usar saia, vestido e tipo, se você usar calça ou short, é meio que você é disciplinada. Tipo, você é acostumada a usar saia o dia inteiro ou sua vida intei... não sua vida inteira. Aí, quando você sai na rua de short, o povo já começa a te olhar diferente: "Alá, não é crente?".

Poliana mostra qual é o padrão aceitável na igreja que ela e Maria Bárbara frequentam: "Na igreja que a gente vai, calça e camisa pros homens e saia e vestido para mulheres". Maria Bárbara sente-se estranha quando a julgam pela roupa que usa, mesmo sendo de uma igreja em que a doutrina tem algumas proibições quanto à vestimenta de homens e mulheres. Ela acha que a pessoa deveria ter o direito de usar o que quiser. E isso é registrado no texto escrito por ela: "Às vezes, temos que ser o que realmente somos e não importar com que os outros irão pensar ou reagir a isso".

David começa falar sobre a igreja que frequenta. Ele também congrega em uma instituição religiosa evangélica, mas, pelo seu comentário, a doutrina é um pouco diferente em relação às roupas. “Na minha igreja, aonde que eu vou, professor, lá é normal, professor, lá da maneira que a pessoa quer se vestir, professor, se ela estiver se sentindo confortavelmente, né...”.

Durante essa discussão, Leonel interrompe para perguntar: “O senhor sempre fala que em filme nada é à toa. Então porque 101 dálmatas?”. Ele havia ficado pensando nisso desde que assistiu ao filme.

No curta, as alunas deveriam ir todos fantasiados de dálmatas para a festa de carnaval a ser realizada no intervalo. Vale destacar que, sobre a mesa da professora, há um enfeite representando um dálmata com uma coleira vermelha, em uma imagem bastante reforçada pelo cachorro desta espécie em filmes da Disney. A professora afirma, na sequência, que logo distribuirá as coleiras para completar a fantasia. Até aquele momento, eu não tinha me atentado para isso.

Por que todas as crianças deveriam ir fantasiadas de dálmatas? Eu realmente não sabia. “Te pegou!”, grita Roberta em meio aos risos das demais alunas.

Uma voz lá no canto da sala ressoa: “Porque todos os dálmatas são iguais...”. Era Michele, que nunca participava das discussões. “E ele foi diferente. Todos são preto e branco e ele foi de rosa”. É, era isso mesmo. Mais uma vez, o filme apontou para a padronização das vestimentas. Ainda bem que minha aluna estava atenta a isso.

Mas Michele traz outra observação: “Professor, no filme 101 Dálmatas tem um dálmata que é todo branco. O albino é rejeitado pela... O albino é rejeitado. Porque não tem as pintas...”. De fato, o filme mostra alguém que é rejeitado por ser diferente dos demais e nada tão consoante com a discussão que estávamos tendo.

A metáfora que o filme cria sobre a fantasia de dálmatas evidencia a escola como um importante dispositivo disciplinador na sociedade de controle produzindo corpos educados (LOURO, 2016). O curta aponta a escola, portanto, como produtora do adestramento corporal, da homogeneização de identidades, “o encoleiramento das crianças, não só pelo uso da coleira, mas também pela escolha da fantasia no dia do carnaval” (SOARES; GARCIA, 2017, p. 66). Ao contrário do que afirma Mario, personagem do curta, a escola não os deixa vir como querem, porém, os impõe uma fantasia.

A escola como espaço de *bullying* foi retomada. Poliana foi categórica: “A escola é a principal fonte de *bullying*”. Perguntei como eles lidavam com o *bullying*. Altino, que havia se declarado gay muito recentemente, respondeu: “Aguentar até o final, ou o outro acostumar



com os problemas, com os defeitos desta pessoa...”. Roberta disse que já tinha se acostumado e quando eu indaguei como ela se sentia por ter se acostumado, ela me devolveu dizendo que não era legal se acostumar.

Maria Bárbara, no texto escrito, diz que “gostar é diferente de se acostumar”. Mostra que nem todos gostam de jeito que são, mas apenas se conformam. E encerra sua reflexão perguntando de ser igual é tão interessante assim. “Uma hora, né professor, a pessoa não aguenta...”, conclui Rebeca.

Seffner (2011b) aponta que a escola deveria ser governada pela lógica do acolhimento e da negociação da diversidade. O autor vê a escola e todas suas agentes se voltando para garantir, estimular, promover, propiciar que uma criança sinta-se acolhida e possa se socializar ampliando sua rede de amizades. Por isso, a escola deveria garantir um clima de não agressão e respeito.

No entanto, quando uma criança chega à escola, um conflito acontece. Em casa, aquela criança é única. Ao chegar à escola, ela é só mais uma criança entre todas. Nem sempre será tratada de modo igual a todas as outras ou será acolhida em sua diversidade e diferença, além de experimentar, talvez pela primeira vez, certo grau de impessoalidade que o espaço público tem (SEFFNER, 2011b).

Após um silêncio necessário causado por essa colocação da Rebeca, começamos a falar sobre o curta *Eu não quero voltar sozinho*. Nele, Leonardo, um garoto com deficiência visual se apaixona por Gabriel, um aluno recém-chegado no colégio. E com isso, surge a pergunta: o que nos faz apaixonar?

Mônica é a primeira a falar: “Assim, a gente não se apaixona por beleza, mas por atitudes. [...] Porque ele era cego, ele não era por beleza, ele não via ele”. Leonel, ainda não satisfeito com as colocações de Mônica, indaga: “Mas se é por causa das ações por que ele se apaixonou pelo menino e não pela menina, se ela é a que ajudava há mais tempo?”. David se arrisca: “Eu acho que ele enxergava como uma irmã, praticamente né, porque era ela que ajudava ele...”. Alfredo completa: “Porque começaram a virar gay depois que eles começaram a tocar um ao outro, sentir as coisas...”. E Maria Eduarda, sempre muito quieta devido à sua timidez, acrescenta: “Às vezes, as pessoas não sabem o que elas são... elas descobrem...”.

Sobre o curta *Eu não quero voltar sozinho*, “as descobertas da sexualidade, os interesses pelo corpo e pela aparência e os modos de vivenciar tal aspecto” são, especificamente, a questão mais explícita do filme (NUNES *et al*, 2014, 18). É justamente na fase em que minhas alunas estão que surge o descobrimento da sexualidade e da

homossexualidade. As questões sentimentais vêm à tona e as paixões ficam extremamente inflamadas. O pensamento de Maria Eduarda é compartilhado por Jéssica em seu texto: “Muitas pessoas não sabem o que realmente querem e precisam de tempo para descobrir”.

Quando Leonardo revela-se apaixonado por Gabriel no curta, Poliana declarou-se chocada, “porque eu não to acostumada, tipo assim, a ver essas coisa, eu vejo...”. Roberta, que também é evangélica, diz: “Professor, eu não achei estranho eles se beijando... acho que é porque eu to lendo esse livro. [levanta o livro *Will & Will*, de David Levithan e John Green, um romance juvenil LGBT]”. Depois, ela conclui que livros e filmes podem ajudar a transformar a forma de pensar o mundo.

O que causou esse estranhamento nas meninas foi justamente a forma que o curta aborda a descoberta da sexualidade entre dois adolescentes. Geralmente, o cinema costuma representar a temática pelo prisma da repressão, com final comumente trágico, vide o caso de *O segredo de Brokeback Mountain*, *Milk – a voz da igualdade* ou o mais recente *Me chame pelo seu nome*, para ficar em exemplos recentes de filmes que foram sucesso de público e crítica, alguns chegando ao Oscar.

Uma observação válida é que, geralmente, os filmes que abordam a homossexualidade masculina e suas descobertas possuem esse tom repressivo e trágico. Quando não vão pelos caminhos do trágico ou do dramático, os filmes costumam apelar para “o ridículo ou o caricato para se aproximar da temática (aliás, uma tendência muito comum em tantos outros espaços, como a televisão ou o teatro). O homossexual foi (e é) representado muitas vezes como o homem gay afetado” (LOURO, 2008, p. 86).

*Eu não quero voltar sozinho* “tem por característica tanto representar o despertar do interesse amoroso entre dois jovens do mesmo sexo, quanto quebrar tradicionais estereótipos construídos para o homoerotismo” (NUNES *et al*, 2014, p. 25). O diretor Daniel Ribeiro aposta na apresentação de uma relação delicada e sensível entre garotos, de maneira simples e sem os estereótipos do gênero tão reforçados pela mídia (o determinismo do interesse físico, o sair do armário, a dor trágica e dramática de ser gay, a caricatura humorística).

A observação feita por Roberta é muito emblemática. Faz pensar que a literatura e o cinema homoeróticos podem contribuir para o combate à ignorância acerca das relações de sexualidade e gênero. Louro aponta para isso ao dizer:

Porque falar em um cinema homoerótico é abordar mais que a expressão cultural-artística de uma identidade homossexual única e indivisível; trata-se de um meio de representação de uma pluralidade de identidades que se perpassam e misturam, sem que haja uma fronteira entre elas. São gays, lésbicas, bichas, travestis, *drag queens*, *drag kings*, *barbies*, *susies*, transexuais e tantos outros sujeitos possíveis que saíram do armário e

ousaram se assumir no gênero e na sexualidade; eles transitam *pós-modernamente* entre suas diversas identidades, sendo aceitos ou não. [...] Essas práticas e esses sujeitos são estranhos, excêntricos, talvez se possam dizer que são simplesmente queer; enfim, eles e elas transgridem a imaginação, são incompreensíveis ou impensáveis e então são recusados, ignorados. (LOURO, 2004, p. 28).

Uma última observação feita nessa discussão veio por Rebeca: “Professor, nos dois curtas tem personagem com deficiência”. Eu pergunto o porquê e Mônica responde: “Pra mostrar diversidade. Nem todo mundo é igual, tem gente que tem deficiência”. David faz outro apontamento sobre os personagens deficientes nos dois curtas: “Então eu acho que isso quer dizer, professor, tipo uma metáfora, professor...”. Altino tenta explicar a metáfora: “As pessoas sabem conviver com as deficiências delas, mas não sabem viver com as dos outros”.

Vanderléa, que é uma aluna muito tímida e quase nunca se pronunciou durante as discussões, encontrou na escrita a forma perfeita para se expressar. Sobre a igualdade, ela comenta: “Até esses dias, não sabia como começar a falar sobre o Brasil e o preconceito. Depois de muitas coisas passadas na escola, temos tudo o que precisamos”. Vanderléa escreve em sua crônica produzida após a discussão sobre os curtas: “Busco a igualdade e o equilíbrio para não cair no papo dessa gente corrupta. Em quem devemos acreditar nesse país, onde a justiça são papéis de confete no carnaval. Não temos cultura, nem dinheiro. Apenas algumas pessoas para amar”.

Antes de terminar o encontro, Jasmine me pergunta: “Professor, o senhor acredita que o preconceito com pequenas atitudes pode acabar?”. Eu não respondo, mas devolvo a pergunta para as alunas. Ela mesma retomou a palavra: “Aí eu meio que veio um pensamentinho que se você não tem muita coisa pra fazer, acho que começando com pequenas coisas você pode”. Altino acrescenta: “A sociedade é muito preconceituosa, por causa das igrejas e as pessoas já se acostumaram com esse preconceito. E acabar com esse pensamento delas não vai ser de repente”. E ele ainda escreve em sua crônica: “Infelizmente, a nossa sociedade dificilmente irá mudar por completo, mas é com pequenos tijolos que construímos um grande castelo”.

Em seu texto, Maria Eduarda vai nessa mesma direção sobre pequenas atitudes mudarem a forma de pensar e de agir das outras pessoas:

Acredito que com pequenos gestos e atitudes podemos mudar a opinião das pessoas e viver em um mundo melhor e sem preconceito. [...] Se plantarmos uma sementinha em todos os lugares que passamos, e nessas sementes ter mensagens profundas sobre o diferente (no caso dos filmes) para acabar com o preconceito da sociedade. Assim, as pessoas podem conhecer o diferente e acabar se identificando com alguma história e se tornar mais uma camada de experiência.

David também ressalta a importância dos filmes em sua percepção sobre o outro ao escrever em seu texto: “Achei o filme bastante relevante e que me ajudou a ser melhor e pensar mais, que o preconceito não te leva a lugar algum”. É essa transformação do olhar que eu pretendia com os filmes. Pereira (2008) destaca que as ideias fomentadas pelo cinema “adentram um universo de sentidos, dados (da sensibilidade) e produzidos (da razão), que exacerbam sua compreensão”. E que, a partir do filme, como experiência genuinamente estética, “se introduziu uma hipótese que mudou qualitativamente a estrutura daquilo que se deu a ver, do que se pode, inclusive, compreender” (PEREIRA, 2008, p. 177).

Cabe ressaltar uma das notas que eu fiz após a discussão:

Percebi que a sala como um todo estava um pouco agitada. Alunos que geralmente participam ativamente do debate estavam mais quietos hoje, ao passo que outros que sempre ficam quietos estavam mais falantes. Mas, novamente, foi bem gratificante ouvir cada um. Tem sido enriquecedor. Estava tão próximo deles (NC 08/06/17).

Um grupo de textos recebidos após a discussão me chamou bastante a atenção. Cinco meninas, três delas ligadas à igreja, tiveram uma fala semelhante ao escreverem seus textos. Em algum momento da escrita, todas elas afirmaram não ter nada contra pessoas que se vestiam e se comportavam em desacordo com o esperado para o seu gênero, que deviam respeitar, mas que não concordavam.

Verônica chegou a escrever que ‘não concordava com os que fazem, pois isso sai fora do que é natural’. Michele acredita que “é importante os pais mostrarem a ela [criança] a atitude masculina e feminina no mundo”, para que a criança não sofra discriminação por ser diferente, mas encerra seu texto de maneira divertida: “Não importa o sexo ou a roupa, apenas continue fabuloso!”.

Roberta não acha que discordar do comportamento de pessoas destoantes de heteronormatividade seja preconceito. Ela justifica dizendo que isso “é contra um dos mandamentos de Deus”. E Maria Clara afirma que, apesar de não ter nada contra, não apoia. Esse discurso religioso, especialmente no Brasil, não é novo; remonta desde a época da Santa Inquisição até os dias atuais, propagado extensivamente pelas elites brasileiras. A elite religiosa, encabeçada pela Igreja Católica inicialmente, e depois seguida pelas denominações evangélicas, tratava (ou trata) qualquer atitude desviante da norma como um pecado contra Deus e passível de punição (TREVISAN, 2007).

Ver esses jovens se abrindo, expondo seus anseios, repensando alguns comportamentos, aceitando suas diferenças e acolhendo as diferenças alheias, é uma forma de

responder a questão que Jasmine me fez. São as pequenas atitudes que podem levar à diminuição do preconceito.

### 3.7 Eu queria que alguém tivesse conversado comigo como eu quero conversar com você

As primeiras notas do piano ressoam pela sala de aula escura. As alunas, no escuro, observam apenas uma figura feminina de cabelos loiros caminhando contra a luz sobre o palco de um bar. Logo, os primeiros versos de “I’ve never been to me” da cantora Charlene são dublados pelo ator Hugo Weaving usando um vestido brilhante, maquiagem carregada e uma peruca loira. É a cena de abertura do filme *Priscilla, a rainha do deserto*.

Em um sobressalto, Gregory percebe que não se trata de uma mulher. Era uma *drag queen*. Butler aponta que “A noção de uma identidade original ou primária do gênero é frequentemente parodiada nas práticas culturais do travestismo” (2016, p. 237). A autora ainda destaca que a *performance drag* transita em três dimensões contingentes da corporeidade significativa: sexo anatômico, identidade de gênero e performance de gênero.

Na *performance drag*, seja *queen* ou *king*, “o corpo é utilizado como manifesto, como um *locus* de produção de contra-discursos, de reinscrições à ordem de gênero. As citações são descontextualizadas de um referencial biológico”. (BENTO, 2006, p. 85) Assim, as *performances drags* são masculinidades sem homens (*drag king*) ou feminilidades sem mulheres (*drag queen*). Se isso é complicado para que um adulto entenda de início, penso que para um adolescente criado em sítio, no meio de bois e vacas, só tendo contato com sua família e com as pessoas da escola, deva ser ainda mais complicado entender tudo o que acontece em apenas uma única cena de filme.

Com um sorriso, misto de incredulidade e deboche, Gregory se volta para mim. Desta vez, estou sentado no fundo da sala, e observo atentamente a reação de cada aluno da sala. Gregory alterna o olhar entre a lousa, na qual é projetado o filme australiano de 1994, e o meu rosto.

“Isso é assim mesmo, professor?”, pergunta ele, finalmente.

“Sim, é assim mesmo, Gregory”, respondo da maneira mais natural possível.

Os meninos riem; as meninas não. Lembro-me do conselho dado por Figueiró (2009, p. 148): “O professor não deve inibir a espontaneidade do riso, mas propiciar que se manifeste, pois é uma forma de extravasar o constrangimento que, comumente, acompanha o falar sobre o assunto. Se permitido, aos poucos, os risos esvanecem significativamente”. E as risadas somem...

Espero algum tipo de piada por verem aqueles atores em cena e os relacionarem a alguma travesti local. Elas sempre surgem. Mas, curiosamente, elas não surgiram. Todas estavam hipnotizadas pela trama das duas *drag queens* e da transexual atravessando o deserto australiano a bordo de um ônibus prata para apresentarem seu espetáculo em um resort em Alice Springs.

*Priscilla – a rainha do deserto* é classificado como um *road movie*, isto é, um filme de estrada. “Nesse gênero de filme, o personagem ou os personagens estão em trânsito, em fuga ou na busca de algum objetivo frequentemente adiado e, ao longo do caminho, veem-se diante de provas, encontros, conflitos”, afirma Louro (2015, p. 12). E é ao deslocar-se que se transformam e, por vezes, essa transformação é encarada como evolução.

Contudo, Louro pede que se deixe de lado qualquer noção de um sujeito unificado, apropriado à ideia de evolução, mas que talvez precisamente por isso provoque um entendimento humanista centralizador do sujeito, ou melhor, do herói sobre si mesmo. A ênfase de Louro é que à imagem da viagem

se agregam ideias de deslocamento, desenraizamento, trânsito. [...] parece necessário pensar não só em processos mais confusos, difusos e plurais, mas, especialmente, supor que o sujeito que viaja é, ele próprio, dividido, fragmentado e cambiante (LOURO, 2015, p.13).

Era maravilhoso ver toda a classe rindo e se emocionando com a trama de *Priscilla*. De certa maneira, revivi nelas a mesma experiência que tive na minha adolescência quando entrei em contato com este filme pela primeira vez com aquela narrativa estética exagerada tão peculiar ao universo *drag*.

A esse exagero estético convencionou-se chamar de *camp*. “O *camp* é uma forma estética (ou um tipo de esteticismo) nomeada primeiramente por Susan Sontag em 1964, e que se constitui como exageros, maneirismos, formas ficcionais de se conceber a realidade” (SILVA JUNIOR, 2011, p. 146). Pode ser classificado como uma cultura, ou subcultura, que retira desta transformação estética sua força ética e política, as quais se apresentam de modo não tão claro ou militante, mas altamente entrelaçadas naquela forma estilizada de se ser e fazer.

Sobre o *camp*, Sontag (1987, p. 328) afirma em suas notas: “*camp* é a arte que se propõe seriamente, mas não pode ser levada totalmente a sério porque é *demais*” (grifo da autora). Ela acrescenta que o *camp*, acima de tudo, é uma forma de prazer, de apreciação, de generosidade e não de julgamento. Nas palavras dela: “Quer divertir. [...] O gosto *Camp* não propõe que é de mau gosto ser sério; não zomba de quem consegue ser seriamente dramático. Ele descobre o sucesso em certos intensos fracassos” (SONTAG, 1987, p. 336).

Ao término da exibição, todas queriam conversar, falar sobre, trocar impressões. Porém, mais uma vez, elas foram surpreendidas. A dinâmica do encontro foi mais uma vez alterada. Se com os curtas, as discussões ocorreram logo após a projeção, desta vez não haveria discussão alguma. Eles produziram o texto direto. A intenção era ver, depois de todos os encontros, como elas organizariam as ideias sem tê-las discutidos em sala antes.

Dois dias depois, os textos chegaram e eu pude analisar como as alunas absorveram o filme. A primeira decepção que tive foi que sete dos textos recebidos se encarregavam apenas de contar a história do filme sem um aprofundamento maior na narrativa e sem emitir alguma opinião sobre a obra. Não fizeram uma reflexão. A causa disso pode ter sido uma não compreensão do tipo de texto que deveriam escrever. Ou então, essas alunas, quando não estimuladas por uma discussão, acabam não sabendo que caminho seguir para expressar suas opiniões. Os demais textos trouxeram algumas reflexões sobre o filme.

Em uma das passagens do filme, a personagem Felicia (Guy Pearce) é agredida por um grupo de mineiros em uma cidade do interior da Austrália. A situação só não é pior, pois Bernadette (Terence Stamp) chega e distribui alguns golpes contra um dos agressores. Por ser uma mulher trans, Bernadette afirma que aprendeu a lutar quando criança e que isso a tirou de algumas encrencas, mas que nem todos tiveram essa sorte.

Esse pode ter sido um dos motivos que levaram cinco alunas a escreverem textos sobre violência contra pessoas trans ou *drags*. Outro motivo é a realidade brasileira quando o assunto é violência contra LGBT. De um total de 343 assassinatos contra LGBT, 42% foram contra pessoas trans (144 – GGB, 2016). Isso faz com que o Brasil seja “considerado um dos países mais perigosos do mundo para um LGBTTT viver”. Berenice Bento chama esses números de LGBTTTcídio. Segundo ela, “não se trata ‘apenas’ de LGBTTTfobia, mas de uma ação permanente de assassinatos dessa população sem que nenhum processo jurídico seja instaurado e com pouca repercussão internacional” (BENTO, 2016, p. 55).

E quando se trata de matar uma pessoa trans, “não basta um tiro, uma faca. Não basta matar uma vez. mesmo diante do corpo moribundo, o assassino continua atirando e golpeando” (BENTO, 2011, p. 553) A motivação para tamanha violência é um desejo de fazer uma eliminação completa, uma assepsia que garantirá o bom funcionamento e a regulação das normas.

Leonel destaca em sua crônica a história de um travesti sendo agredido por três homens. “Naquele momento, achei que ele estava apanhando só por ser travesti, que ato repugnante aquele eu pensei”. Antes que o narrador que presencia a agressão pudesse fazer qualquer coisa, “chegaram no local mais cinco homens travestidos [...] e foram tirar satisfação

com os homens que estavam batendo nela [a travesti caída no chão]”. Em seu texto, Leonel usa a violência para combater a violência.

Maria Eduarda expõe como se sente quando descobre algum ato de violência motivado pela homofobia: “Uma das coisas que mais me deixam mal é quando a sociedade vê uma *drag* descobrindo ser homem em vez de mulher, reagem com violência, fisicamente ou verbalmente. Se alguém vê uma mulher com braços grossos logo associa com um homem”.

Qual é o medo de descobrir que aquela é uma feminilidade sem mulher? “Não seria o medo de admitir que ela (a transexual/a margem) me habita e me apavora?”, questiona-se Bento (2011, p. 553, 553). E esse é também o questionamento indireto feito por Maria Eduarda. Por que a feminilidade atrai tanta violência? Uma hipótese é que os corpos ininteligíveis “apresentam diferenças insuportáveis para um contexto marcado pela hegemonia dos discursos que definem os sujeitos por suas genitálias” (BENTO, 2017, p. 59).

Outra violência destacada na crônica de Maria Eduarda é sobre os pronomes de tratamento. Ela reconhece ser complicado tratar uma pessoa que se identifica com um gênero diferente de seu corpo biológico, mas explica qual a melhor saída: “Mas os pronomes que utilizamos para os trans deveria respeitar o que a pessoa se identifica. Também o nome da pessoa que decidiu escolher, chamá-la do nome escolhido”.

Bianca comenta mais sobre a negação dada às *drag queens*: “*Drags queens* é um exemplo de pessoas negadas pela sociedade, mesmo sendo uma profissão ou uma forma de expressar são desprezadas, criticadas e muitas vezes humilhadas”. Essa negação da sociedade acerca das *drag queens* e da bicha afeminada, tão bem representadas em *Priscilla*, é possível estar ancorada na misoginia que ainda encara o feminino como inferior e submisso no meio social, mesmo após tantas lutas e importantes conquistas das mulheres na sociedade (SILVA JUNIOR, 2011). Sendo assim, a feminilidade na homossexualidade é vista como negativa e hierarquicamente inferior ao modelo “macho, discreto e fora e do meio” (MISKOLCI, 2015).

Acrescenta-se a isto a infinidade de outros “estereótipos negativamente relacionados à homossexualidade, como a promiscuidade e o próprio HIV-AIDS, os quais um modelo gay heteronormativo tenta negar, deles procurando fugir, por mais paradoxal que esta ideia pareça” (SILVA JUNIOR, 2011, p. 150). Apesar das dificuldades, *Priscilla* mostra como as personagens acabam dando a volta por cima, tornando-se uma mensagem de superação e esperança, seguindo os preceitos da estética *camp*.

As alunas captaram isso também nos textos produzidos. “Essas *drag queens* são uma superação de tudo isso, elas mostram, se vestem, se maquiam do jeito delas, do interior, não para agradar o próximo e sim elas mesmas”, escreve Rebeca. E ela conclui: “Temos que



aproveitar cada milésimo de segundo, se divertindo e não trancado em um quarto chorando, criticando os outros ou fazendo pichações contra os outros ou diminuindo sua autoestima”.

Hugo também enxerga no filme uma forma de superar o preconceito e seguir em frente: “No filme, eu aprendi que tendo todas as dificuldades, preconceito, possamos realizar nossos sonhos, e para ser quem somos não precisamos ter pouca idade ou da opinião dos outros. Então siga e acredite em seus sonhos, em seus objetivos”.

Maria Bárbara aponta que “as *drags* não se sentem com vergonha do que são e nem ligam para o que elas vão pensar ou o que deixam de pensar”. E tira do filme uma lição: “Temos que ser o nosso coração deseja e os sonhos que parecem impossíveis só porque algumas pessoas não querem o que você quer não deixe de sonhar e saber que é você e nós que decidimos cada coisa”.

Gabriela destaca que “o filme trouxe uma sensação boa mesmo com tantas críticas não desistiram”. Depois de dizer que existem *drags* famosas, a aluna continua: “Mesmo ninguém gostando do show, elas não desistiram e isso deveria acontecer na vida real e não somente no filme, e que nunca devemos deixar nossos sonhos de lado”.

Mônica também enxergou no filme uma maneira de não desistir dos sonhos: “Um dos melhores ensinamentos do filme é nunca desistir dos seus sonhos mesmo com as críticas, as descrenças, e a gente tem que ser quem a gente é, pois roupas não define ninguém”.

“[...] a vida continua, o show não pode parar e nada como a força constitutiva do *camp* para transformar a situação. Não de forma a negá-la, mas assumindo-a e ultrapassando-a esteticamente, seja através de uma manifestação artística, seja cotidianamente” (SILVA JUNIOR, 2011, p. 147).

E ainda tiveram aquelas alunas que utilizaram o filme para fazer uma reflexão mais ampla, não tão centrada na história das *drags*. Vanderléa traçou um panorama sobre a dor da diferença no Brasil: “Brasil, país de comentaristas que falam que bandido bom é bandido morto e para ser homem é só ter bigode”. E ainda conclui acerca do nosso país:

Melhor coisa do Brasil é a diferença, temos gente para todos os gostos, pena que não sabemos lidar com toda essa diferença, não deixe o medo te tirar do jogo, crise uma tática para sobreviver sendo você.

E Altino cria uma crônica narrativa sobre uma noite em um bar e um show de *drags queens* “lindas e fabulosas” animando o ambiente. O narrador se sente feliz em estar ali. “Observando o garçom indo servir bebidas para uma mesa onde estava um casal homossexual”, narra. “Meus braços e pernas começam a se mexer com o som da música. Vejo ao meu redor pessoas pulando e dançando”. E ele encerra de maneira poética: “Roupas lindas,

maquiagens lindas, pessoas lindas, trabalho lindo. O feio, na verdade, é ouvir alguns preconceitos ao fundo, mas sua voz não é nada comparada ao som da música”.

Com sua crônica, Altino percebe como a estética *camp* pode ser interpretada como uma resposta às violências sofridas, a possíveis estigmas (ou estereótipos), ou a uma cultura dominante (SONTAG, 1987; SILVA JUNIOR, 2011). Mas, e esta é uma leitura mais interessante, o *camp* é um modo estético de subjetivação e, portanto, produtivo e afirmativo, como tão bem exposto na crônica acima.

Findada a leitura dos textos, notei que aquelas alunas estavam conseguindo pensar o gênero e performatividade por conta própria (BUTLER, 2016). Mais que isso, elas estavam se apropriando da concepção de que a sexualidade é socialmente atribuída e construtora de respostas e expectativas sociais conforme o que é determinado pela genitália (SCOTT, 1995). Não era mais necessária a minha intermediação para que eles desenvolvessem reflexões acerca dos filmes.

As narrativas criadas a partir da exibição de *Priscilla – a rainha do deserto* apontavam que não foram somente as três *drag queens* que atravessaram o deserto e encontraram um novo significado para sua arte. Aquele grupo de adolescente também atravessou um terreno árido a bordo do projeto e estava chegando a um local totalmente novo. Mas era preciso descobrir melhor a respeito desse novo espaço alcançado. E, por isso, caminhamos para nossa última etapa.

### **3.8 A estrada até aqui**

Sentado junto à minha escrivaninha, analiso os textos espalhados sobre o tampão de madeira. A um olhar mais desatento não passam de folhas de almanaque com letras juvenis. Contudo, são muito mais que apenas pedaços de papel contendo palavras. São os frutos finais de uma árvore plantada há alguns meses. São o rebento de adolescentes que aceitaram produzir impressões, emoções, opiniões. Decidiram compartilhar um pouco de si.

Seis encontros, debates abertos e cinco filmes depois para chegarmos até aqui. Uma inquietação começou a crescer dentro de mim enquanto apenas contemplava respeitosamente os pedaços de papel dispostos despreocupadamente sobre a escrivaninha. Eles me encaravam inquisidoras. Eram esfinges, ainda mais desafiadoras que a Tebas, me instigando a decifrá-las. A mim, cabia o papel de Édipo e desvendar seus enigmas, não para humilhá-las, mas para aprender com elas.

Desde a primeira produção, descobri os conhecimentos prévios das alunas fazendo um questionamento bem direto: “O que você sabe sobre diversidade sexual e de gênero?”. Com essa indagação objetiva, eles expuseram o que sabiam sobre o assunto. As respostas acabaram sendo ligadas a quatro eixos: (1) machismo e diferença entre os gêneros, (2) racismo, (3) orientação sexual e (4) desconhecimento sobre o assunto. E agora? Após todo nosso percurso, em meio a filmes e discussão, restava saber se isso alterou a maneira como os adolescentes responderam à pergunta.

Logo, como última produção textual, em nosso derradeiro encontro, repeti a pergunta feita da primeira vez. Uma crônica final fora produzida. *Assim eu quereria minha última crônica...* Os textos foram chegando, um a um. As respostas encontravam-se distribuídas sobre a escrivantina. Imbuído por um desejo de curiosidade, pus-me a ler cada uma daquelas linhas carregadas com letras pueris.

Agora, o conjunto das crônicas poderia ser agrupado em três eixos: um maior composto pelas alunas que tiveram suas concepções alteradas ao longo dos encontros com filmes e discussões, um médio com as adolescentes que tinham alguma noção sobre diversidade sexual e de gênero e apenas ampliaram seus conhecimentos, e o outro menor formado por jovens que afirmaram não ter sofrido nenhuma mudança após as reuniões.

### **3.8.1 Tudo que eu aprendi nas suas aulas**

Dentre aqueles que afirmaram ter mudado completamente seus pensamentos sobre diversidade sexual e de gênero, cabe destacar algumas passagens dos textos escritos por alguns meninos. Esses garotos sempre demonstraram uma atitude bastante agressiva verbalmente dentro da sala de aula. As brincadeiras sempre giravam em torno de ofensas aos demais meninos. E, essas ofensas, invariavelmente, tinha como mote o feminino, por meio de adjetivos como “mulherzinha”, “mocinha”, ou a homossexualidade, com palavras como “viado”, “baitola”, “boiola” (CORNEJO, 2012).

David começa sua crônica afirmando que “era um menino que julgava muito as pessoas pelo o que é” e se “achava superior aos outros”. Porém, “com os filmes eu aprendi muito mais coisas”. É a transformação do olhar promovida pelo cinema (PEREIRA, 2008).

A partir disso, David passa a relatar o que mudou no comportamento dele: “[...] eu comecei a pensar, e colocar no lugar das pessoas e pensar será que ele vai gostar e será q eu iria gostar de sofrer preconceito, se eu fosse homossexual”. E ele destaca a importância que *Priscilla – A rainha do deserto* causou:

E seu último filme, professor, que foi *Priscilla*, moveu muito comigo [...] e esse filme mexeu muito comigo, porque pelo fato de eles vestiam de mulher, são homens e isso acaba gerando um preconceito por homem vestido de mulher.

“As *drag queens* e a transexual/transformista de *Priscilla*, a rainha do deserto afirmam sua existência mesmo no deserto, lugar inicialmente tido como inóspito por elas” (SILVA JUNIOR, 2011, p. 156). São personagens que reafirmam sua existência e David, por ser adolescente, também precisa reafirmar-se enquanto pessoa em meio um deserto inóspito chamado adolescência.

Mas, além do cinema, David destaca outro responsável pela transformação: “Eu queria te dizer, professor, por esse um ano e quatro meses que tenho aula com você, professor, nunca tive um professor que nem o senhor”. Meu papel como mediador entre os filmes e os conceitos promovidos por eles também é destacado.

E David continua:

E agradeço novamente por isso, por me fazer pensar diferentes de outras coisas. Agora eu sou normal e até tenho um amigo gay. Professor, eu nunca acreditaria que eu tivesse um amigo gay. Mas graças aos seus filmes e suas aulas e discussões, eu sou diferente. Muito obrigado por isso. E agradeço por me fazer pensar diferente e suas discussões são as melhores. Eu acredito que não foi só comigo, mas com todos os meus colegas de sala.

David deixa muito claro que o cinema, as discussões em sala de aula, a produção textual e a mediação minha como professor foram as grandes responsáveis por uma mudança de atitude dele em relação à multiplicidade sexual e de gênero.

Outro aluno que afirmou ter mudado muito foi José Eduardo, um dos alunos evangélicos. “Antes eu tinha bastante preconceito, não aguentava ficar perto”, confessa ele. “Mas quando assisti o filme, eu ganhei respeito por eles, cheguei a conclusão que são pessoas comuns, não machuca ninguém, e são pessoas que não tem medo e vergonha de o que interessa-lhe e de se expressar e não pensa que as pessoas falam”.

João Eduardo teve seu olhar prolongado pelo cinema. Por meio do cinema, ele foi capaz de olhar para si mesmo. “Com o olho mecânico, o olho humano pode olhar de novo e mais de perto; estende, portanto, a duração e o espectro de ação do olho mecânico, que instaura, porque pretendido, um olhar” (PEREIRA, 2008, p. 177).

Henrique constrói uma situação em que ele e seus colegas estavam reunidos, se divertindo com brincadeiras e piadas “quando passou um gay. Se fosse antigamente, todos iriam xingar, mas como nós tínhamos conhecido um professor muito gente fina e boa pinta,

ninguém xingou”. E ainda atribui, mais uma vez, ao professor o fato de respeitar o diferente: “Graças ao meu professor querido, não critico a pessoa gay, eu respeito”.

Isso lembra muito o que Figueiró (2009, p. 151) diz a respeito do papel do professor ao se falar de sexualidade em sala de aula: “o professor deve ser a pessoa que cria as condições para o aluno aprender, ao invés de ser um simples transmissor de conhecimentos”.

Fernando também escreve sobre a mudança de seu pensamento sobre a diversidade sexual e de gênero ao participar desta classe e fazer novas amizades. “Estudar com essas pessoas mudou muito meu pensamento, ter um amigo que gosta do seu mesmo gênero, eu achava repugnante, mas esse meu amigo me mostrou que eu estava errado”.

Outras alunas atribuem mudanças de pensamento aos filmes visto em sala e às discussões feitas na sequência. É o caso de Maria Cristina. “Minha opinião sobre tudo isso mudou muito desde o começo do ano até agora”, relata. “Com todos esses filmes em sala, debates, minha opinião cresceu muito”, continua. E então, ela aponta exatamente o que mudou em sua concepção:

A sociedade tem um jeito diferente de pensar, tem na verdade padrões como homens não podem usar cores de mulher, se homens usarem maquiagem é considerado gays [...] Na verdade, o certo é cada um cuida da sua vida.

Hugo afirma que no início estava com dificuldades de escrever sobre diversidade sexual e de gênero. O que o ajudou a compreender melhor o tema foi que “no decorrer do ano o professor passou vários filmes que os principais personagens são diferentes da sociedade, para muito diferentes”. E então ele passa a definir o que seria a diversidade:

Diversidade sexual para mim é diversas pessoas que tem seus sexos, suas escolhas diferentes de todos [...] são os que não são felizes como nascem ou gostam do sexo oposto, como no filme que vimos em sala. Diversidade de gênero é aquilo que as pessoas são identificadas com masculino ou feminino ou até o estilo da pessoa.

Alfredo também atribui aos filmes assistidos e às discussões promovidas por mim uma boa parte de seu aprendizado sobre sexualidade e gênero:

Por mim aprendi muitas coisas com esses filmes e o professor José Francisco fez com que entendesse mais como esse estilo de interpretação para os filmes. [...] Os filmes fez eu pensar em muitas coisas por exemplo a pessoa não gostaria de ser nascido assim então a pessoa já passa bastante sufoco e as pessoas ainda a julga as vezes temos que pensar que estamos no lugar dele se você gostaria que as pessoas fizesse isso que vocês com a pessoa.

Manoel explica seu pensamento antes dos filmes: “No início eu pensava que as pessoas eram assim porque não se aceitavam ou até mesmo porque eram idiotas e não estavam satisfeitas com o que Deus haviam lhes dado”. E então aponta suas mudanças: “Mas

com o passar dos filmes eu aprendi a ver o lado das outras pessoas e entender o motivo pelo qual elas são diferentes”. E encerra afirmando: “Acredito que não só eu, mas esses filmes passados deve ter mudado a mente de todos em relação às diversidades sexuais”.

Um dos relatos mais impactantes é o feito por Vanderléa. A garota faz uma profunda reflexão sobre quem era: “Há algum tempo, tive vários conflitos em redes sociais por causa do meu preconceito”. Porém, ela indica o que a fez mudar de ideia: “Depois de todos trabalhos feitos em sala, minha opinião sobre a diversidade sexual mudou, pude entender melhor e aceitar, o que me ajudou foi a convivência com diferentes tipos de gente na sala”. Mas não foi apenas estar em uma sala diferente que a ajudou: “Eu vi que era diferente quando passei a gostar de coisas que era diferente alguém gostar, percebi que não era daquele jeito e que meu pensamento era errado”. Ao constatar isso, a atitude de Vanderléa é impactante:

Pedi desculpas a quem eu atingi e espero nunca pensar mais desse jeito que pensava e nunca mais desagradar alguém com minhas palavras. [...] Agora só devo desculpas a quem ofendi, eu fui ignorante.

O que chama a atenção nesses textos é o fato de que muitas afirmaram ter preconceitos com pessoas que exercem uma sexualidade diferente da delas ou que assumem um gênero diferente de seu sexo biológico e que essa concepção foi alterada após os filmes e as discussões.

Essas afirmações feitas nas crônicas demonstram que “os filmes exerceram e exercem (com grande poder de sedução e autoridade) pedagogias da sexualidade sobre suas plateias” (LOURO, 2008, p. 82). Pereira (2008) aponta que a transformação do olhar incorre na modificação de condutas. Essa transformação se perfaz numa postura, num colocar-se do sujeito que se afina ao tom e ao ritmo instalado pela própria relação entre o espectador e os objetos – o mundo, os outros, a natureza –, de maneira livre e desinteressada.

Estas alunas tiveram, enquanto assistiram às produções, a experiência que o filme propõe (a experiência do que o filme é) não é apenas como uma forma de lazer, ou uma experiência puramente estética, mas como uma dimensão compreensiva do mundo (CABRERA, 2012).

Outro ponto destacado pelas alunas foi o meu papel na promoção desses diálogos. As alunas compreenderam grandemente a minha dimensão como professor durante os processos de discussões promovidas após os filmes e antes da produção das crônicas. Como aponta Figueiró (2009, p. 143), consegui criar algumas oportunidades de reflexão para que as alunas pensem e discutam com as colegas, “a fim de que formem sua própria opinião” sobre as sexualidades e o gênero.

Desta maneira, as produções audiovisuais, os debates abertos promovidos, a produção textual e a minha mediação entre todas essas linguagens foram as responsáveis pelas mudanças de pensamento e de atitudes.

### 3.8.2 As pessoas deveriam ser o que elas são

O segundo grupo das crônicas traziam textos de alunas que tinham algum tipo de noção, ainda que vaga, sobre sexualidade e gênero e que, com os filmes e as discussões, puderam ampliar seus conhecimentos sobre o assunto.

Boa parte dessas alunas reafirma o pensamento de que as pessoas precisam ser como elas são e que precisam ser respeitadas por suas singularidades. Esse pensamento foi corroborado pelos filmes e pelas discussões em sala de aula.

“Os filmes falam muito sobre isso. Não só falam, mas mostram isso tudo. [...] Cada um pode escolher e ser o que quiser ser, e não ligar para o que os outros pensam e sim o que você pensa e ser feliz”, escreve Maria Bárbara. “Por todos os filmes e discussões em sala, aprendi que cada um é o que quer ser [...] Somos o que queremos ser e mesmo que olhem mal para você, não pode se importar, porque você tem que seguir seu coração”, aconselha Brenda.

Maria Eduarda aproveitou sua crônica final para demonstrar seu conhecimento sobre diversidade sexual e de gênero. “A diversidade de gênero é muito além da questão homem-mulher. Ela não está relacionada ao sexo biológico de uma pessoa, é além disso”.

A aluna também discorre sobre os padrões impostos pela sociedade para a sexualidade e os problemas que surgem disso:

A sociedade impõe que tem que ser homem ou mulher (principalmente relacionado do sexo do indivíduo) [...] Esses padrões que a sociedade impõe faz com que crie preconceitos, pois tudo que está fora desse padrão é considerado anormal, bizarro, esquisito e louco. Mas quem está dentro dessa caixa do padrão é submisso e com pensamento simplista e moralista.

Internalizando e se apropriando dos estudos sobre gênero e sexualidade, Maria Eduarda compreendeu a sexualidade como socialmente atribuída. Percebeu também que a sexualidade é uma construtora de respostas e expectativas sociais conforme as genitálias (SCOTT, 1995; BENTO, 2011). Além disso, entendeu como a sociedade produz corpos abjetos e se esforça para mantê-los às margens (BUTLER, 2016).

A sociedade também é apontada como a causadora dos conflitos referentes à sexualidade e ao gênero na crônica de Bianca: “Sociedade! O principal ponto! Muitos querem ser aceitos por ela mesmo não sendo aceitos por si mesmos”. Bianca chega a questionar a

próprio liberdade de escolha: “Liberdade! Muitos pensam ter, poucos a tem de verdade. Até que ponto você pode ser livre? Você pode colocar uma roupa que não é compatível ao seu gênero e continuar sendo tratado como uma pessoa ‘normal’?”.

Os questionamentos de Bianca acerca das imposições feitas pela estão de acordo com os questionamentos produzidos pelos teóricos do gênero. Miskolci (2006, p. 682) escreve: “O consenso contemporâneo sobre a relação direta entre corpo e identidade expõe uma sociedade fundada em uma ética individualista, competitiva e masculinizante”. Qualquer um que ouse fugir dessa lógica, receberá as penalidades por desviar do que é tido como “normal”.

Mônica é outra que elege a sociedade como uma das perpetuadoras dos padrões: “A sociedade coloca um padrão, vestidos, saias, short curto, blusas curtas, para meninas. [...] A sociedade é muito preconceituosa. Nessa sociedade que vivemos o diferente é errado”.

Outra que conclui a respeito da sociedade criar padrões e transformar as pessoas em “robôs”, sem decisão própria é Rebeca: “Não podemos nos vestir do nosso jeito, não podemos nos expressar como nós somos de verdade. Desde pequenos somos criados com bulas para seguir corretamente passo a passo para não sermos diferentes dos outros”. Percebe-se, pela escrita de Rebeca, que as “técnicas de disciplina corporal são assujeitadoras porque criam não apenas corpos padronizados, mas também subjetividades controladas” (MISKOLCI, 2006, p. 682).

Rebeca chama de corajosos os que conseguem romper com os padrões, mas entende as consequências desse rompimento: “Somos julgados”. E encerra seu texto com uma frase motivacional: “No final, não se trata de popularidade ou até ser a pessoa perfeita; é sobre compreender que não importa o rótulo que te puseram, só você pode se definir”.

Altino assume achar ótimo as discussões sobre sexualidade e gênero, que seria a chance dele dar suas opiniões e tentar mudar o pensamento dos outros. “Meus pensamentos, desde o início, era a favor da diversidade sexual e contra qualquer preconceito”, escreve ele. “Estou cansado de ouvir comentários homofóbicos”, desabafa Altino. “Tenho nojo dessa sociedade”.

Jasmine sintetiza bem em seu texto a maneira que as pessoas poderiam agir para que a diversidade sexual e de gênero seja aceita: “Deve-se começar a agir, colocando a mistura de nossos pensamentos diante da sociedade, tornando-a um lugar, onde a diversidade de gênero seja vista de forma simples. [...] ter atitudes que transforme e quebre o tabu de preconceitos”.

Tanto Altino, quanto Jasmine professam o mesmo sentimento de Louro (2007, p. 201):



É intolerável conviver com um sistema de leis, de normas e de preceitos jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminam sujeitos porque seu modo de ser homem ou de ser mulher, suas formas de expressar seus desejos e prazeres não correspondem àquelas nomeadas como “normais”.

Estes alunas discorreram sobre os padrões impostos e como é complicado fugir deles. Os filmes fizeram com que eles tivessem uma visão mais ampla do assunto.

### 3.8.3 Não tenho nada contra

Três textos acabaram indo na contramão dos outros produzidos e afirmam que nada mudou na maneira de pensar desde que começamos a discutir sexualidade e gênero, usando filmes e produções textuais.

Maria Clara diz: “No começo do ano, eu tinha uma opinião sobre gays, travestis ou homossexual e hoje no meio do ano eu acho que minha opinião não mudou nada”. E logo depois, entrega sua opinião: “Eu continuo não apoiando, mas não tenho nada contra também, acho que devemos respeitar e não julgar. Se eles se gostam assim e acham que é o melhor para eles, não devemos inferir nas vidas deles”.

O que chama atenção no texto de Maria Clara é que, na crônica inicial produzida por ela, afirmou que não sabia o que era diversidade sexual e de gênero. Nesse texto final, teve a informação que ela já tinha essa opinião lá no começo, mas só agora se sentiu confortável para falar o que realmente pensava.

Roberta foi outra que, em seu texto inicial, afirmou não conhecer muito bem sobre o assunto. Na crônica final, afirmou continuar com os mesmos pensamentos que sempre teve: “Eu sou contra porque quando nós nascemos normal com apenas um órgão genital e ao passar do tempo decidimos trocar por outro órgão, [...] eu já acho errado porque é contra os mandamentos de Deus”. Percebe-se que a aluna ainda mantém o conceito da genitália definidora da sexualidade e do gênero, mesmo após as discussões. Note também que o discurso religioso é o preponderante na hora da aluna formular sua resposta.

Poliana é ainda mais categórica: “Os filmes e discussões feitas em sala não me fizeram mudar de opinião [...] não tenho nada contra, se vier me cumprimentar, cumprimento de boa, mas também não tenho nada a favor”. Ela também havia afirmado desconhecer o assunto.

Uma observação sobre essas alunas é que as três pertencem a denominações religiosas evangélicas. É fácil perceber que as três alunas associam a homossexualidade como

um pecado contra Deus. Neste sentido, Seffner (2011b, p. 570) afirma que “a escola deve abordar o tema, e não confundindo homossexualidade com a noção de pecado, própria de confissões religiosas”.

Essas alunas convivem “com um sistema de leis, de normas e de preceitos jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminam sujeitos porque suas práticas amorosas e sexuais não são heterossexuais” (LOURO, 2007, p. 203). Portanto, pensar assim acerca das diversidades sexuais e de gênero, para elas, é uma atitude comum, corriqueira e, até certo ponto, compreensível.

Agora, analisando as crônicas derradeiras, descobri que algumas opiniões não tinham sido compartilhadas logo de início por elas não se sentirem seguras para fazer isso. Como elas iriam posicionar-se de uma maneira tão incisiva sem medo de serem julgadas ou tachadas? Só foi possível acessar tais informações ao criar-se um ambiente de confiança e favorável ao debate livre (FIGUEIRÓ, 2009).

Ainda que os filmes não tenham tido uma influência direta na transformação do olhar e do pensamento para as diversidades sexuais e de gênero, os encontros oportunizaram a essas meninas um lugar de fala, na qual se sentiram seguras para dividir seus olhares, suas subjetividades. E isso acaba sendo um aspecto tão positivo quanto uma efetiva mudança. Afinal, só consigo propor métodos de interferência quando tenho conhecimento acerca do território no qual estou incursionando.

Por isso que apenas o cinema e a produção textual não são suficientes para fazer aflorar o que está circunscrito nas subjetividades; são apenas estratégias iniciais. É possível usar essas duas plataformas como linguagens para o início de um diálogo, para o começo de uma conversa. Posteriormente, o papel da professora como mediadora é fundamental para criar um espaço de ideias francas, objetiva e informativa, oportunizando espaços de diálogos, onde todos possam ter um lugar de falar.

\*\*\*

Dou um longo suspiro. Guardo a última crônica dentro do envelope. Foram meses na companhia delas, tentando extrair todas (ou pelo menos parte delas) as subjetividades nelas contidas e verificar a relação delas com todo o meu referencial teórico. Um exercício hercúleo!

Espio pela janela. A chuva ainda cai, mas com menos força de outrora, quando me sentei diante da folha em branco para imprimir minhas observações. A gata acomodou-se na

caminha ao lado e parece descansar. Um nó se forma em meu peito e eu sei a razão: minha pesquisa está se encaminhando para sua derradeira conclusão.

A quem eu quero enganar? Uma pesquisa nunca se encerra. Ela apenas se aquieta por um instante, passa por um processo de decantação e pode ser usada como base para novas investigações. Mas antes disso, é preciso criar. Não consigo evitar um sorriso.

Assim eu queria minhas últimas crônicas: que fossem instigantes como um sorriso.

### 3. CRÔNICAS DA DIVERSIDADE: NARRATIVAS PARA ALÉM DAS CATEGORIAS

*Não se exige do cronista geral a informação ou o comentário preciso que cobramos dos outros. O que lhe pedimos é uma espécie de loucura mansa, que desenvolva determinado ponto de vista não ortodoxo e não trivial, e desperte em nós a inclinação para o jogo da fantasia, o absurdo e a variação do espírito.*

*Carlos Drummond de Andrade*

Quando propus que minhas alunas escrevessem crônicas relatando suas impressões acerca da sexualidade e de gênero, impulsionadas pelo cinema e pelas discussões em grupo, não conseguia imaginar o que as narrativas me contariam sobre o que estavam nas camadas subjacentes ao texto.

Agora, todas aquelas impressões, guardadas dentro de um envelope pardo repousado sobre minha escrivaninha, expunham alguns temas recorrentes. Foram temas que surgiram em mais de um texto constituindo-se como categorias e que dialogavam com outras. Apesar de já ter discorrido explicitamente sobre elas ao longo deste capítulo, percebi que restava uma última coisa a ser feita: elas mereciam uma crônica.

As crônicas a seguir não devem ser lidas como um fim em si mesmas, mas intrínsecas a todo o processo de construção apresentado neste trabalho. As narrativas seguintes são o resultado das análises dos dados construídos pelas produções de texto e pelas discussões das alunas. Apresento-as como narrativas, pois este foi o meio adotado pela pesquisa para investigar o que e como pensavam minhas alunas as questões de sexualidade e gênero.

#### **Crônica 1 – Um inimigo em comum**

Por que eu fui escolher esse terninho justamente para essa noite tão quente que está fazendo hoje? Poderia ter optado por uma blusa mais fresca, com as mangas mais curtas, mas sou uma diretora. Que impressão poderia transmitir aos pais se aparecesse com uma regata?

Se bem que, olhando para todas essas mães aqui presentes, a maioria delas está de bermuda e usando camisetas regatas. Não as culpo. Hoje a tarde estava um calor de quase 40 graus. Agora a noite não parece estar melhor. Nem preciso olhar o celular para me certificar de que a temperatura está altíssima.

Os dois ares-condicionados estão ligados, mas parecem não dar conta. A temperatura de ambos está no mínimo: 19 graus. Só que a sala é grande e a quantidade de pessoas aqui reunidas acabam não resolvendo muito. Pena que não há ventiladores de teto instalados nesta sala.

Reuni essas mães e esses pais para conversar sobre a formatura do nono ano. Aproveitei para chamar um dos meus professores, o José Francisco, para conversar com eles também. De certa forma, sinto que devo isso a esse professor. Ele sempre está do meu lado em todos os momentos, sempre me apoia em todos os eventos da escola, sempre me ajuda quando preciso de alguma coisa para alguma data comemorativa. Nada mais justo que dar esse suporte a ele. Acho melhor explicar um pouco a situação.

Há alguns meses atrás, enquanto eu ainda era Secretária de Educação do Município, o professor me procurou para tratar da pesquisa que ele estava desenvolvendo para o mestrado. Ele estava muito empolgado com o projeto, falou bastante. Numa linguagem que usamos muito por aqui: vendeu bem o peixe.

Sinto uma gota de suor escorrendo pelas minhas costas, sob a blusa.

Uma pesquisa que incentivasse a aceitação das diferenças era exatamente o que a educação precisava. Só que depois que ele saiu, fui ler mais atentamente o projeto que ele deixou sobre minha mesa. Eu havia entendido errado a proposta. Não era um projeto que visava à aceitação das diferenças como um todo. Era um projeto que focava a sexualidade e o gênero. Confesso que não conheço muito bem o assunto, mas só de ouvir essas palavras um sinal vermelho acendeu em minha mente.

Puxa, está calor demais aqui!

Quando fui incumbida de criar o Plano Municipal de Educação, enfrentei uma problemática. Não dá para esquecer o dia que o padre, acompanhado de dois pastores, entraram em minha sala para discutir o PME. Eles se sentaram e foram logo ao assunto: eu deveria retirar a palavra “gênero” do Plano.

Confesso que fui pega de sobressalto. Sou católica praticante desde minha criação. Contribuo com meu dízimo para a igreja, faço parte de um dos grupos assistenciais da paróquia, mas nunca tinha visto o padre sendo tão enfático com uma coisa como ele estava sendo agora. E mais chocante para mim: ele estava acompanhado de dois pastores conhecidos na cidade por serem bem enfáticos em suas pregações. Não era muito lógico.

O padre continuar dizendo que esse lance de gênero pertencia a uma ideologia de esquerda feita para destruir a família e corromper a inocência das crianças ao ensiná-las que homem poderia ser mulher e mulher poderia ser homem. Afirmou que alguns políticos

estavam tão empenhados nesse plano que era o meu dever moral defender a honra das crianças da minha cidade.

Do jeito que ele falava, a impressão que eu tinha é que a questão de gênero era monstro de onze cabeças emergindo do mar preste a atacar o continente e destruir toda a civilização como a gente conhecia. Dava a sensação que todas as nossas crianças encontravam-se absolutamente indefesas e que esse monstro chamado gênero se preparava para devorar todas elas.

Acabei sendo moralmente obrigada a dar minha palavra ao padre que não incluiria nada referente ao gênero no Plano Municipal. Não sei se fiz o certo, mas ele era o padre e tinha influência sobre os párocos. Politicamente não era interessante desrespeitar o pedido do padre. O prefeito acabou me elogiando depois. Ele tentava a reeleição e comentou que o que menos precisava é de comprar uma briga que não era dele. Ninguém nem ia sentir falta de gênero no Plano.

São engraçados os caminhos que tomamos devido à pura politicagem tão em voga em municípios pequenos. Eu agradei ao padre e aos pastores e, por tabela, acabei agradando ao prefeito. Agora, ponderando sobre tudo, não adiantou muito. O prefeito acabou não sendo reeleito e eu pensei melhor sobre essas questões de gênero.

Tive que arregaçar um pouco as mangas da minha camisa. Sei que parece uma atitude masculina, mas o calor aqui dentro continua muito.

Ainda me lembro do Francisco na minha sala defendendo seu ponto de vista. Lembro-me da Supervisora bastante propensa a aceitar a pesquisa do professor. Fui obrigada a refrescar a memória dela dos acontecimentos envolvendo a elaboração do Plano Municipal de Educação. Ela seria a futura Secretária de Educação. Era aliada do novo prefeito. E aqui fiz algo do qual não me orgulho muito.

Eu fiz mais ou menos o que o padre e os pastores fizeram comigo. Utilizei táticas de verdadeiro terror moral para incutir na futura Secretária o medo de trabalhar com esse assunto. Disse que ela teria problemas, que a população iria comentar o fato de um novo prefeito mal assumir a prefeitura e uma pesquisa sobre sexualidade e gênero iria começar com as crianças do município. Aproveitei-me de um momento de mudança para promover um pouco de terrorismo. Não sei ao certo, porque fiz isso. Mas fiz.

Quando voltei para a escola, em janeiro, o Francisco veio conversar comigo. Apresentou-me o projeto da pesquisa completo e pediu que eu lesse. Garanti que iria ler. E li. E não é que me surpreendi positivamente? Não consegui compreender o tamanho do meu medo, nem minhas atitudes tomadas no ano passado, nem a dimensão do meu

conservadorismo e da minha ignorância. Desconhecia o assunto e quis, precipitadamente, impor meus valores morais. Talvez a pressão política e o desejo de agradar tivessem nublado minha visão. Agora, livre de todas essas pressões e preocupações, conseguia enxergar com mais clareza.

Marquei essa reunião para que o meu professor pudesse explicar a pesquisa para as mães. E não foi surpresa quando todas elas concordaram e assinaram os termos. Francisco é um professor muito querido da nossa rede. Faz um trabalho muito sério e competente com as nossas crianças e adolescentes. As mães confiam nele.

Terminada a reunião, conseguida as assinaturas, eu não sentia mais tanto calor quanto antes. Aliás, ao sair da sala, estava até uma noite bem fresca. Desdobrei as mangas e fui para casa. Dessa vez, nem precisei ligar o ar-condicionado do carro.

## **Crônica 2 – Desconstruindo Francisco**

O quarto repousava na penumbra. Só não estava em completa escuridão, pois um pequeno feixe de luz adentrava através da fresta da veneziana. O opaco raio de luz deixava-se brincar sobre o corpo estendido sobre os lençóis brancos, sob a manta vermelha. Um olhar mais desatento tomaria o volume em cima da cama como um frio cadáver. Mas bastava olhar mais atentamente para ouvir a ressonância e o leve subir e descer do abdômen. Estava respirando.

As diferenças entre historiadores e psicólogos...

A frase ecoava em sua mente como uma adaga lacerante desferida diversas vezes em um combate corpo a corpo entre historiadores e psicólogos. E ele? Onde se encontrava nesse duelo? Não era nem historiador, nem psicólogo. Era um pedagogo e um professor de português. Não era nada.

Ali, deitado na segurança de sua cama, Francisco sentia-se como o Rocky, um lutador, exausto de ser subido correndo os 72 degraus de pedra da entrada do Museu de Arte da Filadélfia, ter lutado 15 rounds e, ainda assim, ter perdido a luta. Sem receber um único abraço no fim do último assalto.

Era o terceiro o dia que ele se encontrava naquela situação. Não sentia mais vontade de sair dali. Tinha passado dez anos de sua vida profissional se preparando para dar um passo e, finalmente, quando tem a oportunidade, uma avalanche de insegurança lhe atravessa e Francisco não se sente mais capaz de continuar. Encarava-se a si mesmo como uma farsa. Em

sua ânsia de tornar-se relevante para uma geração de alunas, acabou tornou-se irrelevante para sua própria pesquisa.

Como professor, havia dez anos de atuação. Se somados os anos que passou nos bancos escolares como aluno, seriam 26 anos dentro de instituições de ensino, observando e absorvendo a cultura escolar. Isso sem contar seus saberes pessoais aprendidos na família, nos livros que leu, nas igrejas que frequentou. Soma-se a esses os conhecimentos adquiridos na graduação, nos estágios, nos cursos de reciclagem oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação à qual estava vinculado. Além, é claro, dos saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula, na escola. Sua prática docente carregava todas essas experiências, todos esses saberes.

E de que adiantou tudo isso na hora de ir a campo pesquisar e tentar buscar uma contribuição para os procedimentos a serem adotados na hora de trabalhar sexualidade e gênero com adolescentes? Foi verborrágico, influenciador, doutrinador. Justo ele que tinha verdadeiro ranço de doutrinas. Os anos em espaços religiosos o deixaram escaldado.

Francisco estava decepcionado consigo mesmo e sua decepção o prostrara sobre aqueles lençóis brancos e sob aquela manta vermelha naquele quarto repousado na penumbra com apenas um feixe de luz entrando pela veneziana.

A bruxuleante luz do sol que adentrava pela janela entreaberta atingiu um canto da parede e produziu um reflexo chamando a atenção de Francisco. Soerguendo a cabeça dos travesseiros, tal qual Lázaro saindo da tumba, ele pode observar o quadro de medalhas feito de madeira e vidro pendurado na parede. Ali, expostas no quadro, estavam suas três maiores conquistas: as medalhas de prata e bronze na categoria “Crônicas” e um certificado de melhor prática pedagógica (emitido pelo MEC!), adquiridos em uma edição das Olimpíadas de Língua Portuguesa.

Há alguns anos, Francisco conseguiu aplicar uma metodologia em sala de aula, utilizando celulares e fotografias do cotidiano da pequena cidade em que morava, para ensinar suas alunas a escreverem crônicas. E nesse garimpo dos textos, descobriu um pequeno diamante, escrito por uma tímida aluna, e que os levou às condecorações durante as Olimpíadas.

Aquelas medalhas e aquele certificado eram as provas de que ele não era um completo fracasso como acreditava enquanto estava deitado nos lençóis brancos. O brilho prateado ganho pela formação de uma cronista não brilhava à toa. Ela não estaria ali se ele não tivesse alguma competência como professor.



Estar ali, deitado, era mais uma forma de proteção. Como profissional, acabou construindo alguns muros para se proteger, para se defender. Ser professor é um ato, por vezes, muito solitário e pouco solidário. Não tinha o hábito de compartilhar sua prática, não estava aberto a críticas, não refletia sobre o seu saber ensinar, não construiu estratégias de enfrentamento, seja nas discussões sobre sexualidade e gênero, seja no ensino da gramática.

Por não estar acostumado a ouvir questionamentos sobre sua prática metodológica, sentiu-se frustrado, envergonhado, e recolheu-se em sua concha, protegendo-se como uma ostra. Mas se ele era um molusco, acabou atacando seu invasor com madrepérola e o tempo de incubação sobre a cama começava a produzir uma pérola, de formato não tão perfeito, mas ainda assim brilhante e resistente.

Ele não era um fracasso retumbante como se julgava. As alunas gostavam dele. Os alunos também. Confiavam nele. Contavam seus segredos, suas angústias, seus medos, seus anseios. Tinha um papel importante como mediador entre os conceitos gramaticais e as minhas alunas. Fui ponte para elas diversas vezes levando-as a conhecer filmes que, de outra maneira, não teriam acesso. Não poderia se desprezar tanto assim.

Não era a primeira vez e nem seria a última que receberia críticas. Seus métodos seriam questionados outras vezes e ele não poderia reagir assim sempre que recebesse um apontamento negativo. Precisava levantar-se da cama, olhar-se no espelho e garantir a si mesmo que era capaz de superar um empecilho.

E foi exatamente isso que Francisco fez. Levantou-se da cama decidido a voltar para sua pesquisa. Acendeu a luz, expulsando a penumbra do quarto. Abriu as janelas deixando a luz do sol entrar. Encarou-se no espelho. Se era preciso desconstruir-se como professor e reconstruir-se enquanto professor/pesquisador, era exatamente isso que ele faria.

Mas, primeiro, precisava dar um jeito na sua aparência. Estava péssimo. Olhou para as cortinas. Um vestido com ela seria muito cinematográfico? Abandonou a ideia. Estava animado. Afinal, amanhã é um novo dia!

### **Crônica 3 – A não tão absurda história de um pênis que encolheu e se transformou em uma vagina**

Esta não é uma história de Jack Arnold e de seu incrível homem que encolheu após entrar em contato com uma nuvem radioativa. Esta também não é um curta metragem surreal de Almodóvar sobre um homem que encolheu e se refugiou dentro da vagina de sua amante.

Poderia ser um conto filmado por Buñuel ou Fellini. Mas é apenas uma breve narrativa sobre o que aconteceu em um breve momento de um dia na vida de José Eduardo.

Com apenas catorze anos, José Eduardo era bastante conhecido na escola em que estudava. Sobrinho de uma diretora de outra escola do município e irmão mais novo de Antonio Carlos, ex-aluno famoso por seu caráter levemente canalha e charme irresistível com as garotas (e alguns garotos, segundo algumas línguas nem tão más, nem tão boas), José Eduardo tentava seguir os passos do irmão.

Quanto Antonio Carlos descoloriu os cabelos, furou as orelhas e colocou um brinco no lóbulo esquerdo e um alargador no direito, José Eduardo viu-se diante de um dilema. Sempre ouvira seu pai dizendo que brinco e cabelo pintado era coisa ou de mulher, ou de bandido, ou de bicha, mas mais de mulher.

Na escola, todo menino que aparecia com algum artefato ligado ao universo feminino era rapidamente chamado de “bichinha”, “viadinho”, “mulherzinha”. Ele não entendia o porquê de todas as ofensas dirigidas aos meninos eram ligadas às meninas ou aos gays. Ele adorava as meninas. Não via razões para considerar ofensivo ser chamado de “mulherzinha” ou “menininha”. Mas não gostava de ser associado a gays. Nada contra, pensava. Apenas não acho legal.

E daí que seu irmão havia pintado o cabelo e colocado um brinco e ele decidiu colocar um também e descolorir os cabelos. Mas, se o irmão tinha dinheiro para ir até uma farmácia e ser furado por uma profissional, José Eduardo estava ferrado de grana e pediu a ajuda de Manoel. Os dois eram aprendizes no escritório de Valdecir.

José Eduardo achava engraçado o nome de Valdecir. Na cidade em que ele morava, duas pessoas famosas tinham esse nome: seu patrão, dono de um escritório, e a dona de uma mercearia que também era professora. Um homem e uma mulher possuíam o mesmo nome. Então não tinha problema ele descolorir o cabelo e botar um brinco da orelha. Não havia perigos.

Mas, enquanto estava com água oxigenada no cabelo e sua orelha era perfurada por Manoel com uma agulha da costura, José Eduardo lembrou-se de um comentário feito durante um debate aberto ocorrido durante a aula de Língua Portuguesa dias antes. Eles tinham assistido a um filme de uma pessoa jovem que tinha os dois órgãos genitais e depois conversavam sobre o que achavam. José Eduardo riu quando Marcos, colega de classe, disse: “Você coloca um brinco e cria uma vagina”.

José Eduardo começou ter palpitações. E se aquilo fosse verdade? E, se ao colocar um brinco, seu pênis murchasse, regredisse para dentro e se transformasse em uma vagina? Como ele se comportaria sendo um menino com uma vagina?

Pensou em seu irmão. Será que havia nascido uma vagina em Antonio Carlos? O irmão rotineiramente fazia questão de exaltar o tamanho de seu órgão. Ele nunca tinha visto de fato, mas Antonio Carlos batia tanto na tecla que era bem dotado, rendido, que todo mundo acabou tomando isso como uma verdade incontestável. Além disso, Antonio Carlos namorava e continuou namorando mesmo depois dos brincos e dos cabelos platinados. Não seria possível ele continuar namorando se seu pênis tivesse se transformado em uma vagina. Ao menos ele desconhecia uma forma disso acontecer.

Angustiado, decidiu compartilhar seu receio com Manoel.

“Mané, você lembra daquilo que o Marcos falou na sala de aula? Se o cara colocasse um brinco, criaria uma pepeca no lugar do pau?”.

“Lembro sim, Zé. Por quê? Tá com medo?”, e caiu na risada.

“Não, medo, não. Mas será que é verdade?”.

“Acho que não. Ele tava brincando com esse povo que tem preconceito e acha que uma roupa ou um brinco ou um cabelo te faz ficar com o sexo diferente daquele que você é. Tipo, quando o pessoal fala que balé é de menina e futebol é de menino, tá ligado?”.

“To ligado, sim. Mas mesmo assim... sei lá... me deu um medo aqui agora. E se for verdade, entende?”.

“Uai, se for verdade, você vai ter uma vagina e vai poder se divertir de outros jeitos. Pode até achar um namorado”. José Eduardo não sabia se o amigo estava falando sério ou se estava fazendo algum tipo de graça.

Durante a conversa, José Eduardo sentiu uma espécie de formigamento entre as pernas. Desesperado, ele abandonou a área e correu para o banheiro. Trancou-se lá dentro. Manoel foi atrás, mas deu com a cara na porta trancada. Começou bater na porta perguntando o que estava acontecendo.

“Fica quieto! To tentando descobrir uma parada aqui!”, grita José Eduardo tentando não pensar muito. Diante do enorme espelho posto atrás da porta, ele abaixou a bermuda e a cueca. Para sua surpresa, o pênis ainda estava lá. Ele teve a sensação do órgão parecer menor do que ele se lembrava, mas ainda estava lá. A sensação de formigamento existia, mas José Eduardo julgou ser apenas coisa da sua cabeça já impressionada pelo comentário de Marcos.

“Tá tudo certo aí dentro? Tá tudo no lugar certo?”, perguntou Manoel do lado de fora do banheiro.

Logo, imitando uma moda que viralizou no Instagram de homens ao redor do mundo em 2015 intitulada de #mangina, José Eduardo escondeu seu pênis entre as pernas e as cruzou. O resultado observado no espelho era um aspecto bem semelhante ao de uma vagina. Ele não se sentiu esquisito ou deslocado. Apenas curioso e reflexivo.

Então era isso? Seu órgão era uma metonímia? Tudo aquilo que ele é tinha sido reduzido a uma genitália? Ele era uma construção dentro de um sistema heterossexual de produção e reprodução que reconhecia seu órgão como naturalmente (hetero)sexual? Era reducionista demais. Porém, ele estava circunscrito nesse sistema e lutar para sair dele parecia tão absurdo quanto um pênis murchando para se transformar em uma vagina. José Eduardo olhou para a sua mangina refletida no espelho mais uma vez. Vendo-se daquele jeito, não parecia tão absurdo assim.

Manoel estava sentado no chão quando a porta do banheiro se abriu. Observou José Eduardo e não detectou nada de diferente. Olhou para os shorts do amigo na região da frente, mas também não conseguiu ver nada de estranho. “E então?”, perguntou finalmente.

“E então que a gente precisa tirar essa água oxigenada da minha cabeça de vez ou então é o meu cabelo que vai se transformar em uma coisa absurda”.

José Eduardo não teve seu pênis literalmente transformado em uma vagina. Mas, de vez em quando, ele se pega diante de um espelho encantado com sua mangina.

#### **Crônica 4 – Nem só de pão viverá o homem, mas de cada palavra que sai da boca de Deus**

*O culto hoje vai ser maravilhoso./*

*Porque Jesus vai derramar o seu poder./*

*Derrama, Senhor, derrama...*

*Derrama sobre nós o seu poder.*

Roberta sentiu-se completamente abençoada no culto daquela noite. Por diversas vezes, sentiu a presença real do espírito santo mover-se dentro dela. Pensou que até receberia o batismo em línguas, tão comum entre os neopentecostais. Ainda não tinha sido daquela vez.

Gostava de frequentar a igreja. Sentia-se útil em tocar violão no grupo de louvor. Todos elogiavam sua voz limpa e poderosa. “Negros tem uma voz potente”, ela escutou certa vez. Não se sentiu incomodada. Encarou como um elogio.

Ir à igreja fazia parte de sua rotina. Sendo filha de pastor, foi acostumada com os ritos evangélicos desde a tenra idade. Passou por quase todas as funções eclesíásticas que uma

mulher poderia ocupar dentro do templo. Só não poderia ocupar a liderança do grupo de jovens, porque essa ocupação sempre era destinada a um rapaz. Mesmo se julgando mais competente que o atual líder, Roberta conformou-se em ser a segunda líder. Como dizia seu pai, “o homem tem a missão; a mulher, submissão”. Se ele é a cabeça, eu sou o pescoço, divertia-se ela.

Outra coisa que fazia parte de sua rotina eram as tarefas escolares. Roberta sempre fazia suas tarefas depois dos cultos. Acreditava que Deus a iluminaria enquanto estudava. Como se sentia abençoada pensava que a benção se estenderia às tarefas. Naquela noite, havia uma atividade de língua portuguesa. Gostava das aulas de português, admirava muito seu professor. Julgava-o um dos melhores que já tivera.

“O que você entende por sexualidade e gênero?”. A pergunta no topo da folha de papel em branco a encarava após o culto, quando ela chegou a casa e resolveu escrever o texto para entregar no dia seguinte para o professor de português. Não que aquela produção fosse uma tarefa. O professor enfatizou que ninguém era obrigado a escrever, mas ela se sentiu na obrigação de fazer isso.

Antes de ir à igreja, tinha conversado com seu pai sobre a produção de texto. O pai não entendeu muito bem a proposta da produção. Perguntou de quem era a tarefa.

“Não é daquele seu professor que é viado?”.

“Ele não é viado, pai”.

“Tem certeza? Ele tem um jeitinho”.

Roberta ficou se perguntando o que era ter um jeitinho. Mas não quis perturbar mais o pai, que estava atrasado para o culto. No entanto, não conseguiu tirar da cabeça a pergunta feita. Seu professor de português era viado? Ao menos, em sala, ela nunca tinha percebido nada. Admirava tanto a ele que era incapaz de enxergar qualquer coisa além da maneira amorosa de ensinar. E se ele fosse? Que importância teria isso para seu texto?

Ela conhecia o professor e sabia que ele não tinha feito aquela proposta à toa. Roberta começou a refletir sobre o contexto do pedido da produção. Estavam todos na terceira aula, uma antes do intervalo. O professor começou a falar de uma pesquisa para promoção do respeito ou algo do tipo. Ela não tinha prestado muito atenção, porque estava com fome e queria que desse logo a hora do intervalo. Ouviu alguns alunos falando algo sobre gays e sobre mulheres, mas, como estava pensando na comida que seria servida no recreio, não se ligou muito nos comentários feitos pelos colegas.

Mas se a pergunta do professor tivesse algo a ver com gays, ela tinha sua opinião formada. Lembrou-se muito bem da pregação do pastor na Escola Dominical sobre o

homossexualismo, como ele chamou (o professor falava homossexualidade! E agora? Qual era o certo?). O livro de Levítico era muito claro. O apóstolo Paulo também tinha falado sobre essa grande abominação. O pastor tinha sido bem enfático sobre o Senhor não aprovar as práticas antinaturais tão apregoadas pela Rede Globo e pela esquerda. Chegou a vociferar ao reafirmar que homem nasce homem e mulher nasce mulher. Alertou o rebanho contra as artimanhas e os subterfúgios de Satanás. A Bíblia era muito clara quanto a isso. Se Deus não aprovava, então Roberta seguiria as orientações divinas sem questionar.

A menina estava em uma sinuca de bico. Como escreveria sua opinião em um texto sobre um assunto que não dominava muito bem para um professor que o pai definiu como tendo um “jeitinho de viado”? Como diria que achava as práticas gays antinaturais, porque era assim que Deus encarava? Como responderia à pergunta dizendo que homem nasce homem e mulher nasce mulher e tudo o que vai além disso não é natural e nem aprovado por Deus? Será que os seus demais colegas de classe não iriam encará-la como preconceituosa? Não queria magoar seu professor, nem se calar diante de algo que ela encarou ser a reafirmação da sua fé.

Então, por um breve momento, Roberta refletiu. E se seu ponto de vista não estivesse correto? O professor sempre pedia para eles desconfiarem de qualquer coisa dita e verificar por conta própria. Nem todo mundo acredita na Bíblia ou em Deus. Seu professor era uma dessas pessoas. Era certo impor suas crenças e seus valores a quem não compartilhava deles? Mas o pastor afirmava que eles deveriam ser luz na escuridão. Estava confusa e não sabia como resolver o impasse. Pensou mais um pouco.

De posse de seu lápis, Roberta começou seu texto. Nas palavras, achou por bem dizer que não conhecia muito o assunto e, portanto, não tinha uma opinião formada para dar. No fim das contas, não mentiu. Afinal, mentir também era contra as regras da Bíblia. Apenas focou naquilo que era verdade, sem querer deixar seu professor entristecido com sua resposta.

Colocou o ponto final no texto e guardou a folha na mochila. Procurou não pensar muito na questão. Um dia teria um espaço para uma conversa mais esclarecida com o professor, quando entendesse o que ele queria com aquela pergunta. Agora, antes de dormir, pegou o violão e começou dedilhar um louvor que ainda não dominava bem.

### **Crônica 5 – Ultrashow: performatividade em jogo**

As luzes do palco estavam apagadas. Mesmo assim, dava para perceber a movimentação das câmeras, a correria dos contrarregas, a agitação da plateia e um leteiro

parcamente iluminado onde se lê: *Ultrashow*. Atrás do palco, X sentia-se em confusão, sem entender muito bem o que estava acontecendo e porque estava ali, naquele cenário televisivo.

Uma pessoa se aproxima colocando um microfone de lapela em X enquanto passa instruções de maneira bem acelerada: “Você entra, senta naquele banquinho no centro do palco e, quando o apresentador te orientar, abra as pernas. Não ligue para os gritos da plateia e nem para as bexigas que vão cair sobre você. Faz parte do show”.

“Que show? Nem sei onde estou, nem quem sou. Aliás, eu nem estava aqui há alguns segundos atrás e agora já estou participando de um programa. O que está acontecendo?”, fala X querendo algum tipo de explicação.

“Não se preocupe. No palco, vão te explicar tudo”. E a pessoa sai.

Sem saber o que fazer ou como se comportar, X encosta-se à parede. Parece não notar a aproximação de outra pessoa que se coloca a seu lado. Sua atenção é chamada por meio de uma profunda respiração.

“Não está entendendo nada, né?”, comenta a pessoa.

X ainda leva um tempo para processar que a outra pessoa estava lhe dirigindo a palavra. Mas logo percebe e responde:

“Não me parece que ninguém aqui está querendo explicar”.

“É, eu também não sei muito, mas sei o suficiente. Já estive participando desse show há umas duas semanas. É meio esquisito, mas o lance todo chega ser divertido. É só não ficar com paranoia, que tudo dá certo”.

“Mas o que é tudo isso especificamente? Quem eu sou? Quem é você?”.

“Bom, eu ainda não sou alguém propriamente dito. Sou chamado de Y, por ser uma incógnita. Quando eu estive aqui na semana passada, estava o tempo todo com as pernas cruzadas e ninguém conseguiu definir o que tinha ali embaixo”, explica Y com um sorriso traquinas no rosto.

“Como assim ninguém conseguiu definir o que tinha embaixo?”.

“É simples. Você vai entrar lá no programa e, num certo momento, vai ficar meio gelado, meio gelatinoso. Aí, eles vão passar um aparelho na sua frente e tentar focalizar o que tem no meio das suas pernas. Nessa hora, você vai escutar uns gritos e, em cima da sua cabeça, em um letreiro bem luminoso, vai aparecer seu nome”.

“Mas eu tenho um nome!”.

“Ah tem?”, Y parecia estar se divertindo muito com a afirmação de X. “E qual é esse nome?”.

“X”.

“E você acha que X é nome? Claro que não, inocente. Marcelo é nome. Joana também. Enzo ou Valentina idem. Mas X? X é tão incógnita quanto Y. Lá fora mesmo, em operações matemáticas, eles usam essas letras para representar um número de valor desconhecido”.

“Lá fora? Lá fora onde? E quem são eles?”.

“Lá fora é o lugar em que todos eles estão. As pessoas que decidem as coisas por nós antes mesmo da gente nascer. Como eles ainda não sabem o que você tem no meio das pernas, é como se você ainda não existisse para eles. Aí, não tem roupa, não tem brinquedos, não tem quarto decorado. Não tem nada ainda. Eles precisam disso para saber qual porta você vai entrar”.

“Porta? De que porta você está falando?”.

“Daquelas ali”, responde Y apontando para o palco.

X lança um longo olhar para a direção apontada por Y. Então vê as duas portas. Enormes. Uma toda azul com o número 1 pintado em branco e a outra toda rosa com o número pintado, também em branco.

“O que tem atrás delas?”, indaga X.

“Todo o seu futuro”, sussurra Y em tom profético. “Assim que o aparelho meio gelado e meio gelatinoso focalizar o que você tem no meio das pernas, automaticamente vão lhe designar para uma das portas. Se aí embaixo você tiver um pênis, então vai para a porta azul. Se tiver uma vagina, porta rosa”.

“E porque o meu futuro está atrás dessas portas?”.

“Porque atrás delas estão as coisas que serão destinadas a você. Por exemplo, se você for para a porta um, vai encontrar uma bola, uma bicicleta, patins, liberdade para subir em árvores e escalar números, carrinhos irados, dinossauros, foguetes, um kit de explorador, um kit de ciências, uma calculadora, jogos de raciocínio, boné, roupas confortáveis para todas as suas aventuras e com uma paleta de cores que variam entre azul e verde, um incentivo a se interessar por meninas desde muito cedo, aliás, pode beijar quantas meninas você desejar e não só beijar, passe livre para sair sozinho e voltar a hora que quiser...”.

“Parece uma porta maravilhosa”.

“É, alguns não reclamam. Geralmente é uma porta que te dá bastantes privilégios. Ainda mais se você for branco”.

“E na outra porta? O que tem lá?”.

“Ah, é uma porta legal também, mas bem diferente da primeira. Roupas em tons de rosa e com muitos brilhos, rendas, paetês. Bonecas, panelinhas, vassourinhas, minicozinha, kit



de maquiagem, espelho, secador, postura corporal bem policiada, liberdade para dançar, não pode sair a noite sozinha, tem que ser dar ao respeito, não pode sair beijando todo mundo, maior sensibilidade para as artes e desestímulos para as exatas”.

“Não parece ser muito animadora essa porta”.

“É, muitas pessoas que passaram por ela também não ficaram muito animadas”.

“Mas e seu for para uma porta e querer alguma coisa que está na outra porta? Tipo, se eu estiver na porta um, mas tiver vontade de dançar? Ou então se eu tiver na porta dois, e quiser brincar de futebol? Não pode?”.

“Bom, aí é um pouco problemático. Existem tecnologias poderosas para te forçar a agir de acordo com a porta que lhe foi designada e que vão lutar com tudo para garantir o que eles chamam de ordem. Assim que você demonstrar esses ‘desvios’ dos conteúdos das portas, um batalhão de gente vai surgir pra te colocar no caminho certo. Às vezes, com um pouco de sorte, você cai num lar onde eles deixam você seguir a porta que quiser. Mas aí existem as pessoas do lado de fora. Enfim, de qualquer maneira, um pouquinho de sofrimento você vai acabar enfrentando”.

X fica em estágio de desolação. Não achava que fosse justo. Gostaria de ter o direito de decidir por qual porta deveria entrar e até mesmo se optasse por não entrar em porta alguma.

“Não me parece muito justo decidirem essas portas por mim antes mesmo de eu existir. E tudo isso baseado no que eu tenho entre as minhas pernas... Não é nada justo. Deveria ter uma maneira de mudar isso”, comenta X afinal.

“Olha, não tem jeito de mudar isso daqui de onde estamos. Mas tem uma maneira de retardar um pouquinho o processo e botar o pessoal bem desesperado lá fora”.

Por um instante, X vislumbrou a possibilidade de não ter uma definição durante o *Ultrashow*. Mesmo que não durasse muito tempo, seria interessante ter por mais um tempo o controle de sua vida, sem que ninguém escolhesse como tudo seria.

“Como eu faço isso, Y?”.

Y abre um sorriso bem maroto e sussurra dando uma piscadela:

“Na hora do *Ultrashow*, mantenha as pernas fechadas”.

## **Crônica 6 – Ponte sobre águas turbulentas**

O quarto escuro tinha sido superado há muito. Os encontros tinham ocorrido sem maiores transtornos. As alunas gostavam muito dos filmes e das rodas de conversas feitas

depois. Desconfio também que elas apreciavam bastante as comidinhas que a gente levava para deixar nossas palavras mais doces, mais úmidas. Sentirei falta daqueles momentos tão honestos, tão abertos...

O que fica são as lembranças daquelas tardes tão empolgantes materializadas nas formas das crônicas que elas escreveram. Em diversas delas, especialmente na última produzida, há algumas linhas em que meu papel como professor é destacado. Confesso que ler isso agora mareja meus olhos.

Uma das mais tocantes foi escrita por David. Ele acabou intitulado seu texto de “Tudo que eu aprendi nas suas aulas”. Depois de escrever como assistir aos filmes e discutir sobre o preconceito mudou sua forma de pensar a sexualidade e o gênero, David decide dedicar um parágrafo para destacar meu papel nessa transformação. Tomei a liberdade de transcrever as palavras dele:

“Então eu queria muito te agradecer, professor, por ser sempre você. Essa pessoa deslumbrante, elegante, sorridente, legal para caramba. Eu queria te dizer, professor, por esse um ano e quatro meses que tenho aula com você, professor, nunca tive um professor que nem o senhor. E agradeço novamente por isso, por me fazer pensar diferentes de outras coisas. Agora eu sou normal e até tenho um amigo gay. Professor, eu nunca acreditaria que eu tivesse um amigo gay. Mas graças aos seus filmes e suas aulas e discussões, eu sou diferente. Muito obrigado por isso. E agradeço por me fazer pensar diferente e suas discussões são as melhores. Eu acredito que não foi só comigo, mas com todos os meus colegas de sala. Obrigado mesmo”.

Tive que secar uma lágrima agora. David é um aluno muito querido. Chegou a nossa escola depois de ter dado muito trabalho nas escolas anteriores em que passou, com fama de valentão, agressivo. Mantive uma distância segura dele nos primeiros momentos, mas percebi que ali havia um bom menino, sem muita orientação. Hoje, sinto um grande orgulho de perceber que fui a ponte para que David avançasse sobre águas turbulentas.

José Eduardo também achou interessante me salientar meu papel na transformação do pensamento dele. É emocionante ler as palavras dele: “Antes, eu tinha bastante preconceito. Não aguentava ficar perto de nenhum gay. Mas quando assisti aos filmes do professor José Francisco, eu ganhei respeito por eles. Cheguei à conclusão que são pessoas comuns, não machucam ninguém e são pessoas que não tem medo e vergonha do que lhes interessam e nem de se expressarem, não ligando para o que os outros pensam”. Impossível esquecer o abraço que João Eduardo me deu no último dia de aula. Outro aluno que contribuí para avançar sobre as águas turbulentas.

Henrique igualmente trouxe à tona minha função como professor na transformação do preconceito. “Quando passou um gay, se fosse antigamente, todos iriam xingar. Mas como nós tínhamos conhecido um professor muito gente fina e boa pinta, ninguém xingou. Pois um dia, ele nos ensinou que, mesmo que pessoa seja gay, isso não mudaria nada, pois a pessoa pode ser gay, mas tem um coração imenso de bom. Graças ao meu professor querido, não critico pessoas gays. Eu as respeito”. E as águas de Henrique eram bem turbulentas ao conviver com uma irmã trans em casa e escutar muitos coleguinhas ofendendo-a. Outra lágrima brotou em meus olhos.

Alfredo foi outro que fez um elogio às pontes que eu criei com eles. “Agradecimento para o professor José Francisco foi fazer essa estratégia para nós conseguirmos interpretar os filmes e percebermos nossos preconceitos. Parabéns para você, professor José Francisco”.

Não é com arrogância ou demagogia que exponho aqui os relatos. Nem para receber confete. Minha personalidade não é afeita a elogios rasgados e expressões afetuosas em excesso. É que, na verdade, eu ainda não tinha tido a dimensão da minha participação na construção desses pensamentos até poder pôr as mãos nessas últimas crônicas escritas.

Até então, minha maior preocupação era utilizar os filmes e depois a escrita dos textos. Acreditava que, apenas com essas duas linguagens, a mudança ocorreria, promoveria o diálogo com as multiplicidades e isso despertaria o respeito das alunas por pessoas que não se encaixam nos padrões sociais impostos. Tanto que a crise que me levou ao quarto escuro foi desencadeado justamente pela preocupação em ser tão influenciador a ponto de não conseguir separar o que tinha sido construída pelas minhas alunas e o que tinha sido imposto por mim ali.

Eu, em dez anos de carreira, sempre dizia às minhas alunas que assistir a filmes comigo era diferente de assistirem a filmes sozinhas. Mas o que eu não imaginava é que a minha forma de ver filme com elas iria mudar tão drasticamente. Quem diria que o professor que se trancou em um quarto escuro com medo de repensar sua prática, agora recebia elogios de suas alunas por ter sido a ponte entre elas, os filmes e as crônicas. A articulação entre o cinema e a produção textual só foi possível mediante o papel de mediador do professor. Papel esse que eu a mim investi depois de ter me despedido de muitos conceitos equivocados sobre minha prática docente.

É, Paulo Freire realmente tinha razão. A prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo.

#### 4. TODAS AS CRIANÇAS DEVEM TRAZER SUAS FANTASIAS NA BOLSA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Viver no mundão tá ligado que é caso sério*

*Dando a cara a tapa*

*E às vezes sem ter critério*

*Levar o legado sendo parte do mistério*

*Trabalhar pra prosperar*

*Ascensão do império*

*Gloria Groove*

O carro estava parado. O sinal vermelho indicava que o veículo deveria continuar parado por mais alguns segundos. O condutor dá uma olhada ao redor. Consegue avistar algumas criaturas nas sombras, escondidas, esperando. Nenhuma delas tem corpo esguio, franzino. Ela não estava ali. Não era a primeira vez que eu retornava àquela encruzilhada na esperança de vê-la. Butterfly havia voado para longe.

Fazia dois anos desde que eu tivera aquele inusitado encontro que mudou minha vida pessoal e profissional. Quando eu retornei ao cruzamento, tinha a esperança de encontrar Butterfly e conversar com ela, dizer o quanto ela fora responsável por uma mudança tão drástica em minha trajetória.

Quando me propus a esta pesquisa, eu não fazia ideia do percurso árduo que precisaria trilhar. De fato, foi como atravessar um deserto causticante. A travessia ficou mais suportável por estar a bordo de um ônibus prateado com um salto alto gigantesco sobre ele e uma *drag queen* dublando uma ópera, num legítima exemplar do *camp* (SONTAG, 1987). Era a estética do exagero utilizada para transformar a situação, não para negá-la, mas para vencer o show e produzir enfrentamentos contra outros exageros nem tão coloridos ou poéticos (SILVA JUNIOR, 2011).

E nessa estética do exagero, eu, que pensava estar a bordo de ônibus prateado, na verdade, era o próprio ônibus adentrando o deserto. Pode parecer estranha essa personificação a essa altura, mas analisando o conjunto deste trabalho, não há outra analogia melhor para descrever minha atuação nesta pesquisa. As decisões que tomei para confeccionar o corpus, as estratégias, a metodologia, a escrita, tudo perpassou por uma transformação da realidade, para vencer os percalços e ainda assim produzir um enfrentamento colorido, purpurinado, poético, para sobrepujar situações nem tão radiantes, por vezes, escura e solitária.

E quando eu digo que este trabalho é um legítimo exemplar *camp*, faço isso evocando Sontag (1987, p. 330):

A afirmação de Genet<sup>11</sup> de que “o único critério de um ato é sua elegância” praticamente equivale, enquanto afirmação, à de Wilde<sup>12</sup>: “Em questões de grande importância, o elemento vital não é a sinceridade, mas o estilo”. Contudo, o que conta, finalmente, é o estilo no qual as ideias são afirmadas.

O estilo é a marca desta pesquisa. Foram tantas escolhas estilísticas (a manutenção da gramática no gênero feminino como opção ao invés do gênero masculino “neutro”, a opção por uma narrativa que foge da linguagem científica em terceira pessoa e tida como “verdade universal” e “neutra”) que transformaram esse trabalho num exercício de estilo para se afirmar ideias as que se propôs. Tal qual o *camp*, este exercício não negou a realidade na qual o presente trabalho está inserido, mas assumiu-a e ultrapassou-a esteticamente, tanto através de uma manifestação artística, como cotidianamente.

Gosto da imagem do deserto que *Priscilla* utiliza e que me apropriou ao construir minhas considerações. À primeira vista, o deserto parece intimidante. Aquela imensidão aparentemente estéril, uma terra débil, um solo arenoso, um clima causticante durante o dia e gélido ao cair da noite. O deserto se torna interessante quando a gente passa a notar aquilo que, num primeiro olhar, ele não mostra. Ainda que tudo conspire para não haver vida, ela resiste e encontra um meio de estar ali. O que mais chama a atenção no deserto é justamente isso: as formas de resistência da vida. E foi exatamente isso que precisei para vencer minha primeira situação desértica e fazer a vida aparecer.

Se eu previa dificuldades, elas não demoraram a aparecer, só que vieram de onde eu menos imaginava. Por se tratar de uma pesquisa sobre sexualidade e gênero com um grupo de adolescentes, pensava que meu principal obstáculo seria vencer o medo e a desconfiança das mães, das responsáveis pelas minhas alunas. No entanto, o deserto se materializou pela primeira vez na figura das agentes públicas da educação. Estratégias ancoradas no pânico moral foram adotadas e quase me impediram de seguir adiante com a pesquisa (MISKLOCI, 2007), tal qual um sol implacável teima em fazer sucumbir as plantas que ousam vencer o solo arenoso do deserto.

---

<sup>11</sup> Jean Genet, escritor, dramaturgo e poeta francês, é autor de obras como *O Balcão*, *Os Negros* e *Os Biombos*. Enquanto era membro da Legião Estrangeira, foi expulso por ter sido flagrado mantendo relações sexuais com outro homem.

<sup>12</sup> Oscar Wilde, escritor, dramaturgo e poeta inglês, é autor de obras como *O retrato de Dorian Grey*, *O príncipe feliz* e outras histórias, *A alma do homem sob o socialismo*, entre outros. Ficou preso por dois anos, em regime de trabalhos forçados, por sua relação amorosa com o Lorde Alfred Douglas, considerada um ato imoral sob as leis inglesas.

É compreensível o medo de trabalhar com um assunto tão delicado como a sexualidade e o gênero, especialmente em tempos de disseminação de factoides como a “ideologia de gênero”, a criação de projetos como o “Escola sem Partido”, a exclusão da palavra “gênero” dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação e da Base Nacional Curricular Comum, e a proibição do kit integrante do programa Escola Sem Homofobia. É possível entender o pânico moral oriundo da cruzada cristã, empunhada por católicos conservadores e evangélicos neopentecostais, apoiados por uma parcela igualmente conservadora da sociedade, que justifica sua perseguição contra o “gênero” afirmando ser a favor da família tradicional judaico-cristã heteronormativa (MOURA, SALLES, 2018; VIANNA, 2015; BALIEIRO, 2017).

Mas se a vida encontra formas de resistir no deserto, também encontrei meu oásis no acolhimento das mães e responsáveis, somado à disposição das alunas. Este acolhimento foi o responsável por vencer o medo da Secretária de Educação Municipal e da Diretora da Escola. Assim, torna-se evidente que, antes de começar qualquer trabalho com sexualidade e gênero com adolescentes em um ambiente hostil, faz-se mister garantir a confiança e a afetividade de pais, mães e responsáveis. O aval para seguir adiante havia sido dado. E assim o ônibus prosseguiu sem saber de antemão o que iria percorrer e por quais caminhos iria seguir. Tinha apenas algumas pistas, um método: o cartográfico.

A cartografia não parte de uma ação sem direção; ela apenas reverte o sentido tradicional do método sem excluir a orientação do percurso da pesquisa. Seu foco está em acompanhar os processos e compô-lo conjuntamente, em propor um caminho que vai traçando, no percurso, as suas metas (PASSOS *et al*, 2014). Por isso é que a cartografia foi o método adotado. Mas para construir esses processos era necessária uma pergunta motivada, o que faria esse ônibus prosseguir.

Previamente, havia em mim a dúvida acerca do cinema e da produção textual serem linguagens adequadas para trazer à tona a temática da sexualidade e do gênero e, partir disso, promover diálogos sobre essa diversidade e se, com isso, surgiria nas estudantes um respeito às multiplicidades sexuais e às suas múltiplas formas de existir. Ponderando que a cartografia é um método de pesquisa-intervenção e que, ao cartografar, eu estava acompanhando processos, é importante destacar que tal trajetória metodológica foi a mais recomendada para esta pesquisa.

Ao compreender esses processos, tive condições de avaliar a respeito da autorreflexão crítica das educandas a propósito da realidade impulsionadas pelo contato com

as imagens cinematográficas. Em seguida, analisei o modo que essas alunas compreendem o mundo e intervêm nele por meio da produção textual, como recriação do meio em que vive.

Em um dos encontros promovidos por este estudo, as alunas foram convidadas a refletir sobre questões referentes às sexualidades e ao gênero. Ao ser questionado sobre seus conhecimentos, esse grupo de adolescentes trouxe à tona suas concepções prévias e percepções acerca do que seja a diversidade sexual e de gênero. Suas respostas traçaram o território a ser explorado pelo ônibus, onde ainda residia muita dúvida e desinformação sobre os temas.

A associação do tema diversidade sexual e gênero ao machismo, às diferenças entre homens e mulheres, ao racismo e ao desconhecimento revelaram que as alunas não estavam totalmente alheias à temática. Quando se trabalha diversidade sexual e de gênero, acabamos passando pela luta dos direitos das mulheres, pelo não apagamento da raça negra que acaba se resvalando no processo de assepsia da comunidade LGBT (BENTO, 2017).

A cartografia não está apenas focada no objeto da pesquisa. O pesquisador também não só faz parte da análise dos processos, mas também compõe estes, uma vez que está imerso em uma mesma cultura e em uma mesma realidade que as pesquisadas, promovendo intervenções que potencialmente modificam os sujeitos e ele mesmo. Ambos se afetam. E foi justamente nessa relação de afetação mútua é que o ônibus pode prosseguir até encontrar seu próximo obstáculo: eu mesmo.

Quando recebi uma negativa logo no meu segundo encontro com as alunas, ainda não tinha compreendido plenamente o meu papel nessa pesquisa. Talvez até como uma forma de proteção, não havia me permitido ser afetado pelos processos. Estava seguro em minha prática pedagógica, em minha didática, nas minhas metodologias. Ah, eu estava tão seguro de mim. Era como o ônibus adentrando nas cidadelas do interior australiano. Mas uma hora o choque de realidade chega. Se para o ônibus foi quando pessoas desconhecidas picharam na lateral do veículo: “Transmissores de AIDS, caiam foram!”, para mim foi minha entrada no quarto escuro.

Foi somente quando me tranquei em um quarto escuro, questionando minha atuação profissional, que pude compreender a importância do meu papel. Fui obrigado despir-me das minhas concepções prévias sobre o que era ser um pesquisador e/ou ser um professor (algumas delas até beirando o conservadorismo no sentido da inflexibilidade diante do novo) e ser as duas coisas ao mesmo tempo.

E assim, nu, vesti-me com uma nova roupagem. Assim como o ônibus prateado e brilhante do filme *Priscilla, a rainha do deserto*, conduzindo a personagem Felícia, montada

como uma instalação viva, “com uma imensa calda de um tecido também prateado e brilhante, cintilando ao vento”, coloquei-me à disposição de um grupo de personagens inseridos em imagens cinematográficas para conduzi-los por regiões inóspitas e utilizei produções de textos de minhas alunas para verificarmos que territórios estávamos constituindo. “É um contraste, um pouco (ou muito) de glamour na aridez do deserto” (SILVA JUNIOR, 2011, p. 147).

Assim pude vencer e adentrar naquela estrada, aparentemente seca em meio à poeira vermelha. Foi somente quando saí daquele quarto e fui para a sala de aula promover os debates abertos com minhas alunas, que entendi que meu papel como professor é fundamental para ser a ponte entre os diálogos. E aqui é preciso fazer uma reflexão sobre a própria formação docente no tocante às discussões sobre sexualidade e gênero.

Os estudos analisados nesse trabalho sobre esse assunto apontam que docentes trazem consigo o seu próprio “saber-ensinar” e o seu “saber-fazer” profissional, ancorado em seus anos como estudantes, em seus valores morais e religiosos, nos conhecimentos adquiridos ao longo da vida e na própria prática escolar (TARDIF, RAYMOND, 2000). No entanto, como aprendi na pele, nem sempre esse “saber-ensinar” ou esse “saber-fazer” é o ideal quando se está disposto a trabalhar com as multiplicidades. Faz-se necessário despir-se de ideias já construídas, desconstruir-se e reconstruir-se para estar disposto a promover esses diálogos. Se a professora não estiver disponível para esse processo de desconstrução e reconstrução, nenhuma linguagem será efetiva para discutir diversidade em sala de aula.

Seffner (2011b, p. 568) traz uma contribuição importante para as ações pedagógicas sobre sexualidade e gênero:

A ação pedagógica escolar, em termos de gênero e sexualidade, decididamente tem que abandonar o ar de “catecismo” que em geral tem, dando margem a “sermões”, “condenações morais”, “denúncias de abusos”, e tomar o caminho do diálogo, reconhecendo inclusive que, se o aluno pensa assim, é também porque em nossa sociedade existem milhares de dispositivos pedagógicos, na mídia, na cultura popular, na música, que lhe mostram essas atitudes como boas alternativas de vida.

E foi essa a linha de pensamento que procurei adotar neste trabalho, especialmente após meu processo de desconstrução. Tentei não soar dogmático ou como se estivesse dando um sermão para minhas alunas.

Como eu estava disponível para essa desconstrução e reconstrução, pude valer-me então de duas linguagens para promover esses diálogos. E, no processualidade da pesquisa, pude perceber que se a docente for a ponte entre as linguagens e as estudantes, atuar nesses



processos, o cinema e a produção textual se mostraram caminhos potentes na promoção do diálogo sobre as diversidades.

Nosso ônibus prateado continuou explorando os processos e desenvolveu um trabalho de discussão e problematização da sexualidade e do gênero, com o intuito de questionar concepções intimamente ligadas a preconceitos e estereótipos. A discussão e problematização foram desenvolvidas em três momentos: a veiculação das obras audiovisuais, o debate aberto em sala de aula e a produção de uma crônica como forma de costurar as ideias vistas nos filmes e levantadas durante a discussão.

Por meio das falas e dos textos produzidos, pude compreender a apropriação dessas produções pelas estudantes, especialmente no que se refere às concepções de sexualidade de gênero antes trazidas. Ler os textos e ver minhas estudantes sendo capazes de utilizar o que aprenderam durante os diálogos para debater uma situação foi a prova de que elas se apropriaram dos conceitos discutidos (GIORDAN; VECCHI, 1996).

O cinema é uma linguagem eficiente para se trabalhar com a sexualidade e o gênero em sala de aula. Figueiró (2009) aponta os filmes como uma estratégia eficiente para explorar, de maneira construtiva, o diálogo sobre esta temática. A força do cinema na transformação do olhar dessas alunas possibilitou o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da criação, ampliando novas formas de pensar, sentir e agir (PEREIRA, 2008). E as imagens cinematográficas só foram capazes de promover essa transformação porque, ao apresentarem a realidade, fizeram isso não de maneira lógica, mas com sensibilidade. Desta maneira, as meninas, ao se apropriarem dos filmes, racional e afetivamente ao mesmo tempo em um processo logopático (CABRERA, 2012), conseguiram desconstruir seus pensamentos e reconstruí-los de outra forma.

Justamente por isso que ao apresentar a realidade de maneira mais sensível, o cinema produz impacto em quem tem contato com ele. É desta maneira que o cinema é uma linguagem mais efetiva ao comunicar certas realidades. E isso foi extremamente importante neste trabalho e pode ser percebido quando as alunas expressaram suas ideias através das crônicas.

David mesmo falou como *Priscilla* mexeu com ele “porque pelo fato de eles vestiam de mulher, são homens e isso acaba gerando um preconceito por homem vestido de mulher”. João Eduardo, que se assume como alguém que tinha preconceitos com gays, afirma que ao assistir aos filmes “ganhei respeito por eles, cheguei a conclusão que são pessoas comuns, não machuca ninguém, e são pessoas que não tem medo e vergonha de o que interessa-lhe e de se expressar e não pensa que as pessoas falam”. Outras alunas atribuem mudanças de

pensamento aos filmes visto em sala e às discussões feitas na sequência. É o caso de Maria Cristina. “Minha opinião sobre tudo isso mudou muito desde o começo do ano até agora”, relata. “Com todos esses filmes em sala, debates, minha opinião cresceu muito”, continua.

São apenas alguns recortes de tudo o que já foi apresentado aqui. É oportuno lembrar que em nenhum momento as alunas atribuíram exclusivamente aos filmes suas mudanças de atitudes. Elas foram enfáticas em destacar o meu papel como transformador ao utilizar a linguagem cinematográfica para dialogar as diversidades. Novamente, trago a crônica produzida por David para exemplificar esse processo: “Eu queria te dizer, professor, por esse um ano e quatro meses que tenho aula com você, professor, nunca tive um professor que nem o senhor”. O cinema é uma linguagem poderosa nas mãos de uma professora que entende o seu papel na promoção de diálogos.

Perinelli Neto e Paziani (2015, p. 281) atestam o poder das imagens cinematográficas e a importância de profissionais docentes pensarem no uso dessa linguagem ao desenvolver o pensamento crítico por parte de suas estudantes:

Atualmente, as possibilidades abertas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) incentivaram a produção e o compartilhamento de vídeos, ampliando assim os espaços e as ocasiões em que a visualização dos filmes se faz presente, para além da sala de cinema ou dos aparelhos de televisão, o que nos faz pensar na importância de se promover processos formativos voltados, especialmente, para o emprego consciente e crítico dessas tecnologias no ensino/aprendizagem, evitando-se assim o tecnicismo e a reificação em torno dessa linguagem.

Todavia, eu só pude ter acesso a essas novas concepções atribuídas à sexualidade e ao gênero, pois a crônica foi a linguagem que utilizei a fim de que minhas alunas traduzissem esses pensamentos críticos desenvolvidos durante a pesquisa. Quando analisei as crônicas, pude ver que este foi um gênero textual adequado para o desenvolvimento do trabalho. Por ser um gênero híbrido, que mescla ficção e realidade, as crônicas escritas não criaram uma nova realidade, mas recriaram aquilo que as alunas já reconheciam (SÁ, 2002; CÂNDIDO, 1992). As crônicas permitiram que elas pudessem pensar sobre os temas e pudessem expressar seus entendimentos, seja por meio de uma narrativa, seja por meio de uma reflexão.

E como foi gratificante constatar através dos textos lidos que minhas alunas estavam pensando gêneros e sexualidades. O ponto de virada da pesquisa surgiu com o filme *XXY*, momento em que pude construir um espaço de diálogo em que minhas alunas, efetivamente, começaram a refletir sobre a matriz binária heteronormativas genital-gênero e passaram a questionar isso (BUTLER, 2016). Com as demais películas, outra matriz binária também passou a colocada em xeque: genital-desejo (PRECIADO, 2014). Além disso, minhas alunas

concluíram, tanto nos textos quanto das discussões, que a sexualidade é socialmente atribuída e construtora de expectativas e desejos de acordo com a genitália (SCOTT, 1995).

Essas reflexões puderam ser compreendidas, tanto na fala durante os debates, como nas produções escritas. Nota-se que, ao menos as alunas, que até então, alegavam desconhecer a temática, passaram a atribuir novos sentidos à sexualidade e ao gênero. Outro aspecto que apareceu são os resultados do processo na transformação de preconceitos e estereótipos e promoção do respeito às diversidades. Especialmente quando as alunas passam a reafirmar sua própria identidade e lançar um olhar de compreensão ao outro. Nos textos e nas falas apresentadas, percebe-se uma preocupação em aceitar e acolher o diferente.

Essas mudanças podem ser observadas quando David escreve que “graças aos seus filmes e suas aulas e discussões, eu sou diferente. [...] E agradeço por me fazer pensar diferente e suas discussões são as melhores”. Ou quando Henrique narra uma situação em que ele e seus colegas estavam reunidos, se divertindo com brincadeiras e piadas “quando passou um gay. Se fosse antigamente, todos iriam xingar, mas como nós tínhamos conhecido um professor muito gente fina e boa pinta, ninguém xingou”. Ou então quando Fernando escreve sobre a mudança de seu pensamento sobre a diversidade sexual e de gênero ao participar desta classe e fazer novas amizades. “Estudar com essas pessoas mudou muito meu pensamento, ter um amigo que gosta do seu mesmo gênero, eu achava repugnante, mas esse meu amigo me mostrou que eu estava errado”. Ou quando Maria Cristina diz que “a sociedade tem na verdade padrões como homens não podem usar cores de mulher, se homens usarem maquiagem é considerado gays [...] Na verdade, o certo é cada um cuida da sua vida”. Os exemplos estão impressos naquelas folhas de papel almaço com letras pueris, mas também circunscritos em suas concepções.

No entanto, até então, só pude observar o que eles escreveram. Esses alunos não estão mais comigo e não posso dizer se essas mudanças apontadas por eles realmente se efetivaram longe daqueles espaços de diálogos, se eles conseguiram levar essas discussões para o cotidiano, se conseguiram modificar suas maneiras de encarar as sexualidades em ocasiões em que foram testados a isso.

Neste momento de considerações finais, volto a pensar em Butterfly e me pergunto se realmente eu conseguiria ter mudado a realidade dela. Será que uma discussão em sala de aula usando imagens cinematográficas e crônicas teria feito a realidade dela ser mais suportável? Será que um trabalho como esse teria dado voz a ela e a feito lutar por seu espaço, por sua resistência? Questionamentos sobre os quais ainda não tenho respostas. O ônibus precisará continuar seu caminho.

Discutir sexualidades e gênero é uma tarefa constante. Ainda mais em tempos tão difíceis para um debate honesto sobre multiplicidades, quando agentes religiosos, políticos e sociais tramam um emaranhado de desonestidades tentando empurrar de vez a diversidade para dentro do armário.

Projetos como o Escola Sem Partido (PL n°. 867/2015) que pretende proibir a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes (BRASIL, 2015a). Ou o preocupante PL n° 1859/2015 que propõe alterar o artigo 3° da LDB acrescentando a educação “não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar ideologia de gênero, o termo gênero ou orientação sexual” (BRASIL, 2015b, p. 2). Se cochilarmos, o armário reaparece e, às vezes, retorna mais forte e maior do que outrora.

Um trabalho como este não se encerra quando eu coloco o ponto final na última sentença. O processo não se finda, assim como os embates e as lutas. Enquanto houver uma ala parlamentar apoiada por setores conservadores da sociedade, haverá uma frente de luta para combater retrocessos e brigar pelos direitos de existirem, pelos direitos de serem sujeitos.

Enquanto houver um deserto, haverá um ônibus prateado e brilhante buscando novas formas de resistência da vida.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papyrus, 1997.

ALTMANN, Helena. **Diversidade sexual e educação**: desafios para a formação docente. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, n. 13, 2013.

ALTMANN, Helena *et al.* . Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis , v. 26, n. 1, e44074, 2018.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. A “guerra” contra o gênero: reações às últimas décadas de políticas de promoção da igualdade de gênero no Brasil\*. **Cad. Pagu**, Campinas , n. 51, e175122, 2017.

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete (Org.) **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

\_\_\_\_\_. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.

BRANDÃO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. “Não é competência do professor ser sexólogo”: O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 100-123, jan.-abr. 2018

BRASIL, Conselho Nacional de Combate à Discriminação/Ministério da Saúde. 2004. **Brasil sem Homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000. Organizada por Alexandre de Moraes.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Dá nova redação ao art. 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 da Constituição Federal, alterando o parágrafo 8. Brasília , 2014. Disponível em:  
<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=27/06/2014>>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm). Acesso em 28.05.2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.  
BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (Terceira Versão). Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 867, de 2015 (da Câmara dos Deputados). Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, 2015a. p. 01-21. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em: 04.06.2018.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 1859, de 2015 (da Câmara dos Deputados). Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Brasília, 2015b, 09 de julho. p. 01-26. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1359704.pdf>. Acesso em: 04.06.2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. 11.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CABRERA, Julio. **O cinema pensa:** uma introdução à filosofia através dos filmes. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2012. Recurso digital. Não paginada.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação?. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, Apr. 2009.

CÂNDIDO, Antonio *et al.* **A crônica:** o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

COHEN, Stanley. **Folk Devils and Moral Panics:** The Creation of Mods and Rockers. London, MacGibbon & Kee, 1972.

CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. In: MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012. p. 73-82.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA – CNJ. **O poder judiciário na aplicação da Lei Maria da Penha**. Departamento de Pesquisas Judiciárias, 2017.

EU não quero voltar sozinho. Direção e produção: Daniel Ribeiro. Brasil: Lacuna Filmes, 2010. 17 min., son., color. Disponível em: <  
<https://www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbI>>.

FERRARI, Anderson. **Revisando o passado e construindo o presente**: o movimento gay como espaço educativo. Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPed, p. 351-368, 2007.

FERRARI, Anderson; BARBOSA, José Gabriel de Viveiros. **Homossexualidades masculinas e cidades pequenas**. Bagoas, n.11, p.211-236, 2014.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. IN: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damigo (Org.). **Educação sexual** : múltiplos temas, compromisso comum. Londrina : UEL, 2009.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-170, jan./abr. 2018

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GAVA, Thais; VILLELA, Wilza Vieira. Educação em Sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. **Sex., Salud Soc. (Rio J.)**, Rio de Janeiro , n. 24, p. 157-171, Dec. 2016 .

GIORDAN, A.; VECCHI, G. **As origens do saber**: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

GOELLNER, Silvana Vilodre; GRESPLAN, Carla Lisboa. XXY: intersexualidade, corpo e desejo. In: GOMES, Ana Carolina Vimieiro; CARVALHO, Ely Berto de Carvalho (Orgs.). **História da ciência no cinema 5**. Belo Horizonte, MG: Fino Trato, 2014.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80 | 2008, 115-147.

GRUPO GAY DA BAHIA – GGB. **Relatório 2016**: assassinatos de LGBT no Brasil. Salvador, 2016.

GUEDES, Roberto. **A incrível história dos X-Men**. Hqmaniacs, 2008. Disponível em: <[http://hqmaniacs.uol.com.br/principal.asp?acao=materias&cod\\_materia=518](http://hqmaniacs.uol.com.br/principal.asp?acao=materias&cod_materia=518)>. Acesso em: 11.01.2018.

HOPKINS, Patrick D. A sedução do normal: quem *não quer* ser mutante? In: IRWIN, William. **X-Men e a filosofia**: visão espantosa e argumento assombroso no X-verso mutante. São Paulo: Madras, 2009.

LEITE JUNIOR, Jorge. Transitar para onde?: monstruosidade, (des)patologização, (in)segurança social e identidades transgêneras. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 559-568, Aug. 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Cinema e sexualidade. **Educação e Realidade**, v. 33(1), p. 81-98 jan/jun 2008.

\_\_\_\_\_. **Gênero, historia e educação**: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*. 20(2). 101-132. jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

\_\_\_\_\_. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: LOPES, Denílson (Org.). **Imagem & diversidade sexual**: estudos da homocultura. São Paulo: Nojosa, 2004.

\_\_\_\_\_. **Teoria queer**: uma política pós-identitária para a educação. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.541-553.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MACRAE, Edward. **A construção da igualdade**: identidade sexual e política no Brasil da abertura. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MADUREIRA, Ana Flavia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchoa. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577-591, set. 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Soc. estado.**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, Apr. 2016.



MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 333-357, ago. 2008.

MISKOLCI, Richard. Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2006, vol.14, n.3, pp.681-693

\_\_\_\_\_. “Discreto e fora do meio”: notas sobre a visibilidade sexual contemporânea. **Cad. Pagu** [online]. janeiro-junho de 2015, p.61-90.

\_\_\_\_\_. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cad. Pagu** [online]. 2007, n.28, pp.101-128.

MOURA, Fernanda Pereira de; SALLES, Diogo da Costa. O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. **Periódicus**, Salvador, n. 9, v. 1, maio-out. 2018.

NUNES, Anderson da Cruz; OLIVEIRA, Ângela Pereira; LOPES, Aristeu Elisandro Machado. Eu não quero voltar sozinho: uma breve reflexão sobre sua censura no cine educação do Acre em 2011. **MÉTIS: história & cultura** – v. 13, n. 26, p. 15-30, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. **Educação Unisinos**, v. 22(1), pp. 16-25, janeiro-março 2018.

OKSALA, Johanna. **Como ler Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PELÚCIO, Larissa. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens pós-colonialismos, feminismos e estudos *queer*. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 2, n. 2, p. 395-418, 2012.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Transformação do olhar e compartilhamento do sentido no cinema e na educação. **Educação e realidade**, n. 33, v. 1, p. 169-180, jan./jun. 2008.

PERINELLI NETO, Humberto (Org.) **Ver, viver e fazer cinema**: experiências envolvendo cursos de extensão universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

PERINELLI NETO, Humberto; PAZIANI, Rodrigo Ribeiro. Cinema, prática de ensino de história e geografia e formação docente: produção de curtas-metragens – experiências e estudos de caso. **Educação em Revista**, v.31, n.04, p.279 – 304. Belo Horizonte: out./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Cinema em sala de aula: reflexões a respeito do emprego de filmes na prática docente. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 40, jan. /abr. 2016, p. 178-203.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIROTTA, Kátia Cibelle Machado et al. Programas de orientação sexual nas escolas: uma análise das lacunas na implementação de políticas públicas a partir da percepção dos alunos da rede municipal de ensino de São Paulo. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 190-210, june 2013.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto Contrassexual**. São Paulo: n-1 edições, 2014.

PRISCILLA A rainha do deserto. Título original: The adventures of Priscilla, queen of the desert. Direção: Stephan Elliot. Produção: Michael Hamlyn e Al Clark. Austrália: Australian Film Finance Corporation, 1994. 1 DVD (103 min.), son., color.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação e Sociedade**, vol.38, n.138, pp.9-26. ISSN 0101-7330. Campinas, 2017.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo**. Recife: SOS Corpos, 1993.

RUBIN, Gayle; BUTLER, Judith. Tráfico sexual: entrevista. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 21, p. 157-209, 2003.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 2002.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SEFFNER, Fernando. **Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas**. Curitiba, 2016.

\_\_\_\_\_. Escola para todos: mesmo para aqueles que manifestam diferenças em sexo e gênero? In: SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig (orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. UNIPAMPA: Uruguaiana, 2011a.

\_\_\_\_\_. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, Ago. 2011b.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61-81. Jan./Abr. 2016. ISSN on-line, 1982-9949.

SEFFNER, Fernando; SANTOS, Éderson Costa dos. Ser homem, ser bom aluno, ser dançarino: tudo isso se aprende na escola? **Revista do Difere** – ISSN 2179 6505, v. 2, n. 4, dez/2012.

SILVA JUNIOR, Aureliano Lopes da. Um passeio de ônibus: Priscilla, a rainha do deserto (1994) e alguns diálogos entre categorias sociais e ficcionais. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, núm. 7, abril, 2011, pp. 142-165.

SILVA, M.; RAMOS, A. F. Apresentação – História: o ensino dos filmes. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Ver história: o ensino vai aos filmes**. São Paulo: Hucitec, 2011. p.11-3.

SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari; GARCIA, Dantielli Assumpção. Escola, discurso e sexualidade: uma análise de *El Vestido Nuevo*. **Travessias**, Cascavel, v. 11, n.1, p. 59 – 75, jan./abr. 2017.

SONTAG, Susan. **Contra a interpretação**. 1ª ed. Porto Alegre: L&PM, 1987.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, Dec. 2000.

TRAVERSO-YEPEZ, Martha. Os discursos e a dimensão simbólica: uma forma de abordagem à Psicologia Social. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 4, n. 1, p. 39-59, Junho 1999.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

VERGUEIRO, Waldomiro. **X-Men: A criação dos mutantes nos quadrinhos**. Omelete, 2011. Disponível em: <<https://omelete.uol.com.br/quadrinhos/artigo/x-men-criacao-dos-mutantes-nos-quadrinhos/>>. Acesso em: 11.01.2018.

VESTIDO nuevo. Direção: Sergi Perez. Espanha: Escándalo Filmes, 2007. 14 min, Son., color. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ktCXZg-HxGA>>.

VIANNA, Cláudia. **Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: das ações coletivas aos planos e programas federais**. 2011. Tese (Livre Docência em Políticas públicas - educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.48.2016.tde-20102016-162243.

\_\_\_\_\_. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, Sept. 2015.

X-MEN. Direção: Bryan Singer. Produção: Lauren Shuler Donner, Ralph Winter. Manaus: Twentieth Century Fox Film Corporation, 2000. 1 DVD (104 min.), Son., color.

XXY. Direção: Lucía Puenzo. Manaus: Argentina Video Home, 2007. 1 DVD (86 min.), Son., color.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I

#### **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE**

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Crônicas sobre diversidade: o cinema e a produção textual como instrumentos para a promoção do respeito ao diverso” sob responsabilidade do pesquisador José Francisco Bertolo. O estudo será realizado com a projeção de obras cinematográficas adequadas à faixa etária dele(a) e com a produção textual de crônicas para entender o que os adolescentes sabem sobre sexualidade e gênero; compreender a apropriação dos filmes pelos estudantes, especialmente no que se refere às concepções de sexualidade de gênero antes trazidas; compreender também, através da produção textual dos alunos (crônicas), os novos sentidos atribuídos à sexualidade e ao gênero, assim como os resultados do processo na transformação de preconceitos e estereótipos e promoção do respeito ao diverso. Ainda que não seja previsto nenhum risco significativo aos participantes da pesquisa, caso ocorram desconfortos emocionais decorrentes dessa participação, haverá o encaminhamento para serviço público de atendimento psicológico.

Os seus pais (ou responsáveis) autorizaram você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não. Caso inicialmente você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A participação ou não no projeto não envolverá atribuição de notas ou qualquer forma de avaliação de seu desempenho.

Você não terá nenhum custo e poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para contribuir para a promoção do respeito ao diverso e para a construção de uma sociedade mais humana, utilizando o cinema e a produção textual como instrumentos de ensino.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável

**OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador**

Nome Pesquisador: José Francisco Bertolo	Cargo/Função: Professor
Instituição: EMEF Prof. <sup>a</sup> Dirce Libano dos Santos	
Endereço: Rua São Paulo, 400 – CEP 15570-000	
Telefone: 17 3453-1099 (escola), 17 98124-7370 (celular)	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth. São José do Rio Preto/SP – Fone 17-3221.2480 e 3221.2545	

## APÊNDICE II

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Crônicas sobre diversidade: o cinema e a produção textual como instrumentos para a promoção do respeito ao diverso” sob responsabilidade do pesquisador José Francisco Bertolo. O estudo será realizado com a projeção de obras cinematográficas adequadas à faixa etária dele(a) e com a produção textual de crônicas para entender o que os adolescentes sabem sobre sexualidade e gênero; compreender a apropriação dos filmes pelos estudantes, especialmente no que se refere às concepções de sexualidade de gênero antes trazidas; compreender também, através da produção textual dos alunos (crônicas), os novos sentidos atribuídos à sexualidade e ao gênero, assim como os resultados do processo na transformação de preconceitos e estereótipos e promoção do respeito ao diverso. Ainda que não seja previsto nenhum risco significativo aos participantes da pesquisa, caso ocorram desconfortos emocionais decorrentes dessa participação, haverá o encaminhamento para serviço público de atendimento psicológico.

Você poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. A participação ou não no projeto não envolverá atribuição de notas ou qualquer forma de avaliação do desempenho de seu (sua) filho(a). Todas as informações fornecidas por você e pelo(a) seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em autorizar seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) a participar da pesquisa. Você e seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para contribuir para a promoção do respeito ao diverso e para a construção de uma sociedade mais humana, utilizando o cinema e a produção textual como instrumentos de ensino.

Diante das explicações, se você concorda que seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) participe deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

**Menor participante:**

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

**Responsável(is)**

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura - Responsável legal\_\_\_\_\_  
Assinatura - Pesquisador(a) responsável**OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao responsável legal e a outra ao pesquisador.**

Nome Pesquisador: José Francisco Bertolo	Cargo/Função: Professor
Instituição: EMEF Prof. <sup>a</sup> Dirce Libano dos Santos	
Endereço: Rua São Paulo, 400 – CEP 15570-000	
Telefone: 17 3453-1099 (escola), 17 98124-7370 (celular)	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth. São José do Rio Preto/SP – Fone 17-3221.2480 e 3221.2545	

### APÊNDICE III

#### Termo de Anuência Institucional

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável pela EMEF Prof.<sup>a</sup> Dirce Libano dos Santos, autorizo a realização do estudo “Crônicas sobre diversidade: o cinema e a produção textual como instrumentos para a promoção do respeito ao diverso”, a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Cardoso, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura e carimbo do responsável institucional

#### LISTA NOMINAL DE PESQUISADORES:

José Francisco Bertolo – Orientando

Ana Paula Leivar Brancaloni – Orientadora



## APÊNDICE IV

### Roteiro de perguntas: XXY

**Objetivo:** usar o filme *XXY* como linguagem para a construção do conceito de que sexo é mais uma construção social que biológica.

**Metodologia:** grupo de discussão com perguntas dirigidas.

**Perguntas:**

1. Por que Alex tem esse nome?
2. Qual o conflito de Alex no filme?
3. Porque os meninos da vila tinham tanto interesse em ver o órgão sexual de Alex?
4. Em uma das cenas do filme, a mãe de Alex diz: “É ridículo [...] A primeira coisa que perguntam a uma grávida: é homem ou mulher? Na clínica, a primeira coisa que perguntam: se é menino ou menina.” Porque ela considera isso ridículo?
5. O que faz de Alex menino ou menina?
6. Quando alguém se torna homem ou quando alguém se torna mulher, de acordo com o filme?



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de São José do Rio Preto

## TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

José Francisco Bertolo