

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Programa de Pós-Graduação em Educação

ISABELLE RUIZ PAGGIORO SESSINO TOLEDO BARBOSA

LITERATURA SEM CALCINHA
sala de aula sem cuecalcinha

Presidente Prudente-SP

2023

ISABELLE RUIZ PAGGIORO SESSINO TOLEDO BARBOSA

LITERATURA SEM CALCINHA
sala de aula sem cuecalcinha

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp/Campus de Presidente Prudente.

Orientador: Prof. Dr. Divino José da Silva.

Linha de pesquisa: Educação, diferença, relações de gênero e étnico-raciais.

CAPES: 88887.684026/2022-00

Presidente Prudente
2023

B238l Barbosa, Isabelle
 literatura sem calcinha : sala de aula sem cuecalcinha /
 Isabelle Barbosa. -- Presidente Prudente, 2024
 121 p. : fotos

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
 (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente
 Prudente
 Orientador: Divino José da Silva

 1. Educação transinclusiva. 2. Ensino Afirmativo. 3.
 Escrivivência. 4. Perspectiva do Sujeito. 5.
 ContracoloniaIidade. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Essa pesquisa suscita a entrada de outros corpos historicamente não bem-vindos na universidade: corpos trans. Suscita também a circulação de linguagens que arranhem a cara da norma elitista e expõe a dura realidade para a qual não estamos preparades, mas que nos alcança cada dia mais ferozmente, os abalos sistêmicos nas formas de produzir gênero, currículos e educação. Minha pesquisa endossa o caminho para muitas outras que aparecerão para retomar esse nosso lugar de direito na universidade, na pesquisa e na produção acadêmica, a contracoloniedade.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research encourages the entry of other historically unwelcome bodies into the university: trans bodies. It also encourages the circulation of languages that scratch the face of the elitist norm and exposes the harsh reality for which we are not prepared, but that is reaching us more fiercely every day: the systemic disruptions in the ways of producing gender, curricula and education. My research endorses the path for many others that will appear to take back our rightful place in the university, in research and in academic production: the counter-coloniality.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Literatura sem calcinha: sala de aula sem cuecalcinha

AUTORA: ISABELLE RUIZ PAGGIORO SESSINO TOLEDO BARBOSA

ORIENTADOR: DIVINO JOSÉ DA SILVA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). DIVINO JOSÉ DA SILVA (Participação Virtual)
Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Prof. Dr. LEONARDO LEMOS DE SOUZA (Participação Virtual)
Departamento Psicologia Social / Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Profa. Dra. JOSIANE PERES GONÇALVES (Participação Virtual)
UFMS - Campus de Naviraí - MS

Presidente Prudente, 12 de dezembro de 2024

AGRADECIMENTOS/DEDICATÓRIAS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88887.684026/2022-00. Portanto, agradeço à CAPES por ter me concedido uma bolsa de estudos, oportunidade que toda pessoa na pós-graduação deveria ter como direito assegurado.

Ao Divino José, por sua orientação e cumplicidade. Agradeço por tudo que você fez para além deste trabalho. Mas, sobretudo, agradeço por ter confiado nele quando nem todo o mundo faria. Sua presença foi importante para lapidar essa pesquisa e agradeço ter confiado nela e em mim.

À minha família, meu pai, mãe, irmãs e avós: agradeço por estarem comigo (nesse e em outros planos). Pai, especialmente, agradeço sua insistência para que eu estivesse aqui hoje e me desculpo por nem sempre ter entendido o que você queria dizer quando brigávamos sobre isso. Amo vocês honestamente. Que bom poder ter minha família quando tantas *queers* não têm a mesma sorte.

À Giovanna, o amor da minha vida, por ter estado comigo nesta jornada, por toda a ajuda, apoio, carinho em todos os momentos, principalmente naqueles de estresse. Pelas noites em claro ao meu lado, por cada auxílio, encorajamento, inspiração e companheirismo. Pela ajuda e por acreditar em mim quando eu não acreditei. Pelo carinho. Por tudo.

Ao meu terapeuta, Rafael, agradeço por não ter me deixado desacreditar de mim mesmo, por ter me oferecido referências e apoio. Por acreditar que esse texto vai virar um livro e já ter reservado se exemplar. Alianças *queers* para além da escola que também fazem sobreviver.

Aes minhes amigues que estiveram ao meu lado durante esse processo, agradeço pela companhia. Anna, Gizão, Manu, minha família. Para aqueles que não chegaram até aqui agradeço apenas a vida por ter me permitido que vocês oferecessem o que poderiam e fossem embora quando necessário.

À Sara Santa, Maria Nossa Senhora, Obá, Oxóssi, meu Buda, Ganesha, meu Exu, minha Pomba-Gira, minha Cigana, meu Vovô e minha Vovó, especialmente, e a todes Êres que de mim se aproximaram, agradeço por cuidarem do meu espiritual e dos caminhos que me trouxeram até aqui. Que eu sempre seja digne dos cuidados de vocês e aja sempre no mesmo caminho que vocês estiverem.

Ao Ernesto, meu companheiro fiel em toda essa escrita. Ao Achilles, à Chiara, ao Hércules, à Frida, à Flora, ao Chico e ao Dylan que já se foram, mas sei que me acompanham e me protegem sempre desde o plano espiritual.

A todas as pessoas que querem mudar o mundo. Nós estamos juntas. Celebro aqui nossas vidas. Que sempre tenhamos fraqueza ante o Estado e firmeza em nossas convicções libertárias. Que façamos nossas revoluções e lutemos nossas batalhas com esperança.

RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida na Linha I: “Educação, diferença, relações de gênero e étnico-raciais”, no PPGE/FCT/UNESP, Presidente Prudente, SP. “Como e o que significa para a escola tirar a calcinha da literatura?” é a pergunta que suleia essa escrita por uma outra forma de entender e praticar o ensino dentro da sala de aula na perspectiva da dissidência de gênero na/da educação. O objetivo é provocar um como e cutucar o porquê de defender e fazer ensinamentos de literatura que construam outras formas de construir pensadas contracolonialmente para potencializar discursos e práticas contra-hegemônicas para transformar o ambiente escolar. Para tanto, articulo minhas vivências enquanto corpo dissidente na escola aos cursos que fiz no PROVE, “Compartilhando experiências numa perspectiva freiriana” e “Gêneros, corpos e afetos”. A pesquisa visa uma prática da escrevivência de Conceição Evaristo se entrelaçando à perspectiva do sujeito, metodologia usada por Grada Kilomba e à proposta desgramatical de uma linguagem não-binária para costurar pensamentos e ativismos por uma educação menos violenta. Toda essa discussão é mediada pelo conceito de uma teoria sem calcinha de Marcella Althaus-Reid. É qualitativa de cunho teórico. Durante o levantamento bibliográfico percebe a realidade de violência e exclusão que é imposta e projetada na vida de pessoas queers e, igualmente, os frutos da resistência a isso. Conclui que a escola, a literatura, o currículo são espaços dúbios em constante disputa de verdades e nós, queers, estamos na jornada para reafirmar nosso espaço, sobreviver, curar e florescer. O resultado dela é um projeto para inspirar uma prática de literatura sem cuecalcinha, uma vez que o diálogo é recorrentemente defendido para criar pontes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação transinclusiva; Ensino Afirmativo; Escrevivência; Perspectiva do Sujeito; Contracolonialidade.

ABSTRACT

The research is carried out in Line I: “Education, difference, gender and ethnic-racial relations”, at PPGE/FCT/UNESP, Presidente Prudente, SP. “How and what does it mean for the school to take the panties off literature?” is the question that guides this writing for another way of understanding and practicing teaching from the perspective of gender dissidence in/of education. The aim is to defend and rethink language and literature teaching so that it expresses other possibilities of life, breathing and transforming the school space – heavily marked by cisheronormativity. Thus, I link my experiences as a dissident body at school to the courses I took at PROVE, “Sharing experiences from a Freirian perspective” and “Genders, bodies and affections”. The research is based on the writings of Conceição Evaristo, which are entangled with the perspective of the subject, the methodology used by Grada Kilomba and the ungrammatical proposal of a non-binary language to sew together thoughts and activism for a less violent education. All this discussion is mediated by Marcella Althaus-Reid's concept of a theory without panties. It is qualitative, theoretical. During the bibliographical investigation, the reality of violence and exclusion that is imposed and projected onto the lives of queer people is perceived, as well as the fruits of its resistance. It concludes that school, literature and the curriculum are dubious spaces in constant dispute over truths and we queers are on a journey to reaffirm our space, survive, heal and flourish. The result is a project to inspire a practice of literature without underwear, since dialog is repeatedly advocated to create bridges.

KEYWORDS: Transinclusive education; Affirmative teaching; *Escrivivência*; Subject methodology; Anticoloniality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa da Revista Prove n.20.....	22
Figura 2 – Capa da Revista Prove n.21.....	22
Figura 3 – Iceberg da violência de gênero.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRANB - Associação brasileira de não-binários

APF - Artigo/Pronome/Final de palavras

CHAP - Cis, Hetero, Allo, Perisexo

CMSP - Centro de Mídias de São Paulo

EF - Ensino Fundamental

EM - Ensino Médio

LIBRAS - Linguagem Brasileira de Sinais

LGBT+ - lésbicas, gays, bissexuais, trans e mais

LGBTQIAP+ - lésbicas, gays, bissexuais, trans, queers, intersexos, assexuais, pansexuais e mais

PCD - Pessoas com deficiência

PLE - Português língua estrangeira

Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência¹

PROVE - Projeto de Valorização do Educador e Melhoria na Qualidade de Ensino

nb - Não-binário²

RP - Residência Pedagógica

SP - São Paulo

tlgbiap + - trans, lésbicas, gays, bissexuais, intersexos, assexuais/arrômantiques, pansexuais e mais³

¹ Na minha época essa grafia era como era conhecido e nomeado o programa.

² Em minúsculo para emascular.

³ Também em minúsculo para emascular.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. Situando o percurso da pesquisa	18
2.1. PROVE, formação continuada do/no chão da escola.....	19
2.2. Pandemia Covid-19 no estado de São Paulo.....	23
2.3. Escrevendo sem calcinha o percurso.....	26
2.4. Revisão Bibliográfica.....	31
2.4.1. Generalização Gramatical.....	33
2.4.2. Estudos de Gênero.....	36
2.5. Gênero, mas não o literário.....	43
3. O não lugar do corpo na escola	47
3.1. Sala de aula transvertida.....	51
3.2. Cânone literário, exclusão social e o iceberg da violência de gênero.....	53
3.3. Anulação de corpos e o desprezo pela linguagem não-binária.....	59
4. O que pode ser para a escola e para a formação docente tirar a calcinha da literatura	62
4.1. Educação como prática da sobrevivência <i>queer</i>	64
4.2. Compartilhando experiências pela literatura.....	72
5. Tirando a calcinha do ensino da/pela literatura	79
5.1. O que (não) poderia ser uma literatura sem cuecalcinha.....	81
5.2. Subalterna redistribuição das relevâncias.....	91
6. Inspirando a prática sem cuecalcinha	95
7. Con(c)l(u)são	99
REFERÊNCIAS	104
Apêncices	112

1. INTRODUÇÃO

O corpo que escreve precisou descobrir, criar trincheiras, kuirlombos (Nascimento, 2018) na literatura e na escola (dentro e fora, para além dela) e, a partir disso, percebeu que poderia usar da sala de aula para transformar *sós* em *nós*. Quando pari o pré-projeto foi com auxílio de Jomaka, de seu “Conto do cotidiano” (2021) – estava em cursos de “Práticas subversivas e não normativas de leitura literária” (em setembro de 2021 das 10h às 12h aos sábados, oferecido pela Diversos Educacional⁴), “Gênero, sexualidades y afetos” (do final de julho ao final de outubro de 2021 às quintas) e “Compartilhando experiências numa perspectiva Freiriana” (do final de julho ao começo de novembro de 2021 às quartas, oferecidos pelo PROVE⁵). Pontuar os cursos por onde passei me parece necessário, pois estive com outros corpos desobedientes de fronteiras coloniais que decidiram voltar para agir na educação – e foi a troca que me permitiu chegar até aqui. Além da bibliografia, me orientam também esses encontros.

Parindo a dissertação – um parto muito mais doloroso e demorado – não estive lombrada na privada da casa de uma amiga como viviane vergueiro⁶ (2016, p.14) mas, na verdade, me sentia mergulhada em solidão. Ou isso pensei até me lembrar – sobretudo graças às palavras carinhosas de Luciana Dias, quem aqui à frente cito, e às insistentes palavras de Rafael, meu terapeuta – que é justamente o escrever esse texto que me conecta a tantas outras. Às vezes a conexão é um “bagulho doido”, mas eu acredito nela. Acredito que ela é perturbada e se deixa perturbar por tantas coisas, a literatura é uma das que me derramo a pensar. O projeto se desenvolveu em um relatório que cresceu para tornar-se uma dissertação com mais felicidade em volta. Aqui ela se apresenta.

No conto anteriormente citado – voltando agora – há dois personagens conversando, o violão e Ele, transmasculino e intersexo. O violão questiona a Ele sobre encarar-se e aí se desenrola a história. Violão força sobre Ele perguntas que Ele não quer responder. Violão quer forçar Ele a encarar-se, mas só conta no final que é porque Ele tem um documneto com dois nomes. O violão gera a maior tensão para terminar com tudo chamando Ele de *moça*. Ele se afirma dizendo *Sou ele*.

O texto desperta para o momento em que estamos. Não se pode mais deixar de encarar quão bizarramente tudo se estabelece. Pessoas, pensamentos, ideologias, escolas e literaturas

⁴ Para conhecer: [Diversos Educacional \(@diversoseducacional\) • Fotos y videos de Instagram](#) e [Diversos Educacional : Acerca de | LinkedIn](#)

⁵ Projeto de Valorização do Educador e Melhoria na Qualidade de Ensino. Para conhecer: [Projeto PROVE \(@projeto_prove\) • Fotos y videos de Instagram](#) e [PROVE](#)

⁶ A autora assim se autorefere, com minúsculas.

cissexistas⁷ se identificam com Violão. Ao terminar esse texto questionaram a ação dEle de não querer responder, de se impor, mas não questionariam o violão falante que não o respeita. Assim, o não questionar do antropomorfismo (um violão que fala, oras bolas!) e o questionar do respeito ao nome, ao tratamento de uma pessoa trans enquanto realidade estabelecida plausivelmente. Chegamos ao ponto em que é verossímil pensar uma outra realidade – afinal, a literatura permite criar algo que o mundo concreto pode não permitir – desde que isso não seja corpos dissidentes sendo felizes e respeitadas.

Este conto é um exemplo literário positivo – mas eu tenho certeza que outros nem tão positivos sejam até mais conhecidos – que, de certa forma, sintetiza o que gostaria de desenvolver: como reverbera nos corpos o processo da literatura tornar ou não verossímeis temas legitimados por práticas sociais e nossa necessidade de afirmar-nos para fracassá-las. Como isso se dá em sala de aula, como usar isso a favor da educação transinclusiva e como e por que deságua no ensino, é o que proponho construir em conhecimento.

Ideais excludentes e violentos são validados pela literatura graças a um percurso político, histórico e social sustentado, dentre muitas coisas, pelos corpos que ocupam espaços de disputa – corpos que são, também, generificados socialmente. Essa latência é gerada nesse corpo porque ele foi – eu fui – marcado socialmente de maneira que a escola e a literatura nem sempre foram acolhedoras comigo nem com minhas pares. Ainda assim, este corpo escolheu voltar para a escola, reverter a vontade suicida de afastar-se, apagar-se, por um desejo vivo de transformar aquele ambiente para que corpos como o meu não tivessem de sentir-se sós.

O desejo de realizar esta pesquisa nasceu durante a pandemia da Covid-19, ocasião em conheci e ingressei no PROVE e também na escola pública como “professora sozinha” – já estive antes nos programas Pibid⁸ e RP⁹, contudo sob a supervisão e companhia de uma professora, depois com a companhia de outra integrante. Foi na pandemia que experimentei estar completamente à frente de aulas – e o que pode parecer pouco tempo, na verdade, não se compara às vezes em que me expus, fui exposte e recebi exposições que me fizeram pensar no valor dessas experiências e de ter me deixado tocar por elas. E foi na pandemia que a escola viveu períodos de salas reduzidas. Foi na pandemia que o debate sobre saúde mental aumentou – talvez pelo aumento de pessoas que passaram a viver ataques de pânico e

⁷ Prefiro usar esse termo ao invés de *transfóbicas*. Adicionar o prefixo *-cis* em sexismo é significar mais propriamente a base dessa estrutura. Para mais informações: [Julia Serano's compendium on cisgender, cissexual, cissexism, cisgenderism, cis privilege, and the cis/trans distinction | Whipping Girl](#)

⁸ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

⁹ Residência Pedagógica.

ansiedade. Muita coisa aconteceu nesses dois anos (que sentiram como dois séculos).

Será a partir dessas análises, fundamentada na metodologia que apresenta Kilomba (2019) e orientada pelo princípio da escrevivência (Evaristo, 2020) que pretendo construir uma pesquisa qualitativa, teórica, crítica, uma pedagogia sem cuecalcinha. Localizo a pesquisa na metodologia qualitativa, pois não há o que mensurar dos eventos interessados a esse projeto (Godoy, 1995) e a orientação pelo paradigma crítico, que propõe-se a considerações para mobilizar desejo de modificar o mundo (Mattar; Ramos, 2021) – crítico pelo referencial teórico que fundamenta e pavimenta o caminho dessa reflexão (Merriam; Tisdell, 2016, p.59 in Mattar; Ramos, 2021), pelos estudos e ativismos *queer*, feministas e libertários, contracoloniais. Estes, essenciais para analisar e entender de maneira menos quantitativa os resultados; e mais política, poéticas. “Constato [o mundo] não para me adaptar, mas para mudar como aquele que intervém sendo sujeito de ocorrências” (Freire, 1999, p. 85-86).

A ideia de ser *queer* ou de um movimento *queer* já foi melhor e mais longamente estudada e alinhada a tantas outras ideias de maneira tão significativa por um grande número de pessoas – para citar algumas obras, *Queer as a political concept* (2015) de Jacek Kornak; *Yo soy el monstruo que os habla* (2021) de Paul B. Preciado; *On anarchism* (2011), entrevista de Jamie Heckert com Judith Butler; *Um corpo estranho* de Guacira Lopes-Louro (2018); *da palavra queerlombo ao cuíerlombo da palavra* (2018) de Tatiana Nascimento... O último citado, inclusive, apresenta a escrita *cuir* como versão latinoamericana. Algumas pessoas vão ainda mais longe e trocam o C pelo K – kuir. Muitas vezes, está ao lado de trans/negro/feministas, de/s/contra/coloniais, antirracistas, antiopressões... O ponto em comum disso tudo é: associar *queer/cuir/kuir* ao movimento da destruição do patriarcado cishetero, branco, colonial e tudo que a ele lhe é caro. Ao longo desta pesquisa, quando for suscitada a ideia de *queer/cuir/kuir* será alinhada a essas noções.

Esta é a pergunta que, como estudante e professor, me proponho a analisar a partir das minhas experiências enquanto corpo dissidente dentro da escola: *como e o que significa para a escola tirar a calcinha do ensino de literatura na escola?* Adianto, no decorrer do texto entendo que essa calcinha se transforma em uma cuecalcinha – pelo que significa o símbolo da cueca e pelo sugestivo som desse híbrido. Que invoca também “a demanda de propor possibilidades **anal-líticas** do contemporâneo para as questões de sexualidades e gêneros, em interfaces com as instituições que desenham as relações humanas” (Sales, 2019, p. 89, grifo da autora), nesse caso, a escola.

Preciado (2020) pontua que “a segmentação da alma e corpo reproduz, na ordem da experiência, a epistemologia binária da diferença sexual.” (p. 23). Além disso, sustenta também, como colocou bell hooks (2013), essa “visão distorcida da prática intelectual” [...] de que sala de aula/a academia não é lugar dessas coisas” (p. 207). Como se pudessemos ser fracionadas e assim cada parte desenvolvesse um único ofício. Enquanto a alma ficaria para o debate religioso ou filosófico, sem nunca alcançar de fato o “corpo que habita”. bell hooks em “Ensinando a transgredir: Educação como prática da liberdade” defende que:

Quando levamos nossa paixão à sala de aula, nossas paixões coletivas se juntam e frequentemente acontece uma reação emocional que pode ser muito forte. O ritual restritivo e repressivo da sala de aula insiste que não há lugar para as reações emocionais. Sempre que irrompem reações emocionais muitos creem que nosso objetivo acadêmico ficou prejudicado. Para mim essa visão é uma visão distorcida da prática intelectual, pois o pressuposto por trás dela é que para ser verdadeiramente intelectual você tem de estar separada das suas emoções. (2013, p. 207).

Ao invés de paixão, proponho corpo, quase como sinônimo. Afinal, sem o corpo não existe um sentido – pois sem ele não há sentir. “O corpo tecido revela dores, humilhações e inúmeras violências”, escreve Cláudia Pons Cardoso no prefácio de “Pedagogia da desobediência” (2020, p. 5). Contudo, também expressa, dança, ama, aprende, ensina, diz e sente, sobretudo – tanto. O sentir é do corpo. E por isso não é possível deixar-se afetar pela paixão sem que ele entre no discurso.

Em entrevista, Sara York (2020), travesti da/na educação – como se apresenta ela e de quem empresto estes termos entre barras –, comenta sobre como “todas essas dinâmicas, “do fazer”, “do pensar a sexualidade”, “direitos sexuais”, “direitos reprodutivos”, tudo isso, está dentro da sala de aula. E a gente fazia de conta de que não existia.” Mas não podemos mais. Devemos, como provoca Odara (2020, p.93), “(...) apresentar e defender uma proposta pedagógica inclusiva no viés da transgeneridade voltada para uma educação que potencialize as diferenças, desafiando a lógica dicotômica dos gêneros.”

Aí, cabe indagar se a informação que se oferece através da hegemonia da literatura, através de práticas normativas de ensino têm dado aos estudantes quais realidades ou se tem apenas condicionado a visão leitora para reprodução de discursos específicos. Chauí argumenta que

[A] Informação, ainda que no nível dos princípios deva e possa responder à exigência público-democrática, está estruturada de modo a produzir o efeito inverso, isto é, a intimidação social. [...]. Sob a aparência de democratização

cultural, a Informação produz os incompetentes sociais e reforça a divisão elite/massa. (p. 35, 1986)

Sendo assim, portanto, nada absurdo pensar que o propósito de ecoar continuamente o mesmo discurso colonial é um bem pensado projeto para reforçar marginalizações que reverberam na língua e na literatura enquanto a escola serve seu papel ao Estado como aparelho ideológico (Althusser, 1985). Ao invés de potencializar diferenças (Odara, 2020) para germinar uma democratização do ensino que perpassa, também, a possibilidade de enxergar-se na literatura – democratização esta que seja sobre permanecer, não apenas sobre entrar. Pois quem não vê a própria existência como probabilidade, não entende que seu corpo pode existir nem que pode responder à sua invisibilização.

Basta pensar quem são os autores e autoras (sem linguagem não-binária pois o cânone é cisbinário, branco, sem deficiência e heteroterrorista), livros e textos que a educação acadêmica e os livros didáticos trazem como fundamentais. E a discussão aqui não é sobre serem ou não. Mas sobre como se constrói subjetividade a partir do que temos como possibilidade e realidade. Sobre a principal contribuição da escola para a democratização da sociedade que se fundamenta na execução da sua função primordial, ensinar. Democratização que não acontecerá sem corpos nem pautas nem literaturas nem gramáticas dissidentes. Nós não estaremos aqui enquanto não nos vermos como existência digna. Esta que deve se fazer como transformação de vida, de validação – ou seja, não conhecer somente histórias de dor e assassinato, também de alegria, de resistência.

Esta pesquisa tem como objetivo geral provocar um como e cutucar o porquê de defender e fazer ensinos de literatura que construam possibilidades de vida apresentando (e embasando) outras formas de construir ensino que seja pensada contracolonialmente para potencializar discursos e práticas de gênero contra-hegemônicas a fim de modificar a sala de aula e, com sorte, a escola.

E como específicos:

- ❖ Provocar estratégias para se infiltrar nesse sistema¹⁰ escola, fazer e promover alianças e incentivar que a sala de aula seja mais uma delas;
- ❖ Propor uma atuação crítica, afirmativa pensando afetividade, autoatualização, redistribuição da violência e contracolonialidade;

¹⁰ Sistema + Cisgênero = sistema. Não sei quem propôs pela primeira vez, conheço mais pela popularização na comunidade trans.

- ❖ Desafiar as construções de práticas de ensino de língua, literatura e por literaturas sem violências nem imposições para com corpos dissidentes que, ao mesmo tempo, viabilizem uma escola e uma sala de aula transinclusivas;
- ❖ Escrever para marcar que existimos.

Esta dissertação, depois de introduzir-se deixando o problema da pesquisa e os objetivos, contextualiza a leitura e o que envolve a minha pesquisa. Está dividida em cinco seções, além de um projeto (da pedagogia de projetos) e da conclusão. A primeira seção é para a introdução e a segunda, **Situando o percurso da pesquisa**, para contextualização histórica, social e academicamente desta pesquisa. Ou seja, o que me envolvia na época a que me refiro (2021, 2022) quanto ao PROVE, à pandemia da COVID-19 e o que mais há produzido que antecede essa escrita. Na terceira seção, **O não lugar do corpo na escola**, são explorados os alinhamentos científicos desta pesquisa para, depois, a partir do Iceberg da violência (proposto pela ONG *Amnistia Internacional de Madrid*) refletir sobre o caráter excludente da noção de cânone e, após, o impacto com o qual reverbera na escola com relação às outras linguagens. Na quarta, **O que pode ser para a escola e para a formação docente tirar a calcinha da literatura**, analiso partes de duas edições da revista PROVE e questiono se podemos admitir que não se tem permitido falar sobre nós (desobedientes das normas coloniais) para então pensar como deixar fluir nossas vozes. Para, assim, propor que possamos descolonizar nossas construções de práticas, de currículos. Na quinta, **Tirando a calcinha do ensino da/pela literatura**, está um projeto para inspirar o trabalho de ensino indecente com algumas possibilidades para essas tais literatura sem calcinha, sala de aula sem cuecalcinha; e, em seguida, a conclusão desta pesquisa a conclusão. Em todos os capítulos ousarei brincar com a poética da escrevivência de Conceição Evaristo (2020) e a todo momento a língua será subvertida e impura.

Esta dissertação foi escrita sob uma das propostas da neolinguagem apresentadas no Guia para “Linguagem Neutra” de Ophelia Cassiano¹¹ (2019) como afirmação política de que a língua deve e será transformada. Lembro aqui de Paulo Freire (1999, p.55) ao afirmar que ensinar exige consciência do inacabamento que, justamente, nos predispõe à mudança e à aceitação do diferente. Para além disso, acrescento: abraçar a não-binariedade dos discursos não é apenas uma pauta dissidente, é, acima de tudo, justiça social.

Apesar das muitas sugestões de neopronomes para a 3ª pessoa do caso reto, o @

¹¹ [Guia para “Linguagem Neutra” \(PT-BR\) | by Ophelia Cassiano | “Linguagem Neutra” \(PT-BR\) | Medium](#)

continua a ser exclusivamente para transcrever LIBRAS¹² e o X nada mais é que um empecilho para leitores de tela – para cegues e pessoas com deficiências visuais, para neurodivergentes (Lau; Sanches, 2019, p. 90) e para as verdadeiras propostas de linguagem não-binária¹³. No texto, o sistema APF (artigo; pronome; final de palavra¹⁴) se apresenta em ê/elu/e, como acréscimo aos a/ela/a e o/ele/o – e, justamente por orientar-me Ophelia Cassiano, este APF é genérico desse projeto.

Ou seja, na maioria das vezes, a flexão de gênero se dará pela vogal temática, -e, -u ou -y quando -e indicar outra flexão de gênero que não a não-binária. Por exemplo, aquela/aquele/aquela. Para algumas terminações cujo plural poderia sugerir flexão de gênero “masculina” é acrescentado i antes do e (como em trabalhadores/trabalhadoras/trabalhadores) ou substituído por y (como trabalhadoras), não sendo necessário quando o vocábulo não seja flexionado em gênero (artistas, estudantes, pessoas...). Os pronomes possessivos podem ser adaptados de duas formas; meu/minha/mi ou minhe e seu/sua/su ou sue. Nesse sentido, também, algumas palavras sofrem mudança de flexão de gênero ou de concordância ao longo do texto – como se nota durante a leitura.

Tratando de transgredir línguas, alguns termos em espanhol ou inglês aparecem também – porque é assim que eu penso/escrevo. A linguagem desse texto é uma experiência sinestésica para mim e, por vezes, também me confundo. Há algumas muitas normativas sendo contornadas, então a maneira de experimentar a linguagem também será uma delas. Nada mais justo que em meio a termos que parecem tão certos, haja também perturbações.

E nada disso é neutro. Cada uma dessas escolhas é uma posição anunciada – com teor político, estético e ético como, inevitavelmente, todas as escolhas – que inunda o corpo de desejo ao ser provocado pela língua. Esse texto não quer ser norma, quer implodir e arranhar a face. Ele quer perturbar, cutucar. Nos deixemos cutucar. Nos deixemos implicar. Deixemos que o corpo seja tocado, lambido, impurificado, deixemos que a língua provoque, rebente. E que nos desfaçamos, inclusive, do certo.

É Marcella Althaus-Reid, teóloga argentina, que, em seu livro “Teología Indecente” (2005), provoca essa ideia de certo ao tecer um paralelo entre vendedoras de limão das ruas de

¹² LIBRAS = Linguagem Brasileira de Sinais

¹³ Importante destacar: os benefícios da destruição da norma binária podem ser muitos. Por exemplo, pessoas intersexo ao nascer (ou antes disso, a depender da tecnologia disponível) já correm perigo de mutilações genitais (e outras coisas mais) afim de manter a ficção da naturalidade da norma binária que se apresenta, também, na gramática normativa. Para mais informações, sugiro a leitura do Guia acima disposto.

¹⁴ Isso pois na língua portuguesa não apenas pronomes flexionam gênero. Das 10 classes gramaticais (sendo elas substantivo; artigo; advérbio; numeral; pronome; verbo; adjetivo; conjunção; preposição; interjeição), metade pode ser flexionada por gênero (substantivo; pronome; alguns numerais; artigo; adjetivo).

Buenos Aires, suas fés e a incerteza quanto a elas usarem ou não uma calcinha para proclamar a necessidade de uma teologia que considere o corpo. Da mesma forma como elas estarem sem calcinha as deixa mais em contato com suas corpos, ela e sua prática teológica ao despir-se, assim se beneficiaram igualmente. Mas é a cueca que, no imaginário popular cisheterossexista, segura esse símbolo normativo de poder – do qual essas práticas aqui germinando se distanciam. Então, evoco essa palavra cuecalcinha para tirar tudo isso (o poder, a distância do corpo, a norma) do ensino ainda que só por umas páginas, para permitir práticas que se deixem afetar e se afastar da violência.

2. SITUANDO O PERCURSO DA PESQUISA

Na seção anterior comecei a desenhar o caminho que pretendo seguir – algumas referências e ideias já tomaram seus lugares. Além da pergunta suladora¹⁵ já ter sido apresentada, igualmente já invoquei presenças para compor essa jornada.

Nesta, como o próprio título já indica, apresento o que mais ronda o lugar mental onde estive ao conceber essa ideia e onde estou academicamente no caminhar conjunto do pesquisar escola, gênero, sexualidade, contracolonialidade... Ou seja, além de um contexto quanto à minha realidade de então, apresento uma revisão acadêmica que contextualiza a pesquisa. Entre ambas contextualizações, apresento a base metodológica de minha pesquisa e alinho a ela o que eu pretendo desenvolver.

Primeiramente, marco o PROVE, o que é e como o conheci; depois a pandemia que assombrava o mundo nesse momento – razão que afeta diversos fatores ao longo desta pesquisa. A contextualização seguinte é a revisão bibliográfica, nesta me debruço sobre 10 periódicos – 5 da área de estudos de gênero, 5 da área da Educação – para refletir sobre como (se é que) fluem os conhecimentos que a comunidade nb¹⁶ produz na publicação acadêmica.

Adianto, além disso, que me baseio na metodologia que Grada Kilomba apresenta em seu livro “Memórias da Plantação” (2020), sua pesquisa de doutorado. Sobretudo, na verdade, Kilomba traduz para o português a *perspectiva do sujeito* de Paul Mecheril – seu co-orientador.

¹⁵ Para ir contra à ideia de norte como algo que orienta.

¹⁶ Nb = não-binária.

2.1 PROVE, FORMAÇÃO CONTINUADA DO/NO CHÃO DA ESCOLA

Antes de explicar meu interesse pelas duas edições da revista do PROVE, as de 2021 e 2022, gostaria de explicar o que é, de fato, o PROVE. Trata-se de um grupo de educadoras da rede municipal de São Paulo que se juntou, se autorganizou para criar e fazer durar um projeto de formação continuada – que não pontua (ou seja, não vale para o Estado), mas faz crescer de outras formas, como a Luciana Dias da Silva¹⁷ (Lu) e Socorro Lacerda de Lacerda¹⁸ (Coquita) sempre brincam. Foi nesse grupo de pessoas que nasceu outro interesse: pesquisar academicamente a relação que nós, diferentes, nutrimos com a escola e o que fazemos ao voltar. Meu pai havia passado uns bons anos tentando me convencer a buscar o título (e isso gerava discussões calorosas entre nós), mas meu desejo só floresceu quando pude encontrar terreno fértil. Me faltavam essas faíscas que só o transfeminismo junto de práticas insubmissas poderiam incitar. Me faltava o PROVE. É nesse ambiente que, então, me perturbei com as questões e reflexões que se desenrolam nessa pesquisa. Nada mais justo que aqui se faça conhecido esse grupo que me acolheu e me acompanhou nesse processo.

Há mais de 25 anos esse grupo de pessoas oferece cursos com e para gente que está na escola básica, mais especificamente, na prefeitura da cidade de São Paulo. E há 24 anos uma revista é lançada com um artigo resumindo as atividades desses cursos, compondo-as como capítulos. Mas é na pandemia que tais encontros passam para o online – e foi assim que eu, felizmente, conheci esse grupo.

Os cursos são oferecidos por pessoas que atuam na escola e em acordo com a equipe de organização do grupo em dias da semana e horários específicos para não coincidirem. O público-alvo sempre foi professoras da prefeitura da cidade de São Paulo em escolas próximas na Região da Diretoria Regional de Ensino de Campo Limpo para formação continuada. Porém, na migração para o modo online, isso se transformou – a chamada foi passada em grupos de whatsapp diversos e chegou até mim pelo grupo de interação da equipe do Residência Pedagógica.

Ambos os cursos tiveram mais pessoas no começo do que no final (geralmente começávamos por volta de 30 - 35 pessoas e terminávamos com 12 - 15), mas, independentemente, sempre tinha gente com conteúdo para compartilhar e vontade de refletir

¹⁷ Uma das coordenadoras do PROVE e organizadora do curso perspectiva freiriana, pedagoga e professora de francês, coordenadora de escola aposentada da rede de SP e amiga querida. Atualmente, cursa o mestrado e analisa o impacto do PROVE na educação.

¹⁸ A outra organizadora do curso perspectiva freiriana, também compõe a equipe de organização do PROVE, é escritora, professora de história aposentada e premiada pelo seu trabalho com contação de histórias – que faz voluntariamente com seu marido em escolas precárias do Brasil. Também amiga querida.

e se implicar. Em 2021 e 2022 os dois cursos foram oferecidos nos mesmos dias – perspectivas freireanas¹⁹ às quartas das 16h às 17h30; gêneros, corpos y afetos às quintas das 19h30 às 21h. O primeiro curso citado ficou a cargo de Luciana Dias da Silva e de Socorro Lacerda de Lacerda – e em ambas edições elas trouxeram pessoas para falar de trabalhos por elas desenvolvidos em escolas que inspirassem.

O segundo, portanto, esteve a cargo de Mari Costa – na primeira edição, em alguns momentos, ela convidou conhecidas para apresentar vivências (algo próximo do que foi feito no curso anteriormente descrito) que provocassem a pensar fora de cisheteronorma, também propôs discussões com base em leituras articulando o que faziam as pessoas nas escolas; na segunda, ela trouxe mais experiências próprias (devido ao fato de ser um corpo trans na/da escola) para gerar reflexões e, igualmente, contou com a colaboração de outras pessoas em momentos mais pontuais. Em ambas edições do curso foram citados livros, documentários e nomes essenciais para pensar educação, gênero e sexualidade e as referências foram se reconstruindo a cada encontro – uma autoatualização feita quase sempre com tesão.

Foi nessa formação de alianças, vendo desenrolar caminhos oferecendo formação do chão da escola com gente sensível e politicamente engajada, com referências de gente “*igual nois*” que percebi o quanto me fez falta uma experiência dessa natureza enquanto fui estudante (ter professorias que tivessem mais mundos que mostrar e outros profissionais com quem compartilhar os erros e acertos) e enquanto alguém que já estava nas salas de aula – justamente, por causa do Pibid e, depois, do RP²⁰. É importante ressaltar minha passagem nesses programas de início à docência e, igualmente, o crescimento que me proporcionaram. Sem eles meu caminho seria outro, mais desafiador, sem dúvidas. Formação (inicial e contínua) para ser docente e competente deveria ser prioridade porque é diferencial. Nesse sentido, reafirmo a relevância do PROVE inclusive na produção acadêmica considerando menções em artigos conforme encontrei na plataforma Google Acadêmico (Gomes, 2011; Stangherlim, 2012; Cabral, 2021). Ser educadore é juntar-se com outros educadores, nossa prática se faz em conjunto.

Foi graças a tudo que vivi com essas partilhas que pari pré-projeto que cresceu para esse relatório/essa dissertação. Por essa formação continuada sensível, por esse espaço para trocar com gente que acabou por se tornar amiga, mas, também, por esses programas que me

¹⁹ Assim vou referir-me ao curso *Compartilhando experiências numa perspectiva freireana* a partir de então.

²⁰ Ambos os programas citados são de bolsas de início à docência e são oferecidos pela CAPES. Residência Pedagógica surge depois do hiato de 2018 exclusivamente para alunes a partir do 3º ano de graduação transformando o Pibid em exclusivo para alunes dos anos anteriores.

permitiram conhecer a sala de aula mais seguramente. Tive a sorte de, em vários momentos, aprender sobre educação afetuosa vendo como faziam educadores interessadas em outra maneira de construir a sala de aula, a escola.

Quanto ao PROVE, em pouco tempo esse lá se tornou um *aqui* e me senti cada vez mais acolhido no espaço que hoje decido compartilhar a fim de que ele aumente. O PROVE não apenas resiste em seus 25 anos de existência como, também, expande territórios e redes de apoio. Escrever lembrando do que vivi nesses cursos, com essas pessoas é uma forma de gratidão. É também uma prova de que a educação para a liberdade é um sonho coletivo.

Da edição de 2021, assim sendo, privilegiarei os textos “Gêneros, corpos e afetos: transformações em rede e relato” (escrito por Mari a partir de contribuições de participantes) e “Trocar experiência, multiplicar saberes” (escrito por Lu e Coquita) porque sintetizam os cursos que eu fiz (“Gêneros, corpos e afetos” e “Compartilhando experiências numa perspectiva freireana”). E do número de 2022, "Meu gênero não cabe nesses padrões sociais: Uma discussão sensível e potente sobre a dor e a delícia de ser trans - Uma conversa com Mari Costa" (entrevista com ela da Revista PROVE), "Compartilhar para esperar" (de Lu e Coquita) e "Gêneros, corpos e afetos: potências y práticas coletivas"(escrito por Mari, Li Rolfsen e eu a partir de contribuições de demais participantes).

Outra razão pela qual escolho as edições de 2021 e 2022 da revista do PROVE é para costurar essas narrativas às minhas escrituras e para endossar o motivo pelo qual entendo a pandemia como um marco na nossa história. Foi durante a pandemia que encontrei o PROVE, comecei a trabalhar na escola pública (sozinha pela primeira vez) e, lá – um dentro que era fora, como ressaltou meu orientador –, experimentei idas e vindas do ensino remoto emergencial. Nesta experiência foi quando cruzei com vivências de uma formação continuada entre pessoas na mesma condição que eu – corpos diferentes que tiveram de encontrar suas próprias palavras para se afirmar nas escolas por onde passaram – e o que acontecia na sala de aula comigo.

Na pandemia, no PROVE, entendi a importância de coletivizar, de dividir dores e alegrias e transformar o ódio que nos foi jogado, a solidão para qual fomos empurrados e a invisibilização com a qual nos pintaram. Como aluna, como professora, como militante, como pessoa. Só depois a pesquisa fez parte disso, porque percebi a grandeza de ocupar esse espaço. Quando teorizamos sobre nós, quando reivindicamos o lugar de sujeito que nos foi tirado, algo de muito revolucionário acontece.

Da mesma forma, é necessário cruzar essas outras vidas à minha pela escolha

metodológica, a que Grada Kilomba traduziu em “Memórias da Plantação” (2020). Ela se debruça sobre entrevistas de mulheres negras semelhantes a ela em vivência, idade e pertencimento racial para estudar os efeitos do racismo em suas maiores vítimas. Ao fazê-lo, afirma seu coletivo e a posição de sujeitas de importância. Minha intenção é transferir para minha pesquisa de maneira um pouco diferente, os capítulos da revista ocuparão esse papel de trazer outras da minha comunidade para engrossar minhas palavras. Deixo abaixo a capa dos números que escolhi.

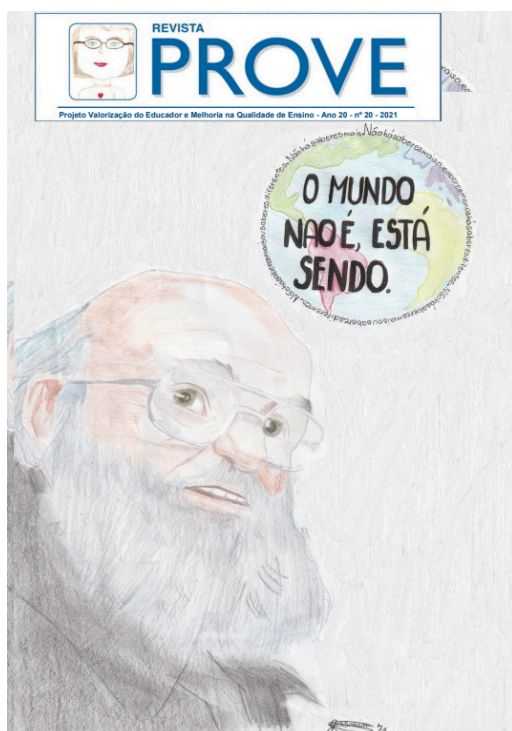


Imagem 1 - capa da Revista Prove n. 20,
ano 2021



Imagem 2 - capa da Revista Prove n.21,
ano 2022

2.2 PANDEMIA COVID-19 NO ESTADO DE SÃO PAULO

A pandemia à qual essa pesquisa se refere é a causada pelo vírus Covid-19 que, escrevendo sem calcinha o percurso e deixou o mundo em quarentena, sobretudo, em 2020 e 2021. Estima-se que, no mundo todo, tenham sido 15 milhões de mortes²¹ por decorrência direta e indireta da falta de preparo para algo que já havia sido alertado em diversas ocasiões por cientistas há décadas²². Além do desinteresse que parece estar sugerido nesses anos de desprezo, o que me interessa é destacar que esse período foi adoeceador por todo o contexto. O medo da doença era intensificado pela crise humanitária, econômica e política que estava desenhada, pelo desconhecimento do que viria a seguir, pelo isolamento social imposto por segurança, pela orientação fascista do então governo brasileiro que ascendeu ao poder violentando os mais variados grupos de pessoas – sobretudo pela comprovada ineficácia do então presidente e das pessoas que ele escolhia para os cargos de liderança deste país.

Esse tempo gerou um trauma coletivo sentido de maneiras particulares por cada pessoa. Aquelas que já experimentavam a marginalização antes, viram a própria vida em condições ainda mais precárias. Não é sensível lembrar dessa pandemia sem lembrar que as coisas poderiam ter sido diferentes nem sem lembrar das vítimas. Espero que essas vidas ainda recebam justiça e que, no repensar e refazer do mundo, não nos esqueçamos de evitar que tal coisa se repita.

Nas escolas do estado de São Paulo – onde eu então lecionava para os sextos e nonos anos do EF²³ e para os primeiros e segundos do EM²⁴ –, alguns momentos de confusão, de “vai e volta” aconteceram. Os decretos oficiais nº 64.881 e nº 65.384 de 2020 e o nº 65897 de 2021 mudaram – algumas vezes – a organização da escola e da sala de aula durante a pandemia. O primeiro é de 22 de março de 2020 que decretou a quarentena e não mencionou escolas como local de serviço essencial – que eram exceções da quarentena –, o segundo é de 17 de dezembro de 2020, instituiu escolas básicas nas fases vermelha ou laranja com a presença limitada a até 35% do número de alunos matriculados; na fase amarela, com a presença limitada a até 70% do número de alunos matriculados – eu passei por ele no começo de 2021. O que aconteceu, pelo menos na rede do estado de São Paulo, foi uma divisão de

²¹ [Pandemia matou quase 15 milhões de pessoas em 2020 e 2021, estima a OMS | Jornal Nacional | G1 \(globo.com\)](https://g1.globo.com/pandemia-matou-quase-15-milhoes-de-pessoas-em-2020-e-2021-estima-a-oms-jornal-nacional-g1)

²² [Especialistas alertam sobre pandemias há décadas. Por que não nos preparamos? | National Geographic \(nationalgeographicbrasil.com\)](https://nationalgeographicbrasil.com/pt-br/especialistas-alertam-sobre-pandemias-ha-decadas-por-que-nao-nos-preparamos/)

²³ EF = Ensino Fundamental

²⁴ EM = Ensino Médio

semanas entre A y B – algumas pessoas estavam designadas em uma, outras, na outra. Aí, conforme anunciado pelo governador de SP na época²⁵, em março, as aulas foram suspensas. Até que, em agosto, tudo voltou – na teoria com uso obrigatório de máscara, mas não foi o que aconteceu por diversas razões – com o terceiro decreto acima citado, de 30 de julho de 2021 que admitia melhora na quantidade de gente em hospitais e vacina e voltava a 80% das pessoas, inclusive, nas escolas (nesse regime de semana sim, semana não), afinal a partir de 26 de março de 2021 escolas públicas e privadas compunham a lista de serviços essenciais, como aprovado pelo decreto nº 65.597 – o que já nos deixava na instabilidade esperando o momento em que a volta 100% aconteceria. O que passou em outubro²⁶, ainda que muitas escolas discordassem.

Nesse período de grupos divididos em semanas, tive alguns alunos que trabalhavam quando não estavam na escola para colaborar com a renda da casa e me lembro de ouvir em reuniões pedagógicas que haviam outros e, também, alunas que tinham saído de casa para viver com os namorados – algumas estavam em situações bem complicadas, inclusive; havia também algumas que estavam grávidas e outras que cuidavam da família – e mais algumas outras pessoas que não iam para escola por luto. Quando as escolas voltaram às salas cheias, parte dessas pessoas não voltou para a escola. Esses casos acontecem normalmente com mais frequência do que gostaríamos, mas pareceu intensificar nesse momento da pandemia Covid-19 – pelo menos era um assunto entre quase todos mis colegas.

Eu já havia estado em escolas antes por causa do Pibid, do RP, dos estágios da faculdade (e também porque minha mãe e meu pai deram aula a vida toda) e me pareceu, também, que durante a pandemia (e depois dela também) havia mais crianças e adolescentes com crises de pânico ou ansiedade ou depressão – eu mesmo tive alunas que, constantemente, vinham me relatar isso.

O cenário, então, era esse. Na minha escola, eu tive a sorte de ter uma gestão que entendia, conversava e ouvia e que, em vários momentos, nos alertou para ter atenção com a saúde mental nossa e de nossas alunas. Reconheço que tive muita sorte em estar em uma escola que foi tão boa para mim nesse período apesar de todos pesares.

Considerar as legislações²⁷ sobre a organização da escola e da sala de aula durante a

²⁵ [Governo de SP anuncia suspensão de aulas e eventos com mais de 500 pessoas | Governo do Estado de São Paulo \(saopaulo.sp.gov.br\) \(clique para acessar\)](https://governo.sp.gov.br/governos/governador/assessoria-comunicacao/comunicacao-imprensa/comunicado-2021-03-03)

²⁶ [Volta às aulas presenciais obrigatória em SP: perguntas e respostas | São Paulo | G1 \(globo.com\) \(clique para acessar\)](https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2021/10/01/volta-aulas-presenciais-obrigatoria-em-sp-perguntas-e-respostas-sao-paulo-g1-globo.com-clique-para-acessar.html)

²⁷ Sendo elas, o Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020 - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo instituiu escolas básicas nas fases vermelha ou laranja com a presença limitada a até 35% do número de alunos matriculados; na fase amarela, com a presença limitada a até 70% do número de alunos matriculados. O Decreto

pandemia e o impacto delas no cotidiano escolar são igualmente parte desta análise. Principalmente o Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020 que permitiu à escola organizar as salas de aula com metade das pessoas, revezando as turmas e o Decreto nº 65.597, de 26 de março de 2021 que voltava à essa organização (além de outras coisas que para esse momento são menos relevantes). Isso, junto a notícias e informações sobre a diferença de trabalhar com menos gente, em um lugar menos abarrotado de gente e, dessa forma sim, podendo atentar-se à saúde mental das pessoas somarão a defesa por uma utopia. Não para que nos esqueçamos como é o mundo, mas para continuarmos caminhando (como propôs Galeano²⁸).

Esse período deixou marcas em boa parte de nós. A principal que em mim ficou foi a diferença de trabalhar com turmas cheias e turmas com menos gente. Que reconheça e se aplique como ciência quando docentes atestam que turmas menores oferecem maiores condições de saúde e dignidade. Poder olhar no olho, conversar ouvindo sem precisar de gritos e conseguir perceber os outros corpos ali – ter a chance de se aproximar verdadeiramente dos estudantes foi enriquecedor e diferencial.

Por pior que tenha sido esse período, isso em mim ficou e é importante que não seja esquecida essa parte. Sem lembrar quão bom foi ter espaço para se acercar e conectar, talvez corramos o perigo de esquecer que é a união e a luta por justiça social que dão chance de nos proporcionar isso e de lutar para que nunca mais, de novo, a ciência seja ignorada.

65897 de 2021 admite melhora na quantidade de gente em hospitais e vacina e volta 80% das pessoas, também menciona preocupação com a saúde mental das crianças e adolescentes. E a Resolução SEDUC Nº 109, DE 28-10-2021 que termina a quarentena e volta ao 100% nas escolas.

²⁸ [Para que serve a utopia? – Eduardo Galeano - Revista Prosa Verso e Arte](#)

2.3 ESCREVIVENDO SEM CALCINHA O PERCURSO

Escrever é um processo que se dá “a partir de minha própria carne, fabricada em meio a gritos diversos de dores, alegrias, esperanças, saudades, sonhos e esquecimentos” (Nascimento, 2021, p. 21). Minha carne, meu corpo: “lugar sem recurso ao qual estou condenado” (Foucault, 2013, p.8). No meu caso, minha escrita não esquece que sou sapatão não-binária, que sou tantas outras sexualidades mais, que participei de programas de iniciação à docência contribuindo com escolas públicas e para outras escolas públicas fui ao conquistar meu diploma. Esse corpo não esquece que fez tudo isso sem ter literaturas com palavras de um mundo acolhedor, um mundo onde fosse possível corpos diversos existirem e receberem afeto. Nem esquece que só foi possível continuar porque se permitiu criar alianças.

Por isso escrever. Para criar a partir da e para a própria existência, pensar algo para si e poder, assim, possuir algo – ainda que seja “só” a escrita, como indica Conceição Evaristo (2020). Nas palavras mesmas da professora, escrever é procurar ter algo, um entendimento da vida, alguma coisa e ser a escrita por não ter nada, por não ter domínio do mundo. Escrevivência é para “marcar existência” (p. 35). Enredar corpo à vida e à escrita se relaciona verticalmente ao ato de tirar a cuecalcinha da separação de corpo e mente, da teoria e da prática, das ruas e da universidade.

Além disso, tem, também de certa forma, um caráter imaginoso. A autora mesma comenta que

Escrevivência pode ser como se o sujeito da escrita estivesse escrevendo a si próprio, sendo ele a realidade ficcional, a própria inventiva de sua escrita, e muitas vezes o é. Mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade.” (Evaristo, 2020, p.35)

Esse processo é algo ao qual me uno. Minha pesquisa não é pioneira, ao contrário, na verdade, encontra pares na produção acadêmica. Como já bem dixavou Alfrancio F. Dias (2020), a escrita de resistência passa a ser um ponto comum de encontro para as pessoas tidas como “desviantes, desviadas, dissidentes” (p. 333). O professor bicha aponta para uma série de produções que são as primeiras a chegar na festa – porque nem tudo é guerra e é muito feliz saber que há tantes de nós fazendo por nós – onde meu texto agora bate na porta. Um

exemplo é o livro "Nós, Trans: Escrevivências de Resistência" editado por Maria Léo Araruna, organizado pelo Grupo Transcritas Coletivas e publicado pela editora Litera Trans cujos textos são todos sobre ser trans e experimentar esse mundo gerido pela cisheteronorma. Nesta obra, diversas pessoas trans contribuíram com percepções, o que demonstra como esse conceito pode aproximar populações que experimentam marginalizações.

O livro "Nós, Trans: Escrevivências de Resistência" faz parte de um processo de emprestagem do conceito de Conceição Evaristo que se inicia pensando na realidade de mulheres negras apesar de ela própria entender que "um sujeito gay se vê nesse texto porque, também ele, vive essa experiência de exclusão" (2020, p. 32) – aqui, estendo gay para outros sentidos, para outras identidades.

Além do já citado livro, vale a pena destacar produções que trabalham com a escrevivência desde outros lugares. Como o que fazem Renata Melo Rocha e Patrícia Bastos de Azevedo (2021) a partir de vivências em um ateliê biográfico de projetos – prática metodológica que oferece um mergulho em lembranças, memórias e permite perceber o que gera em alguém construir uma narrativa e construir um projeto de futuro. A finalidade desta metodologia é pedagógica, propiciar um ambiente formativo nesse pulsar de memórias passadas escritas no presente. Assim, se recuperam memórias desde a entrada na escola até a escolha pela pedagogia. "Muitas escrevivências assemelhavam-se a outras do grupo e era possível enxergar como algumas histórias estavam dentro de outras de uma maneira peculiar e plural ao mesmo tempo" (2021, p. 1354). É destacado no texto a força da escrevivência para afetar quem lê e para ir contra a ordem de calar – para elas, sobretudo, enquanto mulheres negras.

Retomo o ponto do texto em que elas abordam o uso de escrevivências no percurso metodológico de investigação ressaltando o "protagonismo daquelas que contam suas histórias. São pesquisas que ao invés de falar sobre escolhem politicamente falar com" (2021, p. 1354). Esses relatos aproximam o grupo, denunciam como vêm sendo tratadas as pessoas menos apreciadas de nossa sociedade e "revelam corpos que se amontoam em memórias que denunciam as desigualdades sociais, raciais e de gênero" (2021, p. 1355).

A pesquisa de Iris Verena Oliveira (2017) também trata da escrevivência a partir de sua própria pesquisa com uma escola quilombola para pensar o currículo dessas instituições. Se aproxima dos pontos destacados no trabalho anteriormente citado já no início por aproximar nomes importantes para pensar o desembranquecimento do currículo, as políticas públicas e como, em um evento promovido pela Fundação Carlos Chagas, juntamente com a

Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, apresentadores e palestrantes se emocionaram ao se encontrar e celebraram pares de luta recebendo o reconhecimento devido à militância nos movimentos sociais, atuações no campo da Educação... As referências por ela trazidas também articulam a marginalização da população negra, sobretudo de mulheres negras e o papel do currículo em produzir imaginários limitados.

A partir do que pesquisa, a autora ressalta que saberes locais e escola convivem e disputam sentidos da comunidade, dialogam com a hegemonia, políticas curriculares e evidenciam tensões na produção de conhecimentos. E o "desafio que se desenha é o de valorizar as invenções curriculares presentes no cotidiano da escola, destacando a autoria dos praticantes, ao tempo em que provoca fazeres negociados na diferença." (2017, p. 649) A autora passa pela importância de valorizar o que acontece na escola, identificar o racismo, valorizar trajetórias de populações quilombolas e acionar a escrevivência presente em uma experiência de formação por ela analisada. Assim, conclui defendendo assumir a potência da escola como "espaço formativo constituído por experiências de si (...), no sentido [de] responsabilização na luta antirracista" (2017, p. 655) ao invés de tratá-la como repositório de conteúdos.

O questionar da cisheteronorma se junta à escrevivência como “chave interpretativa essencial para superação de nossas atuais limitações e impasses históricos enquanto humanidade” (Odara, 2020, p.133). Também, à perspectiva de sujeito para performar essa subjetividade que não encontrou espaço na literatura e nem na escola, mas nas trincheiras da escola em literaturas marginais.

Enquanto corpo dissidente do sistema sexo/corpo/desejo esse status absoluto de sujeito que pode “ver seus interesses individuais e coletivos reconhecidos, validados e representados oficialmente na sociedade” (Kilomba, 2020, p.74) não nos abraça dentro da escola – por isso justamente, narrar a partir de nós a vivência que construímos na trincheira da literatura não é pessoal, mas ressoa na comunidade transcestralmente. Nós não nos vemos como possibilidade pela literatura que conhecemos na escola – e práticas normativas com a literatura não favorecem esse cenário. Então nós vamos criar por nós e ir para as escolas garantir que a cisheteronorma fracasse.

“A pesquisa centrada em sujeitos, como argumenta Paul Mecheril (1997, p. 33) em seu trabalho pioneiro sobre o racismo cotidiano, examina as experiências, autopercepções e

negociações de identidade descritas pelo sujeito e pela perspectiva do sujeito²⁹” (Kilomba, 2020, p. 81). A autora aponta, ainda, que se corpos dissidentes têm direito capital de se entender enquanto sujeito, então também têm direito ao processo de pesquisa e ao discurso acadêmico.

Minha posição como intelectual não é a de um sujeito distante olhando para seus "objetos pesquisados", mas sim de uma "subjetividade consciente" (Essed, 1991, p. 67). [...], Por conseguinte, não concordo com o ponto de vista tradicional de que o distanciamento emocional, social e político é sempre uma condição favorável para a pesquisa, melhor que o envolvimento mais pessoal. Ser uma pessoa "de dentro" produz uma base rica, valiosa em pesquisas centradas em sujeitos. (Kilomba, 2020, p. 83)

Assim, portanto, considerar a presença massiva da literatura normativa dentro das escolas e a facilitação que esta oferece à diferença sexual, à norma do gênero, como a ausência de literaturas marginais e desviantes e outras maneiras de entender produção de cultura operam de maneira a reforçar (e obedecer) determinados comportamentos. Uma vez mais, o processo da literatura tornar ou não verossímeis temas legitimados por práticas sociais está apoiado na forma como ensinamos e no que preterimos ensinar. Com isso, tensionar o motivo pelo qual outras linguagens (não apenas a proposta desgramatical não-binária) não são bem-vindas na escola – apesar de acontecer entre estudantes, apesar de existirem docentes e outros tantos funcionáries desviantes. Ou seja, há alguma relação entre o que se escolhe ensinar e o que/quem se permite dizer e existir plenamente.

Em outras palavras, estabelecer uma relação entre a literatura que se permite assim ser chamada e a existência que se autoriza dentro da escola em primeiro momento. Dessa forma, conceber um esperançar: que mal faria para a transfobia, não mais para a cisdissidentes; para o racismo, não mais para não-branques; para o capacitismo, não mais para Pessoas Com Deficiência (PCD); e para tantas formas estruturadas de agressão, não mais para vítimas se essa escola implodisse? Que mal faria para o capitalismo se fossem outras as formas de ensinar-aprender? Será que é possível pensar uma utopia para a escola que, como Galeano recitou, nos faça caminhar – ao invés de assassinar e expulsar?

Na minha pesquisa, pelo menos, esse esperançar move em direção à utopia. Não permite parar de caminhar. O que, confesso, se dá mais facilmente quanto mais pessoas se juntam à causa de afetar pelo afeto, de usar da raiva como estratégia política de não esquecer

²⁹ Cabe dizer que no exemplar escrito em inglês Grada Kilomba escreve *subject's perspective* para se referir a linha metodológica de seu *second mentor* (co-orientador), Paul Mecheril. Contudo, na tradução em português consta assim como escrevi.

nem aceitar de cabeça baixa que o mundo é como nos foi dado (Freire, 1999, p. 45). Respondendo às perguntas, a minha intenção é argumentar para uma realidade em que a autodefesa de pessoas pertencentes a grupos marginalizados seja possível e outro espaço seja criado em cima da destruição (ou, no mínimo, do enfrentamento) dessas violências normativas.

Minha pesquisa é também uma provocação ao inventar “colectivamente una epistemología [de ensino literário] que seja capaz de dar cuenta de la multiplicidad radical de los seres vivos” (Preciado, 2020, p. 96) e isso não se faz sem reconhecer o território onde piso. Alguns desses textos forneceram argumentos para embasar os fatos que trarei de minhas experiências dentro da escola, da educação e da literatura. Outros, estão aqui para marcar que há muitos de nós por aí produzindo, fazendo o que é possível para penetrar as brechas. Ou, pelo menos, isso é o que desejo demonstrar na próxima seção.

2.4 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Além dos textos que me servem de provocação, selecionei para revisar, a fim de justificar essa pesquisa, 5 periódicos acadêmicos da área da educação e 5 da área de gênero e sexualidade. Considerei 3 recortes para selecionar os da área da educação – estar avaliado no Qualis na área de educação e ter recebido de A1 a A4 na avaliação de 2017-2020, a mais recente no período em que escrevo. Para os da área de gênero e sexualidade, segui outro rumo, considerei o quão conhecidos são, independente do Qualis. Para um recorte de período, 2013 a 2023 – porque 2013 é o ano do mais antigo texto de referência do **Guia para “Linguagem Neutra” (PT-BR)**. O que pensei foi *se a comunidade queer estava refletindo e produzindo sobre maneiras mais inclusivas de comunicar e produzir linguagem contra as imposições binárias de gênero desde então, como – acaso – chegava na sala de aula, na escola e nas produções acadêmicas sobre as mesmas?*

Sendo assim, na área de Educação as revistas **Horizontes** (da qual 5 artigos foram analisados), da Universidade São Francisco; **Acta Scientiarum Education**, da Universidade Estadual de Maringá (da qual 3 artigos foram analisados); **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, da Universidade do Estado da Bahia (da qual 7 artigos foram analisados); **Revista PRO-POSIÇÕES**, vinculada à Faculdade de Educação da Unicamp (da qual 2 artigos foram analisados); **Educação & Sociedade**, editado pela Faculdade de Educação da USP (da qual 6 artigos foram analisados). Informação disponível nos Apêndices desta dissertação.

Na área de gênero e sexualidade, **Revista Estudos Feministas** (da qual 1 artigo foi analisado) vinculada ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina; **Cadernos Pagu** publicação do Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp (da qual 3 artigos foram analisados); **Revista Ártemis** vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Sociologia e em Letras da UFPB (da qual 4 artigos foram analisados); **Cadernos de Gênero e Diversidade** cuja responsabilidade é do Grupo de Estudos Feministas em Política e Educação da universidade Federal da Bahia (da qual 2 artigos foram analisados); **Revista Periódicus** associada ao Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidades (NuCuS), da Universidade Federal da Bahia (da qual 11 artigos foram analisados) .

Na busca por artigos, usei os descritores “gênero e sexualidade”, “gênero, sexualidade e escola”, “gênero”, “sexualidade”, “sala de aula e diversidade”, “transgeneridade e escola”, “transgeneridade e sala de aula”, “transsexualidade”, “não-binariedade”, “binariedade”,

“binarismo”, “trans”, “*queer*”, “literatura trans” e “ensino de literatura e diversidade” para mapear as discussões no sentido de refletir sobre a atuação na sala de aula, os conteúdos preteridos e para promover uma educação afirmativa que inclua alunes e professories. Coloquei o maior número possível e combinei de diferentes maneiras a fim de obter o maior número possível de artigos. Descartei textos que não relacionassem de forma alguma a temática gênero à sexualidade e à escola/educação – em uma perspectiva docente ou estudantil – e, igualmente, textos que não tratavam do Brasil ou de inclusão/problematização de diversidade de gênero e sexualidade – a fim de afunilar.

2.4.1 GENERALIZAÇÃO GRAMATICAL

Como é possível verificar nos Apêndices, encontrei, no total, 21 artigos de revistas que se centram em Gênero e Sexualidade e 23, em Educação. Nota-se, em muitos dos textos, uma preocupação com a linguagem e sua generificação – 7 desses textos generalizaram com “masculino” e “feminino” (geralmente nessa ordem) com um vindo entre parênteses (desses, apenas 2 traziam a flexão “feminina” à frente e nenhum a “neutra”); 10 utilizaram barras (1 deles colocava a flexão “neutra” depois da “masculina” e “feminina”); 9 evitaram palavras generificadas sendo que, destes, 2 problematizavam a dicotomia binarista, em outros 3 quando não podia evitar, generalizaram com X (1) ou com “masculino” genérico (2); 2 generalizaram apenas com “feminino”. Desses, 2 artigos não evitaram generificar, preferindo o “masculino” genérico na maior parte do texto, mas usaram -e (como final de palavra) em alguns momentos.

Portanto 7 artigos se valeram apenas do “masculino” genérico – sem em momento algum apresentar outra generificação nem uma preocupação explícita com a linguagem – e 8, vez ou outra, apresentavam (*as*) ou /*as* logo depois do “masculino” genérico; 1 utilizou apenas -x ao pluralizar sem buscar evitar palavras generificadas. Além disso, 1 texto traz uma referência que utiliza -x para generificar e, em uma nota de rodapé, problematiza essa linguagem. Cabe enfatizar que dos 7 artigos que utilizaram “masculino” genérico, 6 eram de revistas da área de Educação e 1 de Gênero e Sexualidade. Dos 8 que eventualmente apresentaram a flexão de gênero “neutra”, apenas 3 eram da área de gênero e sexualidade.

É possível tecer ainda mais considerações que são notáveis e podem gerar questionamentos. Por exemplo, a área de Educação tem uma menor quantidade de escritoras interessadas em outras formas de plural. E, ainda quando versam sobre gênero, sexualidade e educação, é menos na área de Educação a problematização a hegemonia binarista cisgênera – com essas palavras ou semelhantes, mais, ainda assim, mais definidamente. Talvez haja um motivo para que revistas consagradas não sejam atingidas diretamente com esses debates – talvez ele revele muito mais do que caberia nessa minha pesquisa.

Se evidencia uma carência, na maioria dos textos, de temas que se alinhem mais ao que é discutido no Guia de Ophélia Cassiano – inclusive, sobretudo, em um sentido de propor estratégias para enfrentamento. Muitos sugerem diálogo como ponte de criação de oportunidades, criações e manutenção de políticas públicas, mas como chegamos até lá é uma dúvida. Afinal, que difícil nos fazermos percebidos e assegurados de nossos direitos – sobretudo considerando que o currículo e as formações não preparam profissionais para nos

identificar como gente. Parece interessante nos questionarmos o que acontece para que o conhecimento produzido pela dissidência não chegue em revistas mais altamente classificadas, bem como mal chega nas aulas acadêmicas. Inclusive, muito do que se questiona e se estabelece como certeza nos textos-base para o Guia de de Ophélia Cassiano não apareceria tal como está lá, talvez sequer fosse dado como ciência. Me parece que esses conhecimentos são desprezados pela elite intelectual. Isso faz pensar sobre o que é, então, que ela propõe para a comunidade sexo/gênero/desejo-dissidente.

Ao contrário de responder qualquer coisa – se é que havia tal desejo – essa análise só faz gerar mais dúvidas. E isso pode somar, pois dúvidas deixam incômodos. É bom que nos incomodemos com a distância das produções e dos lugares onde elas circulam. Mas é melhor ainda que isso não pare por aí.

Outra evidência que se destaca é o período de produção. Não há produções de 2013, quando a comunidade nb já estava escrevendo sobre si. O que me leva a pensar na pouca afinidade entre a academia e esses temas, afinal eu duvido que nb's não acessem nem tenham acessado durante esse período universidades nem publicações acadêmicas. Se é esse o caso, podemos supor que o cissexismo e a normatividade da língua são responsáveis por essa situação. Essas também são questões para as quais voltarei na conclusão.

Em 2014, 2015 e 2016 aparecem textos que relacionam feminismo, mulheres trans e mulheres travestis à educação em ambas áreas – sendo raras as menções a homens trans, transmasculines e ainda mais raras a não-binários. Em 2017 continuam escassas essas pesquisas, porém em 2018 há um número mais expressivo de publicações – sendo o segundo ano com maior número de textos publicados (com 8) depois de 2023 (com 10). Considerarei um atraso temporal para publicação e, assim, entendo que em 2017, portanto, foi quando pessoas buscaram produzir e publicar – nesse momento, nosso país já experimentava uma dura transição de um governo de centro-esquerda para flertes cada vez mais abertos com a direita (de centro e extrema). Pode-se, poeticamente, pensar que isso nos deu gás. Enquanto desejavam nos calar e provar que não havia sentido em lutar por um mundo menos injusto, aqui estávamos nós, desobedecendo.

É notável em 5 destes textos que as pessoas que escrevem não percebem o tema de fora, ou seja, falam sobre a própria comunidade desde uma perspectiva de dentro. E apesar de poucos textos problematizarem a dicotomia binarista de gênero, é reconhecida uma falência na cisheteronorma na grande parte deles. Todos os textos que tratam de pessoas trans apontam para uma escola excludente que produz evasão e exclusão social, um plano político composto

de políticas públicas que não oferecem o acesso necessário e para o diálogo como possibilidade de mudança. Aqueles que tratam de formação ressaltam a escassez do tema nos cursos de graduação ou, ainda, quando trata, há uma postura de tolerância, mas não de des/reconstrução – sobretudo nos currículos. Estes, aliás, quando objetos de estudos se provam formadores de pensamentos cissexistas e colaboradores da norma – não só não a questionam como, muitas vezes, a endossam.

Considerando tais produções, outro questionamento me inquieta: qual o medo de não-binários? Ou, então, qual a razão (se é que existe) para que não se cite com todas as letras essa população? A exceção de 2 textos, em nenhum consta nossa existência – isso, pois, um texto apenas demonstra que na pesquisa estava uma não-binária, apesar de não desenvolver nada relacionado a isso –, até mesmo naqueles em que se fala de pessoas trans ou da cisdissidência. É o cissexismo que leva a crer que não há fundamento científico para nossas vidas – o que por si só já é absurdo. Sequer somos assim tão novos. Afinal, pelo que divulga Ophelia Cassiano³⁰, já há 40 anos se discutem possibilidades para desbinarizar nossa língua.

O que pude perceber, voltando à pergunta que motivou essa reflexão, é que, apesar da comunidade *kuir* produzir e publicar por si o que de novo acontecia e as inquietações que perturbavam, isso não chegava na academia, o que faz parecer que não chegava à sala de aula. Contudo, não considero isso como fato de realidade, apenas como um dado, um indicador da exclusão que passamos na História. O que acontece na Literatura, se reflete na Pesquisa Acadêmica.

Portanto, longe de esgotar qualquer reflexão, a intenção aqui é de provocar, incomodar cada vez mais e, assim, com sorte, gerar outros lugares de conhecimento, de domínio e de pertencimento.

³⁰ [Ophelia Cassiano do “Guia para Linguagem Neutra”](#)

2.4.2 ESTUDOS DE GÊNERO

Vale ressaltar alguns dos nomes que figuram os mais recorrentemente citados sobre estudos de gênero e sexualidade relacionados à sala de aula, em geral, eram Guacira Lopes Louro e Berenice Bento para tratar da matriz hegemônica (cis)hetero, do homem branco e como a escola, enquanto instituição, se constrói para essa imagem. Delas eu gostaria de destacar dois textos pelo alinhamento e relevância para minha pesquisa, “Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico” (2019), de Lopes Louro, e “Na escola se aprende que a diferença faz a diferença” (2011), de Bento.

O primeiro deles, escrito por Louro, inicia afirmando que as marcas de nosso tempo são a instabilidade, a transitoriedade e, apesar de serem poucas as pessoas que se atrevem a negar, geralmente isso incomoda quando educadores são confrontados com essa ideia de precariedade e incerteza. Não é possível se esquivar disso. Algumas pessoas, ela continua, podem encontrar no passado o conforto (ilusório) de uma estabilidade enquanto outras se propõem a aceitar os riscos, paradoxos e dúvidas que, na percepção da autora, são intensificadas desde a década de 1960 quando a margem começa a desafiar o centro. Assim, muito mais que um sujeito, o que se questiona é uma noção de cultura, de ciência, de educação... Ainda é necessário admitir que o centro permanece como uma “atractiva ficción de orden y de unidad”. Nas nossas escolas, segue o texto, vem sendo sustentada nos currículos e práticas, uma noção singular de gênero e sexualidade e, ainda que se admita haver outras formas de viver o corpo, há a obrigação para orientar-se a partir de uma norma, um parâmetro de adequado, de aceitável e sair disso, sair do centro, é tornar-se excêntrico. E é o centro o normal, o não-problemático e estariam todas as outras posições subordinadas a ele.

As escolas, as ciências, os mapas se articulam em torno dessa certeza e é a reafirmação dela que constrói sua “naturalidade” – isso nada tem de novo. A autora reconhece a importância do movimento feminista, negro, *kuir* em denunciar e refazer esse pensamento; também ela reconhece que, muitas vezes, a resposta a essas denúncias, muitas vezes, se limita a reconhecer tal ausência e instaurar um “dia comemorativo” quando chamam alguém que represente tal minoria sem, no entanto, abalar o cânone. Nada mais, essas práticas mantêm o lugar desses grupos minorizados. Uma estratégia mais desestabilizadora, escreve Lopes Louro, discute essas representações, problematiza o caráter atribuído e examina as diferenças a partir da cultura que as nomeiam.

Quando se trata de identidades de gênero e sexualidade, essa mudança epistemológica põe em xeque a “naturalidade”, a “verdade” da diferença sexual. Também da tolerância. Se

tratamos de tolerância junto a respeito, diálogo ela não parece digna de suspeita, porém, defende a professora, ela se relaciona com a condescendência, a indulgência – atitudes quase sempre relacionadas com quem se percebe superior. O que defende a autora é, portanto, que reconheçamos a mutabilidade ainda que isso perturbe profundamente nós que estamos na educação. Não mais para encaminhar para serviços de orientação ou para “corrigir”, senão para reforçar a inventabilidade da linguagem, dos discursos. Não abordar a diversidade como problema, mas como constituinte de nosso tempo porque nos demonstra, mais que nunca, os atravessamentos, as lutas, as histórias desses grupos.

O outro texto sob o qual gostaria de me deter, aquele de Berenice Bento (2011), logo no início reconhece, pelo exemplo de Roberta Close, as violências que submetem o corpo trans – excluir da escola, de casa, do mercado de trabalho... Da oportunidade de dignidade. Ela faz isso para questionar os limites das instituições sociais ao lidar com essas situações, sobretudo, a escola. A diferença sexual desempenha um papel importante na preparação dos corpos para desempenhar com êxito o papel dado ao gênero a eles forçado e, assim, “o mundo infantil se constrói sobre proibições e afirmações” (p. 551) e as reiteraões necessárias para produzir e reproduzir gênero, sexualidade e normas são “marcadas por um terrorismo contínuo” (552). E as instituições sociais fazem parte desse movimento de reiteração para reafirmação da norma. O diferente, o “estranho” surge apenas para ser eliminado, para ser identificado como perigo. Porque há um entendimento de que quem foge à cisheteronorma, é inferior, sobretudo pessoas trans. Isso, muitas vezes, acarreta na falta de acesso a direitos, à desumanização.

A escola é central nesse projeto para construir a cisheteronormatividade, apesar de se apresentar como espaço para pluralidade “funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade” (p. 555). O que, nas palavras da autora, limita tratar como “evasão” a saída de pessoas dissidentes quando, na verdade, o processo é de expulsão – e ela é resultado de uma série de exclusões e agressões. Para perceber melhor esse espaço, esses projetos de exclusão, é exigido um afastamento para notar amplamente como a sociedade age produzindo verdades e determinando quem deve ou não ser valorizado, invisibilizado, percebido ou não... Por isso, continua a professora, é um erro falar de diferença, diversidade e outros na escola como se houvesse o lado da igualdade – afinal, nós nos constituímos na e pela diferença. Ainda que, mesmo assim, não seja a diferença sexual que marca nossas existências, apesar do que impõe a medicina e do que regem os discursos religiosos. Na verdade, tanto a medicina quanto o fundamentalismo são

responsáveis por produzir essas anormalidades, pela disputa com essa hegemonia que cria e mantém regras de acesso e de negação a direitos básicos.

Além de Bento e Lopes Louro, Megg Rayara, Adriana Sales, Luma de Andrade são nomes frequentes graças às suas contribuições em apontar presenças e potências de cisdissidentes/inconformes de gênero na educação (destaco, também, apesar de não configurar entre as mais citadas, Thiffany Odara, pivô da ideia inicial para essa pesquisa cujo trabalho em muito pode somar para entender a vivência de pessoas trans com a educação).

Jaqueline Gomes de Jesus não está entre alguns dos nomes mais citados, apesar de ter uma presença marcante. De qualquer forma, considero sua produção, por isso, destaco, a seguir, duas delas que contribuem para essa análise. O guia para orientar sobre alguns conceitos e termos comuns nas discussões *tlgbiap*³¹ (2012), especificamente quando aponta para a relevância de considerar a identidade de gênero nas políticas públicas de afirmação identitária. Além de outro em que propõe, em conjunto a outra pessoa, pensar o “Processo geral de violência contra minorias sociais” (Gaspodini; De Jesus, 2020, p. 5) apresentando em imagem a sequência (cuja explicação da autora, inclusive, provoca à semelhança com o *iceberg* da violência de gênero) crenças de superioridade, práticas cotidianas de invisibilização e estigmatização, violência extrema – representando como as crenças posicionam um grupo no centro e outro às margens e fundamentam aprendizagens culturais cotidianas que resultam nestas práticas de violência menos física que são o que alicerçam e respaldam a violência extrema (Gaspodini; De Jesus, 2020).

Se destacam da mais recente teoria *queer* internacional Judith Butler com sua vasta produção sobre corpos e seu espaço/não-lugar na sociedade, abjeção, estranhamento, norma e como todos esses e outros mais conceitos se dão a partir de discursos; e Paul Preciado, sobretudo por “Uma escola para Allan” e “Quem defende a criança *queer*” que reivindicam pararmos de ser coniventes com o genocídio gerido pelo silêncio escolar quanto às violências aos corpos trans.

Além da pesquisa detalhada nos Apêndices foi possível encontrar outras leituras que oferecem base para essa discussão. Busquei pelos mesmos descritores anteriormente citados nas plataformas de pesquisa acadêmica Scholar Google, Scielo e em repositórios da Unesp, da USP, da Unicamp e da UfsCar. A seguir, destaco as mais pertinentes para embasar a arguição

³¹ No Paraguai aprendi que ativistas trazem a letra T para frente pela militância da comunidade trans/travesti que está na linha de frente, além disso, ponho em minúsculas para emascular, movimento já bem comum da filosofia contracolonial. *tlgbiap*+ = trans, lésbicas, gays, bissexuais, intersexos, assexuais/arrômantiques, pansexuais e mais.

que seguirá nesta pesquisa.

Livia Resende (2016) revisou narrativamente a violência LGBT+³² no Brasil e foi capaz de perceber, sendo da área da saúde, quão abundantes são as menções à exclusão escolar e, igualmente, pontua a violência que é patologizar com base na diferença de gênero por legitimar práticas preconceituosas. Julio Marciano (2021) demonstrou a importância da representatividade na mídia para adolescentes LGBTQIA+³³ e a utilização dessa representação como ferramenta de discussão em sala de aula e defende, basicamente, que não é mais possível acreditar que é raridade/uma dor/doença ou qualquer coisa menos que possível existências *queers*.

Roberto Catelli e Michele Escoura (2016) trataram da agenda LGBT+ no EJA destacando que esse espaço deve ser “de ação afirmativa contra desigualdades de gênero e raça” (p. 232), apesar haver muitos comportamentos violentos por base do corpo estudantil e docente deve haver enfrentamento porque vidas se transformam a partir do acesso à educação. Fausto Scote (2017), Anderson Ferrari, Carolina dos Santos Bezerra e Roney de Castro (2020), sobre pessoas trans na universidade chegam, praticamente, às mesmas conclusões: a falta de acesso à educação impede um desenvolvimento digno. E o fato de apontarem, em comum, políticas públicas que fracassaram em oferecer o mínimo de justiça social (quase sempre por pressão de movimentos fundamentalistas) dá a impressão de um plano coordenado de ataque às vidas que ousam pisar fora da norma.

É nesse sentido que cabe ressaltar, igualmente, a reflexão de Katharine Santos (2021) sobre a maneira como o heteroterrorismo violenta pessoas gênero dissidentes na escola e, além da exclusão social e escolar, também se destacam danos psíquicos, emocionais em pessoas que são desrespeitadas, muitas vezes, em outros ambientes – como família, igreja...

Quanto à literatura, Lúcia Facco (2009) explorou a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil, produziu material para levar à sala de aula depois de construir problematizações sobre o currículo ser acomodado – porque omite fatos que constroem uma percepção plural de mundo e escolhe não tratar de incluir nem de se transformar. E por esse caminho sigo para evocar Tatiana Nascimento (2018) questionando “como temos feito de nossa literatura nossa literacura?” (p. 6/15) Quem sabe, refletir sobre como tratar dessas feridas abertas com o que nós temos de potência é o que falta para a sala de aula. Fazer da literatura pontes para conhecer outros mundos e para conhecer outras possibilidades.

Fabio A. G. Oliveira e Liliana Rodrigues (2018) trataram da transfobia na escola

³² LGBT+ = Lésbicas, gays, bissexuais, trans e mais

³³ LGBTQIAP+ = lésbicas, gays, bissexuais, trans, queers, intersexos, assexuais, pansexuais e mais

(apesar de não citarem não-binários) e, concluem, crianças e jovens trans estão mais expostos à violência, isso é afeta e, uma vez mais, pode causar evasão escolar, exclusão social e danos não tão fáceis de perceber. Também ressaltam como é um dever coletivo, mas, sobretudo, do Estado oferecer outra realidade.

Sobre o que tem evidenciado as pesquisas atuais, respondem Paula Hosana Silveira Biazus e Vantoir Roberto Brancher: manutenção da norma dentro das escolas, não se discute a docência *kuir* nem a manutenção da heteronorma – ela é apreciada e os comportamentos que parecem questionar o “certo” para o “feminino” e para o “masculino” costumam ser desencorajados. Porém muitos trabalhos publicados são sobre pessoas *tlgbiap+* falando sobre si – há algo muito revolucionário sobre isso.

Quanto às professoras lésbicas, Claudia Vianna e Tatiana Carvalho, chegaram à mesma conclusão: pouco se produz e, na escola, o medo é um sentimento comum. Professoras lésbicas não recebem o mesmo tratamento, devem se provar mais e, muitas vezes, a escola não é um ambiente amigável para serem quem são – mas há algo de muito subversivo quando se encontram com outras lésbicas na escola, algo que aponta para possibilidades abraçadas por esse trabalho: afeto para reconstruir.

Sobre não-binariedade e sala de aula, José Washington de Moraes Medeiro (2019) aborda as performances de professoris como subversivas e comuns a esse século e destacam, inclusive, que apesar de não haver um mapeamento ou algo do tipo, notaram aumento de docentes cisdissidentes e refletem sobre como essas pessoas enfrentam com seus corpos a realidade do gênero, da imposição e da diferença sexual na escola de maneira naturalmente subversiva. E, segundo o estudo de José Paulo Brazão e Alfrancio Dias (2021) com estudantes de duas universidades diferentes, são próprias alunes, no geral, valorizam esse conceito e são favoráveis à subversão do gênero, tem consciência de que ser não-binário é ser trans e, conseqüentemente, vivenciar episódios de violência transfóbica. Importante também destacar o texto de Roney Castro e Neilton dos Reis (2018), sobretudo o momento em que reconhecem o fato de que docentes não-binários podem, muitas vezes, já ter convivido com esse desconforto de tentar encaixar-se nos padrões binários desde a adolescência e como (fato este que é recorrentemente citado nos textos revisados) a escola é, ao mesmo tempo, local onde se aprende a ser homem e mulher, porém, da mesma forma, onde se ressignifica tal coisa.

A escola, até então, é sempre esse espaço dúbio – o que “pode” e “não pode”, agindo contra as leis da física, ocupam o mesmo espaço. É lá onde iniciam as exclusões que levarão pessoas a falta de acesso a direitos de saúde, de educação, emprego e a dignidade. É lá onde

professoras lésbicas, travestis, professores viados, boycetas e professorus não-binários serão vítimas de apagamento, assédio moral e solidão. Mas também é lá onde ês excluídes se encontram. Outro ponto em comum desses textos é ressaltar a postura que começa a acontecer nas instituições de ensino: alunes que não toleram a intolerância. Não é, com certeza, um movimento tão notável quanto a violência transfóbica – contudo, tampouco se pode dizer que não há nada ali.

Os textos têm outros pontos em comum que se destacam na leitura – manutenção da norma de gênero e de sexualidade através de silenciamento, inclusive por parte do Estado em estar presente com políticas públicas e o fato da literatura, das representações no geral, seguirem esse padrão por que assim foram ensinadas essas pessoas e não há muito espaço fértil para semear mudança quando essas escolas e pessoas não se afetam de alguma maneira. Enquanto, porém o Estado se omite, a população – a própria comunidade *queer* – recusa o silêncio e utiliza da pesquisa, da sala de aula como maneira de não aceitar o silenciamento. E, cabe repetir: há *queers* falando por si.

Relevante também ressaltar as contribuições que pessoas de outras áreas trazem sobre o currículo, começando com a pergunta de Tomaz Tadeu da Silva: "Que conexões existem entre as formas como o currículo produz e reproduz essa [cisgeneridade] e as formas de violência, controle e domínio que caracterizam o mundo social mais amplo?" (1999, p. 82). É sabido que o currículo nada tem de neutro – já afirmam Isabela Bastos de Carvalho e Alexandre de Carvalho Castro (2017). Na verdade, explica Ngugi Wa Thiong'o, como nos vemos a nós e ao nosso entorno depende muito de como nos situamos em relação com o imperialismo, por isso, para o professor a *búsqueda de la relevancia* se relaciona também com o ensino da literatura e às aproximações críticas que escolas e universidades adotam – o que implica na **escolha** do material, na sua **interpretação** e na **atitude** para com ele (2015, p. 213, grifo meu, tradução livre).

Para que fique certo o conceito de cânone, o que quer dizer e porque ele é excludente, me apoiarei no texto "O cânone literário nos materiais didáticos do ensino médio" de Sandra Franco (2008) e em Ngung Wa Thiong'o, no quarto capítulo de seu livro "*Descolonizar la mente*".

Além disso, o livro *Yo soy el monstruo que os habla* de Preciado (2021) direciona e, igualmente, se insinua para o pensamento contracolonial – inclusive, desde o parto deste texto. Foi esse o livro que me provocou a pensar como a literatura mantém a norma, da mesma forma que ele trata da psiquiatria é possível transpor a reflexão. Entendendo, dentre

muitas coisas, que masculino e feminino são crenças (Preciado, 2021, p.16), que a liberdade não pode ser dada por quem nunca a conheceu (Preciado, 2021, p. 29) e que a identidade não é algo das margens. Na verdade, “*estar marcado con una identidad significa simplemente no tener el poder de nombrar como universal tu propia posición identitaria.*” (Preciado, 2021, p. 38).

2.5 GÊNERO, MAS NÃO O LITERÁRIO

Falar de gêneros, sexualidades, identificações, autodeclarações, confortos é falar de corpo. De gente. E isso lembra que tem uma gente que escreve isso. Cabe aqui, portanto, anunciar o corpo que escreve, portanto lhe digo: sou eu uma pessoa de pele branca, trans não-binária, monodissidente, assexual, sem deficiência com graduação em Letras, *ex-pibider* e *residenter*³⁴ e profe da educação básica no ano de 2021 e (parte de) 2022. *Anarcuirsta*, uranista como Paul Preciado.

Explico, principalmente para corpos CHAP³⁵ (cis, hetero, allo, perissexo): trans é quem não é cis, ou seja, quem tem uma identidade de gênero que difere da que foi designada ao nascer segundo a opinião da medicina binarista (considerando corpos perissexos/andossexos, ou seja, não intersexos³⁶). Ser cis ou trans – além de outros nomes possíveis – são modalidades de gênero³⁷.

Pessoas trans podem ser binárias ou não-binárias. Ser não-binária é existir, ou melhor, passear dentro de ambos os conceitos binários sem apegar-se a nenhum. (Pacheco; Barboza; Meira, 2021). Às vezes é ser nenhum dos dois, mas ver-se sempre confundido por outras pessoas como um – mas isso é mais sobre as percepções que se normalizaram que sobre o que alguém é ou deixa de ser. Às vezes, também, ser não-binária é um jeito mais fácil de explicar algo que não se sabe. Acaba sendo mais fácil dizer “é não ser homem nem mulher”. Já existe um coletivo brasileiro de não-binárias, ABRANB³⁸, cabe aqui ressaltar.

É importante entender que “Gênero é um conceito marcado pelas dimensões culturais e históricas” como expõe Nascimento (2021, p. 25). Assim, continua a autora,

tanto o produto quanto o processo, e a “tecnologia de gênero”, como definida por Lauretis (2019) [é o que] passa a denominar as proliferações discursivas que produzem as masculinidades e as feminilidades. [Ainda,] O filósofo Paul B. Preciado (2017) entende gênero como tecnologia que não apenas modifica a natureza, mas [também] a produz. (p. 39).

Paul B. Preciado, além disso, aponta para o fato de que a noção de gênero é definida pela ordem binária da diferença sexual, alimentada por ficções coloniais médicas e

³⁴ Dos programas de iniciação à docência Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e Residência Pedagógica – essa é uma das maneiras como nos chamávamos na época de maneira carinhosa e brincalhona.

³⁵ Explicado adiante.

³⁶ » [Questões intersexo](#)

³⁷ » [Lista de modalidades de gênero \(orientando.org\)](#)

³⁸ Associação brasileira de não-binárias. Para conhecer mais: [ABRANB \(@abranb.articulacao\) • Fotos y videos de Instagram](#)

psicoanalíticas. E assim, com a professora Nascimento sigo o pensamento, transforma em algo cultural a “naturalidade” do sexo (2021, p. 24). Faz sentido evocar as palavras de Oyèronké Oyěwùmí (2021) sobre essa “biologização inerente à articulação ocidental da diferença social não [ser], no entanto, universal” (p. 37), apesar de ter sido/ser universalizada graças à lógica imperialista colonial. O debate da autora nigeriana está em acordo com as ideias de Paul Preciado sobre tal reducionismo biológico e a maneira como são centradas as discussões sobre gênero no ocidente.

Há, dessa maneira, um ponto de acordo entre ês três autories: gênero é algo que nós construímos – enquanto sociedade, no geral, e, ao mesmo tempo, enquanto pessoas, no subjetivo. E algo que eu gostaria de acrescentar mais especificamente – para, a seguir, melhor explicar – ser/ter um gênero acontece concomitantemente a outras vivências, inclusive de sexualidade.

As outras letras das siglas correspondem a marcadores que, apesar de nem sempre serem lembrados no *mainstream*, significam também o processo do gênero – novamente, no subjetivo e na maneira de considerá-los nesta análise, porque não seria justo usar deste espaço para deixar de lado parte da comunidade. Igualmente, assim, é possível ter uma visão ampliada desse processo, produto, conceito que acontece junto de vários outros. E é por isso que, a seguir, apresento uma breve definição desses outros marcadores de sexualidade – para que esse conhecimento circule e a norma seja nomeada. A maioria dessas informações foram aprendidas em trocas com pessoas diversas em diversas situações, mas, felizmente, alguns sites como **Orientando – Um espaço de aprendizagem e LGBTQ+Spacey - Conteúdo informativo sobre pautas sociais** dispõem muitas delas (em português!) em listas, posts no site, no fórum... Aqui, cabe expressar em palavras o quão poderosa é a internet – e quão poderoso pode ser o acesso democratizado – para que possamos produzir e registrar informações nossas por nós mesmas.

Para entender assexualidade/arromanticidade³⁹ há que se entender, primeiro, que não há uma única atração, mas múltiplas. Por isso, espectro é um nome apropriado para pensar atrações e orientações afetivosexuais – e mais apropriada ainda é a ideia de que não existe um, mas inúmeros espectros. Algumas pessoas encontram suas atrações dentro das fronteiras da allonormatividade, as chamamos de allosexuais/allorromântiques. Elas sentem atração sexual/romântica e sem que esta seja afetada por condições externas ou atrações distintas. A allonormatividade⁴⁰ é o que dita ser naturalmente biológico sentir atração, desejar transar e

³⁹ » [Assexual/Arromântique/etc.\(orientando.org\)](http://Assexual/Arromântique/etc.(orientando.org))

⁴⁰ Allonormatividade é Aroacefobia? - LGBTQ+Spacey

fazê-lo obrigatoriamente quando se ama, porque amar romântica e sexualmente, também, é biológico e correto – o A na sigla tlgbiap+ representa o grupo que foge e desafia essa regra. Em termos guarda-chuva⁴¹, assexuais e arromântiques, pessoas que não sentem atração sexual/romântica ou/nem a condicionam a uma situação/sensação. No Brasil há um influente coletivo ace⁴², o Abrece que visibiliza e educa para pautas assexuais articulando também com outros movimentos.

E, nesse sentido, Cis é quem não é trans – quem concorda com o que a medicina decidiu sobre seu corpo antes de ser consciência (sim, vocês também têm gênero) e quem pôde ter o corpo encaixado nessas definições de “feminino”/“masculino” ao nascer (quem não é ou não foi identificade ao nascer como Intersexo). Hetero (parece mais difícil de definir⁴³) é quem se entende dentro da norma afetivo-sexual baseada na atração pelo gênero binário alheio ao próprio (por vezes entendido como “oposto”). Allo é como se chama a norma de sentir e plenamente, sem condições, atração sexual e/ou romântica. E Perissexo, designa quem não é intersexo, ou seja, gente cujo corpo pôde ser encaixado – não só ao nascer, também ao longo da vida – nos limites reprodutivos da medicina (“feminino”/“masculino”).

Em 1864 o jurista alemão Karl Heinrich Ulrichs criou o termo uranista, para designar o que ele chamou de “terceiro sexo” que se estabelecia no desejo dissidente (Preciado, 2020, p. 23). Nesse mesmo livro, Preciado se reivindica como uranista porque entende que as normas da Terra, do tecnopatriarcado e da cisheteronorma já não lhe cabem mais.

Nós, uranistas, somos sobreviventes de uma tentativa sistemática e política de infanticídio: sobreviventes à tentativa de matar em nós, quando ainda não éramos adultos e não podíamos nos defender, a multiplicidade radical da vida e o desejo de mudar os nomes de todas as coisas. (2020, p.30).

A noção “uranismo” foi apagada da história e da literatura e o termo médico, homossexual, criado por Kertbeny em 1868 desenhava técnicas biopolíticas de gestão da sexualidade e da reprodução no século XX (Preciado, 2020, p.26). Agora, porém, no século

⁴¹ Pensar na forma do guarda-chuva que abriga um espaço de possibilidade abaixo de si. Para saber mais, o texto a seguir pode ser provocativo: [Gay é Termo Guarda-chuva? - LGBTQ+Spacey](#).

⁴² Ace é uma forma de dizer assexual, como uma abreviação que vem do som pronunciado no inglês.

⁴³ Preciado (2021) escreve “no creo que la heterosexualidad sea una práctica sexual o una identidad sexual, sino, como Monique Wittg explica, un régimen político que reduce la totalidad del cuerpo humano vivo y de su energía psíquica a su potencial reproductivo.” (p. 69-70) Por isso me parece difícil definir o que é alguém heterossexual. Não estaríamos, pois, falando (só) de seus desejos, práticas, identidades – ainda que, *pues, sí lo estaríamos* –. Falaríamos de uma decisão consciente ou não de participar desse regime expressa nessa reivindicação – o que é normal, heteros *rs* não há que se reivindicar curiosos só para negar ou fugir de algo que não se deve negar nem fugir (a própria sexualidade).

XXI, após o grande encontro de Saturno e Júpiter em Aquário (regido por Urano, justamente, na astrologia moderna e por Saturno na medieval) em dezembro de 2021, com a presença de Netuno (dentre as muitas outras coisas, planeta dos sonhos, da inspiração, da poesia) em Peixes (do final, da ligação ancestral, dos devaneios e da fé) acredito que possamos evocar histórias assim – na literatura, na academia e, mais que tudo, na sala de aula.

Gênero, assim, se entende aqui a partir de tudo isso: é um marcador de realidade, mas também um processo que por ela se deixa marcar. É algo abstrato, é uma ficção e, ao mesmo tempo, um direito para demarcar-se, uma liberdade de criar novas palavras e um desejo de destruir algumas regras. Gêneros são experiências que conversam e confluem en/tre outras. E "usar o gênero como categoria de análise é compreender que este funciona como um desestabilizador de conceitos como mulher, homem, sexo e mesmo corpo" (Gomes, 2018, p.68). E, como se fazem na sociedade, não escapam à escola. Na verdade, a escola, os ambientes e instituições de ensino são grandes (re)produtores dessa ficção, desempenham papel fundamental em dizer o que é certo, errado, de menino ou de menina...

Essas noções que trago vêm igualmente das comunidades que frequento (*cuirs*, docentes, poetas), das conversas e do confronto da sala de aula – então além das autoridades que aqui foram citadas, também muito dessas outras fontes poderá ser percebido. Afinal, acima de tudo, a intenção dessa pesquisa é considerar como acontecem tantas coisas dentro da escola e como hackear as normativas para afirmar vidas.

A verdade é que me parece mais fácil explicar como entendo meu gênero, como lido com meus desejos que conceituar algo tão extenso. O que cabe aqui é afirmar que, enquanto categoria política, parto do princípio de que todos os nomes são para aqueles que deles precisam e que alguns sentidos não têm sentido, portanto, nossa responsabilidade é plantar, cultivar e distribuir afeições, afetagens. E, como professor, defendo e acredito que identidades devem ser respeitadas e representações positivas, afetuosas devem ser escolhidas.

3. O NÃO LUGAR DO CORPO NA ESCOLA

Na seção anterior busquei preparar o terreno onde me instalei com essa dissertação em um movimento que citava quem veio antes de mim para abrir meu caminho. Não estamos sozinhos, não somos poucos e foi isso que me propus a demonstrar. A ciência que aqui se faz se junta a todas essas e tantas outras que já foram feitas, que ainda estão se fazendo e, com sorte, que ainda se farão. Pretendi demonstrar que apesar das numerosas tentativas do patriarcado cishetero branco, nós nos juntamos para afrontar o conservadorismo e debochar de quem nos quer mortes. Quis desenhar o mundo que não nos contaram: nós estamos nas escolas, nós estamos na universidade, nós estamos nas revistas acadêmicas, nós estamos nas ruas, nós não deixamos de estar em todos os lugares, ainda que não nos queiram. Aqui estamos nós.

Mesmo assim, ainda se constrói pretensiosamente um currículo que não nos permite perceber isso. Onde estão as pessoas trans da literatura? As sapatonas? As bichas? Onde estão as produções sáficas e aquileanas⁴⁴?

Para responder a isso, é importante considerar o que se impede e se permite circular dentro das escolas. As produções de corpos diferentes existem, mas não entram na escola. A questão é que não é um problema que alunos se xinguem de viado, mas é um problema o desejo por se expressarem livremente – gênero, sexualidade, mas também linguagem, roupas, cabelo, grupos... Por isso a hipocrisia do Projeto de Lei 54/2021 de Nikolas Ferreira que pretende, em escolas de Belo Horizonte, proibir o uso da “linguagem neutra” em materiais, conversas, currículos e grades por “atrapalhar” surdes e disléxicos – sendo que LIBRAS sequer tem gênero, por isso a tradução de sinais para escrita é com @ e unicamente para isso. Quanto às pessoas com dislexia, considerar que algumas delas são trans, inclusive, algumas têm exclusivamente um conjunto de linguagem: ê/elu/-e.

Não há argumento contra a linguagem não binária que não seja classista, cissexista e capacitista. O que, sim, há é um desejo por pureza e a certeza de que "a linguagem está no epicentro deste verdadeiro abalo sísmico que está em curso na maneira de lidar com as nossas vidas e as nossas identidades" (Rajagopalan, 2003, p.59).

Ou seja, ao mesmo tempo, convivemos com as certezas de que a linguagem (palavra muito abrangente) intermedia a experiência entre nós e o mundo e de que a sociedade é

⁴⁴ Darei preferência por termos que abrangem e incluem e, não coincidentemente, quase sempre criados pela comunidade a que se destina. No caso, quanto às atrações, sáfic/a/o trata de heterodissidentes (não-heterossexuais) que se atraem pelo feminino, desfeminino e semelhantes; aquileano, igualmente quanto às atrações, de não-heteros que se atraem pelo masculino, desmasculino e semelhantes. Para mais informações: [Sáfica - LGBTQ+Spacey](#) e [Sáfica - LGBTQ+Spacey](#).

produtora, gerente, semeadora de violências. Por isso, admitamos, porque não há transformação sem responsabilização nem responsabilização sem reconhecimento: todas essas violências da sociedade marcam e constroem a escola. As noções do que deveria ser aquele lugar, o que se deveria ensinar, para quem e como usar a linguagem estão impregnadas dessa realidade.

Por essa razão, ser um corpo heterodissidente na escola é ser vítima de heteroterrorismo. Ser um corpo trans na escola é ser vítima de transfobia. Ser um corpo não-branco, é ser vítima de racismo. Ser um corpo com deficiência, é ser vítima de capacitismo. Ser um corpo gordo, é ser vítima de gordofobia. Ser um corpo imigrante, é ser vítima de xenofobia. Ser um corpo é ocupar um lugar de representação, de sentido e significado. E ser um corpo que desobedece as fronteiras coloniais é expor-se a agressões. Alune, professore...

Nesse sentido, algo que é Mari Costa⁴⁵ sempre alertou nos cursos que ministrou é que as leis 10.639, sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e 11.645, sobre o ensino da história e cultura originárias do (território que foi colonizado para ser) Brasil pavimentam o caminho do debate sobre o corpo na escola, é graças a estas leis que existe algum amparo para uma educação antirracista competente e é por elas que podemos pensar um *hackeamento*. Fazer saber dos gêneros étnicos, por exemplo, para generificar o debate antirracista, desheterossexualizar as narrativas-perspectivas. Sexualidade e gênero – bem como raça – são criações coloniais, ferramentas de dominação que incidem sobre corpos brancos e não-brancos de maneiras particulares, diferentes – ainda mais quando a forma de viver o gênero/a sexualidade se conecta diretamente com a etnia/racialização da pessoa. Essas leis, apesar de não citarem a palavra transgeneridade/cisdissidência, asseguram que a história e cultura das populações que são basilares para a história e cultura “brasileiras” devam ser contadas. Aproveitemos para contar as histórias de Tybyra⁴⁶, Xica Manicongo⁴⁷, Madame Satã, João Nery, de povos e quantas mais surgirem para marcar que a invenção é a binariedade cisheterossexista. Aproveitemos para contar sobre como muitas culturas nem sempre tinham/têm bases binárias ou de diferença sexual para saber o que é certo ou errado e sobre como, na verdade, foi a colonização que impôs essa visão de mundo⁴⁸.

Engatar nas transformações que essas leis promovem é um movimento que se

⁴⁵ Fala recorrente nos cursos ministrados, possível de ser acessada através da gravação das reuniões.

⁴⁶ Possível de conhecer através de Tybyra (2020) de João Nyn.

⁴⁷ Possível de conhecer através de: Xica Manicongo: A transgeneridade toma a palavra (2019) de Jaqueline Gomes de Jesus.

⁴⁸ Para mais, ver Geni Nuñez (2023).

assemelha às lutas feministas. Inclusive para reconhecer que feministas negras abriram caminho para discussões – e é possível percebê-lo a partir das autoras trans às quais eu tomo como referência que, no geral, se baseiam em feministas negras para discutir e organizar seus pensamentos. Daí que se nega a máxima cisheterobranco centrada, segundo a qual “discutir pautas identitárias atrasa/separa/divide”: quanto mais discutimos nossas formas de produzir nosso corpo – mais que identidade, construímos luta coletiva –, mais diverso é o público com quem conversamos. Enquanto não-binária branca e sem deficiência afirmo: em todas as vezes que falei sobre linguagem não-binária nunca estive apenas com pessoas brancas, trans, nunca estive em lugares sem homens nem mulheres nem só de pessoas sem deficiência. Nós, diferentes, quando falamos, é para nos encontrarmos. O que divide é a diferença de gênero. O que separa é o desejo por pureza – seja ela qual for, por que é sempre por poder e pureza.

Rajagopalan (2003) explora o conceito de mestiçagem na língua e o medo que puristas têm de que diferentes línguas se misturem, a posição colonial da ciência linguística ante isso e ao presente momento em que a identidade linguística de alguém é fruto da globalização e desse mundo impuro (!). Ele entende que "tanto a língua inglesa como a disciplina que se diz interessada em questões linguísticas estão impregnadas de ideologia de colonização" (p. 61) e não conseguem, portanto, entender as fronteiras onde se encontram linguagens. Algo muito semelhante acontece na escola. Quando as pessoas, presentes em corpo e em expressão de linguagem, se encontram, o espaço choca. Quando essas pessoas e linguagens formam alianças, há uma outra maneira de construir ideologicamente esse lugar. Por exemplo, duas alunas se fazendo amigas, uma delas é imigrante e a outra quer fazê-la se sentir bem-vinda na nova escola, não vai aceitar que o professor a trate mal por “não saber português”. Um aluno heterossexual que faça amizade com um aluno viado⁴⁹ não vai tolerar quando a sala for violenta e vai exigir respostas da professora quanto a seu silêncio. Quando nós, docentes desviantes, não aceitarmos mais docentes normativos que não levam para a sala de aula referências dissidentes, quem sabe também não teremos mudança.

Até lá, a escola ainda é um espaço de disputa. Há um silêncio constrangedor toda vez que surge a demanda de tratar uma criança/adolescente pelo nome que ela quer e há também um acordo em não fazê-lo toda vez que ela sai de perto. Ainda é embaraçoso lidar com homens trans na hora de falar de menstruação. Ainda é inexistente um debate coerente sobre como refazer os banheiros para acolher não-binários. O corpo está sempre sendo empurrado para um não-lugar – e quanto mais fora dos limites coloniais, mais à margem está esse lugar.

⁴⁹ Apesar de algumas pessoas preferirem escrever *veado*, não estou entre elas. Para mim, pessoalmente, *veado* é o animal e *viado* é como eu chamo minhas amigas.

3.1 SALA DE AULA TRANSVERTIDA

Movimentos que subvertem a norma do patriarcado cishetero branco são geridos e gerados por corpos que elaboram outra forma de ver e construir escola, ensino, currículo. Tudo isso faz encaixar a implosão da norma dentro das instituições de ensino. Patricia Hill Collins, por exemplo, escreve:

para as mulheres negras, raramente novas formas de conhecer são constituídas sem a participação de outros indivíduos, e elas são normalmente desenvolvidas por meio do diálogo com outros membros de uma comunidade. Um pressuposto primário que fundamenta o uso do diálogo na avaliação do conhecimento é que as conexões, e não as separações, são um componente essencial do processo de validação do conhecimento. (Collins, 2020, p. 153)

Essa conduta de construir saberes em conjunto (geralmente da própria comunidade) é também muito comum entre desobedientes da imposição de gênero/desejo/corpo. Nós, antes de irmos a qualquer lugar, conferimos com amigos se é seguro; ao chegar, checamos com pares como se portar, se é possível desfrutar de liberdade nenhuma, total, parcial; quando estamos em ambientes cheios, podemos nos aproximar para encontrar alegria, aliança. Aqui, penso em como foi para mim aos 16 anos encontrar, pela primeira vez, alguém que se dizia BISSEXUAL – como eu o fazia na época. Hoje ela é Luca, foi a primeira pessoa diferente igual a mim que encontrei, foi ela a quem me juntei para entender como estar em uma escola nova (depois, em outros lugares). A vivência na escola me aproximou dela. Nessa mesma escola que ora é produto do poder, ora é recanto da resistência, que produz relações ambíguas entre corpos, conteúdos, consciências... Foi nela onde me reaproximei de uma colega da faculdade, onde reaprendi a ver aquele corpo bissexual (monodissidente como o meu) e encontrar nas partilhas uma aliança dentro da sala dos professores – e, mais tarde, uma amiga.

Assim como as mulheres negras, nós, desobedientes de gênero, nos encontramos entre nós e nossos diálogos; sobrevivemos na partilha e na formação de alianças, de redes. Nesses dois momentos, como em muitos outros, foi encontrar outre alguém não-hetero/não-cis que me salvou. Vou partir dessas experiências para aproximar essas falas que são, sim, referentes a universos particulares de cada corpo – mas, ao mesmo tempo, paralelamente, nos permite perceber como lidamos com violência de formas que nos permitem trocar e nos entender. Isso é estratégico para que nos aproximemos e constituamos um grupo cada vez maior e mais diverso.

viviane vergueiro⁵⁰ (2016, p. 29 - 30), quem utiliza da interseccionalidade em sua dissertação, comenta que ela é fundamental nas análises sociais antinormativas e antiopressivas e que são feministas negras que iniciam esse debate – uma vez mais. Inclusive, ela continua, para entender a si, à sua própria comunidade (e às comunidades parceiras, inimigas, alheias...) como plurais. Interseccionalidade para desuniversalizar. Ainda, ela comenta:

empreender um esforço interseccional crítico inclui o enfrentamento de novas dificuldades metodológicas trazidas pelo conceito, conforme apontado por McCall (2005, 1772) (tradução nossa), que percebe a necessidade de uma “gama mais ampla de metodologias” para “se envolver completamente com o conjunto de questões e tópicos que se situam, de maneira ampla, sob a rubrica da interseccionalidade” (p. 32)

Isso está muito perto da teoria transfeminista de Leticia Nascimento (2021), entender por transfeminismo uma desnaturalização da categoria mulher (p. 37), como poder de autodeterminação para “validar experiências diversas de corpos travestigêneres” (p. 97) indo contra a imposição discursiva normativa, “como colisão estratégica, não fragmentação” (p. 48) – encontro. E, talvez, nada disso (de que as pessoas se criam, fazem e refazem) seja novidade para quem vive na escola e se deixa experimentar e implicar. Talvez as palavras postas dessa forma sejam, mas a ideia não; como se o que escrevi pudesse despertar sensação de *déjà vu*.

Por isso, tirar a cuecalcinha da literatura é pensar uma pedagogia travestilizada (Odara, 2020). Racializar de onde vêm as informações e o porquê virem de tal forma e não de outra, desacreditar da história dos vencedores e começar a ouvir e produzir a des vencidos. Retomar a possibilidade de contar e ouvir nossas histórias e descisheterossexualizar as noções de ensino, de literatura e de ensino literário. Partir do pressuposto que o problema existe, tem nome: violência cispatriarcal colonial. Descentralizar o ensino, a sala de aula e a escola. Mas como sala de aula transvertida.

⁵⁰ A autora assim se autorefere, sem maiúsculas.

3.2 CÂNONE LITERÁRIO, EXCLUSÃO SOCIAL E O ICEBERG DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Eu sou sobrevivente de uma escola excludente. Sobrevivente de um ensino de literatura que nunca me permitiu ver semelhantes. Sobrevivente de uma faculdade que não me disse como ensinar para pessoas iguais a mim. Estar nesse momento escrevendo isso é, de uma maneira, abraçar a criança dentro de mim que não sabia quem era porque não tinha as palavras para dizer-se. Abraço essa criança quando abraço outras crianças que hoje, felizmente, dão um jeito de encontrar suas palavras. Abraço todas as crianças (as que puderam se tornar adultas e as que não tiveram essa oportunidade) que sentiram que sua existência não tinha as palavras necessárias pra se sustentar. Essa pesquisa é resultado de uma vida que não desistiu graças a esse coletivo que se fez possibilidade. Como bell hooks, vim à teoria machucada a fim de cura e, como também ela propõe, minha intenção é fazer da teorização, prática libertadora⁵¹. Evoco as palavras de Paul Preciado (2020), para justificar como sinto até hoje minha estadia na escola que quando me aparece em sonhos, já sei ser um pesadelo.

O colégio é um campo de batalha ao qual as crianças são enviadas com seus corpos brandos e seu futuro em branco como único armamento, um teatro de operações no qual se luta uma guerra entre o passado e a esperança. O colégio é uma fábrica de machinhos e de bichas, de lindas e gordas, de espertos e tarados. O colégio é a primeira frente da guerra civil: o lugar onde se aprende a dizer “nós não somos como elas”.

[...] A escola não é simplesmente um lugar de aprendizagem de conteúdos. A escola é uma fábrica de subjetivação: uma instituição disciplinar cujo objetivo é a normalização de gênero e sexual. A aprendizagem mais crucial que se exige da criança na escola, sobre a qual se assenta e da qual depende qualquer outro adestramento, é a do gênero. Esse é o primeiro (e talvez o único?) que ali aprenderemos. Fora do âmbito doméstico, o colégio é a primeira instituição política na qual a criança é submetida à taxonomia binária do gênero através da exigência constante de nomeação e identificação normativas. (p. 196)

A escola não faz isso sozinha, mas com o apoio de materiais de ensino, currículos, formações, tolerância a certas condutas, intolerância a outras... A literatura e seu ensino são umas das ferramentas de dominação dentre tantas. A partir dela criam-se referências de vida, exemplos do que pode ou não acontecer. O ensino de uma literatura que não é crítica, não se relaciona com o mundo dos alunos nem apresenta outras perspectivas (inclusive, de alteridade) corrobora com a normatividade – que, por sua vez, corrobora com o desprezo pelas vidas que dela dissidem.

Ou seja, ao escolhermos (ou nos obrigarem) referências normativas, escolhemos

⁵¹ Bell Hooks: Por uma pedagogia interseccional (geledes.org.br)

igualmente mostrar que outras referências não existem, ou são raras e, por isso, estranhas. Habitamos o olhar, o convívio, a escuta a um grupo em detrimento de outro e isso resulta na destruição de fundamentos essenciais de um grupo: quem não se vê, não se percebe, acredita não existir. Essa imposição faz mais fácil incutir uma certeza nas pessoas marginalizadas de que sua existência não tem sentido, portanto, é justificável ser aniquilada – ao mesmo tempo, incute, nas outras pessoas, o hábito de não ver, ignorar, desprezar, humilhar, zombar... De manter vigente a norma. Isso se manifesta na exclusão de pessoas desviantes do sistema sexo/gênero/desejo, não-brancas, imigrantes, com deficiência, etc. Exclusão esta que, não por acaso, resulta no Brasil ser o país que mais mata pessoas trans no mundo por 14 anos consecutivos⁵², onde mais se mata tlgbiap+ no mundo⁵³, onde 75% das vítimas de assassinato são pessoas pretas e pardas⁵⁴ e onde a taxa de suicídio entre indígenas é 3x maior que a média geral⁵⁵.

Esses fatos se conectam à escola e às ferramentas de dominação (e de resistência, afinal, onde há poder, ali estará ela, já disse a finada maricona Foucault) porque a escola é fonte primordial do letramento na nossa sociedade. Ou seja, uma vez mais, “fora do âmbito doméstico, o colégio é a primeira instituição política na qual a criança é submetida à taxonomia binária do gênero” (Preciado, 2020) e aos exemplos de como deve agir e reagir a cada situação.

É possível perceber uma posição colonial no trabalho com/pela literatura quando a isolam de, como colocou Nilma Lino Gomes,

seu contexto [,] fechando-nos somente na interpretação (quase defensiva!) de que ela somente pode ser entendida na qualidade de uma obra estética e, por isso, ganha autonomia em relação ao autor(a) e não pode ser questionada. Sem desconsiderar a dimensão estética da literatura, afirmo que a produção literária é feita em um contexto, por sujeitos concretos, que pensavam a vida e a sociedade em que viviam e as refletiam. Ela é produto de uma época. (2018, p.254)

A professora continua dizendo que grande parte dos textos canônicos, hoje percebemos, fazem manutenção de violências estruturais e continuam ao longo do tempo impactando, pois foram e são elaborados “nas tensas relações de poder e na História. Sabemos que o texto literário atua na construção de subjetividades. Como não dizer que é preciso também descolonizar a literatura ou pelo menos o que alguns intérpretes da literatura fizeram

⁵² [dossieantra2023.pdf \(wordpress.com\)](#)

⁵³ [mortes-violentas-de-lgbt-2021-versao-final.pdf \(wordpress.com\)](#)

⁵⁴ [Atlas da Violência: 75% das pessoas assassinadas no Brasil são negras – Rádio Senado](#)

⁵⁵ [O suicídio do povo indígena - CVV | Centro de Valorização da Vida](#)

dela?” (Gomes, 2018, p.254)

O cânone serviu pra embranquecer Machado de Assis, Mário de Andrade (que também era pansexual⁵⁶), ocultar Anderson Herzer (Chaves, 2017), Cassandra Rios⁵⁷ (Santos, 2013) (para falar só de brasileiros) e criar uma ideia de que arte válida é só aquela construída por quem participa da classe dominante (branca, cis, hetero, allo, perisex, sem deficiência, dentro da norma culta). “Toda a interpretação que postule algo diverso do cânone [...] tende a ser excluída, por ser minorizada quanto à capacidade de formular conteúdos que reforcem os valores dominantes.” (Franco, 2019, p.2) O cânone segrega, pretere e, por isso, tem potencial genocida por apresentar uma única realidade possível, aceitável, por preservar supremacia.

Essa concessão feita ao cânone, pode refletir uma realidade inverossímil, é coerente porque há nessas escolhas uma perspectiva de controle cultural sem o qual o domínio político e econômico de um povo nunca é completo, explana Wa Thiong'o (2015). Nesse ponto, continua o filósofo, a prática literária acadêmica, independentemente de qualquer interpretação individual ou de como se maneja, se adéqua perfeitamente à lógica do conjunto do sistema – e por mais que ele conclua isso pela condição das universidades e faculdades que se estabeleceram nas colônias africanas para formar lá uma elite nativa que colabora com o manutenção do império, essa afirmação não está distante da realidade desse outro continente colonizado.

Por essas que a cura não virá de mão beijada. Nada é conquistado só pelo carinho e amor, mas também pela luta, suor e raiva. Por isso as práticas de ensino devem pautar-se na redistribuição da violência (Mombaça, 2021) não para instaurar ódio, mas para responder com ações, não mais com silêncio, aos ataques constantes que sofremos por não estar dentro das fronteiras coloniais. Medo devem ter eles de nós porque somos maiores que parecemos – mais ainda quando nos juntamos em nossas diferenças para construir trincheiras de acolhimento. Justamente por isso não podemos nos dar ao luxo de pensar temáticas de gênero e sexualidade sem consciência de racialização, de capacidade e deficiência, de acesso pela idade, pela classe, religião... Teorizar sobre uma sala de aula diversa requer uma atitude intensa de coletivização. Quando entendo que a estrutura que violenta é uma só, mas produtora de muitas violências, entendo também que alianças poderosas são as que visam combater os muitos tentáculos dessa única cabeça. A redistribuição da violência não é sobre separar-se ainda mais, mas sobre estrategicamente juntar-se a quem também for oprimido e não permitir que haja zona de conforto para gente e condutas violentas.

⁵⁶[Mário de Andrade: um olhar queer sobre a vida e o legado do artista | Bravo!](#)

⁵⁷[Eu, Cassandra Rios, sou uma lésbica: a escritora mais censurada da ditadura militar - Valkirias](#)

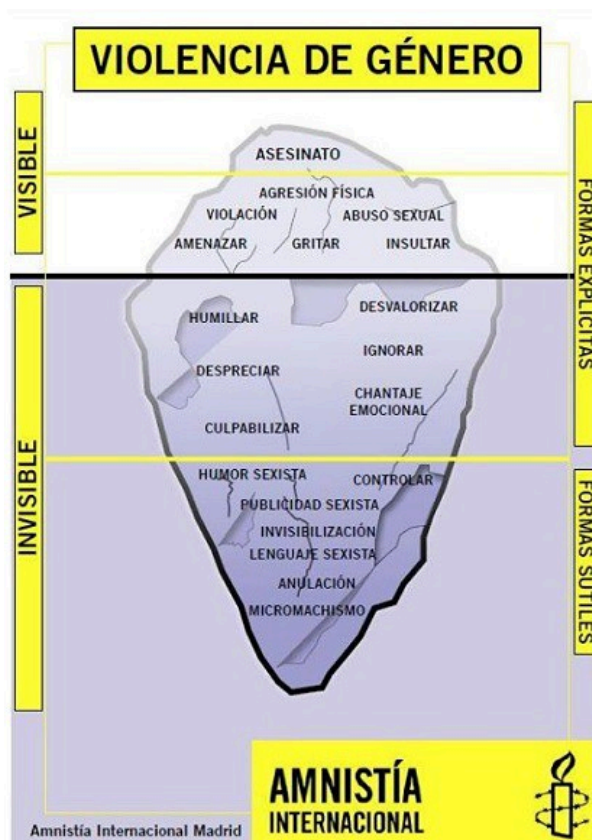
Não abrir espaços para outras formas de literaturas, artes e maneiras de entender manifestações de cultura tem mantido a cisheteronorma. Contracolonizar a literatura e seu ensino, exige, além de admitir os problemas estruturais desses saberes e mudar as referências, transformar e transpassar o que se entende por literatura. Não adianta lamentar-se sobre “infelizmente, te[r]mos o conceito de que literário deve ser escrito, logo, a verdade deve ser escrita, só é verdade o que é escrito.” para, logo em seguida, justificar que “as estruturas sociais estabelecem verdades para a compreensão do que são valores e essas verdades absolutas, que estão presentes no cânone devem ser aceitas, não sendo possível mudá-las.” (Franco, 2019, p.8) É possível mudá-las. Bem como a língua está em constante mudança, já afirma Marcos Bagno⁵⁸, por nós que a inventamos e reinventamos todos os dias, igualmente estão as ideias que nela se propagam. A língua é feita por nós, falantes, e as ideias também. Cabe a nós, sobretudo que vivemos na/da educação, dismantelar essas verdades absolutas. Ainda mais porque elas têm sido perigosas.

Dessa forma, a escuta é um ponto central por ser ambivalente, se escuta quando alguém enuncia, mas não é o anúncio que importa e sim como pode o corpo se afetar pela troca – para isso é essencial HAVER troca e ela não existe se não há confiança (que não existe se não há acolhimento, respeito). Por isso, entender multiletramentos também como forma de produzir cultura e valorização em aula, para que as pessoas todas (alunes e professorys) se sintam bem-vindas e valorizadas de corpo inteiro. Porque essa é a posição mais contracolonial em relação à literatura hegemônica: não é só verdade o que foi escrito e não precisa estar escrito para ser verdade. Alguns grupos não puderam escrever por si, o que não significa que não puderam produzir verdades, mas sim que não tiveram suas verdades – nem suas vidas – validadas ou apreciadas.

Em 2021 a *Amnistía Internacional de Madrid* divulgou⁵⁹ a seguinte imagem, “Iceberg da violência de gênero”:

⁵⁸ [UNE - União Nacional dos Estudantes - União Nacional dos Estudantes](#)

⁵⁹ Disponível em [iceberg-violencia-genero-default - Madrid \(amnesty.org\)](#)



Descrição da imagem⁶⁰: Em um fundo degradê branco a cinza, dispõe-se um iceberg perpassado por três linhas – duas amarelas, uma no começo e outra no final, outra preta, marcando onde está(ria) a água – de maneira que ele se divide em 4 espaços e dois no espaço branco do degradê. Acima do que seria a água (a linha preta) se lê VISÍVEL à esquerda, apenas nessa parte; à direita, lê-se FORMAS EXPLÍCITAS indicando a parte primeira, segunda e terceira. Abaixo da água estão as terceira e quarta parte; à esquerda lê-se INVISÍVEL e, à direita, apenas na quarta parte, FORMAS SUTIS.

Finalmente, a primeira parte do Icerberg nada tem além de ASSASSINATO; a segunda, AGRESSÃO FÍSICA, ESTUPRO, ABUSO SEXUAL, AMEAÇAR, GRITAR, INSULTAR; a terceira, HUMILHAR, DESVALORIZAR, DESPREZAR, IGNORAR, CHANTAGEM EMOCIONAL, CULPABILIZAR; a quarta, HUMOR SEXISTA, CONTROLAR, PUBLICIDADE SEXISTA, INVISIBILIZAÇÃO, LINGUAGEM SEXISTA, ANULAÇÃO, MICROMACHISMO. (Tradução minha).

Anistia Internacional é uma ONG presente em mais de 150 países, trabalha pela defesa e proteção dos direitos humanos no mundo.

Ela endossa o que defendi sobre desprezar, desvalorizar, ignorar, anular, invisibilizar, produzir humor, propaganda (cis)sexista são atitudes de microviolências de gênero. E violência de gênero (repetir, repetir, repetir até fixar sem acostumar a língua ao amargor) atinge mais friamente corpos que já experimentam outras marginalizações. Violência de gênero é um aparato do genocídio, do epistemicídio. Violência de gênero é um problema da escola. E não será resolvida com filmes, *bets-sellers* cisgêneros brancos nem bandeiras. Violência de gênero é o que tem nos impedido de ver outro futuro, deve ser combatida com

⁶⁰ A ABNT não disponibiliza formatação para descrição da imagem, apenas para indicação de nome e fonte. Por isso, preferi por uma acima da referência ao invés de em nota de rodapé para facilitar para leitores de tela.

políticas públicas, formações conscientes, sensíveis e práticas de quebrar silêncios.

3.3 ANULAÇÃO DE CORPOS E O DESPREZO PELA LINGUAGEM NÃO-BINÁRIA

Há algo de muito importante a ser pensado sobre a forma como se escolhe educar. Se as práticas corroboram com a visão de mundo que infringe o medo. Se as práticas, referências e abordagens que escolhemos (e também me pergunto a mim) rejeitam a ideia de que há pessoas menores, pessoas que devem ser subjugadas, punidas, menosprezadas. Se ensinam que se pode responder às violências. Se trazemos suficientes exemplos de gente que, apesar de toda esta conjuntura, conseguiu erguer a voz e gritar.

Ngugi Wa Thiong'o no quarto capítulo "*la búsqueda de la relevancia*" de seu livro *Descolonizar la mente* conta sobre como percebe o ensino de literatura e a maneira como centralizamos certos conhecimentos e as perspectivas oferecidas a partir disso. Para exemplificar, conta do episódio quando, junto de outros dois professores, entregou ao departamento de inglês da Universidade de Nairobi "un principio organizativo nuevo que implicaría el estudio de la literatura de Kenia y del África Oriental, la literatura africana, la literatura del "Tercer Mundo" y la literatura del resto del mundo" pois "la educación es un medio para conocernos a nosotros mismos." (2015, p. 229). Conta, em seguida, que a mais audaz demanda foi pela *oratura* (como chama a literatura oral) pois, assim, ele justifica, camponeses e trabalhadores da cultura estariam no centro.

O interessante de pensar um paralelo entre o que propõe o professor e filósofo para o departamento de inglês e o que se pode fazer em sala de aula é que isso permite reconhecer e validar espaços de escuta na compreensão de que culturas, multiletramentos e subjetividades são costuras, processos intrínsecos. Podemos notá-lo melhor através do encorajamento de que as pessoas se identifiquem com as referências escolhidas. Nesse sentido, tanto importa considerar que é mais fácil para ês alunos se aproximar de personagens que pareçam com elus, quanto a linguagem que usa para comunicar.

Há práticas e tolerâncias dentro da escola que excluem, segregam. Por isso é coerente entender porque nenhuma outra forma de linguagem é bem-vinda na escola. Não é bem-vinda a linguagem das ruas, os dialetos caipiras, línguas estrangeiras de imigrantes (andines acima de tudo)... Qualquer língua/linguagem que desafie a soberania do português padrão (branco, cis, sem deficiência) é impedida. Qualquer língua/linguagem que, mestiçando, contrarie os valores puristas do que deve ser língua, é mal vista (Rajagopalan, 2003). É um fato: a escola apoia, mantém e gerencia a norma. Outro fato é que, ao mesmo tempo, existem pessoas burlando isso tudo dentro desse mesmo ambiente.

Por exemplo, há adolescentes e crianças com conjuntos de linguagem dissidentes⁶¹ que não se sentem confortáveis em compartilhar suas verdades com a maioria cishetero de professores e professoras. Aí, tanto pode ser porque essas pessoas (as adultas, docentes) são violentas em sua fala ou porque são violentas em suas referências. Ou seja, se não falam de boca cheia que *viados, sapatonas e travestis devem mesmo morrer* trazem referências dessas corpos apenas vivendo vidas vazias, tristes, marginalizadas – isso quando o fazem, quando não praticam a violência do desprezo. Mas há o momento em que esse professor ou essa diretora viram as costas e/ou que entra é profesore legal e essas mesmas crianças e adolescentes transgridem as permissões. Portanto, não é sobre quando “essas coisas” vão chegar à escola, elas já estão lá! E isso foi Sara York quem disse quando entrevistada em 2020. Contudo, se manifestam paralelamente a essa política do silêncio, do desprezo...

A escola é um lugar onde se encontra uma norma rígida, referências excludentes e pessoas diversas, cada vez mais informadas, muitas vezes, mais conscientes, porém com uma distância cada vez mais notável na relação docente-estudante. E a culpa não é da internet (pode até ser responsabilidade de como o liberalismo nos impulsiona a relações nada saudáveis com as mídias, mas não é culpa da internet). O que há é uma necessidade de transformar essa relação pela transformação desse lugar. Estamos agora diante de algumas mudanças. Ensinar em um mundo com tanto acesso à informação. O papel docente no intermédio entre formação humana, profissional e tudo a que a internet expõe. Os aprendizados deixados pela pandemia e como repensar a vida no meio e apesar de tanto ódio.

Dentre muitos outros questionamentos, busquei olhar para esses para justificar que é o acesso à informação que nos faz docentes vivendo um período como nenhum outro e construindo saberes que serão alicerce para as próximas gerações. Fazer da sala de aula ambiente de livre expressão e de aprendizagem positiva é o que precisa ficar da pandemia, dessa época que pudemos experimentar viver salas menos cheias e, de fato, acolher o que traziam as crianças. Defender um ensino diferente é considerar que o jeito que a sociedade, o Estado, as leis, as formações e as instituições deve ser transformado – tanto quanto cada pessoa que pode acessar esses lugares. Essa pesquisa é uma inspiração para que essas pessoas vivam. Para que nós, em meio a tanto ódio, possamos ser compreensão ao oferecer espaço para que jovens e crianças se expressem verdadeiramente.

Quando nos sentimos bem nos lugares, temos confiança para nos desenvolvermos – do contrário, sentimos medo e ficamos vigilantes para não errar. Gostamos mais das professoras

⁶¹ Para saber mais: [Neolinguagem \(@neolinguagem\) • Fotos y videos de Instagram](#) e (por supuesto) [Guia para “Linguagem Neutra” \(PT-BR\) Porque elus existem e você precisa saber! \(medium.com\)](#)

que nos olham no olho, nos escutam e falam conosco carinhosamente porque sentimos que nosso corpo foi visto. Que existimos. Para pessoas cisdissidentes, soma-se a questão do nome, do conjunto de linguagem, do respeito à identidade de gênero. É confortável estarmos em uma sala onde podemos ser quem somos e é confortável aprender vendo pessoas iguais a nós, tendo referências que digam “você pode existir”, “morrer não é a única opção”. Isso mantém o desejo de ficar naquela aula, e, assim, na escola.

Nesse sentido, importante notar também que o não-lugar do corpo se manifesta quando impedimos que falem, se movimentem, conversem, tenham tempo de se adaptar... O não-lugar ao qual o debate sobre o corpo foi relegado é também o lugar ao qual foi relegado o corpo ser um corpo. E há pessoas sentindo isso de maneiras muito diferentes. Pessoas trans não podem usar o banheiro que lhes fazem sentido. Pessoas com cabelos afro não podem ter cabelo volumoso. Pessoas com deficiência não podem estar na escola – ou, quando podem, devem se adequar às condutas impostas por pessoas sem deficiência sem que nenhum acordo lhes seja concedido. Pessoas imigrantes não podem se expressar em suas línguas ou em uma língua mestiça – como *portuñol*. Pessoas gordas não podem sentar confortavelmente. É importante que saibamos a pluralidade da discussão sobre os não-aceitos que cada atravessamento recebe para pensar como nossas práticas e condutas influenciam outras práticas e condutas. E é possível começar tudo isso com um bom livro, um bom poema, uma boa música, uma boa história que chame essa ideia para ser trocada.

4. O QUE PODE SER PARA A ESCOLA E PARA A FORMAÇÃO DOCENTE TIRAR A CALCINHA DA LITERATURA

No capítulo anterior apresentei algumas das maneiras em que a violência opera dentro da escola e argumentei por enfrentamentos possíveis. Neste demonstrarei o potencial que um grupo com ideias em comum tem de inspirar para transformar a partir de relatos recolhidos durante esse tempo que essa pesquisa foi germinada.

O PROVE é um grupo de educadores-formadores que, em um esperar freiriano, se fortalecem ao se juntarem para dividirem seus conhecimentos; conta com uma revista desde seu quarto ano de existência. Os capítulos escolhidos das edições da revista falam de formação docente e eu vou ligar isso ao ensino de literaturas, de línguas a partir de outras referências e das minhas práticas em sala de aula.

Esse capítulo é para quebrar o silêncio do desprezo. Ao contrário do que querem que pensemos, o silêncio, “além de ser matéria significativa por excelência, é um *continuum* em que se engendra ao real da significação” (Orlandi, 1997, p.31 *in* Cañizal, 2005, p.19). Ele “se enreda na tessitura das mensagens” (Cañizal, 2005, p.13) e produz um sentido. Quem silencia, também está comunicando – o que para a psicologia não é novidade. Nem pra nós que vivemos na/da educação. Nós sabemos (pelo menos entendo que deveríamos saber) que escolher o que ensinar é, igualmente, privilegiar temas em detrimento de outros – assim sendo, formar (inicial ou continuamente) também. Não há currículo neutro. Não há espaço neutro. Não existe muro para ficar em cima. E, uma vez mais, Isabela Bastos de Carvalho e Alexandre de Carvalho Castro (2017) e Ngugi Wa Thiong'o (2015) em seus estudos já demonstraram o que se escolhe fazer, a maneira como se escolhe ensinar, são intenções que conversam com a forma como se percebe o mundo. O que é escolhido para ser apresentado, ainda mais em espaços escolares, revela o que pensam que se deve pensar do mundo.

Não existe silêncio que não tenha sentido em um ambiente social e político como a escola. E o desprezo, já vimos, está dentro do iceberg que é a violência de gênero. Por isso “a escola não é apenas um espaço de aprendizagem de conteúdos. É uma fábrica de subjetivação: uma instituição disciplinar cujo objetivo é a normalização do gênero e da sexualidade.” (Preciado, 2020, p. 196) Por essa razão, o desprezo é o nome para dar a essa situação. A disciplina imposta pela diferença sexual, ao desprezar, silencia as oportunidades de pensar e produzir, com e a partir do corpo, resistência ao poder. É também no ensino-aprendizagem que adquirimos registros do mundo (que são possibilidades de ser) e de como ele pode ser e é na formação inicial e contínua que refletimos sobre como apresentar e tratar (ou não, aí age

igualmente o silêncio) desses registros.

Assim sendo, os subcapítulos que se seguem são escrituras dos dois cursos que escolhi fazer (antes de imaginar que estaria aqui neste agora) e o resultado é a análise que faço disso tudo nesse aqui e agora. O primeiro deles é sobre os cursos com Mari Costa (gênero, sexualidade, afetos e decolonialidade na escola) e, portanto, analisa os textos delu em ambas edições e a entrevista que concedeu à edição de 2022. O segundo é sobre o curso com Luciana Dias da Silva e Maria do Socorro Lacerda de Lacerda (compartilhando experiências numa perspectiva freireana) e, da mesma forma, analisa os textos em ambas edições. Uma vez mais, análise esta que se faz através da escritura – que não é uma escrita que se limita a uma história de uma eu sozinha, mas, ao contrário, ressoa com uma coletividade (Evaristo, 2020). Aqui, ela gera tensão nesses silêncios como uma multidão frente a uma cerca decidida a quebrá-la – porque, para nós, não há mais para onde ir.

4.1 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA SOBREVIVÊNCIA *QUEER*

Na entrevista com Mari Costa, *Meu gênero não cabe nesses padrões sociais: Uma discussão sensível e potente sobre a dor e a delícia de ser trans*, ele comenta sobre a relação que a escola estabelece com seu corpo (algo próximo ao que comenta Sara York, a travesti da/na educação, em sua entrevista com Daniel Cara): apenas sua presença já suscita ruídos, perguntas. O que ele faz – da mesma forma, o que recomendo que seja feito – é “trabalhar didaticamente” (p. 7); senão a partir da própria corpa, da escuta sensível, da implicação política nos vários espaços escolares e extraescolares e da compreensão que “o gênero e a sexualidade estão presentes em todas as corpas e estão nas nossas relações” (p. 7). Uma vez mais, como já comentou Sara York (2020), essas dinâmicas do pensar e fazer, gerir, produzir, performar, reinventar a sexualidade e gênero estão presentes na escola – a gosto ou desgosto da norma. O que demonstra, inclusive, a ambiguidade desse lugar. Ao mesmo tempo em que é esse espaço de expressão é, igualmente, como escreveu Preciado em *Uma escola para Alan*, “um campo de batalha [...] [, uma] fábrica de machinhos e bichas, lindas e gordas, espertos e tarados [...] [é a] primeira frente da guerra civil [...] onde se aprende a dizer *não somos como elas*” (2020, p. 195). Mari Costa também diz (diz mesmo, é uma entrevista *rs*) que é onde se “normaliza **uma** percepção de gênero: a binária” (2020, p. 7, grifo meu).

Também, igualmente, é o espaço longe da família ou da igreja/religião para construir uma expressão sua, verdadeiramente sua – sem ignorar os perigos que isso acarreta (frutos do cisheteroterrorismo). Onde acontece socialização, construções de afetos e de um eu que, uma vez mais, pode acontecer em um espaço que, no geral, não é acessado diariamente pela sua família. Salvo exceções (como sempre) e, confesso, sou uma delas. E isso me gerou uma vivência diferente na escola. Tinha, sim, algum receio (mas não tanto também) de falar sobre as referências que eu gostaria de ter, sobre as coisas que me agradavam que não eram de menina heterossexual – mas sobressaía meu medo de que contassem para meu pai ou minha mãe quem eu era. Uma vez que os meninos da sala se juntaram para me zoar com um desenho do meu rosto colado em cima de um grande par de sapatos (sapatões) meu maior medo foi meu pai saber daquilo. Saí do armário alguns anos depois, já na faculdade, e esperava que ele fosse me contar se havia ou não ouvido aquela história o que não aconteceu. Talvez fosse porque a professora (aquela que estava na sala no momento) responsável pela situação reiterou que “eu nem era” para os meninos na tentativa de acalmar tudo. Lembro dela ter dito uma vez que “mesmo se eu fosse, aquilo não era legal”. Uma vez. O que ela repetiu mais foi “ela nem é”.

À parte do que isso me faz querer dizer em terapia, trago essa escrevivência para marcar como nós, *cuiris*, nos relacionamos com esse ambiente escola. Arriscando e brincando com o perigo, com os limites coloniais e com o que nos deixam ser. Quando estamos na escola porque nos obrigam e quando voltamos porque queremos sobreviver/fazer viver mais de nós.

Escola é onde nos incutem uma única possibilidade: a cisheteronorma. Escola é onde, apesar de tudo, algunes de nós, transvestigeneres, voltamos para. Algunes de nós o fazem com a intenção genuína de ser ê professore que nós gostaríamos de ter tido. De não cuspir ódio como fizeram em nós. Na intenção de construir outra escola...

Apesar de, como disse Mari Costa: “as relações nem sempre precisa[re]m ser harmoniosas nesse cotidiano” (2022, p. 8). Elu defende, inclusive, não buscar apenas essa harmonia. Buscar sempre respeito, o olhar para “outre, mas também “assumir o debate e o embate na nossa sala de aula, na nossa escola entre, principalmente, pares” (*idem*). Eu, particularmente, entendo que tais pares que elu cita se tratarem de colegas docentes e demais trabalhadoras da escola e/ou de outres desviantes como nós – e há duas coisas a se comentar sobre isso. A primeira, sobre o ruído do nosso corpo se sentir em todos os ambientes (sala dos professores, área de fumantes, cozinha, banheiro, estacionamento, secretaria, entrada, saída...) e, às vezes ser nas discordâncias que se produzem oportunidades para sair do próprio lugar, para deixar-se provocar pela diferença. A outra é sobre nem sempre precisarmos estar de acordo nem ter visão alinhada com outres tlgai+. Nós não somos uma massa uniforme de pessoas com as mesmas opiniões e vivências – nós somos muitas! E podemos ser diferentes, inclusive, oras.

Em uma reunião pedagógica que participei, me lembro de uma discussão que começou por causa de um texto infeliz sobre “linguagem neutra” – que, na verdade (*surprise!*), acabou sendo sobre classismo – e depois de vários pensamentos pensados sobre como fazer daquela situação algo minimamente frutífero, eu desenho um molde básico do que é gênero, sexo e desejo (um corpo de palito com uma flecha no meio de suas perninhas dizendo *sexo*, um sinal de chave (}) ao redor do corpo dizendo *gênero* e uma seta saindo duplamente “do coração” e da cabeça dizendo *atrações*) no canto do caderno e chego para o professor que mais falava para explicar-lhe que gênero é uma coisa e genital é outra e ato sexual é outra ainda e no meio de tudo tem (e pode não ter também) atrações. Ele fica em silêncio alguns segundos e as pessoas perto dele também, mas isso não impede do pau continuar comendo e todo mundo voltar a dizer coisas legais e não tão legais ainda até o final deste tópico. No final desse dia, a

escola está em surto porque “duas meninas” (na verdade, duas não-binárias que só para mim – e porque será?! – contaram) tinham se beijado “escondidas”. Esse mesmo professor é quem está na saída comigo, com uma delas e com algumas outras amigas delas conversando sobre como ser *queer* e sobreviver na escola requer, muitas vezes, despedaçar-se estrategicamente.

E coisas que seriam bem menos absurdas para cisheterossexuais não são para nós – para além do que deve ou não ser feito na escola, pensávamos como aquilo poderia impactar na segurança delas. E foi aquele professor que, ali, admitiu que *tudo bem errar*, ele mesmo havia errado de manhã e fui eu quem o havia feito entender a situação. Mas nós temos que tomar cuidado. Pelo menos para o que eu tenho para contar aqui. Naquele dia aquele professor entendeu quão necessário é conhecer palavras mais adequadas – não (só) do dicionário ou gramaticalmente, também de mais ternura e proximidade – para sobreviver.

É na entrevista de Mari que ele diz, “lógico que o preconceito e as estruturas vão minando nosso ser também, mas é uma sensação de autonomia, de liberdade, de construção própria indescritível e que eu acho que as pessoas trans experimentam de uma maneira bem específica” (2022, p.6). E me parece importante deixar isso porque nos esquecemos do poder que temos nós, desobedientes do gênero, vivendo essa vida “de liberdade, de autonomia, de escolha própria muito intensa” (p. 6) que talvez nem todas as pessoas experimentem que implica na pouca trabalhada sensação gostosa de certeza – que, sim, convive com as contínuas práticas de violência que negam acessos a nome, banheiro, emprego, saúde. Contudo, essa sensação é oferecida como possibilidade de fazer a si e ao próprio gênero quando escolhemos olhar para ela nas práticas, no cotidiano e conteúdo – sim, em toda extensão e como nos for possível.

Há um nome que a comunidade trans declarou proposto para algo nesse sentido: euforia de gênero – sentir-se bem com a afirmação do próprio gênero. E o que me preocupa é como as poucas referências que temos oferecidas a nós geralmente sejam pensadas para o oposto disso. Em vários sentidos, inclusive. Eu não vi nada na grade obrigatória (e comum, porque fiz Letras e as matérias de língua separavam a turma de modo que cada grupo tinha aula da própria língua) da minha graduação que me ensinasse a lidar respeitosamente com diferentes nem de gênero, nem de sexualidade, nem de pertencimento étnico-racial (mesmo tendo cursado literatura africana), nem de corpos. Para não dizer que nada, nunca, na minha segunda graduação apenas um professor (bolsista, de certa forma, um substituto e um viado antigo amigo meu) dedicou parte de suas aulas oferecendo conteúdo de pessoas *cuirs*, de ensino para idosos antietarista e uma outra professora (também substituta) nos ofereceu um

texto sobre linguística-*queer*.

Há um recurso psicoterapêutico utilizado como auxílio para abordagem que se chama terapia afirmativa (Aquino, 2019), é um processo de entender as violências que incidem sobre o corpo presente como o problema. Reconhecê-las e, ao invés de patologizar aquela pessoa, buscar combater as opressões internalizadas e exteriores e construir uma visão positiva de si. E aliando com o que pontua Mari Costa, sobre usar da arte, da literatura como potências proponho uma aliança dessas visões. Pensar no ensino como abrir brechas. Como produzir uma instabilidade na norma e uma estabilidade no corpo de alune que precisa saber que pode existir. Judith Butler (2020, p. 16) comenta essas instabilidades produzidas pelas normativas de gênero e como, exatamente delas, devemos aproveitar porque elas denunciam a fragilidade da força regulatória dos corpos. E nós, Mari poetisa, “penetramos as brechas com fome. Ruindo seus sistemas por dentro, dissecando sua desumanidade - e nosso encontro no PROVE nos refrescou com a potência de unir corpos que pareciam resistir sozinhas.” (2021, p. 41)

Contracolonizar a literatura deve ser, também, proporcionar a possibilidade de ler o mundo e estabelecer relação direta entre o cotidiano e o texto literário para que seu ensino seja espaço de construção de mundos possíveis (Silva, 2005, p. 517). E, nessa (des)construção, possamos pensar como combater essa representação de vidas que mais incentiva ao suicídio que o combate, como usar daquele espaço para construir afeto e uma sala de aula afirmativa – como na terapia afirmativa a fim de manifestar positividade genuína e válida da sexualidade e gênero, mas que pode ser articulado com outros marcadores sociais (Aquino, 2019, p.5). Ela pode enriquecer a prática educadora, uma vez que o objetivo é o

desenvolvimento de uma identidade LGBTQ+ positiva. Ela serve de aporte para qualquer abordagem psicoterapêutica [...] Compreende as identidades LGBTQ+ como expressões autênticas e positivas da diversidade humana e entende a LGBTQfobia como principal responsável por muitos conflitos vivenciados por pessoas que fogem do padrão social heteronormativo e cisnormativo. Em vista disso, esta linha de trabalho reflete criticamente sobre os sistemas de opressão, exclusão, invisibilidade e anulação social dos indivíduos (p.15-16)

Essa ferramenta da psicoterapia poderia ser transferida para a sala de aula como maneira de contracolonizar esse saber: admitindo que cruzar informações é valioso e transcende limites; há muito da psicologia para ser explorado na prática docente para reconstruí-la criticamente. Inclusive, manifestar que existe um problema, o cissexismo e as outras violências estruturais, se aproximam ao termo sem calcinha – que empresto de Marcella Althaus-Reid, teóloga *queer* argentina que escreve uma teologia indecente para estar

próxima do deus das ruas, das bichas, das travas e das pessoas que vivem a vida contra o gosto das normas impostas pela ditadura militar argentina.

Rodrigues e Olivera (2018, p. 92) destacam a importância epistemológica de refletir sobre gênero, sexualidade e educação diante dos conceitos de disciplina e subjetivação propostos por Foucault contextualizando-os à realidade neoliberal que nos estimula a assumir um papel de consumidoris-consumíveis – na contramão do que propõe a educação transgressora e as pedagogias engajadas como prática de liberdade, bem como defende bell hooks. É bastante adequado começar da realidade, do que trazem esses alunos a partir do que é dado como material para fomentar a discussão deles, como já anunciou Mari Costa nos cursos. Façamos roda de conversa, deixemos que crianças e adolescentes tragam suas informações porque é esse o pessoal que tem informação nova e diferente e pode nos auxiliar na autoatualização (hooks, 2013). Aí entra o saber mediar, pois é o corpo-professor quem dirige a aula, orienta a discussão com perguntas e embasa com referências, livros, músicas, artes, pessoas. Então, quebrems o silêncio – assim, nós direcionamos ao invés de fechar, Mari explica (p.7). Elu, ainda, continua,

lógico que para trabalhar com segurança esse tema, principalmente quando a gente não vive ele, é preciso que a gente estude, conheça, ouça[, leia] pessoas que vivem essas questões para poder trazer a discussão de uma forma sensível para sala de aula e não correr o risco de, de repente, cometer mais violência tentando trabalhar o assunto. É preciso escutar, é preciso se informar, e é preciso sim levar essa discussão de forma direta para as nossas salas de aula.

Isso sem ignorar que tratar de educação libertária com objetivo de mudança social para indivíduos mais violentados pela sociedade requer assumir nossas posições, portanto nossas experiências (Costa, 2021, p. 42). Então, é Li Rolfsen, participante do curso que escreve, “faz necessário que assumamos e repensemos o corpo se envolve nas atividades com as crianças, com todes.” (2021, p. 42) Mari, assim continua no texto “assumir corpo é negar imparcialidade num processo que tende a universalizar tudo que é hegemônico” (2021, p. 42). O que não quer dizer que é fácil. Na verdade, é um processo complicado e até doloroso.

Me lembro de alguns dias em aula quando me deparei com essa dificuldade – de assumir, envolver e repensar nosso corpo com as atividades – e quero escrevê-los ainda que seja igualmente difícil. O primeiro foi quando eu ouvi dois alunos se chamando de viado e gritei com um deles. Teve um contexto, mas eu gritei com eles e foi isso que me pesou – tanto que em uma outra vez dois alunos tiraram sarro de um poema que dizia “senhoras, senhores e outros gêneros” e eu paralisei. No próximo dia que pude ver o aluno, pedi desculpa por haver

gritado. O segundo, é o dia em que fui racista com uma aluna em aula ao perguntar algo para usá-la de exemplo. Teve um contexto, mas eu fui racista e isso é o que importa. No dia seguinte, falei com ela – que não tinha percebido a situação assim, mas entendeu meu ponto de vista e o que eu entendia que me cabia fazer naquele momento. O terceiro é quando gritei com uma sala inteira, um sexto ano, e, inclusive, talvez tenha dito um ou outro palavrão. Teve um contexto, mas eu fiz isso. Na seguinte aula que tive com elus, sentei todo mundo e, pela primeira vez, pedi silêncio total enquanto eu falava para me desculpar e começar uma discussão que duraria a aula inteira sobre o que é respeito, o que é respeitar e se sentir respeitade.

Os três momentos doeram muito porque me fizeram entender como meu corpo (quem eu sou), minha prática, meu ensino, a relevância por mim oferecida são várias coisas em uma só – e não foi tão gostoso quanto se pode esperar. Mas foi gostoso no ano seguinte entender que eu poderia chegar bem perto da minha aluna, abaixar no nível do olho dela para dizer só para ela escutar, no exato momento em que ela disse algo transfóbico, que aquilo era violento e eu não aceitaria esse tipo de coisa (principalmente por ser eu mesma, trans). Foi gostoso quando percebi, nos dias após, nesse momento, como pude implicar o que aconteceu na maneira como ensino para ampliar como gestiono aquele ambiente para a segurança de quem precisa ser assegurade – inclusive, eu mesma, como igualmente lembrei minha aluna. E, por mais que não tenha sido palatável escutar sobre como cada uma daquelas pessoas não gostava quando gritavam e falavam mal com elas, foi muito gostoso ver minha sala inteira ouvindo, respondendo e pensando no que era respeito, em como poderíamos nos construir para respeitar e exigir respeito respeitadamente; foi muito gostoso ouvir que aquele momento era importante para elus.

O que bell hooks chamou de autoatualização (2013) pode ser praticada por essa mesma escuta que propõe Mari Costa. Saber do que está acontecendo, do que é relevante para essas pessoas de quem queremos ser para elas e do que aquele espaço pode oferecê-las para criar uma autonomia que as façam construir-se afirmativamente (ou seja, sem medo), para, então, pensar o como ensinar, o que ensinar – e isso já legou Paulo Freire, ensinar exige apreensão da realidade (1999, p. 76) e um corpo⁶² que sinta seu redor e seus sentimentos.

É, sim, importante ter o corpo aberto para isso, mas, igualmente, a escola, o Projeto Político Pedagógico, o currículo, o plano da disciplina, os documentos oficiais da escola e da

⁶² Nesse mesmo livro (1999), Freire aponta que ensinar exige consciência de inacabamento (p.55); reconhecimento de ser condicionade (p. 59); bom senso (p. 67); humildade, tolerância e luta em defesa de direitos (p. 74); apreensão da realidade (p. 76); alegria e esperança (p. 80); etc.

sua aula – isso foi Mari, Lu e Coquita que disseram em tantos encontros. Implicar-se com o próprio corpo e, também, com materiais, documentos, reuniões, conselhos, com os horários de estudo obrigatórios/as formações.

Por isso, manter em silêncio todas essas potências positivas é um exemplo de como não ensinar. “Porque a força que emana debaixo, das redes, é [tem que ser] infinitamente maior que a força do medo provocado pelo fascismo.” (Costa, 2021, p. 42) E são elas, essas redes, essas alianças que tornam possível quebrar o silêncio. No momento em que essa responsabilidade seja reconhecida como coletiva e que as alianças possam ser ainda mais fortalecidas, haverá menos espaço para achar que não se diz nada enquanto se diz, na real, que a ordem deve ser mantida. “Nossa rede faz com que a responsabilidade não caia apenas sobre uma, mas que a ocupemos coletivamente. Cada uma a seu tempo, em seus exercícios de teoria-prática, mas sempre nesse diálogo que prioriza as vozes das corpos subalternas para que as soluções venham em coletivo” (Costa, 2022, p. 38).

E não ignoro de maneira nenhuma que é muito difícil olhar para as pessoas, para suas demandas quando há muitas delas. Beira o impossível. Quando eu comecei a dar aulas, peguei um período que o Decreto nº 65.384 de 17 de dezembro de 2020 permitia à escola organizar as salas de aula revezando as turmas – é cabível criticar isso, contudo eu quero comentar que foi uma experiência essa a de poder conhecer mais intimamente algumas pessoas, porém sem saber das dinâmicas todas que elas falavam porque metade de quem oferecia essa dinâmica não estava lá e depois chocar-se com todas elas juntas de uma vez. Em muitos casos foi importante esse tempo de menos gente e mais proximidade, ainda que não me agradasse como estava sendo feito. No ano seguinte, quando minhas turmas começaram todas com 40 pessoas de uma vez, senti falta desse tempo de olho no olho, de poder falar mais baixo porque me escutavam... Quanto maior uma sala, quanto mais gente há nela, mais difícil de nos aproximarmos.

Apreendi um termo da arquitetura: transescalar. Significa, em minhas palavras, a manifestação do ambiente no social – o que sai do cimento, do concreto, do tijolo para a organização social do espaço. Para mim, naquele momento, comecei a pensar na intenção transescalar da sala para afastar-me daquelas pessoas. Parecia intencional. E por isso, justamente, me somo ao coro de quem entende que para uma valorização da educação acontecer, as turmas devem ser menores. No meu caso, nesse momento em específico, já havia sido triste o suficiente ter deixado minha escola, minhas salas do ano passado e naquele presente eu me via mais triste ainda pensando que o ambiente havia sido preparado para que

não houvesse proximidade.

Nós somos sobreviventes e continuaremos sendo. A educação é prática da sobrevivência *queer* porque nós não abrimos mão de continuarmos vivos nem de nos juntarmos para fracassar as condutas de ódio. Nós somos sobreviventes e continuaremos sendo. Nós criamos alianças transcestrais e transcendentais gritando em coro à Jota Mombaça: *vocês não vão nos matar agora*. Nós somos sobreviventes e continuaremos sendo – mesmo que não o queiram, mesmo que nem nos deixem falar sobre nós. Haverá um dia – não demorará a chegar – em que nós estaremos em tantos lugares que quando pensarem em não falar sobre nós, vamos aparecer como um passe de mágica na sua sala de aula e revirar sua cabeça. Nós somos sobreviventes e continuaremos sendo.

4.2 COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS PELA LITERATURA

Há algo sobre minha experiência com o PROVE que comecei a contar, mas não me aprofundei. Quando conheci essas pessoas, na pandemia, estava muito triste – daquelas tristezas que paralisa, impede de ver adiante, de levantar. Acredito que não tenha sido a única pessoa que passou por isso – nesse sentido, a pandemia foi bastante traumática –, mas foi graças a essas pessoas que algo me apareceu. Ideias, desejos, vontades: vida. No capítulo anterior, escrevi um pouco sobre o curso que me fez pensar sobre como ensinar para pessoas iguais a mim de um jeito que o suicídio não parecesse para elas o que pareceu pra mim – neste contarei sobre como de verdade me preparei para me construir na sala de aula sozinha, agora com uma sala inteira só minha. Eu estava com medo.

Por isso, quando Socorro Aparecida Lacerda de Lacerda e Luciana Dias da Silva se transformam para mim em Coquita e Lu – ou seja, à medida que esse curso avançava e eu me afetava mais por essas pessoas com uma longa trajetória e um tantão de entusiasmo – eu pensava cada vez mais sobre quem era esse corpo-professor que eu criava. Pensava sobre como eu poderia me inspirar por aqueles trabalhos que me eram apresentados para minha área. Isso porque em ambas edições Coquita e Lu prezavam por trazer pessoas que estavam revolucionando cotidianamente a escola pública e com essa intenção mesmo: inspirar.

Enquanto aprendi com essas pessoas, entendi que há grandes e pequenas coisas que podemos fazer enquanto pequenas pessoas – e é muito importante lembrar de não estar só no processo. Foi depois de uma apresentação sobre um trabalho que fez a professora Suzana Gonçalves dos Santos sobre seu "projeto Memórias Africanas - Narrativas de mitos Yorubás, conhecendo nossas raízes" (2021, p.17) que pensei sobre como era importante trazer a religião, o alinhamento, o pertencimento da fé. Afinal, somos seres de fé e de cultura e essas temáticas tampouco são alheias à escola porque pertencem às pessoas que a criam. É importante pensar amplamente sobre quem está conosco na aula e isso não pode ignorar nenhuma parte importante. Questionar sobre isso também quebra a normativa de sermos todos cristãos de maneira natural e segura sobretudo para quem segue uma fé menos apreciada. Nos momentos em que pergunto, aproveito, inclusive, para anunciar a minha fé umbandista e isso deixa confortáveis alunos que tampouco se alinham ao cristianismo – pelo menos, é intenção que assim seja. Romper com esse silêncio, também é libertador.

Portanto, provavelmente seriam importantes outros pertencimentos. Esse encontro – bem como o curso todo – aconteceu online enquanto as aulas de 2021 também estavam assim. Logo as aulas voltaram ao presencial e, então, lembrei desse encontro, do questionário que a

professora Suzana fez pra sala. Eu queria fazer um também. Organizei como seria voltar pra sala de aula, ver de novo as pessoas, agora todas juntas e me questionava o que diriam. Mas tinha tanta coisa que eu não podia deixar de fora... Então eu perguntei tudo.

Logo quando voltamos, então, expliquei a proposta para as turmas. Expliquei de onde veio a vontade de fazer aquele questionário e porque ele era interessante. Quando todo mundo aceitou, comecei conferindo se podia mesmo perguntar de tudo – consentimento é importante. Segui perguntado sobre a pandemia – se havia impactado, financeira, psicológica e emocionalmente, se havia mudado alguma coisa nelus –, depois sobre religião – não deixava nenhuma de fora, todas que eu conhecia, perguntava –, depois sobre pertencimento étnico-racial – e era interessante perceber como as pessoas se autodeclaravam e como eu as lia, o contraste que havia –, depois... De novo, se eu podia mesmo perguntar de tudo. E aí perguntava sobre sexualidade – também não deixava nenhuma que eu conhecia de fora. Por último, quem ali era cis e quem era trans. E explicava o que era ser cis. E gerava um pequeno caos na sala – que durava até o final do ano com certeza. Mas que também gerava um “puts, prô, ninguém nunca escutou nois assim”, “ninguém fala dessas coisas que você fala”... A intenção da minha última pergunta era, sim, trazer entendimento sobre esse assunto, mas, também, me colocar como não-binária. A intenção do questionário era, com certeza, conhecer a sala, as pessoas, mas, igualmente, deixar que elus me conhecessem, que soubessem do que poderia e do que não poderia ser tratado ali. Poderíamos falar de assuntos que outros professorias não dariam liberdade – porém, ao mesmo tempo, eu não oferecia a mesma liberdade para crescerem violências. Entendi, portanto, com o PROVE como apresentar meu foco enquanto me apresentava. O que parece ter sido muito frutífero porque sempre – sem exceção – eu escutava o quanto aquilo, aquelas perguntas tão simples, faziam elus se sentirem vistas. Aceites. Entendides. E fazia o mesmo para mim.

Estive dois anos em uma sala de aula presencial com muitas crianças/adolescentes e eu acho que ouvi coisas assim mais do que algumas pessoas de trajetórias de décadas com quem tive desprazer de conversar. Nesse momento aprendi de outra forma o que esse curso também ensinou: "quem ouve tem o que compartilhar." (2021, p.16) Isso me atinge porque me permito afetar. Porque eu fiz algo que a faculdade não tinha me dito – pelo menos não diretamente assim –, conheci o trabalho de muitas pessoas que eram muito diferentes dos meus e eu me deixei afetar. Permitted experimentar e confluir. E assim, na prática de outres, aprendi como construir a minha.

Apesar de ter me encontrado com muitas professoras boas ao longo dos meus anos, foi com Lu e Coquita que entendi que se afetar também era politicamente, sim, mas isso não significava que não deveríamos exigir de nossas estudantes – e oferecer o tanto que poderíamos exigir. Uma aluna já questionou, inclusive, porque eu não passava conteúdo. Que minha aula era legal, sim, mas faltava conteúdo. Aí eu lembrei dessas professoras – que me são figuras de estima e uma delas (Lu) conhecida por ser bastante rígida – e pensei que não tinha como não corresponder a isso. Apesar de que, confesso, a tradicionalidade não é ainda algo que aprendi completamente. Mas tive de aprender – sozinha, em aula, e em conjunto, no PROVE, depois com amigas professoras – que algumas vezes, algumas salas nos exigem tradicionalidade. Por mais difícil que seja, especialmente para mim, entendi que não são todas as crianças nem todos os adolescentes que conseguirão se desdobrar de todas as amarras que nelas foram colocadas. Escrevendo, me recordo do 3º ano do EM para o qual lecionei antes de deixar minhas aulas para aceitar a bolsa de mestrado – foi uma sala muito difícil para mim porque foi a sala que me ensinou, justamente, que algumas coisas sofreram tanta disciplinarização que, ao se deparar com alguém que propõe liberdade, não sabem agir responsabilmente.

No capítulo que resume o curso de 2021 impactam as palavras de Lu e Coquita: “a escola pública que queremos e acreditamos já existe, o que não existe é a visibilidade e valorização dos ricos trabalhos que professoras e professores desenvolvem de forma consciente, corajosa, ousada e crente de que seu trabalho pode fazer a diferença em uma sociedade tão desigual” (p.17). E senti isso, exatamente assim, quando tive de voltar para as salas cheias⁶³ depois de experimentar como foi bom ter menos gente.⁶⁴ Com menos crianças/adolescentes nas salas, era possível ouvir melhor cada uma, era possível conversar mais com cada uma e prender a atenção da sala por mais tempo. Foi muito bom ter menos gente – e há importância em reiterar isso porque existem pessoas, políticas que ignoram isso. Ignoram as impossibilidades que se apresentam com uma sala cheia e os benefícios pedagógicos oferecidos pelo contato estreito. Essa pesquisa, portanto, se coloca radicalmente contra a volta dessa sala superlotada, contra as ideologias neoliberais⁶⁵ ao atestar que foi péssimo voltar às turmas cheias. Foi péssimo não poder olhar no olho nem falar baixo e

⁶³ Pela Resolução SEDUC Nº 109, DE 28-10-2021 que termina a quarentena e volta ao 100% nas escolas.

⁶⁴ Especificamente, me refiro aos, anteriormente citados, Decretos oficiais 65.384, de 2020 e 65897 de 2021 que mudaram a organização da escola e da sala de aula durante a pandemia.

⁶⁵ “Na educação neoliberal as salas numerosas também representam economia e uma educação fragilizada” (Barbi, p. 45), pois, pensando na educação bancária, estudantes são clientes, por isso, quanto mais, melhor. Aí não se questiona a qualidade oferecida, mas sim a quantidade e a produção de mão de obra.

sincero e com tempo depois de haver experimentado resultados desse ensino afetivo – justamente porque nos achegamos. Ainda que tenha sido (igualmente) péssima a maneira como organizaram os revezamentos, toda escola fez – pelo menos isso acredito eu – o que pode com as escassas oportunidades que o estado tem oferecido ao longo dos anos e, sobretudo, durante a pandemia.

De qualquer forma, eu tive que seguir – e o texto também deve. Logo, me vi na já conhecida obrigação de ter de pensar uma avaliação. Eu, que detesto avaliações. Eu que tinha gente em minhas salas que custavam a escrever uma frase – imagine uma avaliação! Então eu propus para as salas algo que havia aprendido com esse curso e, assim, pensei em duas atividades para oferecer. Uma mais simples, escrever uma poesia curta. Outra inspirada na atividade apresentada pelo professor Samuel de Jesus Pereira que se pretendia recolher memórias através de narrativas (2021, p. 17). Ele construiu uma colcha de retalhos, eu queria que elus construíssem um zine. Comecei com uma conversa, uma provocação – perguntando o que era importante para elus. O que fazia elus pensar em histórias boas para se contar. O que lhes inspirava, lhes trazia amor e lhes trazia raiva. O que lhes fazia ter certeza que eram amades. Lembro de duas salas terem optado por essa atividade e que, nas duas, algumas pessoas choraram. Não de tristeza nem de alegria, mas porque expressar-se, para elas, passava por esse processo. E eu respeitei.

Acredito que essa tenha sido uma das maiores subversões que o PROVE me inspirou a fazer. Ao contrário do que me haviam ensinado a crer e ensinado a ensinar, eu passava a ver a literatura como possibilidade de se refazer e de permanecer no momento. Passava a ver a literatura como chance de lembrarmos que existimos, de nos contarmos. Talvez eu não tenha comentado ainda, mas foi enfrentada uma questão pessoal ao sair de tantos anos ensinando língua estrangeira para, de repente, ensinar língua nativa. Ora, eu me questionava, o que eu poderia ensinar sobre uma língua que aquelas pessoas já dominavam?!? E veio o PROVE me responder: posso ensiná-las como ver a si e ao mundo de outra maneira através dessa língua. Posso mostrar que mesmo o que nós já sabemos logo quando nascemos – a linguagem – não deixa de ser possível de ser reinventada e bonita – por que não!

E foi aí que me dei conta que só havia uma literatura que poderia me ajudar no processo. Uma literatura sem calcinha. Fora da norma. Desviada. Transviada. Confluída. Porque sem uma dessas, como seria possível que minhes alunes gostassem de mim, da minha aula para que – por extensão – pudessem se interessar pelo que eu podia oferecer?! Afinal, ensinar é, ainda que um pouco, um jogo de convencimento. De certa maneira, há que

manipular aquelas pessoas para te escutarem, para te valorizarem. E isso eu não conseguiria com qualquer literatura. Não seria possível sem as práticas mais *inadequadas* – deveria dizer.

Não escrevo tudo isso ignorando que tem gente ruim. Que tem gente difícil. Gente que não vai respeitar ninguém. Mas tem gente que vai. Tem gente que vai ser carinhosa e engraçada e vai se permitir afetar – eu tive muita sorte porque encontrei muitos alunos que foram assim. Carinhosos, se deixaram afetar e me afetaram também. Não quer dizer que não teve quem me fez mal, mas sim que eu me permiti experimentar. E a literatura, a forma como usei dela, não foi para afastar. Quando levei *slam* para sala de aula e convidei um aluno para dividir com todos o que ele estava ouvindo no telefone – ao invés de reprimi-lo porque ele estava ouvindo algo enquanto eu explicava – e chorei porque ele havia escolhido um exemplar impactante... não foi literatura para afastar. Quando eu pensei em propor que fizessem *fanzines* juntos, sozinhos e como quisessem sobre o que quisessem, não foi para dizer se sabiam o lugar certo da vírgula ou os usos corretos dos plurais. Foi para que pudessem ter um momento de sentir e se expressar.

Isso também entendi com essas apresentações no PROVE, pouco adianta se o que fazemos não faz a outra pessoa sentir – e melhor ainda se for bem. Então, por um lado, entendo que seria sim ridículo afirmar que o corpo não tem entrado na sala nem na literatura quando lemos, em voz alta, histórias escritas de pessoas [geralmente mortas] para ouvidos [geralmente distraídos] que estão ali e se mostram ali pelo corpo físico presente, considerando ensinamentos presenciais. Mas, por outro lado, não me parece absurdo questionar o contrário. Lanço uma provocação. Imaginemos uma sala padrão em uma escola padrão com pessoas de comportamento padrão. Nesta sala, estão os ouvidos todos atentos? E se sim, como os afeta o texto? Que texto é esse? Ele permite o exercício pleno das paixões ou, nada mais, contempla a estética? Como e qual corpo protagonista dos discursos privilegiados na leitura literária é criado no imaginário? E nós, enquanto professoras, sabemos qual é esse imaginário? Para além disso, como se comportam essas pessoas imaginárias? Nos pedem para ir ao banheiro e beber água – como se existisse algum tipo de submissão corpórea, como se a figura-professora fosse também a figura que autoriza ou não o uso de um corpo que sequer possui? Devem ficar o tempo todo na cadeira? O que nós, a figura-professora, fazemos quando alguém chora? Quando alguém dorme? Quando alguém grita? Quando alguém ofende e/ou violenta? A nossa aula faz estudantes rirem? Chorarem? O conteúdo afeta como gostaríamos?

Esse exercício é para que reflitamos sobre como se definem parâmetros, modelos, também para que notemos seus funcionamentos e o quão engessadas e distantes podem ser práticas que não se questionam, não se contestam, não pretendem se refazer nem transformar.

Considerando a pandemia, pode-se ir mais além. O corpo tem se distanciado cada vez mais da sala de aula e vice-versa. A própria destruição do ambiente de sala de aula para dar lugar ao Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) – no contexto de ensino das escolas públicas de SP. Ou em aulas síncronas online, quando dificilmente respondem às perguntas feitas e ao conteúdo planejado – e como se planeja esse conteúdo também é de se pensar. Pode-se ir muito além, na verdade, trazendo para o debate esse ensino emergencial remoto que, no fundo, serviu bem mais para ser investigado por vender dados⁶⁶ que para atestadamente ensinar.

Portanto, está de fato o corpo, completa e totalmente, dentro da sala de aula? E da literatura? Qual corpo? Ele faz vibrar, apaixonadamente, os corações e as consciências das pessoas com quem se mostra? E quando se mostra um corpo, qual sua reação? Como lida com essa realidade a literatura que você escolhe para definir o mundo que você apresenta para sua sala? E pergunto isso, sim, sobre como nos aproximamos dos alunos, mas também sobre como se apresentam as violências e os combates a elas.

Rojo (2017) já atentava ao fato de que o mundo mudava muito antes das tecnologias de informação e da comunicação. “Novos tempos, novas tecnologias, novos textos e novas linguagens” (p. 189). A pandemia, então, reforça essa necessidade por novidades. Isso deve afetar as práticas dentro de sala aula, deve entrar na escola – também nas legislações e nas organizações institucionais. Pelas palavras de Rojo, evoco que deve levar a nós, educadores, a propor novas linguagens e novos textos, para “levar em conta conceitos e funcionamento[s] das artes (...), pensar o funcionamento de outros sistemas de signos e seus procedimentos de leitura/produção”. (Rojo, p. 193, 2017) E por arte entendamos as múltiplas outreridades, as resistências ao poder (Foucault, 1988) – que domina também a gramática. Através de literaturas sem calcinhas – não, sem cuecalcinhas. Novas linguagens não são bem quistas para normatividades. O caminho é de mãos dadas com a disrupção.

Educar, viver são processos que se complementam e se significam por contextos que são, também, políticos. Por isso, transgredir nossas práticas nesse contexto é um convite a evocar sentidos vinculados a movimentos de reivindicação e luta. Para "(...)levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um

⁶⁶ Pode-se saber mais em: [MP investiga Secretaria da Educação de SP por transferência de dados de alunos a empresas | CNN Brasil](#)

mundo globalizado e caracterizada[s] pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade." (Rojo, p. 42, 2012). Ou seja, mobilizar-nos para uma pedagogia das diferenças (Odara, 2020). Porque ser professore não é, de forma alguma, um ato neutro. (Celani, 2001, p.24) Nesse momento de crise, o que se precisa é de luta coletiva, engajamento social e consciência política. Qualidades que não serão despertadas e bem orientadas sem a presença de uma escola que acolha alunes e suas comunidades. Essa escola não vai existir sem literaturas que acolham e reforcem esse lugar nem sem alunes que lá queiram estar.

Se antes já questionávamos qual era o papel-professor ante a facilitação da internet às informações, mas não ao conhecimento. Sugiro, agora, que questionemos qual o papel-professor considerando adicionalmente os efeitos irreversíveis da pandemia? O que fazer com o escancarado projeto necrocapitalista para esse mundo? O que podem as escolas e as literaturas quando olham para esse fato sem desviar o olhar? Essas questões me foram provocadas por cada atividade que era apresentada neste curso – dispostas nos artigo-capítulos das edições da revista PROVE – além de uma noção de que literatura em sala de aula deve ser para aproximar. Percebi nas atividades expostas, com cada pessoa que compartilhou seu trabalho que o que mais havia de revolucionário era o espaço que ofereciam para as crianças se narrarem e reconstruírem o próprio território – de maneira literal (como fizeram as professoras Núbia Ferreira Machado de Amorim (2021, p. 17) e Vanessa de Oliveira Santos (2022, p. 21) ou figurada (como fizeram o professor Marcos Cesário (2021, p. 17) e a professora Suzana Gonçalves dos Santos (2021, p. 17). E isso eu desejava fazer com a literatura. Oferecê-la como espaço e possibilidade de se (re)ver, para aproximar e para fazer sentir. Eu queria uma literacura (Nascimento, 2018, p. 6/15) e, finalmente, sabia como produzi-la.

Foi Marcella Althaus-Reid quem criou o conceito de uma teoria sem calcinha, porém foram essas pessoas que me mostraram os caminhos para pensar uma literatura sem cuecalcinha. Assim, criei um ensino de línguas e literaturas que não pretendia demarcar erros, mas oferecer palavras que faltavam. Ao contrário do que até então havia conhecido no ensino formal, a literatura poderia estar longe do cânone e perto de nós. Literatura poderia não ser livros e ensinar línguas poderia não ser gramática. Ensinar línguas poderia ser uma oportunidade para verbalizar o que não sabe expressar. Literatura poderia ser baixa, tão baixa que alcançaria nossas vozes caladas. Nada do que me disseram colonialmente que deveria ser assim para ser certo fazia sentido quando conheci gente disposta a mostrar caminhos para ouvir e se deixar escutar.

5. TIRANDO A CALCINHA DO ENSINO DA/PELA LITERATURA

Nas seções anteriores propus como desenvolver autoatualização (bell hooks, 2017) pela escuta – para repensar as referências e a forma de tratar; para descentralizar a figura-professora e reconhecer a dialética e a inevitabilidade do ensinar – porque não somos docentes sem estudantes, é na sala de aula que se faz aula. O antes é um preparo; o momento, uma surpresa e é a escuta a maneira de enlaçar o preparo anterior ao que se pode fazer.

Nesta seção, gostaria de me atentar à redistribuição da violência (Mombaça, 2021) como forma de se organizar politicamente dentro da escola para que, agora, sejam eles sentindo medo de nos violentar, para que nós possamos formar nossas alianças entre nós sem os temores que agora deveriam estar neles. Também para que possamos responder às condutas de ódio de maneira organizada. Bem como, para esta seção, antecipo que me serviram de base diversos capítulos da coletânea “Cutucando o Cu do Cânone: insubmissões teóricas e desobediências epistêmicas” (2022) organizado por Iago Moura, Nai Monteiro, Renato Peruzzo e Rick Afonso-Rocha. Farei referência a partir do nome da pessoa que escrever o capítulo a ser referenciado, indicando que compõe essa obra.

Podemos, por exemplo, aceitar que alunes tragam e-livros para as aulas, falem de literaturas marginais e marginalizadas e aplicar, dessa forma, a perspectiva de multiletramentos com o intuito de que essas pessoas se tragam para a sala de aula em corpo, histórias e desejos. Assim, possam se perceber como quem são, parte essencial daquele ambiente. Construir cotidiana e coletivamente um projeto de ensino transcultural, criar ambientes únicos de ensino onde, de forma orgânica, se organizarão as pessoas. Inclusive, pois são processos de subjetivação o que ocorrem com os textos e com as experiências a partir deles – daí acolher crianças machucadas e implodir a escola que machuca (criar uma escola para Alans).

Para isso, é necessário aceitar igualmente os erros (nossos e de outros) e quando não for possível fazer a utopia, aprender quando será necessário usar da tradicionalidade para transgredir e experimentar cada situação como estratégia para um ensino pela liberdade – afinal, às vezes, o que nos resta é a estratégia, mas há que se fazer o possível quando necessário e vice-versa.

E o auxílio de uma postura afirmativa no sentido da terapia afirmativa: considerar que a violência é o problema, que existem vítimas e que nós devemos construir uma sociedade

que ensine pessoas a se imporem contra o ódio. A feminista basca Itzair Ziga (2022) escreve sobre sua consciência de que ensinar meninas – aqui, estendo para corpos que são ensinados a ser frágeis, a não se defender nem falar por si – deveria ser contra a docilidade. Devemos ensinar para reagir, para responder, para ser forte, para não abaixar a cabeça, para não se conformar. Esta parte é para (propor) provocar este incêndio.

5.1 O QUE (NÃO) PODERIA SER UMA LITERATURA SEM CUECALCINHA

Não é minha intenção fazer desta seção um manual para nada. Aqui é o momento em que reflito sobre como as tais práticas de literatura sem cuecalcinha se desenrolam – com o intuito de demonstrar a força do coletivo e sugerir inspirações. Nada mais, quero tratar de trabalhos do PROVE que me ensinaram o que pode ser essa outra (maneira de trabalhar) literatura. Bem como, refletir sobre alguns pontos da pesquisa feita por Lúcia Facco apresentada em seu livro “Era uma vez um casal diferente” (2009).

Importante destacar que, sim, trabalhar com a literatura é demonstrar como a arte expressa a vida em sociedade de determinadas épocas e em determinadas camadas sociais – ler um livro de determinado período literário é, também, pensar o período histórico do texto. Contudo, cabe lembrar que a literatura não pode se restringir a esse hábito conteudista. Isso não significa, tampouco, que aulas de literatura são para fazer as pessoas se apaixonarem – ainda que, honestamente, em nenhum outro lugar senão na escola, as pessoas desenvolvam esse gosto. Então, para que são as aulas de literatura? Para que serve – se é que essa é uma palavra adequada – ensinar a ler, levar livros para a escola, ter uma biblioteca em cada instituição e promover (ou tentar) outra consciência literária?

Essas perguntas já têm sido alvo de pesquisas. Quando procuro, por exemplo, “para que serve a literatura” no google acadêmico, alguns milhares de resultados aparecem. O primeiro resultado, um capítulo de livro escrito por Alberto Pucheu, começa afirmando “quando me perguntavam “para que serve a literatura?”, quase sempre respondia, como muitos, “para nada”, de certo modo devolvendo o desafio” (2004, p. 224). O autor continua com um repasso de grandes livros da literatura brasileira (que parecem agradar ao autor) e termina afirmando “aprender estar à altura de vida, apto a chegar a existir, é a árdua tarefa a que serve a literatura” (2004, p. 242).

Um outro resultado da página, um artigo de Sherry de Almeida, inicia constatando que a “Literatura constitui-se como uma das disciplinas mais problemáticas” (2007, p. 18). Seu ensino obteve prestígio no século XIX até meados do século XX, quando se dissolveu, conta a autora, principalmente, pelas tendências vanguardistas que opuseram a chamada literatura moderna aos valores burgueses – expressados, então, através da literatura e do seu ensino. Assim, no século XXI, à literatura é conferido um valor escapista, “função de ajudar a tornar a vida mais suportável” (*idem*). O que acontece, porém, é que o mercado capitalista transforma

leitores em consumidores que estão satisfeitos apenas quando lhes é oferecido algum tipo de resposta, "iludem-se ao acreditar que compraram uma espécie de “manual da felicidade” [e,] estimulados pela mídia fomentam o lucro capitalista, transformando páginas preenchidas por verdades prontas em best-sellers" (*idem ibidem*), acabam deixando de lado a “verdadeira literatura artística”. E assim, continua a autora, em tom de crítica, a sala de aula se torna o lugar do desencontro – porque o corpo-professor “insiste” em leituras “fora de moda”.

Ensinar literatura na escola, além disso, segue a mesma lógica, acaba voltando-se para o vestibular e para dizer que o que não é literário não cabe nessas aulas. Mas, ainda assim, a autora se indigna com essa "necessidade sistêmica que é inerente a todo e qualquer processo pedagógico" porque "não casa bem com a indisciplina e transgressividade necessárias à formação de um leitor que sinta prazer na literatura. Isso porque a Literatura clama por liberdade!" (2007, p. 21) Não há uma "afinidade" entre o precisar avaliar alunos e o descobrir do deleite da leitura. Portanto, conclui a autora, ensinar literatura "é sim conseguir transformar o seu aluno em leitor" (2007, p. 22). O texto termina trazendo a ideia de Antonio Cândido que “defende a literatura como um dos direitos humanos [, afinal, ela] (...) atua como organizadora da mente e refinadora da sensibilidade, ela oferece valores num mundo onde eles se apresentam tão flutuantes, dispersos e superficiais” para dizer que “a literatura educa sim!” (2007, p. 23)

Na faculdade, em diversos momentos, para tratar de perguntas semelhantes, professores e professoras citaram trechos do livro “A utilidade do inútil”, organizado por Nuccio Ordine – às vezes, apenas o evocar do título bastava para que minha turma entendesse aonde gostariam de chegar com suas ideias. Na intenção de que percebêssemos, à contramão dos interesses capitalistas de lucro, de frenesi, que nem tudo tem uma “utilidade”, que, muitas vezes, não servir para nada poderia ser para o ócio, para a diversão, para o gosto... Independentemente da posição política ou dos pessoais interesses ativistas dessas pessoas, a grande maioria parecia coincidir sobre isso.

Wa Thiong’o, sobre a literatura africana especificamente, mais questiona que define. Por exemplo, questiona se o que seria uma literatura africana se dá pela língua escrita... Se sim, o que aconteceria com as tantas línguas que não têm sistema de escrita, com o árabe? Seria o árabe uma língua alheia à África? E o inglês, francês, espanhol e português – se transformaram em línguas africanas por causa da colonização? Ou, então, literatura africana é por ter sido escrita por alguém africano? Há que estar em África para ser literatura africana? E

alguém não-africano escrevendo sobre África, o que é? O problema central, pontua o professor nigeriano, é a dominação linguística imposta pelo imperialismo (2015, p. 38). Há pessoas em África, ele segue contando, que talvez não conheçam escritories afrodescendentes que fizeram suas obras em língua europeia, mas sabem de cabeça as composições poéticas políticas do grande lutador antiimperialista somalí Hassan (2015, p. 212). E então, sabem essas pessoas de literatura ainda que nem sempre saibam ler – sobretudo porque a cultura africana é predominantemente oral.

Isso, honestamente, não está tão distante do que nós vivemos aqui no Brasil. Talvez não saibamos os nomes consagrados da literatura brasileira, mas sabemos quem, em nossas regiões, foi responsável por um feito ou outro; qual parente ancestral se envolveu com qual fato; qual avó ou avô que conta os melhores causos... Nós somos um povo que gosta de conversar, de contar histórias. Nós também somos um povo cuja cultura oral é muito forte – e isso pode ter relação com o fato de que nem todas as pessoas são alfabetizadas, por exemplo, mas não só.

De qualquer forma, as perguntas são orientadas por uma afirmação dada mais adiante quando, tratando de um documento oficial sobre o ensino de literatura no Kênia que destruiu a exclusividade da língua inglesa, o professor escreve sobre este ser consciente de que a literatura é uma arma poderosa na hora de desenvolver o *ethos* cultural de um povo. Ela é parte de todo o mecanismo ideológico que integra em uma sociedade os valores de uma raça, classe ou nação dominante. O imperialismo, ainda mais em sua fase colonial, oferece um exemplo de como a literatura, enquanto elemento de uma cultura, foi utilizada para o domínio em África (2015, p. 240, tradução livre) – mas não apenas. Aqui, estendo essas noções de dominação (e de revolta) que podem ser geradas na/pela literatura para pensar, da mesma forma, a realidade de pessoas cisheterodissidentes.

Sem concordar nem discordar dos pontos defendidos por essas pessoas, o que gostaria aqui é refletir sobre o que dizem ser ou não literatura para pensar o que seria uma atividade que transgride suas noções hegemônicas. Há uma questão intrínseca da língua em que se escreve uma obra – algumas línguas possuem mais prestígio que outras e, mesmo dentro da expressão de uma língua, há as que são tidas como menores. Por exemplo, um livro que utiliza do pronome *elus* como genérico não tem o mesmo prestígio de um que utiliza o masculino genérico. Ler pode ser uma atividade prazerosa e, ao mesmo tempo, uma maneira de dominar e controlar um povo. A literatura apresenta valores e parâmetros de uma época,

mas pode, igualmente, servir para destruí-los. É a partir do que o cânone considera que se forma uma noção da realidade aceitável, porém aquilo que por ele é rejeitado tem igual poder de construir e destruir mundos. Então, para o primeiro ponto deste subcapítulo, percebe-se que a literatura é algo tão dúbio quanto a própria Escola. Ambas podem impor e subverter; oferecer prisões e liberdade. Ambas são fruto dessa linguagem que inventa o real e dessa realidade que nem sempre se dá conta do caráter inventivo da linguagem.

Quanto às práticas apresentadas pelo PROVE, quero me deter nos trabalhos da Professora e formadora Luciana Dias, do professor Samuel de Jesus Pereira e da professora Suzana Gonçalves dos Santos. Eles estão recolhidos nas edições de 2021 e 2022 em textos que resumem as atividades dos cursos, como já contei no início, escritos recolhendo impressões de participantes – o de 2021 por Lu e Coquita e Mari Costa e 2022 por Lu e Coquita e Mari Costa, Li Rolfsen e eu.

Todos esses foram resumidos na edição de 2021 do capítulo de curso “perspectiva freiriana”. O primeiro trabalho em questão porque, trabalhando o ensino de história africana e afro-brasileira, um livro em conjunto dos alunos foi composto para guardar as memórias e ensinamentos (2021). O segundo por sua vez, levou itans⁶⁷ para a turma de maioria não-branca com o intuito de que conhecessem culturas e histórias em que pessoas pretas eram personagens principais (2021). O terceiro, por trazer as memórias das crianças para a sala de aula para aproximá-las da contação de histórias como forma de se perceber no mundo e pelo produto final, uma colcha de retalhos (2021). Ou seja, são três exemplos de práticas com o que pode ser/outro tipo a literatura que ressignificam a tradicionalidade, tensionando, assim, o cânone **junto** da turma.

Além disso, no livro “Era uma vez um casal diferente” a pesquisadora Lúcia Facco trata, utilizando de uma pesquisa realizada por três organizações latino-americanas para entender o posicionamento de docentes e discentes diante de discriminações na escola, do papel da literatura homossexual na sala de aula e seus impactos. Os resultados desta demonstram, no geral, que há discriminação na sociedade brasileira, ainda que, para elus, prevaleça a racial/por etnia; a maioria entrevistada reconhece ter discriminado alguém e a justificativa é por viverem em uma sociedade contaminada. Quando entrevistaram estudantes, estes responderam que existe discriminação social, em detrimento da classe, além de contra a

⁶⁷ "Contos fundacionais da cosmovisão iorubana que chegaram ao Brasil pelo trânsito religioso, difundidos e mantidos por aqui graças à cosmovisão do candomblé" (Nascimento, 2018, p. 2).

mulheres, repetentes, PCDs e contra quem não corresponde aos padrões de beleza. Ou seja, se nota que, em questão de consciência, estes alunos estão em uma posição de reconhecer a realidade. Além disso, todos jovens concordaram que as violências refletem a vida em sociedade – e a própria pesquisa chega a uma conclusão semelhante.

Igualmente, a escritora se utiliza de uma entrevista elaborada e feita por ela com professoras de escolas básicas e livros (literários) para exemplificar algumas situações de discriminação que provocam o pensamento para um outro tipo de ensino, feito com o auxílio de práticas de literatura – o tema de sua entrevista era “o papel da literatura em lidar com a discriminação”. No geral, as respostas demonstram reconhecer a importância da literatura para formar, não ser neutra, oferecer conhecimentos que vêm de fora... Uma resposta, inclusive, marca bem o ponto de que a literatura "não tem o utilitarismo pedagógico de ensino, por isso, talvez, [seja] tão eficiente em passar a mensagem." (Facco, 2009, p. 165) As pessoas por ela entrevistadas acreditam que não devem "tentar impor novas idéias, mas mudanças de pensamento em nível muito mais profundo." (*idem*)

Por isso, Facco completa,

o texto literário não pode ser um sistema fechado, unívoco; ao invés disso, precisa manter-se fiel aos seus princípios de democracia e abertura. Sendo assim, ele será sempre o espaço da ambigüidade, da indeterminação, da multiplicidade (...) A função da literatura não deve ser a de criar uma nova “verdade”, **mas a de reagir à verdade estabelecida.** (Facco, 2009, p. 166; grifo meu)

Aqui, de novo, nos levando a pensar qual é a função da literatura – e oferecendo, ainda, outra “resposta”.

Ao final do livro, a pesquisadora traz trabalhos que considera como “ações inclusivas” e, citando o Brasil, fala de eventos isolados, que são, porém, grupos ou organizações em parceria com Secretarias da Educação desenvolvendo projetos de capacitação de professoras – sem, no entanto, serem institucionalizados. Ou seja, são ações com data de término marcada. O que não representa novidade, afinal durante a revisão bibliográfica já foi demonstrado que o Estado não tem interesse permanente em deixar de financiar a invisibilização, a exclusão...

Os trabalhos descritos nos encontros de PROVE e os dados recolhidos por Lúcia Facco, demonstram a existência da possibilidade de transformar o cânone, de formar um outro tipo de literatura. Ao invés de se proporem a responder o que pode ser ou não, para que serve ou não, esses trabalhos se propõem a, através da literatura, tensionar o correto, o verdadeiro, o hegemônico e construir possibilidades para as crianças e adolescentes que fazem parte do processo em conjunto. Acredito que ocupar a escrita seja exatamente o cutucar do cu do cânone, o “pensar outras possibilidades desde e para além do cânone. Também pensar sem o cânone. Também unir os pensamentos além do cânone ao cânone” (p. 8, 2022), como escreveu Letícia do Nascimento no prefácio da coletânea.

Importante destacar o papel do cânone em apresentar “o que interessa à classe dominante do sistema, fora desse contexto, a obra não tem existência.” (Franco, 2019, p.6). Ou seja, o cânone é sobre autores e autoras que servem às necessidades do sistema e “as histórias literárias [que] tendem a consolidar as interpretações segundo interesses dos mais poderosos, pertencentes à classe dominante da sociedade, estabelecendo o [dito] cânone” (*idem*). Contudo, longe da régua do padrão, essas histórias são apenas mais histórias. Ainda assim, é por meio dessas histórias consagradas como “melhores”, “mais puras”, “mais corretas”, a colonialidade se enraíza nos currículos. O que é escolhido como maior, melhor representa a realidade ideal pela obra projetada e o que não é escolhido, a realidade rejeitada.

Diana M. Dias em seu capítulo de “Cutucando o cu do cânone” nos lembra que é por meia desta projeção de realidade, que “sujeitos subalternos são induzidos a ficarem em seus devidos lugares, falando, principalmente, sem causar incômodo, somente sob condições pré-estabelecidas” (p. 298, 2022). O que é escolhido como maior, melhor representa a realidade ideal projetada pela obra e o que não é escolhido deve se ater à insignificância.

Isso acontece “sem mostrar o quanto a sociedade, a cultura, a política e a educação repensaram e questionaram várias “verdades” aprendidas há tempos atrás e como isso possibilitou e tem possibilitado a garantia de direitos antes negados” (Gomes, 2018, p. 253-254). Pois “toda a interpretação que não está no Cânone tende a ser ignorada, excluída” (Franco, 2019, p.6) e é assim que, “por se mostrar em representações culturais não canônicas, a experiência afetiva da marginalidade social nos obriga a criar estratégias críticas que deem conta dessas representações” (Facco, 2009, p. 21).

Contudo, quando Nilma Gomes se questiona se “teremos sempre que nos reportar aos mesmos autores e aos mesmos clássicos para interpretar e compreender a nossa realidade?” (2018, p. 253-254) Agora, podemos pensar em responder com ela: não. Nós estamos construindo nossas histórias fora do cânone e, também, outras formas de ensinar para além dele. É disso que se tratam essas práticas. Para que aquilo que nos acostumamos a perceber como “clássicos” não apague mais as obras que foram, nada mais, deixadas de lado por não atender os interesses dominantes. Assim, repito a outra pergunta da autora, “como seria a nossa interpretação do mundo atual e dos fatos já acontecidos se retomássemos essas obras, hoje, numa postura decolonial?” (Gomes, 2018, p. 253-254)

Quem sabe, nos levaria a encarar que, por maior que seja o esforço, as crianças pequenas não podem mais ignorar a existência de outras identidades. Na verdade, “a resistência a falar com elas sobre essa questão de maneira positiva não as “preserva” do saber, apenas faz com que ele seja aprendido pelo viés do preconceito e do tabu” (Facco, 2009, p. 50). E é importante considerar que isso não é apenas sobre como lidar com as outras pessoas, é também sobre criar crianças e adolescentes que não queiram se matar por serem diferentes; que não acreditem em dever aceitar a violência por serem quem são; que não aceitem nada menos que uma vida digna. E que saibam argumentar por ela.

Apoiando-se em Goffman (1975 *in* Facco 2009), Lúcia Facco sinaliza o “autoexílio” social de diferentes como forma de se proteger e, ao mesmo tempo, como algo que pode gerar cada vez mais desconfiança, estigma, depressão, hostilidade... Uma literatura sem calcinha se pretende a quebrar isso pensando a formação de alianças. Não é pelo desejo de assimilar as pessoas e as diferenças que caminha essa proposta, afinal, nós não somos iguais, nem é intenção que sejamos. É para quebrar o medo de quem é diferente de que, justamente por sê-lo, deve procurar “não ter relações de amizade mais profundas para evitar que, num deslize, seu estigma passe a ser conhecido” (Facco, 2009, p. 36).

Quando docentes e discentes se unem para produzir outra forma de narrar, há aí uma faísca de implosão da história dos vencidos. Atividades que proponham sair dos clássicos, escrever memórias próprias, locais e familiares e que ofereçam oportunidades de repensar o que é um livro, o que é uma verdade e quem são as personagens principais são o contrário do cânone e um caminho para literaturas sem cuecalcinha.

Nós lidamos com o perigo da violência, “sempre que grupos resistentes à tradição ameaçam rompê-la, [porque] o poder demoniza as suas práticas, considerando-as como o “mal” que pretende destruir o “bem”, representado pela estrutura social tida como adequada.” (Facco, 2009, p. 53). O que deve acontecer é não nos determos a sala de aula e buscarmos construir alianças. "A escola da atualidade não pode fugir da sua função educativa e crítica diante desse debate (...) [e] há um grupo significativo de educadores, intelectuais, formadores de políticas públicas e políticos (...) que defende a necessária introdução do estudo crítico sobre essas temáticas como uma das funções da escola" (Gomes, 2018, p. 252). Ou seja, deve ser um problema da escola como um todo – inclusive como instituição do Estado.

Essas alianças podem ser com a própria gestão escolar – que deve estar sempre a par do que se pretende fazer – e com ês próprios alunos – que, quem sabe, percebendo a presença de alguém que se interessa por suas vidas e por suas histórias, queiram agir nesse ambiente. Como quando um menino me mostrou um slam e eu chorei na frente de todo mundo. Chorei porque senti vontade e não consegui controlá-la. Ele era um “aluno problema” e, naquele dia, ele foi o mais interessado na minha aula (pelo meu conteúdo, mas, depois, pela minha postura sensível). E tudo aconteceu muito naturalmente. Eu precisava decidir algum conteúdo a ser trabalhado e trouxe o *slam* que era pouco conhecido na cidade pequena onde estávamos e, justamente isso, gerou uma curiosidade grande o suficiente para fazê-lo ligar o celular e procurar um no youtube enquanto eu ainda explicava o que era. Eu poderia ter dado uma bronca nele pelo uso do aparelho, mas eu o convidei a apresentar para a sala o que via. Dividir, ao invés de impor, foi minha estratégia. E, até o final do ano, esse aluno nunca me deu problema – ao contrário, na verdade. Ele tinha interesse, participava e eu espero que depois de minha saída, tenha continuado a se interessar por *slam poetry*. Vou usar da artificialidade da escrevivência para contar que, anos mais tarde, ele será um grande orador, um grande poeta. Espero poder encontrá-lo em um palco muito em breve e que ele me reconheça.

“Há que conscientizar o professor[, a professora, ê professore] da necessidade da apresentação de outras obras aos seus alunos, expondo mais dados sobre a vida dos autores, não se prendendo somente ao livro didático” (Franco, 2019, p. 15-16), afinal, repensar a prática de aula e estabelecer o estudo crítico do que é imposto são meios de iniciar essa nova prática. Isso, porém, não pode bastar por si. Se "a literatura, por ser arte, tem a capacidade de libertar o leitor de um mundo de convenções e levá-lo a um mundo interno de imaginação e

criatividade” (Facco, 2009, p. 259), que possamos tê-la como incentivo à consciência e ação política desses jovens. Que a arte possa ser, também, onde encontrem vazão para sentimentos que não se resolverão simplesmente com o passar do tempo. “Desvencilhar-se de pensamentos engessados e preconceitos estabelecidos em relação a seja lá o que for faz parte desse processo de libertação” (Facco, 2009, p. 259), bem como o cultivo de novas formas de ser e agir no mundo.

A potência de ensinar outras literaturas, fora do cânone, é, igualmente, criar um local de escuta possível – e, como afere Chris, the Red, em seu capítulo isso significa calar, entender a outra pessoa (p. 161, 2022). Se o cânone, suas interpretações e seu ensino são, ou têm sido, utilizados para calar o diferente, para ecoar as tradições que ditam a hegemonia, sair disso, então, é tirar a cuecalcinha da educação e da literatura. *Enseñar* como acolher e a estranhar o normalizado. A intenção de construir uma literatura sem cuecalcinha é arreganhar as fissuras do não-expressado, transformando-as em per(cu)rsos.

Ensinar literatura é uma razão para continuar a ser no mundo, uma forma de mostrar outros mundos possíveis e – por que não – impossíveis. Ensinar literatura, gostar de literatura é para que, através da escrita, descubramos as outras muitas maneiras de construir quem somos e de redescobrir quem fomos. E se há, então, muitas respostas sobre o que pode ou para/como pode-se usar da literatura, gostaria de oferecer mais uma contribuição. Especificamente, ensinar literaturas para pessoas *kuiers* é provocar a existência de mais *queeratividade*, trans-escritories, sapa-artistas, bichas doutoras, *kuiers* vives com desejo e estrutura mental para seguir criando esse caminho fora da norma.

Leocádia A. Chaves, também em seu capítulo da tão citada coletânea, defende que a produção de autoria trans, justamente,

por um lado insurge como escritas abrigo para uma coletividade gênero-dissidente (cu!!) (nascimento, 2018a; 2018b; hooks, 2019), por outro lado, cutuca no cu do cânone cis e heteronormativado, cis e heteronormativador que paradoxalmente se beneficia de um regime identitário de exceção e também sofre com seus efeitos, pois limitador da subjetividade humana. Essa produção é incontornável em nossa literatura, pois, por meios de modos diversos, tem nos permitido “A cada vez, olhar melhor. E falar melhor na tarefa impossível de conhecer os infinitos particulares (Deluca, 2018, p.72).” (p. 93, 2022)

E por essa razão fazer da prática da literatura sem cuecalcinha um espaço de ocupação da escrita, de retomada da palavra e do lugar de inventar também dentro da escola esse outro mundo. Por isso que uma literatura sem calcinha vai na contramão do que dita o cânone e a tradicionalidade. Se para eles o certo é uma sala de aula que escuta, quieta, a leitura de textos antigos escritos por homens cisgêneros brancos; para nós, o caminho é criar novas palavras barulhentas para enfeitar textos-corpos, livros-danças, leituras-cantos e recontar as histórias achadas de novas realidades possíveis. Se para eles literatura é a palavra dos vencedores; para nós, serão as memórias que não querem que tenhamos. E faremos isso juntas, nos reproduzindo.

5.2 SUBALTERNA REDISTRIBUIÇÃO DAS RELEVÂNCIAS

O professor Wa Thiong'o define que a busca da relevância é a busca de uma perspectiva libertadora através da qual contemplemos a nós mesmas com objetividade em relação a outres e ao universo – e não só se relaciona com a escrita literária, mas, igualmente, com o ensino dessa literatura e com as aproximações críticas que adotam as instituições de ensino (2015, p.211 - 212). É possível pensar uma aproximação desse conceito com o que discute a professora feminista Hill Collins sobre a dominação hegemônica da validação do conhecimento – que se dá por dois critérios políticos. Primeiro, a formulação e a validação da verdade; segundo, o manutenção da credibilidade e, em decorrência deste, a aceitação de alguém na própria comunidade (2020, p.143 - 144).

Ou seja, criar/buscar criar uma realidade em que possamos nos contemplar sem as falácias colonizadoras está diretamente ligado aos processos de validar ou não a verdade de um grupo – o que essas pessoas dizem sobre si, como elas entendem o mundo e como elas contam sobre o mundo percebendo-as – e o de conviver com uma comunidade que, da mesma forma, aceita ou não essas verdades e, por extensão, os corpos que as contam/as vivem.

Facco pontua, a partir da leitura de Foucault, que dentre novos tipos de punição para nossa época incluem privar pessoas de liberdade e suspender direitos (2009, p. 25) – oras, o que é ter negado o acesso a formas de construir, de maneira saudável e amparada, esse "modelo a partir do qual o indivíduo possa se constituir" (Souza, 2021, p. 65) senão uma restrição de liberdade? Senão uma punição por não encaixar-se nas normas de corpo-gênero-desejo?

Quando refletimos sobre esses pontos, se torna indispensável "trazer à tona “quem produz”, “para quem produz”, “o que produz” e “o que se quer quando produz” [, ou seja,] (...) apontar claramente as relações de poder que estabelecem os conteúdos tomados como válidos, assim como o conhecimento a ser valorizado e ensinado, nas escolas, como verdadeiro" (De Carvalho e Castro, 2017, p. 136). Quando bem analisamos a situação, é possível concluir que “o currículo, ao longo dos anos, veio priorizando formar identidades sociais que atendessem aos interesses do mercado, em lugar de cidadãos questionadores, capazes de interferir na sociedade em que vivem” (*idem*).

Neusa Souza em seu livro “Tornar-se negro” (2021) estuda o relacionamento entre o ego e o ideal de ego e aponta que negres que elegem a branquitude como ideal do ego,

engendam em si mesmas uma ferida narcísica cuja cura é a construção de outro ideal do ego, um que seja mais gentil consigo. É possível fazer uma aproximação com as pessoas trans – a nós também é negado construir um ideal do ego trans, não-hétero, desaquecido, desmucicado. E muitos de nós, inclusive, vivem uma vida cutucando essa ferida ou abrindo-a ainda mais – bem como, de maneira semelhante, mas, ainda assim, distinta, deve acontecer com pessoas não-brancas. Não é nada absurdo pensar essa correspondência porque “a colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade” (Gomes, 2018, p. 247).

A autora segue, então, defendendo que “um ideal construído através da militância política, lugar privilegiado de construção transformadora da história” (2021, p. 77) pode ser mais adequado e, igualmente, gostaria de me valer das palavras dela. A militância política é onde podemos nos reconstruir, contudo, para que lá cheguemos, nos é necessário se conhecer e reconhecer – igualmente a si e às comunidades que pertencemos, aos interesses políticos delas. É cruel que a maioria de nós *kuirs* apenas depois da maioridade legal nós possamos retomar esse tempo, esse ideal para pensar em mudá-lo quando pessoas *cishetero* brancas não recebem essas imposições e têm para si uma liberdade maior para destruir e reconstruir esse ideal.

Enquanto não podemos formar um ego e um ideal de ego que não se firam, o relacionar-se deles “é vivido sob o signo da tensão. E como não ser, se o superego bombardeia o ego com incessantes exigências de atingir um ideal inalcançável?” (Souza, 2021, p. 70) Ao mercado pouco interessa se essas identidades formadas são despedaçadas ou se só se constroem com pedaços da própria história. Para considerar a busca da relevância é preciso colocar de ponta cabeça as noções que validam as verdades a partir do que dita a hegemonia.

Megg Rayara (2020) conta em seu livro que conhece "o bom crioulo" e com ele se identifica pela falta de referências *queers* pretas – mas e se isso fosse diferente? Preciado, (2020) ao narrar sua jornada em conquistar referências *queers* (sobretudo sapatônicas na época) declara, "todo ese aprendizaje me hacía feliz" (p.34) – mas e se isso fosse regra? Como seria o mundo se nós nos organizássemos de maneira que os papéis de gênero e os exemplos oferecidos não fossem apenas esses que colocam ês diferentes em posição subalterna, inferiorizada? A redistribuição da violência, então, poderia se orientar pela possibilidade de existir na própria cabeça de uma maneira saudável e digna.

É nesse momento em que nós, diferentes, nos percebemos carregados desses citados traumas (gerados por não podermos construir um ideal de ego possível a nós) em que temos de nos ensinar que isso não é nosso. Na verdade, é “imputando às populações marginalizadas "toda espécie de crimes e de vícios, [que] ela [a elite, o centro] se purifica de suas próprias intenções turvas e transfere para outrem o que não quer reconhecer em si própria" (Bento, 2020, p.35). Nesse processo é que, em nós dissidentes, “nota-se uma grande preocupação em se adaptar, mesmo que para isso seja necessário forçar-se a agir de uma maneira que não corresponda ao seu modo de ser” (Facco, 2009, p. 17).

Isto é, nos sentirmos assim é uma consequência de todo esse processo mental de apagamento e marginalização – que exige gastar uma energia absurda para sobreviver. Por isso que, cada vez mais, se afasta a ideia da tolerância ao outro, da aceitação ao diferente, afinal, “só se “tolera” ou se “aceita” algo, em princípio, passível de ser considerado "intolerável" ou "inaceitável” (Facco, 2009, p. 30) – e o que de fato é intolerável é que se continue a escolher construir uma sociedade e, por consequência, uma escola da exclusão.

Pode-se entender que a intenção do mercado, da hegemonia, do ensino restrito ao cânone e aos interesses do mercado é que esses sentimentos de culpa e inferioridade, insegurança e angústia, continuem a atormentar aqueles “cujo ego caiu em desgraça diante do superego. A distância entre o ideal e o possível cria um fosso vivido com efeito de autodesvalorização, timidez, retraimento e ansiedade fóbica" (Souza, 2021, p. 73). Por mais dura que possa parecer tal afirmação, é por essas razões que é responsabilidade da escola propor, também através da literatura, outra realidade possível. Assim, oferecemos outras referências para construir esse ego ideal de uma maneira mais gentil consigo bem como, faremos da escola um lugar com menos espaço para o ódio e mais espaço para a autodefesa.

Criando outra sala de aula, o que nós conseguiríamos? O que seria redistribuir essa violência como práticas? Por que precisamos dessa possibilidade de existência e por que ela precisa ser escancarada e admitida? Foi em janeiro de 2021 quando comecei a me dar conta mais intimamente dessas questões quando eu e meu amigo Maci nos unimos para oferecer um curso de PLE⁶⁸ transvestigenero em parceria com a *Casa Diversa* – casa de acolhimento para pessoas tlgbiap+ que foram expulsas de casa, realidade tão comum no Paraguai quanto no Brasil –, mas aberto no geral.

⁶⁸ Português como Língua Estrangeira.

O curso foi pensado para *kuir*s feito por *kuir*s e com conteúdos de *kuir*s mas, infelizmente, não alcançou concluir todo o planejamento porque a vida alcançou primeiro com suas instabilidades. Apesar disso, as três aulas que ofereci foram importantes para semear o pensamento que gestou o pré-projeto desse relatório que vira dissertação. Foi quando comecei a pensar *e se a gente se unisse contra essas violências, quem nos pararia?*

Tirar a cuecalcinha da literatura é pensar uma pedagogia travestilizada (Odara, 2020). Racializar de onde vêm as informações e o porquê virem de tal forma e não de outra, desacreditar da história dos vencedores e começar a ouvir e produzir a desvencidas. Retomar a possibilidade de contar e ouvir nossas histórias e descisheterossexualizar as noções de ensino, de literatura e de ensino literário. É partir do pressuposto que o problema existe, tem nome: violência branca cispatriarcal colonial. Descentralizar o ensino, a sala de aula e a escola. Não como sala de aula invertida, mas como sala de aula transvertida.

A educação não salva ninguém: afeta. Cabe, contudo, à pessoa implicar-se ou não – o que proponho é que nós não tenhamos medo de formar alianças porque há quem não queira implicar-se, mas não é justo que não possa haver coletivo de quem queira. Por isso, nesse momento, me parece muito mais o caso de chamar de pedagogia, práticas pedagógicas **sem calcinha**, pois a literatura sozinha não dará conta da escola inteira.

6. INSPIRANDO A PRÁTICA SEM CUECALCINHA

Esta seção está dedicada às etapas de um projeto – da pedagogia de projetos. Durante o levantamento bibliográfico percebi uma quantidade razoável de textos que argumentam para a necessidade de dialogar embora não tenha encontrado propostas de como fazê-lo em uma sala de aula com o intuito de minar as tentativas de estabelecer o ódio como base para o convívio. O que faço a seguir é pensar uma maneira para tal.

Quando busquei por textos para embasar o que pretendo aqui agora desenvolver (como o próprio título já indica) preferi aqueles em que professoras contavam suas próprias práticas. Portanto, me servem de base o texto de Maria Elisabete Prado (2003) e o de Fábria Magali (1998). O primeiro, de Prado, problematiza o próprio termo *projeto*, depois trata da participação e atuação da figura-professora e da necessidade de interdisciplinarizar. O segundo, de Magali (1998), apresenta as etapas para elaborar um projeto e nelas me basearei para representá-lo. Ambos os textos afirmam que tal processo exige um assentamento de realidade – especificamente, da realidade dos alunos. Portanto, conhecer-lhes para reconhecer as demandas. Isso significa construir ativamente com eles a jornada para o conhecimento.

Essa pesquisa, inclusive, gerou a publicação de um texto em que eu mesmo desenvolvi um projeto para uma sala de aula transcultural com falantes de diferentes línguas. A seguir, desenvolverei as etapas seguindo mais ou menos as mesmas ideias da época desta publicação (2024). Ressalto que as ideias a seguir são uma inspiração para a prática – podem, devem ser transformadas caso seja necessário e todas as etapas são opcionais se precisarem ser. A rigidez não cabe nesse projeto.

- **problematização:** como produzir uma prática de literatura sem cuecalcinha?
- **desenvolvimento e aplicação:**

Esse projeto é pensado para diversas construções de turmas. Pode ser que haja apenas uma pessoa *queer* em uma sala e precise de acolhimento/aceitação; pode ser que não haja nenhuma pessoa CHAP+, mas ninguém ali interaja ou confie entre si ou na figura professora; pode ser que seja sobre outra forma de inclusão; pode ser para uma sala que não seja capaz de tratar-se com respeito... Enfim, é adaptável **para momentos/realidades em que estudantes precisem de espaço para expressar-se, entender-se e de acolhimento.**

Ou seja, há um momento anterior ao início da aplicação das atividades que é o mapeamento da turma, uma análise de como interagem eles entre si, consigo mesmos, contigo

– é professor. Ter isso em mente é importante para administrar como chegar no objetivo: construir uma sala de aula sem ódio nem violência.

❖ Parte 1:

a) Organizar um momento de conversa para questionar e entender o que leem e o que consideram como boa leitura e, caso não leiam, porque isso é assim, o que acreditam influenciar no processo de ler ou não, gostar ou não de leitura... Isso também pode ser feito em forma de Mesa Redonda, atribuindo temas a alunos e dizendo que se separem em debatedores (3 a 5 seria um bom número) e plateia, até levando no anfiteatro da escola ou em algum outro lugar além da sala – para que possam sentir a performance.

b) Declamar algumas poesias do livro de Sérgio Vaz e do *Querem nos calar, poesias para serem lidas em voz alta* e discuti-las, senti-las. É crucial que nesse momento as pessoas tenham contato com o livro – o peguem, o cheirem, o sintam... Nesse momento, então, apresentar o *slam poetry*, poesias de denúncia, o repente... É interessante apresentar vídeos de performances – elus, inclusive, podem ficar responsáveis por procurar. Caso aconteça de alguém trazer outro texto/vídeo, permita. Desde este momento, a expressão deve começar a fluir. Se, por acaso, os estudantes não engajarem, foque no *slam* ou no que mais lhes interessar. Se for o caso, fale sobre ser da cultura *hiphop*, conte a história – é bem provável que assim elus se interessem – e pergunte sobre batalhas de rimas que já foram, sobre peças de teatro e performances que expressem sentimentos, ideias, sonhos... E aqui é plantada a ideia de que há histórias que não aparecem nos livros. Há histórias que não foram contadas.

❖ Parte 2:

a) Agora é o momento para que elus tragam as histórias que têm. Uma forma de provocar o pensamento criativo para isso seria pedir que todo mundo fechasse olhos e tomasse um tempo de silêncio enquanto a pessoa-professora dispararia perguntas que direcionariam a pensar em histórias de pessoas ou de povos que conhecem, mas não são famosas. Quem são as pessoas que, se pudessem, fariam todo mundo conhecer? Qual história passariam para frente se pudessem? Há algo que desejariam contar, legar para o mundo? Alguém que não deveria ser esquecido?

b) Depois das provocações, é o momento de escreverem. Dê a elus folhas – com linhas ou não, mas que devem estar em branco – para escreverem (ou desenharem caso resistam ou não saibam escrever). É importante que essa folha não seja assinada.

c) Com isso pronto, é o momento de compartilhar o que foi feito. Em roda, todes deverão contar para o grupo sua história. É importante propor diversos momentos de fala e deixar confortáveis todas as crianças/adolescentes para que elus, acolhendo o domínio da própria línguas através da fala, se aproximem da escrita pelo que já sabem. Aqui, a comunicação também acontece para propor outra forma de escrever – ainda que fuja à norma. Na verdade, fugir à norma, nessa atividade, deve ser um movimento respeitado, compreendido e endossado.

❖ Parte 3:

a) Estimular o contato de todes com as histórias. Por exemplo, se houver uma quantidade mais ou menos equivalente de textos e desenhos, trocá-las entre as crianças/adolescentes de maneira que todas as histórias tenham algo escrito e um desenho que as represente. Se não for possível desenhar, colagens e mapas mentais podem aparecer também. O importante é estimular a criatividade e associar as histórias a ideias afirmativas. Sempre exibindo o que foi feito.

❖ Parte 4:

a) Após todas as personagens terem sido construídas, bem como seus universos e as imagens que evocam, é o momento de elaborar a maneira de recolher tudo isso. Sugiro um livro coletivo – feito a partir de fanzines, colagens e elaborado como exemplar único a partir do maior número possível de colaborações – ou um varal de poesia – igualmente feito.

b) Expor o que foi feito. Preferencialmente, em um dia fora da aula e que seja feito um evento para isso, se possível, certamente. Isso seria bom para estimular a noção de que escola é um lugar para tudo e para todes e para marcar a lembrança do trabalho.

● **avaliação:**

Finalmente, ês estudantes deverão avaliar o percurso, a própria atuação e o que fica depois de tudo em aula, logo após a exposição. Essa avaliação deve ser decidida inicialmente e em conjunto, bem como tudo que será feito. Poderá ser formal, ou seja, escrita, em um papel e/ou falada, em outra roda de conversa. Deverão avaliar todo o percurso e o comprometimento que tiveram em reconstruir e retomar esse passado, entendendo assim a importância do que fazem – o que é uma verdade, afinal.

Portanto, aqui fica meu exemplo e sugestão de como disruptivamente trabalhar outra literatura. Reitero que ela deve ser um processo de retomada de espaços, inclusive de escrita

e, para isso, devemos entender a *oratura* como princípio. Assim, cocriando e ocupando esses lugares, será feita a *literacura* (Nascimento, 2018).

7. CON(C)L(U)SÃO

Retomo à pergunta que guiou essa pesquisa, “Como e o que significa para a escola tirar a calcinha da literatura?”. Primeiro, gostaria de explicar que evoco a ideia do CU para estar na multidão que o entende como “fábrica de poesia (...)[,] dispositivo processador de potências infinitas [que] pode nos oportunizar inúmeras entradas e saídas e eu quero me perder nas encruzilhadas do prazer” que é finalizar essa pesquisa – emprestando as palavras de Leticia Carolina Nascimento no prefácio de “Cutucando o Cu do Cânone” (2022). Ainda nessa emprestagem de palavras, Leocádia A. Chaves afirma no mesmo livro, “quando nos debruçamos sobre essa produção por meio de um gesto também *decolonial*, como convoca Mombaça (2015), ouvimos vozes de quem, decidindo escrever e publicitar suas narrativas de vida, arquivam suas histórias, confirmam suas narrativas como existências de saber” (2022, p.86).

É, portanto, nesta seção e nesse processo que se conclui a minha pesquisa, o que espero ser uma proposta de "possibilidades **anal-líticas** do contemporâneo para as questões de sexualidades e gêneros" (Sales, 2019, p. 89, grifo da autora). Isso porque minha pesquisa resulta no esboço para um como efetuar o diálogo – frequentemente apontado como necessário para construir as pontes até um outro mundo – e pela recolha de nomes que refletem para/sobre uma escola que não silencia, não ignora e, quem sabe assim, algum dia possa não odiar. Uma vez mais, foi minha intenção durante toda essa pesquisa demonstrar que me junto a um já existente e forte movimento que estrategicamente une grupos minorizados para se defender e atacar o mesmo opressor.

Pude perceber que já há um tempo *queers* estão produzindo por si e sobre a própria realidade, inclusive sobre maneiras de nela agir a fim de combater posturas de ódio. Por mais difícil que seja (e é!) estar nesse mundo, voltar para a escola cisheteroterrorista, nós fazemos isso na intenção de transformar os espaços da escola, do currículo e da literatura. O que os torna, justamente, dúbios, paradoxais. Terrenos de disputa. E lá estamos nós, ainda que possam dizer o contrário apenas no intuito de apagar lutas ancestrais.

Durante essa pesquisa explorei em diversos momentos o ser *queer* na escola em uma perspectiva aluna e professora porque acredito que há nuances entre ambas posições e cada uma oferece uma sensação distinta do passar da mão invisível do sistema em nós. E é outra ainda o sair e voltar para esse ambiente. O que mais me interessa destacar, porém é que, apesar de todas as dificuldades encontradas dentro da escola, nós nos aproveitamos deste

espaço (novamente) dúbio, paradoxal, ambíguo para encontrar maneiras de sobreviver em conjunto. As alianças *queers* que formamos para continuar nesse espaço podem ser entendidas como bem estar docente (Silva, 2017) porque elas facilitam situações, às vezes, nos auxiliam em problemas e podem melhorar o dia, nos fazer felizes.

Ao longo desta pesquisa foi minha intenção fertilizar o terreno para a ideia de que Multiletramentos, podem ser, também, *Oratura* e, essa, pudesse acontecer como *literacura*. Podemos tentar outras formas de ensinar quando entendemos a pluralidade dentro da escola, dentro de nós e a nós mesmas diante dessa pluralidade; assumindo nossos erros, bancando a dificuldade, enfrentando o que conseguimos diante do que podemos fazer. Isto é, quando permitimos que a diversidade invada o currículo, as práticas e as referências, ao invés de apenas sentar timidamente no canto da sala e elaboramos para que isso aconteça da maneira mais livre possível, tentando fugir às normas coloniais que retornam o corpo ao lugar do silêncio, podemos incentivar produções que expressam vida.

Urge que isso aconteça para combater os históricos apagamentos, silenciamentos e o genocídio em curso. Quanto mais reiterarmos a ideia de que ódio, violência, segregação e tolerância são princípios excludentes e quanto mais caminharmos para demonstrar outras maneiras de existir, mais próximos estaremos da *literacura*. Isso não pode acontecer com o apagamento da língua através da qual ela se realiza – o que significa, muitas vezes, furar normas e repensar certezas. Endereçar esses *multiletramentos* pela *oratura*, repito, é a forma de criar *literacura*. Para tal, a postura afirmativa que respeita, compreende e acolhe as diferenças é fundamental.

Gostaria de refletir sobre as questões que me inquietaram na cabeça durante o levantamento bibliográfico. É repetida a noção de que há um apego às normas coloniais por parte de algunes muitos profissionais das áreas mais normativas de estudo, como, por exemplo, a Educação. Isso faz com que posturas que arranham a cara da norma, da elite não sejam tão bem-vistas. É bastante adequado assimilar isso como razão para que tenha demorado tanto tempo para chegar à academia outras formas de produzir linguagem e um ensino *kuir*. E quanto mais consagrada uma revista, mais *elitizado* seu público, suas regras...

Assim, acabamos não tendo provas na academia de que existimos e algumas pessoas podem supor não termos existido. Aí “o passado, tanto quanto o futuro, passa a ser narrativa ficcional, mais ou menos crível a partir de uma série de documentos que, por sua vez, não dão

conta de toda a complexidade da existência e das existências”, como bem escreveu Levi Banida (2022, p. 50) em seu capítulo da coletânea “Cutucando o cu do cânone”. “A ausência de pontuações historiográficas de pessoas trans nos impele a um limbo no que concerne à inteligibilidade social e cultural. Se não temos marcos na construção cultural em nossa história local, somos eternas forasteiras”, continua a própria.

E, como provado na quinta seção desta pesquisa, essa ausência gera referências escassas de mundo, de percepção de si e faz com que grupos de pessoas tenham aflições que outros jamais viverão. Esse não ter marcos deixa marcas. Do mesmo modo como argumentei na quinta seção, isso é uma forma de punição dada por fugirmos às normas coloniais. Uma forma de lidar com isso pode ser pensar literatura de outra forma, por exemplo, como produções para ecoar vozes silenciadas e ocupar lugares negados.

Muitos textos propõem a necessidade de diálogo para estabelecer pontes, portanto quero deixar que em alguns capítulos do livro “Cutucando o Cu do Cânone: insubmissões teóricas e desobediências epistêmicas” há artistas fazendo ou relatando isso através de suas artes, na rua, na literatura. Mas nem tanto na sala de aula, especificamente. Quanto a isso, porém, a pesquisa de Lúcia Facco bem como as iniciativas do PROVE apresentam ações que são importantes para marcar esse espaço – mesmo que não sejam institucionalizadas. É importante dizer que, igualmente, são válidas e necessárias atitudes como a de bell hooks (2013) com sua abordagem com estudantes falantes de outras línguas, de permitir em sala de aula que se expressem e falem à vontade e buscar, assim, combater a xenofobia e o racismo – inclusive admitindo o não-entender, o não-colonizar da linguagem de outre –, e a de Grada Kilomba (2020) em sua primeira aula, perguntar sobre a história de pessoas pretas importantes e demonstrar através disso que o conhecimento da história de pessoas brancas não será protagonista. Tudo isso é uma postura que visa tirar a cuecalcinha da Escola.

Isso é possível quando nos apropriamos dessas características ambíguas. Quando percebemos que o ensino conteudista não dá conta da realidade. O que se desenha nessa pesquisa é a certeza de que não há mais tempo para fugir de construir outra escola, adequá-la a esse mundo que muda constantemente. Essa mudança, porém, não é sobre a quantidade de tecnologia que deve entrar, mas é sobre como devem-se organizar as salas, as pessoas e as possibilidades – e isso significa repensar a superlotação nas salas, a evasão de crianças e adolescentes trans, o pertencimento de docentes *queers* e a institucionalização de programas,

de formações e de políticas públicas que reafirmem e possibilitem a construção dessa outra escola. Não deve haver mais tempo para silenciar, ignorar nem olhar para o outro lado.

Isso se choca com alguns desafios... O maior, acredito eu, seja como lidar com a realidade cissexista que invade a sala de aula. Como lidaremos com as respostas violentas à nossa atuação libertária? Entendo que cabe aqui lembrar de algumas ideias que me foram apresentadas no processo dessa pesquisa.

Primeiro, as palavras de Megg Rayara G. de Oliveira (2020) sobre o armário como estratégia de resistência. Porque "em maior ou menor proporção, recorreremos ao armário na expectativa de não sermos importunados pelos fiscais da sexualidade alheia" (2020, p. 145). Isto é, enquanto docentes *cuirs*, nossa prioridade também deve ser buscar nossa segurança e às vezes isso significa utilizar de uma retirada estratégica para emergir como se de um casulo, questionando o lugar no mundo e reivindicando um espaço que não se reduza a margem - emprestando as palavras de Megg de Oliveira (2020, p.176).

Segundo, o ensinamento que legou a professora Suzana Gonçalves dos Santos durante o curso perspectiva freiriana de 2021⁶⁹ quando narrava um momento anterior ao início de seu projeto "Memórias Africanas - Narrativas de mitos Yorubás, conhecendo nossas raízes", quando um pai de uma aluna quis apresentar a doutrina em que criava sua filha para a professora poder respeitá-la. Ela, por certo, recebeu muito bem esse pai, o livro que ele a deu para, estrategicamente, lembrá-lo disso caso algo ocorresse no desenrolar das aulas. É nisso, então, que devemos focar quando os desafios se apresentarem: criar estratégias e fazer o necessário quando possível.

Retomo também, nesse sentido de estratégias para conviver, a importância de não estar só. Algumas vezes podemos encontrar boas companhias em colegas docentes e no encontro com crianças e adolescentes. Algumas muitas vezes foram minhas alunas e alunos não-heterossexuais, minhes alunes trans que me motivaram a continuar a jornada nem sempre amigável dos dias na escola.

Honestamente, também espero que meu projeto (anteriormente desenvolvido) esteja nessa fila de ações para o diálogo e que minha pesquisa agora seja indecentemente introduzida nesse campo contracolonial que se organiza para uma escola *queer*. Acredito verdadeiramente que há mais ações, atividades e práticas engajadas do que a pesquisa

⁶⁹ Possível de ser acessada na gravação da reunião.

acadêmica pode dar conta. É nesse caminhar que me uno agora, concluindo que uma sala de aula transvertida, uma literatura sem calcinha, uma Escola sem cuecalcinha não só são possíveis, como já existem. Vão muito além do que se pode recolher, inclusive. A minha pesquisa se fez nesse mesmo intento de cocriar estratégias, inspirações e articular argumentos para esse universo que não está pedindo licença para entrar – nem deveria, convenhamos.

Sejamos franques, a destruição desse mundo será a escola *kuir*. Que bom. Espero poder estar aqui para presenciar. Mesmo que apenas com minhas práticas de sala de aula e com essa pesquisa, uma forma simbólica de escrever que estivemos aqui construindo ativamente esse fim.

REFERÊNCIAS

- Acontece, ANTRA, ABGLT. **Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2021**. Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais); ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos). Florianópolis, 2022;
- Acontece, ANTRA, ABGLT. **Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2022**. Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais); ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos). v. 1. Florianópolis, 2023;
- ADAM, Jean-Michel. **O texto literário: por uma abordagem interdisciplinar**. Tradução de João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez Editora, 2011;
- ALTHAUS-REID, Marcella. **La teología indecente: perversiones teológicas en sexo, género y política**. Barcelona: Bellaterra, 2005;
- ALTHAUS-REID, Marcella. Marx en un bar gay. La Teología Indecente como una Reflexión sobre la Teología de la Liberación y la Sexualidad. São Paulo: **Numen: revista de estudos e pesquisa da religião**, 2008, vol. 11, no 1–2, p. 55-69;
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**, vol. 2. Rio de Janeiro: Graal, 1985;
- ALMEIDA, Sherry Morgana Justino de. Literatura serve para...? Questionamentos sobre ensino de Literatura na educação brasileira. **Revista Rios Eletrônica**, 2007, vol. 1, p. 17-24;
- AMNISTIA INTERNACIONAL - MADRID. **Iceberg de la violencia de género**. 2021;
- ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa**. 2012;
- AQUINO, Maria Luisa Burt. **Terapia Afirmativa LGBT+, Direitos Humanos e Interseccionalidade: a importância de um olhar integrado**. 2019. Tese de Licenciatura para a UNILA, Foz do Iguaçu;
- Aristóteles, Horácio, Longino. **A poética clássica / Aristóteles, Horácio, Longino**. Introdução Roberto de Oliveira Brandão; Tradução Jaime Bruna. [1ed. 17. Reimpressão] São Paulo: Cultrix, 2014;
- BAKHTIN, Michael. **A estética da criação verbal**. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 2017;
- BARBI, Karol Martoni. Impactos do neoliberalismo na Educação Básica: a ideologização do lazer com ênfase na disciplina de Educação Física. 2023;
- BARBOSA, Isabelle Ruiz Paggioro Sessino Toledo. Enseñanza contracolonial-transcultural de lenguas: acogimiento y poesía. **Cuadernos Fronterizos**, 2024, p. 44-48.;
- BENEVIDES, Bruna G. **ASSASSINATOS E VIOLÊNCIAS CONTRA TRAVESTIS E TRANSEXUAIS BRASILEIRAS EM 2022** / ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2023. 109p. ISBN: 978-85-906774-8-2;
- BENEVIDES, Bruna. **O Brasil não é o país que mais mata pessoas trans no mundo?** Rio de Janeiro, 28 de agosto 2018;

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. São Paulo: **Revista Estudos Feministas**, 2011, vol. 19, s.n.;

BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2017;

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 6^a ed. 8^a reimpressão, 2020, p. 25-58;

BIAZUS, Paula Hosana Silveira; BRANCHER, Vantoir Roberto. Docentes Lgbt: O que tem evidenciado as pesquisas contemporâneas. Rio Grande: **Diversidade e Educação**, 2019, vol. 7, no 1, p. 303-320;

BISPO DOS SANTOS, Antônio. As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético. In: CHAVES, Marjorie Nogueira; FILICE, Renísia Cristina Garcia; do nascimento, wanderson flor (org.). **Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal**. 1^a ed. Belo horizonte: Autêntica, 2019, p. 23-35;

BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima. **Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras**. Porto: Universidade do Porto, 2004;

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000;

BRAZÃO, José Paulo Gomes; DIAS, Alfrancio Ferreira. O que dizem os estudantes sobre gênero não-binário: um estudo comparativo na Universidade Federal de Sergipe e na Universidade da Madeira. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, 2021, p. 2886-2909;

Butler, Judith. **Lenguaje, poder e identidad**. Madrid: Editorial Síntesis, 2004. Acessado em 06/10/23;

Butler, Judith. **Corpos Que Importam: os limites discursivos do "sexo"**. São Paulo: n-1 edições, 2020;

CABRAL, Juberlândia Custódio. **A Geografia da Formação de Professores: da experiência freiriana ao Projeto de Valorização do Educador (PROVE)**. Tesis Doctoral. Universidade de São Paulo, 2021;

CARA, Daniel Trajeiro; YORK, Sara Wagner. Entrevista Sara York: A Travesti da/na educação. Entrevista sobre atuação e vida da professora Sara Wagner York. Santa Maria: Educação (UFSM), 2020, vol. 45, p. 110-1-35;

CARVALHO, Isabela Bastos de; CASTRO, Alexandre de Carvalho. Currículo, racismo e o ensino de Língua Portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade. Campinas: **Educação & Sociedade**, 2017, vol. 38, p. 133-151;

CARVALHO, Renata. O Corpo Transvestigênera – O Corpo Travesti–Na Arte. Rio de Janeiro: **Revista Docência e Cibercultura**, 2019, vol. 3, no 1, p. 213-216;

CANIZAL, Eduardo Peñuela. **O silêncio nos entremeios da cultura e da linguagem. Os meios da incomunicação**. São Paulo: Annablume, 2005, p. 13-24;

CASSIANO, Ophelia. **Guia para “Linguagem Neutra” (PT-BR) | by Ophelia Cassiano |**

“Linguagem Neutra” (PT-BR) | Medium, 2019. Acessado em 14/02/2023;

CASSIANO, Ophelia. Ophelia Cassiano do “Guia para Linguagem Neutra” | O poder das travestis – as travestis estão por trás da história da linguagem neutra no brasil | Instagram. Instagram, 2022. Acessado em 29/05/24

CATELLI JR, Roberto; ESCOURA, Michele. Sujeitos da diversidade: a agenda LGBT na educação de jovens e adultos. São Paulo: **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, 2016, vol. 4, no 1, p. 226-245;

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: **Educat**, 2001, p. 21-40;

CHAVES, Leocádia Aparecida. A queda para o alto: a experiência de Anderson Herzer na construção de seu corpo, de seu gênero, de sua sexualidade. **Letras Escreve, Macapá**, 2017, v. 7, n. 4, p. 59-77;

COLETIVAS, GRUPO TRANS. Maria Léo Araruna (org.). **Nós, trans: escritórias de resistência.** Belo Horizonte: Litera Trans, 2017;

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 2ª ed; 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 139-170;

CONTRERAS DOMINGO, José. Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. Joaçaba: **Roteiro**, 2016, vol. 41, nº 1, p. 15-40;

CUNHA, Marcela. **Atlas da Violência: 75% das pessoas assassinadas no Brasil são negras — Rádio Senado.** Brasília: Rádio Senado, 2020. Acessado em 22/04/2024;

DE CASTRO, Roney Polato; REIS, Neilton dos. Romper binários de gênero e sexualidade: ensaiar uma educação não-binária. **Margens**, 2018, vol. 11, no 17, p. 108-124;

DE JESUS, Jaqueline Gomes. Identidade de gênero e políticas de afirmação identitária. In: **Anais do VI Congresso Internacional de estudos sobre a diversidade sexual e de gênero da ABEH.** Brasília: ABEH. Salvador: *UFBA*. 2012. p. 1-15;

DE JESUS, Jaqueline Gomes. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião,** 2012, vol. 2, p. 42;

DEMINGOS, Lucas, STONA, José. **A vida psíquica do armário in STONA, José. Relações de Gênero e Escutas Clínicas.** 1ª edição. Salvador: Editora Devires, 2020. p. 235 – 251;

DE MORAIS MEDEIROS, José Washington. “A FLOR DE JACINTO”: E QUANDO O/A PROFESSOR/A É GÊNERO NÃO BINÁRIO?. Rio de Janeiro: **Revista Gênero**, 2019, vol. 19, no 2, p. 93-111;

DE SOUZA CHAUI, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1993;

DIAS, Alfrancio Ferreira. Escritórias trans* como potência. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, 2020, vol. 29, no 59, p. 329-344;

EVARISTO, Conceição. A escritória e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES,

Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020;

EWING, Eve. L. testify by Eve L. Ewing - Poems | Academy of American Poets. Acessado 05/09/2024;

FACCO, Lúcia. **Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil**. São Paulo: Summus Editorial, 2009;

FERRARI, Anderson; DOS SANTOS BEZERRA, Carolina; DE CASTRO, Roney Polato. **Tensões e enfrentamentos na campanha 'libera meu xixi' e a presença de pessoas trans na universidade**. Rio Grande: Diversidade e Educação, 2020, vol. 8, no 2, p. 21-45;

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, vol. 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988;

FOUCAULT, Michel. **O Corpo utópico, As Heterotopias**. Tradutora: Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013;

FRANCO, Sandra Aparecida Pires. **O cânone literário nos materiais didáticos do ensino médio**. PDE-UEM, 2019. Acessado em 04/10/23;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra: 1999, 10ª ed.;

GASPODINI, Icaro Bonamigo; DE JESUS, Jaqueline Gomes. Heterocentrismo e ciscentrismo: Crenças de superioridade sobre orientação sexual, sexo e gênero. **Revista Universo Psi**, 2020, vol. 1, no 2, p. 33-51;

G1. **Pandemia matou quase 15 milhões de pessoas em 2020 e 2021, estima a OMS | Jornal Nacional | G1 (globo.com)**. 05/05/2022. Acessado em 15/06/2023;

G1. **Volta às aulas presenciais obrigatória em SP: perguntas e respostas | São Paulo | G1**. 13/10/2021. Acesado em 07/06/2023;

GARCIA, Olgair Gomes. A Escola Zacaria já é a escola dos meus sonhos! **Cadernos CEDES**, 2011, vol. 31, p. 127-144;

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. São Paulo: **Revista de administração de empresas**, 1995, vol. 35, p. 57-63;

GOMES, Camilla de Magalhães. Gênero como categoria de análise decolonial. Porto Alegre: **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, 2018, vol. 18, p. 65-82;

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: autêntica, 2018, p. 223-246;

Governo do Estado de São Paulo. **Decreto n. 64.881, de 22 de março de 2020. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do Covid-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares [Internet]**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo; 2020. Acessado 20/10/23;

HECKERT, Jamie. On anarchism: An interview with Judith Butler 1. In **Anarchism & Sexuality**. Routledge, 2011. p. 93-99;

HENIG, Roing Marantz. Especialistas alertam sobre pandemias há décadas. Por que não nos preparamos? | National Geographic . National Geographic, 2020. Acessado em 23/07/23;

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013;

JoMaKa. O conto do cotidiano. Niterói: **Revista Estudos Transviades**, 2021, v.2, n.3;

KORNAK, Jacek. **Queer as a political concept**. 2015;

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2020;

LAU, Heliton Diego; SANCHES, Gabriel Jean. A linguagem não-binária na língua portuguesa: possibilidades e reflexões making herstory. Curitiba: **Revista X**, 2019, vol. 14, no 4,p. 87-106;

LGBTQ+SPACEY. Allonormatividade é Aroacefobia? - LGBTQ+Spacey. 2023. Acessado 02/05/23;

LGBTQ+SPACEY. Gay é Termo Guarda-chuva? - LGBTQ+Spacey. 2023. Acessado 02/05/23;

LGBTQ+SPACEY. O que é Sáfica - LGBTQ+Spacey. 2023. Acessado 02/05/23;

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Autêntica, 2018;

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excêntrico”. **Descentrada**, 2019, vol. 3, no 1, p. e065-e065;

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Autêntica, 2018.

LUCCHESI, Martha Abraão Saad; MALANGA, Eliana Branco. Diálogos interculturais e identidades nacionais: transculturalidade e transdisciplinaridade. Joaçaba: **Visão Global**, 2011, vol. 14, no 1;

MAGALI, Fábila. Pedagogia de Projetos (cecierj.edu.br). Texto foi adaptado pela professora a partir das referências citadas na bibliografia e trabalhado no Encontro de Professores da Rede Municipal de Montes Claros em julho/98;

MAGALHÃES, Beatriz. Mário de Andrade: um olhar queer sobre a vida e legado do artista | Bravo! Bravo Abril, 2024. Acessado em 05/11/24;

MARCIANO, Juliano Cesar Souza. **Abaixo à conspiração do silêncio!: a importância da representatividade na mídia para adolescentes LGBTQIA+ e a utilização dessa representação como ferramenta de discussão em sala de aula**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (Unesp), TCC apresentado ao Instituto de artes, 2021;

MARTINS, Fernanda. O suicídio do povo indígena. CVV Blog, 2018;

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Grupo Almedina, 2021;

MIRANDA, Maria Juliana Ravália. **Português para todes?: um diálogo entre a análise de discurso crítica e a sociolinguística sobre linguagem não binária**. Brasília: Universidade de Brasília, 2020;

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2021;

MOURA, Iago; MONTEIRO, Nai; PERUZZO, Renato Gonçalves; AFONSO-ROCHA, Rick (org.). **Cutucando o cu do cânone: insubmissões teóricas e desobediências epistêmicas**. Salvador: Devires, 2022;

NASCIMENTO, Leticia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. Coleção Feminismos Plurais coord. Djamila Ribeiro. São Paulo: Jandaíra, 2021;

NASCIMENTO, tatiana. **da palavra queerlombo ao cuierlombo da palavra _ palavra, preta!.pdf** (usp.br) Palavra, preta, 2018. Acessado em 14/02/2023;

NÚÑEZ, Geni. **Descolonizando afetos: experimentações sobre outras formas de amar**. Paidós, 2023;

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da Desobediência – Travestilizando a educação**. 1ª edição. Salvador: Editora Devires, 2020;

OLIVEIRA, Fabio AG; RODRIGUES, Liliana. Por uma educação TRANSgressora e TRANSfeminista: possíveis enfrentamentos à produção das ausências através da disciplinarização e subjetivação. Salvador: **Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, 2018, no 20;

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. “Escrevivência” em Becos da memória, de Conceição Evaristo. São Paulo: **Revista Estudos Feministas**, 2009, vol. 17, no 2, p. 621-623;

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. Salvador: Editora Devires, 2020;

ORIENTANDO.ORG. » **Questões intersexo**. Acessado em 20/04/24;

ORIENTANDO.ORG. » **Lista de modalidades de gênero**. Acessado em 20/04/24;

ORIENTANDO.ORG. » **Assexual/Arromântique/etc**. Acessado em 20/04/24;

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Osasco: Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA, 2021;

PACHECO, Bruno; BARBOZA, Ádrian Henrique Ferreira; MEIRA, Celio Silva. POR UMA LINGUAGEM NÃO BINÁRIA: ALGUMXS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA NA SALA DE AULA. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, BA: **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, 2021, vol. 8, no 9, 9402 (uesb.br). Acessado em 07/11/2022;

PEREIRA, Renato. **MP investiga Secretaria da Educação de SP por transferência de dados de alunos a empresas | CNN Brasil**. São Paulo: CNN, 2023. Acessado em 02/06/2024;

PERUCCHI, Juliana; CORRÊA, Carla Gomes. Uma análise psicossocial de experiências de violência homofóbica vividas por jovens LGBT no período escolar. São Paulo: **Nova Perspectiva Sistêmica**, 2013, vol. 22, no 46, p. 81-99;

PORTAL DE NOTÍCIAS DE SÃO PAULO. São Paulo, 2020. **Governo de SP anuncia suspensão de aulas e eventos com mais de 500 pessoas**. Acessado 04/02/2023;

PORTAL GELEDES. Bell Hooks: Por uma pedagogia interseccional. 2016. Acessado 07/06/2023;

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos. **Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias”** - Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2003;

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano: Crônicas da travessia**. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020;

PRECIADO, Paul B. **Yo soy el monstruo que os habla: Informe para una academia de psicoanalistas**. Madrid: Anagrama, 2021;

PUCHEU, Alberto. Literatura, para que serve in: PUCHEU, Alberto. **A construção poética do real**. Rio de Janeiro, 2004, vol. 7, p. 224-242;

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003;

REVISTA PROSA VERSO E ARTE. **Para que serve a utopia? – Eduardo Galeano - Revista Prosa Verso e Arte**. 2020. Acessado 04/05/2023;

RIBEIRO, Tassiane. **Eu, Cassandra Rios, sou uma lésbica: a escritora mais censurada da ditadura militar - Valkírias**. Valikiras, 2021. Acessado em 24/06/23

RINALDI, R. P. Formação de professores: algumas considerações sobre o campo de pesquisa. In: MILITÃO, A. N.; SANTANA, M. S. R. (Orgs.). **Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/ pesquisadores iniciantes no campo educacional**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 79-98;

RESENDE, Livia da Silva. **Homofobia e violência contra população LGBT no Brasil: uma revisão narrativa**. Brasília, Universidade de Brasília. Monografia apresentada ao curso de Saúde Coletiva. Acessado em 14/02/2023;

ROJO, Roxane. **Novos letramentos no ensino plurilíngue de inglês na universidade: mediando possibilidades de práticas participatórias**. São Paulo: Cortez, 2015;

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 65.597, de 26 de março de 2021. Acrescenta dispositivo ao Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19, institui o Sistema de Informações e Monitoramento da Educação para COVID-19 e dá providências correlatas**. São Paulo, 2021;

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Resolução o SEDUC nº 109, de 28-10-2021. Dispõe sobre a realização das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica no segundo semestre do ano letivo de 2021, no contexto da pandemia de COVID-19, e dá providências correlatas**. São Paulo, 2021;

SALES, Adriana. **Travestis brasileiras e escolas (da vida): cartografias do movimento social organizado aos gêneros nômades**. Curitiba: CRV, 2018;

SANTOS, Katharine Nataly Trajano, et al. O Heteroterrorismo e as dissidências de gênero e sexual no espaço escolar. Curitiba: **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, 2021, vol. 14, no 43, p. 153-168;

SANTOS, Rick. Cassandra Rios e o surgimento da literatura gay e lésbica no Brasil. **Revista Gênero**, 2003, vol. 4, no 1, p. 17-31;

SCHRAM, S. C.; CARVALHO, MAB. **O pensar educação em Paulo Freire**. Cascavel, 2007. (2017). Acessado em 14/02/2023;

SCOTE, Fausto Delphino. **Será que temos mesmo direitos a universidade? O desafio do acesso e a permanência de pessoas transexuais no ensino superior**. São Carlos: Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2017;

SERANO, Julia. **Julia Serano's compendium on cisgender, cissexual, cissexism, cisgenderism, cis privilege, and the cis/trans distinction | Whipping Girl**. Acessado em 27/03/24;

SILVA, Ailton Souza da. **Bem-estar na docência: estratégias de enfrentamento dos docentes de uma escola pública no combate ao mal-estar docente**. 2017. Tese de Doutorado. Universidade de Cruz Alta–UNICRUZ;

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**. Recife: Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE, 2005;

SILVA, Marcelo Medeiros da. Uma estranha na sala de aula: interculturalidade, letramento literário e ensino. Brasília, 2019. **Estudos Literários Brasileiros Contemporâneos**, n.57, e575;

SILVA, Tomaz Tadeu da. As relações de gênero e a pedagogia feminista. In: **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo**, 1999, vol. 2, p. 78-84;

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021;

STANGHERLIM, Roberta. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS) NO PROJETO PROVE. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, 2012, vol. 4, no 8, p. 317-339;

VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Tatiana. Formação e prática docente: sobre a visibilidade das professoras lésbicas. Belo Horizonte: **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, 2020, vol. 12, no 24, p. 77-90;

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015;

UNE. **MARCOS BAGNO: Preconceito Linguístico no Brasil - Entrevista com linguista Marcos Bagno**. Acessado em 05/04/2024;

VIGEVANI, Tullo; RAMANZINI JUNIOR, Haroldo. Pensamento brasileiro e integração regional. Rio de Janeiro, 2010, **Contexto int.**, v. 32, n. 2, p. 437-487;

WA THIONG'O, Ngugi. **Descolonizar la mente: La política lingüística de la literatura africana**. Barcelona: DEBOLS! LLO, 2015;

ZIGA, Itzair. **A feliz e violenta vida de Maribel Ziga**. São Paulo: n-1 edições. 2022.

APÊNDICES

Apêndice I - Tabela de análise área de Educação

Título	Revista	Página de início - de final	Data de publicação	Autori/es
<u>Gênero e sexualidade na escola do campo: desafios e possibilidades da prática docente</u>	<u>Revista Horizontes</u>	1 - 10	29/08/2022	Luciane Olegario da Silva; Sônia Fátima Schwendler
<u>Fronteiras de gênero e sexualidade na educação infantil: deslocamentos e produção de redes de vigilância</u>	<u>Revista Horizontes</u>	1 - 26	29/08/2022	Graciele Mendes de Carvalho; Zuleide Paiva da Silva
<u>Em tempos de conservadorismo: pensar relações entre o “escola sem partido” e as questões de gênero e</u>	<u>Revista Horizontes</u>	1 - 24	29/08/2022	Ana Carolina Mercês Coura; Roney Polato de Castro

<u>sexualidade nas escolas</u>				
<u>Gênero e educação: dissidências, resistências e transgressões</u>	<u>Revista Horizontes</u>	1 - 22	06/-08/2021	Daniela Grieco Nascimento e Silva; Gustavo de Oliveira Duarte
<u>Corpos-rio(s) de professores de matemática gays: infância(s) e formações de sujeitos</u>	<u>Revista Horizontes</u>	1 - 29	31/07/2023	Efraim de Alcântara Matos; Marcelo Bezerra de Morais
<u>Cartografia para pesquisar currículos e infâncias em dissidências: um exercício experimental de invenção</u>	<u>Acta Scientiarum Education</u>	1 - 12	2023/08/10	João Paulo de Lorena Silva; Marlucy Alves Paraíso
<u>Raça e gênero na educação básica: pesquisando 'com' crianças</u>	<u>Acta Scientiarum Education</u>	523 - 531	2017/11/24	Bianca Salazar Guizzo; Maria Angélica Zubaran; Dinah Quesada Beck
<u>Formação de professores, gênero e sexualidade na</u>	<u>Acta Scientiarum Education</u>	1 - 13	2022/09/05	Ann Letícia Aragão Guarany; Lívia de Rezende Cardoso

<u>produção acadêmica brasileira</u>				
<u>FORMAÇÃO DO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: AL: INTERFACES COM A DIVERSIDADE</u>	<u>Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade</u>	109 - 124	03/04/2020	Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios; Fabrício Oliveira da Silva; Ana Lúcia Gomes da Silva
<u>Políticas Públicas Educacionais de Gênero e Diversidade Sexual: avanços e retrocessos</u>	<u>Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade</u>	187 - 200	07/04/2020	Isabela Maria Oliveira Catrinck; Sandy Aparecida Barbosa Magalhães; Zilmar Santos Cardoso
<u>(Trans)Vivências e Experiências de Escolarização na Educação de Jovens e Adultos</u>	<u>Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade</u>	204 - 219	17/11/2023	Gabriela da Silva; Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Samira De Moraes Maia Vigano
<u>Produção Acadêmica Educacional sobre Docentes</u>	<u>Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade</u>	189 - 203	17/11/2023	Isabella Rocha Azevedo Ferreira; Maria Cláudia Dal'Igna; Jonathan

<u>Lésbicas e Trans</u>	<u>ade</u>			Vicente da Silva
<u>MODOS DE VER, SENTIR E QUESTIONAR: A PRESENÇA DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA</u>	<u>Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade</u>	247 - 258	16/10/2019	Taisa de Sousa Ferreira; Marco Antonio Leandro Barzano
<u>Escolarização de Mulheres Trans e Travestis</u>	<u>Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade</u>	50 - 69	17/11/2023	Manuela Azevedo Carvalho; Helena Altmann
<u>Violência Escolar de Gênero</u>	<u>Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade</u>	78 - 89	29/01/2023	Luciana Dadico
<u>"Encontrando Bianca": discursos sobre o corpo-travesti</u>	<u>PRO-POSIÇÃO S Faculdade de Educação (unicamp.br)</u>	217 - 236	08/2014	Nilson Fernandes Dinis; Renata Silva Pamplona
<u>Enquadramento das vidas não hétero em livros escolares de</u>	<u>PRO-POSIÇÃO S Faculdade de Educação (unicamp.br)</u>	154 - 184	08/2018	Rosana de Oliveira Medeiros

<u>Sociologia</u>				
<u>Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas</u>	<u>Educação e pesquisa</u>	1 - 25	30/09/2020	Cláudia Vianna; Alexandre Bortolini
<u>Os movimentos das professoras da educação básica na constituição das políticas de gênero na escola</u>	<u>Educação e pesquisa</u>	1 - 16	26/09/2019	Erineusa Maria da Silva; Eliza Bartolozzi Ferreira
<u>“Mar de bullying”: turbilhão de violências contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais na escola</u>	<u>Educação e pesquisa</u>	1 - 16	13/05/2022	Mateus Aparecido de Faria
<u>Apagamentos de corpos: educação,</u>	<u>Educação e pesquisa</u>	1 - 14	07/12/2021	Rodrigo Pedro Casteleira; Eliane Rose Maio

<u>corpo-enunciad o e resistências</u>				
<u>Diversidade cultural e relações de gênero em uma escola indígena sul-mato-grosse nse</u>	<u>Educação e pesquisa</u>	1 - 19	29/04/2019	Josiane Peres Gonçalves; Edicleia Lima de Oliveira
<u>O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios</u>	<u>Educação e pesquisa</u>	791 - 806	01/09/2015	Cláudia Pereira Vianna

Apêndice II Tabela de Análise área de Estudos de Gênero

Título	Revista	Página de início/página final	Data de publicação	Autori/es
<u>As/os trans são vistas/os na escola?</u>	<u>Revista Ártemis</u>	6 - 16	27/12/2016	Naomi Neri Santana; Alexandre Luiz Polizel; Eliane Rose Maio
<u>“Educação e docência”: um estudo sobre as relações de gênero e diversidade na escola</u>	<u>Revista Ártemis</u>	17 - 31	27/12/2016	Fabiane Maria Silva
<u>Um currículo degenerado: os planos de educação e a questão de gênero nos documentos educacionais</u>	<u>Revista Ártemis</u>	73 - 84	27/12/2016	Tamires Tolomeotti; Fabiana Aparecida de Carvalho
<u>A educação em gênero e diversidade sexual na promoção da igualdade de gênero: a</u>	<u>Revista Ártemis</u>	209 - 226	17/12/2019	Antônio Rodrigues Neto; Isabelle Dias Carneiro Santos

<u>conquista da cidadania negra</u>				
<u>Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização</u>	<u>Revista Estudos Feministas</u>	325 - 346	08/2015	Graça Aparecida Cicillini; Neil Franco
<u>A Educação de Pessoas Trans*: relatos de exclusão, abjeção e luta Trans Trans exclusão</u>	<u>Cadernos Pagu</u>	1 - 24	08/05/2023	Cláudia Vianna; Thais Pimentel de Oliveira Xavier
<u>Sentidos atribuídos por jovens escolares LGBT à afetividade e à vivência da sexualidade</u>	<u>Cadernos Pagu</u>	1 - 13	02/7/2021	Edgar Mércan-Hammann; Sandra Freitas; Ximena Pamela Díaz Bermúdez
<u>Educação básica e o acesso de transexuais e travestis à educação superior</u>	<u>Cadernos Pagu</u>	70 - 87	14/12/2020	Tatiane Lima
<u>Educação em Direitos Humanos e Violência</u>	<u>Cadernos de Gênero e Diversidade (ufba.br)</u>	97 - 121	03/09/2023	Thiago Luiz Sartori; Nonato Assis de Miranda

<u>homofóbica no Ambiente Escolar</u>				
<u>Onde Estão As Pessoas Trans? Narrativas sobre corporalidades dissidentes em espaço escolar</u>	<u>Cadernos de Gênero e Diversidade (ufba.br)</u>	166 - 188	26/01/2021	Hélvio Frank; Renan Nogueira
<u>O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas</u>	<u>Revista Periódicus (ufba.br)</u>	136 - 160	06/06/2018	Diogo da Costa Salles; Fernanda Pereira de Moura
<u>Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação!</u>	<u>Revista Periódicus (ufba.br)</u>	161 - 191	06/06/2018	Megg Rayara Gomes de Oliveira
<u>O entre-lugar das trans nas escolas</u>	<u>Revista Periódicus (ufba.br)</u>	307 - 324	28/06/2018	Eliane Rose Maio; Fernando Guimarães Oliveira da Silva
<u>Crianças e infâncias (im)possíveis na escola:</u>	<u>Revista Periódicus (ufba.br)</u>	55 - 74	06/06/2018	Dilton Ribeiro Couto Junior; Fernando Pocahy; Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald

<u>dissidências em debate</u>				
<u>Outras falas sobre gênero e sexualidade na escola</u>	<u>Revista Periódicus (ufba.br)</u>	1 - 9	18/01/2015	Denise Bastos de Araújo
<u>A quem protegemos quando não falamos de gênero na escola?</u>	<u>Revista Periódicus (ufba.br)</u>	105 - 121	06/06/2018	Ana Letícia Bonfanti; Aguinaldo Rodrigues Gomes
<u>Um contrato de heterossexualidade de: a quem serve?</u>	<u>Revista Periódicus (ufba.br)</u>	500 - 511	06/06/2018	Priscila Costa
<u>Olhares sobre a sexualidade do/a docente homossexual na escola</u>	<u>Revista Periódicus (ufba.br)</u>	1 - 13	18/01/2015	Niel Franco
<u>Kit-gay</u>	<u>Revista Periódicus (ufba.br)</u>	117 - 140	24/08/2022	Felipe Aurélio Euzébio; Louise Prado Alfonso; Newan Acacio Oliveira de Souza; Vagner Barreto Rodrigues
<u>Pessoas trans e educação</u>	<u>Revista Periódicus (ufba.br)</u>	93 - 117	07/05/2022	Nayara Rios Cunha Salvador; Niel Franco

<u>Educando com</u> <u>o cu</u>	<u>Revista</u> <u>Periódicus</u> <u>(ufba.br)</u>	180 - 192	31/08/2023	Tertuliana Lustosa
------------------------------------	---	-----------	------------	-----------------------