

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

SAMUEL DE SÁ RIBEIRO

**ANÁLISE DISCURSIVO-CRÍTICA DE RELATOS DE HOMENS TRANS EM
PRÁTICAS SOCIOESCOLARES DE VIÇOSA-MG**

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2020**

SAMUEL DE SÁ RIBEIRO

**ANÁLISE DISCURSIVO-CRÍTICA DE RELATOS DE HOMENS TRANS EM
PRÁTICAS SOCIOESCOLARES DE VIÇOSA-MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para a obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Maria Carmen Aires Gomes

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2020**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

R484a
2020
Ribeiro, Samuel de Sá, 1994-
Análise discursivo-crítica de relatos de homens trans em
práticas socioescolares de Viçosa - MG / Samuel de Sá Ribeiro.
– Viçosa, MG, 2020.
238 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Maria Carmen Aires Gomes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.184-194.

1. Análise crítica do discurso. 2. Pessoas transgênero -
Identidade. 3. Escolas. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras.
II. Título.

CDD 22 ed. 401.41

SAMUEL DE SÁ RIBEIRO

**ANÁLISE DISCURSIVO-CRÍTICA DE RELATOS DE HOMENS TRANS EM
PRÁTICAS SOCIOESCOLARES DE VIÇOSA-MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para a obtenção do título de *Magister Scientiae*.

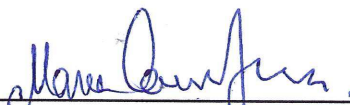
APROVADA: 20 de março de 2020.

Assentimento:



Samuel de Sá Ribeiro

Autor



Maria Carmen Aires Gomes

Orientadora

AGRADECIMENTOS

A gratidão nos preenche de forças para seguir na luta por uma sociedade mais justa! À Universidade Federal de Viçosa, agradeço pelo acolhimento institucional. Por possibilitar financeiramente minha dedicação ao mestrado e a participação em eventos científicos, agradeço à CAPES. A todas as professoras do Departamento de Letras que compartilharam comigo tanto conhecimento – Ana Maria Barcelos, Mônica Melo, Idalena Chaves –, e ao professor Rony Peterson, meu muito obrigado. Ao Renan Mafra, do Programa de Pós-Graduação em Educação, agradeço pelas aulas na disciplina *Saberes, Ser social e Relações de poder*, tão fundamentais para a minha formação como cidadão-pesquisador. Ao grupo de pesquisas AFECTO (abordagens faircloughianas para estudos do corpo/discurso textualmente orientados), agradeço pelas trocas de conhecimentos, pela escuta, pelas gargalhadas, por tudo. Seguimos lutando!

Em especial, agradeço à minha Orientadora: Maria Carmen Aires Gomes, que foi luz nessa trajetória e me mostrou que pesquisa se faz coletivamente e no enfrentamento, mas tudo isso com afeto – imensa gratidão por todos os momentos de aulas e reuniões, de estágio de ensino e também por todos aqueles fora das quatro pilastras da UFV, também essenciais. Àquela que me apresentou a *Análise do Discurso Crítica*, ainda durante a minha graduação na UFMG, Profa. Kelly Cristina de Oliveira, agradeço pela força que me deu ao contar a sua história e por me apoiar na trajetória de pesquisador. Às professoras Carolina Gonzalez e Érica Renata de Souza, agradeço muito pelas valiosas contribuições feitas na banca de defesa!

Aos meus pais, Gina e Toninho, agradeço por terem me dado a vida e por tanta compreensão, amor, acolhimento e visitas em Viçosa. Se vocês não acreditassem em mim, hoje eu não estaria aqui escrevendo essa Dissertação. Vocês são a minha estrutura, ainda que, às vezes, desequilibrada, rs! A todas as pessoas da minha família que torceram e torcem por mim, sou imensamente grato. Amo vocês! Aos amigos e amigas de BH, de Viçosinha e de outros lugares por onde passei: vocês sabem que foram essenciais nesse processo, deram força, me ouviram e deram colo nos meus momentos de surto. Resolvi não citar nomes para evitar a discórdia! Ao Victor, parceiro compreensivo, carinhoso e que me incentivou em todo esse processo: obrigado por ser tão especial, por ser presente em minha vida acadêmica e por me mostrar que o amor é mais ação do que enunciação.

Aos colaboradores desta pesquisa, agradecemos por terem nos contado suas histórias. Na busca por compreendê-las, tomamos todos os cuidados éticos para que a luta de vocês seja também a nossa. Suas vozes foram e continuarão sendo norteadoras de transformações sociais, de ações pela permanência de vidas LGBTQI+ na escola.

RESUMO

RIBEIRO, Samuel de Sá, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2020. **Análise discursivo-crítica dos Relatos de Homens Trans em práticas socioescolares de Viçosa-MG.** Orientadora: Maria Carmen Aires Gomes.

Esta pesquisa *discursiva-etnográfica-crítica e transformacional* objetivou analisar os *relatos de si* produzidos por quatro homens trans estudantes do ensino médio de duas escolas públicas estaduais da cidade de Viçosa-MG. Também foi do nosso interesse investigar os discursos produzidos por profissionais da educação, analisando as *representações* e as *identificações* que produziram acerca dos conhecimentos acerca de gêneros sociais, de sexualidades e da transgeneridade. Para gerar os *relatos* dos estudantes colaboradores deste estudo, realizamos *entrevistas individuais semiestruturadas*. Já para obter os *discursos* de professores/as, supervisoras e diretora, também colaboradores/as, utilizamos diálogos em *grupos focais* (BACKES et al., 2011; DUARTE, 2002). Como base teórica e metodológica, operacionalizamos com categorias linguístico-discursivas da Análise do Discurso Textualmente Orientada (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001 [1992]); FAIRCLOUGH, 2003), considerando, também, o Sistema de Avaliatividade (WHITE, 2004). Nas explanações críticas, articulamos nossos dados linguísticos aos *Estudos de Gênero* (BUTLER, 2003, 2015, 2016, 2017; BENTO, 2017; CONNELL, 2016; LOURO, 2000, 2012, 2014; MISKOLCI, 2014; PRECIADO, 2017; PONTES; SILVA, 2017) e aos estudos específicos acerca das *Masculinidades Plurais* (ALMEIDA, 2012; ÁVILA, 2014; CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013; NERY, 2014). As análises dos relatos foram organizadas por temas e nos evidenciaram *avaliações positivas e negativas* da vida escolar. Percebemos, então, não só a insegurança das vidas transmasculinas em cenas de interpelações de violências simbólicas e físicas produzidas nas *relações sociais* estabelecidas entre os estudantes, colegas da escola, membros familiares e equipe de profissionais da educação, mas, também, identificamos acolhimento no espaço escolar. Os efeitos da *rearticulação* das *ordens discursivas* religiosa, conservadora e pró-escola sem partido foram analisados. Por fim, discutimos o modo como os estudantes trans experienciaram materialmente a vida escolar. Assim, avançando na perspectiva do *raciocínio dialético* faircloughiano, de modo enagajado em ações que incentivem *mudanças sociais*, oferecemos um minicurso de formação continuada sobre os temas gêneros e sexualidades para professores/as das duas escolas, onde realizamos nossa pesquisa *discursiva-etnográfica*, com o intuito de potencializar práticas emancipatórias e acolhedoras das diferenças nessas instituições de ensino (FAIRCLOUGH, 2019).

Palavras-chave: Análise de Discurso Crítica. Homens trans. Escola.

ABSTRACT

RIBEIRO, Samuel de Sá, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2020. **Critical Discursive Analysis of Trans Men's Reports in socio-school practices in Viçosa-MG.** Adviser: Maria Carmen Aires Gomes.

This discursive-ethnographic-critical and transformational research aimed to analyze self-reports produced by four high school trans men, students from two state public schools located in Viçosa, Minas Gerais state, Brazil. It was also intended to investigate the discourses produced by education professionals, analyzing the representations and the identifications they produced about the ontological knowledge of social genres, sexualities and transgenderedness. In order to generate the reports from the students who collaborated for this study, we conducted individual semi-structured interviews. Besides that, in order to obtain teachers', supervisors', the principal's and also other collaborators' speeches, we used dialogues in focus groups (BACKES, et al., 2011; DUARTE, 2002). As a theoretical and methodological basis, we worked with linguistic-discursive categories of Textually Oriented Discourse Analysis (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001 [1992]); FAIRCLOUGH, 2003), also considering the Evaluative System (WHITE, 2004). In the critical explanations, we articulated our linguistic data to Gender Studies (BENTO, 2017; BUTLER, 2003, 2015, 2016, 2017; CONNELL, 2016; LOURO, 2000, 2012, 2014; MISKOLCI, 2014; PRECIADO, 2017; PONTES; SILVA, 2017) and specific studies about Plural Masculinities (ALMEIDA, 2012; ÁVILA, 2014; CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013; NERY, 2014). The reports analyzes were organized in topics and showed us a positive and a negative evaluations of school life. We realized, then, not only the ontological insecurity of transmasculinities in scenes of interpellations of symbolic and physical violence produced in the social relations established between students, schoolmates, family members and the team of education professionals, but also, we identified welcoming behaviors in the school space. The effects of the re-articulation of religious, conservative, and pro-school discourse orders without a party were analyzed. Finally, we discussed how the trans students mentioned experience school life materially. Thus, advancing in the perspective of faircloughian dialectical reasoning in a manner that is enmeshed in actions that encourage social changes, we offer a mini-course of continuing education on the themes of gender and sexuality to teachers from the two schools where we conducted this discursive-ethnographic research in order to enhance emancipatory and welcoming practices of differences in these educational institutions (FAIRCLOUGH, 2019).

Keywords: Critical Discourse Analysis. Transgender men. School.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Adaptação dos esquemas propostos por RESENDE e RAMALHO | 29 |
| Figura 2 - Recontextualização da LSF na ADC | 36 |
| Figura 3 - Estrutura de referência teórica para a análise focal estratégica | 64 |
| Figura 4 - Proposta analítica crítica-explanatória..... | 69 |
| Figura 5 - Escolhas vocabulares | 76 |
| Figura 6 - Recorrências linguísticas (grupos focais) | 77 |
| Figura 7 - Recorrências Lexicais | 88 |
| Figura 8 - Processo de Recontextualização | 120 |
| Figura 9 - Recorrências do pronome "ela" | 127 |
| Figura 10 - Raciocínio lógico discursivo-denunciativo produzido por Arthur | 131 |
| Figura 11 - Ideação suicida - Projeto Transexualidades..... | 137 |
| Figura 12 - Placa de banheiro - Luta por banheiro unissex..... | 151 |
| Figura 13 - Banheiros - PUC-SP e UFPR, da esquerda para a direita..... | 152 |
| Figura 14 - Ocorrências do léxico "banheiro" | 153 |
| Figura 15 - Packers e opções de cores..... | 164 |
| Figura 16 - Momentos da vida social e os resultados desta pesquisa..... | 179 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Relação entre dimensões da pesquisa, questões de pesquisa, métodos e componentes ontológicos | 68 |
| Quadro 2 - Composição do corpus | 75 |
| Quadro 3 - Categorias Analíticas | 79 |
| Quadro 4 – Violência escolar de gêneros e sexualidades: caminhos para atenuar?..... | 175 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 10 |
| 2. OBJETIVOS | 22 |
| 2.1. Objetivo geral | 22 |
| 2.2. Objetivos Específicos | 22 |
| 3. A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA TEXTUALMENTE ORIENTADA | 23 |
| 3.1. Discurso e suas três dimensões (1992) | 24 |
| 3.2. Discurso como um momento da prática (1999)..... | 27 |
| 3.2.1 As contribuições do Realismo Crítico (RC) para a ADC faircloughiana..... | 31 |
| 3.3. As realizações semióticas e sociais em Gêneros, Discursos e Estilos (2003) | 33 |
| 4. GÊNERO SOCIAL, MASCULINIDADES, VIOLÊNCIA E ESCOLA | 37 |
| 4.1. Gênero Social e as Dimensões Psíquica-Performativa-Prostética..... | 37 |
| 4.2. Transmasculinidades plurais e masculinidades hegemônicas | 41 |
| 4.3. Escola, Gêneros, Sexualidades e Violências | 45 |
| 4.3.1. Pedagogia e currículo <i>queer</i> na Escola: uma urgência | 48 |
| 5. CONHECENDO PARTE DA COMUNIDADE VIÇOSENSE | 40 |
| 5.1. Estudantes homens trans da escola João Nery..... | 53 |
| 5.2. Profissionais da Educação da escola João Nery | 55 |
| 5.3. Estudantes homens trans da Leonardo Peçanha | 56 |
| 5.4. Profissionais da Educação da Leonardo Peçanha..... | 58 |
| 6. PERCURSOS METODOLÓGICOS | 60 |
| 6.1. Procedimentos de geração de dados | 61 |
| 6.2. A narrativo-elucidação como técnica para a otimização da geração de dados..... | 65 |
| 6.3. Geração e construção do <i>corpus</i> | 71 |
| 6.4. Descrição do <i>corpus</i> | 72 |
| 6.5. Sistematização do <i>corpus</i> e visão geral | 75 |
| 6.6. Categorias Analíticas | 78 |
| 7. Transmasculinidades estudantes do ensino médio: identificações e avaliações da vida escolar | 84 |
| 7.1. Entre o enfrentamento e a pacificidade: como performances transmasculinas de estudantes do ensino médio identificam e avaliam a vida escolar? | 89 |

| | |
|---|------------|
| 7.2. Relações sociais entre homens trans estudantes e colegas na Leonardo Peçanha..... | 103 |
| 7.3. Relações sociais entre homens trans estudantes e colegas de sala na João Nery | 107 |
| 8. Vidas transmasculinas na escola e na família: afetações vinculadas aos discursos conservadores e religiosos | 114 |
| 8.1. A onda ultraconservadora e o Movimento Escola Sem Partido (MESP) | 115 |
| 8.2. Discursos Religiosos e Diversidades de Gêneros e de Sexualidades | 117 |
| 8.3. Análise linguístico-discursiva..... | 120 |
| 8.3.1. Recontextualização de discursos conservadores e religiosos em práticas socioescolares | 120 |
| 8.3.2. Religiosidade na família: poderia a fé violentar vidas transmasculinas? | 126 |
| 8.3.3. O estranhamento na família e na escola | 132 |
| 8.3.4. Vida negra-trans e mãe religiosa neopentecostal: do sofrimento ao pensamento suicida | 134 |
| 8.3.5. Vida trans passável e reconhecimento identitário parcial na família | 138 |
| 8.3.6. Ser trans na escola: Transição nominal, bem-estar social, afetações e violências | 140 |
| 9. Homens trans vão ao Banheiro, ao Recreio e à Educação Física? | 149 |
| 9.1. Discursos acerca dos banheiros escolares: Resistência, incômodo e normalidade | 153 |
| 9.2. Banheiro sem gênero na escola Leonardo Peçanha? Temos!..... | 159 |
| 9.3. O banheiro sem divisão de gênero como saída para o bem-estar social de vidas trans... 164 | |
| 9.4. O isolamento na hora do recreio..... | 167 |
| 10. TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO | 172 |
| 10.1. A ação para a mudança social no raciocínio dialético..... | 172 |
| 10.2. Planejamento e Ação da Formação Continuada em Gêneros e Sexualidades | 174 |
| REFERÊNCIAS..... | 184 |
| APÊNDICES | 195 |
| ANEXOS..... | 205 |

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade que é historicamente regulada por normas sociais. Isso implica a *normalização* de alguns padrões identitários e a marginalização de outras vivências, consideradas *anormais* por uma parcela das pessoas. Esses sentidos sobre as diferenças, sobre os diferentes corpos, são construídos principalmente no/pelo discurso, por intermédio da linguagem. Ser classificado como um indivíduo de comportamento *estranho* em detrimento de um padrão hegemônico cis-heteronormativo marca a história de várias pessoas e também marcou a minha. Enquanto *homem cisgênero gay*, vivenciei violências na trajetória escolar.

Na escola, do ensino fundamental ao ensino médio, os discursos “vira homem”, “engrossa essa voz”, “para de andar com as meninas” assolavam minha liberdade de ser, minhas expressões e comportamentos. Diversas vezes, me senti inferior aos demais, excluído e desmotivado. Nem sempre pude contar com intervenções de professores/as e nem sempre pude reagir a esses ataques – sim, ameaças de violências físicas eram constantes. So-bre-vi-vi.

No Brasil, infelizmente, concluir a formação escolar básica ou a formação acadêmica, geralmente, não é uma tarefa fácil para vidas LGBTQI+¹ e para alguns outros grupos marginalizados – como as populações negra, indígena e deficiente. Além disso, quando mais de um desses eixos da diferença estão atravessados em um corpo, de modo *interseccional*, mais suscetível às violências esse corpo pode estar, a depender do contexto que ocupa.

Violências contra essas identidades vulneráveis são reproduzidas com frequência na escola de modo a manter uma hierarquização social. Ainda hoje, grande parte das instituições educacionais não se apresentam preparadas para acolher as diferenças e para estabelecer e reivindicar interações sociais respeitadas com elas. Ataques LGBTQI+fóbicos tendem a ser negligenciados por profissionais da educação que não possuem conhecimentos acerca dos dilemas e das demandas dessa comunidade. Desde a Graduação em Letras, na UFMG, percebi certa incipiência no debate desses temas tão necessários à formação de docentes engajados na promoção de uma escola acolhedora e atuante no enfrentamento dos diversos preconceitos.

Então, enquanto pesquisador da linguagem, passei a me interessar pela relação entre linguagem e sociedade. A partir dos Estudos Discursivos Críticos, de linha faircloughiana, passei a compreender que análises discursivas críticas têm *potencial transformacional*.

¹ Essa sigla engloba as orientações sexuais (lésbicas, gays, bissexuais), as identidades transgênero (travestis, transexuais, intersex) e também a identidade daquelas pessoas que questionam essas identificações e preferem se entender de maneira “fluida”, “*queer*stionando” a matriz cis-heteronormativa, sendo *queer*. Utilizamos o acrônimo LGBTQI+ tendo em vista a nossa vinculação teórica e política aos Estudos *Queer* e transviad@s.

Também passei a considerar como uma urgência a observância das *relações assimétricas de poder* na escola levando em conta, principalmente, traços identitários de *gênero*, de *sexualidades* e de *racialidade*.

No Mestrado, em uma manhã de estudos com o Grupo AFECTO, eu apresentava aos/às colegas e à Maria Carmen, minha orientadora, o desejo de analisar os discursos produzidos por estudantes trans. No dia anterior, uma notícia da mídia digital havia me impactado: *A batalha de uma estudante trans rejeitada pela escola em Fortaleza - CE*². Lara, 13 anos, ex-estudante do Sesc Fortaleza, teve a matrícula para o ano seguinte negada pela instituição sem motivo justificável, conforme apontou o portal *El País*. Ser trans bastou.

Em virtude disso, enquanto professores e pesquisadores, consideramos importante saber mais sobre a vida escolar de pessoas trans. Fomos motivados pelo conhecimento que temos sobre as vulnerabilidades dessas pessoas e pela empatia que temos com seus dilemas e demandas sociopolíticas. Também nos inquietou o fato de que a produção acadêmica acerca da experiência escolar de vidas trans é ainda limitada, principalmente sobre os homens trans.

Instituições escolares são potencialmente produtoras de discursos sobre *gêneros* e *sexualidades*, uma vez que diferentes vivências se encontram na escola. Assim, *agentes sociais* que frequentam o espaço público da escola produzem diferentes discursos, podendo tanto legitimar quanto deslegitimar as existências que transgridem a matriz hegemônica cis-heteronormativa. Logo, escolas podem ser acolhedoras das diferenças, mas também negligentes com as demandas de estudantes LGTBQI+, de modo a intensificar a homolebotransfobia no espaço educacional e a evasão escolar desse grupo historicamente marginalizado.

Vivemos atualmente em um cenário de lutas hegemônicas de ordem moral e epistemológica, tendo em vista as estratégias sociopolíticas e discursivas as quais têm sustentado o silenciamento e a banalização dos *Estudos de Gênero*, que tanto prezam pelos direitos humanos e pelo bem-estar social. Em contrapartida, são muitos os movimentos sociais e acadêmicos de resistência que criam uma agenda politicamente engajada na busca por um contraponto discursivo-social em direção à emancipação da estrutura que regula e violenta vidas LGTBQI+. Nossa pesquisa, mesmo em uma conjuntura política governada por um presidente com retórica de extrema direita e ultraconservadora, buscou reunir, organizar e analisar criticamente *relatos* de homens trans estudantes do ensino médio público estadual de duas escolas de Viçosa-MG (GOMES, 2016; GONZALEZ, 2017).

² Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/22/politica/1511380413_809298.html. Acesso em: 16 dez. 2019.

Como afirmou Nery (2014), homem trans e pesquisador brasileiro, falecido em 2018, pessoas trans, geralmente, têm corpos que se opõe à fixidez cis-heteronormativa e constroem uma identidade de gênero diferente do sexo designado no momento do ultrassom e/ou do nascimento – por isso tendem a causar estranhamentos e são alvo de violências. Pessoas trans constroem diversas expressões de gênero, entre elas, a *transgeneridade* (mulher trans, homens trans, pessoas trans não binárias). Nesse guarda-chuva do termo “trans”, inclui-se também outras vivências como a *travestilidade* e a *intersexualidade*.

Em tempos de “*meninos vestem azul e meninas vestem rosa*”³, discurso proferido pela Ministra do Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e que reforça o binarismo de gênero, deslegitimando vidas trans e outras existências, surge nossa investigação discursivo-etnográfica. Nossa pesquisa buscou, então, desenvolver um estudo que visa delinear, discursivamente, reflexões acerca do modo como estudantes trans relatam a experiência da vida escolar. Para contextualizar e explanar as análises desses relatos, utilizamos discursos de profissionais da educação das escolas em que a pesquisa foi desenvolvida, a fim de observar como elas/eles representam os conhecimentos sobre gêneros e sexualidades, as relações sociais com as vidas trans e as demandas simbólicas delas — como o reconhecimento pelo nome social — e também físicas, em se tratando dos banheiros.

Inicialmente, entramos em contato com as escolas, buscando por estudantes trans que viriam a ser nossos colaboradores e, em seguida, agendamos uma visita. Nas escolas, foi possível notar que, atualmente, a população de transmasculinidades é maior que de transfeminilidades, ainda que houvesse uma estudante trans. Porém, ela abandonou a escola semanas seguintes após nosso primeiro contato com uma das instituições. Então, tivemos como participantes quatro estudantes homens trans e seis profissionais da educação. Experimentar esse abandono escolar da estudante trans, que não comunicou à escola sua saída e nem buscou sua documentação de transferência para outra instituição, pode ser um indício de que a comunidade escolar não foi acolhedora, assim como outras escolas têm feito na conjuntura brasileira (BENTO, 2011).

Na recente reportagem “Os muros da escola: os desafios de jovens transgêneros para sobreviverem aos pátios e salas de aula no Brasil”⁴, publicada no portal *UOL*, ficam evidentes as dificuldades que tais estudantes encontram ao se relacionar com os colegas, entre elas:

³“Menino veste azul, menina veste rosa’: uma polêmica inútil?” – Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/menino-veste-azul-menina-veste-rosa/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

⁴ Disponível em: < <https://tab.uol.com.br/trans-escola/#tematico-1> > Acesso em: 02 out. 2018.

sentimento de inadequação, *bullying*⁵, preconceito, exclusão e agressões. Tudo isso faz com que jovens transgêneros desistam de estudar (BORGES, 2018). Ainda que existam Políticas Públicas voltadas para a garantia do Direito à Educação, pessoas que expressam identidades trans divergem da norma binária instituída e naturalizada por regulações institucionais de identidades cisgêneras⁶. Além disso, têm dificuldades nas mais variadas esferas da vida cotidiana, o que não seria diferente na escola (BENTO, 2011; CIDADE; BICALHO, 2016).

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, traz a Educação como um Direito Social, previsto no art. 6º da Lei Maior⁷. Ainda, o art. 205 da Carta Magna afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, de seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho”. Em contraste a essa colocação jurídica, cabe argumentar que algumas escolas ainda se apresentam como conservadoras, despreparadas para acolher identidades de gênero e sexualidades diversas. As práticas midiáticas digitais têm tornado públicas algumas situações em que instituições de ensino inviabilizaram a formação de estudantes trans.

O jornal *Correio Braziliense* produziu recentemente uma reportagem intitulada “Discriminação rouba de transexuais o direito ao estudo⁸” e, dentre algumas entrevistas incluídas no material, está a de Rafaela Damasceno. Ela foi uma das primeiras mulheres trans a entrar em uma universidade pública no Brasil. A estudante, que tinha na época 23 anos, ingressou no curso de Geografia, da Universidade Federal de Goiás (UFG), repleta de esperanças e com o objetivo de seguir na carreira acadêmica. Para Rafaela, que hoje é ativista dos Direitos Humanos, um dos principais motivos que causaram a desistência foi o discurso de uma professora durante uma aula. Segundo a ex-estudante, “a professora falou que tinha gente na sala que deveria estar em um salão de beleza ou em uma cozinha, não em uma universidade”. O trauma foi tão grande que Rafaela nunca se sentiu confortável para retomar os estudos. A

⁵Este estrangeirismo, utilizado pelas mídias, atenua a homofobia/transfobia – prática de violência simbólica e física vivenciada por vidas LGBTQI+.

⁶Segundo Araújo (2014, p. 52), “cisgênero/cisgênera é o termo utilizado para se referir a pessoas que foram designadas com um gênero no seu nascimento e se identificam com esse gênero, tomando por referência o papel social esperado para sua configuração biológica: se identificam com o gênero masculino, quando nascem com pênis; e com o gênero feminino, quando nascem com vaginas. Basicamente, é uma categoria oposta à de transgênero.”

⁷ Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

⁸ Disponível em: <http://especiais.correiobraziliense.com.br/violencia-e-discriminacao-roubam-de-transexuais-o-direito-ao-estudo>. Acesso em: 02 de out. de 2018.

entrevistada relatou: “(...) lembro de tudo e sinto medo. Não sei se consigo voltar a uma sala de aula”. É importante problematizar: a escola e a universidade não são lugares para pessoas trans? Por que essa inviabilização ocorre e impede a formação e a qualificação dessas existências por meio de discursos que as violentam?

No que se refere ao contexto brasileiro, é necessário situar que corpos trans desviam do *padrão hegemônico*⁹ e culturalmente estabelecido. De certo modo, isso parece muito subversivo para os grupos conservadores, o que ameaça atingir e perverter também os conceitos e os valores moralmente legitimados (LOURO, 2000). Conforme já situamos, a escola é um espaço não apenas de diferenças corporais, mas também ideológicas e, nesse sentido, acaba tornando-se uma arena de lutas hegemônicas, de negociações discursivas que afetam, por meio da linguagem, a vida dos agentes sociais.

No portal online *Jornalistas Livres*, em 2016, Leo Nardi, homem trans e estudante, teve sua narrativa compartilhada, evidenciando o despreparo de uma escola de São Paulo quanto às questões sociais de gênero e sexualidade. Ele foi ameaçado de expulsão pela diretora do colégio depois que tirou a camiseta numa festa da turma. No dia da festa, Leo subiu no palco e fez um protesto exibindo o corpo com a frase: “*Minha disforia não é piada*”. Vale lembrar que se ele fosse um homem cisgênero, talvez tal ameaça de expulsão não teria corrido, uma vez que o episódio certamente não seria incômodo. Afinal, a materialidade corpórea de homens cis sem camisa não tem a seminudez questionada e banida.

Assim, tendo em vista a conjuntura socioescolar de estudantes trans brasileiros, notamos que vidas trans são produzidas e experienciadas em meio a mecanismos de poder, entendidos aqui por nós como esquemas normativos responsáveis por torná-las irreconhecíveis ou parcialmente reconhecíveis e legitimadas. Essas vidas são vividas em diferentes corpos, são diferentes ontologias¹⁰ as quais têm seu ser “sempre entregue a outros”, que podem fortalecer ou minimizar, pelo discurso ou por ações simbólicas e materiais, a vulnerabilidade que tendem a experimentar na vida social (BUTLER, 2015, p. 15).

⁹ No contexto desta pesquisa, o uso do termo *padrão hegemônico* refere-se à representação de corpos hegemônicos principalmente cisgêneros, mas ainda caucasianos, brancos, magros, de classe média.

¹⁰ Ontologias são compreendidas por nós aqui como existências, como vivências diversas. O uso desse termo em nosso estudo deve-se à incorporação dos princípios da estratificação ontológica da vida social, do Realismo Crítico (RC) de Roy Bhaskar, pela Análise do Discurso Crítica (ADC) faircloughiana. Compactuamos também com a acepção butleriana, em que “ontologia” não equivale a uma estrutura corporal essencialista, mas abrange possibilidades diversas da reconstrução dos significados sociais que os corpos produzem por meio de atos performativos. No Capítulo 4, “*Gênero Social, Masculinidades, Violência e Escola*”, apresentaremos a noção de performatividade do gênero.

Nossa pesquisa, então, objetivou problematizar como a linguagem e outros elementos da vida social são operacionalizados, de modo a reconhecer ou a deslegitimar vidas trans em práticas socioescolares. Buscamos, ainda, propor estratégias e ações na tentativa de transformar o problema do *não reconhecimento identitário trans* e da *transfobia escolar*. Como postula Fairclough (2001 [1992]): a linguagem é, simultaneamente, moldada e constrangida pela estrutura, mas tem poder de intervenção sobre essa mesma estrutura.

Reconhecemos que a investigação discursivo-etnográfica desenvolvida se trata de uma produção acadêmica a qual buscou produzir esforço intelectual e político pela ampliação da visibilidade:

- a) de demandas sociais de um grupo desprivilegiado na distribuição de recursos materiais e simbólicos – estudantes trans de escolas públicas estaduais da cidade de Viçosa/MG;
- b) do enfraquecimento de uma ação política relacionada a não proposição de políticas públicas que visem possibilitar um maior conhecimento sobre a população LGBTQI+ estudante, como cursos de formação continuada para profissionais da educação.

Em uma perspectiva específica, a contribuição desta pesquisa está associada a dois fatores: (i) à articulação de diferentes partes da metodologia etnográfica (observação, diário de campo e entrevistas) com a teoria e o método da Análise do Discurso Crítica (ADC) faircloughiana; (ii) à ausência de investigações discursivo-etnográficas envolvendo as transmasculinidades estudantes. Para colocar em prática nossa investigação, escolhemos como técnicas de geração de dados *entrevistas semiestruturadas*. Utilizamos também *grupos focais* para a geração do nosso *corpus* complementar. Adiante, em *Percursos Metodológicos*, desenvolvemos mais sobre tais técnicas.

Nas últimas décadas, as discussões sobre identidades de gênero passaram a ocupar um importante espaço nos estudos discursivos e instauraram debates de base epistemológica, sociopolítica e cultural. Pesquisas sobre o *Corpo, Gênero e Sexualidade* vêm sendo ainda mais desenvolvidas ao longo dos anos e, focalizando as investigações que se voltam para a linguística do texto e do discurso, temos, por exemplo, as pesquisas de Gomes (2013, 2014, 2015, 2016), de Araújo (2014), de Borba (2015), de Pessoa (2015) e de Fabrício e Moita Lopes (2003). Além disso, o debate sobre *Gênero e Sexualidade* também tem sido bastante desenvolvido nas áreas da Educação e da Psicologia.

É relevante, dessa forma, analisar as pesquisas recentes acerca da temática que estamos abordando, a fim de posicionar, mesmo que parcialmente, a *produção acadêmica nacional* e

internacional envolvendo vivências trans na escola. Apresentaremos um levantamento bibliográfico que prezou por identificar pesquisas envolvendo tanto identidades *trans de forma ampla* quanto pesquisas envolvendo exclusivamente *transmasculinidades*.

Na tese de Andrade (2012), da área da Educação e que recebeu o título *Travestis na Escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*, a autora teve por objetivo refletir acerca das resistências e assujeitamentos das jovens travestis na escola. O estudo buscou evidenciar o uso de táticas de jovens/estudantes/travestis para burlar a disciplina e o controle visando à produção de linhas de fuga para o acesso e a permanência no espaço escolar. Já no artigo *Travestis, Transexuais e Transgêneros na escola: um estado da arte*, Cicillini e Franco (2016) apresentaram a produção acadêmica relacionada ao universo trans e à educação. Foi utilizado um recorte temporal (2008-2014), que possibilitou a localização de vinte publicações divulgadas na forma de textos em anais de eventos, artigos em periódicos, capítulos de livros, dissertações e teses. As autoras argumentaram sobre a emergência de mais estudos sobre a inserção e permanência de pessoas trans na escola, tendo em vista que essas/esses estudantes são vulneráveis pelo fato de serem identidades transgressoras. Por isso, há grande índice de desistência na formação de travestis, transexuais e transgêneros.

Sales (2012) defendeu a dissertação *Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis*, no seu mestrado em Educação. Essa pesquisadora investigou a inserção e permanência de jovens travestis nas escolas públicas de Cuiabá-MT. Esse estudo teve como *corpora* as narrativas de quatro travestis, obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais foram analisadas à luz das teorias contemporâneas do conhecimento.

Enquanto isso, Cruz (2011) desenvolveu o artigo *Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola*. Em seu trabalho, o pesquisador entrelaça relatos de diretores e diretoras de escolas públicas de São Paulo, pistas do filme *Transamérica*, textos sobre relações de gênero e alguns pressupostos do filósofo francês Michel Foucault. No trabalho, o autor apresenta reflexões que convidam à desconstrução de uma perspectiva binária e essencialista que domina, hegemonicamente, os fazeres e saberes sobre as identidades de gênero no cotidiano e deixa, ainda, o convite para a (re)invenção de novos modos de tessitura dos sujeitos e das relações de gênero no interior da escola. Agora, após apresentar algumas pesquisas desenvolvidas no âmbito nacional, passaremos a abordar um pouco a produção acadêmica internacional sobre o tema.

Em *Jovens Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros falam sobre Experimentar e Lidar a violência na escola: um estudo qualitativo*¹¹, Grossman et al. (2009) problematizam cenas de violência contra transgêneros, que somam 16% dos participantes do estudo. Em uma narrativa, obtida por meio de um dos grupos focais desenvolvidos pela pesquisa, há o relato de Aiya, uma mulher transgênero, que foi agredida enquanto estava caminhando para casa após deixar a escola:

Esses caras me seguiram **dizendo que eu era um homem gay**. Eu estava com meu amigo e eles começaram a nos **perseguir**. Eles **me jogaram no lixo**. Eles começaram a **me chamar de bicha e me bateram**. Meu amigo, um cara me salvou. Bem, isso me fez sentir como, “Uau! Se eu tiver que passar por isso para viver feliz, **eu simplesmente não queria estar viva**”¹².” (grifos nossos)

No relato, podemos notar a vulnerabilidade da estudante que, por ser transgênero, acabou sendo violentada de forma truculenta. Essa e outras narrativas, que são materializadas em pesquisas envolvendo identidades trans na escola, mostram-nos o quanto é preciso investigar e problematizar as relações entre profissionais da educação e estudantes trans. Se na rua já são violentados, que a escola seja acolhedora e possa mediar, por meio da linguagem, a relação com a família; que possa, de fato, ser uma instituição fundamental na formação de uma nova geração engajada em ações pelo fim da violência de gênero.

No trabalho de Johnson e Singh (2014) “*É complicado*”: *memórias coletivas de jovens transgêneros, queer e “sem gênero determinado” no ensino médio*¹³, também foi utilizado como procedimento metodológico para a geração de narrativas o *grupo focal*. Os participantes estavam dispostos a compartilhar sobre suas identidades com a comunidade escolar e o estudo indicou que estudantes transgêneros, provavelmente, não revelariam suas identidades de gênero, primeiramente, para suas famílias. No entanto, todos eles gostariam de ter discutido com alguém na escola. Isso é notado, a seguir, na narrativa de Murphy (homem transgênero):

Então, quando eu finalmente consegui me vestir, no devido ... você sabe, com roupas certas ... meu supervisor da escola fez grande coisa com isso ... Ele foi realmente muito legal diante daquela situação. Ele só perguntou como minha mãe se sentia sobre aquilo e disse bem, se eu quisesse que ela viesse falar com ele, ele faria isso, ele facilitaria esse tipo de interação entre nós se eu tivesse problemas.

¹¹ Tradução nossa para: *Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth Talk about Experiencing and Coping with School Violence: A Qualitative Study*.

¹² Tradução nossa para: “These guys followed me saying that I was a gay male. I was with my friend, and they started chasing us around. They threw me in the trash. They started calling me names like homo and hit me. My friend, a guy, saved me. Well, it made me feel like, “Wow! If I have to go through this in order to live happy, I just didn’t want to be alive.” Optamos por marcar em negrito as práticas simbólicas e físicas de violência que a linguagem nos permite identificar.

¹³ “*It’s Complicated*”: *Collective Memories of Transgender, Queer, and Questioning Youth in High School*.

Ele foi muito legal... **Agora**, me sinto bem... sinto muito melhor **agora**, muito melhor. (grifos nossos).

No relato de Murphy, é notória a importância da escola para o estabelecimento de sua identidade de gênero e para a interação entre o estudante e sua família. São práticas socioescolares como essa que podem ser chamadas de emancipatórias, uma vez que acolhem e libertam as pessoas de crenças e valores opressores. Adiante, apresentamos mais alguns estudos realizados no Brasil sobre identidades de gênero trans no âmbito escolar, incluindo as *transmasculinidades*.

Nery (2015), pesquisador e homem trans, argumenta que a escola “exclui” as pessoas trans e/ou não binárias. De acordo com ele, sem preparação e esclarecimento, o espaço de aprendizagem não acolhe, não reconhece corpos trans e/ou não binários, restando-lhes a estigmatização e a discriminação. Segundo o autor, a rigidez dos valores conservadores de profissionais no espaço escolar revela o que Deleuze chamou de “microfascismos em nós”, o que se expressa por meio das atitudes autoritárias, como o tom de voz expressivo e as expressões faciais depreciativas, por exemplo, os olhares depreciativos.

Nessa perspectiva, surge a investigação da pesquisadora brasileira Simone Ávila (2014) sobre as *transmasculinidades brasileiras*. A pesquisadora aborda questões privadas e públicas relativas à autoidentificação trans, dedicando-se aos relatos dos interlocutores. Na investigação etnográfica virtual por ela desenvolvida, foi perceptível, a partir das falas dos participantes, a identificação do ambiente escolar como um mecanismo regulador de suas identidades, como aponta a autora, concordando com Michel Foucault (1986).

Ainda na conjuntura acadêmica brasileira, Uchôa (2017) produziu uma investigação cinematográfica em *Transmasculinidade e os desafios cotidianos*, gerando uma reflexão a partir de personagens de livros e filmes, cujos contextos auxiliam na compreensão dos corpos transmasculinos. Para o pesquisador, produções fílmicas como *Boys don't cry* (1999) e *Tomboy* (2011), além de visibilizar a população transmasculina, podem servir para educar as pessoas, uma vez que compartilham vivências e saberes dessas vidas, as quais muitas vezes se findam em suicídios devido às dificuldades que enfrentam. É válido apontar que essas produções culturais utilizam de narrativas, semioses significativas capazes de provocar a reflexividade sobre temas sociais.

Por fim, as pesquisas encontradas se articulam em diversas áreas e, em parte significativa, utilizam-se de *relatos de si*. Nossa opção pelo trabalho com *relatos* se dá, de modo

especial, em função dos nossos interesses em investigar identidades e representações de vidas transmasculinas. A linguagem narrativa oferece essa possibilidade, uma vez que:

A narrativa está entre os mais importantes recursos de criação e manutenção de identidade pessoal. Ela é um recurso significativo para criar o nosso senso interno e privado de si e é, mais ainda, um recurso para transmitir este senso para os outros, e negociá-lo com eles¹⁴. (LINDE, 1993, p. 98).

Em uma sociedade potencialmente regulada por normas, como a cisnormatividade e a heterossexualidade compulsórias, vidas trans frequentemente negociam suas existências em espaços públicos — como nas escolas — e privados — como em suas famílias. Para Butler (2015), na materialidade semiótica dos *relatos de si*, encontramos sempre uma narrativa parcial e contingencial, ou seja, os relatos são assombrados por algo que impede a publicização de uma história completa e definitiva. *Relatos de si* são afetados pela *cena de interpelação* (condições de produção discursiva) em que emergem, já que “o *eu* é narrado, mas também posto e articulado no contexto” (BUTLER, 2015, p.71).

Nesta pesquisa discursiva-etnográfica, observamos com maior foco a cena de interpelação *entrevistas individuais* com homens trans estudantes do ensino médio. Nesta cena, há uma interação com um *tu* pesquisador que questiona e provoca reflexões sobre as relações sociais na escola e acerca do espaço físico como, por exemplo, o banheiro. Ao narrar sobre a experiência da vida no espaço público educacional, os estudantes resgatam outras *cenar de interpelação*, tanto do contexto escolar, como as relações sociais com colegas e professores, quanto da esfera familiar. Nos *relatos de si* que produzem, inserem explícita e/ou implicitamente vozes de *agentes sociais* que legitimam e respeitam suas transmasculinidades, mas também que deslegitimam, patologizam, demonizam e violentam suas identidades.

Assim, as *escolhas lexicais* que constituem os *relatos de si*, que analisaremos aqui, visibilizam a luta hegemônica na qual vidas trans se inserem. Tal constatação é correlata ao que afirmou Butler (2015), já que para a filósofa,

[...] os termos usados para darmos um relato de nós mesmos, para nos fazer inteligíveis para nós e para os outros, não são criados por nós: eles têm caráter social e estabelecem normas sociais, um domínio de falta de liberdade e de substituíbilidade em que nossas histórias “singulares” são contadas. (BUTLER, 2015, p. 33, grifos nossos)

¹⁴Tradução nossa para: “Narrative is among the most important social resources for creating and maintaining personal identity. Narrative is a significant resource for creating our internal, private sense of self and is all the more a major resource for conveying that self to and negotiating that self with others”(LINDE, 1993, p. 98).

Butler (2015) está teoricamente alinhada com Fairclough (2003), uma vez que, para o segundo autor, a *identidade particular* de *agentes sociais* não pode ser reduzida à questão puramente linguística, devido a ser afetada por um círculo social permeado de crenças, valores, materialidades espaciais e discursos que ora operam excluindo e violentando vidas trans, ora incluindo e reconhecendo-as. O social parcialmente constrange existências LGBTQI+ e essas pessoas geralmente utilizam uma linguagem denunciativa para problematizar a vulnerabilidade imputada por regulações sociais que normatizam gêneros e sexualidades na conjuntura social cis-heteronormativa hegemônica brasileira. Logo, os *relatos de si* de homens trans estudantes mostram-se como potenciais para que analisemos identificações e representações de constrangimentos e das vulnerabilidades das vidas trans estudantes.

Butler (2015, p.167) discute também que “quando agimos e falamos, não só nos revelamos, mas também agimos sobre os esquemas de *inteligibilidade*”, contribuindo para consolidar normas sociais ou para contestar hegemonias. Em práticas sociodiscursivas contestatórias de assimetrias identitárias, vidas trans tendem a relatar seus dilemas e afetações psicológicas em uma atividade de *desposseção*. Segundo Butler (2015), essa *desposseção* expõe a vulnerabilidade estrutural a qual é produzida em uma dinâmica relacional: há vulnerabilidade porque há tensão identitária entre vidas cis e trans.

Tal experiência [de desposseção] não é simplesmente episódica, mas pode e revela uma base da **relacionalidade** - não apenas nos movemos, mas somos movidos por aquilo que está fora de nós, por outros, mas também por algo “fora” que reside em nós. [...] A desposseção pode parecer também como expressão máxima de uma vulnerabilidade produzida pela **insegurança social e civil a ser politicamente combatida com todas as nossas forças**. (BUTLER, 2015, p. 184, grifos nossos)

A desposseção é, então, efeito da insegurança social-civil e passível de mitigação — de *mudança social* que perpassa pela *mudança discursiva* (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]). Como defende Butler (2015), a *desposseção* ligada à insegurança ontológica pode ser compreendida como modo de liberação, isto é: como externalização semiótica dos *poderes causais* que fazem emergir as violências generificadas. Por isso, os *relatos de si* de homens trans mostram-se como semioses potenciais para a análise discursiva-crítica dos *efeitos causais* produzidos por mecanismos hegemônicos de ordenamento social.

Em nossas análises, buscamos focalizar os *atos de linguagem* que constroem as identidades de gênero tanto nos *relatos de si* de homens trans estudantes quanto nos discursos de profissionais da educação. Essa possibilidade se dá, conforme aponta Gomes (2016), por meio de “uma relação dialética”, ou constitutiva, entre formação identitária de gênero e

discursos. Essa analista crítica do discurso argumenta que nós fazemos e desfazemos o gênero social *no/pelo* discurso, de maneira performativa, o que implica dizer que não somos predeterminados por normas, mas regulados por atos performativos, “pela repetição, pela iteração que tanto pode sustentar as normas, quanto desestabilizá-las” (GOMES, 2016, p. 189).

É importante situar, por fim, que esta pesquisa discursiva-etnográfica vincula-se às discussões do Grupo de Estudos/Pesquisas em Abordagens faircloughianas para estudos do corpo/discurso textualmente orientados (AFECTO) e conecta-se, também, ao projeto de pesquisa que vem sendo desenvolvido por Maria Carmen Aires Gomes — *Corpo, Diferença e Vulnerabilidade social: estudos discursivos explanatórios críticos de narrativas de vida e midiáticas*. A seguir, apresentamos os nossos objetivos investigativos.

2. OBJETIVOS DESTA INVESTIGAÇÃO DISCURSIVO-ETNOGRÁFICA-CRÍTICA

2.1. Objetivo geral

O objetivo geral desta investigação foi analisar, por meio dos *relatos de si* de homens trans estudantes do ensino médio, *como eles experienciam as suas ontologias nas práticas socioescolares*. Esses relatos foram gerados por meio de *entrevistas semiestruturadas* e individuais.

Por meio da análise discursiva crítica de uma rede de discursos das práticas socioescolares, nosso estudo buscou compreender como práticas discursivas particulares (situadas e institucionais) podem ser responsáveis por excluir, incluir e articular relações de poder ou negociações, recontextualizando ou transformando discursos hegemônicos acerca das vidas trans e dos conhecimentos sobre diversidades de gêneros sociais e de sexualidades.

2.2. Objetivos Específicos

- a) Analisar, por meio da Análise Discursiva Textualmente Orientada (ADTO), como vidas transmasculinas estudantes do ensino médio de duas escolas públicas e estaduais de Viçosa-MG se identificam na vida escolar, avaliam e representam as práticas socioescolares, as relações sociais e como experienciam recursos materiais (salas de aula, banheiros e outros espaços escolares) nas instituições analisadas;
- b) Explanar, de modo dialético-crítico, identificações e representações das vidas transmasculinas e dos saberes sobre as diversidades de gêneros-sexualidades materializadas nos discursos de profissionais da educação, os quais foram gerados por meio de *grupos focais*¹⁵;
- c) Problematizar a relação entre práticas socioescolares e as performances transmasculinas, levando em conta os pressupostos dos *Estudos de Gênero*, principalmente aqueles acerca das transmasculinidades.

¹⁵Os *grupos focais* são compreendidos por nós aqui também como *diálogos em grupo* e compõem nosso *corpus* complementar. Foram utilizados, principalmente, na contextualização das análises e nas explicações críticas.

3. A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA TEXTUALMENTE ORIENTADA (ADTO)

A ADC surgiu no início dos anos 1990, após a realização de um pequeno Simpósio em Amsterdã, organizado por um grupo de pesquisadores: Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Teo van Leeuwen e Ruth Wodak. Esses estudiosos da linguagem estavam interessados em discussões sobre as teorias e métodos de análise de discurso, com ênfase em uma abordagem crítica (RESENDE; RAMALHO, 2006).

Na esfera dos estudos críticos da linguagem, o sentido do termo *crítico* implica investigar conexões entre os textos e as suas condições de produção, como o contexto sócio-histórico (MELO, 2012). Em outra perspectiva, Roger Fowler, pesquisador da linguística crítica, cita Connerton, autor da sociologia crítica (1976), o qual defende que:

‘Critique’ denota **reflexão** sobre um **sistema de constrangimentos** que são produzidos por pessoas: **distorcendo pressões pelas quais os indivíduos ou um grupo de indivíduos ou toda a raça humana sucumbe seus processos de formação do ser**. ‘Crítico’ é feito sobre experiências cuja **‘objetividade’ pode ser questionada**; ‘crítico’ supõe que haja um grau de deformidade que marca a realidade. Tem, portanto, o objetivo de **remover esta distorção** e assim **liberar** o que foi distorcido e **promover emancipação**. (CONNERTON, 1976, p. 20, grifos nossos).

Essa concepção de ‘crítica’ marcada pela reflexão sobre constrangimentos e pela importância das práticas sociais, ou seja, da ação humana para distorcer as naturalizações opressoras de uma cultura, é essencial para a ADC. É a partir de *análises discursivas questionadoras e textualmente orientadas* que podemos visibilizar os problemas sociais, suas causas, consequências e, ainda, as possibilidades de mudança, de emancipação social (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]).

Nessa abordagem de estudos discursivos críticos, a relação entre linguagem, sociedade e assimetrias de poder é central e, por isso, questões ligadas às desigualdades sociais (incluindo assimetrias identitárias) pertencem à agenda desse empreendimento discursivo investigativo crítico-explanatório, consolidado por Fairclough (2001 [1992]), Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003).

O discurso nos interessa devido à sua potencialidade semiótica de identificar, representar e de significar fenômenos sociais experienciados por agentes sociais em diversas esferas da vida, como na instituição escolar. Como espaço público, essa instituição é um local em que diferentes pessoas acessam o capital cultural que condiciona a posição delas na hierarquização social (BOURDIEU; PASSERON, 1997). Entretanto, enquanto alguns corpos

são mais reconhecidos, legitimados e respeitados, outros têm suas existências questionadas e violentadas, devido às suas *identidades particulares*.

Em decorrência disso, temos a ADC de Fairclough como teoria de base para a nossa investigação de base etnográfica, uma vez que nos propomos a analisar *narrativas de vida* de *homens trans* estudantes do ensino médio, pessoas em situação de vulnerabilidade em relação às masculinidades cisgêneras ditas hegemônicas.

Norman Fairclough foi o primeiro a usar o termo ADC em um artigo publicado em 1985, no *Journal of Pragmatics*, periódico da época (RESENDE; RAMALHO, 2006). Entre as obras essenciais para o desenvolvimento da ADC faircloughiana, destacamos, para a nossa pesquisa, *Discurso e Mudança Social* (2001 [1992]), *Discourse in late modernity*, obra redigida por Chouliaraki e Fairclough (1999) e, principalmente, *Analysing Discourse - Textual analysis for social research*, lançada por Fairclough em 2003.

A seguir, apresentaremos cronologicamente a abordagem anglo-saxã para análise crítica discursiva, de natureza transdisciplinar e socialmente preocupada com elementos discursivos e não discursivos, como **ideologia e poder**, que afetam as produções discursivas e as práticas sociais da vida humana. Buscaremos delinear um percurso que apresente sucintamente a fase inicial da ADC em *Discurso e Mudança Social* (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]) e também as alterações teóricas e apropriações transdisciplinares do campo social, inseridas, principalmente, por Chouliaraki e Fairclough (1999) na obra *Discourse in late modernity* e por Fairclough (2003) em *Analysing Discourse – Textual analysis for social research*.

3.1. Discurso e suas três dimensões (1992)

Em *Teoria Social do Discurso*, Fairclough (2001 [1992]) propõe que seja levada em consideração uma ligação entre linguagem, ideologia e poder. De maneira geral, podemos afirmar que a ADC é um campo de pesquisa socialmente responsável, ou seja, analisa a linguagem, enfatizando as lutas hegemônicas, inserindo-se em discussões que envolvem relações assimétricas de poder, atravessadas pelas desigualdades sociais diversas: de *classe*, de *raça*, de *gênero*, de *etnias* e de *culturas*. Essas assimetrias de poder, sejam elas monetárias ou identitárias, emergem nos diversos *eventos sociais* e são parcialmente representadas em discursos.

Fairclough (2001 [1992]) apresenta sua teoria e método para estudos crítico-discursivos, a Análise do Discurso Textualmente Orientada (ADTO), focalizando três dimensões discursivas. Para o linguista e sociólogo, nesse momento de sua obra, **o discurso é entendido de forma tridimensional: prática social, prática discursiva e texto**. Nessa concepção

tridimensional, cada dimensão analítica possui suas categorias, que se inter cruzam dialeticamente no momento da análise.

Segundo o autor, o discurso está para além da materialização semiótica, uma vez que está ligado também à *produção, distribuição e ao consumo* de textos — o que ele chama, nessa obra, de **práticas discursivas**. Essas práticas ocorrem em meio às ações e interações sociais situadas em uma determinada *conjuntura ideológica e hegemônica*, de modo que os discursos são produtos linguísticos de **práticas sociais** situadas.

É importante situar, ainda, que Fairclough (2001[1992]) considera como discurso qualquer evento social, desde que possa ser entendido, simultaneamente, em três dimensões: *texto, prática discursiva e prática social*. Como reitera Carvalho (2018), essa perspectiva tridimensional¹⁶ busca a combinação de três tradições analíticas indispensáveis para a análise do discurso, são elas: “a tradição de análise linguística e textual da linguística, a tradição macrosociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais e a tradição interpretativa ou microsociológica de análise da prática social” (MAGALHÃES, 2001, p.24).

No que tange à tradição de análise linguística e textual, desde *Discurso e Mudança Social* (2001 [1992]), Fairclough estabelece vínculo com a Linguística Sistêmico Funcional (LSF), porque tal abordagem é multifuncional e tem como unidade semântica o texto (GOMES, 2016). Soma-se a isso a busca pela compreensão da relação entre *linguagem-contexto social* e por reflexões sobre as *relações de poder*, a partir de análises detalhadas de textos, características que fazem da LSF um ponto de apoio crucial para a ADC faircloughiana (HERBELE; MEURER, 2004).

Fairclough (2001 [1992]) toma como basilares os conceitos de **ideologia** (THOMPSON, 1984) e de **hegemonia** (GRAMSCI, 1971; LACLAU; MOUFFE, 1985). É a partir desses conceitos que a **desigual distribuição de poder** na vida social será problematizada nas análises discursivas, já que essa assimetria é materializada linguisticamente nos textos, mantendo, reforçando, fissurando ou transformando **ideologias e hegemonias**.

As **ideologias** são construções da realidade, do mundo físico, das relações sociais, das identidades sociais e podem ser construídas em várias dimensões e formas/sentidos. Para Fairclough (2001 [1992]), as ideologias incutidas nas práticas discursivas são eficazes quando

¹⁶ O quadro tridimensional proposto por Fairclough (2001 [1992]), acompanhado das categorias de análise referentes a cada uma das dimensões analíticas, pode ser visto em Lima (2019, p. 15). Optamos por não trazê-lo aqui, tendo em vista a nossa vinculação ao método proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) e às categorias dos significados identificacional e representacional empreendidas por Fairclough (2003).

se tornam cristalizadas e atingem o status de senso comum. Nesse sentido, elas podem ser materializadas semioticamente em textos, mas podem também ser implícitas nas práticas.

Na concepção de ideologia, adotada pela perspectiva faircloughiana, a interpelação do sujeito althusseriana dá lugar à “concepção de sujeitos estruturados por diversas ideologias implícitas em suas práticas” (GRAMSCI, 1971; FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 125). Devido a isso, tem-se na vida social **correntes ideológicas** conflitantes, as quais se sobrepõem nas práticas discursivas, visando, a depender do contexto, à *articulação* e à *desarticulação ou rearticulação* de práticas sociais.

Dessa forma, na abordagem faircloughiana de análise discursiva crítica, o “sujeito” não é assujeitado e pode buscar e promover *mudanças sociais* por meio da linguagem, por meio de práticas discursivas situadas e engajadas nas soluções para diferentes demandas sociais. É nesse âmbito que se instauram as *lutas hegemônicas*, as quais se realizam na disputa ideológica investida de poder.

As **hegemonias** também têm dimensões ideológicas, mas concentram-se na dominação do poder ideológico em várias esferas sociais: educacional, política, cultural, religiosa, etc. Fairclough (2001 [1992], p. 122) conceitua hegemonia de variadas formas. Uma delas é a seguinte: “hegemonia é um *foco de constante luta* sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para *construir, manter ou romper* alianças e relações de dominação/subordinação”. Para esta pesquisa, é válido que reconheçamos a amplitude das *lutas hegemônicas* que perpassam por toda a sociedade civil e em diferentes níveis e domínios. A *educação* é um desses domínios e a *escola* é um local potencial para a ocorrência de *lutas hegemônicas*, principalmente de *lutas identitárias generificadas*, considerando o contexto desta pesquisa.

Assim, discursos produzidos na escola sobre as *práticas socioescolares* podem possuir um alto potencial denunciativo e, a partir de traços linguísticos marcados nesses discursos, passa a ser possível analisar, problematizar e buscar mudanças para os problemas sociais incluídos nessas *práticas particulares situadas*. Isso se torna possível, principalmente, devido à seguinte tese de Fairclough (2001 [1992]): **o social constitui o discurso e é por ele constituído.**

Por fim, é válido ressaltar a influência de Foucault (1972, 1979, 1981) na ADC faircloughiana. Foi no trabalho arqueológico e genealógico de Foucault que Fairclough (2001[1992]) encontrou importantes considerações sobre o discurso,

dentre as quais as principais apontam para a natureza constitutiva do discurso – **o discurso construindo a sociedade** –, **o caráter interdiscursivo e intertextual das práticas discursivas** – os textos sempre recorrem a outros textos –, **o poder como prática discursiva**, **o discurso como prática política – pois é ideológico** –, e a **mudança social dialética como a mudança discursiva** (COSTA, 2012, p.2, grifos nossos).

Podemos observar, dessa maneira, a natureza dialética entre *vida social e linguagem*, a qual será aprofundada por Chouliaraki e Fairclough (1999), ao estabelecerem um produtivo vínculo com o *Realismo Crítico* (BASKAR, 1989), reajustando alguns conceitos como o de discurso e de prática social. Esses autores buscaram, ainda, produzir uma seleção aprofundada de teorias sociais, que podem vir a servir de sustentação para investigações discursivas críticas da agenda da ADC.

A seguir, passamos a discutir as contribuições epistemológicas e ontológicas da obra *Discurso na modernidade tardia* de Chouliaraki e Fairclough (1999) para a ADC.

3.2. Discurso como um momento da prática (1999)

Em *Discurso na Modernidade Tardia – Repensando a Análise Crítica do Discurso*, Chouliaraki e Fairclough (1999) modificaram tanto a noção de prática social e de discurso quanto a metodologia que antes era baseada no modelo tridimensional. Para isso, levaram em consideração a abordagem do Realismo Crítico de Bhaskar (1998) e potencializaram, teórica e metodologicamente, a essência dialética da ADC, pois, nessa obra de 1999, os aspectos da vida social foram abordados de forma mais complexa.

Os autores atribuíram ao discurso **um lugar** nas práticas sociais, as quais não se realizam apenas semioticamente, mas também materialmente e mentalmente, por meio (i) de práticas e estruturas físicas e (ii) de sistemas de crenças e valores sociais, respectivamente. Iremos nos aprofundar nisso mais adiante, mas antes buscaremos apresentar as concepções de **vida social**, de **práticas sociais** e de **discurso**, seguindo Chouliaraki e Fairclough (1999).

A **vida social** é compreendida como um **sistema aberto e estratificado**. Chouliaraki e Fairclough (1999) baseiam-se no Realismo Crítico e argumentam que o social não pode ser considerado um sistema fechado. Trata-se de um sistema aberto, complexamente determinado por mecanismos e, portanto, por estruturas sociais. Devido a essa estratificação, **a prática social possui várias dimensões e níveis**, como o físico, o social, o psicológico e o semiótico, ou seja, o linguístico. Cada um deles vincula-se a estruturas particulares.

Em decorrência disso, práticas geram efeitos sociais diferentes, a depender da articulação que fazem. Isso ocorre porque a operação de qualquer mecanismo ou estrutura é sempre mediada pela execução de outras estruturas. Afinal, “nenhum mecanismo tem efeitos determinados sobre os eventos, de modo que os eventos são complexos e não previsíveis”. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 19). Assim, tal complexidade está ligada às relações entre as estruturas sociais, que são estratificadas, isto é, um mecanismo/estrutura pressupõe muitos outros/outras que se articulam entre si.

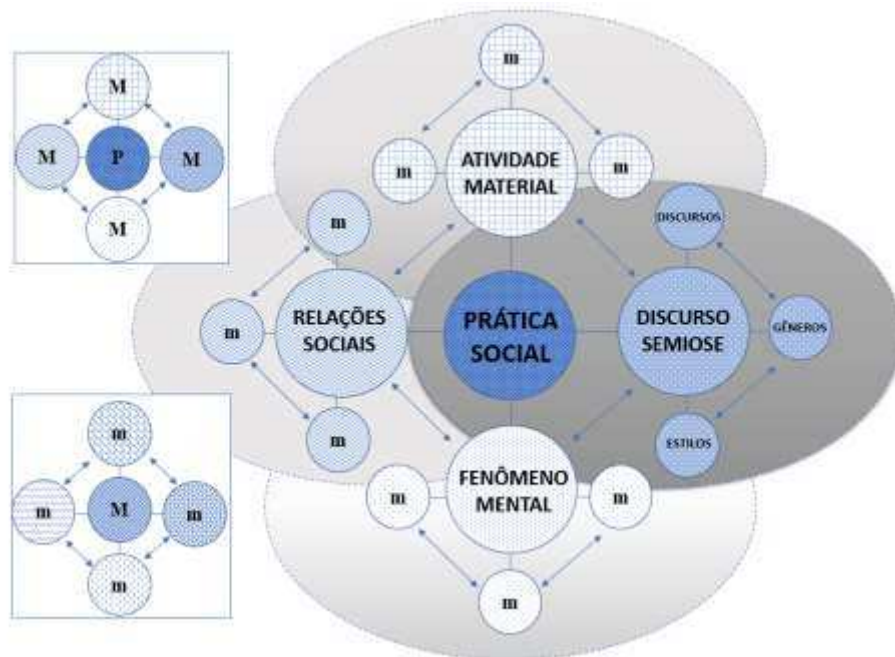
Práticas sociais são “maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos — materiais ou simbólicos — para agirem juntas no mundo.” (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 21). São situações em que as pessoas se fazem agir de determinada forma, utilizando, para tal, recursos linguísticos ou não linguísticos. Em virtude disso, “as práticas são constituídas na vida social, nos domínios da economia, da política e da cultura, incluindo a vida cotidiana” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 35).

É importante considerarmos também que *práticas sociais* são sempre *particulares e situadas* no tempo e no espaço. Resende e Ramalho (2006, p.36) apontam que uma prática particular traz consigo diferentes elementos da vida: tipos particulares de atividade, ligadas de maneiras particulares a condições materiais, temporais e espaciais específicas; pessoas particulares com experiências individuais, conhecimentos e disposições particulares em relações sociais particulares; fontes semióticas particulares e maneiras de uso da linguagem particulares; e assim por diante.

Segundo as pesquisadoras, uma vez que esses elementos da vida são trazidos juntos em uma *prática específica*, podemos chamá-los de “momentos da prática”, de modo que seja possível visualizá-los como “internalizando” os outros sem ser redutível a eles. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 36). Para Chouliaraki e Fairclough (1999), o discurso continua sendo parte da prática social, mas junto com outros **elementos não discursivos** como *atividades materiais, relações sociais e fenômeno mental*. Tanto a linguagem quanto esses elementos não linguísticos são importantes para o surgimento dos discursos na vida social.

O discurso é um dos momentos da prática social e isso implica considerar a relação dialética entre estruturas e ações sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Essa ampliação conceitual em relação ao conceito do discurso tridimensional de Fairclough (2001 [1992]) ampara-se à incorporação do conceito de *práticas sociais* do materialismo histórico-geográfico de David Harvey (1996), o qual já reconhecia o discurso como um momento de práticas sociais dentre outros, a saber: relações sociais, poder, práticas materiais, crenças/valores/desejos e instituições/rituais. Observemos o esquema adiante:

Figura 1¹⁷ - Adaptação dos esquemas propostos por RESENDE e RAMALHO (2016, p. 39-40)



Fonte - Lima (2019, p.18)

Nessa concepção de discurso como momento da prática, qualquer alteração em um dos *momentos não discursivos* gera, necessariamente, efeitos nos *discursos, estilos e gêneros* resultantes de práticas discursivas particulares — discurso/semiose. Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), *momentos discursivos e não discursivos* existem simultaneamente durante a prática social e não se reduzem entre si, uma vez que “o discurso é um momento irreduzível da vida social, dialeticamente conectado a outros elementos.” (FAIRCLOUGH, 2003, p.3).

A partir do conceito de **discurso como um dos momentos de uma prática particular**, é necessário reforçar que, em uma investigação discursiva crítica, devemos considerar tanto os momentos semióticos (*estilos, discursos e gêneros*) quanto os não linguísticos, como *atividades materiais*, que são as estruturas físicas de um determinado espaço ou os recursos funcionais-físicos, como o banheiro escolar e a sala da diretoria com seus móveis; o *fenômeno mental*, que diz sobre as ideologias, crenças e valores presentes na prática; as *relações sociais* enquanto

¹⁷ (M) Momentos da (P) Prática Social e Articulação interna de cada (m) momento do (M) Momento da (P) Prática Social.

formas de interação que podem, por exemplo, favorecer um olhar analítico para as *relações de poder*, tendo em vista as identidades das pessoas que interagem na prática.

A partir da *articulação* entre momentos discursivos e não discursivos, devemos reconhecer que “os momentos de uma prática são articulados, ou seja, estabelecem relações mais ou menos permanentes com momentos da prática, podendo ser transformados quando há recombinação entre os elementos”. (RAMALHO; RESENDE, 2016, p.39). Tal fato se justifica tendo em vista que, para Laclau e Mouffe (1985), reiterados por Chouliaraki e Fairclough (1999), a *articulação* estabelece não somente relações estáveis com os momentos da prática, mas ainda possibilita transformações sociais.

Essa potencialidade das práticas está ligada, então, às possibilidades de combinações entre os momentos dela. É interessante observar as articulações entre momentos da prática em *práticas socioescolares particulares*, como faremos aqui, já que elas podem ocorrer de maneiras distintas em instituições diferentes, devido a funcionarem com sistemas de regras diferentes, com profissionais diferentes e assim por diante. Esse fator *contingencial* das práticas pode proporcionar ao analista de dados etnográficos, como no nosso caso, uma divisão metodológico-analítica, capaz de auxiliar em comparações de discursos de diferentes conjunturas, afetados por diferentes atividades *materiais, fenômenos mentais e interações sociais*.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p.106), ao abordarem a noção de *controle simbólico* vinculada ao *dispositivo pedagógico*, empreendido por Bernstein (1990), em consonância com alguns pontos da teoria social bourdiana, compreendem que as questões do espaço social são criadas através da divisão territorial do social, isto é, por meio das posições (temporárias) e das formas de consciência dos sujeitos. Assim, deve haver uma preocupação “com graus de isolamento entre práticas sociais (campos) e sujeitos sociais, vistos como efeitos do poder que impõem divisão arbitrária através da *violência simbólica*” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, p.107).

Essa perspectiva ontológica, trazida pelos autores, dialoga com o nosso estudo, tendo em vista que em parte das instituições escolares, tem-se a regulação de práticas operada pela equipe de gestão escolar, que imputa as regras da instituição, constringendo os estudantes e, em alguns contextos, desconhecendo e deslegitimando suas *identidades particulares*. Há também a regulação por parte das/dos estudantes, que se constringem entre si ao produzirem discursos investidos de transfobia, de homofobia e de racismo.

Dessa forma, verificamos que **a vida social é um sistema aberto**, mas que enfrenta constrangimentos promovidos por ideologias hegemônicas como a *cis-heteronormatividade* e

a hegemonia branca, rica, magra, citadina e norte global, as quais podem favorecer opressões sociais de alguns grupos por meio de práticas sociais situadas, por exemplo, nas instituições educacionais. É a partir dessa demanda que a *(re)articulação* discursiva pode contribuir para a reestruturação do *controle simbólico* executado pelo *dispositivo pedagógico*, atenuando as *violências simbólicas* e, com isso, favorecendo o bem-estar social coletivo de *identidades particulares* em situação de vulnerabilidade, como as *performances transmasculinas* estudantes. (BERNSTEIN, 1990; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999)

3.2.1 As contribuições do Realismo Crítico (RC) para a ADC faircloughiana

Ao considerar o discurso como um dos momentos da prática social, Chouliaraki e Fairclough (1999), além de defenderem que a prática social é parcialmente discursiva e possui outros elementos não semióticos, aproximam seus estudos da ontologia social crítico-realista, engajando o esquema teórico-metodológico da ADC à abordagem crítica explanatória, capaz de explicar a vida social.

De acordo com Solange Barros (2015), o *Realismo Crítico* (RC) - *filosofia emancipatória* (BHASKAR, 1989) - tem servido de base para uma reflexão teórica e metodológica de muitos cientistas sociais e, mais recentemente, podemos notar também que analistas críticos do discurso como Norman Fairclough e a própria autora têm reconhecido a potencialidade das contribuições de Roy Bhaskar para os estudos discursivos críticos. Na perspectiva do filósofo, a vida social é circundada por “estruturas reais que operam e agem no mundo independentemente do nosso conhecimento, da nossa experiência” (BHASKAR, 1998, p.19).

Na abordagem realista, a vida também é entendida como um sistema aberto, governado por mecanismos produzidos pelas estruturas sociais, que resultam no surgimento de eventos sociais (BARROS; VIEIRA; RESENDE, 2016). Essas pesquisadoras argumentam que eventos e estruturas são partes da realidade social e, dialeticamente, são capazes de estabelecer uma relação de transformação da realidade.

Sob essa ótica, somos, então, parcialmente interpelados por mecanismos de controle das *práticas sociais hegemônicas de gênero* cis-hétero-normativas instituídas histórica e culturalmente. Conforme Fairclough (2003, p.22) argumenta, os agentes sociais não são

“livres”, são socialmente limitados, mas possuem suas agências¹⁸ e, devido a isso, suas ações não são totalmente determinadas pela estrutura social. Assim, as práticas sociais e discursivas, ao emergirem nos eventos situados em várias esferas da vida, podem ser simbólica ou materialmente responsáveis por reconhecer e legitimar certos *estilos de vida* em detrimento de outros (LEEuwEN, 2005).

No Realismo Crítico (RC) há três domínios da realidade: *potencial*, *realizado* e *empírico*. De acordo com Vieira e Resende (2016, p. 36), o *potencial* é o domínio das estruturas, mecanismos e poderes causais do objeto; o *realizado* está ligado às circunstâncias de ativação dos poderes causais; o *empírico* é o domínio das experiências afetivas vivenciadas pelos agentes sociais, tanto no âmbito do domínio potencial quanto no do realizado.

Em nossa pesquisa, ao analisarmos *relatos de si*, estamos produzindo uma investigação discursiva transdisciplinar que parte do domínio *empírico* — da semiose, mas que explana o *potencial* de estruturas e de *poderes causais*, seja ele explícito ou implícito nos textos. Consideramos, também, as circunstâncias que motivam *poderes causais* a agirem ora de forma opressora, ora emancipatória. Assim, buscamos fazer uma análise do discurso crítica socialmente engajada, visto que como Ciência Social Crítica, a ADC tem função de:

mapear **conexões** entre **semiose e aspectos não semióticos da sociedade**, com o objetivo de, primeiro, localizar mecanismos semióticos, e suas **causas e efeitos de sentido potencialmente ideológicos**, para, em seguida, **suscitar possíveis maneiras de superar relações assimétricas de poder parcialmente sustentadas pelo discurso**. (BARROS; VIEIRA; RESENDE, 2016, grifos nossos).

Esse interesse transformacional das desigualdades, pautado pelo Realismo Crítico, insere à ADC de Fairclough uma “luz sobre a questão ética e moral do ser no mundo, consciente de sua agência humana integrada a uma totalidade transcendental que é pura unidade e cooperação.” (BARROS, VIEIRA e RESENDE, 2016, p.16). O mundo, então, se constitui em potencialidades que afetam e limitam textos e discursos.

Os discursos, dessa maneira, além de gerarem limitações e opressões na vida social, podem também promover transformações de essência emancipatória. É com esse objetivo que esta pesquisa está comprometida, uma vez que “o conhecimento precisa fazer sentido para que a realidade possa ser transformada; é preciso penetrar as raízes dos problemas sociais, com suas

¹⁸ Apresentaremos detalhadamente, na próxima seção, os conceitos de *agência* e de *poderes causais*, essenciais para a compreensão da associação entre RC e ADC. Lá discutiremos uma parte da obra de Fairclough (2003) que deu sequência ao seu empreendimento teórico-metodológico mantendo princípios e conceitos do RC.

estruturas, mecanismos e poderes, visualizando uma ‘*crítica explanatória*’” (BARROS; VIEIRA; RESENDE, 2016, p.18).

3.3. As realizações semióticas e sociais em Gêneros, Discursos e Estilos (2003)

Em *Analysing Discourse: Textual analysis for social research* (2003), Fairclough retoma o conceito de discurso como um momento da prática, consolidando uma continuidade de sua teoria e método. Dessa forma, para o autor, a dimensão da análise textual continua sendo uma faceta importante da análise do discurso, mas sempre integrada dialeticamente a outros momentos não discursivos. Ao se constituir em uma *rede* de momentos da prática (semiose e não semiose), a *prática discursiva* se entrelaça com a vida social em um sentido amplo, sempre inserida em um sistema de *ordens do discurso*. Segundo Fairclough (2003, p. 220),

Uma ordem do discurso é uma combinação específica ou uma configuração de *gêneros, discursos e estilos* que constitui os aspectos discursivos de uma rede de práticas sociais. Assim, as ordens do discurso têm estabilidade e durabilidade relativas – embora elas realmente mudem. Esse termo deriva da teoria de Michel Foucault, mas é usado na análise crítica do discurso de uma forma diferente. Em termos gerais, **as ordens do discurso podem ser vistas como a estruturação social da diferença ou variação linguística** – existem sempre várias possibilidades diferentes na língua, mas **a escolha é estruturada socialmente** (grifos nossos).

O autor compreende as *ordens do discurso* tanto na perspectiva da estruturação social quanto na perspectiva linguística (semiótica), pois defende que *ordens do discurso* também podem ser compreendidas como “uma rede de práticas sociais no aspecto linguístico” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24). Portanto, a análise dos textos, na perspectiva discursiva crítica faircloughiana, não pode ser desenvolvida de forma exclusivamente linguística, uma vez que é *interdiscursiva*, ou seja, “o texto deve ser visto como *discursos, gêneros e estilos* que se articulam” nas *práticas particulares* em meio aos diversos *eventos discursivos* da vida. (LIMA, 2019, p.21).

Fairclough (2003) mantém seu vínculo com a perspectiva social realista e, com isso, reitera sua proposta para a análise do discurso, partindo tanto de *eventos sociais* concretos quanto de estruturas abstratas e, ainda, de menos abstratas ‘*práticas sociais*’. Ambas compõem dialeticamente a realidade e inserem a perspectiva faircloughiana de análise discursiva em uma dinâmica ontológica realista. Para o nosso estudo, vale reconhecer, inicialmente, que as *práticas sociais* são situadas em *conjunturas particulares* (estruturas sociais) e, por isso, são afetadas por *poderes causais* diferentes, que têm relação dialética com o potencial agentivo das/dos

agentes das práticas. Os conceitos de **estrutura**, **agência** e de **poderes causais** serão apresentados a seguir.

Estrutura, na pesquisa social — incluindo a linguística —, é concebida como a forma em que sistemas pré-estabelecidos limitam, delimitam e determinam *eventos sociais* e ações humanas (FAIRCLOUGH, 2003). As *estruturas sociais* definem as possibilidades. Já os *eventos sociais* constituem o que é real. A relação entre essas duas vertentes é mediada pelas práticas sociais. Todas as estruturas sociais (abstratas) e os eventos (concretos) são partes do mundo — as estruturas sociais são entidades abstratas como a economia, a escola e a igreja. Por conseguinte, uma estrutura social tem potencial para definir um conjunto de possibilidades para a realização de eventos por meio de práticas situadas.

Como argumenta Barros (2015), ao considerar a escola uma *estrutura social*, podemos identificar várias *redes de interações sociais*, as quais ocorrem por meio de *eventos sociais* vinculados ao cotidiano da vida escolar. Já a agência “define as formas nas quais agentes produzem eventos, ações, textos, etc. de maneira potencialmente criativa e inovadora” (FAIRCLOUGH, 2003, p.224).

Agência pode ser compreendida como a potencialidade de agir/ser das pessoas nas práticas sociais. Em uma estrutura particular, restrições específicas são “colocadas” de modo a restringir as ações das/dos agentes. Embora sejam socialmente restritas/restritos, agentes não são totalmente determinadas/determinados, uma vez que possuem seus próprios *poderes causais* (FAIRCLOUGH, 2003). Para Archer (2000, p.51), “teorizar sobre agência diz respeito a conceituar o agente humano como alguém que é parcialmente formado socialmente, mas que também tem a capacidade de transformar parcialmente sua sociedade”.

Poderes causais, em termos de RC, são compreendidos de modo contingencial, no sentido de que a *causalidade* não implica regularidades. Um determinado evento pode ser dito como causa de outro. No entanto, não será sempre possível e coerente afirmar o acarretamento de uma correlação regular desses eventos — “isso porque efeitos têm múltiplas causas que afetam uma operação e outra” (BARROS, 2015, p. 66). Na perspectiva de Fairclough (2003), podemos listar dois *poderes causais* que constroem eventos e textos: (i) a estrutura social e a prática social (ii) agentes sociais — pessoas engajadas nos eventos. (ARCHER, 1995; SAYER 2000).

Acerca da relação dialética entre *estrutura* e *agência*, Fairclough afirma que nenhuma das possibilidades de *poderes causais* é satisfatória por si só: “tanto a estrutura como a agência têm *poderes causais*”; logo, podem se afetar em *relações assimétricas de poder*. Dessa maneira,

“os eventos, inclusive os textos, devem ser vistos como o resultado da tensão entre estruturas e agência”. (FAIRCLOUGH, 2003, p.224).

Nessa ótica, é coerente que entendamos a semiose como um elemento social em que *ordens do discurso, estrutura social, agentes sociais, poderes causais e eventos sociais* são elementos de (redes de) práticas sociais. Em consequência disso, é coerente que iniciemos nossas análises interpretando os eventos sociais, considerando a historicidade do desencadeamento dos eventos e reconhecendo que há *cadeias e redes de eventos* para que os textos sejam analisados como elementos de eventos da vida social (FAIRCLOUGH, 2003, p. 220).

Ao considerar e dar relevância aos eventos sociais, Fairclough (2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999) focalizam a essência ontológica do discurso, da linguagem. A ontologia a que os autores se referem está ligada à questão do *ser*, em que o real está presente, pois está inserido em tudo que é social, não significando que se limitaria a questões empíricas, mas sim a questões que se liguem a transformações sociais. De acordo com Bhaskar, “(...) o realismo crítico propõe uma abordagem crítico-explanatória para estudos sociais, procurando contemplar a natureza estratificada da realidade, incluindo as entidades, estruturas e mecanismos (visíveis ou invisíveis) que existem e operam no mundo” (BHASKAR, 1989, p. 12).

Norman Fairclough (2003) apresenta três significados do discurso: acional, representacional e identificacional, cujas categorias são essenciais para a análise dos variados tipos de textos. Tal autor, discutindo a linguagem como um construto semiótico, em que várias semioses se interconectam, amplia a ideia anterior de que a língua apenas funciona de formas diferentes em contextos diferentes. Ao apresentar os significados, o linguista reorganiza seu aparato teórico-categórico, de modo que as funções da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) são operacionalizadas, dando origem aos significados do discurso e às categorias de análise da ADC faircloughiana.

Desse modo, *função ideacional* torna-se **significado representacional**, a *função identitária* passa a ser compreendida no **significado identificacional** e as *funções relacional e textual* inserem-se no **significado acional**. Esse último está ligado aos modos de agir discursivamente e reforça a ideia de legitimação da ação por meio das relações entre os sujeitos; o significado representacional relaciona-se aos modos de representação de aspectos do mundo; por fim, o significado identificacional volta-se à construção e negociação de identidades, uma vez que está ligado à maneira como as identidades se identificam e identificam os outros. (RESENDE; RAMALHO, 2006).

No esquema abaixo é possível visualizar melhor a recontextualização dessas funções desde a LSF.

Figura 2 - Recontextualização da LSF na ADC (Quadro elaborado por Resende e Ramalho, 2006, p. 61)

| LSF | ADC (FAIRCLOUGH, 1992) | ADC (FAIRCLOUGH, 2003) |
|-----------------------|------------------------|------------------------------|
| Função Ideacional → | Função Ideacional → | Significado Representacional |
| Função Interpessoal → | Função Identitária → | Significado Identificacional |
| | Função Relacional → | Significado Acional |
| Função Textual → | Função Textual → | |

Tendo em vista essa recontextualização empreendida por Fairclough (2003), é necessário pontuar a relação dialética entre esses significados — eles ocorrem simultaneamente nos textos e não se reduzem um ao outro. Em *Percursos Metodológicos*, apresentaremos as *Categorias Analíticas* selecionadas para as nossas análises, mediante as recorrências linguísticas de nosso *corpus*, o qual também será apresentado de forma sistematizada nesse mesmo capítulo.

No capítulo seguinte, apresentaremos as teorias que serviram de repertório social para nossa empreitada analítica crítica, transdisciplinar e explanatória. Partiremos das questões ontológicas do gênero social, abordaremos as *performances transmasculinas* e avançaremos para a discussão sobre a escola e violências.

4. GÊNERO SOCIAL, MASCULINIDADES, VIOLÊNCIA E ESCOLA

Discursos são atravessados por fatores sociais e é também devido a isso que a perspectiva da ADC é caracterizada como *transdisciplinar*. Ao analisar uma prática discursiva particular, consideramos sempre que ela está socialmente situada e imbricada por fenômenos sociais e mentais, como crenças e valores sociais. Em virtude disso, apresentaremos, nesta seção, algumas discussões sociais que virão a constituir nosso olhar analítico para o nosso objeto primário: *relatos de si de homens trans estudantes*; e para o nosso objeto complementar: *diálogos em grupo de profissionais da educação*.

O percurso será o seguinte: *Gênero social e as Dimensões Psíquicas-Performativa-Prostética; Transmasculinidades plurais e masculinidades hegemônicas; Escola, Gênero, Violências e Sexualidade; Pedagogia e currículo queer na Escola: uma urgência*.

4.1. Gênero Social e as Dimensões Psíquica-Performativa-Prostética

Em um panorama histórico, *Gênero* foi e ainda é uma categoria bastante disputada. Há algum tempo, na perspectiva do determinismo biológico, a categoria *gênero* foi tomada como resultado do *sexo*. Logo, *Gênero* era compreendido como efeito do sexo, da genitália. Assim, também ocorria com os significados simbólicos de *ser homem* e de *ser mulher* que eram e, ainda hoje, em algumas sociedades, são produzidos nessa perspectiva. Entretanto, com o intuito de confrontar tal determinismo, antropólogas feministas e filósofas defenderam que os significados simbólicos associados a *feminilidades* e a *masculinidades* não são determinados, mas socialmente construídos, ou seja, diferenças de gênero são cultural e historicamente construídas (BEAUVOIR, 1949; MEAD, 1979 [1935]; MOORE, 1988).

Butler, também em oposição ao essencialismo pregado pelo determinismo, compreende o *Gênero* como uma identidade que é construída em uma sequência iterada e citada de atos performativos. Assim como o *sexo*, que é tão culturalmente construído, pelo discurso médico e pelos nossos discursos de *sexuação*, “o gênero é constitutivo da identidade que se pretende ser” e essa construção talvez sempre considerará traços de *masculinidades* e de *feminilidades* socialmente estabelecidos (SALIH, 2017, p. 71).

Porém,

Não basta dizer que o gênero é performado, ou que não podemos derivar o significado de gênero a partir de sua performance, quer repensemos ou não a performance como um ritual social obrigatório. [...] Há operações do gênero que não “se mostram” no

que é performado como gênero, e seria um erro reduzir as **operações psíquicas do gênero** à performance de gênero (BUTLER, 2017, p. 153, grifos nossos).

Ao reconhecer a dimensão psíquica do gênero em um diálogo com a psicanálise freudiana, Butler (2017) nos alerta para pensarmos a complexidade da autoidentificação de uma pessoa com os gêneros sociais. Se o gênero é, antes de performativo, psíquico, não se trata de uma *escolha* arbitrária, mas de uma experiencição subjetiva e particular. Essa tese da filósofa é fundamental para o nosso contexto de pesquisa, em que algumas transmasculinidades experienciam a deslegitimação identitária e também algumas cenas de interpelações violentas — práticas produzidas por *agentes sociais* inseridos em *correntes ideológicas* conservadoras e religiosas, que tendem a contribuir para o não reconhecimento identitário, para o desrespeito e para a transfobia.

Sob a ótica da performatividade, *Identidade de gênero* pode ser compreendida como a profunda experiência individual do gênero de cada pessoa; pode corresponder ou não ao *sexo* atribuído no nascimento, como no caso das pessoas transgênero que não se identificam com ele (ANMEGHICHEAN, 2006). Na perspectiva butleriana, que parte de estudos que consideraram o *Gênero* como uma construção social, podemos compreender que *feminilidades* e *masculinidades* estão sempre se *construindo* e se *desconstruindo*, concepção ligada à perspectiva dos Estudos *Queer*.

O pensamento *queer* articula conhecimentos filosóficos e sociológicos e surge a partir do diálogo entre o movimento feminista e o movimento LGBTQI+, no final dos anos 80, para melhor abranger a fluidez das identidades de gênero. É importante situar que tal conjunto de saberes posiciona-se contra a classificação e padronização das identidades e contra o sistema binário de *gênero/sexualidade*. Por isso, Louro (2012, p. 365) argumenta que os Estudos *Queer* estão para além de uma *Teoria* (que lembraria sistematização e estrutura) e considera importante a identificação dessa corrente de saberes como *Estudos* que dizem respeito a demandas políticas.

Estudos *Queer*, então, podem ser compreendidos como uma abordagem crítica e pós-identitária orientada pelas *diferenças* e pela subversão. Estão baseados no reconhecimento e na potencialização das lutas de indivíduos pertencentes a grupos tipicamente oprimidos como mulheres, negros, classes populares, deficientes, pessoas LGBTQI+ e outras *corporeidades* socialmente marginalizadas (GERMANO, 2017; LÍVIA; HALL, 1997¹⁹).

¹⁹ Beseamo-nos no artigo “*It’s a Girl!*” *Bringing Performaty Back to Linguistics*, tido como marco dos estudos linguísticos a partir de uma perspectiva *queer*. Tradução de Rodrigo Borba e Cristiane Maria Schnack, publicado inicialmente como capítulo introdutório do livro *Queerly Phrased: Language, Gender, and Sexuality* (p. 3-18), em

Ainda sobre a perspectiva política *queer*, cabe estabelecer diálogo também com Bento (2017), socióloga brasileira que tem produzido conhecimentos considerando a realidade dos corpos que estão ao sul. Tal autora vincula-se aos estudos transviad@s e dialoga com Butler (2003) e outros autores/autoras ao propor que, em se tratando de gênero, temos *feminilidades* e *masculinidades*, às quais não dependem de uma superfície sexo-biológica para serem consideradas legítimas. De acordo com ela, não existe gênero pré-determinado em uma estrutura corpórea, o gênero é feito na prática cotidiana e está relacionado à performance, à prática e ao reconhecimento social (BENTO, 2017; BUTLER, 2003; FAUSTO-STERLING, 2001; LAURETIS, 1994; FOUCAULT, 1979).

Possibilidades performativas de gênero estão para além de *masculinidades* e *feminilidades* cis ou trans, uma vez que há pessoas *não binárias* e *sem gênero*. Para Nery²⁰ (2014, p.61), psicólogo/pesquisador brasileiro e homem trans, “a transgeneridade representa um âmbito de vivências subjetivas e intersubjetivas relacionadas ao rompimento com as normas *binárias* e essencialistas de gênero”. Pessoas *trans* são marcadas pela transitoriedade identitária em oposição à fixidez cis-heteronormativa e representam diversas expressões²¹, entre elas, a transgeneridade (mulheres *trans*, homens *trans*, pessoas *trans não binárias*).

Já Paul B. Preciado, na obra Manifesto Contrassexual, produz uma crítica ao feminismo construtivista e à performatividade de gênero butleriana. Para o autor,

O Gênero não é simplesmente performativo (isto é, um efeito das práticas culturais linguístico-discursivas) como desejaria Judith Butler. O Gênero é, antes de tudo, **protético**, ou seja, não se dá senão na **materialidade dos corpos**. É puramente construído e ao mesmo tempo inteiramente orgânico. Foge das falsas dicotomias metafísicas entre corpo e alma, a forma e a matéria. [...] Sua **plasticidade carnal desestabiliza a distinção entre o imitado e o imitador**. O gênero poderia resultar em uma tecnologia que fabrica corpos sexuais (PRECIADO, 2017, p.29, grifos nossos).

O autor transgênero não nega a performatividade de Butler, mas, antes dela, insere a importância da materialidade corpórea do gênero. Ao afirmar que o gênero é também protético,

1997, organizado por Anna Livia e Kira Hall. Disponível no livro “Linguagem, Gênero, sexualidade – clássicos traduzidos” (FONTANA; OSTERMANN, 2010), produzido pela editora Parábola.

²⁰ Deixamos aqui a nossa homenagem e agradecimentos a João Nery por todo o conhecimento compartilhado durante a sua vida de pesquisador e de ativista – ele faleceu em outubro de 2018 devido a um câncer no pulmão.

²¹ Nery (2014) reconhece o termo trans como um guarda-chuva que além de representar masculinidades e feminilidades trans, inclui também *travestilidade* e a *intersexualidade*.

Preciado (2017) refere-se às possibilidades de construção do gênero nos corpos que visam “imitar” ou performatizar um gênero referência (masculinidade/feminilidade), como no caso de algumas pessoas trans.

Sob esse viés, roupas e acessórios são objetos generificados que produzem o gênero materialmente, assim como os implantes de silicone, inseridos por *algumas* feminilidades trans, e como as aplicações de testosterona, realizadas por *algumas*²² transmasculinidades em busca por crescimento de pelos e por outras mudanças corpo-biológicas. Com isso, podemos notar que o gênero é material-performativo, já que combina atributos físicos a elementos simbólicos, como *reiteraões nominais-pronominais* de nomes sociais e de elementos linguísticos que reconheçam o corpo generificado, em outras palavras, uso de “ele” para homem trans e de “ela” para mulher trans.

Em uma recente entrevista intitulada “Ser trans é cruzar uma fronteira política”, publicada pelo portal online do jornal espanhol *El País*, Preciado (2019) relata a experiência da transição de gênero como o cruzamento de uma fronteira na vida social:

No meu caso, o cruzamento começou em 2004, quando comecei a me administrar pequenas doses de testosterona. Durante alguns anos, transitando por um espaço de reconhecimento de gênero que oscilava entre o feminino e o masculino, entre a masculinidade lésbica e a feminilidade King [ou feminilidade masculina], experimentei a posição que agora é chamada de gênero fluido. **A fluidez das encarnações sucessivas se chocava com a resistência social para aceitar a existência de um corpo fora do binário sexual.** Essa “fluidez” foi possível durante os anos em que me administrei uma dose de testosterona que chamamos de “limiar”, porque desencadeia a proliferação no corpo dos chamados “caracteres secundários” do sexo masculino. (PRECIADO, 2019, n. p, online, grifos nossos)

A partir do relato do filósofo, é perceptível o estranhamento social diante de um corpo em processo de *transição de gênero*. É preciso que problematizemos: *como parte da sociedade encara um corpo simultaneamente marcado por traços de feminilidade e de masculinidade?* Com resistência e deslegitimação, como aponta o autor ao abordar a falta de aceitação diante da existência de um corpo momentaneamente em gênero fluido, atravessando a fronteira de

²² É importante reiterar que há diferentes *masculinidades* e *feminilidades* trans e, devido a isso, **nem todas essas pessoas buscam por modificações físicas ou simbólicas**, podendo apenas se *autoidentificar* com seu gênero no plano mental. Há também as pessoas não binárias, aquelas que não se identificam em um gênero específico – não-binárias podem ser tanto pessoas cis quanto pessoas trans. Em um episódio da série de mini-documentários nomeada “Sobre ser”, vinculada ao canal do YouTube Sobre Ser Minidocs, Guilherme, pessoa não-binária, afirma que essa forma de se identificar está ligada ao não se sentir pertencente nem ao gênero masculino, nem ao gênero feminino – é uma vivência que mescla traços de masculinidades e de feminilidades. A série foi produzida por alunos de Rádio/TV da UNESP - Bauru e está disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCfxFp9KpgV2Qe0L21ceTjtg/videos>>.

gênero e buscando construir sua masculinidade. Acerca dessa difícil e questionada vivência dos corpos trans, que ampliam as fronteiras de sexo/gênero, é possível que notemos os dilemas que eles enfrentam cotidianamente por destoarem da normatividade cisgênera. As expulsões de estudantes trans da escola, como discutimos na *introdução*, exemplificam isso.

Connell (2016, p. 25) discutiu que “o Gênero é uma dimensão central da vida pessoal, das relações sociais e da cultura. É uma arena em que enfrentamos questões práticas difíceis no que diz respeito à justiça, à identidade e até à sobrevivência”. Logo, se pensarmos nas performances e nas materialidades dos corpos transmasculinos, observamos um agravamento nesse difícil quadro de sobrevivência, uma vez que essas identidades, ao construir suas masculinidades, provocam e desestabilizam a estrutura hegemônica cisgênera. Por isso, tendem a ser frequentemente negligenciadas por instituições de poder conservadoras, como são algumas escolas brasileiras.

Agora que já tomamos nota da **concepção psíquica-performativa-prostética do gênero** (BENTO, 2017; BUTLER (2003 [1999]); PRECIADO, 2017), avancemos no sentido de compreender as *transmasculinidades plurais*.

4.2. Transmasculinidades plurais e masculinidades hegemônicas

Pesquisadoras e pesquisadores brasileiros têm discutido as vivências transmasculinas, suas características e, principalmente, a impossibilidade de uma conceituação universal. Em 2012, Guilherme Almeida, pesquisador em saúde coletiva e professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), já discutia que “os homens trans são diferentes entre si em função dos próprios marcadores sociais das diferenças” (ALMEIDA, 2012, p. 517). Outros estudos como os de Ávila (2014) e de Pontes e Silva (2017) também abordam o tema salientando a invisibilização e as vulnerabilidades desse grupo.

A partir de Almeida (2012), em *FTM, transhomens, homens trans, trans, homem: A emergência de transmasculinidades no Brasil contemporâneo*, Simone Nunes de Ávila (2014), pesquisadora brasileira em Ciências Humanas e Intedisiplinaridades abordou, em sua tese de doutorado, a emergência de masculinidades produzidas por homens trans. Segundo a autora, as *transmasculinidades* vêm se constituindo como “novas” identidades sociais e políticas no contexto brasileiro. Assim como Almeida (2012) apontava para uma *aquarela das masculinidades*, Ávila (2014) também considerou que não há uma performance universal de *transmasculinidade*, elas são maleáveis; estão em constante produção (PRECIADO, 2017).

Os corpos transmasculinos, ao produzirem uma masculinidade sem pênis, desestabilizam as masculinidades cisgêneras (ÁVILA, 2014). As *transmasculinidades* recusam a arbitrariedade do sexo e do gênero e, ao fazerem isso, performatizam masculinidades sem o poder do falo. Já as feminilidades trans o subvertem e são punidas por isso, como problematiza Salabert (2019, p. 40), travesti brasileira, militante, professora e fundadora da ONG *TransVest*²³, em entrevista:

[...] nós, travestis²⁴, subvertemos duas coisas, e por isso somos violentadas: primeiro, **a gente subverte o poder do falo**, e ao subverter o poder que é dado ao falo, uma vez que não se pode discutir transexualidade com um falocentrismo, pois, na verdade, o falo, para as pessoas transexuais, tem outra dimensão, a dimensão do prazer, não é a dimensão do poder. O meu pênis não é uma dimensão do poder, é uma dimensão do prazer. **O falo, enquanto poder, está no campo da masculinidade**, e por isso nós somos punidas, nós somos punidas porque nós rejeitamos a masculinidade que nos foi dada e rejeitamos o poder do falo que é dado (grifos nossos).

Ao passo que transfeminilidades subvertem, geralmente, o poder social do falo, que é dado naturalmente, como apontou Salabert (2019), as transmasculinidades inserem-se em uma outra zona de vulnerabilidade social, ao saírem do lugar de mulher cisgênera (às vezes lésbica) para ocupar o lugar de uma performance de gênero transmasculina. Tal fato se explica devido às transmasculinidades serem questionadoras da cis-hétero-normatividade compulsória, mas que também têm seus corpos questionados cotidianamente por saírem dessa norma e, principalmente, por não terem pênis (OLIVEIRA, 2015; MISKOLCI, 2014).

Se não tem pênis, não tem poder — ou tem menos poder. O falocentrismo estigmatiza e reforça a opressão contra as múltiplas *transmasculinidades* (ÁVILA, 2014). Almeida (2012, p.519), sociólogo e pesquisador das masculinidades trans brasileiras, discute sobre o *não poder* da ausência do falo nos corpos transmasculinos: “é como se os comportamentos e os significados considerados masculinos emanassem necessariamente da presença material original do pênis.” Nesse sentido, o corpo transmasculino [com vagina] não produz uma masculinidade inteligível? O relato de Miguel Marques, trans, 24 anos e estudante de psicologia provoca essa discussão:

Sou influenciado diariamente por comentários entre pessoas conversando, falando do tamanho do pênis de fulano de tal, de como foi bom transar com aquele homem. Um

²³ *Transvest* fornece supletivos, aulas de idiomas e cursinho para Enem e atende pessoas trans de Belo Horizonte e Região Metropolitana.

²⁴ Em vez de propor ou buscar distinções [entre vivências *travestis* e *transgêneras*], talvez fosse o momento de analisarmos os sentidos que a sociedade projeta sobre as duas palavras – argumenta a travesti Amara Moira (2017). Disponível em: <<https://midianinja.org/amaramoira/travesti-ou-mulher-trans-tem-diferenca/>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

homem que não é trans já tem a masculinidade completamente pressionada e cobrada, quem dirá um homem que tem uma vagina: O maior símbolo de feminilidade de um corpo feminino [...]. **Ser um homem com vagina é ser homem em dobro**, é tentar construir uma masculinidade isenta dos lixos que vem junto²⁵ (grifos nossos).

No relato de Miguel, se é preciso ser homem em dobro, é porque há um pressuposto discursivo do que é a masculinidade hegemônica cisgênera. *Seria ela baseada no critério da força e da resistência? Do não poder ser frágil?* Miguel evidencia nessa narrativa de desabafo que, para experienciar a vida social sendo homem com vagina, é preciso resistir dobrado; quer dizer então que há obstruções sociais que desfavorecem o reconhecimento de sua identidade de gênero, afinal, resistência pressupõe dilemas e afetações emocionais com a vida. No entanto, por que isso ocorre?

Para Connell e Messerschmidt (2013), **masculinidades são hierarquizadas socialmente** em relação a um padrão hegemônico de referência. Assim, homens cis geralmente são mais pertencentes à hegemonia social por possuírem pênis (falo). Por outro lado, é importante reconhecermos que essa hierarquização ocorre também entre as transmasculinidades: umas são mais legitimadas, reconhecidas e passáveis, outras menos. (ALMEIDA, 2012; PONTES; SILVA, 2017).

De acordo com Almeida (2012), o termo *passing transgender* é utilizado na literatura internacional para referenciar a capacidade pessoal de algum corpo ser identificado como pertencente a um gênero diferente daquele ligado ao sexo biológico e assignado ao nascer. Segundo Pontes e Silva (2017), pesquisadoras brasileiras, a *passabilidade* consolidada por uma performance de gênero dispõe um conjunto de atos regulados e repetidos, que asseguram uma imagem crível de masculinidade ou de feminilidade no registro da matriz cis-hetero-normativa. Uma pessoa trans passável é aquela que não possui traços materiais e performativos questionáveis do gênero que constitui e, na vida social, não tem seu corpo identificado como trans (BUTLER, 2016 [1990]; MISKOLCI, 2014).

Em *Masculinidade hegemônica: repensando o conceito*, Connell e Messerschmidt (2013) apresentam a origem do conceito de masculinidade hegemônica, que teve sua discussão iniciada no em meados dos anos 1980. Essa autora e autor, respectivamente, mapeiam os contextos em que a noção primária de masculinidade hegemônica foi utilizada, identificam a expansão dos estudos sobre masculinidades e repensam alguns pontos.

²⁵ *Pra ser um homem sem pau tem que ser homem em dobro* – Miguel Marques. Disponível em: <<http://www.alguemavisa.com.br/2017/07/17/pra-ser-um-homem-sem-pau-tem-que-ser-homem-em-dobro/>>

Nessa recente pesquisa, defendem que “o conceito de **masculinidade hegemônica** não equivale a um modelo de reprodução social; precisam ser reconhecidas as lutas sociais nas quais **masculinidades subordinadas** influenciam formas dominantes” (p.241). Com isso, confirmam formulações iniciais acerca da existência de **masculinidades múltiplas**, devido, principalmente, à ideia de hegemonia que incorporam na discussão, levando em conta a noção de que masculinidades hegemônicas pressupõe a existência de masculinidades subordinadas. Essa concepção de masculinidades múltiplas dialoga com Ávila (2014), uma vez que a pesquisadora, em consonância com Almeida (2012), apontou para a existência de uma gama de *transmasculinidades brasileiras* em constante produção.

Se para Connell e Messerschmidt (2013), o Gênero é produzido, entre outros espaços sociais, nas escolas e nas vizinhanças, através de estruturas de grupos de pares e do controle do espaço escolar, podemos defender então que, em geral, masculinidades se constituem por meio das *interações sociais* e dos sistemas de controle de *instituições de poder*. Entretanto, essa autora e autor reconhecem também que padrões hegemônicos de masculinidade “são tanto envolvidos como contestados, à medida que as crianças crescem” e começam a se identificar com o mundo e, assim, identificam seus corpos (CONNELL; MESSERSHMIDT, 2013, p. 253).

Tal fato está conectado à necessidade de o conceito de masculinidade hegemônica demandar uma compreensão mais holística da hierarquia de gênero, reconhecendo o **potencial agentivo** dos grupos subordinados, como defendem a/o pesquisadora/pesquisador, já que é preciso reconhecer

a **agência** dos grupos subordinados, tanto quanto o poder dos grupos dominantes e o condicionamento mútuo das dinâmicas de gênero e outras dinâmicas sociais. Pensamos que isso tenderá, ao longo do tempo, a **reduzir o isolamento dos estudos sobre homens e enfatizará a relevância das dinâmicas de gênero para os problemas** – que variam dos efeitos da globalização à questão da violência e da promoção da paz – explorados em outros campos das ciências sociais. (CONNELL; MESSERSHMIDT, 2013, p. 266, grifos nossos).

Ao se referir à agência das masculinidades, Connell e Messerschmidt (2013) estabelecem, implicitamente, um diálogo da relação entre agência e estrutura social apresentada por Fairclough (2003). Isso é importante para o nosso contexto de pesquisa, visto que *transmasculinidades* possuem diferentes níveis de agenciamento de suas vidas em práticas socioescolares distintas — isso tem a ver com seus corpos, marcados por diversas particularidades, e também com as *interações sociais* que estabelecem no ambiente escolar, como já foi apontado previamente.

Dessa forma, é possível que, em *relações sociais* no âmbito educacional, estudantes trans possam ter suas identidades particulares oprimidas ou legitimadas. Tais fenômenos tendem a ocorrer de formas diferentes em espaços diferentes, uma vez que a dinâmica do gênero é também geográfica, situada localmente, como defendem Connell e Messerschmidt (2013). Na próxima seção, avançamos para pensar nas identidades transmasculinas na escola e as violências que enfrentam.

4.3. Escola, Gêneros, Sexualidades e Violências

Escola: espaço do saber; do respeito; do acolhimento das diferenças corporais e identitárias. Nas práticas socioescolares, a interação entre estudantes e profissionais da educação é inevitável e nela se constituem laços de afeto, mas também de desafeto e de violências. Nessa instituição, espera-se que a formação seja cidadã e emancipatória, libertadora e crítica quanto às diferenças de gênero e sexualidade. Essa é uma demanda urgente, uma vez que corpos trans estudantes são vulneráveis na rua e no ambiente escolar. Em se tratando da *violência de gênero* e a experiência da vida escolar, é importante reconhecer que

a violência está diretamente associada ao poder. Dito de outra forma, está ligada à possibilidade de alguém impor sua vontade, sem consentimento, sobre a vontade do outro. Isso pode ser feito de diversas formas: por meio de agressão física, chantagem, pressão psicológica ou ataque moral – ou ainda impedindo que o outro exerça seus direitos. Originária do latim *violare*, a palavra violência também compreende, conforme sua raiz, a noção de violação (LINS, MACHADO; ESCOURA, 2016, n.p).

As formas de violência são várias, sendo a violência simbólica a mais frequente no contexto escolar, que ataca moralmente a comunidade LGBTQI+ estudante. No entanto, violências ocorrem de forma complexa, considerando as diferenças corporais e performativas das *transmasculinidades*, que estão socialmente organizadas em uma hierarquia de gênero e experienciam de formas diferentes a vida escolar.

Vidas trans, no geral, como operam uma desconstrução no sistema corpo-sexo-gênero, por meio de estratégias materiais e performativas, provocam a ordem regulatória cis-heteronormativa e desestabilizam a escola — tais corpos perturbam a ordem das coisas. (CÉSAR, 2009; SANTOS, 2015). Essa perturbação ocorre porque são corpos diferentes, não inteligíveis e, por isso, são encarados e deslegitimados. Um fator que contribui para a perpetuação desse cenário é o silenciamento das pautas de gênero e sexualidade na educação, tanto na formação de professores quanto na atuação das/dos professoras e professores na educação básica (FURLANI, 2009).

Outro agravante que contribui para as violências de gênero na escola é o potencial que a instituição, enquanto espaço das diferenças, tem para a *rearticulação discursiva*. Gonzalez (2017), ao retomar Chouliaraki e Fairclough (1999), aponta que o dinamismo das *ordens do discurso* contribui para o desencadeamento de *articulações* de discursos, gêneros e estilos. Dessa forma, ainda que estejamos focalizando esta pesquisa na instituição escolar, não somente o discurso pedagógico é produzido nessa instituição. A comunidade escolar é constituída por corpos diferentes, com crenças e valores também diferentes. Logo, os *discursos religiosos, familiar, conservador e de patologização do corpo trans* podem estar em frequente circulação e rearticulação nesse espaço.

Chouliaraki e Fairclough (1999) abordam o dispositivo de poder pedagógico de Bernstein (1996), o qual defende que o discurso pedagógico se organiza em três regras principais: distributivas, recontextualizantes e avaliativas. Gonzalez (2017, p.79) as sintetiza:

distributivas, o discurso pedagógico exerce o controle simbólico e a distribuição social “do que é pensável”, ou “impensável”, e “de quem pode pensar sobre”, definindo e distribuindo, assim, os conhecimentos que podem/devem circular na escola;

recontextualizantes, o discurso pedagógico articula dois discursos principais: o discurso instrucional, ou seja, das pedagogias da transmissão e aquisição de conhecimento, nos currículos explícitos; e o discurso regulador, das pedagogias da construção de relações sociais e da ordem, no currículo implícito, e

avaliativas, opera-se a transformação do discurso pedagógico em prática pedagógica, definindo as formas e condições de transmissão e aquisição do conhecimento com base em tempos (idade), espaços (contextos) e textos (conteúdos) que são concretizados na escola.

Neste momento, chamamos atenção para as duas primeiras regras. Esse fator *distributivo* do poder pedagógico seleciona o que pode ser dito e também os não ditos. Assim, inserida em uma conjuntura sociopolítica nacional, que preza pelo conservadorismo e pela banalização das pautas humanitárias e de políticas públicas LGBTQI+, o discurso pedagógico atual tende a esquivar-se para o silenciamento das demandas de gênero e sexualidade na escola. Para isso, às vezes, busca fugir de polêmicas com pais e responsáveis dos estudantes, outras vezes, compactua com o conservadorismo, com o autoritarismo e com a violência. Já a propriedade recontextualizante movimenta discursos de outras práticas sociais, como as religiosas e familiares, instaurando discussões pautadas na moralidade e no sagrado no ambiente escolar. Isso pode contribuir significativamente para a proliferação de interpelações violentas, uma vez que alguns discursos religiosos negligenciam as existências trans.

Desse modo, essas regras do dispositivo pedagógico de Bernstein (1996) possibilitam tanto o silenciamento da agenda política e humanitária dos corpos trans em *práticas socioescolares* quanto a cristalização das violências contra eles, visto que o *não dizer* sobre as diferenças de corpo-gênero-sexualidade acentua o desconhecimento e o estranhamento dessas vidas, podendo gerar cenas de afetações violentas físicas ou simbólicas. Tais cenas se dão pela linguagem, oral ou corporal e ainda pelo não reconhecimento identitário e pela negação de recursos materiais, como os banheiros sem gênero para a população trans estudante.

Ávila (2014, p.113) exemplifica como essas violências se dão por meio de alguns relatos de transmasculinidades estudantes:

Evandro diz que foi expulso de sete escolas porque se recusava a usar o banheiro feminino e “no masculino, apanhei muito e sofri violência sexual”.

Beto se sentia excluído na escola: “eu ficava chorando num canto... não queria entrar no banheiro porque eu não sabia em que banheiro entrar... ou melhor, saber eu sabia, mas daí fazer o que? Vai chocar este? Vai chocar aquele? Iam dizer: ‘ei, o que tu tá fazendo aí?’ ou as meninas do banheiro iam dizer: ‘ai, tu não é daqui’. Entendeu?”

Jeferson, 34 anos, conta que era “muito torturante” ser chamado pelo nome de registro pelos/as professores/as e colegas. Naquela época não havia ainda nenhuma resolução sobre o uso do nome social. Ele foi o único interlocutor que abandonou os estudos universitários, motivado claramente pelo desconforto de ser designado por seu nome de registro.

Esses relatos comprovam a difícil vida escolar das vidas trans. Devido não apenas a isso, mas também às suas relações familiares e trabalhistas, que tendem a se fechar para tais corpos. O suicídio tem sido uma das causas recorrentes das mortes de travestis, mulheres transexuais e homens trans do Brasil nos últimos tempos, segundo o *Dossiê de assassinatos e Violência Contra Travestis e Transexuais no Brasil – 2018*, divulgado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2018). O documento aponta ainda que, no caso das *transmasculinidades*, a escolaridade dessa parcela da população é inversamente proporcional à baixa escolaridade das feminilidades trans, que acabam voltando-se para a prostituição. Entretanto, apesar dessa informação, é necessário visibilizar as violências contra performances transmasculinas nas escolas, pois elas existem ainda que de formas implícitas, como destaca a pesquisa doutoral de Ávila (2014).

Quando pensamos em dinâmicas de gênero, é necessário reconhecer também “a institucionalização das desigualdades de gênero, o papel das construções culturais e a ação combinada das dinâmicas de gênero com raça, classe e região (CONNELL; MESSERSHMIDT, 2013, p. 254). Se analisarmos a institucionalização das desigualdades de gênero em uma

perspectiva regional, por exemplo, temos que o corpo de um homem trans pode possuir agências diferentes em escolas de regiões geográficas diferentes, uma vez que interage com pessoas distintas nesses locais-tempos. Assim, conjunturas escolares podem se demonstrar mais ou menos acolhedoras das identidades trans. Entretanto, a vulnerabilidade é causada também por outros fatores da materialidade do corpo e da sexualidade particular deles e, por isso, é preciso que observemos corpos potencialmente desprivilegiados de forma mais complexa, *interseccional*.

Essa dinâmica do gênero a que a Connell e Messerschmidt (2013) se referem pode ser entendida por nós aqui, ainda, de acordo com a demanda social e política da *interseccionalidade*, como Crenshaw (2002) defende. Sob essa perspectiva do olhar *interseccional*, temos que há várias *marcações da diferença* nos corpos, como raça, gênero e classe, que os tornam mais ou menos privilegiados na estrutura social. Com isso, as *transmasculinidades* são relativamente subordinadas a depender do *espaço* que ocupam e dos *marcadores sociais*, como *gênero*, raça, orientação sexual, etc. e da *renda* que tem acesso na dinâmica do capitalismo. É a partir desse ponto central que, na vida social, existem múltiplas performances transmasculinas experienciando a vida escolar de forma distinta e com vulnerabilidades diferentes.

A partir dessa discussão, torna-se necessário salientar a necessidade de uma reorganização discursiva e material de instituições escolares, que atendam às demandas das diferenças. A seguir, abordaremos as contribuições da pedagogia *queer* para a construção de *práticas socioescolares* mais emancipatórias.

4.3.1. Pedagogia e currículo *queer* na Escola: uma urgência

Segundo Louro (2001), a política *queer* está estreitamente articulada à produção intelectual de um grupo de pesquisadores que, por volta dos anos 90, passaram a utilizar tal termo para descrever seus trabalhos, no intuito de fundar uma perspectiva teórica. Apesar de que esse seja um grupo internamente diversificado, capaz de expressar divergências e de manter debates acalorados, é possível identificar algumas aproximações significativas nas reflexões de membros desse coletivo pensante, conforme aponta Seidman (1995, p. 125):

Os/as teóricos/as *queer* constituem um agrupamento diverso que mostra importantes desacordos e divergências. Não obstante, eles/elas compartilham alguns compromissos amplos – em particular, apoiam-se fortemente na teoria pós-estruturalista francesa e na desconstrução como um método de crítica literária e social; põem em ação, de forma decisiva, categorias e perspectivas psicanalíticas; são

favoráveis a uma estratégia descentrada ou desconstrutiva que escapa das proposições sociais e políticas programáticas positivas; imaginam o social como um texto a ser interpretado e criticado com o propósito de contestar os conhecimentos e as hierarquias sociais dominantes.

Essa discussão, que se inicia nas Ciências Sociais, é articulada ao contexto educacional por professores e pesquisadores da área da Educação, os quais entendem que o ambiente escolar é hierarquizado pelas diferenças. Nesse sentido, as noções modernas de teoria *queer* na educação originam-se por volta de 1981, trazendo, inicialmente, uma crítica à maneira como o machismo e a masculinidade se apresentam na teoria educacional marxista (PINAR, 1998).

Mary Bryson (Universidade de British Columbia) e Suzanne de Castell (Universidade Simon Fraser), professoras canadenses, parecem ter cunhado o termo “pedagogia *queer*” nos anos 90. No artigo *Queer Pedagogy: Praxis Makes I’m/Perfect*²⁶, publicado em 1993 no *Canadian Journal of Education*, as autoras registraram suas reflexões acerca das construções essencialistas de identidade no contexto de um curso de estudos lésbicos promovido por elas. De forma sucinta, consideraram, a partir daquela pesquisa-ação, a “pedagogia *queer*” como uma forma radical de prática educativa implementada deliberadamente para para intervir na produção de “normalidade” em disciplinas escolares.

Ao pensar em uma pedagogia e em um currículo *queer* para o âmbito escolar, Louro (2001, p. 550) questiona: “Qual o espaço, nesse campo usualmente voltado ao disciplinamento e à regra, para a transgressão e para a contestação? Como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante? Como traduzir a teoria *queer* para a prática pedagógica?”.

Para que tenhamos respostas a essas questões, precisamos posicionar o alvo mais imediato e direto dos Estudos *queer*, pensando no contexto escolar. Assim, poderemos instaurar uma política do poder-saber sobre heterossexualidade, homossexualidade e identidades de gênero²⁷ — temas tão inerentes às sociedades contemporâneas e que, ainda hoje, algumas instituições hegemônicas, como algumas escolas, igrejas e famílias se recusam a abordar em suas práticas discursivas.

Na perspectiva *queer*, é possível pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero. Tal abordagem sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (LOURO, 2001). De acordo com a autora,

²⁶ Disponível em: <journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/download/.../1969>. Acesso em: 06 out. 2018.

²⁷ Reconhecemos que a teoria *queer* possuiu uma abrangência muito maior que essa, pois nos propõe a pensar em outros corpos, em outras identidades, tidas como vulneráveis, como exemplo: o corpo negro, o corpo periférico, o corpo deficiente, o corpo down. Em nossa pesquisa, como já posicionamos, estamos focalizando as identidades transgêneras masculinas.

Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e com a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o 'outro' é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. (LOURO, 2001, p.550)

É na interação com diferentes corpos, com diferentes identidades, que professores e estudantes se constituem enquanto agentes sociais. Por meio da intervenção dos discentes, que devem legitimar a existência das diferenças na sala de aula e também fora dos muros escolares, é possível instaurar discursivamente um movimento de emancipação social para que a vulnerabilidade de estudantes *trans* seja reduzida na comunidade escolar. É preciso desenvolver práticas socioescolares articuladas à pedagogia *queer*, em vistas a promover a cidadania, os direitos e a legitimação corpórea e identitária das minorias.

Essa demanda por uma educação emancipatória, inclusiva e que reconheça a importância dos conhecimentos sobre as diferenças de gênero e sexualidade continuará sendo comprovada a partir do próximo capítulo. Ao abordar os *procedimentos metodológicos*, descrevemos um pouco da realidade das duas escolas onde realizamos nossa pesquisa.

5. CONHECENDO PARTE DA COMUNIDADE ESCOLAR VIÇOSENSE: DA QUEBRADA *QUEER* AOS COLABORADORES DA PESQUISA

[...] “Quebrando armários, extermínio à normatividade [...] Vamo assistir você ouvindo a nossa realidade Tirando nossas capas de invisibilidade” [...]. (RAP BOX, 2018)

Esse trecho da música *Quebrada queer*, do coletivo Rap Box, ilustra bem nossa pesquisa. Nosso estudo crítico-discursivo de base etnográfica visa não só problematizar e analisar *relatos de si* dos homens trans estudantes, mas também pensar e propor formas de enfrentamento para as barreiras que estão sendo a eles colocadas na *conjuntura escolar*. É preciso ressignificar essas *capas de invisibilidade* que atenuam o potencial de *agência* das vidas trans e as deslegitimam nas *práticas socioescolares*.

Como já apontamos, nossa investigação discursivo-etnográfica ocorreu em duas escolas públicas estaduais, ambas localizadas na cidade de Viçosa/MG. Por questões éticas, atribuímos *nomes ficcionais*²⁸ às escolas, nomeadas aqui como (i) **Escola João Nery** e (ii) **Escola Leonardo Peçanha**. A seguir, apresentamos de modo sucinto como se delineou nossa investigação.

Inicialmente, apresentei²⁹ a proposta da nossa pesquisa às supervisoras pedagógicas das escolas. Na Leonardo Peçanha, a supervisora foi bastante acolhedora e reconheceu a importância de nosso estudo para otimizar a vivência escolar dos homens trans estudantes. Já na João Nery, pude experienciar menos interesse com nosso estudo, uma vez que, em alguns momentos, o processo de *coleta* e de *geração de dados* foi dificultado.

Em um segundo encontro nas escolas junto às supervisoras, apresentei a proposta de pesquisa aos estudantes homens trans e todos demonstraram interesse em contribuir, de forma voluntária, com seus *relatos de si*, gerados por meio de *entrevistas semiestruturadas* e

²⁸ A escolha desses nomes tem como objetivo homenagear e visibilizar dois homens trans brasileiros. Como já situamos, Nery faleceu em 2018 e foi um importante ativista brasileiro, reconhecido por ter sido o primeiro homem trans a fazer a cirurgia de mastoplastia masculinizadora em pleno período ditatorial. Foi autor de livros que tratam da temática de gênero e de sua transmasculinidade, como *Viagem Solitária* e *Velhice Transviada*. Já Leonardo Peçanha é um homem trans negro brasileiro, professor de Educação Física e militante que atua no *TransRevolução* – Fórum Nacional de Pessoas Trans Negras e no *Instituto Brasileiro de Transmasculinidades*. Sua atuação nessas duas iniciativas está ligada ao seu posicionamento sobre a necessidade de discutir as opressões e de interseccioná-las.

²⁹ Neste trabalho, a voz na primeira pessoa do singular é utilizada para tratar de questões específicas de coletas de dados nas escolas, as quais foram realizadas por mim com supervisão da minha orientadora.

individuais. Quanto à equipe de profissionais das escolas, alguns membros (professoras/es, supervisoras e uma diretora) participaram de *grupos focais*. Para que os estudantes tivessem mais liberdade e segurança ao relatar suas possíveis e particulares vulnerabilidades, optamos pelas *entrevistas individuais*. Quanto aos *grupos focais* com profissionais da educação, consideramos relevante observar a interação desses membros em uma prática discursiva científica e ontológica sobre diversidades de gêneros e sexualidades. Há na discussão em grupos uma potencialidade de sensibilização para a transformação da realidade, de modo crítico e criativo (BACKES et al., 2011).

Para que pudéssemos descrever mais detalhadamente o perfil dos/das colaboradores/as, consideramos vários elementos semióticos que tivemos acesso: as *narrativas* dos estudantes, os *grupos focais*, a *estrutura física* da escola e sua *ornamentação*. Segundo Fairclough (2003), a análise do discurso crítica volta seu olhar também para a *atividade material*, uma vez que ela constitui um dos momentos da prática social, ou seja, para a materialidade dos espaços, das estruturas e dos corpos. À vista da amplitude conceitual do termo “discurso”, para esse autor, é possível argumentar — levando em conta o contexto desta pesquisa — que a partir da escolha de *ornamentos decorativos* para espaços públicos como a escola, crenças e ideologias — *atividades mentais* — podem ser representadas e, além disso, reiteradas por *agentes sociais*.

Na escola João Nery, percebi, desde a primeira visita, que a diretoria era decorada com artefatos religiosos que remetiam ao cristianismo. Saí de lá um pouco incomodado e com a seguinte provocação:

Se a escola está decorada com aqueles elementos religiosos é porque parte das pessoas que trabalham lá compactuam com princípios religiosos cristãos. Mas e a *laicidade*³⁰? Será que o discurso pedagógico na João Nery é imbricado de discursos religiosos?
(Nota de campo)

A partir disso resolvi incluir nos questionários³¹ de colaboradores/as uma questão sobre a vinculação ou não dessas pessoas a alguma religião. Com isso, foi possível identificar e melhor analisar os discursos gerados, observando a *ordem do discurso religiosa*

³⁰ Para Valente (2018), a laicidade é um processo sócio-histórico em frequente desenvolvimento. Trata-se de um princípio que pressupõe uma ação estatal para a garantia da separação entre esfera pública e esfera política, da neutralidade de tratamento das diferentes religiões, da **liberdade de crença** e da igualdade das pessoas. No Brasil, a laicidade foi oficialmente instaurada em 1889, a partir de um decreto que previa a separação entre as instâncias pública e privada. Nesse sentido, a necessidade de implementar a laicidade em cada contexto social se faz presente a partir do momento em que se torna inevitável a convivência entre cidadãos de crenças diferentes.

³¹ Questionários de participantes e outros documentos da pesquisa etnográfica estão disponíveis na *seção apêndices*, ao final deste texto.

(FAIRCLOUGH, 2003). Nesse sentido, para apresentar detalhadamente os/as colaboradores/as deste estudo, me apoiei também nesses *questionários* e na *observação* que fiz dos locais em que a pesquisa foi desenvolvida.

Na apresentação dos colaboradores homens trans estudantes, inserimos, primeiramente, as vozes deles fazendo uma descrição do processo de identificação com a transmasculinidade e da vida escolar/familiar. Em seguida, destacamos características corporais que não foram incluídas por eles no momento da entrevista, mas que consideramos importantes para compreendermos suas vulnerabilidades. Os *marcadores sociais das diferenças* de gênero, racialidade e orientação sexual foram atribuídos a partir da autoidentificação dos colaboradores (informada via questionário). Como foi do interesse e do desejo deles³², mantivemos os *nomes sociais reais*.

Já para apresentar os perfis dos/das profissionais da educação, colaboradores/as dos *grupos focais*, a descrição corporal não nos interessa tanto nesta pesquisa e, por isso, apresentaremos de forma mais sucinta suas características particulares na intenção de descrever brevemente os *discursos* que produziram nos *grupos focais*. Para nos referirmos aos profissionais da educação, por princípios éticos, utilizamos suas funções institucionais e optamos por não atribuir nomes.

Apresentamos, então, nossos/as colaboradores/as de pesquisa organizados por instituição.

5.1. Estudantes homens trans da escola João Nery

Bear Lukas: *Eu acho que foi no final de 2015, que eu fui saber o que que era uma pessoa trans, mais no caso eu sempre me senti desconfortável comigo mesmo. Na questão da escola, eu não estudava aqui no João Nery e... a minha antiga escola era [outra escola], então, eu não tinha um nome ainda. Eu só vim pensar nessa questão de nome aqui no João Nery, mas lá foi..., não foi uma escola muito boa. Eu sofri bastante bullying lá, por causa disso, mas neh... eles*

³² Se os participantes querem ser visibilizados e nomeados com seus *nomes reais*, o que podemos é fazê-lo. A representação dos participantes de pesquisa com *nomes reais* já é discutida por pesquisadores etnográficos *decoloniais*, tendo em vista que estudos realizados em contextos reais precisam ser significados de forma verossímil com a realidade para que não sejam perdidos preciosos traços ontológicos, historiográficos e semânticos. Tive acesso a essa informação durante a mesa de abertura da II Jornada Internacional de Linguística Aplica Crítica – JILAC, que ocorreu na Universidade de Brasília, em julho de 2019. Nesse evento, pesquisadoras/res discutiram sobre a importância dos *nomes reais* e do enfrentamento dos comitês de pesquisa.

não me viam como homem, então, ficavam me xingando de sapatão. É uma forma que...é uma palavra que meio que me traumatizou, até hoje eu tenho problemas com essa palavra.... Quando alguém se refere a mim, eu fico bem mal com isso. [Os colegas da atual escola] têm muita curiosidade em saber o que que o hormônio faz no meu corpo. Minha voz mudou bastante, meus amigos e meus professores também já viram isso e... e... deixa eu ver, eu acho que surgiram pelos, muitos pelos, e meu humor também mudou bastante. E meu cabelo tá caindo também, tá crescendo barba, essas coisas, mas é bem pouco não dá pra ver, só isso [...]. Minha mãe ainda não aceita, a minha mãe não sabe que eu mudei meu nome na escola [...]. Eu sei as dificuldades que eu enfrento e eu sei as que eu vou enfrentar ainda, porque eu já vi um vídeo muito interessante de um cara trans, negro, também, que ele falava que enquanto ele tinha uma aparência feminina, ele era visto como objeto, porque vem toda aquela questão de escravidão e a mulher negra, ser tipo um objeto sexual, e aí ele disse que quando ele teve, quando a aparência dele ficou mais masculina, ele deixou de ser um objeto e virou um perigo.

Homem transgênero, negro, heterossexual, magro, estatura média, 18 anos e estudante do 3º ano, não vinculado a nenhuma religião. Iniciou hormonização por conta própria e sem acompanhamento médico, já que desejava ter pelos no corpo marcando sua masculinidade. Bear Lukas tem cabelos longos e alisados devido às exigências da mãe. Sua narrativa destaca-se entre as dos demais colaboradores homens trans por demarcar, com frequência, os dilemas familiares implicados pela religiosidade da figura materna. O estudante passou a se nomear Bear Lukas porque falou com a sua professora de História que queria ter muitos pelos e, a partir disso, ela o nomeou de “urso” – assim, a partir desse *evento discursivo* na vida escolar, o aluno definiu seu nome social.

Arthur: *Eu nunca me identifiquei como uma menina. Na verdade, desde criança, eu tive muita dificuldade em ser lido como uma menina e de ser chamado como uma menina. Então já não me identificava como menina desde pequeno, mas me identifico como homem trans há mais ou menos um ano e agora estou tendo essa abertura para falar sobre isso na escola. Inclusive, tem professores ainda que não sabem — estou contando aos poucos pra eles e tem sido difícil porque tem uma resistência muito grande tanto da supervisão quanto dos alunos mesmo... e tem uma discriminação bem direta mesmo, assim... mas... eu tô aprendendo a lidar com isso. Ser trans na escola pra mim é desafiador. É desafiador porque... pela questão dos banheiros e pela resistência das pessoas em não querer entender e discutir sobre isso. Essa é a questão! É ser forte! Até porque às vezes é como as pessoas dizem como se você não merecesse estar nesse espaço e... você vem todos os dias e você demora a entender que esse espaço também é seu,*

mas... é bem por aí mesmo![...] Minha família não me aceita como pessoa trans. Tenho muita dificuldade de me dizer trans em público e na escola. Eu acho que ficou bem marcante a questão de ser uma pessoa trans com a família e como você se comporta na rua... acho que as duas coisas estão bem ligadas. [...] Minha família é bem conservadora e religiosa. Eles não entendem e, por não entenderem, eles acham errado. E... então eu sofro realmente porque eles não respeitam, não querem saber... me julgam.

Homem transgênero, pardo, heterossexual, magro, baixa estatura, cabelos longos e cacheados, 18 anos e católico. Passou a se identificar com a *performance masculina* recentemente e as alterações marcadas física e simbolicamente no seu corpo até o momento das entrevistas eram: a escolha por roupas masculinas e a inserção do nome social masculino. No relato de Arthur, os dilemas da vida escolar são salientados e, ao final de sua narrativa, ele também aborda os impasses familiares-religiosos que deslegitimam e violentam sua existência trans. Entretanto, isso ocorre em menor escala tendo em vista a narrativa de Bear Lukas.

5.2. Profissionais da Educação da escola João Nery

Diretora: Mulher cisgênera, [não informou idade] branca, heterossexual e católica. Concluiu a graduação em Pedagogia em 1988 e possui uma especialização em Educação. Está atualmente na direção, mas atuou em sala de aula durante 31 anos. No discurso produzido por ela no *grupo focal* (diálogo em grupo), foi possível notar que, apesar de haver certo engajamento para resolver demandas dos estudantes trans, como a concessão de um banheiro específico para o uso deles, ela identifica *gênero* e *sexualidade* como questões ligadas às escolhas dos *agentes sociais*, não como uma autoidentificação subjetiva. Com isso, sua fala demonstra certa incompreensão sobre essas temáticas. Ao longo da conversa, ela também problematizou a falta de formação continuada sobre esses assuntos.

Supervisora: Mulher cisgênera, 36 anos, branca, heterossexual e cristã. Terminou o curso de Pedagogia em 2004 e atua na Educação há 13 anos. No *Capítulo 8 — Vidas transmasculinas na escola e na família: afetações vinculadas a discursos conservadores e religiosos* —, será possível observar que, durante a interação no diálogo em grupo, a supervisora representou a rearticulação de sua crença religiosa na prática socioescolar profissional em que se insere. Bear Lukas e Arthur nos relataram que ela parece não conseguir distanciar suas crenças religiosas das *práticas socioescolares*.

Professor de Sociologia: Homem cisgênero, 33 anos, negro, heterossexual e católico. Concluiu a graduação em Ciências Sociais em 2013 e atua na Educação há seis anos. No diálogo em grupo, seu discurso marca interação direta com a supervisora apresentada acima, instaurando uma discussão sobre teoria de gênero, regime de verdade, ciência e religião. O colaborador, em resposta à fala da supervisora, levanta essas temáticas por discordar da postura religiosa daquela colaboradora nas *práticas socioescolares* e da problematização que ela fez sobre a possível *não verdade* da teoria de gênero, sobre a impossibilidade de comprovar, cientificamente, questões ontológicas e subjetivas (*Ver Capítulo 8*).

Apresentados nossos primeiros cinco colaboradores/as da escola João Nery, passamos aos demais, que são vinculados à instituição de ensino estadual Leonardo Peçanha.

5.3. Estudantes homens trans da Leonardo Peçanha

Lucas: *Eu comecei a me identificar como trans em 2015, mas aí todo ano tinha... Eu não sabia como era, como fazer, aí até que eu me assumi em 2017, aí foi assim: eu acabei mudando meu nome em algumas redes sociais, e aí a minha supervisora — que eu tenho ela no Facebook — viu, aí ela me chamou e conversou comigo, [disse] que eu poderia colocar o nome social na escola. Foi assim, ela conversou com todos os professores, aí ela mesmo conversou com eles pra começar a tratar pelo pronome certo, que eu passei a me identificar como trans e foi isso. Eu já tinha o cabelo cortado desde 2014. Já usava roupas denominadas masculina, também. Comecei [o tratamento hormonal] em outubro de 2017. Fez um ano em outubro agora. Aí eu faço tratamento com a endocrinologista do meu posto de saúde. Tudo certinho, exames, tudo certinho. Mudou a voz, que a minha voz era muito fina. E... barba, o rosto também, mudou... Pelos, muita coisa. Emocionalmente também. Eu fiquei... eu acho... me senti um pouco mais frio que antes. Eu era bem chorão, agora eu sou bem mais frio. Ganhei peso, eu acho que pela retenção de líquido [referindo-se à hormonização]. Eu acho que cerca de uns dez quilos, por aí, nesse ano. Me sinto bem, mas tá mudando, tem mudanças, tem processo e eu vou chegar num ponto que eu vou gostar mais [do meu corpo]. Minha mãe já não me aceitava antes, como eu me identificava como uma pessoa cis e lésbica, mas até aí foi normal, aí chegou um ponto foi... acho que foi em novembro, eu tava um mês em tratamento hormonal, aí a gente tava brigando bastante, eu peguei, eu namorava, aí eu f... é... eu fui morar com minha namorada. Eu falei com ela: “eu vou embora e pronto, porque você não me aceita”. Ela nunca chegou a me tratar pelo pronome, pelo meu nome certo. Aí eu falei: “eu acho que eu vou embora, pra evitar conflitos, essas coisas”.*

Homem transgênero, negro, heterossexual, gordo, estatura baixa, cabelos curtos, 19 anos, estudante do 3º ano, não vinculado a nenhuma religião. É o único dos colaboradores que já fez a retificação do nome social e possui documento de identidade com seu nome masculino. Esse é um ponto evidenciado em seu relato, já que, para ele, esse ajuste na documentação oficializa e legitima sua masculinidade. O relato desse colaborador identifica o acolhimento da escola, mas ainda problematiza alguns fatores que o incomodam na vida escolar, como o banheiro. Assim como outros colaboradores, Lucas também identifica em seu relato os impasses familiares.

Rei Delas (RD): *Quando eu comecei mesmo a gostar de mulher, assim, eu tava estudando no 9º ano ainda, lá no [outra escola], aí eu comecei a namorar com a menina lá, aí nós namorô bastante tempo, beleza e pá [...]. Eu nunca tinha pegado muié. Eu fiquei assim... como é que explico pro cê? Vontade, neh! Ah, experimentar, vou experimentar assim, eu fui e experimentei, aí gostei e comecei a ficar e pá. Aí depois que eu mudei pro Leonardo Peçanha, eu conheci um menino que mora lá perto de casa, aí eu fui... nós namorô e pá, eu fui e engravidei dele. Aí eu tive que parar de estudar por 2 anos. Agora que eu tô retornando [...]. Aí nessa época, de 2013, quando eu comecei a pegar muié, eu me identificava como lésbica [...] Depois que eu mudei pro Leonardo Peçanha que eu comecei mais me identificar como trans. Aí depois que eu engravidei, aí ganhamo neném e pá [...] eu fui e cortei o cabelo. Eu queria tanto cortar o cabelo e todo mundo falando comigo: “Ah, vai ficar bonito assim, se ocê prefere assim...”. E eu, também, não gostava do meu cabelo grandão, ficava meio incomodado, só ficava com ele preso, né. Aí assim eu já fui me identificando [...] O jeito que eu ando, as roupa que eu uso é de homem. Aí, cheguei [aqui na escola] tranquilo, tranquilo, ninguém tem preconceito de nada, só apoia a gente mesmo. Pra mim normal. Todo mundo me trata do jeito que peço, tipo assim, não é que eu peço, eles perguntam [...] tem até um professor que pergunta, na hora de chamada, ele perguntou assim pra mim: “Como que eu posso te identificar, como RD ou como [nome de registro] mesmo?” Não, pode me chamar de RD. Aí todo mundo... [...] Aí tem, tipo, meus primo me chama de primo mesmo, meu irmão me chama de [nome de registro], minha mãe me chama de [nome de registro]. Eh... minha prima é que me chama de RD, minha prima e meus outros primo, lá. Meu filho me chama de mãe normal.*

Homem transgênero, negro, heterossexual, magro, estatura baixa, cabelos curtos, 21 anos, estudante do 3º ano e católico. O relato de RD é um contraponto em nosso *corpus*, pois

ele, além de identificar a pacificidade da vida, constrói sua masculinidade na *performance corporal* e, principalmente, nas *relações sociais* com outras masculinidades dentro da *conjuntura escolar*. Seu relato é marcado pela boa convivência com a comunidade escolar e pela sua inserção em um núcleo de amizades potencialmente masculino. Esse nome social de RD surgiu na escola como consequência de suas relações afetivo-amorosas, o que possibilitou que os colegas reconhecessem que ele “pega muita muié” [*nas palavras de RD*] e, por isso, nomearam-no de Rei Delas.

5.4. Profissionais da Educação da Leonardo Peçanha

Supervisora: mulher cisgênera, 33 anos, parda, heterossexual, não tem vínculo com qualquer crença religiosa. É graduada em Pedagogia desde 2008 e fez uma pós-graduação em Supervisão, Orientação e Inspeção escolar. O discurso dessa colaboradora no diálogo em grupo marca o acolhimento que ela busca dar aos estudantes trans na escola. Foi ela quem orientou Lucas a buscar um cartório para solicitar seu nome social e também inseriu seu nome masculino no sistema informatizado de gerenciamento escolar que gera as listas de chamada. Ela problematiza, ainda, o despreparo dos professores para trabalhar esses assuntos em sala e a falta de formação continuada para os membros da escola sobre as demandas sociais e ontológicas de *gênero e sexualidade*.

Professora de Português: mulher cisgênera, 54 anos, branca, heterossexual e católica. Formou-se em Letras/Português em 1993 e possui pós-graduação em Docência Superior. No diálogo em grupo, essa professora reconhece os temas *gênero e sexualidade* como polêmicos e aborda o seu despreparo e insegurança para propor aulas com esses assuntos. De acordo com o discurso que produziu no grupo focal, sente-se despreparada para discutir esses temas em sala e não sabe, nas palavras da dela: “até que ponto pode ir”. Ela afirma que, em sua prática docente, os assuntos surgem nas aulas, já que são demandas ontológicas que estão entre os estudantes e, quando isso ocorre, busca trabalhar com os assuntos de forma improvisada, sem muito preparo.

Professor de Sociologia: homem cisgênero, 29 anos, negro, homossexual e sem religião declarada. O profissional não informou o ano de conclusão da sua graduação em Ciências Sociais, mas atua há quatro anos na educação básica. Em seu discurso, o professor de sociologia evidencia que o trabalho com *gênero e sexualidade* na escola é um tabu, mas busca sempre incluir essas temáticas em suas aulas sobre movimentos sociais. Em contrapartida, ele marca em sua fala que a universidade não prepara professores para abordar as temáticas e que isso é feito de forma independente em sua prática docente. Na interação com a professora de

português e supervisora, também colaboradora do grupo focal, ele concorda com a necessidade de formação continuada para professores acerca desses assuntos.

No capítulo seguinte apresentamos os percursos metodológicos que seguimos tanto para a coleta e geração de dados quanto para as nossas análises

6. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste momento, iremos caracterizar nossa pesquisa e apresentar o caminho metodológico que percorremos. Vale rememorar que nos vinculamos à ADC britânica de Norman Fairclough (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001 [1992]; FAIRCLOUGH, 2003). Devido ao aparato teórico e metodológico desse autor, será possível visualizar aqui neste capítulo uma mescla entre as abordagens metodológicas externas à ADC que nos auxiliaram na *geração de dados* e a própria metodologia da ADC faircloughiana.

O presente estudo é **qualitativo, etnográfico e interpretativo-explanatório** centrado na Análise do Discurso Crítica (ADC) e, portanto, **transdisciplinar**. Outrossim, como buscaremos problematizar as narrativas de homens trans estudantes e de profissionais da educação acerca dos temas gênero e sexualidade na escola, apontaremos caminhos para superar alguns impasses das *práticas socioescolares* analisadas e, por isso, esta pesquisa é também **emancipatória**.

A investigação qualitativa considera o texto como principal objeto de análise, o qual fornece “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DEZIN; LINCON, 2006, p. 17). Para apresentar o caminho metodologicamente desenvolvido, consideramos importante detalhar, a seguir, algumas *características da abordagem qualitativa*, bem como os *conhecimentos acerca da etnografia, os procedimentos de geração de dados, o método analítico* e as *categorias discursivas*.

Segundo Resende (2008, p.84), “a filiação à tradição qualitativa pode não ser suficiente para esclarecer a natureza de uma pesquisa”. Ainda que o título ‘pesquisa qualitativa’ sugira homogeneidade e consenso, esse termo não consegue, semanticamente, abranger a multiplicidade de abordagens que se identificam com o rótulo: trata-se de um nome genérico para uma vasta gama de abordagens interpretativas.

É importante reconhecermos a existência de um princípio epistemológico comum às abordagens qualitativas: “o interesse na compreensão de relações complexas de *redes de práticas*, o que justifica a adoção de métodos múltiplos e a recusa a métodos padronizados, como os questionários” (RESENDE, 2008, p. 84). Nesse tipo de abordagem, quando há utilização de questionários, por exemplo, deve haver a articulação com métodos complementares, como *entrevistas* e *observação*, para que seja possível a produção de *notas de campo*, como objetivamos em nosso estudo. Assim, torna-se possível ter acesso a informações que geradas por entrevistas, além de informações geradas por meio de práticas sociais do cotidiano escolar, as quais poderão ser relevantes para a nossa análise.

Etnografia é um método que nasce na antropologia e abrange tanto a experiência do pesquisador em campo quanto a densa descrição de informações que, geralmente, são coletadas e/ou geradas por intermédio de diferentes estruturas conceituais complexas. De acordo com Geertz (1989, p. 20), elas são, muitas vezes, “sobrepostas ou amarradas umas às outras, são simultaneamente estranhas, irregulares, implícitas”. Logo, o etnógrafo precisa,

de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. [...] Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos...”. (GEERTZ, 1989, p. 20)

Sob essa percepção, reconhecemos, então, a etnografia como um método para pesquisa social que agrupa a análise de dados empíricos selecionados sistematicamente para a pesquisa, provenientes de contextos situados e de uma gama de fontes (HAMMRSLEY, 1994). A geração de dados etnográficos e sua fixação em textos, passíveis de análise, seguem um arcabouço metodológico estabelecido, que conta com várias ferramentas a serem selecionados de acordo com os objetivos de cada pesquisa. Em nosso caso, como a ADC faircloughiana trata-se de uma abordagem teórico-metodológica, utilizamos o método de análise que parte de um problema social proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999).

No desenvolvimento desta pesquisa, a geração de dados foi realizada por meio da articulação de diversos métodos etnográficos. Isso possibilitou que diversos textos fossem semioticamente materializados, a fim de compor nosso *corpus*. Utilizamos os seguintes procedimentos: a *observação e notas de campo*, as *entrevistas individuais semiestruturadas* e os *grupos focais com roteiros semiestruturados*. Tais procedimentos serão apresentados brevemente, a fim de elucidar o percurso da pesquisa, tanto em campo como na sistematização dos dados gerados.

6.1. Procedimentos de geração de dados

Em primeiro lugar, apresentarei a *observação e diário de campo* como procedimentos iniciais. Para isso, é necessário reconhecer que nossa pesquisa é *discursiva* e apenas de base *etnográfica* — logo, não houve uma imersão no contexto da pesquisa por um longo período de tempo. Para a nossa investigação, selecionamos a *observação*, caracterizada pela presença do pesquisador na comunidade dos/das colaboradores/as — fato que pressupõe a tolerância de nossa intrusão, enquanto pesquisadores, em suas vidas (GEERTZ, 1998). A partir da *observação*, obtivemos registros sobre as práticas e comportamentos das comunidades escolares que não se

materializaram nas entrevistas individuais ou em grupo, como os olhares das pessoas e a disposição para participação da pesquisa.

Por meio da *observação*, foi possível produzir *notas de campo*. É interessante apontar que as *notas de campo* são úteis para o resgate de memórias e “devem ser acessadas no momento da análise dos dados, a fim de assegurar a validade da interpretação” (RESENDE, 2008, p.113). Além disso, a prática de se produzir *notas de campo* já é parte da interpretação e pode ser útil para a seleção dos tópicos a serem investigados (STUBBS, 1987).

Dessa forma, as *notas de campo* foram entendidas por nós como um instrumento de geração de dados que nos auxiliou na interpretação dos resultados. Em vista disso, segundo Resende (2008, p. 112), as *notas de campo* conduzem, por um lado, o analista à autorreflexão na pesquisa e, por outro, constitui uma primeira interpretação dos dados. Segundo Clifford (1993), dentre os tipos de *notas de campo*, as *notas de descrição* referem-se à produção coerente de representações de uma realidade cultural observada, ou seja, constitui um momento de isolamento da/o pesquisadora/or, um momento de reflexão, de interpretação e análise (RESENDE, 2008, p.119). Por isso, selecionamos as *notas de descrição* para este estudo.

Nesse sentido, é importante lembrar que *observação* e *notas de campo* são técnicas de geração de dados que dependem da sensibilidade e da atenção do pesquisador em contextos etnográficos de pesquisa. Assim, é importante ter claro que nosso estudo possui seres humanos como colaboradores. Logo, buscamos produzir, conforme postula Norman Denzin (1999, p.511),

[...] uma etnografia de redenção, pragmaticamente profética, existencial, vulnerável, que nos mostre como agir moralmente, com solidariedade e dignidade (...). Essa etnografia se movimenta da minha biografia para as biografias de outras pessoas, para esses raros momentos em que nossas vidas se conectam.

Nosso foco em realizar *entrevistas semiestruturadas* individuais, como já pontuamos em nossos objetivos, está ligado ao fato de que as narrativas de vida resultantes de tais entrevistas poderiam favorecer a nossa percepção do material semiótico gerado para o *corpus*. Em outras palavras, interessa-nos analisar não só a maneira pela qual as/os entrevistadas/os se identificam e se representam, mas também como identificam e representam as/os outras/outros linguisticamente — isso porque tais identificações e representações demarcam nos discursos, mesmo que de modo inconsciente, as relações de poder e certas naturalizações hegemônicas com investimentos ideológicos (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

De acordo com Duarte (2002, p. 141), as pesquisas qualitativas geralmente exigem a utilização de *entrevistas semiestruturadas*. A *entrevista semiestruturada* é elaborada a partir de um roteiro de questões abertas, com a possibilidade de inclusão de perguntas adicionais à medida em que novos pensamentos e necessidades de entendimento de determinado tema são identificados durante sua realização. Há uma flexibilidade observada na aplicação de *entrevistas semiestruturadas*, uma vez que tal técnica permite ao pesquisador partir de perguntas centrais ao tema e adicionar novas questões a serem discursivamente desenvolvidas pela(o)s entrevistada(o)s. Isso pode agregar valor ao processo de geração de dados e, conseqüentemente, às análises e resultados do estudo.

Embora o roteiro das *entrevistas semiestruturadas* seja de conhecimento do pesquisador/entrevistador, faz-se relevante adquirir uma postura adequada à realização de *entrevistas*: encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contido numa dada questão, ter algum controle das expressões corporais (evitando o máximo possível gestos de aprovação, rejeição, desconfiança, dúvida, entre outros). No entanto, essas são competências que se constroem apenas na reflexão suscitada pelas leituras e pelo exercício de trabalhos etnográficos que elencam tal metodologia de geração de dados (DUARTE, 2002, p, 146).

O *grupo focal*, também nomeado aqui por nós como *diálogo em grupo*, intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade. Essa metodologia de geração de dados se desenvolve numa perspectiva dialética, na qual o grupo possui objetivos comuns e seus colaboradores procuram abordá-los por vieses diferentes. Nessa concepção, há intencionalidade de sensibilizar os colaboradores para operar na transformação da realidade de modo crítico e criativo (BACKES et al., 2011).

A técnica *grupo focal* pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (VEIGA; GONDIM, 2001). Assim, *grupo focal* define-se como uma técnica de pesquisa que diz respeito à geração de dados “por meio de interação grupal sobre um tópico determinado” (MORGAN, 1996, p.130).

Nessa perspectiva, Gaskell (2005, p.66) argumenta sobre a importância da formulação de um *tópico-guia* na condução de qualquer tipo de entrevista qualitativa, individual ou em grupo. Para o autor, “um bom tópico-guia irá criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica plausível através dos temas em foco”. Em contrapartida, é preciso adotar o tópico-guia formulado para dar conta das questões de pesquisa

com flexibilidade. Algumas alterações de foco podem acontecer devido ao próprio interesse das/os colaboradoras/es (RESENDE, 2008, p, 123).

Em nossa pesquisa, isso foi perceptível, tendo em vista que nas entrevistas semiestruturadas surgiram discursos que não eram previstos em nossas questões estruturadas previamente. Os colaboradores estudantes trans apresentaram discursivamente, na maioria dos casos, queixas às suas famílias atreladas à religiosidade, mesmo com a não inserção de perguntas sobre esses temas.

Em se tratando do ambiente onde os *grupos focais* foram realizados, buscamos por um espaço acolhedor e que possibilitasse privacidade aos/às colaboradores/as, de modo a facilitar o debate e o aprofundamento nas discussões. Organizamos as cadeiras em torno de uma mesa de conferências, em um círculo, como sugerido pelas autoras: (BACKES, COLOMÉ, ERDMANN, LUNNARDI, 2011). O esquema abaixo ilustra a disposição de referência para a geração de dados por meio de *grupo focal*.

Figura 3 - Estrutura de referência teórica para a análise focal estratégica



Fonte - Backes, Colombé, Erdmann e Lunnardi (2011)

Para motivar o debate acerca de alguns temas de nosso interesse, como o reconhecimento do nome social e a utilização do banheiro por estudantes trans, contamos com a técnica *narrativo-elucidação*. Apresentamos esse recurso a seguir.

6.2. A narrativo-elucidação como técnica para a otimização da geração de dados

Na etapa de *geração de dados*, que ocorreu por meio das *entrevistas semiestruturadas* e dos *grupos focais*, utilizamos a técnica *narrativo-elucidação*, inspirados nos trabalhos de (HARPER, 2005; COLLIER, 1994) — pesquisadores que desenvolveram a técnica de *foto-elucidação*. Essa técnica deu origem a uma adaptação, a qual estamos nomeando de *narrativo-elucidação*. Aquela primeira considera a inserção de fotografias em momentos das entrevistas como uma alternativa para pesquisas qualitativas de viés interpretacionista, principalmente por possibilitar a combinação com outras técnicas de entrevista (BAÊTA, 2016). Tais fotografias servem para contextualizar e motivar a reação e a interação das/dos entrevistadas/entrevistados, de modo a elucidar seus posicionamentos acerca do tema em questão.

De maneira similar, trechos dos relatos dos estudantes homens trans, gerados no contexto da pesquisa, se fizeram presentes nos *diálogos em grupo* com profissionais da educação. Assim, os relatos dos alunos possibilitaram articulações entre os/as colaboradores/as (estudantes e equipe de profissionais), de modo a contextualizar, principalmente, as perguntas dos *tópicos guias* dos *grupos focais*. Executamos essa interlocução da seguinte maneira:

- a) As entrevistas individuais dos alunos trans foram gravadas e transcritas;
- b) Trechos que dialogavam com as perguntas dos tópicos-guia planejados para os grupos focais foram selecionados e impressos;
- c) No momento do *diálogo em grupo*, alguns envelopes com trechos de narrativas foram dispostos na mesa;
- d) Os/as colaboradores/as, quando foram solicitados, tiveram de retirar um envelope. Em seguida, abriram e leram o trecho narrativo em voz alta de modo que as/os demais colaboradoras/es do *grupo focal* pudessem ouvir e associar a narrativa à questão em trâmite naquele momento.

Essa estratégia pôde otimizar a interação entre entrevistador/mediador e colaboradores/as, valorizando as enunciações dos agentes. É importante reiterar que as narrativas levadas aos grupos focais foram de estudantes homens trans que já haviam sido entrevistados. Em decorrência dessa escolha metodológica, foi prezada a ética no uso de trechos dos relatos de vida dos próprios estudantes colaboradores e, para isso, os relatos não foram nomeados. Assim, eles não tiveram suas identidades reveladas nos grupos focais, fato que

poderia vir a criar alguma indisposição das/dos professoras/professores ou diretoras com os estudantes.

Nosso trabalho organizou-se por meio das seguintes etapas:

1. Obtenção dos dados necessários para a análise: foram realizadas *observações* (coleta), registros em *notas de campo* (coleta), *entrevistas semiestruturadas* individuais e *grupos focais* (geração).

2. Transcrição dos dados: as entrevistas foram transcritas mantendo traços da oralidade, tendo em vista a importância desses registros para o contexto em questão. Ademais, a transcrição não privilegiou aspectos paralinguísticos, tais como entonação, ritmo de fala, pausas, riso, etc., questões que costumam ser de interesse nos estudos da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversação.

3. Análise digital do corpus: os textos gerados por meio dos procedimentos metodológicos adotados foram salvos no formato *.txt* e submetidos a uma primeira observação no software *Kitcont16*³³. Utilizamos os recursos “lista de palavras”, “palavras-chave” e o “concordanciador” para identificar a frequência de elementos lexicais nos textos. Esse mecanismo digital para operação de *corpora* textual pôde direcionar o nosso olhar para a análise de termos mais frequentes situados em contextos específicos das *narrativas* e *diálogos em grupo* relativamente extensos em termos textuais;

4. Sistematização do corpus: tendo em vista que o principal interesse das pesquisas qualitativas é a tipificação da *variedade de representações* das pessoas no mundo social, utilizamos a *saturação* como critério para delimitação do nosso *corpus*. A *saturação* é o critério de finalização no qual se investiga diferentes representações até que a inclusão de novos estratos não acrescente nada de novo, uma vez que o *corpus* já se mostra heterogêneo (AARTS; BAUER, 2005, p. 59). Essa saturação se deu por temas, já que nosso *corpus* organizou-se de forma relativamente metodológica, pois tanto *narrativas individuais* quanto *grupos focais* foram orientados por um roteiro semiestruturado.

³³ *Kitconc* é um software concordanciador, desenvolvido pelo linguista José Lopes Moreira Filho, que reúne ferramentas utilizadas em exploração de textos em análises linguísticas. O software, distribuído gratuitamente para fins acadêmicos e educacionais, possui entre suas funcionalidades: lista de palavras, palavras-chave, concordâncias, colocados, N-gramas e dispersão de palavras.

5. Análise do discurso textualmente orientada: última etapa do trabalho, a qual se volta para a análise do discurso orientada linguisticamente partindo do nosso *corpus*. Nossas análises seguiram os princípios da ADC, que orientam o modo como o trabalho do analista crítico do discurso deve ser sistematicamente realizado: *descrição linguística, interpretação e explanação social*. Para isso, como já apontamos, vinculamo-nos à abordagem teórico-metodológica transdisciplinar da ADC de Norman Fairclough (2003 [1992]; 1999; 2003) e também aos conhecimentos ontológicos acerca dos temas *gênero, transgeneridade e escola*.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento de nossa pesquisa pode ser considerada multidimensional porque, embora busque investigar dois contextos estritamente locais (práticas socioescolares de duas escolas diferentes), com focos específicos, trata-se, também, de uma proposta que possui duas dimensões específicas no que se refere ao objeto de análise: (a) as identificações e representações das/dos estudantes trans, constituídas por elas/eles na/pela linguagem. De modo complementar, temos também (b) as práticas das instituições escolares, por meio dos agentes sociais que nela atuam e delineiam representações sobre as/os estudantes trans e também acerca dos temas gênero e sexualidade na escola.

Essas duas dimensões, como situamos aqui, contaram com métodos distintos para a *geração de dados*, de modo a considerar diferentes componentes ontológicos do mundo social. Ambos se articulam no quadro abaixo a fim de sintetizar o percurso metodológico realizado.

Quadro 1 - Relação entre dimensões da pesquisa, questões de pesquisa, métodos e componentes ontológicos

| DIMENSÕES DA PESQUISA | QUESTÕES DE PESQUISA | MÉTODOS | COMPONENTES ONTOLÓGICOS |
|--|---|------------------------------|--|
| (i) Identificação e Representação de estudantes trans em suas narrativas de vida | <i>Como estudantes homens trans experienciam as suas ontologias nas práticas socioescolares?</i> | Entrevistas semiestruturadas | Discursos, Identidades de Gênero, Representações Discursivas de Relações/(Inter)ações Sociais com diferentes identidades de gênero |
| (ii) Representação e identificação dos temas gênero e sexualidade no discurso de profissionais da educação | <i>Como as diversidades de gêneros e de sexualidades são representadas/identificadas por profissionais da educação?</i> | Grupos Focais | |
| (iii) Práticas Socioescolares | <i>Não formulamos questões envolvendo as práticas pois o foco está na identificação e representação.</i> | Observação e diário de campo | Ação social, atividades materiais, redes de práticas, relações sociais. |

Fonte - Adaptado de Resende (2008, p. 137).

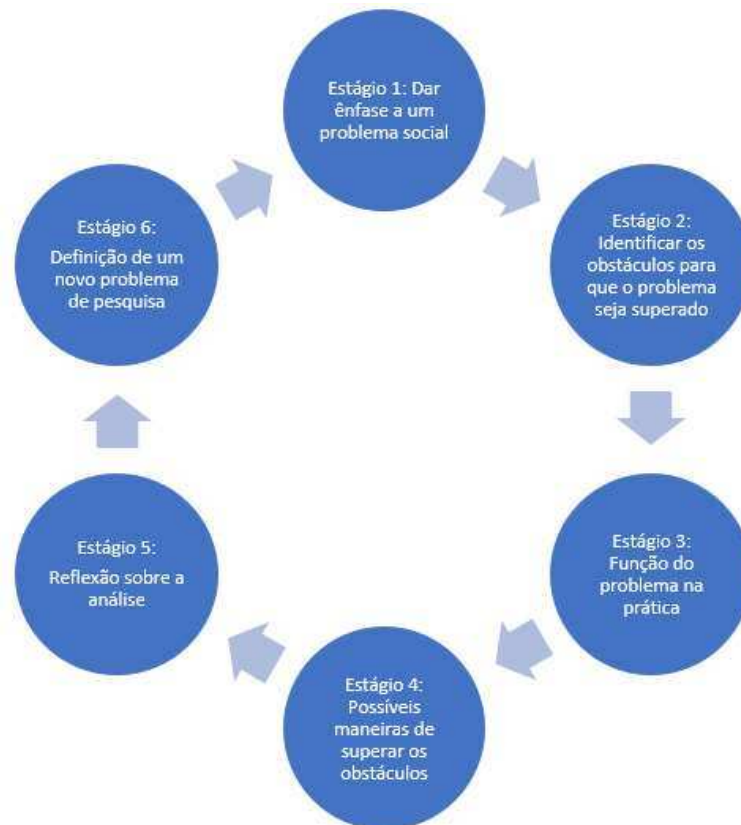
Conforme aponta Fairclough, Jessop e Sayer (2010), a *semiose* não pode ser reduzida somente a um jogo de sinais, sem identificar e explorar as condições sociais que a tornam possível, garantindo a sua efetividade. No quadro anterior, é possível observar a amplitude dos nossos dados de análise, pois não são apenas textos materializados semioticamente em narrativas individuais ou de grupos focais. Nossa análise considerou a relação dialética entre *semiose* e o espaço físico, que são as *atividades materiais*, e também levou em conta as *interações* que se delineiam em uma *rede de práticas socioescolares* situada temporal e espacialmente (FAIRCLOUGH, 2003).

Essas articulações semiótico-material-fenômenos mentais estão em consonância com Fairclough (2003). Vieira e Resende (2016) reconhecem que apenas o aspecto discursivo das práticas sociais não é suficiente para que um problema sociodiscursivo seja investigado, uma

vez que as pesquisas em ADC “são empreendimentos complexos que não se limitam à análise textual”. (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 109).

Assim, adotamos, em nossas análises, a proposta analítica crítica-explanatória de Chouliaraki e Fairclough (1999), embasada em Bhaskar (1989), a qual busca a investigação de problemas sociais, partindo da reflexão acerca de elementos semióticos e de seus potenciais efeitos ideológicos em *práticas sociais particulares*. Para ilustrar a proposta dos autores, observemos o esquema em fluxo, a seguir:

Figura 4 - Proposta analítica crítica-explanatória



Fluxograma adaptado de Barros (2015, p. 112) – Adaptado de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2010), tendo como base a crítica explanatória de Bhaskar (1989) – Fonte - Lima (2018, p.34)

O fluxograma representa de maneira dinâmica a proposta de Chouliaraki e Fairclough (1999) de ter como ponto de partida um problema social na busca por transformações sociais. De forma sucinta, explicamos essas fases da análise baseando-nos em Barros (2015), que sugere:

I. Dar ênfase a uma injustiça social: o analista crítico do discurso precisa identificar um problema que causa impasses/obstruções na vida social, como as desigualdades de gênero e o racismo. Nesse momento, é possível abordar esse problema de forma transdisciplinar e com foco na dialética entre semiose e não semiose.

II. Identificar os obstáculos: Chouliaraki e Fairclough (1999) consideram a identificação de obstáculos para que as injustiças sociais sejam resolvidas como a “porta de entrada” para análise crítica e explanatória de textos. Nessa fase, há outras três etapas: “(a) analisar as relações dialéticas entre semiose e outros momentos da prática social; (b) selecionar textos e categorias para a análise; (c) continuar com a análise de textos”, tanto a interdiscursiva quanto a linguística. (BARROS, 2015, p. 110)

III. Analisar a função do problema na prática: aqui, deve-se avaliar, considerando a *rede de práticas*, “como” e “se” o aspecto problemático do discurso pode ser analisado. Para isso, o analista deve selecionar qual tipo de análise é mais relevante para a *prática particular* a ser analisada. Como argumenta Barros (2015), essa análise crítica do problema na prática, quando passa a identificar os *efeitos causais* (geração de problemas em série), “fortalece as razões para uma mudança radical”. (BARROS, 2015, p. 110).

IV. Considerar se a injustiça social é um problema ou não: nesse momento analítico, deve-se considerar as contradições, lacunas e deficiências dominantes do problema social. É preciso ter um olhar atento para os *efeitos geradores* (poderes causais) das práticas.

V. Refletir criticamente sobre a análise: trata-se do último estágio proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999). É nessa fase que os autores propõem que, enquanto analistas críticos, é necessário que busquemos realizar reflexões críticas sobre as análises empreendidas de modo a contribuir para a emancipação social.

VI. Definir novo problema de pesquisa: para Barros (2015), “o pesquisador crítico, preocupado com transformação social, deve enraizar-se em um contexto social, permanecendo por um período de tempo prolongado, considerando reais problemas que emergem a cada investigação”. Para a autora, as pesquisas em ADC precisam ser cíclicas, ou seja, a cada investigação concluída, o/a pesquisador/a poderá identificar outro problema de pesquisa. É importante reiterar que essa fase VI foi proposta por Barros (2015) de forma a aprofundar a proposta de Chouliaraki e Fairclough (1999).

Retomando nosso contexto de pesquisa discursiva-etnográfica-crítica e com base nos trâmites formais, organizamos na *seção apêndices* todos os documentos que utilizamos, incluindo: a *aprovação do projeto de pesquisa pelo comitê científico de pesquisa com seres humanos da UFV*; a *autorização das diretoras das escolas* para a realização da pesquisa nas instituições; *questionários dos colaboradores*; *roteiro das entrevistas* semiestruturadas e *tópicos-guia* dos grupos focais.

Além disso, é coerente reconhecer neste momento o potencial semiótico e social dos *relatos de si* que nos colocamos a analisar. Esse tipo de texto é compreendido por Barros (2015, p.111) como ferramenta essencial para uma melhor compreensão da análise dos níveis micro e macrosociais, isto é, as narrativas materializam de forma descritiva e avaliativa os fenômenos de *práticas particulares* afetados por *estruturas* detentoras de *poderes causais*. A seguir, apresentaremos nosso *corpus* e a *sistematização* que seguimos nas análises.

6.3. Geração e construção do corpus

Nosso *corpus* principal de pesquisa foi composto por (quatro) *relatos de si* de homens trans estudantes do ensino médio, gerados por meio de *entrevistas semiestruturadas* individuais. Inicialmente, inserimos os (dois) *diálogos coletivos* com profissionais da educação, gerados a partir da técnica de *grupo focal*, no *corpus* principal. Entretanto, devido à extensão que as análises tomariam, decidimos utilizá-los como *corpus* complementar e manter o foco central na análise dos *relatos de si* dos estudantes. Esses *eventos discursivos*, ou seja, entrevistas individuais e em grupo, ocorreram em duas escolas públicas de Viçosa-MG. Assim, descreveremos a partir de agora os *eventos sociais* em que nossos materiais empíricos — os textos narrativos — emergiram.

Como praticamente em toda pesquisa de base etnográfica, em campo, pude vivenciar acolhimento e, às vezes, certa falta de interesse e “indisposição justificada” das diretoras e supervisoras para a participação de nosso estudo. Essas colaboradoras estavam sempre muito atarefadas com o cotidiano escolar, o que as impossibilitava, algumas vezes, de me incluir enquanto pesquisador em suas agendas. Outro fator que pode ter afastado o interesse pela participação do nosso estudo é o tema — abordar gênero e sexualidade na instituição escolar me pareceu em uma das escolas (João Nery) um incômodo, principalmente para a supervisora, que depois foi abrindo mais espaço. O resultado disso mostrou-se em adiamentos nas entrevistas individuais com os alunos trans, uma vez que houve certa falta de comunicação entre escola-pesquisador quando os alunos colaboradores estavam ausentes, fato que motivou o meu deslocamento desnecessário para as escolas em alguns momentos. Isso também ocorreu na

escola Leonardo Peçanha — várias vezes fui à escola para gravar as entrevistas individuais e os alunos haviam faltado à aula.

Todavia, os colaboradores estudantes trans demonstraram todo o interesse em participar da pesquisa, sentiram-se ouvidos e reconheceram a importância do nosso estudo —isso possibilitou que as entrevistas individuais fossem gravadas. Em se tratando dos grupos focais, na Leonardo Peçanha, consegui gravar o grupo focal no primeiro agendamento, de forma tranquila e acolhedora. Já na João Nery, foi preciso ter resistência devido às remarcações e às idas e vindas à escola — esses fatores acabam por desgastar tanto a instituição quanto as nossas expectativas enquanto pesquisadores. Assim, mesmo com adiamentos, após três semanas do primeiro agendamento, consegui gravar o grupo focal nessa última instituição, o foi bastante produtivo. Depois desse último grupo focal, já iniciamos o procedimento das transcrições para ter o nosso *corpus* materializado linguisticamente.

6.4. Descrição do *corpus*

Relatos de si dos homens trans estudantes

Os *relatos de si* foram produzidos pelos colaboradores em diversas extensões, já que cada um vive a vida escolar de maneira distinta, *performatizando transmasculinidades* diferentes umas das outras, devido às suas ontologias e aos seus corpos diversos. A seguir, apresentamos uma descrição prévia desses relatos.

Primeiro, apresentaremos as narrativas geradas na escola João Nery partindo do relato mais longo que tivemos, que foi de Bear Lukas. A extensão da narrativa deve-se também à abertura possibilitada pelas entrevistas semiestruturadas, fator que motivou o surgimento de temas como família e religião. O roteiro orientava apenas discussões sobre a vida escolar, mas, nos momentos finais da entrevista, o estudante estendeu sua narrativa para os seus dilemas familiares e conflitos com a mãe religiosa. Abordou também questões ligadas ao seu corpo negro e trans. Logo, devido a essa constituição ontológica, Bear Lukas tinha muito o que dizer na entrevista. Arthur, estudante trans pardo em início da transição e da *autoidentificação* como homem, também abordou os conflitos familiares e o conservadorismo de sua família. Apesar dessa mudança de foco, ambos construíram, na maior parte do tempo, *identificações* e *avaliações* sobre a vida trans na escola e sobre as relações sociais com colegas e profissionais da educação.

Na escola Leonardo Peçanha, Lucas — homem trans negro e gordo — relatou parte de sua vida escolar e familiar. Isso nos chama atenção, pois na maioria dos relatos a menção à família ocorre, o que mostra a necessidade de maior engajamento entre *família-escola* em se tratando de diferenças de gêneros e de sexualidades, pois ambas instituições sociais podem produzir opressões contra essas vidas e é necessário que uma possibilite a emancipação da outra, de modo a atenuar cenas de transfobia e otimizar o bem-estar social dessas pessoas. Por fim, entrevistamos Rei Delas (RD), homem trans negro, magro, de baixa estatura e nomeado dessa forma pelos colegas da escola. Esse estudante produziu sua narrativa demonstrando a experiencição de uma vida escolar normalizada, tranquila. Seu relato é um contraponto em nosso *corpus*, já que todos os outros colaboradores denunciaram as infelicidades com a conjuntura escolar que os oprime. Além disso, RD foi o único que não abordou o tema da família de forma espontânea — discorreu sobre o contexto familiar somente porque inserimos uma questão sobre essa temática ao final de sua entrevista a fim de, no momento das análises, promover uma comparação com as relações familiares dos outros colaboradores que relataram o tema nas entrevistas realizadas anteriormente.

Agora, faremos uma breve descrição dos *grupos focais* realizados nas escolas.

Diálogos sobre gênero e sexualidade com profissionais da educação

Quando fui a campo apresentar nosso projeto de pesquisa demonstrando interesse em realizar a investigação nas duas escolas em que atuamos, abordei sobre a metodologia do estudo, evidenciando o interesse em fazer entrevistas coletivas com professores, diretora e supervisora, por meio do *grupo focal*.

Assim, reconhecendo a dinamicidade do cotidiano escolar, optamos por favorecer que as diretoras e supervisoras indicassem professoras/professores para participarem do diálogo em grupo. Dessa forma, nas duas escolas, professores de sociologia foram indicados e participaram — talvez porque as pedagogas reconheçam que esses profissionais tenham mais domínio sobre o nosso tema — gênero e sexualidade na escola [*mas não é necessário que todos/todas os/as profissionais que atuam na escola saibam sobre essas diferenças para que tenhamos uma escola acolhedora e emancipatória?*] (GONZALEZ, 2013). Essa *escolha* pelos profissionais da sociologia é significativa, uma vez que pode ter certo interesse de criar uma identidade positiva das instituições.

O *grupo focal* gravado na escola Leonardo Peçanha teve duração de 34 minutos e participaram: supervisora, professor de sociologia e professora de português. O encontro ocorreu em horário de aula e a supervisora colaboradora demonstrou muito esforço para conseguir substituições para os professores que participaram — houve engajamento da parte dela, que contribuiu para a realização do diálogo em grupo e ainda reconheceu a importância do nosso estudo. Esse grupo focal ocorreu de maneira tranquila e o ponto central do diálogo foi a falta de formação continuada de professores e demais profissionais da educação para abordar temas relacionados aos gêneros sociais e às diferentes sexualidades na escola. As/os colaboradoras/es investiram nessa discussão sobre o *currículo* da formação de professores e a precariedade das iniciativas de formação continuada.

Na escola João Nery, o *grupo focal* foi mais longo: 48 minutos de diálogo. Dessa conversa parcialmente estruturada, participaram: diretora, supervisora e professor de sociologia. Nos reunimos também no horário de aula e a supervisora auxiliou o professor com a substituição dele em sala de aula. Diferentemente do diálogo delineado no primeiro *evento discursivo* coletivo situado na outra *conjuntura escolar particular*, nesse *evento discursivo* a interação entre os colaboradores contou com uma tensão entre supervisora e professor de sociologia que se confrontaram, ainda que de forma ética, em um impasse com foco na religiosidade em *práticas socioescolares*. Esses colaboradores também problematizaram a debilitada formação de professores acerca das temáticas gênero e sexualidade. Ademais, a supervisora, diante de sua crença religiosa, se questionou sobre “como” esses temas poderiam entrar na universidade e na escola de forma *neutra* [*estaria ela se referindo ao movimento escola sem partido*³⁴?].

Ao longo dos capítulos analíticos, retomaremos alguns momentos dos diálogos em grupo para contextualizar as análises e para produzir explicações críticas.

De forma esquemática, apresentada no Quadro 2, a seguir, nosso corpus é composto por:

³⁴ Discutiremos brevemente sobre esse *anti-movimento social* (GONZALEZ, 2017) no Capítulo 8.

Quadro 2 - Composição do corpus

| Material Semiótico | Colaboradores da Pesquisa e Duração da Entrevista | Espaço/Tempo do Evento Discursivo |
|---|--|--|
| CORPUS PRINCIPAL <i>Narrativas de vida</i> (Entrevistas individuais semiestruturadas) | Bear Lukas 43 minutos | JOÃO NERY Março/2019 |
| | Arthur 20 minutos | JOÃO NERY Março/2019 |
| | Lucas 24 minutos | LEONARDO PEÇANHA Março/2019 |
| | RD 16 minutos | LEONARDO PEÇANHA Março/2019 |
| CORPUS COMPLEMENTAR <i>Diálogos em Grupo</i> (Grupos Focais) | Diálogo 1 – Colaboradores/as: Supervisora LP Professora de Português LP Professor de Sociologia LP | LEONARDO PEÇANHA (LP) Março/2019 |
| | Diálogo 2 - Colaboradores/as: Diretora JN Supervisora JN Professor de Sociologia JN | JOÃO NERY (JN) Março/2019 |

Fonte - Autoria própria

6.5. Sistematização do corpus e visão geral

Com o *corpus* transcrito e definido, organizamos três arquivos — três *corpora*: o primeiro incluindo os *relatos de si* dos homens trans estudantes e os dois últimos contendo os diálogos resultantes dos grupos focais separadamente. Preparamos os textos salvando-os em *txt* e fizemos uma primeira observação no *software* KitConc 4.0. Os textos submetidos a essa análise prévia tiveram a minha *voz* de pesquisador suprimida, isto é, as questões dos roteiros e dos tópicos guia que foram oralizadas nos *eventos discursivos* (i) *entrevistas individuais semiestruturadas* e (ii) *grupos focais* foram excluídas restando neste arquivo apenas as *vozes* das/dos colaboradoras/es.

Na figura abaixo, chamamos atenção para as primeiras ocorrências linguísticas mais frequentes em nosso *corpus* de *narrativas de vida* de homens trans estudantes. Como aponta Fairclough (2003), *identidades particulares* identificam e avaliam *eventos sociais, interações sociais e aspectos materiais*, evidenciando seus *estilos* individuais na linguagem. As escolhas vocabulares são importantes nisso e devem ser observadas cuidadosamente, considerando os contextos em que são empregadas. Adiante, é possível observar à esquerda a *lista de palavras*

e à direita a lista de *palavras-chave*, ambas referentes às narrativas dos homens trans estudantes do ensino médio das duas escolas em que realizamos nossa investigação.

Figura 5 - Escolhas vocabulares

| N | Palavra | Frequência | % |
|----|---------|------------|-------|
| 1 | EU | 663 | 05,67 |
| 2 | QUE | 557 | 04,77 |
| 3 | NÃO | 376 | 03,22 |
| 4 | E | 332 | 02,84 |
| 5 | A | 239 | 02,04 |
| 6 | DE | 222 | 01,90 |
| 7 | ME | 172 | 01,47 |
| 8 | ISSO | 147 | 01,26 |
| 9 | É | 145 | 01,24 |
| 10 | ELA | 142 | 01,21 |
| 11 | O | 139 | 01,19 |
| 12 | COM | 137 | 01,17 |
| 13 | PORQUE | 132 | 01,13 |
| 14 | LUCCAS | 126 | 01,08 |
| 15 | NA | 115 | 01,02 |
| 16 | PARA | 111 | 00,95 |
| 17 | AI | 104 | 00,89 |
| 18 | NAS | 98 | 00,84 |
| 19 | UM | 96 | 00,84 |
| 20 | COMO | 95 | 00,81 |
| 21 | DA | 91 | 00,78 |
| 22 | ACHO | 91 | 00,78 |
| 23 | ESCOLA | 89 | 00,76 |
| 24 | UMA | 89 | 00,76 |
| 25 | ELES | 88 | 00,75 |

| N | Palavra | Frequência |
|----|----------|------------|
| 1 | EU | 663 |
| 2 | LUCCAS | 126 |
| 3 | POD | 75 |
| 4 | PARA | 111 |
| 5 | ME | 172 |
| 6 | AI | 104 |
| 7 | ACHO | 91 |
| 8 | ELA | 142 |
| 9 | NÃO | 376 |
| 10 | PORQUE | 132 |
| 11 | ISSO | 147 |
| 12 | ESCOLA | 89 |
| 13 | AH | 46 |
| 14 | MINHA | 85 |
| 15 | TRANS | 28 |
| 16 | EH | 22 |
| 17 | QUE | 557 |
| 18 | ELES | 88 |
| 19 | DE | 222 |
| 20 | BANHEIRO | 31 |
| 21 | GENTE | 55 |
| 22 | ASSIM | 70 |
| 23 | CE | 17 |
| 24 | MEU | 57 |
| 25 | SEI | 41 |

Fonte - Autoria própria

Essas palavras ordenadas por recorrências nos levaram aos contextos em que ocorrem por meio do *concordanciador*, parte do *software* importante para o nosso estudo, pois situa *elementos lexicais* em seus contextos, facilitando o trabalho analítico na identificação de pontos críticos do *corpus*. Para exemplificar, temos o pronome “eu” aparecendo em primeira posição, o que é muito coerente com o tipo de texto que estamos analisando, uma vez que narrativas dizem muito sobre as subjetividades dos colaboradores. Em terceira posição da lista de palavras, temos o léxico “não”, que nas narrativas evidencia *obstáculos* da vida trans na escola, como negações de reconhecimento identitário e ausência de recursos materiais como o banheiro sem gênero, muito requisitado por parte significativa das vidas trans — isso é comprovado pela vigésima ocorrência da *lista de palavras-chave*, que é preenchida pelo vocábulo “banheiro”. É a partir dessas marcas semióticas que nossas análises se vinculam ao método Chouliaraki e Fairclough (1999), pois nossos colaboradores *problematizam* obstruções na vida escolar e familiar em suas narrativas.

Observamos também a recorrência de pronomes como “isso” e “ela” — o primeiro ocorre em vários momentos para se referir aos corpos trans ou às temáticas gênero e sexualidade, definindo vagamente a importância dada pela escola a essa ontologia e a esses assuntos; o segundo é muito associado, principalmente na narrativa de um dos colaboradores, à sua mãe religiosa. Essa evidência linguística nos direcionou para as *ordens dos discurso* família e religião, já que os dilemas enfrentados por homens trans em suas famílias estão associados à religiosidade delas, às suas crenças e valores — atividades mentais. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003).

A seguir, apresentamos brevemente alguns elementos semióticos importantes para as análises referentes aos outros dois *corpora*, que são compostos pelos *diálogos em grupo*. Primeiro discorreremos sobre o grupo focal realizado na escola Leonardo Peçanha e, posteriormente, da João Nery. Na figura abaixo, apresentamos, isoladamente, a ilustração das recorrências linguísticas no *corpora* referente aos discursos produzidos nos *grupos focais*: à esquerda, Leonardo Peçanha; à direita, João Nery. Observemos:

Figura 6 - Recorrências linguísticas (grupos focais)

| N | Palavra | Frequência |
|----|-----------|------------|
| 31 | ESCOLA | 24 |
| 32 | EM | 22 |
| 33 | NO | 22 |
| 34 | TRABALHAR | 21 |
| 35 | ESSA | 21 |
| 36 | POR | 20 |
| 37 | MAIS | 20 |
| 38 | ANO | 19 |
| 39 | NOME | 19 |
| 40 | ATÉ | 19 |

| N | Palavra | Frequência |
|----|----------|------------|
| 58 | GÊNERO | 19 |
| 59 | CIÊNCIA | 19 |
| 60 | RELIGIÃO | 18 |
| 61 | DENTRO | 18 |
| 62 | TER | 18 |
| 63 | FORMA | 18 |
| 64 | ALUNOS | 17 |
| 65 | VAMO | 17 |
| 66 | ACHO | 16 |
| 67 | DAS | 16 |

Fonte - Autoria própria

No diálogo em grupo que realizamos na Leonardo Peçanha, “escola” e “trabalhar” foram recorrentes: apareceram 24 e 22 vezes, respectivamente. Nos contextos em que ocorrem, esses léxicos significam que a escola não está preparada para trabalhar com os temas gênero e sexualidade. Embora esses profissionais reconheçam os alunos trans pelo “nome” — referindo-se ao nome social, tendo em vista que esse *elemento lexicogramatical* aparece na trigésima nona posição com 19 ocorrências —, a maioria deles não se sente confortável para abordar esses

temas em suas aulas e tem “até medo de trabalhar esses assuntos e discriminar os estudantes”, disse a professora de Português. Esse léxico “até” também é frequente e é utilizado 19 vezes neste grupo focal. Dentre as funções semânticas desse termo na língua portuguesa, uma delas é marcar *presunções valorativas* (FAIRCLOUGH, 2003), como ocorre várias vezes nesse *corpus*.

Na Leonardo Peçanha, o diálogo em grupo foi marcado pelo embate entre “ciência” e “religião”. No *corpus*, como representa a Figura 6, esses termos tiveram as frequências de 19 e 18 vezes, respectivamente, comprovando a presença da *ordem do discurso religiosa* imbricada nas *práticas socioescolares* particulares dessa instituição. Conforme apontamos, nesse *evento discursivo* de nossa pesquisa, o clima não foi tão pacífico, a observar que o termo “gênero” provocou um certo debate conflituoso entre supervisora religiosa, que deslegitima a concepção de gênero como uma questão ontológica-social, e professor de sociologia, apoiador das demandas ontológicas e emancipatórias de *gênero* e *sexualidade*.

Já com o *corpus* sistematizado e descrito, identificamos as categorias analíticas na próxima seção.

6.6. Categorias Analíticas

Como indicam Vieira e Resende (2016, p.115), as categorias analíticas devem ser selecionadas a partir das materializações semióticas dos textos, isto quer dizer que a escolha delas deve ser realizada “como consequência do texto”. É importante levarmos também em consideração os objetivos de pesquisa, pois, nas análises, a seleção dessas categorias linguísticas, previamente associadas ao *corpus*, possibilita que a prática discursiva analítica seja coerente e que responda aos objetivos iniciais da investigação, seja ela de qualquer natureza: *documental* ou *etnográfica*.

Para a nossa investigação discursiva crítica e explanatória que atenderá à metodologia de Chouliaraki e Fairclough (1999), como já colocamos, utilizaremos as categorias vinculadas ao *significado identificacional* e ao *significado representacional*, de Fairclough (2003). Apresentaremos aqui o foco que esses significados dão à análise e o que utilizaremos de cada um deles. O quadro adiante sintetiza nossas categorias analíticas:

Quadro 3 - Categorias Analíticas

| <i>Corpus</i> | Significados do Discurso | Momentos de Ordens do Discurso | Categorias de Análise |
|---|--------------------------|--------------------------------|--|
| Principal <i>Relatos de si</i> dos homens trans estudantes do ensino médio | Identificacional | Estilos: | Linguagem Corporal, Vocabulário, Sistema de Avaliatividade (atitude, engajamento e gradação [modalidade]), metáforas, presunções valorativas. |
| Complementar Diálogos em grupo sobre gêneros e sexualidades com profissionais da educação | e Representacional | e Discursos: | Interdiscursividade, Intertextualidade (cenários de negociação da diferença), representação de atores sociais e de eventos por meio da transitividade (seleção de processos, participantes, circunstâncias). |

Fonte: Autoria própria

O *significado identificacional* está associado ao conceito de *estilo*. Para Fairclough (2003), *estilo* é o aspecto discursivo dos *modos de ser* das diferentes identidades que interagem nos *eventos sociais*. Segundo esse linguista, o processo de identificação é complexo e, enquanto analistas críticos do discurso, é necessário que estabeleçamos uma diferença entre identidade social (coletiva) e identidades pessoais (particulares). Como aponta o autor, o processo de identificação não pode se reduzir à coletividade, já que é também individual, com base nas teorias pós-estruturalistas que tem associado o sujeito ao discurso — a identidade é frequentemente interpretada como um efeito do discurso, ela se constitui nele.

A **Linguagem Corporal** é essencial para a constituição de identidades particulares, de estilos particulares. Na perspectiva de Fairclough (2003), “o estilo também envolve uma interação entre a linguagem e a ‘linguagem corporal’, incluindo gestos, postura, penteados, roupas, etc”. Ademais, à vista de que o processo de identificação envolve os efeitos constitutivos do discurso, deve ser visto de forma dialética — os discursos, a partir de seus *estilos*, constituem identidades. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 162). Na perspectiva da ADC faircloughiana, é coerente afirmar, então, que existem *estilos* (no plural), os quais podem ser: de fala; de escrita e de *performance corporal*.

Leewen (2005) argumenta que *estilos de vidas* combinam *estilo individual e social*. Estilos individuais, por serem mais diversos, são mais particulares que coletivos e, com isso, diminuem a homogeneidade social, aumentam a abertura de escolha e eliminam a exigência de

vestir-se de acordo com idade, gênero, sexo, classe, ocupação, etc. Para o autor, *os estilos de vida* são sociais e semióticos, uma vez que são significados pelas aparências e esse processo ocorre por múltiplas semioses: imagem, som, texto, entre outras. (LEEWEN, 2005, p.145).

Sob essa ótica, vale pensar sobre o contexto desta pesquisa: se há um modelo de masculinidade cis-heteronormativa que tem inteligibilidade (BUTLER, 1997) na sociedade brasileira e, portanto, é identificado como legítimo, passamos a ter a reiteração de um *estilo de vida particular* hegemônico. Contudo, nem todas as masculinidades terão os traços desse *estilo de vida* e, por isso, é importante considerarmos as diferenças de *estilo*, já que elas também serão imbricadas semioticamente em discursos, evidenciando assimetrias de poder na vida social. *Estilos de vida* de masculinidades trans podem exemplificar isso, uma vez que tendem a ser identidades vulneráveis socialmente na conjuntura social brasileira. (FAIRCLOUGH, 2003).

Vocabulário, para Fairclough (2001 [1992], p. 109), é uma categoria que deve ser compreendida para além do sentido dicionarizado dos *elementos lexicogramaticais*, visto que “há muitos vocabulários sobrepostos e em competição correspondendo aos diferentes domínios, instituições, práticas, valores e perspectivas”. Isso significa que pessoas situadas em espaços/tempos fazem *escolhas de léxicos* e de *estruturas oracionais* que materializam e organizam seus discursos. Esse aspecto, além de construir identidades sociais e particulares, de representar o mundo e de possibilitar interação entre agentes sociais, marca na linguagem atividades mentais como ideologias e crenças (FAIRCLOUGH, 2003). Assim, escolhas particulares de termos e orações constituem efeitos de sentido socialmente situados que podem manter ou reforçar hegemonias identitárias, como a cis-heteronormatividade, por isso essa categoria é importante para o nosso estudo.

O **Sistema de Avaliatividade** (WHITE, 2004) é central para esta pesquisa, tendo em vista que tal perspectiva analítica se interessa pelas funções sociais das avaliações produzidas pela linguagem acerca da vida social. Tanto Fairclough (2003) quanto White (2004), que é mencionado pelo primeiro autor em sua obra, partem da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) empreendida por Halliday e Mathiessen (2004) buscando delinear possibilidades categóricas e metodológicas capazes de problematizar questões sociais materializadas na linguagem. Para isso, consideram como base o *contexto* e a *cultura* em que os enunciados emergem. White (2004), ao voltar seu olhar para as potencialidades sociais de *fraseados avaliativos* em conjunturas sociais específicas, constitui uma teorização da avaliatividade, que possibilita análises **transdisciplinares e ontológicas**.

Primeiro, porque, para ele, as materialidades semióticas são concebidas “não simplesmente como formas através das quais falantes/escritores individuais expressam seus

sentimentos e posições”, mas ainda como meio que possibilita pessoas a adotarem *posições de valor* determinadas social e culturalmente. É por isso que favorece a *transdisciplinaridade* característica da ADC faircloughiana, uma vez que, para White (2004), linguagem e fenômenos sociais são concebidos em uma relação dialética (WHITE, 2004, p.177).

Segundo, porque o Sistema de Avaliatividade é amplo e focaliza *questões do ser* (demandas ontológicas). Para isso, fornece as categorias de avaliações *atitudinais afetivas* (in/felicidade; in/segurança; in/satisfação), *atitudinais de julgamento* (estima social; sanção social); *atitudinais de apreciação estética*, avaliações de *gradação* (subcategoria de avaliatividade ligada à modalidade discursiva) e, por fim de avaliações de *engajamento* - heteroglóssico (favorecendo a dialética) ou monoglóssico (fechando-se para a dialética, focalizando a subjetividade do ser).

Por fim, haja vista de que *declarações avaliativas e modalidade*, categorias de Fairclough (2003), foram categorias incorporadas por White (2004), manteremos um maior foco nas categorias analíticas avaliativas do Sistema de Avaliatividade³⁵, citadas previamente.

Metáforas podem realçar ou encobrir certos aspectos do que representam. Fairclough (2001 [1992]) defende que quando significamos algo por meio de uma metáfora e não de outra construímos a realidade de uma maneira diferente, o que sugere filiação a uma maneira particular de representar aspectos do mundo e de identificá-los. Desse modo, podem ser consideradas como um mecanismo linguístico com potencial para a saliência hegemônica de algumas ideologias em detrimento de outras, já que Lakoff e Johnson (2002) afirmam o infiltramento delas na vida cotidiana não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação.

Já a categoria **Presunção Valorativa** foi cunhada por Fairclough (2003) para identificar efeitos de sentido pressupostos nos discursos, aqueles que não possuem marcadores de avaliação claros, materializados semioticamente. Tratam-se de implicações lógicas que podem ser inferidas dos textos. Quando há *presunção valorativa* em um texto, há um arranjo textual que produz uma valoração em uma esfera mais profunda dele produzindo uma avaliação, seja ela positiva ou negativa (FAIRCLOUGH, 2003).

O *significado representacional* está conectado ao conceito de discurso. Segundo Fairclough (2003), discursos representam diferentes perspectivas de mundo e diferentes relações que as pessoas estabelecem entre si e com o mundo, incluindo “os processos, as

³⁵ Nesta pesquisa, as categorias avaliativas serão explicadas de forma aplicada nos capítulos de análise. Para um maior entendimento teórico do Sistema de Avaliatividade, sugerimos a leitura de White (2004) e do Referencial Teórico da Tese de Doutorado de Gonzalez (2017).

relações e estruturas do mundo material, do ‘mundo mental’ dos pensamentos, sentimentos, crenças, etc, e do mundo social” (FAIRCLOUGH, 2003, p.124). É importante considerarmos, também, as diferentes posições que *as/os agentes sociais* ocupam no mundo, pois devido a isso, produzem representações diversas da vida social, o que acarreta o surgimento de discursos particulares, os quais podem se tornar *universais* a depender da “força” hegemônica das/dos agentes ou das estruturas que os produzem e potencializam suas circulações nas práticas sociais. Vieira e Resende (2016) argumentam que

A **universalização** de discursos particulares e sua legitimação são poderosas ferramentas para a **manutenção de hegemonias**. Isso relaciona, por um lado, os conceitos de **discurso** e **luta hegemônica**, e, por outro lado, **reforça o papel da ideologia na manutenção de relações hegemônicas** (VIEIRA; RESENDE, 2016, p.54, grifos nossos).

A observação desse aspecto de manutenção hegemônica por meio do *significado representacional* é pertinente ao contexto de nossa pesquisa porque analisamos, principalmente, discursos produzidos por masculinidades trans – *identidades particulares* potencialmente em vulnerabilidade social na conjuntura brasileira. Desse modo, selecionamos algumas categorias linguístico-discursivas que serão brevemente apresentadas a partir de agora.

Interdiscursividade é uma categoria analítica referente a um conjunto específico de *gêneros, discursos e estilos* sobre os quais um texto está estruturado e ao modo como se articula com outros. Esse nível de análise está entre a análise linguística de um texto e as várias formas de análise dos eventos discursivos e das práticas sociais. Torna-se possível, então, a investigação dos discursos articulados e das possíveis relações com *lutas hegemônicas*, o que é de nosso interesse, como já apontamos anteriormente (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001 [19992]); FAIRCLOUGH 2003).

Intertextualidade é a presença de elementos de um texto em outro texto. Para essa categoria analítica, o *discurso indireto* é central, uma vez que pode ser compreendida como a forma textual que mais marca a intertextualidade. É importante salientarmos que o discurso indireto pode ou não estar atribuído a vozes específicas, mas, apesar disso, tem marcas linguísticas dos textos aos quais se referem, diferente da interdiscursividade que não possui essa característica de explicitar os elementos semióticos. (FAIRCLOUGH, 2003).

Representação de Eventos/Agentes Sociais é uma categoria que nos permite identificar e analisar os *processos* e as *circunstâncias* envolvidos nas representações por meio do Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Em nosso contexto de pesquisa, tais mecanismos linguísticos representam diferentemente *agentes sociais* de

comunidades escolares distintas e, devido a isso, podem estruturar orações com diversas implicações ideológicas, favorecendo olhar do analista para a identificação de *investimentos ideológicos* e de *relações de poder* incluídas nos textos. Em nossas análises, focalizaremos principalmente na **seleção e recorrência** de processos e circunstâncias, buscando associar esses elementos às/aos agentes que os seleciona e aos efeitos de sentido imbricados em *escolhas lexicais e oracionais*.

De acordo com Fairclough (2003, p. 145-146), as escolhas disponíveis para a representação dos agentes sociais são: inclusão ou exclusão, pronome ou substantivo, função gramatical, ativo ou passivo, pessoal ou impessoal, nomeado ou classificado, específico ou genérico. É a partir dessas possibilidades de representação que analisaremos os diálogos em grupo com profissionais da educação, buscando observar como eles representam as temáticas de *gênero e sexualidade* nas práticas socioescolares.

Em seguida, apresentamos nosso primeiro capítulo analítico referente aos *relatos de si* dos homens trans estudantes do ensino médio e intitulado (7) *Transmasculinidades estudantes do ensino médio: identificações e avaliações da vida escolar*. Em seguida, há outros capítulos de análise, que foram organizados em outros dois momentos. De modo respectivo, são eles: (8) *Vidas transmasculinas na escola e na família: afetações vinculadas a discursos conservadores e religiosos* e (9) *Homens trans vão ao banheiro, ao Recreio e à Educação Física?*

7. Transmasculinidades estudantes do ensino médio: *identificações e avaliações da vida escolar*

*Eu não odeio meu corpo.
Eu não nasci no corpo errado.
Não venha falar que ele é inadequado.
Se eu mudo é para melhorar o que sinto
que possa ser melhorado.
Se eu mudo é porque mudança faz parte da vida
e eu não quero me sentir parado. [...]*

Bernardo Enoch Mota
Antologia Trans

O trecho do poema *Eu não*, escrito pelo homem trans Bernardo Enoch Mota, representa um pouco da luta identitária cotidiana vivenciada por pessoas trans no Brasil. Se Mota precisa reiterar que *não* odeia seu corpo e que *não* nasceu no corpo errado, temos indícios linguísticos de que a estrutura social questiona sua transmasculinidade. Seu poema descreve, mesmo que implicitamente, a realidade brasileira quanto às violências de gênero voltadas para corpos trans, ou seja, há um pressuposto de que existe um padrão corporal certo.

Na escola, as diferenças materializadas nos corpos de estudantes se cruzam e é lá que essas pessoas vivenciam boa parte de suas juventudes. Acerca da transgeneridade na *conjuntura brasileira*, Bento (2011), socióloga brasileira, pontua que:

São corriqueiras as notícias de pessoas transexuais e travestis assassinadas no Brasil sem que haja apuração e punição dos/as culpados/as. Acaba-se produzindo uma **hierarquia das mortes**: algumas merecem mais atenção do que outras. De modo geral, na lógica jurídica, um dos critérios para se definir a posição que cada assassinato deve ocupar na hierarquia dos operadores do Direito parece ser a conduta da vítima em vida. Nessa cruel taxonomia, casos de pessoas transexuais assassinadas ocupam a posição mais inferior. É como se houvesse um subtexto: “*quem mandou se comportar assim*”. Essa taxonomia acaba (re)produzindo uma **pedagogia da intolerância**. A vítima é metamorfoseada em ré em um processo perverso de esvaziá-la de qualquer humanidade. (BENTO, 2011, p. 554, grifos nossos)

Esses apontamentos tecidos por Bento (2011) nos mostram uma leitura social ampliada das vidas trans no Brasil. Pela perspectiva da pesquisadora, é possível notar como a violência tem sido operacionalizada por meio do genocídio trans, baseando-se na cultura hegemônica que orienta e faz emergir certas práticas sociais desumanas que cristalizam, cotidianamente, a

pedagogia da intolerância em discursos de ódio e em agressões físicas contra corpos trans dentro da escola e fora dela.

Sob essa ótica, a instituição escolar vem sendo compreendida por Berenice Bento (2011) como um espaço de reprodução do *HeteroTerrorismo*. Concordamos com a socióloga e pesquisadora, e ampliamos o termo criando o neologismo ontológico *CisHeteroTerrorismo*, de modo que a transgeneridade, tema central de nossa investigação, seja visibilizada como uma ontologia vulnerável em contraponto à cisnormatividade. Em nosso contexto de pesquisa, é mais coerente *CisHeteroTerrorismo* para nos referirmos às violências simbólicas e/ou físicas empreendidas por agentes cisgênero e heterossexuais, ou seja, por hegemonias identitárias que tendem a oprimir e a violentar vidas trans com mais frequência na vida social.

De acordo com o estudo *A criminalização das identidades Trans na escola: Efeitos e Resistências no espaço escolar*, vinculado à Revista da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, pessoas trans enfrentam dificuldades e violências no ambiente escolar. Essa dura realidade se justifica pela lógica de controle social que, compulsoriamente, delimita os comportamentos humanos. Em virtude disso, a cultura hegemônica cis-hétero-normativa faz com que parte considerável das identidades de gênero trans sejam estigmatizadas no contexto escolar (NATAL-NETO; MACEDO; BICALHO, 2016).

Na reportagem “Escola em TRANSformação: Estudantes trans contam os desafios”, vinculada ao portal da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), em junho de 2019, jovens relatam as dificuldades da transição de gênero durante o ensino médio. Dandara, estudante trans de 19 anos relata que “É comum sofrer transfobia na escola”. É inegável que práticas muito comuns experienciadas por estudantes cisgênero, como ir ao banheiro ou responder à chamada, são desafios para jovens trans, como relatou o estudante trans Gael Elias Martins (16 anos) ao abordar o medo que teve de contar para as pessoas sobre sua identidade de gênero, uma vez que, no geral, o esperado é passar por constrangimentos provocados pelas pessoas.

Em contrapartida, na segunda metade dos anos 90, pretendia-se resolver os problemas relativos à educação no Brasil e, influenciado pela reforma espanhola, o governo brasileiro elegeu a *educação sexual* como um dos temas transversais a serem trabalhados nas escolas, inserindo-o nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997). Essa iniciativa pode ser considerada um marco, como defende Helena Atman (2001). Para a pesquisadora, a regulamentação da *educação sexual* provoca uma *incitação ao discurso sobre o sexo* na escola e “isso é uma verdadeira explosão discursiva”. Entretanto, é preciso que reconheçamos: apesar da existência de uma formalização da *prática da educação sexual*, é de se esperar que algumas

escolas recusem a abordagem desses assuntos por estarem inseridas em regimes ideológicos *religiosos e ultraconservadores*. (ALTMAN, 2001; CÉSAR, 2009).

Seguindo Chouliaraki e Fairclough (1999), podemos compreender as normatizações de gênero e da sexualidade como um *obstáculo social* a ser transformado, com base na vulnerabilidade das transmasculinidades nas escolas brasileiras. É pertinente problematizar, também, a *recente democratização do acesso à educação básica*, pois, devido a isso, “as questões das diferenças de gênero, raciais e sexuais, têm sido tratadas de forma incipiente” ainda na atualidade (MISKOLCI, 2012, p. 59). Tal incipiência pode ser justificada aqui, de forma sucinta, pelo que Gonzalez (2017) nomeou de *recusa não generalizada* para o trabalho com os temas *gênero e sexualidade* na escola, o que está ligado não só à cultura conservadora e religiosa que tende a deslegitimar tais temas e a compreendê-los como tabus, mas ainda à ausência da discussão dessas temáticas em cursos de formação inicial ou continuada de professores para a educação básica (FURLANI, 2009).

Práticas socioescolares frequentemente reiteram regulações de gênero por meio da obrigação do uso de diferentes uniformes para meninos e meninas, divisão de filas e dos banheiros (ÁVILA, 2014; FOUCAULT, 1986). Entretanto, podemos identificar, ainda, certo *silenciamento* reiterado da esfera educacional brasileira no que tange às temáticas de *gênero e sexualidade* e à problematização do acentuado índice de práticas violentas contra a comunidade LGBTQI+ no ambiente escolar. Esse *não dizer* é também característico de *eventos sociais*, mas ao contrário da atividade discursiva que, por meio dos textos, pode ter *efeitos causais* e gerar mudanças em *crenças*, em *relações sociais* e no *mundo material*, o silenciamento inviabiliza a possibilidade de mudanças na estrutura social (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]; 2003).

Logo, o *não dizer* sobre *gênero e sexualidade* pode funcionar como um mecanismo de legitimação das opressões na escola, mantendo práticas de violência simbólica às quais tendem a despotencializar o clima de acolhimento dos homens trans estudantes e a continuidade dessas pessoas nos estudos. Na análise das narrativas que geramos para esta pesquisa, observaremos como nossos colaboradores homens trans estudantes *identificam e avaliam* a vida escolar e as suas interações sociais no âmbito educacional. Antes disso, discorreremos sobre as *práticas particulares*.

As **práticas particulares** que analisaremos aqui são as **práticas socioescolares mineiras**, já que nossa geração de dados discursivos ocorreu em duas escolas públicas da cidade de Viçosa, interior do estado de Minas Gerais, foram elas: Escola João Nery e Escola Leonardo Peçanha — esses são nomes ficcionais das instituições devido a questões éticas. A primeira localiza-se em uma região mais afastada do centro da cidade e a segunda mais próxima, sendo

mais bem estruturada de recursos didáticos materiais. Ambas as instituições contam com um vasto quadro de professoras/professores e pedagogas, graduadas/graduados entre o final de 1980 e início dos anos 2000.

Além das narrativas com os estudantes trans, realizamos também *diálogos em grupo* com alguns desses profissionais, que *identificaram* em seus discursos a incompreensão e o despreparo para abordar os temas *gênero e sexualidade nas práticas socioescolares* em que estão situados. Observemos o que profissionais da educação dizem sobre como souberam, pela primeira vez, da existência de corpos trans, pois suas falas contribuem para delinear as *práticas particulares* em que nossa investigação ocorreu:

Não lembro se foi na TV... Eu me formei em 2008 e naquela época não tinha essa discussão sobre o assunto. (Supervisora - LP)

[...] **Foi através da televisão.** Daí comecei a me inteirar no assunto, né? Daí depois aconteceu de ter os alunos assim. Então fui ligando os fatos, observando...**mas foi televisão.** (Professora de Português - LP)

Foi na universidade! Eu ouvi falar e a gente ficava meio assim... perdido sobre o que era transsexualidade, transgeneridade...mas depois a gente começa a se envolver, a se aprofundar e a ler mais. (Professor de Sociologia - LP)

Entre as colaboradoras e o colaborador acima, apenas o professor recém-formado em Ciências Sociais teve acesso a conhecimentos acerca dos estudos de gênero na Universidade. Já as outras profissionais da educação fazem menção à mídia televisiva como meio pelo qual tiveram acesso ao conhecimento sobre os corpos trans, ou seja, mesmo tendo se formado depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), não tiveram acesso a essas temáticas em suas formações básicas e/ou continuadas.

Assim, podemos perceber que há profissionais sem formação sólida em *gênero e sexualidade* atuando nas escolas, o que pode, de alguma maneira, afetar o bem-estar emocional dos homens trans estudantes, uma vez que suas ontologias são vagamente conhecidas, quiçá desconhecidas. Em uma análise coletiva do nosso *corpus* de narrativas de vida de transmasculinidades estudantes no *software* KitConc 4.0, ou seja, considerando todos os relatos gerados e organizados já sem as perguntas de pesquisa, foi possível observar algumas recorrências lexicais que nos chamaram a atenção:

Figura 7- Recorrências Lexicais

| N | Palavra | Freqüência | % |
|---|---------|------------|-------|
| 1 | EU | 663 | 05,67 |
| 2 | QUE | 557 | 04,77 |
| 3 | NÃO | 376 | 03,22 |
| 4 | E | 332 | 02,84 |
| 5 | A | 239 | 02,04 |
| 6 | DE | 222 | 01,90 |
| 7 | ME | 172 | 01,47 |
| 8 | ISSO | 147 | 01,26 |
| 9 | É | 145 | 01,24 |

Fonte - Autoria própria

Como o *software* evidenciou, na tabela de recorrências acima, o léxico “não” foi o terceiro mais frequente em nosso *corpus* – 376 ocorrências. Já na parte dos contextos em que essa palavra é utilizada, no *concordanciador* que o sistema possui, percebemos que a negação aparece, na maioria dos usos, para inviabilizar as vidas trans nas escolas, seja simbolicamente, pelo não reconhecimento identitário, seja materialmente, pela falta de estrutura física, como banheiros sem gênero, por exemplo. Em nona posição, o *processo relacional* “é” foi empregado 145 vezes por estudantes homens trans em suas narrativas para *avaliar e identificar* a experiencição da transmasculinidade na escola. Veremos a seguir como esses *itens lexicais* se combinam entre si e com outros *elementos lexicogramaticais*, evidenciando a realidade escolar dos colaboradores.

Nos primeiros excertos analisados adiante, as *avaliações e identificações* sobre a vida escolar dos homens trans estudantes materializaram-se linguisticamente da mesma forma: *processo relacional* “é” seguido do atributo (qualificador), que ativa a propriedade avaliativa da linguagem. Devido a isso, torna-se possível constatar diferentes *identificações de poderes causais*, responsáveis por dificultar as vidas dos homens trans estudantes.

Ao observar as *causas* responsáveis por produzir impasses para o bem-estar social dos homens trans nas escolas, observamos diferentes *identificações* da vida escolar, as quais denunciam algumas práticas de violência simbólica e apontam para necessidades de *negociações*, tanto no nível da *prática discursiva* quanto da *estrutura física* das escolas — atividade material —, o que reitera o fato de o discurso ser um dos momentos da vida social, articulado a outros momentos *não discursivos*. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

7.1. Entre o enfrentamento e a pacificidade: como performances transmasculinas de estudantes do ensino médio identificam e avaliam a vida escolar?

Observemos o que os homens trans estudantes do ensino médio da João Nery nos relatam nos excertos de (1) a (3):

- (1) ser trans na escola é... **complicado, porque a escola não sabe muito bem lidar comigo. As tias³⁶ da escola não sabem lidar comigo. Então é complicado.** Às vezes a gente, né... na mudança de ano, também, a gente acostuma muito com o professor aí pede ele pra chamar a gente pelo **nome social**, muitas vezes né, cê não coloca lá na chamada. Aí cê muda de ano, aí cê muda de professor, **daí cê não sabe se aquele professor vai aceitar isso.** (Bear Lukas)

Em (1), ao utilizar o *atributo* “complicado”, Bear Lukas marca, em sua narrativa, uma *presunção valorativa* de que há pessoas dificultando sua vida trans na escola. De outra forma, estudante também valora a sua experiência na instituição escolar ao apresentar o que *causa* essa complicação. Isso ocorre por meio do operador argumentativo “porque” em “*porque a escola não sabe muito lidar...*” com ele — *avaliação negativa*. O que está sendo avaliado negativamente é o despreparo da instituição para “lidar” com a masculinidade transgressora do estudante. Gonzalez (2017, p. 177) analisou a recorrência do *processo* “lidar” e o potencial *avaliativo negativo* dele em contextos de minorias identitárias. Lidar *pressupõe* problemas e é assim que frequentemente “representamos pela linguagem as identidades fora da norma, que precisam ser cuidadas, resolvidas”.

Ao utilizar o “porque”, ele apresenta um dos fatores que *causam* essa complicação: o despreparo da instituição para o reconhecimento do seu corpo trans, evidenciado pelo emprego do *modalizador* “não” e intensificado pelo item circunstanciador *muito*. O estudante compromete-se efetivamente com o que é dito, ao escolher essa estrutura deôntica demarcando em seu discurso um alto engajamento com a “verdade” que, em termos de efeito de sentido, legitima seu relato. Assim, o que desqualifica a escola, em se tratando da incapacidade para acolher diferenças identitárias de gênero, é o *processo mental* “lidar” que, *modalizado* pelo circunstanciador “não”, produz um efeito de sentido negativo, mostrando que existem profissionais na escola cognitivamente despreparados para experienciar o fenômeno da interação com a transmasculinidade de Bear Lukas.

³⁶ Bear utiliza esse termo em seu relato para se referir às profissionais, não necessariamente pedagogas, que atuam como disciplinadoras, nos corredores da escola, para guiar os estudantes para a sala de aula após o intervalo. “Tias” ainda hoje é um termo reiterado pela comunidade escolar João Nery e, de modo naturalizado, desqualifica a profissão dessas mulheres vinculando-as a uma relação de parentesco, de cuidado.

Na sequência, ele faz outra *avaliação negativa*: “As tias da escola *não* sabem lidar comigo”. É uma oração marcada mais uma vez pelo *modalizador epistêmico* negativo “*não*”, a qual se volta para *as tias da escola*. Pode-se entender esse posicionamento do estudante como *um julgamento de estima social*, pois ele julga essas profissionais demonstrando sua indignação. Anotei no diário de campo uma observação relevante para esse momento da análise:

Após a entrevista, ao ser questionado sobre o motivo que o levou a considerar as tias como incapazes para lidar com ele, Bear Lukas disse que elas *não* sabem lidar com sua identidade trans porque referem-se a ele utilizando seu antigo nome (de registro) e pronomes femininos. (Nota de campo)

Essa reiteração do nome de registro banaliza quem ele quer ser e atenua o agenciamento da performance de masculinidade que o estudante busca construir. Com isso, essas profissionais, além de deslegitimar sua masculinidade trans, também desrespeitam o estudante, devido principalmente a não iteração de seu nome social, que pela linguagem poderia reconhecer e acolher a autoidentificação de Bear Lukas com o gênero masculino.

Ademais, quando Bear prevê as dificuldades da mudança de ano letivo e da troca de professores, demonstra-se *inseguro* quanto ao futuro. Isso pode ser sugerido em seu sentimento de dúvida, marcado pelo uso do modalizador *não* em “...*cê não sabe se aquele professor vai aceitar isso.*” Assim, o estudante constrói uma *avaliação atitudinal de afeto* sobre o futuro, mostrando-se ansioso quanto à possibilidade de algum professor *não aceitar* sua identidade de gênero.

Entretanto, devemos problematizar que não cabe ao professor aceitar ou não a identidade do aluno, haja vista que o fato de ser trans está ligado ao autorreconhecimento do ser, não à legalidade institucional que a escola possui acerca do gênero social. A identidade individual/social de Bear Lukas é uma questão ontológica e deve ser reconhecida. A seguir, temos mais um trecho da narrativa do mesmo estudante:

- (2) ser trans na escola é... **desafiador, porque** a partir do momento que você... meio que se expõe na escola, eles neh... **ficam te olhando, porque** neh..., **pela minha aparência, vai lá e me chama de Lukas**, aí **todo mundo** fica meio que **olhando, sem saber... sem entender o que que tá acontecendo.** (Bear Lukas)

Já em (2), o estudante produz outra *avaliação negativa*, constituída por outro epíteto. No contexto, a palavra “desafiador” possui carga semântica negativa, pois caracteriza “*ser trans na escola*” como uma barreira, como uma dificuldade — ele precisa desafiar as autoridades,

precisa afrontá-las com insolência. Há, então, obstáculos na vida escolar do estudante, que existem apenas devido à instituição educativa, enquanto um espaço público, contar com a presença de outras pessoas, que têm valores, crenças e experiências diferentes umas das outras e, desse modo, podem deslegitimar e violentar os corpos transgressores na norma hegemônica cisgênera. Logo, o léxico “desafiador” marca no discurso de Bear Lukas outra *presunção valorativa*: há pessoas desafiando sua masculinidade, duvidando dela. Essa presunção deixa, de forma implícita, os *agentes sociais* responsáveis por tornar *ser trans na escola* um desafio. Nesse viés, ser trans na escola é algo dinâmico, da luta identitária, da agência.

Esse desafio é comprovado, mais uma vez, pela *causa* que motiva Bear Lukas a *avaliar negativamente* a escola: os frequentes olhares de estranhamento direcionados a ele. Essa *causa* é materializada no trecho “*ficam te olhando*”. São olhares de julgamento, de afronta, olhares depreciativos que, de acordo com Faria (2018), se destacam entre as formas de violência simbólica contra pessoas trans. Talvez isso ocorra pelo desconhecimento e estranhamento do corpo trans e, por isso, é necessário o conhecimento para que possa haver reconhecimento. (CANSECO, 2015; FARIA, 2018).

Olhares são produzidos pelas/pelos *agentes sociais* preconceituosas/preconceituosos da comunidade escolar, por meio da linguagem corporal. Essa prática é frequente tendo por exemplo a escolha do gerúndio “*olhando*”, responsável por marcar o caráter contínuo dessa ação. Nesse sentido, a alta frequência desse comportamento nos encaminha para o que Butler chama de *iterabilidade* — repetições de *práticas*, de *performances*, que são situadas e possuem potencialidade de promover *reivindicações nas lutas dos gêneros*. Para a filósofa, a lógica da iterabilidade pode ser compreendida como uma lógica social (BUTLER, 1997). Porém, no relato de Bear Lukas, os *olhares* iterados sobre o seu corpo contribuem para mantê-lo em desprivilegio. A *iterabilidade* é, portanto, um meio para reivindicar direitos e também para cristalizar práticas violentas simbólicas, performatizadas pela linguagem verbal ou corporal nas escolas.

Nesse caso, o uso do *processo comportamental*³⁷ “olhar” na narrativa de Bear Lukas denuncia, de forma mais indireta, as *avaliações de estima social* executadas sobre o seu corpo *transgressor*. Conforme aponta White (2004), os julgamentos de *estima* podem estar ligados à

³⁷ *Processos comportamentais* são situados entre os *processos materiais e mentais*. Eles representam atividades psicológicas ou fisiológicas dos seres humanos e não são classificados de maneira tão evidente, uma vez que podem incorporar também traços de *processos verbais* na construção de seus significados (cf. HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; FUZER; CABRAL, 2014).

normalidade, ou seja, a uma escala do quão estranho ou pouco usual alguém é ou está sendo. Essa avaliação encontra-se mais opaca no discurso do estudante, pois não é constituída por uma oração relacional, como já vimos, mas pela escolha do *processo comportamental* “olhar”. Quem *olha* para quem? De que forma? Quem é *meta* desse olhar? O que motiva esses olhares?

No contexto do excerto 2, de acordo com o trecho “eles neh... **ficam te olhando, porque** neh..., **pela minha aparência**”, podemos instituir como paráfrase o seguinte enunciado: *eles ficam me olhando por causa da minha aparência, eles produzem olhares sobre o meu corpo*. Esses “olhares” são produzidos por agentes sociais que movimentam seus olhos, voltando-os para uma *meta*: o corpo do estudante trans. Além disso, antes dessa concretização performativa *material*, o “olhar” é motivado pela atividade mental das pessoas que estranham o corpo transgressor do aluno trans. O direcionamento desses olhares ocorre porque o corpo de Bear Lukas é uma fissura da norma regulatória de gênero e sexualidade e, por isso, incomoda e desperta olhares depreciativos, olhares de *juízo de estima social* sobre um corpo que não se inclui no regime de normalidade consolidado social e historicamente.

Halliday e Matthiessen (2004) classificam o *processo* “olhar” como *comportamental* mais próximo aos *processos mentais*, porque incluem “percepção”. Dessa forma, tal processo está sendo compreendido, por nós aqui, como *comportamental-mental*, tendo em vista que, apesar de possuir traços *materiais* como o deslocamento/movimento do olhar para uma *meta*, isso ocorre somente porque há uma motivação *mental* dada por um sistema de crenças, valores e ideologias contrárias à *performance transmasculina* de Bear Lukas. Então, trata-se de um *processo comportamental-mental* porque sem o *input* mental, a materialidade do olhar depreciativo e subestimador não se concretizaria.

No relato de Bear Lukas, o *juízo* fica mais evidente quando ele situa linguisticamente a *causa* desses olhares em “**porque** neh... **pela minha aparência**”. Entretanto, não só o corpo do estudante trans faz com que ele seja rebaixado no contexto da escola, mas também as reiteraões do seu *nome social*, produzidas de forma pejorativa, as quais motivam mais olhares de juízo e provocam o desentendimento da comunidade escolar que, em parte significativa, não compreende sua masculinidade. Esse tom desdenhoso é assinalado pelos elementos lexicogramaticais “*vai lá e me chama de Lucas*”, situados após o estudante reconhecer a sua aparência como *causa* dos olhares — dessa estrutura linguística. Consideramos que o *processo verbal* “chamar” é investido de ironia, pois, na narrativa, “chamar” Lucas pelo seu *nome social* não se trata de reconhecimento identitário, mas sim de uma provocação *causada* pelo estranhamento do público acerca da sua masculinidade transgressora e em processo de transição.

Nas palavras do estudante: “*todo mundo fica meio que olhando, sem saber... sem entender o que está acontecendo*”. Essas orações mentais “sem saber/sem entender” indicam como a comunidade escolar experiencia cognitivamente a ontologia do corpo do estudante trans: de forma desconfiada, subestimando e desqualificando sua identidade de gênero.

Em vista disso, em “*eles...ficam te olhando*”, Bear Lukas refere-se aos *agentes* do *juízo*, são eles que produzem ‘comportamentalmente’ (mental e materialmente) o juízo que se materializa no olhar do *juízo de estima social*. Assim, o estudante produz uma *avaliação de engajamento heteroglóssica* ao marcar o dialogismo explícito em outras “vozes” que, nesse caso, não são vozes verbais, são *performances corporais* produzidas nos *olhares* julgadores sobre o corpo do homem trans estudante.

Esse discurso corporal de juízo é produzido em meio aos momentos da prática socioescolar e emerge da relação entre materialidade física (corpo/estética) e fenômeno mental (crenças, ideologias, experiências, violências). Assim, na relação entre *agentes* da comunidade escolar, o “olhar” violenta metonimicamente o corpo trans, que é meta dos *juízos de estima social*. Sobre essa potencialidade de significados, que emerge dos nossos gestos e movimentos, Fairclough (2003) argumenta o seguinte:

“Linguagem corporal” é baseada na materialidade física dos corpos, ainda que isso seja claramente “semiotizado” no sentido de vários gestos relativamente terem significados estáveis. Mas então, toda sorte de aspectos do mundo material pode ser “semiotizado”, incluindo paisagens, construções, e assim por diante. Esta não é a razão para reduzi-las à linguagem ou ao discurso, mas para reconhecer a **natureza dialética da relação entre discurso e mundo não-discursivo** (FAIRCLOUGH, 2003, p. 162, grifos nossos).

A *avaliação negativa* realizada por Bear Lukas, ao *atribuir* à sua experiência o epíteto “desafiador”, revela intolerância e práticas silenciosas de violência simbólica performatizadas pelos *olhares de juízo* direcionados ao seu corpo *transgressor*, o qual naquele contexto parece ser um corpo estranho (LOURO, 2018) por não se enquadrar no CISTema regulatório do gênero social. Vejamos, agora, como Arthur, também da João Nery, *avalia e identifica* sua vida escolar:

- (3) ser trans na escola é... é **desafiador porque... pela questão dos banheiros e pela resistência das pessoas em não querer entender e discutir sobre isso**. Essa é a questão! **É ser forte!** Até porque às vezes é como **as pessoas dizem como se você não merecesse estar nesse espaço** e... você vem todos os dias e você demora a entender que esse espaço também é seu, mas... é bem por aí mesmo! (Arthur)

No excerto (3), Arthur utiliza curiosamente o mesmo atributo empregado por Bear Lukas em (2), *avaliando* o fato de ser trans na escola também como “desafiador”. No entanto, as escolhas das *causas* que justificam a sua *avaliação* são diferentes e pautam-se em dois eixos constituidores desta prática: (i) *atividade material* e (ii) *relações sociais*. Analisaremos esses tópicos separadamente nos dois próximos parágrafos.

Primeiro, quando emprega a circunstância “pela questão dos banheiros”, introduzida a partir da preposição “pela”, o estudante apresenta a falta de estrutura física da escola como um *poder causal* material que comprova o desafio de ser trans nessa instituição de ensino. Trata-se de uma *presunção valorativa*, já que o grupo nominal “a questão dos banheiros” é investido de uma crítica à ausência dos banheiros sem gênero ou específicos para pessoas trans na escola. Dessa forma, pelo *Sistema de Avaliatividade* (WHITE, 2004), podemos compreender essa *presunção* também como uma *avaliação atitudinal de afeto*, associada à *insatisfação/frustração* do estudante com a ausência do banheiro que seja confortável para ele. Assim, a partir da narrativa de Arthur, notamos a importância que ele dá ao banheiro, ao espaço físico, visto que ele *avalia negativamente* a precariedade de recursos *materiais*, fator responsável por causar obstruções sociais em *práticas socioescolares de estilos de vida* trans LEEUWEN, 2005).

Na João Nery, após reivindicações de alguns estudantes trans, a diretoria decidiu conceder o acesso dos homens trans aos banheiros da supervisão/direção, o que os colocou inicialmente em uma situação de desconforto, já que essa decisão demonstra descuido, imprevisto e *vigilância* sobre os corpos dos homens trans. Quando uma equipe de gestão escolar escolhe o banheiro frequentado por pessoas que estão em uma *relação de poder* mais hegemônica que os estudantes, acaba criando um *sistema disciplinar* pautado no *poder da vigilância* (FOUCAULT, 2014).

Por meio de uma “mecânica do poder”, a instituição “define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer” (FOUCAULT, 2014, p.135). Em virtude disso, a imposição dessa disciplina fabrica corpos submissos e, em nosso contexto, desassocia o poder dos corpos trans estudantes, contribuindo para a *manutenção da hegemonia identitária* cisgênera e, ainda, para a *naturalização* das *relações assimétricas de poder* na esfera educacional. (FAIRCLOUGH, 2003 [1992]).

Em se tratando das *negociações sociais*, podemos perceber um *fechamento* da comunidade escolar João Nery para tratar das questões de diferenças *ontológicas* ligadas aos

gêneros sociais. Essa discussão sobre *abertura e fechamento*³⁸ social, que desenvolvemos aqui, está alinhada à concepção de *abertura do social* relativamente estável, considerando, principalmente, os *mecanismos* responsáveis por promover constrangimentos às identidades trans em *práticas socioescolares*, como a falta de *estrutura física* nos banheiros e as *práticas pedagógicas* de *agentes* que oprimem esses alunos por desconhecerem e deslegitimarem suas ontologias masculinas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003).

De acordo com Fairclough (2003, p. 41), *eventos sociais* e *textos* combinam, de variadas formas, *negociações da diferença*. Entre elas, temos a possibilidade de alguns cenários serem mais voltados à *abertura* para o reconhecimento da diferença e outros ao *consenso da normatização* e *aceitação* das diferenças de poder, isto é, a recusa do reconhecimento de diferenças que, por exemplo, pode dificultar e/ou inviabilizar a *autoidentificação* de um corpo trans no gênero em que se reconhece e, ainda, favorecer a não nomeação de seus nomes sociais. Logo, quando consideramos aqui que os estudantes trans de uma escola a *identificam* como mais ou menos aberta para as diferenças, estamos nos referindo a esses princípios faircloughianos, que dizem sobre a diferença e a dialogicidade, sobre os cenários de *negociação da diferença*.

Seguindo a *avaliação* feita por Arthur, que considera *ser trans* na escola como *desafiador*, temos novamente uma *causa*, marcada pela *circunstância* apresentada pelo item lexical “pela” no enunciado “(...) *é desafiador pela resistência das pessoas em não querer entender e discutir sobre isso.*” evidenciando o difícil reconhecimento de sua identidade de gênero nas interações com a comunidade escolar. Os *elementos lexicogramaticais* “resistência” e “não querer entender e discutir” comprovam o fechamento da instituição para as demandas do corpo trans na escola — tema da nossa entrevista. Essa obstrução ontológica é marcada, também, no sentido da palavra “resistência”, que se refere principalmente à persistência do conservadorismo e da moralidade religiosa e cis-heteronormativa, responsáveis por contribuir para a concepção dos temas gênero e sexualidade como um tabu e, com isso, para apagamento desse debate social e emancipatório de gênero.

³⁸ Chouliaraki e Faircough (1999) estabelecem diálogo com teorias sociais cuja concepção do social pressupõe a impossibilidade do seu fechamento e, nesse ponto, retomam Laclau e Moufee. De acordo com Barker & Galasínki (2001, p.11), esses últimos autores supracitados argumentam que “o social não é para ser pensado como totalidade, mas como um conjunto de elementos agregados, relacionados contingencialmente, de diferenças articuladas ou ‘saturadas’ juntas. Assim, diante de um campo social marcado por antagonismos e pela abertura do social, são os fenômenos de equivalência e os fenômenos de fronteira que possibilitam a relação hegemônica, que acarreta lutas hegemônicas, como as lutas identitárias ligadas ao *autoreconhecimento* de *gênero social* – o que ocorre em nosso contexto de pesquisa. (LACLAU; MOUFFE, 2004, p. 179).

O emprego do demonstrativo “isso” para se referir ao silenciamento do assunto *gênero* nessa escola possui uma potencialidade de significado ainda mais ampla. Assim, a inserção desse *elemento lexicogramatical* no relato de Arthur refere-se de forma vaga ao tema do diálogo, demarcando em sua narrativa a banalidade dada a essa pauta pela instituição onde estuda e, com isso, *avaliando-a negativamente*. Entretanto, essa *avaliação* encontra-se mais opaca, subentendida e delineada por meio de uma *presunção valorativa*. Por isso, torna-se importante retomar a *opacidade* característica de alguns textos, fator capaz de tornar a interpretação vez ou outra um trabalho altamente reflexivo, como buscamos fazer aqui neste momento (FAIRCLOUGH, 2003, p.11).

Ainda no excerto (3), a segunda *avaliação engajada monoglóssica* feita por Arthur, por meio do *processo relacional* seguido do *atributo* de tomado oracional existencial “**ser forte**”, nos chama atenção, já que, para ele, *ser trans na escola é ser forte*. Diferentemente das outras *avaliações* analisadas até agora, essa é a primeira que segue o *estilo* de estrutura *processo relacional + qualificador [constituído de processo existencial + atributo]*. Nesse caso, a *escolha* do infinitivo “ser” seguido do caracterizador “forte” para identificar a experiência da vida escolar do aluno revela a necessidade da força contínua para se manter, enquanto corpo trans, naquele espaço educacional. Afinal, o estudante não se identifica como um homem trans que “é” forte, ele precisa “ser forte” cotidianamente na conjuntura escolar potencialmente cis-heteronormativa em que se encontra. Esse atributo existencial “**ser forte**” marca a experiência individual de Arthur — trata-se de uma *asserção categórica avaliativa* vazia de dialogismo, portanto *monoglóssica* — pois quem é, é! (WHITE, 2004).

A partir da análise desses três primeiros excertos, a vida escolar dos homens trans estudantes da João Nery foi *avaliada negativamente* em todos os casos, mas de maneiras diferentes. Os estudantes apresentaram as *causas*, ou seja, os *poderes causais*³⁹ vinculados a essas avaliações, como o *despreparo das tias da escola* para lidar com Bear Lukas, os olhares de *juízo de estima social* produzidos pelo grupo das/ dos *agentes sociais* e a falta de *estrutura física*, como, por exemplo, banheiros específicos para estudantes trans reivindicados por Arthur.

³⁹“Poderes causais” fornecem uma visão crítica sobre os contextos micro e macrosocial e são vinculados ao movimento filosófico britânico conhecido como Realismo Crítico (BARROS, 2011). Fairclough (2003), ao retomar esse conceito, defende que “poderes causais” constroem os *textos* e isso inclui as *práticas sociais* (ARCHER, 1995; SAYER, 2000). Em nosso contexto de pesquisa, a instituição escolar, a família e a religião, por exemplo, podem ser consideradas *estruturas* (instituições sociais) que atuam simbolicamente em *práticas socioescolares* constroendo vidas trans por meio de *discursos* investidos de *poderes ideológicos* e *causadores* de obstruções, de fechamento para a vivência das performances de gênero das transmasculinidades estudantes do ensino médio.

Esses *poderes causais* circunscritos nas narrativas evidenciam a inserção dessa escola em uma *estrutura social* mais conservadora e menos aberta às diferenças. Para Fairclough (2003), *poderes causais* parcialmente afetam as semioses textuais e estão vinculados tanto à *estrutura* e à *prática social* quanto às/aos *agentes* envolvidas/envolvidos nos eventos sociais (ARCHER, 1995; SAYER, 2000). Por isso, é importante considerarmos que *agentes sociais* são socialmente restritos, ainda que suas práticas não sejam totalmente determinadas, ou seja, são parcialmente constrangidos pela *estrutura* e por *práticas sociais*.

Dessa maneira, *agentes* possuem seus próprios *poderes causais* e inserem-se em *estruturas sociais*, incluindo *instituições escolares*, que têm *sistemas de regras, crenças e valores* — atividade mental — capazes de limitar parcialmente seus potenciais de agir (ARCHER, 1995; FAIRCLOUGH, 2003). Assim, em relação ao potencial agentivo de *indivíduos*, é pertinente associá-lo à composição dos gêneros sociais, já que construções de gêneros, de masculinidades e de feminilidades são afetadas por *relações de poder* construídas nas regulações de instituições sociais.

Nesse sentido, para Maria do Mar Pereira (2012), socióloga e pesquisadora portuguesa na área de gênero social, *masculinidades e feminilidades são construções contextuais* e podem ser representadas e construídas de formas distintas por diferentes grupos. Tendo em vista a construção dos gêneros como um fator contingencial (relativa ao tempo e ao espaço), podemos acrescentar então que a abertura à diferença em uma escola tende a possibilitar mais *potencial agentivo* das/às masculinidades trans.

Com o intuito de observar essa abertura ou fechamento às diferenças em outra escola, passemos à análise, nos excertos de (4) a (6), das narrativas dos homens trans estudantes da Leonardo Peçanha. Vejamos:

- (4) Ah..., **eu acho que é bom**. Você pode mostrar pras pessoas a **diversidade**, que **não é só essa heteronormatividade**, eh... não existe só aquele tipo, ah... só as pessoas **cis**, **você pode se identificar e sentir como você quiser**. E **é bom mostrar isso pras pessoas**. **Acho que representa mais a diversidade**, na escola. (Lucas, grifos nossos)

No excerto (4), Lucas *avalia positivamente* o fato de ser trans na escola. Em “eu acho bom”, ele apresenta uma *avaliação atitudinal de afeto*, demonstrando sentir satisfação em poder mostrar a “diversidade” para as pessoas. Ao empregar a estrutura modalizada *você pode mostrar pras pessoas a diversidade*, o estudante *identifica* a liberdade e o bem-estar que sente em sua instituição de ensino. Isso também ocorre quando utiliza *você pode se “identificar/sentir” como você quiser*: nesse caso, o *processo relacional* “identificar” refere-se

à identificação de Lucas com sua masculinidade trans, a qual é inspirada em outras construções de masculinidades. Ele pode se identificar em relação aos outros, inserindo em sua identificação traços de si. Ademais, “sentir” é *mental* e, ao empregar esse *processo*, ele produz uma *avaliação atitudinal de afeto* na qual demonstra sua condição de felicidade com a escola onde estuda.

Lucas se compromete com o que diz por meio das modalidades que traz à sua narrativa e *avalia de forma engajada e monolossica*, mais uma vez, o fato de *ser trans* na escola ao empregar o *processo mental* “acho” seguido da oração encaixada “*que representa mais a diversidade*”. Dessa forma, na narrativa do estudante, fica marcada a importância dada à visibilidade, já que tornar-se visível, além de estabelecer fronteiras com o pensável (MISKOLCI, 2014), pode significar romper fronteiras da hegemonia cis-heteronormativa na escola.

No entanto, ao empregar o *item modal* “mais”, Lucas intensifica a necessidade de representar as diferenças na escola e também deixa subentendido que o tema não é tão abordado como deveria: o discurso do estudante é pautado na política da visibilização. Sua narrativa está voltada para a valorização de regime de visibilidade no âmbito da *sexualidade* e do *gênero* que, por sua vez, está associado a um regime do reconhecimento. (MISKOLCI, 2014). Cada espaço social possui, então, seus modos particulares de enunciar e de visibilizar discursos e corpos, podendo favorecer ou não o bem-estar social. Agora, vejamos como RD *identifica e avalia* ser trans na escola:

- (5) Ah... que nem eu falei, **aqui ninguém tem preconceito, nem nada, pra mim normal. Todo mundo** me trata do jeito que peço, tipo assim, não é que eu peço, **eles perguntam**, ah... posso chama ocê de RD, posso chamar ocê de [nome de registro]? Quer que chamo ocê pelo gênero masculino ou feminino? Que nem **tem até um professor que pergunta**, na hora de chamada, ele perguntou assim pra mim: “**Como que eu posso te identificar, como RD ou como [nome de registro] mesmo?**” Não... **pode me chamar de RD. Aí todo mundo...** (RD, grifos nossos)

Enquanto alguns homens trans lutam contra opressões na escola, denunciam violências e exaltam a importância da visibilidade do corpo trans, em (5), RD *avalia positivamente* a conjuntura escolar sem demonstrar nenhuma insatisfação, insegurança ou revolta. Nessa instituição, o estudante não precisa pedir para ser chamado pelo seu nome social, já que os colegas perguntam — “eles perguntam” — como o estudante quer ser nomeado. Com isso, RD *identifica*, em seu relato, a postura de reconhecimento e respeito à sua masculinidade por parte da comunidade escolar da Leonardo Peçanha.

Para RD, “**ninguém** tem preconceito, **nem nada** e, por isso, **normal** [ser trans na escola]”. Essa *afirmação categórica* possui um *alto grau de comprometimento* com o que é dito

e *identifica* a inexistência de equívocos no tratamento direcionado a ele na escola, o que fica comprovado também pelo uso do termo “normal”. Nesse trecho da narrativa de RD, é interessante observar a escolha dos *elementos lexicogramaticais* “ninguém” e “nem nada”, uma vez que no contexto esses termos consolidam uma dupla negação de que “nenhum agente social” é preconceituoso quanto à sua transmasculinidade.

“**Ninguém**” possui também um investimento ideológico de *unificação*, nos modos de operação da ideologia de Thompson (2002). Soma-se a isso o emprego dos vocábulos “**todo mundo**” no relato desse estudante. Assim, ele constrói discursiva e simbolicamente a *identidade coletiva* da comunidade escolar em que se insere, pois inclui o *elemento circunstanciador espacial* “aqui” referindo-se à escola Leonardo Peçanha.

Por outro lado, apesar de “ninguém” e “todo mundo” *identificarem* a escola Leonardo Peçanha como um espaço público de acolhimento das diferenças identitárias de gênero, também contribuem para a *unificação* da identidade da instituição. Tais termos, ao serem reiterados por RD em seu discurso, podem contribuir para sustentar *relações de dominação*, já que seu relato *generaliza* o clima de bem-estar na escola, como se não houvesse, em nenhum momento, deslegitimação e desconhecimento de seu corpo transgressor (THOMPSON, 2002).

Em (5), na remissão à *voz* do professor que perguntou ao estudante como poderia chamá-lo, há uma *avaliação afetiva de segurança*. RD reconhece essa prática discursiva do educador como inclusiva e isso é positivo, visto que, enquanto agentes de poder na escola, as/os professoras/professores são responsáveis pelo bem-estar dos estudantes. Entretanto, quando emprega o léxico “até”, em “tem *até* um professor que pergunta “como que eu posso te identificar”, esse estudante faz uma *presunção valorativa*, deixando pressuposto o discurso de que geralmente a escola, principalmente as/os professoras e professores, não reconhecem e deslegitimam as corporeidades transgressoras. Nesse sentido, a narrativa de RD concorda com Bento (2017, p. 225): “a escola atua como um dos principais agentes responsáveis pela produção e reprodução da homofobia (**e da transfobia - grifos nossos**), não apenas no que se refere aos conteúdos disciplinares, mas nas interações cotidianas que ocorrem nessa instituição⁴⁰.”

⁴⁰ É por isso que buscaremos analisar também como as *práticas socioescolares* de profissionais da educação podem visibilizar, invisibilizar ou atenuar a legitimidade das identidades trans e a importância dos temas gênero e sexualidade. É preciso incluir essas demandas ontológicas que clamam por reconhecimento e respeito nos *currículos escolares* e em cursos de *formação de professores* para que *práticas socioescolares* constituam escolas inclusivas, reflexivas e emancipatórias.

O trecho do relato de RD, que vimos em (5), tende a favorecer, por exemplo, a invisibilização da discussão das demandas trans que poderiam voltar como recursos simbólicos ou materiais para ele próprio. Dessa forma, consideramos importante problematizar: será mesmo que nessa instituição o bem-estar social dos homens trans estudantes é contínuo? O excerto (6) nos mostra que não! Isso porque o reconhecimento da masculinidade de RD ainda se apresenta em processo. Podemos ver abaixo que há profissionais da educação confundindo o seu nome social:

- (6) Ah... normal. Que nem, eles **nunca** me desrespeitou, **não**. Que nem a **supervisora** mesmo, me chama de RD. **Tem hora que ela me chama de [nome de registro]**. (...) Tipo assim, têm **umas professora** que **fala [nome de registro]**, é porque esquece. Mas **eu deixo, não tem nada a ver, não. Eu não ligo, não.** (RD)

Já em (6), ao ser questionado sobre a forma como professores e equipe pedagógica da escola se referem a ele, RD aponta as *agentes sociais* que às vezes utilizam seu nome de registro. Trata-se de uma *atenuação da frequência* dessa *prática*, que é marcada pelos *léxicos modais de tempo* “Tem hora que”. Essa “supervisora” e “umas professora”, ao se referirem ao estudante pelo seu nome de registro, acabam violando sua masculinidade e deslegitimando-a. Devemos considerar a materialidade do corpo físico de RD: trata-se de uma corporeidade que performatiza uma masculinidade, isso é evidente em seu corpo, logo, se há essa delimitação estética, como podem essas professoras confundirem seu nome por pura ingenuidade?

Observemos o seguinte: mesmo que RD pareça não se importar com as não nomeações de seu nome social ao reiterar, em uma negação dupla, “Eu não ligo, não”, antes ele indica importância e preferência por ser chamado pelo nome social. Isso é comprovado discursivamente pelo próprio relato do estudante que, no final do excerto (5), ao resgatar a pergunta feita por um professor sobre a forma que ele gostaria de ser nomeado, demonstra *preferência por ser identificado pelo seu nome social*: “Como que eu posso te identificar, como RD ou como [nome de registro] mesmo?” - “Não... **pode me chamar de RD.**”

Se o estudante tem um nome social e prefere ser nomeado por ele, os elementos “**nunca**” e “**não**” em “eles nunca me desrespeitou não”, fazendo referência aos professores, devem ser problematizados. Afinal, o emprego desses léxicos que constituem, outra vez, uma dupla negação, torna a narrativa de RD paradoxal: como é possível nunca terem desrespeitado o estudante se confundem seu nome social? O que constitui esse paradoxo é o fato do estudante, simultaneamente, denunciar a deslegitimação de sua identidade trans e atenuar esses equívocos cometidos por professores, ao dizer: “eu deixo, **não tem nada** a ver não”. Assim, RD mitiga a

deslegitimação de sua *transmasculinidade*, pois, apesar desse impasse referente ao nome social, sente-se acolhido na escola uma vez que sua narrativa não evidencia ocorrências de violências simbólicas diretas e contra sua transmasculinidade.

Essa construção discursiva paradoxal pode estar associada à assimétrica *relação de poder* em que o estudante se encontra em correlação aos *agentes* de poder da escola, como professoras, professores e supervisora. Ao relativizar a importância do nome social para a construção de sua identidade masculina, estaria RD demonstrando um certo receio em produzir *afirmações categóricas* mais denunciativas, tendo em vista a sua posição de estudante? Apesar desse afastamento de julgamentos que o estudante mantém em seu relato, podemos notar que, dentre as narrativas dos demais colaboradores, RD produz uma *identificação* mais pacífica da vida escolar — ele não tem muitas queixas, muitos dilemas. Isso não se deve apenas à escola Leonardo Peçanha, que é *identificada* por RD como acolhedora, mas também à *ininteligibilidade* de sua transmasculinidade.

Ainda que seja um homem trans negro e de estatura baixa — *marcadores sociais* de desprivilégio tendo em vista a conjuntura brasileira —, RD se estabeleceu na escola como um *agente* de respeito que não tem sua *autoidentificação* transmasculina violada pelos colegas e, somente às vezes, alguém da equipe escolar o chama pelo nome de registro. Esse olhar *interseccional*, relativo às múltiplas *diferenças* marcadas sobre o corpo do estudante, é importante, pois nos ajuda a compreender sua ontologia constituída por vários traços materiais e simbólicos (raça, gênero, estatura, etc.), os quais, na *prática socioescolar particular* analisada, somam-se às *interações* sociais com os colegas que acolhem e reconhecem sua performance masculina. Essa recepção positiva da comunidade escolar é, então, responsável pelo bem-estar do estudante e pelo reconhecimento de sua identidade de gênero na esfera educacional (CRENSHAW, 2002; FAIRCLOUGH, 2003).

Gêneros sociais são *fluidos* e, por isso, corpos transmasculinos são afetados de maneira distinta, tanto pelos *marcadores sociais* circunscritos em seus corpos quanto pelas *relações sociais* que estabelecem em *práticas particulares*. Sob essa ótica, apesar de *atributos físicos* e *comportamentais* dos homens trans nos direcionar, quase que sempre, para um discurso universalizante de que todas as pessoas que *transgridem* o CISTema são violentadas, seja no espaço público, seja no privado, precisamos também reforçar a *descontinuidade* dessas vulnerabilidades: elas são *relativas*. Assim como os *Estudos Queer* afirmam que não há características estáticas aos indivíduos, defendendo a performatividade do gênero, as opressões contra as transmasculinidades também são *relativas* às construções estéticas e performativas que eles produzem do gênero masculino em seus corpos.

De acordo com Sasso (2018), em sua pesquisa de mestrado intitulada *Masculinidades Plurais: Um estudo sobre homens dissidentes de gênero e sexualidade no Projeto Chicos*, “para o modelo hegemônico de masculinidade, o corpo carrega todo um aparato que materializa características preparadas para informar sobre valores associados à disciplina, saúde, moral e virilidade” (SASSO, 2018, p. 171; MISKOLCI, 2006). O conceito de “Masculinidade hegemônica” de Connell e Messerschmidt (2013) nos ajuda a compreender essas questões, pois, refere-se à masculinidade institucionalizada, a um modelo de práticas que afirmam *dominação* dos homens sobre as mulheres inseridas no sistema patriarcal.

O nome de *Rei Delas* (RD) foi dado pelos colegas da escola, aceito e reiterado por esse homem trans estudante. No contexto das práticas afetivo-amorosas de RD, que “pega muita miúé” na escola, seu nome tem traços semânticos que o empoderam pela hipersexualização, pela sua potencialidade galanteadora — fato que o insere na dinâmica patriarcal: é ele quem “pega” as mulheres. RD possui um corpo *transgressor*, mas produz uma *performance de masculinidade* “passável”, como costumam nomear na comunidade LGBTQI+. Podemos compreender que quanto mais próximo de uma masculinidade cis, mais passável e menos vulnerável⁴¹ um corpo trans é.

Gael, homem trans e colaborador da pesquisa *Cisnormatividade e Passabilidade: deslocamentos e diferenças nas narrativas de pessoas trans*, realizada pelas pesquisadoras Júlia Pontes e Cristine Silva (2017), discorreu sobre a noção de “passabilidade”. Para ele, o termo está relacionado “à exposição do desenvolvimento de contornos e traços corporais que, no limite, garantem a possibilidade de uma pessoa ser *reconhecida como cisgênera*. Assim, segundo Gael, “a ‘esquisitice’ de um corpo alocado em um circuito hormonal clandestino insere-se em um contexto no qual a produção de corporalidades é atravessada pelo conflito com expectativas normativas” (PONTES; SILVA, 2017, p. 403).

Por fim, podemos perceber, pelas análises e explicações acerca da parte do relato de RD já analisada, que ele *performatiza* uma masculinidade mais empoderada nas *práticas socioescolares*, posto que não possui tantos impasses para serem enfrentados devido ao seu corpo trans passável, à sua performance de masculinidade comportamentalmente impositiva e segura, constituída na coletividade, na *interação* com outros meninos.

RD, assim como Lucas, tem mais *agenciamento* de suas práticas, mesmo *performatizando* uma *transmasculinidade*. Apesar de todos os *marcadores sociais* circunscritos

⁴¹ Cristiano, homem trans colaborador da pesquisa de Souza e Braz (2016, p.158), também relata como a construção de uma performance masculinidade passável foi importante para conseguir um atendimento médico digno e de qualidade na saúde pública.

em seu corpo — trans, negro, gordo, hétero e de baixa estatura —, Lucas evidencia, nos excertos já analisados, que há acolhimento de seu corpo trans por parte da escola, uma vez que para ele ser trans na escola “é bom” para mostrar a diversidade, ou seja, sente-se confortável para isso na instituição de ensino à qual se vincula. Tal fato deve-se às suas *relações sociais* estabelecidas na escola e à *performance masculina* mais inteligível, produzida por ele em seu corpo enquanto um homem trans que já iniciou o processo de hormonização. Lucas possui cabelos curtos e barba em processo de crescimento, traços corporais importantes para a estetização de sua transmasculinidade e para torna-la inteligível (CRENSHAW, 2002; PONTES; SILVA, 2017).

Já Bear Lukas — trans, negro, estatura média, magro e hétero — evidenciou certa *insegurança* com seu corpo trans na escola, devido à sua aparência, que incomoda parte da comunidade escolar. Seu corpo é *meta* de olhares questionadores e depreciativos da sua identidade de gênero, o que também está associado aos demais *marcadores da diferença* inscritos em seu corpo e à sua *performance masculina* menos inteligível, dado que ele não possui cabelos curtos e ainda não tem pelos no rosto, embora já tenha iniciado a hormonização. Assim, a ausência desses elementos materiais torna sua masculinidade materialmente duvidosa e estranha para parte das pessoas. (CRENSHAW, 2002; LOURO, 2000).

Arthur — trans, pardo, baixa estatura, magro e hétero — em vista do recente autorreconhecimento enquanto homem trans, também possui cabelos longos e não faz hormonização. Esses fatores contribuem para que sua transmasculinidade seja menos passável e acarrete a *insegurança* identificada por ele em seu relato. Ao citar o discurso de pessoas do seu convívio, abordando que a escola talvez não seja lugar para o seu corpo trans, o estudante endossa esse fato, demonstrando-se afetado emocionalmente por isso. Logo, ser trans na escola, para Arthur, “é desafiador, é ser forte, é resistir”, já que tanto os *marcadores da diferença* delineados em seu corpo quanto sua *performance transmasculina* pouco inteligível tornam sua identidade de gênero questionável na comunidade escolar (CRENSHAW, 2002; PONTES; SILVA, 2017).

A seguir, analisaremos as *interações* entre os homens trans colaboradores da pesquisa com a comunidade escolar, principalmente com os colegas.

7.2. Relações sociais entre homens trans estudantes e colegas na Leonardo Peçanha

No roteiro que orientou nossas *entrevistas semiestruturadas*, inserimos uma pergunta sobre transfobia e *bullying* nas práticas socioescolares. Nosso interesse era identificar se colegas já fizeram piadas/insultos com os *nomes sociais* dos alunos trans e como eles reagiram.

Em (7), RD *avalia positivamente* as relações com os colegas, contrariando nossa hipótese inicial acerca da possibilidade de práticas transfóbicas ocorrerem na escola:

- (7) **As menina me respeita** bastante, bobo. **Comigo eles num faz piadinha não. Tanto que eu ando só com homem, mais com homem**, as **menina também**. Que tipo assim, **sempre o preconceito vem mais de homem**, né! Só que aqui, **até os home... os menino, me apoia**. (RD)

A *afirmação categórica* (*As menina me respeita*) é produzida por um homem trans passável e que possui um nome empoderado e um comportamento galanteador — o que revela o sexismo no discurso de RD. Violências simbólicas disfarçadas de piadas não ocorrem contra a vida trans de RD, mas parecem voltar-se para outros corpos na escola, já que, ao escolher o elemento *lexical* “comigo”, em posição temática, o aluno marca em seu discurso uma *presunção valorativa* de que com outras pessoas as piadas violentas têm sido executadas. Já a *dupla modalização negativa* na *assertiva categórica* “eles num faz piadinha não”, materializada pelos léxicos “num” e “não”, marca no discurso dele um *alto grau de comprometimento* com a “verdade” e consolida, linguisticamente, uma *avaliação afetiva de segurança*, associada ao equilíbrio e à paz na relação com as pessoas que ele interage na escola.

Há nesse excerto (7) o motivo desse bem-estar social relatado pelo estudante. Após abordar que não tem sido alvo de piadas, RD materializa, em seu relato, o *operador argumentativo* “tanto que”, o qual apresenta a *causa* desse clima de bem-estar, vinculada a seu pertencimento no grupo dos homens: “*eu ando só com homem, mais com homem*”. Assim, ao utilizar os termos modais “só” e “mais”, o estudante primeiro limita suas companhias às masculinidades e depois identifica suas relações de forma mais ampla ao empregar “mais com”, comprovando que também interage com as meninas em “[com] *as meninas também*”. Essa gradação marcada pelo elemento “mais” demarca no relato de RD, ainda, a *presunção* de que as relações sociais de amizade com as meninas é apenas uma complementação, uma vez que o estudante dá mais importância às interações com homens, assim como tende a ocorrer nas relações cis-heteronormativas.

Essa *escolha* de colocar em evidência a preferência por companhias masculinas situa, por meio do *rema* “*só com homem, mais com homem*”, o modo como os gêneros, em geral, são construídos nas interações com seus pares. Com as masculinidades trans, isso não seria diferente. Ao se inserir com mais frequência no grupo dos meninos, RD incluiu-se no *gueto* das *masculinidades* e, nesse “isolamento” identitário por gênero, seu corpo masculino passa a ter

um valor simbólico mais reconhecido, seu corpo torna-se mais *inteligível*, nas palavras de Butler (2016).

Para Wacquant (2004, p.155), o *gueto* “revela-se como um dispositivo sócio-organizador” e, transferindo o conceito do sociólogo para o espaço escolar, é evidente que há nessas instituições desde muito tempo uma segregação por gênero, que se inicia pela separação das brincadeiras na infância. Assim, a *guetificação da masculinidade*⁴² em que uma vida trans se insere pode potencializar em maior ou menor grau seu *agenciamento*, a depender do quão emancipatório ou opressor é o sistema de crenças e de ideologias do grupo de masculinidades no qual um homem trans se insere. Louro (2008) argumenta que os corpos subalternos, em se tratando das sexualidades e performances de gênero trans, convertem o *gueto* em território e o estigma em orgulho. Entretanto, em alguns espaços, essa virada pode ser dificultada. Já em outros, como na escola de RD, pode ser facilitada.

Ao afirmar categoricamente que “sempre o preconceito vem mais de homem”, RD produz um *juízo de estíma social*, generalizando as ações das masculinidades. No entanto, faz uma ressalva negativa ao afirmar que, na sua escola, “até” os meninos, “os home... os menino...” o apoia. Dessa forma, o estudante *avalia positivamente* sua relação com os colegas, mas sugere na *presunção avaliativa*, demarcada pelo elemento “até”, que isso não é o esperado. Afinal, estaria ele retomando o discurso de que as masculinidades cis e potencialmente hegemônicas são mais violentas?

Lucas, por sua vez, *identifica e avalia* sua experiência escolar focalizando as relações com as/os colegas de forma acolhedora, portanto, positiva:

- (8) **Na escola, eu acho que foi o lugar que mais me acolheu**, assim, nesse processo de **transição**, acho que foi a escola que mais me, me tipo, **me viu como homem mesmo**. [...] Hoje acho que **não tem nem como eles fazer piada**, porque **é o meu nome mesmo**, porque **se falar alguma coisa eu não assino o documento**. (Lucas, grifos nossos)

Ele avalia de maneira *afetiva a segurança* que demonstra quando está na instituição: sente-se bem e seguro quanto ao seu corpo em transição. Essa *avaliação* é constituída pelo *processo mental* “acho”, que no contexto equivale a “penso” e indica, a partir do *fenômeno* “que foi o lugar que mais me acolheu”, o que é experienciado pelo estudante. Porém, o *item modal*

⁴² Estamos propondo a criação deste neologismo para nos referir ao processo da formação de guetos generificados no espaço escolar.

“mais” além de intensificar o fato de que a escola tem sido acolhedora, também ativa uma *presunção valorativa* de que em outros espaços seu corpo não foi legitimado e acolhido.

Assim, na interioridade desse fenômeno, o *processo material* “acolher” evidencia discursivamente o potencial afetivo da avaliação de Lucas. O acolhimento promovido pelos *atores* da comunidade escolar LEONARDO PEÇANHA que, para Fairclough (2003), são *agente sociais*, tem contribuído para o bem-estar do estudante trans na instituição, ele tem sido *beneficiário* desse acolhimento. O *modalizador* de intensidade “mais” em “foi o lugar que mais me acolheu” intensifica, de forma positiva, a experiência que Lucas tem desse acolhimento e ativa, ainda, uma *presunção* de que em outros lugares na vida social esse acolhimento não ocorreu.

Em “me viu como homem *mesmo*”, o estudante reforça como se sente seguro na instituição escolar ao escolher o *processo mental* “viu”, o qual, no contexto de sua narrativa, se refere a “reconhecer” — a escola reconhece, de fato, a sua identidade trans, o que fica ainda mais comprovado pelo *intensificador* “mesmo”. Ao empregá-lo, Lucas demonstra *alto grau de comprometimento* com o que é dito, intensificando a *avaliação positiva* que faz das suas relações com membros da escola nas *práticas socioescolares*.

Já em “não tem nem como eles fazer piada”, o aluno identifica a impossibilidade da prática de ataques verbais partindo dos colegas. Isso será justificado por meio de uma *causa* diferente daquela utilizada por RD, como analisamos anteriormente. Tal impossibilidade, no relato de Lucas, é intensificada pelo emprego dos termos modais “não” e “nem” que, de forma articulada, marcam o *alto grau de comprometimento* do aluno com a negação. Se para RD, no excerto (7), a ausência de piadas com seu corpo associa-se ao fato de ele andar acompanhado por homens, para Lucas, ela aparece ligada ao poder jurídico que reconhece e valida sua masculinidade e seu nome social por meio do seu documento de identidade.

Em “porque é o meu nome mesmo”, temos demarcada, com base no *operador argumentativo* “porque”, a *causa* apresentada, pelo estudante, como responsável por inviabilizar violências contra ele. Ao iterar “é meu nome *mesmo*”, ele reforça a legitimidade de seu nome social, utilizando o modal “mesmo” e, para comprovar isso, produz uma *assertiva categórica negativa*: “eu *não* assino o documento”.

Na narrativa de Lucas, o *nome social* é legitimado pelo poder jurídico que, hoje, possibilita às pessoas trans a adequação de seus nomes às suas identidades. Para o estudante homem trans, o *nome social* é como um escudo de defesa contra possíveis violências simbólicas que possam deslegitimar sua identidade de gênero masculina. Sua narrativa evidencia que, diante de qualquer ameaça à sua identidade masculina, ele recorrerá à legitimação que o

documento possibilita ao seu corpo trans: (8) “se falar alguma coisa, eu não assino o documento”. A informação sobre seu documento legal aparece opaca em seu discurso, pois ele deixa *pressuposta* a informação sobre a alteração do nome em seus documentos de identificação que, segundo ele, já foi realizada.

No Brasil, somente em 2018 que o STF passou a possibilitar às pessoas transgêneras a alteração do nome de registro civil sem a necessidade da comprovação de que tenham feito a cirurgia de transgenitalização e sem decisão judicial ou de laudos médicos/psicológicos autorizando o ato. Esse nos parece um grande avanço, já que a *ordem do discurso biomédica*, responsável por patologizar os corpos trans ao longo da história, deixa de ser tomada como condição para autorizar a *autoidentificação* legal desses corpos nas *práticas sociais* brasileiras.

Entretanto, em alguns casos, esse processo torna-se complicado, tendo em vista o despreparo dos cartórios, como relata angustiado o sociólogo e homem trans Amiel Modesto Vieira, de 36 anos, que questiona a morosidade do processo burocrático, em uma reportagem veiculada no portal *Huffpost Brasil*, em janeiro de 2019:

Não entendi ainda a necessidade de se enviar para um juiz corregedor analisar. Tenho conversado com mais pessoas que estão com os processos parados e ninguém sabe o que vai acontecer. [...] Em São Paulo, tenho amigos que conseguiram fazer a retificação em um mês. Aqui estou esperando desde outubro. É o reconhecimento do meu verdadeiro nome e do meu verdadeiro gênero, que me foram negados a vida toda. (Huffpost Brasil, 2019).

Embora algumas pessoas trans relativizem a importância do nome social para o reconhecimento e legitimidade de suas identidades na vida social, Amiel, assim como Lucas, indica ser importante essa nomeação. Para esses homens trans, o nome social está para além de ser simbólico, ele configura uma demanda *ontológica* de parte significativa das masculinidades e feminilidades trans.

Na próxima parte de nossa investigação discursiva, seguiremos analisando as *interações* dos estudantes trans com os colegas. Voltamos, ainda, para questões relacionadas ao nome social, mas agora focalizaremos nosso olhar para o contexto da escola João Nery.

7.3. Relações sociais entre homens trans estudantes e colegas de sala na João Nery

Bear Lukas descreve a *interação* com os colegas de sala da seguinte maneira:

- (9) **É normal.** Até um episódio engraçado que aconteceu foi, uma vez, aconteceu **várias vezes na verdade, que vão me chamar na escola, me chamar na sala, que eles vão me chamar na sala,** mas foi **antes de mudar meu nome** e aí **eles me chamaram**

pelo meu nome de registro e aí os meus colegas, todos eles fizeram tipo um coral falando: “é Lukas”. Foi interessante isso. É acolhedor da parte deles. (Bear Lukas, grifos nossos)

Em (9) Bear Lukas escolhe o *atributo* “normal” para identificar sua relação com os colegas, *avaliando-a positivamente*. Nesse trecho de sua narrativa, é importante observar a referência do estudante a outras relações que não são aquelas com os colegas de sala, já que para prosseguir avaliando a relação com os colegas, ele escolhe lembrar um *evento discursivo* ocorrido na escola.

Ao empregar “eles” em “eles me chamam”, o estudante produz uma *avaliação de engajamento heteroglóssica* por se referir explicitamente a *vozes externas* (MARTIN; WHITE, 2005, p. 104). O estudante narra, ao utilizar o pronome de terceira pessoa “eles”, de forma impessoal, o fato de terem ido chamá-lo em sala pelo seu nome de registro quando ainda não havia solicitado burocraticamente a mudança do nome na instituição, o que evidenciou desconhecimento e deslegitimação da sua masculinidade por parte de algum profissional da instituição. Esse fato foi recorrente e ao relatar, de forma epistêmica com modulação de verdade: “várias vezes na verdade”, o estudante deixa claro que a escola deslegitimou, desconheceu e relativizou a sua masculinidade com determinada frequência.

Esse aluno *avalia negativamente* essas nomeações que utilizam seu nome de registro, pois, em seguida elogia a postura dos colegas diante do ocorrido, que coletivamente reconheceram sua identidade trans diante da situação constrangedora. No entanto, essa *avaliação negativa* aparece em uma *presunção valorativa* no relato do estudante, visto que se “é acolhedor” da parte dos colegas, não foi acolhedor da parte de quem o nomeou com o seu antigo nome, o de registro.

Quando retoma a prática dos colegas em “todos eles fizeram tipo um coral falando: “é Lucas”, mais uma vez o estudante se engaja na narrativa fazendo uma *avaliação de engajamento heteroglóssica*, referindo-se explicitamente a pontos de vista externos. Isso é marcado linguisticamente em “aí os meus colegas, **todos** eles fizeram tipo um coral falando: “é Lucas”. Com isso, Lucas *avalia positivamente* o comportamento desses colegas que, por meio de *processo verbal* “falando” seguido do *relacional* “é” + *atributo* nome social “Lucas”, reconhecem seu corpo trans e o acolhem. Para endossar isso, o aluno produz ainda uma *avaliação atitudinal afetiva*, demonstrando bem-estar e equilíbrio na relação com os colegas em “é acolhedor da parte deles”. No excerto (8) vale problematizar ainda a *generalização* que Lucas faz em sua *avaliação positiva*, ao empregar o *elemento lexical* “todos”. Será mesmo que todos os colegas de sala reconhecem e respeitam sua masculinidade?

Fica discursivamente evidente a diferença entre as relações de Bear Lukas com os profissionais da escola e com os colegas de sala, pois em (1) ele diz que as tias da escola não sabem “lidar⁴³” com ele. Nessa perspectiva, *identifica ser trans na escola* com o atributo “complicado” referindo-se aos impasses das relações em *práticas socioescolares* mais amplas, externas à sala de aula. Isso nos mostra que, para Bear Lukas, a sua sala tende a ser um espaço mais acolhedor que outros locais da escola. Agora vejamos como Arthur identifica e avalia suas relações com colegas de sala:

- (10) **Fazem piada sim** mas eu tento não levar isso muito pro meu coração porque isso vai acontecer muitas vezes ainda e eu tento agir de forma madura com relação a isso. Tipo: **piadas com o nome**. Às vezes eles se confundem como me chamar usando o nome que a minha mãe me deu pelo nome que eu me identifico. [...] **Ficam fazendo esse tipo de piada e rindo da minha cara**. Mas hoje em dia eu não levo isso pro coração porque **acredito que seja imaturo e que seja realmente pra me provocar**. [...] **O convívio é bom**, mas a maioria deles ainda me leem como uma menina. (Arthur)

No excerto (10), o estudante inicia fazendo uma *afirmação categórica* em “Fazem piada sim” — marcada pelo *modalizador epistêmico* “sim” que, discursivamente, situa um *alto grau de comprometimento* de Arthur com tal enunciação. Em contrapartida, essa *afirmação* do aluno é *impessoal*, tendo em vista o emprego da terceira pessoa (fazem). Assim, ao utilizar tal recurso linguístico em seu relato, ele se distancia de um *julgamento de estima social* direcionado aos supostos *agentes* sociais da comunidade escolar responsáveis por reiterar piadas transfóbicas contra o seu corpo. Tal fato se justifica com base na opção de Arthur por não nomeá-los.

Ao escolher essa impessoalização, o estudante demonstra-se inseguro para produzir julgamentos denunciativos sobre *agentes* específicos, já que nas *práticas socioescolares* seu corpo *transgride*, provoca e incomoda o CISTema-heteronormativo de estetização e de performatização das masculinidades hegemônicas, ou seja, o corpo de um homem trans construído, material e comportamentalmente, físsura o “padrão” de masculinidade legitimado social e historicamente. Logo, ao não se inserir na *matriz de intelegibilidade* hegemônica do gênero (BUTLER, 2016), Arthur tende a se sentir mais limitado a criticar os colegas por receio de sofrer sanções, como já vem ocorrendo na escola.

As violências experienciadas pelo estudante no âmbito escolar são frequentes e ele busca atenuá-las sozinho, como narra a seguir: “eu tento não levar isso muito pro meu coração”. Arthur *identifica* como as piadas “com o nome” o *afeta emocionalmente*, fato comprovado pelo

⁴³Analizamos acima, de acordo com Gonzalez (2017), o potencial avaliativo desse *processo*, o qual ativa a *pressuposição* de um problema.

emprego do *processo mental* “levar”, que no contexto equivale a “considerar” e, também, pela escolha dos *elementos lexicogramaticais*: “pro meu coração”. Esse *processo mental*, seguido desses vocábulos, *identifica* o quanto essas piadas produzem afetações mentais no estudante, já que metaforicamente o léxico “coração”, em nossa cultura, representa o lugar do sentir, da experiência mental individual e subjetiva. Dessa forma, Arthur produz em seu relato uma *avaliação atitudinal afetiva*, demonstrando infelicidade e desgosto com essas piadas investidas de transfobia.

Sob outro viés, é importante observar que o modalizador epistêmico “não”, anteposto ao *processo mental* “levar” (considerar), produz na narrativa um efeito de sentido acerca do controle emocional autônomo do estudante, o qual busca controlar suas emoções no presente, visto que considera esse equilíbrio necessário ao prever que no futuro “isso vai acontecer muitas vezes ainda” — resgatando as piadas com o nome. Nessa antecipação do futuro, além de demonstrar-se ansioso quanto ao seu bem-estar social (WHITE, 2004), ele constitui uma *avaliação atitudinal afetiva atravessada de gradação*, pois retoma seu estado de infelicidade causado pelas piadas investidas de transfobia, utilizando o anafórico “isso” e atribui, por meio do *grupo modal* “muitas vezes ainda”, a certeza da recorrência dessas práticas de violência simbólica no futuro. Ao demonstrar que tenta “não” considerar tanto as piadas que o violentam, simbolicamente, pela linguagem, e o afetam emocionalmente, Arthur tenta racionalizar suas emoções — ele vive um dilema entre a razão e a emoção.

Diante de todo esse cenário de violência, provocação e insegurança, Arthur ainda diz tentar “agir de forma madura” o que, para ele, parece ser ignorar as interpelações afrontosas e provocativas dos colegas imaturos que, na verdade, desconhecem a importância de sua masculinidade, de sua *autoidentificação* no gênero masculino. “Agir de forma madura” pode se referir, ainda, ao *estilo de vida* de grande parte das masculinidades brasileiras, que experienciaram e reproduzem, por exemplo, a cultura e o discurso de que homem não pode ser frágil e não chora.

Nesse sentido, masculinidades trans deparam-se com os padrões de masculinidades quando se colocam como homens para o mundo, como relata o trans Lam Matos, no documentário “O Silêncio dos homens⁴⁴” (PAPO DE HOMEM, 2019):

⁴⁴ Disponível gratuitamente no *YouTube* - <https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE>. O documentário “O Silêncio dos homens” foi produzido pela *Monstro Filmes* sob Direção Artística de Guilherme Nascimento Valadares, idealizador do Portal *Papo de Homem* (PdH). Esse site foi criado por Valadares devido à solidão que sentia e à pressão social por ser homem; ele buscava, inicialmente, interagir com outros homens em um blog para conversar da maneira que não se conversava; buscava troca de experiências e também de afetações emocionais. *Papo de Homem* é um espaço criado em 2006, no qual todos são bem-vindos – independente de sexo, gênero, orientação sexual, credo ou raça. Segundo os idealizadores do portal, “aspiramos produzir conteúdo que vá além

Quando eu me coloco como homem para a sociedade, ela me cobra uma **postura de homem**. É muito recorrente entre homens trans que começaram a assumir papéis masculinos que parem de chorar. Eu parei de chorar; me vejo obrigado a seguir um padrão para ser aceito como homem (grifos nossos)

Lam Matos nos relata sobre as afetações da masculinidade hegemônica em sua vida de homem trans e ressalta, principalmente, a invisibilização das emoções. De forma análoga, na narrativa de Arthur, podemos notar como o corpo de um homem trans no ambiente escolar é coagido a demonstrar força e resistência, a tentar esconder suas emoções. Nas palavras dele, é preciso “agir de forma madura” — isso porque as interpelações de violências simbólicas não irão cessar tão cedo, como já analisado e discutido. Enfim, todo esse cenário de medo e insegurança parece ilustrar o *CisHeteroterrorismo* produzido contra as vidas trans. (BENTO, 2011).

Ainda no excerto (10), em “eles se confundem como me chamar usando o nome que a minha mãe me deu”, o estudante denuncia como tem sido violentado: pela negligência de reconhecimento do seu nome social. Afinal, ao utilizar em sua narrativa a estrutura designativa “nome que a minha mãe me deu”, ele se refere ao nome social. O efeito de sentido irônico é produzido pela *escolha do processo mental* “confundem”. Podemos observar isso pela *nota de campo*:

No momento da entrevista o estudante sinalizou, com um gesto corporal feito com as mãos, o emprego das aspas na palavra “confundem”. (Nota de campo)

Ou seja, não “confundem”, fazem de propósito. Cabe situar essa informação aqui, tendo em vista que a *linguagem corporal* é considerada por Fairclough (2003) como uma potencialidade para a análise de *estilos - identificações*. Ademais, essa ironia no nível lexical em “confundem” também é comprovada na materialidade discursiva do relato de Arthur em “acredito que [...] seja realmente para me *provocar*”. Isso porque, apesar de empregar o *processo mental* “confundem” em aspas, limitando seu real sentido, o estudante reconhece a potencialidade provocativa e violenta das reiteraões voluntárias do seu nome de registro ao utilizar o *processo material* “provocar”.

Não se trata, portanto, de uma confusão, mas de uma ação violenta proposital: a ironia nesse contexto é marca dessa *avaliação negativa*, que está opaca na *presunção valorativa*,

da cultura do entretenimento, capaz de estimular pensamento crítico e ação.” Apostam também no poder da coletividade e das boas conversas. É objetivo do portal “deixar de lado as narrativas heroicas e os machos alfa, tão frágeis em sua eterna autoafirmação. É tempo de homens possíveis”. Para saber mais: <https://papodehomem.com.br/>.

localizada no potencial de sentido do *processo mental* “confundem” e nas aspas enquanto sinal de pontuação com função de limitar o sentido dos léxicos.

Na sequência de sua narrativa, Arthur afirma categoricamente que as pessoas da comunidade escolar “Ficam fazendo esse tipo de piada [com o nome] e *rindo* da [sua] cara.” Esse comportamento revela outra prática de violência que ocorre seguida da deslegitimação do nome social por meio das piadas, uma vez que, o *processo material* “rindo” pressupõe *inputs* mentais para consolidar ações corpóreas materiais. Com isso, uma performance corporal - o riso, temos o seguinte: para que os *agentes* desse riso depreciativo possam rir, antes precisaram julgar o corpo do estudante homem trans.

Poderiam eles estar se questionando sobre a transmasculinidade de Arthur? Esse aluno é, realmente, um homem “genuíno”? Ou é um homem com um *estilo de masculinidade* subalterna, forjada? O relato de Arthur nos mostra que na comunidade escolar João Nery, em parte, não há um conhecimento compartilhado sobre a dinâmica social do gênero, sobre a sua plasticidade, como defende Preciado (2017). Aí está a importância da *educação sobre gêneros e sexualidades*. Consideramos que *práticas educativas* sobre esses temas podem reduzir as violências contra os/as estudantes trans, possibilitando a eles/elas mais acolhimento e permanência nas escolas e universidades brasileiras.

Ao final do excerto (10), Arthur produz um *juízo de estima social* sobre os potenciais *agentes* transfóbicos, atribuindo a eles o atributo “imaturo” em: “acredito que seja imaturo”. Ele segue avaliando a interação com os colegas e faz uma *avaliação* em: “o convívio é bom” - em termos de *avaliação gradativa*, a escolha desse léxico se dá em uma escala vocabular [*regular - bom - muito bom - ótimo*] na qual Arthur situa seu posicionamento *afirmando categoricamente* que o convívio é apenas “bom”. Tal evidência linguística nos mostra, então, que algo o incomoda nessas relações interpessoais. O que seria?

No trecho “a maioria deles ainda me *leem* como uma menina”, temos a comprovação do que importuna o bem-estar de Arthur, pois seu corpo não está sendo compreendido como uma performance masculina e, dessa forma, há nesse discurso do estudante uma *avaliação negativa*. Apesar de o aluno se *autoidentificar* como homem trans, parte significativa das pessoas compreendem o corpo dele como feminino, fato comprovado pelo *léxico modal* “maioria” e pelo processo mental “leem”, que tem sentido de *compreender* neste contexto. Ao inserir na sequência desse *processo* o léxico “menina”, o estudante comprova, então, como os traços restantes de feminilidade em seu corpo contribuem para o desentendimento e deslegitimação da sua *autoidentificação* com o gênero masculino.

Para grande parte da comunidade escolar da João Nery, o corpo de Arthur é questionado e deslegitimado por performatizar comportamental e materialmente uma *masculinidade não-inteligível*. Em outras palavras, trata-se de uma masculinidade que transgride as normas regulatórias: seu corpo burla a norma social hegemônica de gênero *pênis-macho-homem-masculinidades/vagina-fêmea-mulher-feminilidades* e, com isso, escapa do processo de produção dos *gêneros inteligíveis* (BENTO, 2017; LIMA, 2019).

Assim, nessa zona de inabitabilidade demarcada pela cultura cis-heteronormativa, que define parcialmente o limite dos agentes sociais que performatizam identidades de gênero fora da normatização, as transmasculinidades são, geralmente, colocadas em zonas invisíveis e inabitáveis da vida social (ÁVILA, 2014; BUTLER, 2005). Em função dessa limitação, a norma regulatória de corpo-gênero-sexualidade tende a atenuar a autonomia de vida de algumas identidades transmasculinas, tornando-as, em termos de Connell e Messerschmidt (2013), subordinadas àquelas mais hegemônicas. No relato de Arthur, a agentividade de quem o lê como uma performance transfeminina (*ainda me leem como uma menina*) marca a subordinação e, metaforicamente, objetifica o corpo trans, como se fosse um livro passível de leitura.

Essa constatação acerca da hierarquização das masculinidades alinha-se às pesquisas, semelhantes à nossa, que investigaram o tema gênero nas instituições escolares, na esfera da saúde e em contextos outros (ALMEIDA, 2012; ÁVILA, 2014; ; BRAZ; SOUZA, 2018; CICILINI; FRANCO, 2016; CIDADE; BICALHO, 2016; CRUZ, 2011; PONTES; SILVA, 2017; SALES, 2012).

A partir da nossa análise empreendida até aqui, foi possível observar diferentes graus de autonomia de gênero na escola. Pudemos verificar que na João Nery, a *agência* do gênero social é marcada por interpelações simbólicas que deslegitimam os corpos dos homens trans estudantes. Já na Leonardo Peçanha, o reconhecimento e legitimação dos *gêneros inteligíveis*, nas palavras de Butler, têm sido mais frequente, favorecendo o bem-estar social dos homens trans estudantes.

No próximo capítulo, intitulado *Vidas transmasculinas na escola e na família: afetações vinculadas a discursos conservadores e religiosos*, analisaremos como os colaboradores *identificam e avaliam* as relações sociais entre professoras, professores e demais membros da equipe pedagógica das escolas. Assim, buscaremos problematizar as afetações causadas pelas ordens do discurso *religião e família* provocadas, em medida considerável, pelos homens trans estudantes em seus relatos.

8. Vidas transmasculinas na escola e na família: afetações vinculadas aos discursos conservadores e religiosos

*Eu nunca quis namorar, meu pai é evangélico, enfim.
Eu sempre brincava com os meninos, porque me sentia como eles!
Certa vez um rapaz veio pedir para namorar comigo, mas eu não queria, não gostava.
Também não queria beijar menino.
Estava confuso para mim, pois eu já havia beijado meninas e gostei. [...]*

Enzo Beneducci
Antologia Trans

Em “*Eu nunca quis namorar*”, o homem trans Enzo Beneducci parece narrar uma parte de sua infância e adolescência, publicizando a dimensão afetiva da vida. Ele aponta a religiosidade do pai como uma regra que talvez não permitiria a ele namorar — afinal, parte dos cristãos, sejam evangélicos ou católicos, além de tenderem a deslegitimar as vidas trans e outras LGBTQI+, ainda com certa frequência desaprovam e julgam os relacionamentos afetivo-sexuais dessa comunidade. Essas práticas excludentes e violentas foram reiteradas ao longo da história e contribuíram para consolidação da cis-heteronormatividade compulsória. Logo, vidas externas a esse enquadramento são, geralmente, mais vulneráveis na estrutura social CISnormatizada.

Neste capítulo, analisaremos relatos dos estudantes homens trans e diálogos entre profissionais da educação, ambas/os colaboradoras/es do nosso estudo discursivo etnográfico. Nesses discursos, recorrentemente há imbricações de dilemas *escolares, familiares, conservadores e religiosos*. Apesar disso, nem todas as narrativas incorporaram crenças religiosas, mas, as que as representaram e identificaram *vozes da fé* no espaço educacional ou familiar são passíveis de explicações críticas-emancipatórias, uma vez que o fundamentalismo cristão é tomado como base para a produção de violências contra existências trans, as quais são iteradas ora por profissionais da educação ora por membros de núcleos familiares religiosos.

Para esse momento analítico, são basilares os conceitos de *ordem do discurso* e de *recontextualização*. Fairclough (2003) argumenta que a combinação ou configuração de *gêneros, discursos e estilos* constitui aspectos discursivos de uma rede de práticas sociais. De acordo com o autor, uma *ordem discursiva* é um sistema aberto, sujeita a estabilidade e durabilidade contingencial já que pode mudar, sendo mais ou menos visibilizada, empoderada ou atenuada. Na estrutura social, *práticas socioescolares* e *práticas religiosas* estão ligadas a diferentes esferas da vida, isto é, a diferentes *ordens discursivas*. Em contrapartida, elas podem

se conectar quando agentes sociais *rearticulam* discursos religiosos no ambiente escolar, constituindo, assim, uma rede de discursos híbrida de conhecimentos e crenças.

Tal potencialidade discursiva ilustra a *recontextualização*, conceito sociológico de Bernstein (1990) retomado por Chouliaraki e Fairclough (1999) e por Fairclough (2003). O discurso de uma *prática social particular* (religiosa ou familiar – por exemplo), ao ser *recontextualizado* em *práticas socioescolares*, pode gerar *efeitos causais* capazes de constranger vidas trans e as relações sociais atravessadas de assimetrias de poder em que elas se inserem.

Compreendendo a conjuntura em que transmasculinidades experienciam a vida

Depois de situar o **problema social** das vidas transmasculinas afetadas por diferentes *ordens discursivas* no espaço da escola e da família, identificaremos, de modo mais minucioso — mas não esgotante, as *redes de práticas* associadas à manutenção da transfobia na sociedade brasileira. Incluímos na **análise de conjuntura sociopolítica** as temáticas *Conservadorismo, Movimento Escola Sem Partido e Religiosidade Católica e Protestante Neopetencostal*. A seleção desses temas ocorreu em função da recorrência deles nos relatos dos estudantes homens trans e nos diálogos em grupo com profissionais da educação, nosso *corpus* complementar.

8.1. A onda ultraconservadora e o Movimento Escola Sem Partido (MESP)

O Brasil vive atualmente o governo *ultraconservador* de Jair Bolsonaro, fato que atenua e afeta o bem-estar social de negros, de pobres, de mulheres, da comunidade LGBTQI+ e de outras vidas precárias. Frigotto e Ferreira (2019, p. 104), concordando com o sociólogo italiano Luciano Galino (2015), caracterizam os governos de perfil “neoliberal ou ultraconservador como governos da estupidez humana”. Nessa perspectiva política, predomina o interesse pela maximização do capital financeiro enquanto as necessidades humanas e as políticas públicas emancipatórias são marginalizadas. Ações sociopolíticas ultraconservadoras têm como base o *conservadorismo*⁴⁵ em um grau mais acentuado, ou seja, operam radicalmente com a reiteração de ideias e atitudes opostas a forças inovadoras. Assim, pensamentos políticos conservadores e ultraconservadores defendem a **manutenção das instituições sociais** tradicionais como a **configuração familiar cis-heteronormativa** e as **religiões cristãs**, além de costumes e

⁴⁵Conservadorismo, em uma perspectiva ideológica (Edmund Burke, 1729-1797), também pode ser compreendido como um conjunto de convicções em contraposição às possibilidades revolucionárias para o aperfeiçoamento da vida humana.

tradições consolidadas social e historicamente (MATTOS, 2017; OZAÍ, 2016). É nessa direção que surge o *Movimento Escola Sem Partido* (MESP).

Desde 2004, mesmo passando pelo veto do Ministério Público e, atualmente, por oscilações de incentivos financeiros, o MESP se coloca no cenário político nacional por uma “lei contra o abuso da liberdade de ensinar⁴⁶”. Apesar de se tratar de um projeto de lei ideologicamente alinhado ao perfil *ultraconservador* do atual governo, em 2019, o fundador do MESP, Miguel Nagib, declarou encerramento das atividades, alegando falta de verba pública. Entretanto, ao acessar o site meses depois da afirmação de Nagib, foi possível observar uma reformulação do portal (des)informativo, o que nos permite afirmar que o MESP está ativo atualmente. Conforme defendeu Gonzalez (2017, p.192), esse “anti-movimento social reivindica a ‘não doutrinação’ no ambiente escolar”, deslegitima pautas de diversidades de gêneros e sexualidades e se identifica como uma “organização neutra e apartidária” ao passo que recebe menções e citações de figuras políticas”. Para nossa análise, consideramos que *agentes sociais* política e discursivamente favoráveis ao MESP contribuem para a manutenção da *ordem discursiva pró-escola sem partido*.

Identificamos, que ideais políticos *conservadores/ultraconservadores* são mais fechados às diferenças e configuram uma *ordem discursiva conservadora* fundamentada, principalmente, na moralidade religiosa⁴⁷, na ordem política e na manutenção de costumes, de tradições e da hegemonia de vidas cis-heteronormativas. Em virtude disso, quando discursos conservadores imbricados ou não de crenças religiosas são *rearticulados* no âmbito escolar e na esfera familiar, potencializam, geralmente, a *anormalização* e a *patologização* de vidas LGBTQI+. Quanto ao espaço público da escola, essas vidas precisam, ainda, resistir à *quase sempre* forjada laicidade presente em uma parcela das instituições educacionais, como comprovaremos na análise a seguir.

Discutiremos aqui algumas *práticas discursivas* que caracterizam **discursos religiosos católicos e evangélicos neopentecostais**, ambos presentes nos relatos dos homens trans e da Supervisora da Escola João Nery – uma das escolas em que realizamos esta investigação discursivo-etnográfica.

⁴⁶Disponível em: <<https://www.programescolasempartido.org/>>. Acesso 13 dez de 2019.

⁴⁷Almeida (2019), antropólogo e pesquisador brasileiro, lembra que apesar de uma parcela significativa do segmento religioso evangélico brasileiro se engajar em movimentos políticos de extrema direita, compondo o processo social *onda conservadora*, deve-se destacar igualmente que “a pauta conservadora vai além dos evangélicos conservadores. Dela participam também católicos, outras religiões e atores não religiosos” (ALMEIDA, 2019, p. 212). Conforme esse autor, a *moralidade*, principalmente da família tradicional e dos direitos reprodutivos e sexuais, trata-se de uma das linhas de força da *onda conservadora*.

8.2. Discursos Religiosos e Diversidades de Gêneros e de Sexualidades

8.2.1. O que diz a Igreja Católica?

Recentemente, em setembro de 2019, o atual Papa da Igreja Católica, Francisco S.J, promoveu o arcebispo italiano Matteo Zupp, pró-direitos LGBTQI+, a cardeal da tradicional instituição religiosa⁴⁸. Antes disso, em 2015, o pontífice recebeu o homem trans espanhol Diego Neria e sua noiva em audiência privada no Vaticano. O encontro ocorreu motivado por uma carta enviada por Neria ao Papa. Nela, ele relatou a rejeição sofrida na igreja depois de sua transição para o gênero masculino. De acordo com uma notícia⁴⁹ do portal *O Globo*, um padre da instituição católica frequentada por Diego o chamou de “**filha do diabo**”, ou seja, não reconheceu sua identidade de gênero masculina, demonizando assim, sua existência.

Na mídia online, o pós-encontro do homem trans com o Papa não foi publicizado, mas a simples abertura da igreja para ouvir a angústia de um fiel trans foi comemorada por ativistas LGBTQI+ católicos. Tal evento social nos mostra práticas religiosas católicas mais progressistas em relação a outros momentos históricos, uma vez que João Paulo II, em 1988, demonstrou-se preocupado com a manutenção da “família tradicional” ao divulgar uma carta apostólica intitulada ‘Sobre a dignidade e a vocação da mulher’ (*Mulieris dignitatem*). No documento, ele prezava pela função materna da mulher, reforçando o patriarcado, o binarismo e a generificação de práticas sociais. Já Bento XVI, em 2012, pautado em argumentos de ordem biológica, criticou a concepção social de gênero, julgando-a como falsa (CONNELL; PEARSE, 2014, p. 40).

Entretanto, não é porque o atual Papa Francisco inseriu um único arcebispo pelas demandas de católicas/católicos LGBTQI+ e porque acolheu um homem trans que podemos atribuir um perfil emancipatório à igreja católica. O reconhecimento, respeito e acolhimento das vidas trans e outras parece estar em uma frequente disputa interna e contraditória nessa instituição hegemônica. Exemplo disso é o recente documento produzido pela Congregação

⁴⁸Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/09/com-13-novos-cardeais-papa-francisco-imprime-igreja-mais-global.shtml>>. Acesso 14 dez de 2019.

⁴⁹Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/religiao/papa-francisco-recebeu-transexual-no-vaticano-diz-jornal-da-espanha-15160927>>. Acesso 14 dez de 2019.

para a Educação Católica: *Homem e mulher os criou: para uma via de diálogo sobre a questão do 'gender' na educação*⁵⁰. Observemos um trecho:

(...) a missão educativa encontra-se com o **desafio** que surge de várias formas duma **ideologia genericamente chamada gender**, que **nega a diferença** e a **reciprocidade natural** de homem e mulher. Prevê uma sociedade sem diferenças de sexo e **esvazia a base antropológica da família** (VATICANO, 2019, p.3, grifos nossos).

O documento reitera a suposta e inconsistente “*ideologia de gênero*”⁵¹, a qual é representada como um “desafio” a ser “superado” para a educação contemporânea. De um ponto de vista ontológico, isso nos parece bastante utópico, uma vez que gêneros não são apenas convicções individuais ou sistemas de pensamentos que pairam na dimensão cognitiva de agentes sociais. Gêneros são vidas, são existências diversas. **Gênero não é ideologia.**

Os *Estudos de Gênero* são considerados uma ameaça para parte da instituição católica que preza pela reciprocidade natural do sexo/gênero e por núcleos familiares cis-heteronormativos. Assim, a concepção sociológica de gênero e sexualidade como categorias ontológicas obstrui a manutenção da *ordem discursiva religiosa católica* pregadora de uma moral cristã que, *na maioria das vezes*⁵², deslegitima, banaliza e exclui existências LGBTQI+ bem como suas práticas e configurações familiares.

8.2.2. O que diz uma Igreja Evangélica Neopentecostal?

Instituições religiosas neopentecostais, como a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), geralmente têm “posturas menos sectárias e ascéticas, tendem a ser mais liberais e a investir em atividades extra-igreja”, conforme defende o Doutor em Ciências da Religião pela PUC-SP, Gerson Leite Moraes. Porém, “poucas são as igrejas que conseguem cumprir

⁵⁰“A Congregação para a Educação Católica confia o texto [do documento] de modo especial aos contextos em que este fenômeno é mais relevante – aqueles que se preocupam com a educação, particularmente às comunidades educativas das escolas católicas e aqueles que, animados pela visão cristã da vida, trabalham nas **outras escolas**, aos pais, aos alunos, aos dirigentes e ao pessoal, mas também aos bispos, aos sacerdotes, às religiosas e aos religiosos, aos movimentos eclesiais, às associações de fiéis e a outras organizações do setor” [**Temos aqui um problemático incentivo à rearticulação do discurso religioso católico em práticas socioescolares laicas – grifos nossos em negrito**] (VATICANO, p.5).

⁵¹*Ideologia* enquanto consciência e ideais sociais trata-se simplesmente de um conceito filosófico o qual foi acrescido do termo “gênero” acarretando um *sequestro epistemológico* produzido por grupos conservadores. Para essas pessoas, “ideologia de gênero” é algo que deve ser repudiado e combatido. **Nota de Evento – Workshop** organizado pelo Grupo AFECTO, em setembro de 2019: *Análise de Discurso e Políticas Públicas: Educação, Gênero e Direitos Humanos em pauta?* – Palestrante: Profa. Dra. Carolina Gonzalez.

⁵²Há mudanças discursivas que favorecem o acolhimento de pessoas LGBTQI+ na Igreja Católica. Porém, elas “tendem a ser diferentemente interpretadas e incorporadas por diferentes grupos, de modo que os efeitos políticos destas transformações podem ser sentidos em intensidades e momentos muito diversos em diferentes setores da Igreja e da própria sociedade” (ARAUJO, 2014, p. 13).

totalmente esse programa” (MORAES, 2010, p. 6). Líderes de diferentes unidades da Universal possuem posições divergentes sobre a transgeneridade e a homossexualidade, o que torna a instituição neopentecostal ora acolhedora e ora excludente (MORAES, 2010, p. 9). O potencial desacolhedor tem como causa a patologização das vidas LGBTQI+, fato comprovado na recente pesquisa discursiva de Wellton Fátima (2018).

Esse último pesquisador argumenta que “há no discurso do jornal [impresso] da *Folha Universal* um determinado modo, viciado, de dizer que permite ir-se estabelecendo relações de sentido pela sintaxe”. No “fio discursivo que se dá pelo deslizamento **cura > milagre > solução**⁵³”, é possível observar uma “forma *mal dita* de se enunciar o gênero e a sexualidade” (FÁTIMA, 2018, p.118). Assim, por meio da cura da diferença, que pressupõe uma patologização das vidas LGBTQI+, o jornal faz circular casos de superação da diferença, de libertação do “mal”.

Já no portal online da IURD, a notícia “*Mídia pode influenciar jovens sobre questão de gênero?*”⁵⁴ retoma a voz de um psiquiatra para problematizar a atual visibilidade de vidas trans, afirmando que o reconhecimento identitário promovido pelas mídias pode tornar a transgeneridade uma “moda”. Estaria a IURD, ao citar o discurso médico, patologizando as vidas trans e considerando a autoidentificação em gênero como uma *escolha* voluntária (moda)? Esses discursos sobre gênero e sexualidade produzidos pela IURD formam a **ordem discursiva religiosa neopentecostal**, que toma como base, *principalmente e de modo não generalizado*, a transgeneridade como algo patológico passível de cura, contradizendo o perfil liberal.

Até neste ponto, podemos observar, que diferentes *ordens discursivas* confrontam existências trans, silenciam pautas sobre gêneros e sexualidades no âmbito educacional, patologizam e demonizam corpos que tangenciam o enquadramento cis-heteronormativo. Discutimos também acerca da *recontextualização*, fenômeno linguístico-social que opera, recorrentemente, de modo a dificultar a disputa de corpos⁵⁵ trans por reconhecimento, por respeito e pela permanência em *práticas socioescolares* — ilustramos esse ciclo:

⁵³Essa produção semântica ocorre no espaço do jornal Folha Universal intitulado “Libertação” no qual são agrupados testemunhos de fiéis sobre as diferenças de gênero e de sexualidade significando transgeneridade e homossexualidade como um mal – “o mal que se sofre pela diferença é um mal do qual se deve ser curado” (FÁTIMA, 2018, p.111).

⁵⁴Disponível em: <<https://www.universal.org/noticias/post/midia-pode-influenciar-jovens-sobre-questao-de-genero/>> Acesso 09 dez 2019.

⁵⁵ Seguindo a proposta de Gomes (2020), no livro “*Práticas Sociais, Discurso, Gênero Social: Explanações Críticas Sobre a Vida Social*”, estamos compreendendo que diferentes *corpos* estão inseridos em *práticas sociais particulares* diversas experienciando-as de maneiras também diferentes. Para a pesquisadora, o corpo passa a ser um dos momentos constituintes da prática social, articulando-se e internalizando-se às relações sociais, atividade material, fenômeno mental e discurso.

Figura 8 - Processo de Recontextualização



Fonte: Autoria própria

As **práticas particulares** analisadas aqui são **práticas socioescolares mineiras**, provenientes da nossa geração de dados discursivos em duas escolas públicas da cidade de Viçosa, interior do estado de Minas Gerais. Como ilustra a Figura 8, observaremos aqui, principalmente, os movimentos de ordens discursivas hegemônicas e contra-hegemônicas, ambas representadas nos discursos das práticas socioescolares que analisamos.

8.3. Análise linguístico-discursiva

8.3.1. Recontextualização de discursos conservadores e religiosos em práticas socioescolares

Na escola João Nery, onde estudam Bear Lukas e Arthur, a supervisora pedagógica *rearticula* discursos da *ordem do discurso pró escola sem partido* e da *ordem do discurso religiosa cristã**. Isso fica notório no momento em que a supervisora fala, no diálogo em grupo com outros profissionais, sobre a abordagem dos temas gênero e sexualidades na escola. Ela argumenta que para haver a discussão desses temas,

[...] **precisaria ter** uma confiança do...de um professor, que **realmente** levaria isso, é: sei lá, **sem partido**. Entendeu? De uma forma, é: a **ciência** diz isso... a... colocar pros alunos mesmo, a **religião** diz outra coisa, mas que fosse algo, **realmente**, uma **discussão que respeitasse todas as visões**. (Supervisora - JN)⁵⁶

Professor de Sociologia - JN: Quanto a isso, eu **acho** que **é meio perigoso** a gente assumir, **talvez**, o papel da religião aqui dentro. Que a gente cria, também, essa questão da **laicidade**, né?

Na interlocução atravessada por uma relação assimétrica de poder, a supervisora produz uma *afirmação deôntica (precisaria ter)* com efeito de sentido assertivo. Enquanto autoridade, ela *representa* sua preocupação acerca do modo como os temas em discussão são apresentados às/aos estudantes: de fato (*realmente*), seriam explorados “*sem partido*”, de forma imparcial? — problematiza ela. Já o professor de sociologia aponta como experienciou o posicionamento da pedagoga ao escolher o *processo mental* “*acho*”, *modalizando* sua afirmação por meio desse *processo* e de *circunstanciadores* do eixo da possibilidade: **é meio perigoso/talvez**.

Para Fairclough (2003), *discursos* transcendem *representações* locais e concretas, já que encontramos em qualquer texto diferentes representações de aspectos do mundo. Quando a supervisora utiliza os léxicos “sem partido”, ela se alinha à *ordem do discurso pró escola sem partido*, uma vez que é **contrária** ao que ficou popularmente conhecido no Brasil como “**doutrinação**” — isso quando defende que gênero e sexualidades são temas para serem explorados em uma “discussão que **respeitasse todas as visões**”.

O *processo mental* “respeitasse”, no futuro do pretérito, estaria marcando no *discurso* da supervisora uma *pressuposição* de que, atualmente, as discussões de gênero têm sido “autoritárias”, “doutrinadoras”? Há ainda um contraponto entre ciência e religião: para ela, tanto o *discurso científico* quanto o *religioso* precisam ser iterados no espaço escolar. Apresentar apenas os conhecimentos científicos (sociologia, história, biologia, matemática, português...) seria, então, “doutrinar” por não visibilizar “todas as visões”, principalmente a perspectiva religiosa?

Qual é a função da escola na formação religiosa em um estado laico? Observemos que a supervisora emprega o léxico “religião” no singular, de modo a *universalizar* ideologicamente a sua crença religiosa ao passo que as instituições escolares devem abordar e legitimar as

^{56*}No questionário que pedimos para colaboradores da pesquisa preencher, a pedagoga da escola JOÃO NERY informou ser *cristã*, registrando de modo impreciso sua vinculação religiosa, já que o hiperônimo *cristã* refere-se a várias religiões – sejam evangélicas, católicas ou outras.

diferentes⁵⁷ religiões, incluindo as menos hegemônicas, como as afro-brasileiras, que são mais deslegitimadas (THOMPSON, 2002).

O professor de sociologia problematiza a presença do *discurso religioso* na prática pedagógica da supervisora e a questiona sobre o princípio da laicidade no espaço escolar, que reflete a laicidade estatal. Esse princípio permite a cada cidadão/cidadã,

[...] individualmente, a perspectiva da escolha de ser ou não crente, de associar-se ou não a uma ou outra instituição religiosa. [...] Dessa forma, **o que se toma como referência universal não passa de uma forma de encarar a realidade social.** (VALENTE, 2018)

Sob essa ótica, o *discurso religioso* imbricado nas práticas pedagógicas dessa supervisora, além de reiterar sua crença e de universalizá-la, estabelece um diálogo clássico e polêmico entre *ciência* e *religião*, o qual tende a contribuir para a supressão das discussões de gênero e sexualidade no âmbito escolar. Afinal, a seguinte construção discursiva dessa profissional *representa* uma contestação dos conhecimentos ontológicos sobre gêneros e sexualidades:

Supervisora JN: [...] Eu tenho **um pouco de receio, como** isso vai ser levado pros alunos. Se isso vai ser levado, como algo, **taxado como algo real, verdadeiro.** É assim que acontece, **está provado cientificamente, cadê a?** Entendeu? Ou isso é uma **teoria:** Olha, alunos, a teoria é essa. Existem outros pensamentos assim, assim.

Esse “receio” relativamente moderado (*um pouco*), fundamentado em crenças religiosas e em ideologias conservadoras, descredibiliza os *Estudos de Gênero*, aos quais a supervisora refere-se como “teoria”, ou seja, termo equivalente à “ideologia de gênero”, como asseveram Lionço et al (2018). Ela segue reiterando sua preocupação com o modo (*como*) esses conhecimentos são compartilhados com estudantes e segue *representando*, no discurso que produz, sua potencial incredulidade acerca da concepção social de gênero. Os léxicos “taxado como algo real, verdadeiro” e a *oração material* interrogativa “está provado cientificamente, cadê a?” comprovam linguisticamente o posicionamento duvidoso da supervisora quanto aos saberes ontológicos de gênero e sexualidades. Em “cadê a”?, temos a *supressão* de um elemento nominal que constituiria a semântica da interrogativa: seria o léxico “prova”?

⁵⁷ Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Ciências Humanas do Ensino médio é incluído, na disciplina de Filosofia, um tópico sobre Relações de Poder e Democracia, orientando professores dessa disciplina a abordar, inclusive, *Fundamentalismos Religiosos e Política Contemporânea* (p. 52). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf> Acesso 13 de dez 2019.

Como provar a autoidentificação em gênero ou em orientações sexuais diversas, uma vez que se trata de uma experiência individual e, antes de performativa, de dimensão psíquica e subjetiva?

Não basta dizer que o gênero é performado, ou que não podemos derivar o significado de gênero a partir de sua performance, quer repensemos ou não a performance como um ritual social obrigatório. [...] **Há operações do gênero que não “se mostram” no que é performado como gênero, e seria um erro reduzir as operações psíquicas do gênero à performance de gênero** (BUTLER, 2017, p. 153, grifos nossos).

Conforme aponta a filósofa Judith Butler, gênero não é somente aquilo que se mostra em um corpo, inclui o que o corpo experiencia mentalmente. Dessa dimensão psíquica não há o que provar, há o que se experienciar. Quando há *discursos religiosos* que tendem a ser ideologicamente normativos sendo *recontextualizados* em *práticas socioescolares*, como o da supervisora, temos a manutenção da hegemonia cis-heteronormativa.

Fairclough (2001 [1992], p. 121), defende que “as práticas discursivas são investidas ideologicamente, à medida que incorporam significações que contribuem para *manter* ou *reestruturar* relações de poder”, mas “os seres humanos são capazes de transcender ideologias”, como faz o professor de sociologia ao problematizar, mesmo que de forma atenuadora, o posicionamento da supervisora (*eu acho que é meio perigoso a gente assumir, talvez, o papel da religião aqui dentro. Que a gente cria, também, essa questão da laicidade, né?*).

Em outra perspectiva, a *recontextualização* de *discursos religiosos* e *conservadores* em algumas escolas acaba **obstaculizando** o reconhecimento de vidas trans estudantes e **as julgando como descrentes**, conforme nos relata Bear Lukas ao *avaliar negativamente* a prática pedagógica da Supervisora (JN):

(1) a direção... eu acho que eles são tranquilos, **mas só a supervisora** que tem um **probleminha** com isso, **por causa da religião dela**. [...] **Ela teve bastante dificuldade** de me **chamar de Lukas**, porque **pra ela um dia eu ia**, tá lá do lad... **estar lá do lado dela pregando a palavra de Deus** e eu lembro que **ela** falou isso pra mim [...] (Bear Lukas, grifos nossos).

Das/dos profissionais que atuam na direção da escola *avaliados positivamente* (*eles são tranquilos*), a supervisora religiosa é *excluída* — o que pode ser *identificado* pelo uso da *contraexpectativa* (*mas*) seguido de *modalização* (**só** a supervisora tem um **probleminha**). Em termos de construção coesiva, “supervisora” e “probleminha” são elementos em correlação, já que o segundo termo nominal atribui ao primeiro uma característica que, no contexto da narrativa, tem *força avaliativa negativa*. O diminutivo evidencia a *dissimulação* no discurso de

Bear que, por meio da *eufemização*, relativiza a *relação de dominação* entre estudante e supervisora (FAIRCLOUGH, 2003; THOMPSON, 2002).

A pedagoga *recontextualiza* o *discurso religioso* na escola, o que, ideologicamente, é um grave problema (não um probleminha!), que pode ter como *efeito causal* a obstaculização do reconhecimento da identidade de gênero dos estudantes trans, como ocorre com Bear Lukas. Tal fato é comprovado no relato de Bear, que insere a “religião” da supervisora como *poder causal (por causa da religião dela)* da *valoração negativa* produzida por ele acerca da prática profissional investida de ideologias religiosas em um espaço público e laico que é a escola.

Ao utilizar o *circunstanciador* “bastante” anteposto ao léxico “dificuldade”, ele intensifica sua *avaliação de estima social*, que se refere à momentânea incapacidade da supervisora de reconhecer sua transmasculinidade — fato comprovado pelo *processo verbal* “chamar” seguido do nome social do estudante —, ou seja, se houve “bastante dificuldade” para utilizar o nome que se referente à masculinidade do aluno, sua identidade de gênero foi por um tempo questionada, depreciada, renegada, o que é comprovado pelo tempo verbal do *processo existencial* “teve”, o qual foi empregado no passado.

Bear, ao afirmar que “para ela um dia eu ia estar lá do lado dela pregando a palavra de Deus”, segue apresentando informações *intertextuais* que apontam, mais uma vez, para a presença do *discurso religioso* na prática profissional da pedagoga. Em *discurso indireto*, o estudante faz referência ao que foi dito por ela *representando* sua voz. Para isso, utiliza o *pronome pessoal* “ela” por três vezes como elemento coesivo anafórico. Ao incluir o *discurso* da pedagoga, o estudante nos possibilita *identificar* a *pressuposição* que ela faz acerca de sua desvinculação a qualquer crença religiosa.

Não é possível ser trans e pregar a palavra de Deus? De maneira opaca, ao vislumbrar um futuro em que Bear compartilhe da mesma crença religiosa que ela (*um dia / ia estar*), a supervisora produz um *juízo de estima social* acerca da vida trans de Bear, significando que ele não tem filiação religiosa. Estaria a supervisora se alinhando a um *discurso religioso cristão* desumano que reconhece as vidas trans como descrentes-pecadoras?

Essa nos parece uma problematização pertinente, já que conforme Butler (2015, p.206), “o enquadramento binário assume que a religião e a sexualidade determinam, singular e exhaustivamente, a identidade”— por isso, temos instituídas social e historicamente duas identidades generificadas distintas e opostas, legítimas e *inteligíveis* — homem e mulher cis. A ruptura desse enquadre sexo-gênero normativo acarreta, em algumas conjunturas socioescolares, sanções sociais simbólicas, que afetam o bem-estar e a dignidade de vidas trans estudantes, como ocorre com Bear Lukas e com Arthur na escola João Nery. Tal fenômeno

tende a ocorrer, principalmente, naquelas escolas onde discursos religiosos e/ou conservadores são rearticulados.

Na narrativa de Bear Lukas, também há ocorrências de *processos materiais* que iteram a forçada invisibilização do corpo trans no espaço escolar:

- (2) [...] não sei se tá relacionado à minha identidade de gênero mas faz pouco tempo que **meu professor [de sociologia] me fez pensar sobre isso**. [...] Eu tenho um problema que **parece que só acontece comigo na escola**. Na greve não tinha aula em todos os horários [...]. Então **eu tinha que** chegar no segundo horário, **eu tinha que** assistir a aula e eu **tinha que ir embora, eu era obrigado a ir embora e as tias não deixavam eu ficar na escola**, mesmo se eu quisesse assistir outra aula, por exemplo de um outro professor, **mas com autorização** dele. [...] **a tia** chegou na sala e **me colocou pra fora da sala**. Eu falei com ela: “Aqui, **eu não queria ir pra casa porque eu tinha problemas na minha casa**” (Bear Lukas, grifos nossos).

Bear aponta em seu relato a reflexividade motivada pelo professor de sociologia marcada na expressão “fez **pensar**”, que *inclui* um *processo mental*. Esse professor propôs uma reflexão sobre as violências (*isso*) experienciadas pelo estudante na escola, já que o jovem *afirma, de forma modalizada*, que práticas violentas de exclusão são frequentes apenas contra ele (*parece que só acontece comigo na escola*).

O efeito de sentido da reiteração deontológica (*eu tinha que*) denuncia a acentuada frequência das ordens direcionadas ao Bear Lukas, que *afirma categoricamente* comprovando isso (*eu era obrigado a ir embora*). Ele era excluído de sala de aula mesmo quando tinha a autorização de outro professor para assistir outras aulas que não as da sua turma (*mas com autorização*). Logo, tanto a contraexpectativa (*mas*) iterada pelo estudante quanto as repetições deônticas (*tenho que*) assinalam em seu relato um alto grau de inconformidade e de revolta acerca da forma com a qual (*as tias*) agiram contra sua presença.

Ele *inclui* “as tias” como *agentes* de ações verbais (que tem efeitos materiais) direcionadas contra a presença de sua identidade transmasculina na escola. Assim, o estudante era discursivamente repellido do espaço escolar, fato comprovado pelo enunciado negativo “as tias **não deixavam eu ficar na escola**”. Essa negação anteposta ao *processo mental* “deixavam” *identifica* como o corpo do estudante homem trans possivelmente foi incompreendido/estranhado e, por isso, **não era autorizado** a permanecer na escola, conforme representa o *processo material* “ficar” seguido da *circunstância espacial* “na escola”. Bear identifica novamente que era ordenado pela ação das tias: “me **colocou** pra fora da sala”. Esse *processo verbal* comprova, mais uma vez, o potencial regulador do *dispositivo pedagógico* para manter longe da instituição escolar as vidas que não experienciam e não performatizam as normatizações sociais de gênero e sexualidade.

A *afirmação modalizada* “**Parece** que acontece **só** comigo na escola” mostra a inconformidade do estudante com incômodo causado pela sua presença e *avalia negativamente* a ação seletiva das tias da escola que expulsaram ele da sala no período de greve, quando ele preferia estar na escola a ir para sua casa. Por que Bear experiencia essa violência de gênero, esse repúdio contra sua vida trans? Talvez porque:

Tudo que não pode ser reconhecido como **identificação constitutiva de qualquer posição determinada do sujeito corre o risco de se tornar externalizado de uma forma degradada**, mas também de ser **repetitivamente repudiado e sujeito a uma política de renegação**. Em certos aspectos, a lógica do repúdio que delineei aqui é uma teoria hiperbólica, uma *lógica drag*, por assim dizer, que leva a questão ao exagero, mas por um bom motivo. **Não há nenhuma razão necessária de que a identificação seja oposta ao desejo, ou de que o desejo seja abastecido pelo repúdio**. (BUTLER, 2017, p. 158, grifos nossos)

Butler (2017) refere-se ao desejo numa perspectiva de orientação sexual, de práticas sexuais, mas estendemos a reflexão da filósofa para pensarmos também acerca **de experienciar a identidade de gênero dignamente, desejo de ser aluno, de estudar e de permanecer na escola**. No entanto, Bear tem sua presença renegada no espaço público da escola, embora demonstre interesse em permanecer na instituição (*não queria ir pra casa porque eu tinha problemas na minha casa*). Essa *negação* anteposta ao *processo mental* “queria” comprova seu desejo de permanecer na escola, que está associado aos “problemas familiares”.

Que problemas seriam esses? Como Bear e outros jovens homens trans experienciam suas vidas no âmbito familiar? Quais as *ordens do discurso* eles retomam para *representar as relações sociais* com seus pais e outros membros familiares? Por meio de quais recursos de *estilo* identificam essas relações? Os próximos excertos foram selecionados de modo a responder às questões que surgiram no momento das entrevistas individuais semiestruturadas com os estudantes.

8.3.2. Religiosidade na família: poderia a fé violentar vidas transmasculinas?

Em um panorama analítico e digital inicial, observamos a recorrência do *pronome* “ela”, utilizado com maior frequência na narrativa de Bear Lukas para se referir à sua mãe — de perfil religioso e conservador. O *software KitConc 4.0* identificou 142 ocorrências do *pronome* “ela”. Esse léxico aparece na 8ª posição dos mais recorrentes em nosso conjunto de textos. Apesar de a maioria das ocorrências de tal léxico fazer referência anafórica à mãe de Bear Lukas, os outros homens trans estudantes também o utiliza para se referir à figura materna.

Figura 9 - Recorrências do pronome "ela"

| N | Palavra | Frequência | % | Chaveidade | Marca |
|----|---------|------------|-------|------------|-------|
| 1 | EU | 663 | 05,67 | 4315,51 | |
| 2 | LUCAS | 126 | 01,08 | 1276,14 | |
| 3 | PO | 75 | 00,64 | 1950,27 | |
| 4 | PRA | 111 | 00,95 | 841,79 | |
| 5 | ME | 172 | 01,47 | 821,89 | |
| 6 | AI | 104 | 00,89 | 643,65 | |
| 7 | ACHO | 91 | 00,78 | 534,24 | |
| 8 | ELA | 147 | 01,21 | 515,32 | |
| 9 | NÃO | 376 | 03,22 | 512,47 | |
| 10 | PORQUE | 132 | 01,13 | 489,51 | |

Fonte: Autoria própria

Apesar do roteiro que orientou as *entrevistas individuais semiestruturadas* não ter contado com uma questão específica sobre o modo como suas famílias experienciam a transmasculinidade, as relações sociais com membros da família foi um tema incluído pela maioria dos colaboradores ao final do relato, quando questionados se havia outro assunto que não foi discutido e que eles gostariam de abordar. Nos trechos das narrativas, a seguir, será possível analisar como a intersecção da *família e religião* atuam sobre as vidas transmasculinas. Analisaremos alguns microcontextos indicados pelo *software* por meio do direcionamento dado pelo *concordanciador* ao termo “ela”:

(3) [...] **minha mãe ela não aceita**, já **tentei falar** com ela **várias vezes** sobre isso. Ela tem a **religião dela [evangélica]**⁵⁸, ela não aceita **de maneira nenhuma, ela acha que isso é... é coisa do diabo**. [...]. Todas as provas que eu **assinava** e que eu **assino** com o **nome social eu escondia dela** e **até hoje eu não, eu não deixo ela ver**, porque **é sempre um escândalo, sempre** querendo vir na escola (Bear Lukas, grifos nossos).

No momento da análise sentimos a necessidade de perguntar ao estudante Bear Lukas, via mensagem de *WhatsApp*, a qual instituição religiosa evangélica a mãe é vinculada. Em resposta à mensagem enviada, Bear nos respondeu:

Nota de campo: Ela é evangélica. Frequenta a **Igreja Universal**.

Ela — a mãe — é *experienciadora* do *processo mental* “aceitar” *circunstanciado* pelo léxico negativo “não” em “minha mãe **ela não aceita**”. O não reconhecimento da identidade transmasculina do filho é ainda mais intensificado no relato de Bear por meio das escolhas

⁵⁸ Inclusão nossa a partir de nota de campo.

lexicogramaticais que evidenciam uma gradação (*de maneira nenhuma*). O fraseado negativo aqui é muito significativo, já que Bear Lukas relatou sobre a dificuldade do reconhecimento identitário por alguns membros da escola, como a supervisora. Em casa a obstaculização para a sua vida trans é frequente (*tentei falar com ela várias vezes*) e bastante acentuada, já que a mãe julga moralmente a identidade de gênero do estudante, *valorando negativamente* sua transmasculinidade. Tal fato é constatado pelo traço *intertextual* marcado pelo pronome pessoal “ela” na *oração mental* “ela **acha** que” seguida da *relacional + atributo avaliativo* negativo “**é... coisa do diabo**”. Assim, a mãe promove uma demonização da vida trans de Bear, uma vez que sua concepção sobre o corpo transmasculino está ligada à *ordem discursiva religiosa neopentecostal*, que geralmente associa vidas trans à cura, à libertação e à patologização.

Bear enfrenta a desaprovação que a mãe representa ter de sua vida trans. Os *processos materiais* “assinava” e “assino”, respectivamente no passado e no presente, evidenciam a reiteração do gênero masculino, por meio do nome social nas assinaturas das provas, o que produz uma identidade de resistência do estudante. Ele resiste a que? À insegurança, ao medo que tem de a mãe encontrar uma prova assinada com seu nome social. Essa informação é *pressuposta* pelo uso do *processo material* esconder (*escondia dela*) — escondia porque tem medo da frequente reação negativa da mãe, uma vez que ele relata, por meio do *processo relacional* “é”, o que ocorre quando a mãe descobre que Bear tem utilizado um nome masculino na escola: “**é sempre um escândalo**” / “**sempre** querendo vir na escola”. Tais fraseados sugerem, novamente, a falta do reconhecimento identitário que violenta simbolicamente a identidade de gênero do jovem trans e *representam* a mãe como uma ameaça ao seu bem-estar. Os *circunstanciadores temporais* demarcam no discurso de Bear a permanência das atitudes da mãe, demonstrando um alto engajamento em uma *avaliação negativa* da relação com ela (*até hoje eu não, eu não deixo ela ver [o nome social assinado nas provas]*).

Em (3), apesar de não haver um operador argumentativo de *causa* anteposto aos elementos lexicogramaticais “religião dela (evangélica)”, semanticamente, tais léxicos indicam que é a crença religiosa dessa mãe que contribui para sua conduta repressiva com a identidade de gênero do filho. O vocábulo “evangélica” marca no discurso denunciativo de Bear a ação da mãe baseada no fundamentalismo cristão, o que de certa forma obstaculiza a abertura para o reconhecimento de identidades não normalizadas, uma vez que parte significativa de instituições religiosas evangélicas neopentecostais, como a igreja a qual a mãe dele está vinculada, iteram discursos sobre a cura e a libertação da transgeneridade, patologizando e demonizando essas existências.

Miskolci (2009), sociólogo brasileiro, defende que práticas de normalização potencializam a violência social — seja simbólica, seja física. Para o autor, as estruturas sociais que agem de maneira hegemônica, como algumas igrejas, criam sujeitos normais e naturais por meio da produção de outros seres perversos ou patológicos. Nesse sentido, a atribuição do *identificador* “**coisa do diabo**” ao filho comprova como a crença religiosa da mãe de Bear pode contribuir para o julgamento de sua existência transmasculina como perversa, afinal, a escolha desse termo ativa a *pressuposição* de que Bear Lukas não é “coisa de Deus”. O que é ser “coisa de Deus”? Ser cis e hétero?

Conforme podemos observar até aqui, o *enquadramento do binarismo* e de tudo que ele traz como efeito, como a *cis-heteronormatividade*, são referências frequentes nos *discursos religiosos evangélicos neopetencostais* que *quase sempre* confrontam, deslegitimam, patologizam e violentam as vidas trans. Tais *discursos* violam o bem-estar social e mental das vidas trans, como Bear e Arthur relatam:

(4) **ela faz todo um drama, pra isso me afetar psicologicamente e até a minha amiga**, da minha sala, ela **disse que “minha mãe meio que me matou**, porque **ela me matou por dentro**, de tanto que ela, eh... **abusou da minha cabeça**, de tanto que ela meio que **espancou a minha cabeça**”. **Isso atrapalha muito na escola** (Bear Lucas, grifos nossos).

(5) Minha família é bem conservadora e religiosa⁵⁹. Eles não entendem e, por não entenderem, eles acham errado. E... então eu sofro realmente porque eles não respeitam (...). Já cheguei a apanhar por não me identificar com o que eles queriam e planejaram que eu fosse (Arthur, grifos nossos).

Em (4), o pronome pessoal “ela”, mais uma vez, retoma a mãe de Bear. Já o *processo comportamental* “faz” mostra como ela age mental e materialmente de modo a “afetar” o estado de espírito e a performance transmasculina de Bear, que compartilha sua embaraçosa vida familiar com a amiga da escola. Tal fato é materializado no discurso do jovem trans quando ele *inclui a voz* da amiga, a qual produz uma *avaliação negativa* e de estima social sobre a conduta da progenitora religiosa. Nessa *valoração*, há o emprego do *processo mental* “matou”, representando que, interna e cognitivamente, a mãe matou o filho por não reconhecer sua identidade de gênero. Já “abusou” e “espancou”, por estabelecerem relações coesivo-

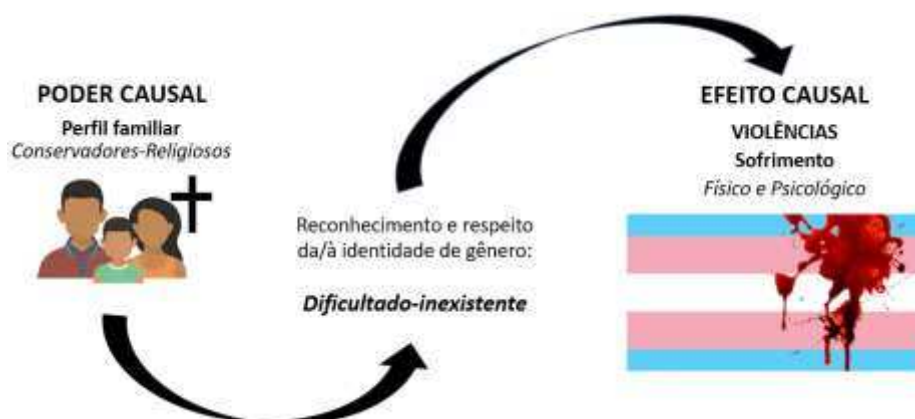
⁵⁹ **Nota de campo:** Via mensagem de *WhatsApp*, em um momento posterior às entrevistas semiestruturadas que realizamos, contatamos Arthur para saber a vinculação religiosa da família. Em resposta, ele nos afirmou que seus pais e outros membros frequentam a **Igreja Católica**.

semânticas com o léxico “**cabeça**”, são *processos verbais* que representam como a mãe confronta a transmasculinidade de Bear — é por meio da linguagem e devido à conexão com ideologias religiosas e conservadoras que **ela abusa e espanca sua saúde mental**. Dessa forma, Bear constitui em seu relato uma *gradação denunciativa* constituída de *processo mental e verbais metafóricos*, respectivamente (matou: por dentro / abusou-espantou: da/a minha cabeça). Essa conduta violenta da mãe traz a ele uma grande dificuldade para administrar a vida escolar, fato evidenciado na afirmativa “Isso atrapalha **muito** na escola”.

O excerto (5), trecho do relato de Arthur, há a identificação de uma família como “**bem conservadora e religiosa**” por meio do *processo relacional* atributivo “é”. O *circunstanciador* de intensidade “bem” salienta o *alto grau* de conservadorismo e de religiosidade característico do núcleo familiar ao qual o jovem trans está inserido. Assim, observamos mais uma vez as *ordens do discurso religiosa* (dessa vez católica) e *conservadora* representando e significando, mesmo que sem operador argumentativo evidente, uma relação lógico-semântica de *causa e efeito*, desencadeando então o não reconhecimento de uma identidade de gênero trans e promovendo a prevalência sociocultural de ideologias cis-heteronormativas.

É pelo fato de serem religiosos e conservadores que “**não entendem**”, ou seja, a crença religiosa e o perfil conservador obstaculizam o reconhecimento e o respeito da transmasculinidade de Arthur, o que fica comprovado pela escolha do *processo mental* “entenderem” anteposto de *modalizador* negativo, assim como ocorre com o *processo mental* em “**não respeitam**”. O *processo mental* “acham”, equivalente a “pensam”, exprime como os membros da família experienciam a vida trans de Arthur como um erro — **eles pensam que é errado**, principalmente, devido à prática religiosa na qual estão adentrados. Os efeitos disso são: violência simbólica, pela linguagem; e ataques físicos. Em “Já cheguei a **apanhar**”, o *processo material* comprova a violência física no âmbito familiar. Ilustramos abaixo o *raciocínio lógico* discursivo-denunciativo produzido por Arthur em seu relato:

Figura 10 - Raciocínio lógico discursivo-denunciativo produzido por Arthur



Fonte - Autoria própria

Conforme já iteramos, em concordância com Miskolci (2009), estruturas sociais hegemônicas, como algumas igrejas, ao estabelecerem paradigmas de normatização da vida social e dos corpos, produzem discursos imbricados de efeitos de sentido que contribuem para a não inteligibilidade de existências trans e outras — tornam algumas vidas vulneráveis, precárias, não vivíveis. Bear Lukas e Arthur são homens trans inseridos em famílias religiosas e de perfil conservador. Eles experienciam o não reconhecimento do gênero com o qual se identificam, têm o bem-estar e a autoestima atenuados por isso, o que gera impactos negativos na vida escolar.

Assim, a expectativa social generalizada de que *práticas religiosas* pregam o bem, o respeito, a solidariedade e o afeto é deturpada quando podemos observar a religião em função causal da violência simbólica e da negação de existências trans, da negligência dos direitos humanos, do direito de ser. Nessa perspectiva, Boaventura de Sousa Santos, sociólogo português, produz a seguinte provocação: “Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos, (...) este Deus confrontaria o Deus invocado pelos opressores e não encontraria nenhuma afinidade com Este ou Esta” (SANTOS, 2013, p. 142).

O que Souza (2013) problematiza é a incoerência que perpassa na mobilização de valores cristãos para justificar opressões contra grupos sociais marginalizados, como a comunidade LGBTQI+. Até quando crenças religiosas serão operacionalizadas discursivamente na produção de violências contra vidas precárias, contribuindo ideologicamente para a permanência dessa precariedade?

8.3.3. O estranhamento na família e na escola

Lucas, homem trans estudante da escola Leonardo Peçanha, ao ser questionado sobre transfobia na escola, relativiza as ocorrências de violências contra ele na esfera escolar voltando-se para a *identificação* de eventos familiares:

(6) **Minha mãe já não me aceitava antes, como eu me identificava como uma pessoa cis e lésbica.** [...] Em novembro, eu tava há um mês em **tratamento hormonal, aí a gente tava brigando bastante**, eu peguei, eu namorava, aí eu f... é... eu **fui morar com minha namorada.** [...] **Ela nunca chegou e me tratar pelo pronome, pelo meu nome certo** (Lucas, grifos nossos).

Mais uma vida trans é *afetada* pelo não reconhecimento da identidade de gênero por parte da mãe. Ao empregar os léxicos “**já não me aceitava antes**” seguidos da *oração mental* “como eu me **identificava** como uma pessoa **cis e lésbica**”, Lucas constitui uma *pressuposição* da dificuldade que a figura materna teria para reconhecer uma identidade de gênero trans, uma vez que a orientação sexual lésbica não tinha sido reconhecida e acolhida. Em termos de significado representacional, “**aceitava**” é *processo mental* que tem “minha mãe” como uma agente social *experienciadora* do fenômeno existência do filho, o qual é negado pelo *circunstanciador* “não”.

Ela se recusou a experienciar de forma positiva a identificação transitória lésbica e segue repelindo a identidade de gênero transmasculina do filho, o que é linguisticamente representado no *fraseado negativo* “Ela **nunca** chegou a me tratar pelo **pronome**, pelo meu **nome certo**”. Os vocábulos “pronome” e “nome certo” utilizados por Lucas fazem referência aos pronomes do gênero masculino e ao seu nome social também masculino, elementos linguísticos que pela simples iterabilidade poderiam garantir a ele respeito, dignidade e um melhor bem-estar social no âmbito familiar. Ele *pressupõe* o desejo de ser reconhecido como homem pela mãe. Já a figura paterna é *excluída* do discurso de Lucas, assim como ocorre nos relatos dos outros colaboradores da pesquisa. Parece-nos, então, que há uma necessidade de reconhecimento apenas por parte da mãe.

O tratamento hormonal é *incluído* no relato de Lucas como desencadeador de corriqueiros desentendimentos afetivos com a mãe. Prova disso é o emprego do item lexical “aí”, que equivale à redução de “daí”, na sequência de sua fala para introduzir a afirmação “a gente tava brigando **bastante**”. Em outras palavras, o modo como o discurso do estudante foi organizado construiu uma relação semântica de *causa e efeito*, em que o tratamento hormonal

parece incomodar a mãe em um grau acentuado, já que “bastante” intensifica o *processo verbal* “brigando”, indicando frequentes confrontos.

Lucas relata uma decisão tomada em virtude do clima conturbado em casa: “**fui morar** com a minha namorada”. Essa *oração material* indica, então, o afastamento do garoto trans de sua família, uma vez que sua identidade de gênero em transição, em “tratamento hormonal”, não estava sendo respeitada e legitimada. Essa referência à hormonização como *causa* para o aguçado estranhamento do corpo trans no contexto familiar é particular do relato de Lucas. Dentre os demais homens trans que compartilharam suas narrativas para a nossa pesquisa discursivo-etnográfica, ele é o único que externaliza esse discurso.

De acordo com o filósofo e também homem trans Paul B. Preciado (2008), na obra *Testo Yonqui*, quando transmasculinidades administram certas doses de testosterona, tendem a desenvolver pelos faciais, a experienciar um engrossamento da voz e um aumento no tamanho do clitóris e, por isso, são seres identificados como loucos, como patológicos. Esses efeitos materiais, apesar de parecerem ser positivos para os homens trans que buscam performatizar masculinidades mais evidentes e passáveis, para famílias conservadoras e que prezam pela normatização social, tais mudanças corporais tendem a ser experienciadas de forma repudiosa, como ocorreu com Lucas.

Lucas também foi o único a relatar como foi vivenciar um relacionamento afetivo-amoroso com uma menina cisgênero na escola:

- (7) [...] eu **namorava com uma garota**, aí tipo, **se a gente ficava assim meio que abraçado, chegava gente e mandava a gente se afastar e ficam pessoas cisgênero abraçado e nada acontece, entendeu?** [...] **Foram várias vezes.** É ... tipo, **essas que ficam nos corredores**, pedindo pra gente sair do pátio. **Essas pessoas assim** (Lucas, grifos nossos).

Ele *afirma categoricamente* que “namorava uma garota” e, em seguida, ao utilizar as escolhas lexicogramaticais “...ficava assim **meio que abraçado**”, apresenta a *circunstância causal* e modalizada (*meio*) que *identifica* o motivo do incômodo por parte das “tias” dos corredores, *agentes sociais* que atuam na escola em função da manutenção da disciplina (FOUCAULT, 2014).

As *orações material* “**chegava gente**” e *verbal/material* – “**mandava a gente se afastar**” comprovam que a demonstração pública de afetos por um casal não normativo é inconveniente, inoportuna e proibida. Em contraponto, o enunciado “ficam pessoas cisgênero abraçado” *identifica* a desigualdade na ação profissional das tias disciplinadoras: por que uns podem e outros não? O estudante faz uma *avaliação negativa* dessa conduta social das profissionais ao questionar a ação seletiva delas, tendo em vista a não ação sobre os casais cis

que se relacionam afetivamente em público. Para isso, usa a *interrogativa*, demonstrando insatisfação e infelicidade (... e nada acontece [com casais cis], entendeu?).

Em termos de avaliatividade, os termos *circunstanciadores* “várias vezes”, associados ao *processo relacional* “foram”, no passado, revelam a frequência das interpelações verbais promovidas pelas tias. Em vários momentos elas ordenaram verbalmente que o casal se afastasse. Essas escolhas lexicogramaticais das *circunstâncias*, além de compreenderem o alto grau da *valoração negativa* produzida por Lucas, evidenciam seu profundo descontentamento com o cerceamento de seu vínculo afetivo-amoroso com a namorada na escola.

O relato de Lucas, em (7), denota o pleno funcionamento do *dispositivo pedagógico* em função do controle simbólico, estabelecendo limites do que pode ser pensável e impensável, visível e invisível (BERNSTEIN, 1996). Dessa forma, a *prática discursiva* que ordena o afastamento de um casal trans-cis hétero tem como objetivo camuflar as diferenças identitárias, mantendo ideologias hegemônicas cis-heteronormativas (FAIRCLOUGH, 1992 [2001]), até mesmo porque:

[...] é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. (LOURO, 2002, on-line)

8.3.4. Vida negra-trans e mãe religiosa neopentecostal: do sofrimento ao pensamento suicida

Os fragmentos (8) e (9) que analisaremos a seguir são recortes do relato de Bear Lucas, estudante da escola João Nery. Em resposta à pergunta adicionada ao final da *entrevista semiestruturada*, acerca dos marcadores sociais da diferença circunscritos em seu corpo, Bear inclui a *racialidade*, o *corpo trans* e a *cultura falocêntrica* como elementos que mitigam sua *agência*, a dignidade de sua transmasculinidade e sua vontade de viver:

(8) por eu **ser negro**, e ... por **ser trans, também, eu vou sofrer** muitas questões, porque as pessoas têm muita, dessa coisa de, **você só é homem se você tiver um pênis** e essas coisas. **Eu sei que eu vou sofrer pra caramba** [...] (Bear Lukas, grifos nossos).

Bear reconhece sua vulnerabilidade na hierarquização social por “**ser negro**” e por “**ser trans**”. Esses traços de sua *identidade particular* são inseridos no discurso a partir do *processo existencial* “ser”, que tem o próprio estudante como *existente*. “Também” marca no relato de Bear o autorreconhecimento de que os marcadores sociais *racialidade* e *transmasculinidade*,

de forma *interseccional*, o inserem na experiencição de uma vida mais precária na estrutura social de hegemonia branca e cis (CRENSHAW, 2002; FAIRCLOUGH, 2003).

“Negro” e “trans”, ainda, são *léxicos* empregados no relato de Bear em função semântica de *causa* motivadora das violências a serem experienciadas por ele na vida social, as quais desencadeiam sofrimento. Em “**eu vou sofrer**” / “eu sei que vou sofrer **pra caramba**”, temos diferentes *afirmações*, sendo que a segunda revela um *alto grau* de possíveis interpelações violentas futuras, visto que insere a expressão *modal* “pra caramba”. Esses empregos do *processo mental* “sofrer” produzem, ainda, *avaliações negativas* acerca das assimetrias sociais identitárias entre vidas cis e trans, significam, portanto, que Bear Lukas se sente inseguro quanto ao futuro de seu bem-estar social, quanto à paz e ao equilíbrio no que diz respeito às relações sociais — isso é comprovado pelo tempo verbal da *oração mental* “vou sofrer”, no futuro, que é reiterada duas vezes.

Em “você **só** é homem **se** você **tiver um pênis**”, ele produz uma *afirmação categórica*, que apresenta a *condição* para que uma existência humana seja legitimada como masculina: possuir um órgão genital externo, um mero símbolo de virilidade das masculinidade cis. Para introduzir a *oração material* “tiver um pênis”, o operador argumentativo condicional “se” é empregado ao passo que o *circunstanciador* “só” restringe a legitimidade da categoria “homem” àquela condição que Bear mencionou. Esse *discurso* sobre a materialidade do gênero e, nesse caso, acerca do falocentrismo, contribui para a manutenção da hegemonia cis-heteronormativa, afinal, deslegitima as existências trans (FAIRCLOUGH, 2003; 2001 [1992]).

Leonardo Peçanha, professor de educação física, negro e homem trans, argumenta o seguinte:

[...] depois que eu fiz a adequação e eu passei a ser lido como homem negro pela sociedade, o racismo mudou. Mesmo que exista o privilégio por ser homem, senti e sinto, que **o homem negro é visto como o bandido, aquele rouba, que é marginal, que é ameaça e ameaçador**, que é visto como uma **virilidade inquestionável** e a ligação cultural com o **falocentrismo**. Ou seja, **enquanto homem negro trans, eu deixei de ser objeto para ser ameaça**. (Portal Geledés, 2015, online⁶⁰, grifos nossos)

A partir do relato de Peçanha (2015), tendo em vista que seu perfil de masculinidade tem semelhanças com a existência de Bear Lukas, é pertinente refletirmos: aquela insegurança *identificada* por Bear se alinha ao fato de um homem negro trans ser experienciado como uma

⁶⁰Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/homem-trans-negro-leonardo-pecanha-diz-deixei-de-ser-objeto-para-ser-ameaca/>> Acesso 27 de nov. 2019.

ameaça? Estaria essa insegurança vinculada também ao receio de ser vítima de violência policial, além de outras, por ser visualizado por parte da sociedade como bandido? O sofrimento futuro, relatado de forma ansiosa por Bear, estaria associado a possíveis questionamentos de sua virilidade enquanto homem de vagina?

O jovem Bear Lukas, estudante da escola LEONARDO PEÇANHA, segue relatando seu profundo sofrimento na vida familiar:

(9) **Pra falar a verdade**, eu já **pensei muitas vezes em me matar e muito por causa da minha mãe, também**, que fica me enchendo o saco (Bear Lukas, grifos nossos).

Bear Lukas emprega o grupo *circunstanciador* “**Pra falar a verdade**” engajando-se em alto grau com a *afirmação categórica* “**pensei muitas vezes em me matar**”. Ele retoma seus frequentes (*muitas vezes*) pensamentos suicidas quando seleciona o *processo mental* “pensei”. Conforme já analisamos anteriormente neste capítulo, os confrontos discursivos com a mãe evangélica são frequentes por ela não reconhecer e respeitar sua identidade de gênero transmasculina.

Quando diz que “**muito por causa da minha mãe**”, observamos a reiteração da desafetuosa relação com sua mãe evangélica neopetencostal ser o motivo que assola sua saúde mental em um grau bastante significativo (muito). Entretanto, esse não é o único fator que afeta o estudante mentalmente. O léxico “também” ativa uma *pressuposição* de que há ainda outros motivos, mas que não foram *incluídos* por Bear. Seriam eles a insegurança e o medo que podem ser desencadeados pelo reconhecimento da vulnerabilidade de ser um homem negro trans e de viver em um país em que a cultura da transfobia é exorbitante? Seria também a desigualdade identitária que exclui vidas precárias de certos espaços sociais, como as escolas e universidades?

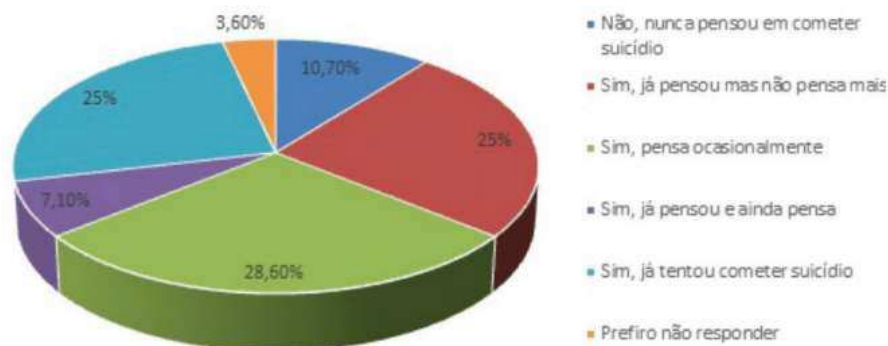
Existências trans tensionam ideologias hegemônicas cis-heteronormativas material e simbolicamente. Assim, possuem menos poder e com isso menos *agência* na estrutura social regulada pelo CISTema regulatório do gênero, são mais vulneráveis. Sob essa ótica, Connell e Messerschmidt (2013) assumem que:

Uma pessoa não é livre para adotar qualquer posição de gênero em interação, simplesmente como um movimento discursivo ou reflexivo. **As possibilidades são massivamente limitadas pelos processos de incorporação, pelas histórias institucionais, pelas forças econômicas e pelas relações familiares e pessoais.** Os custos de se fazerem determinadas escolhas discursivas podem ser muito altos – como mostrado pelos **índices de suicídio** dentre pessoas envolvidas em mudanças transexuais. (CONNELL; MESSERSHMIDT, 2013, p. 258, grifos nossos).

Em decorrência do não reconhecimento identitário e de violências experienciadas na família, na escola e em outras instituições, a saída encontrada por grande parcela dos homens trans é o suicídio. De acordo a pesquisa *Transgender Adolescent Suicide Behavior*, divulgada pelo *Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, homens trans representam 50,8% dos casos de suicídio entre adolescentes. Esse estudo foi realizado com jovens entre 11 e 19 anos no período de 2012 a 2015 e não diz respeito à realidade brasileira. Entretanto, apresenta um dado relevante acerca das identidades transmasculinas que, na cultura ocidental, tendem a experimentar dilemas e violências mais ou menos semelhantes.

Já o *Relatório Descritivo do Projeto Transexualidades e Saúde Pública no Brasil: entre invisibilidade e demandas para homens trans*⁶¹ (2015), desenvolvido pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania (NUH-UFMG) e coordenado pela Profa. Dra. Érica Souza, aponta que dos 28 participantes que responderam a uma pergunta relacionada à ideação suicida, 25% declararam que já haviam tentado suicídio e 28,6% pensam ocasionalmente nessa possibilidade.

Figura 11 - Ideação suicida - Projeto Transexualidades



Fonte - Relatório Descritivo do Projeto Transexualidades e Saúde Pública no Brasil: entre invisibilidade e demandas para homens trans

Logo, tanto o relato de Bear, que *identifica* seus rotineiros pensamentos suicidas, quanto essas recentes pesquisas, salientam a urgente necessidade de criação, implantação, ação e permanência de políticas públicas capazes de otimizar o bem-estar social e a saúde mental de

⁶¹Disponível em: <<http://www.nuhufmg.com.br/homens-trans-relatorio2.pdf>> Acesso: 29 de nov. 2019.

homens trans. Também são estratégicas e expressivas as vozes de luta e as ações do movimento LGBTQI+, que precisam permanecer sempre unidos e engajados nas demandas trans.

8.3.5. Vidas trans passável e reconhecimento identitário parcial na família

Analisaremos, a seguir, como o jovem estudante trans Rei Delas (RD), da escola Leonardo Peçanha, *representa e identifica* sua vida familiar. Para compreendermos o relato desse estudante, é importante situar que, antes de passar pela transição, de se autorreconhecer como homem trans, ele teve um filho. RD não *inclui* em seu relato impasses familiares com sua identidade transmasculina de modo a se demonstrar afetado, como faz Bear Lukas, mas as *escolhas lexicogramaticas* que constituem sua narrativa acusam de forma *opaca* o não reconhecimento de sua transmasculinidade por parte de alguns membros da família.

Quando aborda o uso do nome social em casa, RD diz que:

(10) **Não, nem todos, não.** Tem, aí tem, tipo, **meus primo me chama de primo mesmo, meu irmão me chama de [nome de registro], minha mãe me chama de [nome de registro].** Eh... minha **prima** é que me **chama de RD, minha prima e meus outros primo, lá** (Rei Delas – RD, grifos nossos)

Os *circunstanciadores* negativos são frequentes no relato de todos os homens trans entrevistados e, no relato de RD, são empregados *estilisticamente* em dupla negação, mais frequentemente para negar a experiencição de transfobia. Isso porque ele performatiza uma transmasculinidade passável e, assim, demonstra ser menos vulnerável. Entretanto, em (10), o estudante utiliza esse *estilo* da negação duplicada para *identificar* a ausência do uso do nome social masculino por uma parcela de membros da família.

Os “primo”, ao utilizarem a forma do substantivo “primo”, no gênero com o qual RD se identifica para se referir a ele, reconhecem sua identidade e respeitam-no. O *processo verbal* “chamar” assevera, ainda, como outros membros da família nomeiam o jovem trans — é pela linguagem que o reconhecimento e a negligência identitária se dá. Assim, “irmão” e “mãe”, ao utilizarem o [nome de registro], que é feminino, acabam negando a autoidentificação no gênero masculino de RD. Ao final do excerto, ele amplia o grupo de pessoas que se referem a ele fazendo uso do nome masculino: uma “prima” e “outros primo” nomeiam-no de RD. Dessa forma, notamos que as pessoas mais próximas dele, irmão e mãe, são as que não iteram seu nome masculino, fato que contribui significativamente para a permanência simbólica da feminilidade que não é mais performatizada por RD.

Há no relato desse homem trans a *exclusão* de qualquer *avaliação* sobre afetações afetivas em se tratando do não uso do nome social. Isso evidencia que, para RD, a reiteração do

seu nome masculino não é tão relevante como para outros homens trans, conforme vimos. Ele utiliza sem problemas seu nome de registro feminino, demonstrando que tal *nomeação* ainda é recorrente no contexto familiar. Apesar disso, preferimos não visibilizar o nome de registro do estudante trans, utilizando o grupo nominal [nome de registro], a fim de legitimar politicamente sua transmasculinidade.

Quanto à paternidade, sobre como tem sido ser um homem trans pai, Rei Delas relata de modo bastante sucinto:

(11) Ah, pra mim é **normal!** Meu filho me **chama de mãe normal.**
(Rei Delas - RD)

O léxico “normal”, também utilizado com frequência no relato de RD, *identifica* a ausência de dilemas que o afetam emocionalmente na relação com o filho. No trecho (14) de seu relato, como analisamos acima, *não há avaliações negativas* vinculadas ao não uso do nome masculino e essas valorações também não ocorrem quando se refere à interação com seu filho, que o “chama de **mãe**” — vocábulo ligado à feminilidade. Para RD, é “**normal**” a nomeação “mãe”. Isso não o incomoda, já que demonstra responder compreensível e pacificamente às interações discursivas que utilizam elementos linguísticos masculinos e femininos. Ele não *identifica* em seu relato descontentamento e infelicidade acerca disso (FAIRCLOUGH, 2003; WHITE, 2004).

Assim, o discurso de RD constitui sua *identidade particular* no universo das *Masculinidades Plurais* (ÁVILA, 2014). Sua narrativa, potencialmente esvaziada de denúncias de insatisfação com a falta de reconhecimento identitário na esfera familiar, aponta para um considerável grau de *agência* identitária que pode estar associado à sua *passabilidade*. Pontes e Silva (2018, p. 413), apontam que:

Seja no apagamento de traços e marcas da ‘fronteira de gênero’, no modo como corpos circulam pelos espaços e nas **relações de sociabilidade** (amigos, família, relações afetivo-sexuais), ou para conferir legitimidade para identidades e práticas sexuais, cisnormatividade e **passabilidade** tornam-se categorias de extrema importância epistêmica (grifos nossos).

Se na escola, RD tem sua transmasculinidade parcialmente legitimada e respeitada⁶², assim como ocorre com parte das *relações familiares*, podemos notar que a *performatividade do gênero* masculino desse jovem trans tem sido, de certo modo, *experienciada* de forma mais acolhedora em duas instituições sociais distintas: escola e família. O *discurso* de RD não apresenta *traços intertextuais* que retomam a *ordem do discurso religiosa*, diferentemente de outras vidas transmasculinas que compartilharam seus relatos nesta pesquisa, fazendo menção à religiosidade de membros familiares como fator desencadeador para violências de gênero, para a transfobia doméstica.

8.3.6. Ser trans na escola: Transição nominal, bem-estar social, afetações e violências

Nos relatos seguintes, homens trans estudantes relatam a vida escolar *avaliando* as *práticas socioescolares* de profissionais da educação que atuam nas escolas onde eles estudam. De forma explanatória e dialética, incluímos nesta parte a análise as *vozes* de uma pedagoga e de uma professora de português que participaram do nosso diálogo em grupo.

(12) **Eu acho que me tratam de forma ótima, eu até me surpreendi**, porque eu ouvi relatos de um amigo meu que não conseguiram tratar ele, pela forma que ele se identificava. Aqui foi desde tipo, desde o primeiro momento que eu vim, que, primeiramente, eu **mudei meu nome social**. Estão **sempre** me tratando pelo **pronome certo, me chamando pelo meu nome mesmo, foi tudo certinho, eu até me surpreendi** (Lucas, grifos nossos).

O relato de Lucas, estudante da escola Leonardo Peçanha, evidencia sua satisfação com a prática pedagógica da equipe escolar. Ele se sente incluído e respeitado. Para o estudante, as relações sociais com os profissionais da educação ocorrem “de forma ótima”. Essa *avaliação positiva* é constituída por meio do *processo mental* “acho” (*penso*) seguido do *processo material* “tratam”, os quais⁶³ constituem sentido de forma articulada, em uma estrutura oracional encaixada. Compreendemos, então, que “tratam” tem como agentes os profissionais da educação, pois agem de modo a reconhecer a transmasculinidade de Lucas (FAIRCLOUGH, 2003). Essas pessoas referidas por ele passaram a utilizar, com frequência (*sempre*), seu “nome social” e os “pronomes no masculino” desde quando ele “mudou o nome social” — formalização jurídica de alteração dos documentos de identificação e da matrícula escolar. Com

⁶² Essa afirmação modalizada é comprovada na análise do excerto (2) deste Capítulo 8.

⁶³Na perspectiva funcional da linguagem (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004), os *processos mentais* estão voltados para a apreciação humana do mundo, para as experiências da vida social. Já os materiais designam ações físicas e eventos/acontecimentos.

o léxico “sempre”, Lucas produz uma *avaliação positiva* de alto engajamento acerca do comprometimento dos profissionais da escola para reconhecer e legitimar o gênero com o qual se identifica.

Apesar de ter sido “tudo certinho” com o reconhecimento identitário do estudante trans, seu discurso apresenta *presunções valorativas* marcadas por “até” em: “eu até me surpreendi”, *oração mental* reiterada por ele duas vezes. Lucas ficou surpreso com o acolhimento que a escola demonstrou — nada mais que a obrigação ética e moral dessa instituição —, uma vez que se trata de uma novidade para ele, pessoa que experiencia uma vida trans em um país onde o ódio contra vidas LGBTQI+ é latente e, quando não promove agressões simbólicas ou físicas, mata. Dessa forma, reconhecemos que em (12) há a identificação de uma vida escolar tranquila, positiva e sem impasses.

Neste momento, para uma crítica explanatória, observemos um trecho do *corpus* complementar desta pesquisa em que a supervisora da instituição onde Lucas estuda relata, em grupo focal, as *relações sociais* com os estudantes trans e o processo burocrático-institucional para o reconhecimento da identidade de gênero:

Supervisora (LP): Eles conversaram muito comigo essa questão de documentação na escola. Eu **tentava** repassar aos professores e eles perguntavam como fariam pra mudar a documentação. Perguntavam pra mim como fariam pra mudar a documentação, chegavam pra saber a informações mesmo: “Como que eu faço, onde que eu procuro e vou pra modificar minha documentação... fazer meu CPF, meu nome da identidade, porque eu tenho interesse”. Daí ele foi procurar a saber, né... da **Brenda**, como que a gente fazia isso. A primeira coisa que ele mudou foi o cartãozinho do SUS. Aí depois foi o CPF e agora ele conseguiu mudar a identidade. Foi até **nas férias. Ele sempre me mandava mensagem. Foi em 2017 que ele chegou e falou “quero que me chame de Lucas” – mas a gente não podia mudar ainda porque não tinha a opção no SIMADE para incluir o nome social, então usava [nome de registro] mesmo. Já em 2017 pra 2018 ele falou comigo: “Eu não gostaria que me chamasse mais de [nome de registro] na escola” – foi durante as férias. Foi quando ele começou a correr atrás dos documentos. “Eu sei que, eu acho que não tem a possibilidade de mudar mas tem como você conversar com os professores naquela reunião que tem no início do ano pra quando eles forem conversar comigo me chamarem de Lucas?”** Aí eu consegui mudar no SIMADE... aí já apareceu... eu mandei e-mail pra Ponte Nova perguntando como que a gente faria essa transição. Depois já **apareceu no sistema a opção do nome social. Só que o nome social não aparecia no diário.** Então quando a gente lançava o nome social dele não era possível localizar no diário (grifos nossos).

Essa supervisora busca se engajar na demanda de Lucas, estudante trans que dá grande importância para o nome social — para ele e para outras pessoas transgêneras, o nome não é apenas simbólico, é a construção de uma existência digna a qual se dá também pela linguagem, pela reivindicação da reiteração de um nome *identificador* de sua masculinidade. Ela marca em seu discurso as tentativas de diálogo com professores (*tentava*), o que evidencia, mesmo que de

forma mais opaca, a resistência e a dificuldade desses profissionais em reconhecer a identidade transmasculina do estudante. Isso fica comprovado quando Lucas emprega o *operador argumentativo* “mas” em: “mas tem como você conversar com os professores...”, o que nos possibilita *pressupor* que sua transmasculinidade ainda não era legitimada. Como relatou a profissional, esse estudante parece ter buscado informações sobre o processo de alteração da identidade civil com Brenda Santunioni, vereadora trans da cidade de Viçosa-MG. Depois disso, conseguiu a alteração em seus documentos.

O discurso dessa pedagoga *representa*, ainda, por um lado, a segurança e proximidade que Lucas tem com ela, já que no recesso escolar (*nas férias*), ele frequentemente (*sempre*) lhe enviava mensagens. Ao relatar isso, a supervisora revela o afastamento da família do jovem no processo de transição. Por outro lado, é importante enfatizar que, no excerto (1), Lucas *identifica* o reconhecimento de sua transmasculinidade na escola de maneira condicionada à mudança formal do nome social na documentação, fato reiterado no *discurso* da supervisora e que precisa ser problematizado.

Para reconhecer e legitimar a identidade de gênero e o nome social do estudante, foi necessário aguardar um ajuste técnico no Sistema de Registro Escolar do Estado (SIMADE). Antes disso, “usava o [nome de registro] mesmo”, conforme apontou a pedagoga. Isso significa que, durante aproximadamente um ano — entre 2017 e 2018 —, o estudante não tinha sua identidade masculina legitimada e era nomeado no gênero feminino. Poderia essa *prática discursiva* contribuir para o seu mal-estar social e mental, desencadeando um caso de evasão escolar motivado *pelo não reconhecimento, pela violência de gênero*? Por que a escola ainda se prende a protocolos formais e excludentes em vez de observar e agir de maneira emancipatória?

De acordo com a sugestão encontrada pelo estudante para solucionar uma demanda dele próprio, a qual é *incluída* no *discurso* da supervisora, uma possibilidade seria estabelecer um diálogo com a equipe de professoras/res, orientando-as/os acerca do nome social dos estudantes trans e da importância desse reconhecimento identitário. Ao propor essa solução, Lucas que deve ser protagonista da possível mudança discursiva e social que o reconhecimento do nome masculino implica, não a supervisora. Essa sugestão dada pelo estudante mostra-se como uma estratégia de resistência.

Outro fator problemático é o seguinte: de nada adianta um sistema informatizado de gestão educacional oferecer a opção de incluir o nome social de estudantes trans se o nome não aparece no diário de classe. Tal fato contribui para que professoras/res, talvez até mesmo sem querer, já que possuem um grande número de alunas/os, utilizem nomes de registro,

contradizendo a autoidentificação em gênero de estudantes trans e constringendo-os/as em público no momento da chamada.

O sistema informatizado de gerenciamento escolar mostra-se como um obstáculo, como *poder causal* do *efeito causal* “não reconhecer”. Quando as práticas organizacionais pedagógicas das escolas se submetem a um sistema digital do Estado, *relações de poder* ordenam o modo como as/os estudantes podem ou não ser cadastrados. De modo análogo, o *dispositivo do poder pedagógico* (BERNSTEIN, 1996) estabelece um controle simbólico do “pensável” e do “impensável”, das **ontologias** que **existem** e das que **resistem** às regulações sociais de gênero e sexualidade, como no caso de estudantes trans (FAIRCLOUGH, 2003).

Rei Delas (RD), outro estudante homem trans da Escola Leonardo Peçanha, nos relata sobre sua autoidentificação com o gênero masculino e avalia brevemente a vida trans na escola:

(13) Aqui na escola... aí **depois que eu engravidei**, aí eu ganhei neném e pá, aí eu fui e... ah, **vou cortar meu cabelo**, eu fui e **cortei o cabelo**. **Eu queria tanto cortar o cabelo e todo mundo falando comigo: “Ah, vai ficar bonito assim, se ocê prefere assim...”**. E eu, também, não gostava do meu cabelo grandão, ficava meio incomodado, só ficava com ele preso, né. Aí assim eu já fui me identificando – não... **eu gosto de muié mesmo, o jeito que eu ando, as roupa que eu uso é de homem**. Aí, cheguei aqui na escola **tranquilo, tranquilo, ninguém tem preconceito de nada, só apoia a gente mesmo**. (Rei Delas - RD)

Antes de produzir sua *avaliação* da vida escolar enquanto homem trans, RD *inclui* em seu relato uma parte de sua transição evidenciando o apoio que recebeu do seu ciclo social. O estudante também *representa* a situação em que decidiu fazer uma mudança tão desejada por ele: “cortar o cabelo”. O item *circunstanciador* “depois” junto à *oração material* transformacional “que eu engravidei” marca no *discurso* o momento em que o estudante resolveu modificar o estilo do seu cabelo, o que contribuiu para a construção de sua masculinidade.

Foi após a gestação que ele começou a *se identificar* em uma identidade transmasculina e a performatizá-la, ou seja, depois que seu corpo não tinha mais traços da gestação, fenômeno associado às feminilidades. Talvez assim RD tenha se sentido mais seguro para a transição, uma vez que homens trans grávidos tendem a ser corpos polêmicos e julgados como estranhos em espaços públicos e privados imbricados de ideologias binárias e conservadoras, como em algumas escolas, famílias e hospitais.

Esse estudante produz também uma *representação* hegemônica de masculinidade, com a qual *se identifica* quando emprega o pronome pessoal “eu” em: “eu gosto de muié **mesmo**, o jeito que eu ando, as roupas que eu uso **é de homem**”. Para RD, ser homem está associado a

modos genericados de andar e de vestir-se. Ele compreende o gênero de forma dicotômica e, ao afirmar categoricamente “eu uso é [roupa] de homem”, *pressupõe* a normatização de roupas específicas para homens e para mulheres. Já quando emprega o *circunstanciador* “mesmo”, marca em seu relato um alto engajamento em sua autoidentificação com a orientação sexual hétero (eu gosto de muié *mesmo*).

Na *hierarquização das masculinidades*, esse estudante pode, por exemplo, ser considerado menos vulnerável que um homem trans menos passável, como os não-binários ou como homens trans gays, bissexuais ou assexuais (CONNELL; MESSERSHMIDT, 2013). Ele performatiza uma transmasculinidade *passável* tanto na linguagem quanto na constituição estética (PONTES; SILVA, 2017).

Ao final do excerto (13), RD *representa* sua chegada à escola já de cabelos cortados, performatizando uma identidade masculina (*cortei o cabelo*). Suas escolhas lexicais duplicadas comprovam como sua masculinidade é respeitada no ambiente escolar: “**tranquilo, tranquilo, ninguém** tem preconceito **de nada**, só apoia a gente mesmo”. Esse *estilo* marcado na repetição do léxico “tranquilo”, significando a pacificidade da vida trans na escola, e a dupla negação em “ninguém/de nada” *avaliam positivamente as relações sociais* na escola, identificando que os profissionais da instituição não têm nenhum tipo de preconceito (*de nada*). Apesar de ele reconhecer que não há preconceito por parte da equipe escolar, a dificuldade de reconhecimento de sua identidade de gênero por parte de alguns profissionais é *representada* em outro trecho de seu relato:

(14) **Rei Delas (RD):** Tipo assim, têm **umas professora** que **fala [nome de registro], é porque esquece. Mas eu deixo, não tem nada a ver, não. Eu não ligo, não** (grifos nossos).

Se o estudante tem uma identidade masculina, utilizar o nome de registro para se referir a RD é reconhecê-lo enquanto feminilidade. Essa prática discursiva é desrespeitosa, deslegitima sua autoidentificação enquanto transmasculinidade e sua *agência* de gênero. RD apresenta a *causa* do não reconhecimento identitário no masculino (*é porque esquece*) e nos motiva a produzir uma provocação: como esquecem se o corpo que ali está performatizado, também materialmente, é uma masculinidade? Embora ele demonstre que não se importa (*mas eu deixo*), negando duplamente que isso o afeta (**não tem nada a ver / eu não ligo, não**), devemos ressaltar que é pela *iterabilidade* do nome social e de elementos linguísticos como pronomes e artigos referentes ao gênero com a qual uma pessoa se identifica que podemos, inicialmente, garantir a ela respeito e dignidade. É também assim que o gênero se torna *inteligível* (BUTLER, 2016).

Ademais, parte das professoras às quais RD se refere não teve acesso a uma formação em gênero e sexualidade na Universidade e, por isso, não possuem conhecimento sobre a diversidade LGBTQI+. Tal limitação, além de dificultar as *relações sociais* dessas profissionais com as diferenças identitárias de gêneros e de orientações sexuais na escola, acarreta o apagamento de discussões sobre as diversidades na prática docente. Observemos o *discurso* de uma professora que atua na escola de RD:

Professora de Português (LP): Eu no caso, quando eu estudava, nem se falava isso. Principalmente **quando a gente estudou há mais tempo. Eu não fui preparada pra trabalhar isso. Então, eu espero assim, que tenha algum curso**, alguma coisa, sabe? (grifos nossos).

A professora *inclui* em seu discurso a falta de formação nas temáticas de gênero e sexualidade. Ela se refere, ainda, à invisibilidade dada a esses assuntos nos cursos que formavam professoras/es há mais tempo, fato evidenciado pelo item *circunstanciador* “quando” em “quando a gente estudou há mais tempo”. Trata-se, então, de uma grave lacuna acadêmica, que continua existindo tanto para formação inicial quanto para a continuada (FURLANI, 2009).

A professora demonstra interesse em um curso envolvendo os assuntos – o *processo mental* “espero”, seguido de uma *oração existencial* “tenha um curso”, revela a expectativa da professora de ter acesso a conhecimentos sobre a diversidade de gêneros e de sexualidades. De fato, é urgente a formação de professoras/res e pedagogas/os nessas temáticas ontológicas, já que essas/esses profissionais se relacionam com as diferenças identitárias no espaço escolar.

Bear Lukas, da escola João Nery, também *representa e avalia* a relação social com um professor:

(15)Eu já tive **um problema** com um **professor de História** esse ano e **ele só começou a me chamar de Lucas quando eu troquei na supervisão o meu nome [...] mesmo depois que eu mudei ele ainda ficava naqueles pronomes meio que femininos**, tipo ficava me chamando de **Senhorita Lucas** (Bear Lukas, grifos nossos).

Em termos de Representação de Agentes Sociais (FAIRCLOUGH, 2003), o relato de Bear Lukas *representa* o professor de História de modo *classificado*, não *inclui* o nome do *agente*, apesar de *especificar* a disciplina que o profissional leciona. Essa escolha linguística pode estar associada ao receio do estudante de ter sua entrevista publicizada e, com isso, vir a sofrer algum tipo de ameaça ou ataques físicos e simbólicos. Pela narrativa de Bear, podemos notar que a escola não é um local que favorece seu bem-estar social, sua segurança e sua autoestima. Ele *avalia negativamente* a conduta desse professor quando particulariza o impasse (*um problema*) experienciado com ele. Na sequenciação avaliativa, emprega os elementos

circunstanciadores “só” e “quando” em “ele só começou a me chamar de Lucas quando eu troquei na supervisão o meu nome” obstrução que foi produzida contra sua transmasculinidade.

O léxico “só”, redução do *circunstanciador* “somente”, ativa uma informação *pressuposta* de que outros professores já reconheciam sua identidade de gênero, aí está uma *presunção valorativa* — é dela que a *avaliação negativa* emerge no relato do estudante. “Quando” indica a *circunstância temporal* em que o professor, paradoxalmente, começou a chamar Bear de “Senhorita Lucas” e a utilizar “pronomes femininos” na interação com ele. Essa *circunstância* está associada ao *processo material* “troquei” em: “troquei na supervisão o meu nome”, ou seja, trata-se de um *processo material*: Lucas está *fazendo* o gênero na/pela linguagem, atribuindo-se um nome masculino, formalizando sua identidade de gênero materialmente nos registros documentais da escola.

Há também nesse excerto (15) duas ocorrências do *processo verbal* “chamar”, cujo *agente* é o professor de História que, em vez de utilizar o nome social para a função do reconhecimento identitário, subverte-a em interpelações violentas. Ainda que Bear tenha alterado seu nome na supervisão da escola, sua identidade de gênero continuou sendo ironizada, insultada e violentada. Esse professor de História constitui sua identidade transfóbica quando escolhe vocábulos femininos (*Senhorita Lucas*), capazes de produzir um efeito de sentido paradoxal e violento contra a ontologia transmasculina de Bear. Práticas discursivas como essa são esvaziadas de ética, de moralidade e de humanidade e não deveriam ser reiteradas por nenhum cidadão, jamais por um professor.

Arthur, também aluno da escola João Nery, segue *avaliando* os professores. O estudante produz uma *valoração* coletiva, ampliando o problema evidenciado por Bear Lukas, que focalizou seu relato em um posicionamento crítico específico acerca da prática docente do professor de História. Quando questionado sobre como os professores reagem aos *discursos* de transfobia escolar que violentam simbolicamente os estudantes trans, o jovem homem trans diz:

(16) **Os professores na verdade são bem neutros nessa questão dentro da sala de aula e eu tenho que me defender sozinho.** [...] Neutros no sentido de fingir que não está acontecendo, de ignorar, **jogar para debaixo do tapete.** Não levam a sério mesmo (Arthur, grifos nossos).

Arthur produz uma *avaliação negativa* com alto grau de engajamento acerca dos professores comprometendo-se realmente com o que é dito (*na verdade*). Ele utiliza elementos de *gradação* para conferir mais força à *avaliação* que produz — “bem” em “bem neutros” intensifica a neutralidade atribuída aos professores por meio do *processo relacional* “são”,

identificando, assim, o modo como esses professores “parecem encarar” as violências produzidas contra os estudantes trans (VIAN JR, 2009; WHITE, 2004).

O que é “**ser bem neutro dentro da sala de aula**” quanto aos insultos linguístico-discursivos que produzem violências de gênero, transfobia? Qual o efeito disso na vida escolar de estudantes trans? **Ser bem neutro significa negligenciar a transfobia escolar** e suas consequências (des)afetivas e psicológicas na vida dos estudantes, impedindo-os de estudar e de aprender. Já “Dentro da sala de aula” indica uma *circunstância* espacial muito importante no discurso desse estudante, pois **denuncia a não ação dos professores** em seu espaço de atuação profissional — eles não atuam na promoção da igualdade de bem-estar dos estudantes trans.

O fato de Arthur precisar se defender sozinho é um efeito dessa não ação por parte dos professores. Em “eu **tenho que** me defender **sozinho**”, o estudante revela, por meio da *modalidade deôntica*, a necessidade de reagir “sozinho” aos ataques transfóbicos, ou seja, esse último léxico, além de funcionar como *circunstanciador* de modo, referindo-se ao *processo mental* “precisar”, ativa, semanticamente, uma *presunção valorativa* relacionada ao desejo do estudante de que fosse diferente, de que os professores compreendessem as afetações produzidas por esses ataques e, assim, posicionassem-se discursivamente, buscando contornar essas violências em sala de aula.

“Jogar para debaixo do tapete” é uma escolha estilística *metafórica* no relato de Arthur. Há nessa enunciação um potencial semântico de coisificação da vida trans – alegoricamente a humanidade trans é reduzida a pó para ser jogada debaixo do tapete. Conforme reitera Gonzalez (2017), Lakoff e Johnson (2002) defendem que *metáforas* estão imbricadas no pensamento e na ação das pessoas cotidianamente. Para esses autores, construções linguísticas metafóricas compreendem uma coisa em termos de outra, o que pode tornar o discurso semanticamente mais opaco. O efeito de sentido dessa metáfora está ligado aos *processos mentais* “ocultar”, “esconder”, “negligenciar” — é no plano cognitivo que os professores escolhem se vão ou não agir contra a transfobia em sala de aula e, quando optam pela não ação, encobrem essa violência, *jogam para debaixo do tapete*.

Tendo em vista que as metáforas estão para além de uma representação semiótica e são, na verdade, resultado do nosso sistema cognitivo e da conjuntura sociocultural em que nos inserimos, elas também são *valorativas*. Ao fazer uso dessa expressão metafórica, Arthur produz um *juízo de estima social*, voltado para a incapacidade dos professores de se sensibilizarem com a transfobia experienciada por ele na vida escolar (FAIRCLOUGH, 2003; WHITE, 2004; GONZALEZ, 2017).

É relevante observar também que o estudante homem trans utiliza a metáfora como um recurso *metadiscursivo* para explicar, com outras palavras, o que já havia explicado.

- (a) Neutros no sentido de fingir que não está acontecendo, de ignorar.
- (b) Jogar para debaixo do tapete.

Assim, essa repetição *estilística* demonstra um *grau* de insatisfação e de infelicidade ainda mais elevado com a conduta dos professores. Entretanto, vale pontuar ainda que, ao empregar a metáfora “jogar para debaixo do tapete”, Arthur constitui um paradoxo em sua narrativa: como podem os professores serem *avaliados* como “bem neutros” se o que eles fazem é ocultar a transfobia na sala de aula e se silenciam diante dela? Eles não são neutros, são apáticos e negligentes — contribuem para a naturalização da transfobia na escola.

Neste capítulo analítico, visualizamos os graves efeitos de *rearticulações* das *ordens discursivas conservadora, pró-escola sem partido e religiosas* nas vidas escolares e também na família dos homens trans estudantes. Foi possível observar também o acolhimento e o auxílio na alteração jurídica do nome social de Lucas na escola Leonardo Peçanha, uma vez que a supervisora foi agente de aconselhamento nesse processo e buscou soluções para a legitimação da masculinidade desse estudante. Ainda que de forma demorada, foi ela quem entrou em contato com a Secretaria de Educação buscando informações sobre possíveis ajustes no sistema de gestão escolar para a inclusão do nome social de Lucas. Analisamos também o *parcial* reconhecimento identitário da transmasculinidade de RD nas relações familiares e escolares, fato que, assim como no Capítulo 7, é incluído de forma *opaca* por ele no relato que produz, traço estilístico de sua transmasculinidade passável.

A seguir, apresentamos nosso último capítulo analítico que discutirá, principalmente, a relação das vidas transmasculinas com a *atividade material* do espaço da escola, como banheiros, biblioteca e o momento da educação física na quadra.

9. Homens trans vão ao Banheiro, ao Recreio e à Educação Física?

Construção

Não, eu não sou um homem de verdade.

Definitivamente não sou, nunca serei.

Vou te falar o que eu sei sobre homem de verdade.

É a forma viva da sapiência e erudição que urina fora do vaso,

Senta de perna muito aberta no busão,

Te agride se sente que está perdendo o altar em que se fez macho,

Escarra forte no chão

Tá sempre calculando o nível de esculacho

Que vai direcionar sem dó

Para todo e qualquer ser vivo desviante da condição de

Submissão

Cis-heteronormativa

Teodoro Albuquerque

Antologia Trans

Para além da perversidade viril exagerada e da agressividade, apontadas por Teodoro Albuquerque como características negativas de uma certa masculinidade dita “de verdade”, negar o pertencimento a ela, como faz o autor, é ser resistência. Ele também critica tal masculinidade no que se refere à precariedade de higiene e respeito com a coletividade nos banheiros públicos masculinos — o que também se fez presente em nosso *corpus* de pesquisa.

Neste capítulo, o nosso objetivo é analisar como as transmasculinidades estudantes do ensino médio, colaboradoras do nosso estudo discursivo-etnográfico, experienciam *práticas socioescolares* externas à sala de aula. O foco principal será o banheiro, já que foi um tema recorrente nos relatos que geramos. Também discutiremos, mesmo que brevemente, a relação de um dos colaboradores com o momento do recreio, e, observaremos ainda como dois deles relatam o engajamento (ou não) com as aulas de Educação Física.

A partir dos relatos, discutiremos como a *atividade material*, enquanto um dos momentos da *prática socioescolar*, pode afetar estudantes trans, inserindo regulações e obstruções na vida escolar deles. É relevante reconhecermos, inicialmente, que os banheiros, geralmente, são *estruturas arquitetônicas generificadas* e, além de normatizar práticas e corpos, podem ser cenário de interpelações violentas — sejam elas simbólicas ou físicas. Um homem trans em transição possui um corpo com traços de masculinidades, mas ainda de feminilidades e, por isso, pode ser questionado, julgado e violentado no banheiro masculino.

Como veremos nas análises a seguir, alguns homens trans têm preferência por um *terceiro banheiro* que não seja aquele generificado utilizado por pessoas cis. Eles não se sentem seguros e confortáveis no banheiro masculino. Entretanto, no Brasil, esse ainda é um tema polêmico, que divide posicionamentos a favor e contra. Soma-se a isso a lenta discussão acerca do tema na esfera política.

Para Cristina Zucchi, desembargadora do Tribunal de Justiça de São Paulo, a situação do banheiro generificado poder ou não ser frequentado por pessoas trans “requer uma disciplina regulamentadora ainda inexistente de forma específica e que efetivamente resolva a questão”. Ela se refere à lacuna de uma lei federal que oriente estados e prefeituras de modo a evitar a criação de projetos de leis excludentes, como buscava fazer a Prefeitura de Sorocaba (SP), ao tentar proibir que estudantes trans utilizassem banheiros escolares de acordo com o gênero com o qual se identificavam⁶⁴.

Como afirmou em 2014 o procurador-geral da República, Rodrigo Janot, pessoas trans não podem ser proibidas de usar o banheiro no qual se sentem confortáveis. No portal *JusBrasil*, a notícia⁶⁵ sobre o processo movimentado por Ama Fialho, mulher trans impedida de usar o banheiro feminino em um shopping de Santa Catarina, aponta o posicionamento de Janot, que argumentou acerca da importância dos direitos às pessoas trans, baseando-se nos Princípios de Yogyakarta, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no Pacto Internacional sobre Direitos Civis, da Convenção Americana de Direitos Humanos e da Convenção Interamericana contra Toda Forma de Discriminação e Intolerância.

Recentemente, em janeiro deste ano (2020), em Marceió, seguranças de um shopping também impediram a mulher trans Lanna Helen de usar o banheiro feminino⁶⁶. As imagens da indignação dela foram gravadas por pessoas que circulavam no local e viralizaram nas redes sociais. No *twitter*, a *hashtag* #shoppingpatiotransfobico ficou entre as mais populares do Brasil. Em nota publicada no *instagram* @semudh.al, a Secretaria de Estado da Mulher e dos Direitos Humanos de Alagoas demonstrou repúdio ao ato de transfobia praticado pelos seguranças do Shopping Pátio Maceió.

⁶⁴Lei que veta uso de banheiro por pessoas trans é inconstitucional, diz TJ-SP. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2019-out-29/lei-veta-uso-banheiro-pessoas-trans-inconstitucional>> Acesso em: 12 jan 2020.

⁶⁵PGR: transgênero não pode ser proibido de usar banheiro do gênero com o qual se identifica. Disponível em: <<https://mpf.jusbrasil.com.br/noticias/245528133/pgr-transgenero-nao-pode-ser-proibido-de-usar-banheiro-do-genero-com-o-qual-se-identifica>> Acesso em: 12 jan 2020.

⁶⁶Mulher trans diz ter sido impedida de usar banheiro feminino em shopping. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2020/01/04/interna_nacional,1112192/mulher-trans-diz-ter-sido-impedida-de-usar-banheiro-feminino-em-shoppi.shtml> Acesso em: 17 jan 2020.

Na conjuntura política do governo *ultraconservador* de Jair Bolsonaro, discursos que banalizam a importância do acesso ao banheiro no gênero com o qual vidas trans se identificam são potencializados. Um discurso de ameaça também circulou na mídia digital em 2019, em um contexto político:

"Se um homem que se acha mulher entrar no banheiro em que estiver minha mãe ou minha irmã, tiro de lá à tapa e depois chamo a polícia", disse o deputado Douglas Garcia (PSL) à Erica Malunguinho (PSOL), primeira parlamentar trans da Alesp; PSOL vai acionar Conselho de Ética por **quebra de decoro parlamentar**⁶⁷ (CARTA CAPITAL, grifos nossos).

A notícia informa que Garcia pode vir a perder o mandato, tendo em vista a declaração transfóbica proferida no plenário da Assembleia Legislativa de São Paulo. É relevante situar que essa declaração foi feita logo após um discurso de Erica em defesa da identidade de gênero em práticas esportivas. Ela se posicionou contra o PL (346/2019) do deputado Altair Moraes, que deslegitima a identidade de gênero de transfeminilidades, ao igualar transmulheres a homens nos esportes.

Ainda que tenhamos discursos de ódio, emergem também discursos de resistência pela transcidadania e pelo acesso a direitos e a espaços básicos, como os banheiros. Estudantes do Instituto Rio Branco, em Porto Alegre (RS), confeccionaram uma placa escrito “*unissex*” e, mesmo que questionados pela diretora — que decidiu retirar a placa —, democratizaram temporariamente o acesso ao local e relataram que a experiência foi positiva⁶⁸.

Figura 12 - Placa de banheiro - Luta por banheiro unissex



Fonte: UBES - Luta por banheiro unissex

⁶⁷ “Arranco a tapa”, diz deputado do PSL sobre trans em banheiro”. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/arranco-a-tapa-diz-deputado-do-psl-sobre-trans-em-banheiro/>> Acesso em: 12 maio 2019.

⁶⁸ “Estudantes lutam por banheiro unissex em escola do Rio Grande do Sul”. Disponível em: <<http://ubes.org.br/2016/estudantes-lutam-por-banheiro-unissex-em-escola-do-rio-grande-do-sul/>> Acesso em: 12 jan. 2020.

Universidades públicas e privadas também têm tentado se organizar politicamente para que pessoas trans sintam-se acolhidas no espaço acadêmico, como fizeram a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR):

Figura 13 - Banheiros - PUC-SP e UFPR, da esquerda para a direita



Fonte - PUC-SP⁶⁹ e UFPR⁷⁰

Na PUC-SP, um dos banheiros, da unidade Perdizes, foi identificado como *unissex*, mas reiterando simbolicamente na placa o binarismo de gênero. Nessa instituição, os banheiros generificados (masculino e feminino) parecem ter sido mantidos para evitar embates entre os estudantes que não concordam com o novo espaço. Já a UFPR optou por identificar o banheiro como *sem gênero* – isso verbalmente, uma vez que ambas as placas reiteram o binarismo. Assim, ainda que na melhor das intenções, as instituições acabam excluindo algumas pessoas trans, como as não binárias, com as representações que produzem.

Apresentaremos, a seguir, a análise discursiva dos nossos dados de pesquisa envolvendo os *Banheiros* e os momentos do *Recreio* e da *Educação Física*, os quais foram gerados em campo.

⁶⁹ Sem gênero: PUC inaugura banheiro unissex. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/sem-genero-puc-inaugura-banheiro-unissex/>> Acesso em: 14 jan. 2020.

⁷⁰ Universidade Federal do Paraná agora tem banheiros “transgêneros”. Disponível em: <<https://republicadecuritiba.net/2018/03/08/universidade-federal-do-parana-agora-tem-banheiros-transgeneros/>> Acesso em: 14 jan. 2020.

9.1. Discursos acerca dos banheiros escolares: Resistência, incômodo e normalidade

Em uma análise prévia do nosso corpus no software *kit conc* 4.0, observamos 31 ocorrências do léxico “banheiro”, uma vez que incluímos uma pergunta sobre o uso desse espaço. Assim, ao relatar como se sentem utilizando banheiros escolares, os homens trans estudantes acrescentaram também sugestões de *mudanças materiais* nas escolas, como veremos:

Figura 14 - Ocorrências do léxico "banheiro"

| | | |
|----|----------|----|
| 20 | BANHEIRO | 31 |
| 21 | GENTE | 55 |
| 22 | ASSIM | 70 |
| 23 | CÉ | 17 |
| 24 | MEU | 57 |
| 25 | SEI | 41 |

Fonte – Autoria própria

Em uma das escolas onde fizemos nossa pesquisa discursiva-etnográfica, a Leonardo Peçanha, foi possível identificar um banheiro sem gênero — o que inicialmente nos pareceu um avanço. Entretanto, o colaborador Lucas nos relatou alguns incômodos, já que o banheiro é aberto para que todas as pessoas da escola o utilizem, incluindo os meninos cis.

Já na escola João Nery, Bear Lukas foi um *agente* de resistência: expôs à direção sua necessidade de utilizar um banheiro que não fosse o masculino nem o feminino e precisou ter paciência para conseguir isso:

- (1) Eu **nunca** usei o **banheiro masculino** da escola, **nunca** entrei lá. Eu uso o **perto da diretoria**. [...] **Tive que fazer um rolo danado**, porque **eles ficaram relutando um pouco** (Bear Lukas, grifos nossos).

Bear *afirma categoricamente* não ter utilizado o banheiro masculino (*nunca*) e aparece como o *agente* responsável por solicitar à escola o acesso a outro espaço para fazer suas necessidades fisiológicas (“*tive que fazer um rolo danado*”). O *processo* “fazer” é antecedido da *modalização deontica* “tive”, revelando um alto grau de comprometimento com o que é dito — ele se viu em uma condição de vulnerabilidade na qual foi obrigado a agir.

No contexto, “fazer” é um *processo metafórico verbal* — foi discursivamente que ele expôs à equipe da direção a sua demanda. Esse estudante denuncia também que as/os profissionais não se dispuseram, proativamente, a acolher e solucionar sua necessidade (*eles*

ficaram relutando). Assim, ele os *avalia negativamente* como passivos e negligentes. Já o *processo mental* “relutando”, no gerúndio, comprova a corriqueira resistência de funcionárias/os da escola diante da necessidade que Bear tinha de frequentar um banheiro onde se sentisse mais seguro.

Apesar de denunciar a postura negligente da direção escolar em (1), o aluno também modaliza a negligência escolar (*um pouco*). Essa modalização nos parece contraditória, visto que há, em seu relato, alto grau de engajamento com a publicização da luta que foi para conseguir utilizar o banheiro perto da diretoria (*rolo danado*). Essa expressão evidencia, também metaforicamente, o quão difícil foi a negociação entre Bear e a equipe da direção. O seguinte excerto comprova:

- (2) **Passou um mês e eles não falaram nada, eles esqueceram.** Até que eu fui lá de novo, perguntei e aí eles só falaram assim: “**não... tá bom...cê pode usar, só vai lá na diretora avisar isso pra ela**”. **Foi como se eles tivessem cansados de me enrolar e falaram pra mim usar - normal** (Bear Lukas, grifos nossos).

Ao introduzir a *circunstância temporal* (*passou um mês*) articulada ao *processo verbal* modalizado (*não falaram*) e *mental* (*esqueceram*), o relato desse aluno aponta a desimportância dada ao pedido que havia feito — ele precisou insistir, mais uma vez, para que autorizassem o uso do banheiro próximo à diretoria (*fui lá de novo*). Bear *inclui* a voz de alguma pessoa da direção em *discurso indireto* utilizando aspas (... “*só vai lá na diretora avisar isso pra ela*”), o que nos permite identificar a *pressuposição* de que até aquele momento, a diretora da escola não havia sido informada sobre a situação. Esse descuido fez com que o estudante se sentisse como um *agente social* provocador e que incomoda a direção, afinal, somente depois de ser insistente, conseguiu a autorização (“*Foi como se eles tivessem cansados de me enrolar e falaram pra mim usar – normal*”). Essa escolha do léxico “*normal*” além de *avaliar negativamente* a conduta profissional da direção escolar, evidencia que, com frequência, Lucas experiencia esse descuido. É normal fazerem isso.

O banheiro “*perto da diretoria*” não nos parece a melhor solução, já que, ao frequentar esse espaço, os estudantes trans estão sob maior vigilância que os/as demais (FOUCAULT, 2014). Entretanto, Bear prefere esse banheiro ao masculino coletivo, que é utilizado pelos meninos cis. As *causas* dessa preferência são relatadas:

- (3) [...] eu não quis usar o banheiro masculino **porque eu não acho que eu tenho uma aparência masculina, e acho que as pessoas, os meninos, iam me julgar bastante, então eu não sabia também o que iria acontecer comigo lá dentro, então eu preferi usar o da supervisão** (Bear Lukas, grifos nossos).

O operador argumentativo “porque” introduz ao relato o dilema entre a autoidentificação de gênero (fenômeno mental) e a materialidade corpórea, vivenciados por parte da população trans. Por experienciar mentalmente que sua masculinidade **não é inteligível** (*eu não acho que eu tenho uma aparência masculina*), ele se sente vulnerável, ou seja, a *não passabilidade* de sua transmasculinidade acarreta insegurança na vida escolar. Ser homem de vagina, de cabelos longos e de seios em uma instituição historicamente conservadora, cisheteronormativa e reprodutora de práticas generificadas, que é a escola, na maioria das vezes, faz emergir tensões emocionais em vidas trans, como ocorre com Bear. (BUTLER, 2015; PONTES; SILVA, 2017).

Em seguida, o *processo mental* “acho” é seguido da previsão modalizada que faz do futuro (*as pessoas, os meninos, iam me julgar bastante*). Os dois comprovam o sentimento de insegurança do estudante. Ele salienta que tem maior receio da reação das cismasculinidades, presumindo, assertivamente, a alta probabilidade desses meninos produzirem práticas violentas contra sua existência trans no banheiro generificado (*iam me julgar bastante*). Essa apreensão emocional é, ainda, reiterada pelo estudante, quando ele *representa* como se sente em constante ameaça, fato que o impede de frequentar o banheiro masculino coletivo (*eu não sabia o que iria acontecer comigo lá dentro*). Esse fraseado, em nossa percepção, marca no relato de Bear o ápice de sua vulnerabilidade na vida escolar.

No relato que produz, Bear se autorrepresenta como *agente social* de resistência no processo de mudança de uma *prática socioescolar*: ele teve que fazer um “*rolo danado*” para conseguir frequentar um banheiro que não fosse o masculino coletivo. Porém, para isso ocorrer, precisou se submeter à *relação de poder* institucional, como comprova o discurso da supervisora da escola João Nery. Quando perguntamos, em *grupo focal*, como os banheiros da escola eram organizados e qual os estudantes trans utilizavam, ela afirmou que:

Quando estão **incomodados**, eles [estudantes trans] nos procuram e **nós autorizamos** o uso aqui, **como foi com o Lukas** (Supervisora JN, grifos nossos).

A escolha do léxico “incomodados” nos revela desconhecimento das demandas ontológicas trans, uma vez que não se trata de um simples incômodo nem de uma opção arbitrária por utilizar um banheiro onde essas pessoas se sintam acolhidas, mas de uma necessidade para o bem-estar delas. É relevante observar que o engajamento e a resistência de Bear foi muito importante na instituição (*como foi com o Lukas*). Foi ele quem fez com que pedagogas em posição de supervisão e de direção começassem a pensar no banheiro para as vidas trans. Esse fato de a escola esperar que os estudantes procurem a direção para autorizar

(*nós autorizamos*) o acesso a um banheiro nos parece problemático. Todos os estudantes que se identificam como trans *sairiam do armário* diante da direção para utilizar aquele banheiro? Provavelmente não, porque a cis-heteronormatividade constrange tanto alguns homens trans estudantes que eles acabam deixando de utilizar o banheiro da escola, como veremos a seguir, na análise do excerto (5).

Não seria mais acolhedor tornar pública a informação de que aquele banheiro pode ser utilizado por quem não se sente confortável nos banheiros generificados coletivos devido às individuais identidades de gênero? Dessa forma, a escola demonstraria uma maior preocupação com o bem-estar físico e mental de estudantes trans. Ainda assim, no contexto das *práticas socioescolares particulares* da escola João Nery, teríamos aquele empecilho da vigilância que já discutimos, uma vez que o banheiro utilizado pelos homens trans fica próximo à diretoria.

Em *grupo focal*, quando discutimos sobre a demanda ontológica dos banheiros para vidas trans, o professor de Sociologia apresentou outra sugestão à diretora e à supervisora:

Professor de Sociologia (JN): Uma, uma sugestão! Eu acho que o Departamento de Ciências Sociais [UFV], eles fizeram um banheiro que não tem nenhuma demarcação, não tem masculino nem feminino, mas tem um banheiro que é sem demarcação de gênero.

Diretora (JN): Teria que ser os que já estão construídos, que é na época que surgiu a ideia, como a gente tem dois banheiros aqui... mas é que tá, na... aqui... do lado do grêmio.

Professor de Sociologia (JN): Na sala do grêmio.

Diretora (JN): Seria abrir esses banheiros, né? [...] Só que aí é a questão do acesso: a quadra fica aberta, pro ir e vir e aí a gente não tem o controle. Então, fica uma... tem algumas limitações, vamos colocar, dentro da estrutura da escola, que, às vezes, impede a gente de fazer, colocar, deixar isso aberto, né? O que a gente tomou de atitude foi liberar os banheiros. Eles usam esse da direção. Eles vêm e usam.

No diálogo, soluções materiais para que a escola seja acolhedora das vidas trans foram apresentadas. O professor de Sociologia *incluiu* a possibilidade do banheiro sem gênero para estudantes trans, evidenciando seu potencial *queer-emancipatório* enquanto membro da escola João Nery. Já a diretora demonstrou menos engajamento com a demanda ontológica e fisiológica de estudantes trans, deixando *pressuposta* a ausência de recursos financeiros e materiais para a construção de novos banheiros (*Teria que ser com os que já estão construídos*). Essa profissional segue *incluindo* os banheiros do grêmio como uma possibilidade de resolução, mas em seguida, a desconsidera em função da insegurança que seria experienciada pelos estudantes devido à localização desses banheiros — ficam afastados, próximos a uma quadra.

Bear, durante a entrevista individual, problematizou — *representando e avaliando* — a possível abertura dos banheiros do grêmio para o uso de estudantes trans:

(4) [...] a supervisão, eles comentaram que queriam reformar o banheiro lá em cima na quadra pra gente usar. **Eu achei isso bem ruim.** [...] **Seria estranho também, porque a gente estuda, né?** Imagina o rolo que deve ser para chegar lá em cima na quadra. Seria tipo um **banheiro afastado, como se a gente tivesse alguma doença** e se **eles não quisessem e gente aqui perto.** Não... Pra mim **não é uma boa ideia** (Bear Lukas, grifos nossos).

Nesse momento da entrevista, o estudante explicitou que a sugestão do professor de Sociologia já era uma ideia da supervisão, o que fica comprovado pelas *escolhas lexicais*, principalmente do *processo verbal* “comentaram”, que tem como *agentes* profissionais da supervisão (*eles*). A circunstância espacial (*lá em cima na quadra*) é o ponto de partida para a *avaliação negativa* e modalizada que o jovem trans produz (*Eu achei isso bem ruim / Não é uma boa ideia*).

Bear segue produzindo mais uma *avaliação negativa (estranho)*, dessa vez mais opaca, demonstrando seu descontentamento com o possível banheiro distante, fato que poderia atrapalhar a participação dele nas aulas, bem como seu rendimento escolar (*Seria estranho também, porque a gente estuda, né?*). Para ele, o “banheiro afastado” não seria inclusivo, mas sim segregador e patologizador (*doença*) das vidas trans, uma vez que o deslocamento para o uso do banheiro que fica na quadra acarretaria o afastamento deles dos demais membros da comunidade escolar, eles seriam marginalizados (*como se a gente tivesse alguma doença e se eles não quisessem a gente aqui perto*). Que doença seria essa? A transmasculinidade? A “doença” que ameaça à hegemonia cis-heteronormativa?

Não se trata de nenhuma patologia, mas de uma experiência individual e subjetiva da autoidentificação com *performances de gênero masculinas* — de *sentir-se homem*. O discurso desse jovem *pressupõe* que a patologização da transgeneridade seria o que motivou a direção da escola a cogitar a possibilidade de ativação dos banheiros do grêmio para o uso de estudantes trans. Se tivessem colocado isso em prática, consideramos que a instituição estaria territorializando vidas trans, atenuando o potencial agentivo delas (BUTLER, 2016; FAIRCLOUGH, 2003).

Em nossa percepção, devido à distância, os banheiros do grêmio potencializariam a precariedade da vida escolar de jovens trans. Quanto ao banheiro de funcionários, que é utilizado atualmente pelos estudantes trans, também tende a aumentar a precariedade dessas vidas, já que, utilizando esse espaço, são constantemente submetidos à vigilância por olhares de *agentes de poder* — diretora, supervisoras e demais profissionais da direção. Para Butler (2015, p. 40), “a possibilidade de manutenção da precariedade depende, fundamentalmente, das condições sociais e políticas e não somente de um impulso interno para viver”.

Nessa perspectiva, como vimos acima, a diretora da escola João Nery *não incluiu* nenhuma outra alternativa para a demanda dos banheiros:

Diretora (JN): O que a gente tomou de atitude foi liberar os banheiros. **Eles usam esse da direção. Eles vêm e usam** (grifos nossos).

Compreendemos, então, que isso contribui para a permanência da vigilância; para a intensificação da precariedade da vida escolar de estudantes trans, ou seja, para uma manutenção que não atenua a precariedade dessas vidas. Não seria função da escola promover práticas pedagógicas mais emancipatórias, favorecendo a esses estudantes condições sociais e políticas básicas para a vida escolar, como defende Butler (2015)?

A seguir, outro estudante também da escola João Nery nos relatou sobre sua relação com o espaço do banheiro escolar:

(5) **Por ter muito desconforto em estar no banheiro feminino, muitas vezes eu não vou ao banheiro [...]. Isso poderia me dar algum problema de saúde e, justamente por isso, eu conversei com eles pra ter autorização pra usar o da supervisão. Hoje em dia eu uso o banheiro da supervisão somente** (Arthur, grifos nossos).

Arthur *representa* como se sente no banheiro feminino (*muito desconfortável*) inserindo essa informação em uma construção discursiva de *causa (por)*, a qual tem como *efeito* sua constante abstinência de necessidades fisiológicas na escola (*muitas vezes eu não vou ao banheiro*). É relevante observar essa recorrência dos *circunstanciadores* de intensidade (*muito/muitas*), pois a *escolha* deles revela um alto grau de engajamento com o que é dito. Ele relata como tem sido muito difícil experienciar a transmasculinidade no espaço escolar e *inclui*, de forma modalizada, um possível dano em seu sistema urinário (*isso poderia me dar um problema de saúde*) como consequência do não uso dos banheiros escolares. Foi essa possibilidade de afetação à saúde que motivou Arthur a buscar o diálogo com a direção, uma vez que ele empregou um *circunstanciador* com efeito semântico de certeza, comprometendo-se em maior grau com o que diz (*justamente por isso [possível problema de saúde]*).

A negociação para o uso do banheiro da supervisão foi buscada pelo jovem trans (*eu conversei com eles pra ter autorização pra usar o da supervisão*) e concedida pela equipe escolar. Assim como Bear (excertos 1 e 2), Arthur precisou ser *agente* da mudança, sendo resistência em uma *relação assimétrica de poder* com a direção. Quando emprega os *circunstanciadores temporal* e de *restrição*, respectivamente, na *oração material* (**Hoje em dia eu uso o banheiro da supervisão somente**) comprova também ter conseguido a autorização para o uso daquele banheiro.

Para ele e para Bear, o banheiro da direção foi uma alternativa que parece ter atendido às suas necessidades fisiológicas e ontológicas, uma vez que esses estudantes *não incluíram* críticas a tal espaço nos relatos que produziram. Entretanto, foram *constrangidos* em maior ou menor grau durante essa negociação, já que depois de Bear enfrentar a relutância da equipe pedagógica, Arthur ainda precisou conversar com essas pessoas (FAIRCLOUGH, 2003).

9.2. Banheiro sem gênero na escola Leonardo Peçanha? Temos!

No *grupo focal* que realizamos na escola Leonardo Peçanha, a supervisora discorreu sobre uma mudança material que foi realizada pela equipe da direção. Como a instituição vinha observando a demanda dos estudantes trans, decidiu possibilitar a eles que frequentassem um banheiro que estava desativado:

Supervisora (LP): Ano passado a gente tentou fazer uma modificação. A gente tinha o banheiro feminino e o banheiro masculino. O que a gente fez? A gente abriu o banheiro do meio. Daí ficou uma discussão eterna: “que plaquinha vamos colocar nesse banheiro?”. [...] Aí, por fim, nós decidimos não colocar plaquinha nenhuma. **Quem quiser usar esse banheiro vai usar** (grifos nossos).

É possível observar um potencial *queer* no discurso dessa supervisora, tendo em vista, principalmente, que em meio ao impasse para a identificação daquele banheiro, ficou decidido não inserir nenhuma placa limitando o uso de qualquer pessoa por gênero ou sexualidade. Ela *representa* a decisão *incluindo* a dimensão ontológica da autoidentificação e do desejo de cada estudante quando produz a última *afirmação categórica* do trecho (*Quem quiser usar esse banheiro vai usar*).

Nos relatos dos homens trans estudantes dessa instituição, foi possível analisar diferentes *representações* e *identificações* da relação que estabelecem com o espaço do banheiro masculino e desse outro indicado pela supervisora, o qual Lucas identifica abaixo como “*reservado*” — já que ele não é coletivo e possui apenas um vaso sanitário.

Quando perguntamos sobre a utilização do *banheiro masculino*, Lucas e Rei Delas (RD) relataram de forma divergente a relação que estabelecem com esse espaço generificado:

(6) **Eu não utilizo. Ah... porque, deixa eu te explicar. Agora que tá tendo o reservado, mas eu também não gosto de utilizar porque os garotos utilizam, aí, tipo, aí fazem, vaza, aí eles não entendem, também, que pode ter pessoas trans que não..., que utilizam o banheiro sentado** (Lucas, grifos nossos)

(7) Eu uso o masculino. Normal. Mas que nem tipo, quando eu, que nem o banheiro da escola, aí o masculino tava sem porta, aí eu tava usando o feminino [...]. É que aí também aqui eu não sofro preconceito na escola. (RD)

Lucas nega a utilização do banheiro masculino (*Eu não utilizo*) e apresenta *causas (porque)* diferentes daquelas *incluídas* em (3) por Bear, aluno da João Nery, que explicitou a insegurança responsável por impedi-lo de frequentar o banheiro masculino atrelada à materialidade de seu corpo transmasculino não passável.

Em (6), há a *representação* de uma mudança material na escola: a abertura de um banheiro com apenas um vaso sanitário (*reservado*), o qual estudantes trans podem utilizar sem o risco de serem constrangidos por garotos cis, receio experienciado por alguns homens trans. Trata-se de um recente e importante recurso material para essas pessoas. O *circunstanciador temporal (agora)* marca no relato do estudante o *pressuposto* de que antes não havia outra alternativa, a não ser os banheiros generificados (masculino e feminino). Ainda que exista a opção do banheiro sem gênero e individual (*reservado*), por meio da *contraexpectativa*, Lucas *inclui* em seu discurso *causas* materiais e simbólicas que acarretam insatisfação e infelicidade com o espaço do banheiro reservado (*mas não gosto de utilizar*). Já o fato de os meninos cis frequentarem aquele banheiro é *representado* como a *causa (porque os garotos utilizam, aí...)* que impede Lucas de utilizá-lo.

O léxico “aí” tem função semântica consecutiva e introduz os *efeitos materiais* do mau uso que garotos cis fazem daquele banheiro (*aí, tipo, aí fazem, vaza, aí eles não entendem...*). Tais consequências são *representadas* pela escolha dos *processos materiais* “fazem” e “vaza”, que são associados à atividade material de urinar no vaso sanitário do banheiro reservado de forma descuidada, deixando-o impróprio para o uso de pessoas que necessitam se sentar nele. Isso desencadeia, então, incômodo e insatisfação nos homens trans estudantes que precisam utilizar, sentados, o vaso do banheiro escolar reservado. Além da precária condição de higiene a qual Lucas se referiu, há também a vulnerabilidade às doenças infecciosas como algumas Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). O *processo mental* modalizado (*não entendem*), referindo-se aos garotos cis (*eles*), denuncia o mau comportamento e a incompreensão deles acerca das demandas ontológicas (*de ser*) das transmasculinidades e fisiológicas (*de usar dignamente o banheiro*).

É relevante observar também que Lucas produz uma *avaliação negativa generalizada (os garotos utilizam/fazem/vaza/não entendem)*, na qual *inclui* todos os meninos, ainda que alguns possam utilizar o espaço de forma consciente e cuidadosa. Trata-se de um modo de operação ideológico, nomeado por Thompson (2002) como *padronização* que, no relato do

estudante, pode ser compreendido como uma estratégia estilística-ontológica para revelar o alto grau de descontentamento e de decepção que ele experiencia na vida escolar, uma vez que há na escola um banheiro o qual poderia ser utilizado por ele, mas, tal espaço se mostra impróprio.

O fenômeno vinculado ao *processo mental modalizado* (*não entendem*) é materializado em duas orações encaixadas: eles [os garotos cis] não entendem “**que pode ter pessoas trans que não..., que utilizam o banheiro sentado**”. É importante observar a *elipse* no primeiro fraseado (*que não...*), pois ela faz emergir uma vagueza semântica no relato de Lucas — fato que nos parece ter sido repensado por ele no enunciado seguinte, o qual se mostra ainda mais relevante para nossa análise. Nesse segundo fraseado, as *escolhas lexicais* do jovem trans (*banheiro, sentado*) dizem sobre a posição que homens trans utilizam o vaso sanitário, ao passo que ele poderia ter dito sobre a ausência do pênis ou sobre a presença da vagina.

Ao construir seu discurso dessa forma, Lucas não reitera a norma social hegemônica de gênero *pênis-macho-homem-masculinidades/vagina-fêmea-mulher-feminilidades*, ou seja, fica *pressuposto* em seu relato que a identidade de gênero, para ele, pode estar além da materialidade genital (BENTO, 2017; LIMA, 2019). Nessa perspectiva, as *escolhas lexicogramaticais* daquele segundo fraseado revelam efeitos de sentido políticos em um nível mais opaco do relato de Lucas. Quando opta por não *representar* a masculinidade vinculada diretamente ao *falo* (pênis), ele constrói um discurso de resistência — mesmo que discretamente. Isso também ocorre quando não atribui à sua transmasculinidade uma característica de feminilidade, ou seja, a presença de uma vagina — o que em uma sociedade, na qual a fetichização da masculinidade viril e bem-dotada é frequente, poderia, em contextos outros, colocar sua transmasculinidade em xeque, em condição de não inteligibilidade, “em uma zona de invisibilidade e de inabituação na vida social” (ÁVILA, 2014, p. 88; BUTLER, 2016).

Transmasculinidades são plurais (ÁVILA, 2014) e experienciam a identidade de gênero em espaços públicos e privados de maneira particular, vivenciam diferentes dilemas, possuem demandas particulares. Discursivamente, relatam suas vulnerabilidades de maneira mais ou menos recorrente, mais explícita ou mais opaca. Rei Delas (RD), quando respondeu à pergunta sobre o uso do *banheiro masculino* na escola, disse:

(7) **Eu uso o masculino. Normal.** Mas que nem tipo, **quando** eu, que nem **o banheiro da escola**, aí **o masculino tava sem porta**, aí **eu tava usando o feminino** [...]. É que aí também **aqui eu não soffro preconceito na escola** (RD, grifos nossos)

Ele *afirma categoricamente* usar o banheiro masculino e atribui a isso um caráter de normalidade (*normal*). Entre os homens trans estudantes colaboradores de nossa investigação discursivo-etnográfica, RD é o que mais emprega o léxico “normal” em seu relato — o que comprova a pacificidade de sua vida escolar. Na narrativa que produz, ele não *identifica grandes* obstáculos que afetam seu bem-estar social na instituição.

Em se tratando do banheiro, apenas em um momento que o masculino estava com um problema material (*quando tava sem porta*), RD utilizou recorrentemente o banheiro feminino (*eu tava usando o feminino*) — fato comprovado pela escolha do *processo material* “usando”, no gerúndio. Ele também não *identificou* qualquer tipo de violência dentro desse espaço, o que poderia ocorrer, dado que já vinha performatizando materialmente sua transmasculinidade. Sendo um corpo com traços físicos de masculinidades frequentando um banheiro destinado a feminilidades, RD seria mais vulnerável a ataques transfóbicos, o que não ocorreu.

O léxico “*porta*”, reiterado por ele, também é importante aqui. Para parte considerável dos homens trans, a *porta* dos banheiros mostra-se como um artifício material de segurança ontológica. Eles, ainda na maioria das vezes⁷¹, fazem xixi sentados e não de pé em mictórios, os quais são mais frequentemente utilizados por cismasculinidades. Logo, a *porta* nas cabines de banheiros masculinos coletivos ou individuais (*reservados*) podem atenuar ocorrências de ataques transfóbicos nesse espaço público, seja na escola ou em outros espaços públicos.

Em (7), o estudante também não *inclui* em seu discurso léxicos que *representam* sentimentos de desconforto e de vulnerabilidade associados ao uso dos banheiros generificados (masculino e feminino), o que comprova uma particularidade do seu relato em relação aos de outros homens trans estudantes entrevistados. Os demais colaboradores do nosso estudo *incluem causas* físicas (vaso sanitário sujo por garotos cis) e simbólicas (receio de sofrer ataques transfóbicos físicos ou discursivos), responsáveis por impedi-los de frequentar aquele espaço. Ademais, ainda que RD *represente* a tranquilidade de sua vida escolar, parece não experienciar esse mesmo bem-estar em outros espaços sociais. Os *circunstanciadores locativos* “aqui” e “na escola” comprovam isso, ativando a *pressuposição* de que ele pode já ter vivenciado alguma cena de interpelação violenta fora da escola (*aqui eu não sofro preconceito na escola*).

⁷¹Essa modalização se faz necessária aqui porque estamos considerando que atualmente existem tecnologias de gênero, como os *packers*, capazes de possibilitar aos homens trans fazer xixi de pé e também realizar penetração em relações sexuais. A seguir discutiremos de forma mais exemplificada acerca disso.

Em um ensaio sobre corpos, gêneros e banheiros, Rodrigues et. al (2016) cita um *relato anônimo*, produzido por um homem trans, que aborda diferentes problemáticas acerca do banheiro público. O início da narrativa se assemelha um pouco à de RD no que diz respeito a frequentar banheiros masculinos, mas nos possibilita explicar algumas outras dificuldades encontradas por transmasculinidades nesse espaço:

Como você sabe, sou um homem trans. **Entro no banheiro masculino sem nenhum problema. Entrar não é um problema. O problema está no que se espera da performance de um homem com pênis para fazer xixi.** Primeiro se espera que todos os homens precisem e queiram fazer xixi em pé e, de preferência, no mictório. Caramba, como assim? **Nem todos os homens possuem pênis e nem todos os homens querem fazer xixi em pé, muito menos sob a mira dos olhares que disputam a masculinidade pelo tamanho do pênis. Outra questão são as portas!** Como assim, nossos pés e pernas ficam a mostra? **É uma privacidade pela metade.** Não basta que os banheiros masculinos tenham divisórias e nos preservem. Não é só isso. **Tenho medo de usar banheiros públicos por não me sentir seguro.** Até com o barulho do xixi ficamos preocupados. Vamos ao banheiro juntos e usemos o reservado. Fique atento ao barulho. Você faz xixi com um pênis e eu com vagina. Tenho que me esforçar muito para que o barulho de meu xixi fique parecido com o seu. **O xixi pênis é diferente do xixi vagina** (RODRIGUES et. al, 2016, p. 68-69, grifos nossos).

O relato desse homem trans nos possibilita problematizar a *pressuposição* encontrada no discurso de RD. Ao frequentar algum outro banheiro público masculino, o estudante teria sido constrangido pela privacidade parcial e/ou pela performance sonora do xixi vagina? Essa nos parece uma possibilidade interpretativa para o relato dele que, de forma mais *opaca*, denuncia preconceitos contra sua existência trans na vida social, seja no banheiro público de outras instituições, seja em outros contextos sociais fora dos muros da escola.

Para auxiliar algumas transmasculinidades na construção material do gênero e também para mitigar constrangimentos vivenciados no banheiro e em ocasiões diversas, hoje existem no mercado opções de próteses que parecem solucionar a demanda de abandonar o xixi sentado em banheiros públicos, desejo de alguns homens trans. Trata-se de uma espécie de prótese móvel chamada *packer*. Concordamos com Preciado (2017, p.29) acerca da plasticidade do gênero, “que desestabiliza a distinção entre a natureza e o artifício”, possibilitando aos homens trans *tecnologias de gênero*, as quais auxiliam a performance transmasculina no espaço do banheiro e em outros momentos da vida social — o *packer* é um exemplo disso. Esse acessório vem sendo utilizado por alguns homens trans no Brasil, como pelo *youtuber* e homem trans Luca⁷², do canal *TransDiário*.

⁷² Vídeo do canal Transdiário - *O Packer 4x1 da TranStore é bom?*

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AIWOAy4d-QA>> Acesso em: 03 jan. 2020.

Além de fazer volume na cueca de algumas transmasculinidades que optam por utilizá-los, os *packers* podem servir também para fazer xixi em pé. Alguns modelos acompanham, ainda, uma vértebra de borracha rígida, que se inserida no interior dele, imita a ereção de um pênis fornecendo sustentação durante a penetração nas relações sexuais.

Figura 15 - *Packers* e opções de cores



Fonte: Loja Virtual *TranStore*

Packers de produção nacional são comercializados na loja virtual brasileira *TranStore* e variam de preço entre R\$ 135.00 – R\$ 680.00. Como podemos observar acima, há diversas opções de cores, fato que pode possibilitar o uso dessa tecnologia por transmasculinidades plurais. Entretanto, o custo limita o acesso de homens trans que se encontram em classes sociais de menor poder aquisitivo. Em nossa pesquisa, os relatos dos estudantes colaboradores de escolas públicas não *representaram* o elemento lexicogramatical *packer*, o que pode significar falta de interesse em utilizar o recurso, desconhecimento da existência dessa tecnologia de gênero ou ausência de poder aquisitivo para adquiri-la.

9.3. O banheiro sem divisão de gênero como saída para o bem-estar social de vidas trans

Não há consenso entre a comunidade trans acerca da preferência por banheiros sem gênero ou generificados. Em narrativas midiáticas, algumas vidas transmasculinas afirmam não querer um terceiro banheiro sem gênero, como apontaram os homens trans Thomas e Jhon, no vídeo *Banheiro para pessoas trans?*⁷³, do canal Cavalos-Marinhos no *YouTube*. Para eles, o banheiro masculino é para homens — todos os homens. Assim, argumentam que as performances transmasculinas são homens e as transfemininas são mulheres e, dessa forma, precisam se sentir seguras nos banheiros generificados.

⁷³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YU09qOQOPQ4>> Acesso 09 jan. 2020.

Contudo, nos excertos 1, 2, 3, 5 e 6, os homens trans estudantes colaboradores do nosso estudo discursivo-etnográfico apontaram as *causas* que os impedem de frequentar os banheiros masculinos em suas escolas. Por isso, relataram preferir a construção de outros banheiros (*unissex* e *sem gênero*):

(8) Ah, eu acho que seria legal ter um banheiro *unissex* aqui. Não só com mictórios, porque a maioria dos banheiros masculinos que a gente vai só tem mictório e aí é impossível ((risos!)). (Lucas, grifos nossos)

(9) Eu acho que eles poderiam colocar, em vez de colocar tipo, banheiro de homem e mulher, colocar, para todos os homens e para todas as mulheres. Igual na... no Departamento de Sociologia, Ciências Sociais, tem um banheiro. É legal. Tem um banheiro que eles colocaram várias figuras assim, tipo *telletubbies*, *super-homem*, tipo, **banheiro para todas as pessoas**. (Bear Lukas, grifos nossos)

Lucas e Bear, estudantes de diferentes instituições — Leonardo Peçanha e João Nery, respectivamente, — *incluem* em seus relatos soluções semelhantes para que o banheiro seja confortável para eles na vida escolar.

Em (8), o *processo mental* (*acho*), que no contexto equivale a *penso*, introduz uma *avaliação positiva e monoglóssica* (*eu*) da possibilidade de criação de um banheiro *unissex* na instituição (*seria legal*). O elemento lexicogramatical escolhido por ele para identificar o banheiro (*unissex*) reitera o binarismo, uma vez que o termo se refere a espaços e objetos utilizados tanto por homens quanto por mulheres (Cf. Dicionário Michaelis Online). Banheiros *sem identificação* de gênero masculino, feminino ou *unissex* nos parecem mais emancipatórios.

O estudante problematiza a estrutura física dos banheiros masculinos introduzindo a *causa modalizada* de ser impossível utilizá-los (*porque a maioria dos banheiros masculinos que a gente vai só tem mictórios*). Nesse excerto (8), o léxico “mictório” tem duas recorrências e em uma delas aparece modalizado pelo *circunstanciador* “só”, o que nos possibilita *pressupor* não ter vaso sanitário na maioria dos banheiros masculinos, já que eles costumam ter *só* mictórios. Isso salienta o incômodo que a falta de vasos sanitários em banheiros masculinos pode acarretar em vidas transmasculinas. Então, a solução apontada é criar banheiros inclusivos com vasos e mictórios, possibilitando, dignamente, o uso desse espaço.

Já em (9), o mesmo *processo mental* (*acho*) é empregado para *representar*, também de forma *monoglóssica* (*eu*) uma outra *experienciação* de como poderia ser identificado um banheiro acolhedor de diferentes identidades de gênero. A sugestão de mudança é introduzida pelos *elementos lexicogramaticais* com efeito semântico de substituição (*em vez de*): a ideia de Bear é alterar a divisão binária dos banheiros (*banheiro de homem e de mulher*) para um

banheiro identificado por personagens, inspirado em um do Departamento de Sociologia da UFV. Tanto Bear quanto o professor de Sociologia, como apresentamos previamente, conhecem esse espaço e *avaliam positivamente* a existência dele, pois trata-se de um banheiro sem gênero (*banheiro para todas as pessoas*). Quando emprega os léxicos “*todas as pessoas*”, Bear não sugere uma identificação que remete ao binarismo (*unissex*) como Lucas faz em (7), evidenciando discursivamente um pensamento mais emancipatório e *queer*.

Para Lucas e Bear, tanto o banheiro *unissex* quanto o *sem gênero* parecem ser uma opção de espaço que separa vidas trans de vidas cis, uma vez que o primeiro estudante *incluiu*, em seu relato, *causas* materiais *representando* o impedimento para o uso do banheiro masculino. Já o segundo apontou sentir receio e medo de frequentar o mesmo espaço que os garotos cis. Segundo Alves e Moreira (2015, p.65), o banheiro escolar é “um espaço onde as diferenças se manifestam, regulando ações e comportamentos”. Assim, a partir dos discursos desses estudantes sobre o banheiro, observamos a potencialidade da ação violenta e tolhedora de algumas masculinidades hegemônicas.

De acordo com Bernard Charlot (2002), é preciso diferenciar alguns tipos de violência: a *violência na escola* é aquela que se produz dentro do espaço escolar e pode estar ligada às relações sociais estabelecidas entre estudantes. A *violência da escola* é institucional e simbólica: “os jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam” modos de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos, racistas ou LGBTQI+fóbicos (CHARLOT, 2002, p. 442). Sob essa perspectiva, “a negação do uso do banheiro aos estudantes trans” pela violenta intimidação que a transfobia de “colegas” pode desencadear ou pela ausência do engajamento de algumas instituições educacionais com a demanda ontológica (*de ser*) e fisiológica (de *usar* o banheiro) dessas pessoas “parece estar situada num interstício entre a violência *na* e *da* escola” (ALVES; MOREIRA, 2015, p. 65).

Banheiros para pessoas trans e demais membros da comunidade LGBTQI+ têm sido nomeados na esfera jurídica e em outras como “terceiro banheiro”. Holanda e Junior (2018, p. 196), pesquisadora e pesquisador, respectivamente, ambos cis, da área do Direito, argumentam que “a criação de um terceiro banheiro não resolveria o problema; pelo contrário, só geraria mais segregação e discriminação”. Estariam eles desconhecendo os dilemas físicos, como a falta de higiene em vasos sanitários de alguns banheiros masculinos, que impede homens trans de utilizá-los, além de atos violentos-simbólicos, como a transfobia externalizada pelo discurso

opressor ou pelos olhares de estranhamento produzidos sobre performances transmasculinas e transfemininas nos banheiros com identificação binária?

Defendemos que políticas públicas estratégicas e emancipatórias precisam ser articuladas tanto para a construção de banheiros sem gênero quanto para a conscientização sociodiscursiva da sociedade acerca das diferentes identidades de gênero e de suas necessidades de *poder ser* dignamente e de *poder frequentar o banheiro* correspondente ao gênero com o qual se identificam. Assim, talvez futuramente, vidas trans possam frequentar banheiros generificados sentindo-se seguras. Uma solução que não nos parece coerente seria o radicalismo de transformar todos os banheiros públicos em espaços desgenerificados, afinal, isso seria ignorar os altos índices de assédio, de estupro e de feminicídio, seria negligenciar as práticas violentas promovidas por algumas masculinidades contra feminilidades no Brasil.

9.4. O isolamento na hora do recreio

O sinal da escola toca após três horários de aulas. É o momento do recreio! Esse intervalo significa, para alguns, liberdade. Para Arthur⁷⁴, jovem trans da escola João Nery, é um momento de isolamento — a socialização com a comunidade escolar, para ele é, na verdade, uma ameaça. Quando perguntamos *onde costuma passar o recreio e o que faz durante esse intervalo*, respondeu:

(10) **Eu vou sempre no que é favorito pra mim na escola. Eu busco estar na biblioteca e entro pra sala... fico lá lendo** uns livros e estudando. **Eu acho que é mais confortável pra mim... eu realmente prefiro ficar lendo porque... não sei... tem uns olhares das pessoas que, às vezes, me incomodam muito [...]. Olhares de rejeição... de não entendimento** (Arthur, grifos nossos)

As escolhas vocabulares de Arthur comprovam que ele não passa o recreio no pátio, na quadra ou em outros espaços de grande circulação de pessoas, onde a maioria dos alunos costumam estar (*Eu busco estar na biblioteca*). Ele *avalia positivamente* o espaço da biblioteca (*é favorito pra mim*), mas não apenas porque tem afinidade com a leitura (*fico lá lendo*). Justificativa disso é o emprego do *processo mental* “*acho*”, seguido de um fenômeno modalizado (*mais*), que ativa a *presunção valorativa* de que outros espaços da escola não são tão confortáveis para esse estudante (*eu acho que [a biblioteca] é mais confortável pra mim*).

⁷⁴ Nas narrativas dos outros homens trans colaboradores do nosso estudo discursivo-etnográfico, não identificamos representações de desconforto durante o recreio.

Antes de *incluir* em seu relato o que *causa* sua preferência por estar na biblioteca durante o intervalo, Arthur reitera de forma modalizada (*realmente*) a opção por ficar lá. No contexto, o operador argumentativo “*porque*” é antecedido pela *oração mental* modalizada “*não sei*”, evidenciando certa desconfiança dos olhares produzidos contra ele serem o motivo de seu isolamento, o que fica marcado na *afirmação modalizada* que faz (*tem uns olhares das pessoas que, às vezes, me incomodam muito*). Essas práticas violentas e preconceituosas contra a existência do estudante trans são produzidas na/pela *linguagem corporal* de membros da escola. O *processo mental* “*incomodam*” evidencia como esses olhares atormentam a vida escolar de Arthur. É importante observarmos, ainda, que ele atenua as afetações promovidas pelos “olhares de rejeição/de não entendimento” (*às vezes*) ao mesmo tempo que as intensifica (*muito*), o que marca no discurso dele o caráter *circunstancial* de seu bem-estar social (FAIRCLOUGH, 2003).

Nas relações que estabelecem em *práticas socioescolares*, jovens estudantes se constroem e se reconstroem. Entretanto, às vezes essas interações deixam de ser positivas, principalmente quando alguns colegas atuam como uma espécie de polícia de gênero, ameaçando constantemente *desmascarar* a identidade de gênero de transmasculinidade e de transfeminilidades, ao passo que ela não é apenas *representação* (máscara), mas sim existência, autoidentificação subjetiva (PEREIRA, 2012).

Se tomarmos como ponto de partida a *violência na escola* (CHARLOT, 2002), produzida pela comunidade escolar estudante, podemos compreender essa instituição social como um “campo de lutas por poder marcadas pela utilização de mecanismos sofisticados de vigilância”, como os olhares transfóbicos, violentos, depreciativos e questionadores sobre existências trans. Olhares que violentam simbolicamente e, com isso, territorializam a vida trans de Arthur, condicionando-a à invisibilização no momento do recreio (MELLOR, 2005, n. p; PEREIRA, 2012).

9.5. Transmasculinidades vão à Educação Física?

Atividades coletivas, incluindo práticas esportivas escolares, foram social e historicamente generificadas e continuam sendo dessa forma em grande parte das instituições educacionais que reproduzem normas regulatórias cis-heteronormativas em suas práticas. Uniformes diferentes para meninos e meninas ensinam de modo mais ou menos explícito o que é ser “normal” e também tornam generificadas certas práticas escolares, como a participação nas aulas de Educação Física (ÁVILA, 2014).

Sob essa ótica, inserimos uma pergunta em nosso roteiro de questões acerca da participação dos homens trans em práticas esportivas na escola. A seguir, será possível, então, observar como dois homens trans *identificam e representam* essa *prática socioescolar* e como seus corpos *transgressores* os distanciam ou os aproximam do esporte.

Na escola Leonardo Peçanha, Rei Delas (RD) nos relata como a escola acolheu sua identidade de gênero nas aulas de Educação Física, referindo-se à prática docente do Professor de Educação Física:

(11) **Apoia!** [...] Vai ter um campeonato na escola, aí falou... **ele** pegou e falou assim comigo, eh...: “Qual, qual R” – **ele** também me chama de RD – aí **ele**: “**e aí RD, em qual time você quer jogar, no masculino ou no feminino?**” Aí, eu falei assim: “**Ah, eu posso escolher?**” Ele disse: “**Pode.**” – “Ah, então eu vou jogar no masculino”. **Deixou eu jogar no masculino.** Entendeu? Isso também **apoia** (RD, grifos nossos)

Rei Delas (RD) empregou de maneira recorrente o pronome “*ele*” nesse momento de seu relato referindo-se ao professor de educação física. As *escolhas lexicogramaticais* feitas pelo estudante *avaliam positivamente* a conduta emancipatória desse educador, principalmente (i) por reiterar duas vezes o *processo mental* “apoia” e (ii) por *incluir*, em *discurso indireto*, a voz do professor (“*e aí RD, em qual time você quer jogar, no masculino ou no feminino?*”).

Em seguida, o estudante resgata a pergunta que fez a esse profissional, questionando a liberdade de escolha possibilitada (“*Ah, eu posso escolher?*”), o que marca em seu discurso um efeito de sentido de quebra de expectativa, de espanto. Seu relato evidencia que ele não esperava essa postura do professor. Entretanto, não basta a sua autoidentificação com a transmasculinidade? É preciso, ainda, ter uma autorização? O relato de RD segue *representando* essa autorização do professor por meio dos *processos mentais* “*Pode*” (*Ele disse: Pode*) e *mental* “*deixou*” (*Deixou eu jogar no masculino*). RD experiencia uma transmasculinidade previamente não autorizada e precisou que um professor, enquanto *agente* de poder, validasse a sua entrada para o time masculino.

Práticas discursivas constituídas de permissões (*Pode*) nos revelam a hierarquização da vida social e as *relações de poder* das/nas instituições, como ocorre na interação entre RD e o professor de educação física. Para ser incluída em uma prática esportiva escolar generificada, sua performance transmasculina precisa ser autorizada, ou seja, sua *agência* nessa prática é condicionada à autorização e nos parece parcialmente regulada, precária. Ávila (2014) afirma que a escola é uma instituição comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida por gêneros, produzindo identidades de gênero padronizadas através de relações de desigualdade, o que pode atenuar ou aumentar a *agência* de estudantes trans na escola e também reduzir as

possibilidades de pensar em uma mudança, já que geralmente reproduz regulamentações da hegemonia cis-heteronormativa, de modo a naturalizá-la (LOURO, 2007).

Diferente de RD, Arthur, estudante da escola João Nery, nos relatou não se sentir confortável para participar das aulas de Educação Física:

(12) **Não tenho participado. Principalmente depois que eu comecei a me assumir e a me entender.** Eu tenho tido dificuldades com relação a isso. **Por conta das roupas**, por exemplo. **Eu não posso tirar a minha camisa como os outros meninos fazem.** É bem por aí! **Desconforto** também de... **às vezes as pessoas dizem que eu me comporto como um homem mas eu não sou um homem** (Arthur, grifos nossos)

As *causas* que desmotivam esse estudante a participar da Educação Física são mentais e materiais, ligadas às dimensões *psíquica* — autoidentificação com a masculinidade — e performativa do gênero (BUTLER, 2017). Ele emprega um *circunstanciador* de assertividade (*Principalmente*) associado aos *processos mentais* “*assumir*” e “*entender*”, significando que, a partir daquele momento (*depois que eu comecei a me assumir/entender*), não se envolveu mais com as atividades físicas na escola, o que é comprovado pelo fraseado negativo que inicia o excerto (*Não tenho participado*).

Em uma relação semântica de *causa*, as “*roupas*” generificadas são *representadas* como um empecilho material para o bem-estar do estudante com sua transmasculinidade, assim como o fato de ele se sentir limitado — não autorizado a “*tirar a camisa como os outros meninos*”, referindo-se às cismasculinidades. Há no discurso de Arthur outra *causa pressuposta*, marcada pela *oração material* que diz sobre ***não poder tirar*** a camisa na educação física. Por que ele diz ***não poder*** ficar sem camisa? Conhecemos Arthur no momento da geração dos dados e, certamente, ele se refere à presença dos seios em seu corpo transmasculino, ou seja, a nudez de um corpo transmasculino sob recente transição poderia atrair ainda mais olhares de estranhamento e de não entendimento, como já foi relatado por Arthur (Excerto 10).

Na sequência, apesar de não empregar um operador argumentativo de *causa*, o estudante insere o léxico “desconforto” em uma construção semântica de *causa/efeito*, na qual os discursos deslegitimadores de sua identidade de gênero na escola são *representados* como *causa* do incômodo que sente (*às vezes as pessoas dizem que eu me comporto como um homem mas eu não sou um homem*). A *contraexpectativa* está associada à materialidade do gênero, sendo que para essa parte da comunidade escolar a qual Arthur se refere, de modo generalizado (*as pessoas*), parece não bastar um comportamento masculino se o corpo tem seios e vagina.

Nery e Maranhão-Filho (2015) defendem que transmasculinidades promovem inquietações, uma vez que na cultura brasileira são poucos os espaços que respeitam e entendem a existência de homens sem pênis, com seios e com vagina. Já Pedrini (2017), em uma

investigação etnográfica de vidas transmasculinas, constatou que, para parte significativa dessa população, os seios são identificados como *instrusos*, nome informal que muitos homens trans utilizam para se referirem aos indesejados seios. No relato de Arthur, embora ele não utilize tal termo para se referir a essa parte de seu corpo, constatamos discursivamente que seus seios são indesejados, com base na *pressuposição* possibilitada pelas *escolhas lexicogramaticais*.

Dessa forma, foi possível compreender de forma aplicada as vivências diversas de transmasculinidades plurais inseridas em *práticas socioescolares* particulares. Ao passo que na escola Leonardo Peçanha, o estudante RD foi incluído no time dos meninos durante um evento de Educação Física, Arthur relata não participar das atividades, agrupando causas mentais e, principalmente corporais. Seu relato nos mostra que, para ele, experienciar a transmasculinidade em um corpo com traços de feminilidade tem sido um desafio que afeta seu bem-estar social na vida escolar.

10. TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

10.1. A ação para a mudança social no raciocínio dialético

Durante as análises, nos Capítulos 7, 8 e 9, os discursos de profissionais da educação das escolas, onde nossa investigação discursiva-etnográfica ocorreu, foram incluídos para contextualizar e explanar os relatos dos homens trans estudantes colaboradores. Neles foi possível identificar queixas acerca da desinformação sobre gêneros e sexualidades nos cursos de formação de professores, principalmente na fala de profissionais que se formaram há mais tempo, como nos casos da Professora de Português, da escola Leonardo Peçanha, e da Diretora, da João Nery. Nessa primeira instituição, durante a entrevista em *grupo focal* com a supervisora e com o professor de Sociologia, o discurso da professora incluiu o desejo por um curso de formação continuada acerca dessas temáticas. Assim, nós nos oferecemos para promover esse momento discursivo de potencial emancipatório e todos concordaram. Na escola João Nery, também sugerimos planejar e realizar essa atividade, de modo a possibilitar que as equipes de profissionais das duas escolas tivessem acesso a um momento de formação reflexiva acerca da diversidade ontológica da comunidade LGBTQI+ estudante e de suas demandas.

Ao propor o minicurso *Gêneros Sociais, Sexualidades e Educação – Formação Continuada para profissionais da Educação*, além de reconhecer o potencial dialético para mudanças sociais de tal prática, consideramos ter *agido* de forma a possibilitar o acesso a um momento discursivo reflexivo, o qual pode ter promovido fissuras em ideologias e crenças conservadoras e religiosas, *recontextualizadas* em práticas socioescolares e que se mostraram como obstáculos para o bem-estar social de estudantes LGBTQI+ (FAIRCLOUGH, 2003). Em termos metodológicos, essa atividade pode ser considerada como equivalente à *investigação de possíveis formas de ultrapassar os obstáculos*, como sugerem Chouliaraki e Fairclough (1999).

Embora Fairclough (2019, p. 40) enfatize que a ADC tem foco na “sugestão de deliberações na ação política para a mudança, possibilitando, por meio da prática argumentativa, soluções para os problemas diagnosticados nas análises”, defendemos a necessidade de *avançar agindo pela possível transformação social* em nossa conjuntura social brasileira, em que, dificilmente, práticas acadêmicas e políticas formam uma rede de ações coletivas. Por isso, não apenas sugerimos o minicurso como uma possibilidade para a *mudança social*, mas também *agimos* para que ele ocorresse. Agendamos com as escolas o melhor dia e horário, planejamos o material para organizar os conhecimentos que foram compartilhados e

fomos até as instituições *agir* em uma prática discursiva pela formação continuada de profissionais da educação. Por fim, produzimos também certificados para as pessoas que participaram do minicurso e enviamos às escolas.

Conforme argumenta Fairclough (2019, p. 31), “a crítica acadêmica, por si mesma, não pode modificar a realidade”, mas enquanto pesquisadores-educadores, podemos ter *ações* em prol da mudança. Esse autor argumenta que a *ação* faz parte do *raciocínio dialético*, o qual tem como percurso (i) produzir a crítica ao discurso, (ii) explicar os problemas de modo articulado a outros momentos da vida social e (iii) agir em direção a mudança “para melhor”:

A contribuição da ADC está em elucidar como o discurso está relacionado a outros elementos sociais (poder, ideologias, instituições etc.); e em oferecer a crítica ao discurso como caminho para uma crítica mais ampla da realidade social [...] A ADC combina a *crítica* ao discurso à *explicação* de como o discurso figura na realidade social existente, como **base de ação para mudar a realidade**. Isso, de forma resumida, é aquilo a que me refiro por “**raciocínio dialético**”: uma maneira de raciocínio que se origina da crítica do discurso e que se estende para **o que deve ser feito para mudar a realidade existente** (FAIRCLOUGH, 2019, p. 31-32, grifos nossos).

Sob essa perspectiva, nosso minicurso objetivou promover um *letramento de gêneros sociais, sexualidades e interseccionalidade*. Foi possível, então, compartilhar saberes ontológicos de grupos socialmente marginalizados, em termos de gêneros, sexualidades, raça e outros marcadores da diferença, a fim de potencializar a atenuação de práticas discursivas e sociais preconceituosas na vida escolar. Nossa *ação*, enquanto prática discursiva educativa, *pode* ter contribuído para alguma *transformação* na *atividade mental* daqueles que participaram do minicurso, tornando mais emancipatórias, respeitosas e acolhedoras *futuras relações sociais* entre educadores/as e estudantes LGBTQI+de diferentes raças e/ou etnias.

O minicurso que oferecemos pode ser compreendido, ainda, como uma forma de *devolução ética* – conhecemos um pouco das comunidades escolares, de suas demandas, e buscamos contribuir para a prática dos/das profissionais da educação que nelas atuam.

10.2. Planejamento e Ação da Formação Continuada em Gêneros e Sexualidades

Produzimos nesta subseção um breve relato de como ocorreu o planejamento e a execução do minicurso “*Gêneros Sociais, Sexualidades e Educação – Formação Continuada para profissionais da Educação*” nas duas escolas públicas estaduais onde realizamos nossa investigação discursiva-etnográfica de potencial transformacional.

A Formação Continuada foi planejada e ministrada em novembro de 2019, momento em que parte considerável do nosso *corpus* já havia sido analisada. Essa visão das análises orientou a seleção de temas que foram incluídos no minicurso. Ademais, buscamos apontar outras demandas da comunidade LGBTQI+ estudante brasileira. Assim, foi possível discutir tanto os problemas que identificamos nas instituições, sugerindo mudanças em suas práticas particulares, quanto impasses que podem vir a surgir durante a vida profissional de professoras/es e pedagogas participantes do minicurso.

Para elaborar a apresentação que orientou nossa fala durante o minicurso, buscamos selecionar materiais didáticos acerca das temáticas de gêneros e sexualidades, a fim de ampliar nosso repertório de conhecimentos sobre as temáticas. Outra medida relevante foi escolher um vocabulário que tornasse nossa prática de *letramento de gêneros, sexualidade e interseccionalidade* acessível aos/às profissionais da educação de todas as áreas do conhecimento.

A seguir apresentamos o que foi discutido no minicurso:

Percurso da discussão:

- 1 – Escola: um espaço de encontro das diferenças e de reprodução das desigualdades;
- 2 – Violências contra LGBTQI+ no Brasil e nas escolas brasileiras;
- 3 – Direitos Humanos, Gêneros e Orientações sexuais;
- 4 – Gêneros e sexualidades na BNCC e nos PCNs;
- 5 – Permanência de pessoas sexo-gênero diversas na escola;
- 6 – Principais causas das violências contra LGBTQI+ nas escolas: *o que pode ser feito?*
- 7 – Encerramento: Saber sobre Gêneros e Sexualidades para quê?



Dois materiais foram essenciais para a elaboração do minicurso: *Manual de Comunicação LGBTQI+*, produzido pela UNAIDS Brasil em 2018, e o *Guia de Gênero e Sexualidade para educadores*, organizado pela Viração Educomunicação, ambos disponíveis na internet. Utilizamos também alguns trechos da Base Nacional Curricular Comum (2017) e

dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) para problematizarmos a parcial importância dada a esses temas em documentos oficiais da educação, fato que não deve ser negligenciado por educadores de nenhuma área do saber. Notícias da mídia digital explicitando a vulnerabilidade da população LGBTQI+ nas ruas e nas escolas foram incluídas assim como alguns relatos, também midiáticos, os quais tematizavam o mal-estar e as violências experienciadas por esse grupo de pessoas nas instituições brasileiras de ensino.

Para explicar a diferença entre identidades de gênero e orientações sexuais, utilizamos imagens de pessoas e de casais diversos: mulheres lésbicas interracialis, homens cis-gays brancos, mulher trans e homem trans interracial, pessoa não-binária e pessoa intersexo. Foram esses alguns dos exemplos que inserimos em nosso material. A partir das figuras, problematizamos as vulnerabilidades sociais, apontando os marcadores da diferença como a raça, a identidade de gênero, a orientação sexual, o tamanho/gordura e a classe social (CARVALHO, 2018; CRENSHAW, 2002). Ambas as escolas nos possibilitaram o uso de projetor, o que nos permitiu produzir uma apresentação com diferentes recursos semióticos.

Destacamos aqui o tópico 6 do roteiro do minicurso, no qual organizamos algumas *causas* de violências contra estudantes LGBTQI+ e *possíveis caminhos para atenuá-las*:

Quadro 4 – Violência escolar de gêneros e sexualidades: caminhos para atenuar?

|  PROBLEMA⁷⁵ |  O QUE PODE SER FEITO? |
|---|---|
| Homosbotransfobia escolar | Intervir nessas situações , por meio do diálogo , evidenciando à classe a gravidade dessas violências de gênero e de sexualidade. Nem sempre esses insultos violentos ocorrem pela linguagem verbal – o corpo, por meio de gestos , principalmente de olhares , pode violentar. Profissionais da educação precisam estar atentas/atentos a isso. É importante exigir o respeito entre as diferenças na comunidade escolar. |
| Negligência das violências por parte dos profissionais da educação | Posicionar-se sempre que perceber qualquer estudante sendo atacado. Discutir com os/as demais profissionais da escola sobre a importância de combater essas violências . |

⁷⁵ Aqui estamos listando algumas *implicações dos problemas identificados nas práticas socioescolares*, o que equivale à etapa de análise nomeada por Chouliaraki e Fairclough (1999) como *função do problema da prática*. Já na coluna da direita, apresentamos possibilidades de *práticas sociodiscursivas* para minimizar os obstáculos na vida escolar de estudantes LGBTQI+.

| | |
|---|---|
| <p>Diálogo incipiente entre escolas e famílias</p> | <p>Estabelecer conversas com estudantes LGBTQI+ buscando saber como anda a relação familiar e, se violências forem identificadas, dialogar com essas famílias;</p> |
| <p>Segregação por gênero e por orientações sexuais na Educação Física</p> | <p>Propor à classe atividades físicas desgenderificadas nas quais não tenha separação por gênero/sexualidade. Estudantes gays afeminados e estudante trans, por exemplo, devem participar de qualquer atividade que quiserem, nos times em que se sintam confortáveis e acolhidos.</p> |
| <p>Falta de espaço para o protagonismo e representatividade LGBTQI+ nos eventos escolares</p> | <p>Por que não visibilizar os casais LGBTQI+ nas quadrilhas das festas juninas? Na semana das famílias, por que não incluir um filme com a temática LGBTQI+ seguido de uma roda de conversa? Sejamos criativos para reconhecer, legitimar e visibilizar as diferenças na escola – assim, poderemos formar uma sociedade mais respeitosa!</p> |
| <p>Conflitos entre diversidade e religiosidade de profissionais da educação</p> | <p>Reconhecer durante a prática docente/pedagógica que a escola pública, assim como o Estado, é laica. Crenças religiosas não podem interferir nas relações com estudantes de modo a produzir opressão e invisibilização.</p> |
| <p>Dificuldade de reconhecer as diferenças corporais e diferentes opressões vivenciadas por estudantes</p> | <p>Identificar as marcas sociais – ontológicas (subjetivas) e biológicas que atravessam o corpo dos estudantes tornando-os/as mais ou menos vulneráveis às violências na escola. Seu aluno é homem trans, negro, gordo, de baixa estatura e de baixa renda? Acolha-o! Escute-o! Sua aluna é lésbica, branca e deficiente física? Acolha-a! Escute-a! Assim o faça com todas as pessoas!</p> |
| <p>Limitação de Projetos Pedagógicos voltados para a valorização da Diversidade de Gêneros e de Sexualidades nas Escolas</p> | <p>Ampliar os espaços pedagógicos para ouvir as demandas de estudantes LGBTQI+. Desenvolver projetos pedagógicos para a inclusão e valorização desses estudantes no espaço escolar. Por que não criar uma semana da diversidade na escola, visibilizando as existências marginalizadas como corpos negros, LGBTQI+, gordos, deficientes, pessoas em situação de rua, autistas, down e outros? É preciso problematizar as opressões vivenciadas por esses corpos. Por que não desenvolver projetos como cinediversidade ou literaturadiversidade para discutir as temáticas a partir das linguagens e da arte? (GONZALEZ, 2017).</p> |
| <p>Não chamar estudantes trans pelo nome social</p> | <p>Reconhecer e respeitar a identidade de gênero de estudantes trans é também utilizar o nome social. Devemos sempre utilizar esse nome nas interações com as pessoas trans.</p> |
| <p>Não utilizar os pronomes no gênero com o qual a pessoa se identifica</p> | <p>Utilizar pronomes correlatos ao gênero com o qual pessoas trans se identificam potencializa o reconhecimento identitário. Utilizar sempre “ela” – “dela” / “ele”, - dele” e outras formas linguísticas para garantir o acolhimento, o bem-estar e a permanência dessas pessoas na escola.</p> |

Banalizar a necessidade dos banheiros sem gênero – tão solicitados por grande parte da comunidade trans

Questionar a população trans de estudantes sobre como se sentem ao utilizar os banheiros generificados e como prefeririam que esse espaço fosse reformulado e identificado é uma saída para melhor acolher essas pessoas. É possível construir um banheiro sem gênero na escola ou identificar um dos já existentes de forma desgenerificada?

Fonte - Autoria própria

10.2.1. O momento da ação pela transformação social

Tanto na escola João Nery quanto na Leonardo Peçanha, o minicurso teve duração aproximada de 1 hora e 30 minutos — ambos ocorreram em novembro de 2019.

Na primeira instituição, participaram 16 pessoas: apenas professoras/es. Apesar de termos deixado o convite à equipe administrativa e de serviços gerais da escola, essas pessoas não puderam comparecer. Diretora, supervisora e professor de Sociologia, colaboradores do grupo focal, também não compareceram. Nessa escola, a presença das duas primeiras profissionais citadas seria muito importante, já que o discurso da primeira nos demonstrou certa desinformação sobre as temáticas *gêneros e sexualidades* e, a segunda produz *rearticulações* opressoras do discurso religioso em sua prática pedagógica, como evidenciou o relato de Bear e a própria fala dela no diálogo em grupo — analisamos isso no *Capítulo 8*.

Durante o minicurso na escola João Nery, uma professora de Educação Física demonstrou-se sensibilizada ao relatar o caso de um aluno gay que estava se sentido isolado em sua turma e por isso não participaria da festa de formatura. Houve, naquele momento, uma troca entre as/os professoras/es. Foi uma ocasião em que puderam refletir sobre suas práticas em sala de aula, as quais talvez em algum momento contribuíram para a segregação das diferenças. Ao findar desse diálogo, a própria equipe decidiu levar o caso à direção, o que revela que nossa ação discursiva-etnográfica provocou outras práticas discursivas emancipatórias.

Já na segunda escola, o minicurso ocorreu após uma reunião de conselho de classe e, por isso, 25 professoras/es e supervisoras estiveram presentes. Professora de Português (*aquela que se formou no final dos anos 80 e demonstrou interesse em um curso de formação continuada sobre gêneros e sexualidade*), professor de Sociologia e supervisora, colaboradores do grupo focal, estiveram presentes. Alguns participantes fizeram comentários sobre a relação com os homens trans estudantes, revelando como foi experienciar a transição e a dificuldade de se acostumar com o nome social. No entanto, também demonstraram acolhimento. Outros/as

esclareceram dúvidas, principalmente acerca da diferença entre identidades de gênero e orientações sexuais.

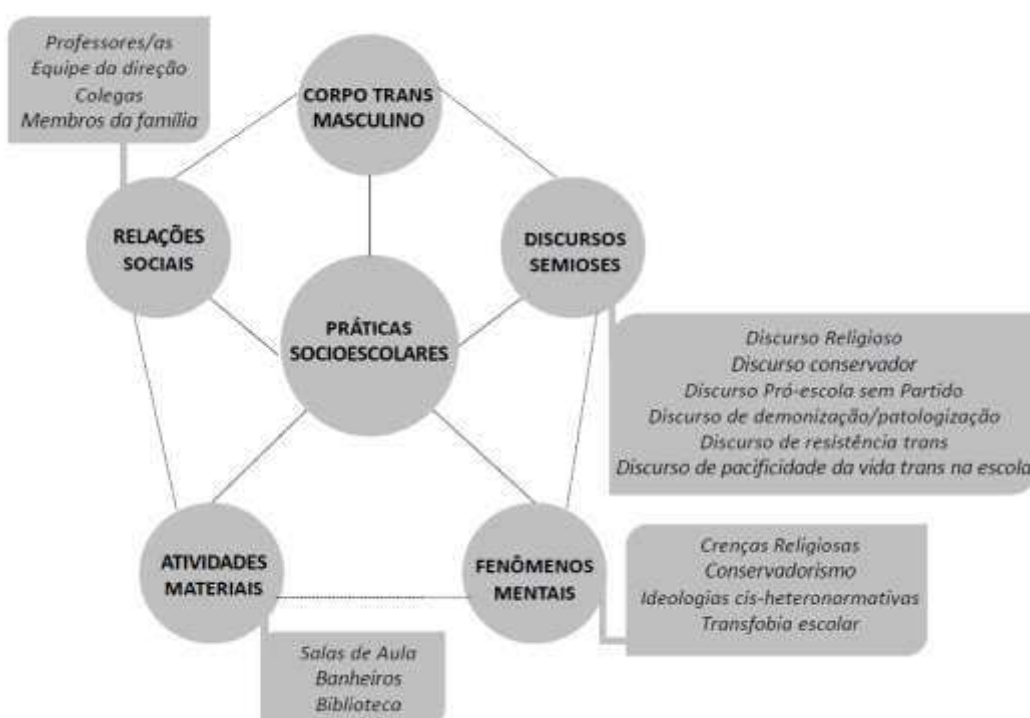
A seguir, apresentaremos nossas *reflexões sobre as análises* e apontaremos os *novos problemas de pesquisa* na interseção entre os *Estudos de Gênero* e a ADC (ou qualquer outra filiação teórica) que nossa investigação discursivo-etnográfica possibilitou vislumbrar.

11. REFLEXÕES SOBRE A ANÁLISE

Na abertura dos Capítulos analíticos 7, 8 e 9, apresentamos poemas escritos por autores trans que mostram um alto potencial de consciência linguística crítica – eles denunciam, pela linguagem, opressões cotidianas e, também, reivindicam dignidade, reconhecimento e respeito. São vozes de resistência em meio a uma sociedade potencialmente cis-heteronormativa. Ao longo das análises, realizamos um percurso que retomou o esquema sociodiscursivo dialético de Fairclough (2003). Assim, observamos *transmasculinidades plurais* performatizando e experienciando suas *identidades particulares* em *práticas socioescolares* das escolas João Nery e Leonardo Peçanha.

Em cada capítulo analítico, abordamos de modo mais enfático um dos *momentos da vida social* e, ainda, os articulamos com os demais, já que *discursos, fenômenos mentais, relações sociais, atividade materiais* e *o corpo* constituem a vida social dialeticamente. Nas *práticas socioescolares*, é inegável que tais elementos também se fazem presentes. Ilustramos abaixo inserindo alguns dos nossos dados de pesquisa na proposta metodológica de uma ADC Generificada de Gomes (2020, no prelo) em que a pesquisadora inclui o corpo como um dos elementos da prática social:

Figura 16 - Momentos da vida social e os Resultados desta Pesquisa



Fonte - Autoria própria

As relações sociais que os homens trans estudantes estabelecem na vida escolar foram *identificadas e representadas* de forma diferente nos relatos que produziram. Analisamos esse fenômeno de forma mais focalizada no Capítulo 7, quando RD e Lucas — estudantes da escola Leonardo Peçanha — relataram de forma positiva as *interações* com os/as colegas, negando insultos e provocações produzidos por essas pessoas. Ao abordar as *relações sociais* com a equipe de professores/as e com a direção escolar, mesmo que de forma opaca, RD revelou que, em alguns momentos, sua transmasculinidade ainda não é reconhecida, já que a supervisora da escola e alguns professores tendem a utilizar o nome de registro feminino para se referirem a ele. Porém, afirmou não se importar com isso. Já Lucas identificou o espaço da escola como um lugar de acolhimento, onde sua presença é importante para visibilizar a diversidade — ele nega ser vítima de transfobia na escola.

Arthur e Bear Lukas, estudantes da João Nery, relataram experienciar divergentemente as relações sociais com colegas. O primeiro relata que colegas fazem piada com sua identidade de gênero, utilizando seu nome de registro. O estudante justifica isso devido à sua performance transmasculina não ser passável, já que muitos ainda o “*leem como uma menina*”. É por essas relações conflitantes e pela insegurança de frequentar o banheiro masculino que, para Arthur, ser trans na escola “*é desafiador/é ser forte*” cotidianamente. Bear demonstrou ser apoiado por colegas de sala, mas explicitou os *olhares depreciativos*, produzidos por outros membros escolares, sobre o seu corpo trans nos corredores da instituição. Representou, também, a difícil relação com as “*tias*” da escola, que não agem de modo que ele se sinta acolhido. Assim como Arthur, ele incluiu a materialidade de sua transmasculinidade não passável como possível causa desses olhares. Com isso, as análises acerca das *relações sociais* nos evidenciam como *transmasculinidades plurais* experienciam a vida escolar de forma mais acolhedora ou mais violenta, sendo mais ou menos *inteligíveis* em diferentes espaços/tempos (ÁVILA, 2014; BUTLER, 2016; FAIRCLOUGH, 2003).

Discursos e fenômenos mentais foram nosso foco de discussão no Capítulo 8. Como ponto de partida, situamos uma análise de conjuntura sociopolítica, que considerou os temas visibilizados pelos estudantes nas entrevistas individuais, por exemplo, o *discurso religioso* presente na prática pedagógica da supervisora da escola João Nery e no discurso de membros familiares de Bear Lukas e de Arthur. Apontamos ainda que os *discursos conservador e pró-escola sem partido*, também *rearticulados* na atuação profissional dessa pedagoga, desencadearam efeitos negativos, contribuindo para o não reconhecimento identitário da transmasculinidade de Bear e para violências simbólicas produzidas contra o seu corpo trans na vida escolar. Arthur, ainda que de forma opaca, avaliou negativamente a conduta profissional

de professores/as negligentes com a transfobia escolar. Em outra perspectiva, nas breves análises de trechos dos grupos focais com a equipe escolar, constatamos na prática pedagógica da supervisora da João Nery um profícuo alinhamento com as ideologias conservadoras do *Movimento Escola Sem Partido* (MESP), já que o discurso produzido por ela focalizou a deslegitimação das pautas de gêneros e sexualidades e a “não doutrinação” no ambiente escolar.

O *discurso religioso neopentecostal*, reiterado pela mãe de Bear, demoniza sua vida trans e parece atenuar a possibilidade da sua responsabilidade de reconhecer a transmasculinidade como uma identidade de gênero inteligível gerando, ainda, cenas de violência simbólica. Já na família de Arthur, o *discurso religioso católico*, além de afetar o reconhecimento da transmasculinidade dele por parte da família, parece contribuir para o desencadeamento de violências físicas e simbólicas, as quais têm como agentes os próprios membros familiares. Os colaboradores da escola Leonardo Peçanha, Lucas e RD, não incluíram, nos trechos analisados no Capítulo 8, dilemas que os afetam na vida escolar, visto que demonstraram o acolhimento experienciado na instituição, mesmo com os equívocos quanto ao nome de registro ainda utilizado por alguns profissionais para se referir a RD, o que para ele não parece ser um grande problema. Isso também ocorre na família de RD: como ele aponta, nem todos os membros utilizam seu nome masculino. O colaborador Lucas, ao incluir o tema família, narrou o não reconhecimento por parte da mãe, os frequentes conflitos e o fato de ter saído de casa devido a sua transição de gênero, principalmente ao início da hormonização.

Entretanto, diferentemente de Arthur e Bear, Lucas e RD não incluíram o *discurso religioso* quando abordaram o tema família, o que no caso de Lucas não fez tanta diferença, já que apesar de ele não ter identificado a mãe como religiosa, representou o perfil conservador dela, acarretando o estranhamento de sua identidade de gênero e a falta de apoio a ele. RD, por sua vez, refere-se à figura materna somente em um momento de seu relato para dizer que sua mãe o chama pelo nome de registro, iterando, então, um nome de feminilidade — o que delegitima, assim, sua transmasculinidade.

Dessa forma, as análises realizadas no Capítulo 8 confirmam o fator contingencial das masculinidades (CONNELL; MESSERSHMIDT, 2013). Por um lado, verificamos na escola Leonardo Peçanha uma maior abertura para o reconhecimento e legitimação das transmasculinidades, principalmente na prática pedagógica da supervisora que auxiliou Lucas na busca pela regulamentação jurídica do nome social. Por outro lado, na João Nery, tanto as *práticas socioescolares* quanto as *familiares*, relatadas pelos estudantes, demonstraram-se imbricadas em uma *rede de crenças e de correntes ideológicas religiosas e conservadoras*, o

que fortalece politicamente a manutenção da hegemonia cis-heteronormativa e acaba atenuando as demandas de estudantes trans na vida escolar e familiar.

As *atividades materiais*, como o espaço físico do banheiro, da biblioteca e da quadra de esportes, onde são realizadas as aulas de Educação Física, foram abordadas de forma mais específica no Capítulo 9, apesar de ter sido mencionada anteriormente (no *Capítulo 7*) a experiência da vida trans no espaço da sala de aula. Foi possível analisar como os homens trans estudantes da escola João Nery relacionam-se com o espaço do banheiro masculino e feminino. Nesse sentido, Bear identificou seus sentimentos de insegurança e de constante ameaça quanto ao banheiro masculino e afirmou não o utilizar. Por isso, foi *agente* na difícil e demorada negociação com a diretora e supervisora para utilizar o banheiro da direção, inserindo-se em um regime de vigilância por parte da equipe pedagógica. Arthur também optou por utilizar esse espaço, pois identificou seu desconforto ao utilizar o banheiro feminino tendo em vista sua autoidentificação com a identidade de gênero masculina (FAIRCLOUGH, 2003).

Na Leonardo Peçanha, apesar de haver um banheiro sem gênero, Lucas demonstrou seu descontentamento com a abertura do espaço para toda a comunidade escolar, representando o descuido das cismasculinidades com a higiene do espaço. Já RD relatou não enfrentar problemas com os banheiros e afirmou utilizar tanto o masculino quanto o feminino: ele afirma, assim como fez em outros momentos de seu relato, não sofrer preconceito na escola. Quanto ao momento do recreio, Arthur foi o único que nos relatou sentir-se incomodado com *olhares de não compreensão* que julgam seu corpo trans no momento do intervalo, o que causa o seu isolamento na biblioteca — esse espaço foi representado por ele como um refúgio do estranhamento que sua transmasculinidade provoca nos corredores da escola durante o recreio. Ele também não participa da Educação Física e justifica seu afastamento dessa atividade por meio do argumento da materialidade corporal. Esse estudante problematiza: como participar de uma atividade em âmbito coletivo se sua transmasculinidade é questionada e se seu corpo não pode ser exposto sem camisa como fazem as cismasculinidades? Tal fato não ocorre na escola Leonardo Peçanha com RD, que relatou o apoio do professor de Educação Física, responsável por incluí-lo no time dos meninos em um evento esportivo da escola, fato que, de certa forma, mostra mais abertura dessa instituição para as diferenças.

Ao longo dessa dissertação, em vários momentos discursivos, comprovamos como *transmasculinidades plurais* experienciam a vida escolar em conjunturas escolares diferentes, embora que ambas as instituições estejam localizadas na mesma cidade, em Viçosa, interior de Minas Gerais. Dentre os relatos analisados, o de Bear Lukas se demonstrou o mais longo e nos possibilitou identificar mais temáticas, representando uma maior vulnerabilidade entre os

demais colaboradores. Esse grau acentuado da vulnerabilidade dele, tanto nas *práticas socioescolares* como na vida familiar, está associada à quantidade de marcadores da diferença articulados na vivência de Bear — negro, homem trans em processo de transição e de hormonização, cabelos longos (CARVALHO, 2018).

Durante as análises dos *relatos de si* gerados na cena de interpelação científica *entrevistas individuais semiestruturadas*, reconhecemos que, para os homens trans estudantes, aquele foi um momento de autorreflexão sobre as suas *identidades particulares*, mas também de *desposseção*, de exposição e de denúncia de suas vulnerabilidades. Percebemos os efeitos da insegurança social, do medo, da transfobia, da negligência escolar e familiar com o reconhecimento identitário de vidas trans, mas também observamos o potencial transformacional que alguns estudantes revelaram ao *narrar a si* mesmo, salientando práticas de contestação de hegemonias cristalizadas (BUTLER, 2015; FAIRCLOUGH, 2003).

Nossa investigação discursivo-etnográfica-crítica e transformacional, produzida nesta dissertação, pôde visibilizar problemas sociais no nível político, como a falta de formação sobre gêneros e sexualidades direcionadas a profissionais da educação básica. Pôde, ainda, expor algumas demandas simbólicas e materiais de transmasculinidades estudantes. Em contrapartida, nosso objetivo, enquanto analistas do discurso e educadores, sempre esteve longe de analisar, problematizar e tentar solucionar todas as demandas das existências trans e da educação pública brasileira. Por isso, finalizamos esta dissertação com algumas questões sugestivas que podem fazer emergir novas pesquisas capazes de contribuir para os *Estudos de Gênero* e, talvez (mas não necessariamente), para a ADC.

No Brasil, quais são os *poderes causais* da evasão escolar de transfeminilidades e de transmasculinidades? Como a comunidade LGBTQI+ estudante relata os relacionamentos afetivo-amorosos em espaços educacionais? Como pessoas trans não binárias experienciam as práticas socioescolares nas escolas de educação básica e nas universidades? Como os cursos de licenciatura de universidades públicas e privadas têm se organizado para a formação de professores na temática da diversidade de gêneros e sexualidades?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. 'Homens trans': novos matizes na aquarela das masculinidades? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis v. 20, n. 2, p. 513-523, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000200012/22858>. Acesso em: 21 nov. 2019.
- ALVES, C. E. R.; MOREIRA, M. I. C. Do uso do nome social ao uso do banheiro: (trans)subjetividades em escolas brasileiras. **Quaderns de Psicologia**, Barcelona, v. 17, n. 3, p. 59-69, dez. 2015.
- ALTMAN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001.
- ANDRADE, L. N. **Travestis na escola**: assujeitamento e resistência à ordem normativa. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Fortaleza, CE, 2012.
- ANMEGHICHEAN, M. et al. **Princípios de Yogyakarta**: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Yogyakarta, Indonésia, nov. 2006. Disponível em: <http://www.direito.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/principiosdeyogyakarta.pdf>. Acesso em: 04 set. 2019.
- ANTUNES, L. **Pessoas trans enfrentam dificuldades para alterar nome social em cartórios**. 2019. Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/entry/nome-social-dificuldades-cartorio_br_5c51a6b4e4b00906b26f67da. Acesso em: 14 dez. 2019.
- ARAÚJO, M. S. **O amor de Cristo nos uniu**: construções identitárias e mudança social em narrativas de vida de gays cristãos do grupo Diversidade Católica. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) — Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Viçosa. 2014.
- ARCHER, M. S. Realismo e o problema da agência. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 2, n. 6, p. 51-75, 2000.
- ARTS, B.; BAUER, M. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Trad. P. A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 37-89.
- ÁVILA, S.N. **FTM, transhomem, homem trans, trans, homem: A emergência de transmasculinidades no Brasil contemporâneo**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) — Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.
- BACKES, D. S. et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011. Disponível em: http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/88/10_GrupoFocal.pdf. Acesso em: 01 out. 2018.

- BAÊTA, O. V. **Estratégias como práticas sóciodiscursivas em uma universidade pública: uma abordagem crítica.** 2016. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2016.
- BARKER, C. GALASÍNSKI, D. **Cultural studies and discourseanalysis: a dialogue on language and identity.** London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications - 2001.
- BARROS, S. M. **Realismos crítico e emancipação humana.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- BARROS, S. M; VIEIRA, V. RESENDE, V. M. Realismo crítico e análise de discurso crítica: hibridismos de fronteiras epistemológicas. **Polifonia.** Cuiabá, v. 23, n. 33, jan.-jun. 2016, p. 11-28.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BHASKAR, R. **The possibility of Naturalism: a philosophical critique of the contemporary Human Sciences.** Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1989.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo.** Tradução Sérgio Miller. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.
- BENEVIDES, B. G; NOGUEIRA, S. N. B. Dossiê: assassinatos e violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018. **Brasil: ANTRA/IBTE**, 2019.
Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2019/01/dossie-dos-assassinatos-e-violencia-contra-pessoas-trans-em-2018.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2019.
- BENTO, B. **O que é transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BENTO, B. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos.** Salvador: EDUFBA, 2017.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>.. Acesso em: 08 out. 2019.
- BERTAUX, D. **Le récit de vie.** Paris: Nathan, 1997.
- BHASKAR, R. Critical realism. Essential readings. *In*: ARCHER, M. et al. (Eds.). **Centre For Critical Realism.** London: Routledge, 1998.
- BORBA, R. Linguística Queer: uma perspectiva pós identitária para os estudos da linguagem. **Entrelinhas**, São Leopoldo, RS, v. 9, n. 1, p. 91-107, 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/10378/4862>. Acesso em: 17 ago. 2019
- BORGES, B. **Os muros da escola: os desafios de jovens transgêneros para sobreviverem aos pátios e salas de aula no Brasil.** 2018. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/trans-escola/#tematico-1>. Acesso em: 19 out. 2019.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. P. **Reproduction in Education, Society and Culture**. London: Sage, 1977.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 41-64.

BRAZ, C.; SOUZA, E. R. Políticas de saúde para homens trans no Brasil: contribuições antropológicas para um debate necessário. *In*: VAL, A. C. (Org.). **Multiplicando os gêneros nas práticas em saúde**. Ouro Preto: Editora UFOP, 2016, p. 149-172.

BRAZ, C.; SOUZA, E. R. Transmasculinidades, transformações corporais e saúde; algumas reflexões antropológicas. *In*: CAETANO, M.; SILVA JÚNIOR, P. M. **De guri a cabra-macho: masculinidades no Brasil** (Orgs.). 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018, p. 28-42.

BUTLER, J. **Excitable Speech**. A Politics of the Performatives. New York: Routledge, 1997.

BUTLER, J. **Undoing gender**. New York: Routledge, 2004

BUTLER, J. Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto. **Rio de Janeiro: Civilização Brasileira**, v. 2009, p. 13-15, 2015.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Editora Record, 2016.

BUTLER, J. **Cuerpos que importan** – sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires, Paidós, 2005 BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CARVALHO, A. B. **Representações e identidades de mulheres gordas em práticas midiáticas digitais: Tensões entre vozes de resistência e vozes hegemônicas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) — Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2018.

CANSECO, A. Reconhecer a violência. Sexualidade, **Salud Soc**. Rio de Janeiro. 2015.

CÉSAR, M. R. S. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". **Educar em revista**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a04.pdf>. Acesso em: 08 set. 2019.

CÉSAR, M. R. D. A. Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras. *In*: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2009.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, jul.-dez. 2002.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

- CIDADE, M. L. R; BICALHO, P. P. G. O nome é a primeira coisa!": reflexões sobre a alteração do registro civil de pessoas trans* no estado do Rio de Janeiro. *In*: SEFFNER, F.; CAETANO, M. (Orgs.) **Discurso, discursos e contra-discursos latino-americanos sobre a diversidade sexual e de gênero**. Rio Grande: Ed.FURG, 2016, p. 895-905.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de estudos feministas**, Florianópolis v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.
- CLIFFORD, J. Notes on (field)notes. *In*: SANJEK, R. (Org.). **Fieldnotes**. London: Cornell University Press, 1993. p. 47-70.
- COLLIER, A. **Critical realism: an introduction to Roy Bhaskar`s philosophy**. London: Verso, 1994. 386p.
- CONNEL, R. **Gênero em termos reais**. São Paulo: Versos, 2016.
- CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W.; FERNANDES, F. B. M.Masculinidadehegemônica: repensando o conceito. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.
- CONNERTON, P. (Ed.). **Critical sociology**. Harmondsworth: Penguin, 1976.
- COSTA, L. P. T. A ADC faircloughiana: concepções e reflexões. **Linguasagem**, São Carlos, v. 1, p. 1-5, 2012.
- CRUZ, E. F. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 73-90, jan./jun. 2011.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2019.
- DENZIN, N. Interpretative ethnography for the next century. **Journal of Contemporary Ethnography**, London, v. 28, n. 5, p. 510-519, 1999.
- DENZIN, N; LINCOLN, Y. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.17
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em: 04 out. 2018
- FABRÍCIO, B. F; MOITA LOPES, L. P. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 11-29, 2002. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap012.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de M. I. Magalhães. Brasília: UNB, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London, New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica**. Tradução de Iran Melo. *Linha d'Água*, n. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.

FAIRCLOUGH, N. Análise Crítica do Discurso como raciocínio dialético: crítica, explanação e ação. Tradução de Maycon Silva Aguiar. **Policromias**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 32-50, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/29970/17853>. Acesso em: 03 jan. 2019.

FARIA, M. A. **A luta é coletiva mas é individual?** Violências vivenciadas e estratégias de enfrentamento construídas pela comunidade universitária de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e outras identidades. 2018. Dissertação (Mestrado). FIOCRUZ, Belo Horizonte, MG, 2018.

FATIMA, W. **As sexualidades mal ditas no discurso religioso neopentecostal**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2018.

FAUSTO-STERLING, A. Dualismos em duelo. *Cadernos Pagu*, v. 2, n. 17-18, p. 9-79, 2001.

FRANCO, N.; CICILLINI, G. A. Travestis, transexuais e transgêneros na escola: um estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 2, p. 122-137, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, G.; FERREIRA, S. M. Cultura autoritária, ultraconservadorismo, fundamentalismo religioso e controle ideológico da educação básica pública. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p. 88-113, jan.-abr. 2019.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FURLANI, J. **Encarar o desafio da Educação Sexual na escola**. In: Sexualidade; Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED –Pr., 2009. p. 37-48

GALLINO, L. **Il denaro, il debito e la doppia crisi spiegati ai nostri nipoti**. Torino, Edizione Einaudi, 2015.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Trad. P. A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 64-89.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, C. (Org.). **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GEERTZ, C. “Do ponto de vista dos nativos”: a natureza do conhecimento antropológico. In: GEERTZ, C. (Org.). **O saber local**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GERMANO, L. **O que é a Teoria Queer? E o que não é**. 2017. Disponível em: <https://medium.com/@lucas.germano/o-que-%C3%A9-a-teoria-queer-5c084c0b6cfd>. Acesso em: 19 ago. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, M. C. A. **Agência e poderes causais**: analisando o debate sobre a inclusão de ideologia de gênero e orientação sexual no plano decenal de educação – Brasil. **Polifonia**, Cuiabá, v. 23, n. 33, p. 89-109, jan./jun. 2016.

GOMES, M. C. A. Identidades de gênero no movimento funk: um estudo explanatório crítico de notícias jornalísticas brasileiras. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 1, p. 183-200, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/39622>. Acesso em: 31 out. 2018.

GOMES, M. C. A. Corpo em trânsito: Problematizando as Questões de Gênero em Narrativas Jornalísticas. **Gláuks: Revista de Letras**. v. 14, n.1. p. 1-17, 2014. Disponível em: <http://www.revistaglauks.ufv.br/artigo/320>. Acesso em: 31 out. 2018.

GOMES, M. C. A. “Eu não me sinto fora do eixo, fora do tom, fora de nada”: analisando as construções identitárias no discurso midiático. **Cadernos Discursivos**, Catalão, v.1, n. 1, p. 174-188, 2013. Disponível em: https://cadis_letras.catalao.ufg.br/up/595/o/Maria_Carmen_Aires_Gomes.pdf. Acesso em: 31 out. 2018.

GOMES, M. C. A. Estudo explanatório-crítico de narrativas jornalísticas e a problematização de gêneros. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v.13, n.2, p.140-151, 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2015.132.01>. Acesso em: 31 out. 2018.

GONZALEZ, C. G. **Identidade de gênero no espaço escolar: o empoderamento feminino através do discurso**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Brasília, DF, 2013. Universidade de Brasília Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

GONZALEZ, C.G. **Identidades de gênero no espaço escolar: possibilidades discursivas para superação da heteronormatividade**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

GROSSMAN, A. H. et al. Lesbian, gay, bisexual and transgender youth talk about experiencing and coping with school violence: A qualitative study. **Journal of LGBT Youth**, v. 6, n. 1, p. 24-46, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19361650802379748>. Acesso em: 23 nov. 2019.

GUAGLIANONE, D. **Escola em TRANSformação**: Estudantes trans contam os desafios. 2019. Disponível em: <http://ubes.org.br/2019/escola-em-transformacao/>. Acesso em: 19 dez. 2019.

Guia de Gênero e Sexualidade para educadores(as). Viração Educomunicação. 2017. Disponível em: <https://direitoshumanosemsaladeaula.files.wordpress.com/2017/12/guia-de-gc3aanero-e-sexualidade-para-educadoresas-1.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

HALLIDAY, M; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. Londres: Arnold, 2004.

HAMMERSLEY, M. Introducing ethnography. In: GRADDOL, D. et al (orgs.). **Researching language and literacy in social context**. Clevedon; Philadelphia; Adelaide: The Open University, 1994. p.1-17.

- HARPER, D. Talking about pictures: a case for photo elicitation. **Visual Studies**. v. 17, n.1, p. 13-26, 2005.
- HEBERLE, V.; MEURER, J. L. (Orgs.). **Systemic Functional Linguistics in Action**. **Revista Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 46, jan./jun. 2004.
- HOLANDA, L. L. L; JÚNIOR, M. E. Pessoa trans e a polêmica do acesso aos banheiros: análise da decisão proferida pelo STF na Repercussão Geral do Recurso Extraordinário nº 845.779/SC. **R. Fórum de Dir. Civ. – RFDC**, Belo Horizonte, n. 18, p. 187-197, maio-ago. 2018.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radi-calización de la democracia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina. 2004.
- LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-241.
- LEEUVEN, T. **Introducing social semiotics**. New York: Routledge, 2005.
- LIMA, M. R. **A Rainha da lapa e o padre: uma análise discursivo-crítica das representações sociodiscursivas de Luana Muniz nas práticas midiáticas digitais brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) — Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2019.
- LINDE, C. **Life stories: The creation of coherence**. New York: Oxford University Press, 1993.
- LINS, B.A; MACHADO, B.F; ESCOURA, M. **Diferentes não são iguais – a questão de gênero na escola**. São Paulo: Reviravolta, 2016.
- LIONCO, T. et al. “Ideologia de gênero”: estratégia argumentativa que forja cientificidade para o fundamentalismo religioso. **Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 599-621, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a11.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2020.
- LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado – Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul.- dez. 2000.
- LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". **Labrys: estudos feministas**, Brasília, v. 1, n. 1/2, 2002. Disponível em: https://www.labrys.net.br/labrys1_2/guacira1.html. Acesso em: 04 ago. 2019.
- LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2019.
- MAGALHÃES, C.M. A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo. *In*: MAGALHÃES, C.M (org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

- LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.
- LOURO, G. L. Os Estudos Queer e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 363-369, jul.-dez. 2012.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation: Appraisal in English**. London: Palgrave Macmillan, 2005.
- MATTOS, A. N. Conservadorismo político explicado em 4 pontos. **Politize!** Disponível em: <https://www.politize.com.br/conservadorismo-pensamento-conservador/>. Acesso em: 16 out. 2019.
- MEAD, M. **Sexo e temperamento**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1979 [1935].
- MELGAÇO, P. T. **O corpo plus size feminino na mídia digital brasileira: análise discursiva e multimodal de posts da marca Duloren no Facebook**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) — Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2016.
- MELLOR, D. Popular Romance, the playground, the classroom and the Complexities of the Everyday. Comunicação apresentada na Fifth Gender and Educacion Internacional Conference: Gender, Power & Differences. **Gender and Educacion Association**. Cardiff School of Social Sciences, Cardiff, mar. 2005.
- MISKOLCI, R. Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. **Estudos Feministas**, v. 14, p. 681-693, 2006.
- MISKOLCI, R. **A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização**. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.
- MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- MISKOLCI, R. Estranhando as ciências sociais: notas introdutórias sobre teoria Queer. **Florestan**, p. 08, 2014
- MISKOLCI, R. A Teoria Queer a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>: Acesso em: 15 ago. 2019
- MORAES, G. L. Neopentecostalismo-um conceito-obstáculo na compreensão do subcampo religioso pentecostal brasileiro. **REVER: Revista de Estudos da Religião**, v. 10, p. 01-19, jun. 2010. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv2_2010/t_moraes.pdf. Acesso em: 31 jul. 2019.

MOORE, H. L. **Feminism and Anthropology**. Cambridge: Polity Press, 1988.

NATAL-NETO, F. O.; MACEDO, G. S.; BICALHO, P. B. C. A Criminalização das Identidades Trans na Escola: Efeitos e Resistências no Espaço Escolar. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 7, n. 1, p. 78-86, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v7n1/v7n1a08.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

NERY, João Walter, MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque. Transhomens: a distopia nos tecno-homens. In: BRASIL, Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Transexualidade e travestilidades na saúde**. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Brasília, Ministério da Saúde, 2015. p. 194.

NERY, J.W. **Transgêneros na escola: como lidam os professores**. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/33014422/Transg%C3%A9neros_na_escola_como_lidam_os_professores. Acesso em: 18 ago. 2019.

OLIVEIRA, A. L. G. **“Somos quem podemos ser: os homens (trans) brasileiros e o discurso pela (des)patologização da transexualidade**. 2015. Dissertação (Ciências Sociais) — Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20034/1/SomosQuemPodemosSer_Oliveira_2015.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Ensino médio**. Ministério da Educação. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

PELÚCIO, L. **Fora do Sujeito e fora do lugar: reflexões sobre performatividade a partir de uma etnografia entre travestis**. Texto apresentado na 38ª Reunião da ANPOCS, 2006.

PEDRINI, M. D. **Homens trans(bordados): experiências juntas e misturadas na produção de outras masculinidades**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia institucional), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2017.

PEREIRA, M.M. **Fazendo Género no Recreio**. A negociação do género em espaço escolar. Imprensa de Ciências Sociais (ICS): Lisboa, 2012.

PINAR, W. F. Queer theory in education. **Journal of homosexuality**, v. 45, n. 2-4, p. 357-360, 2003.

PRECIADO, P. B. **Testo Yonqui**. Madrid: Espasa, 2008.

PRECIADO, P. B. **Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual**. São Paulo: n-1 edições, 2014 [2002].

PRECIADO, B. **Ser ‘trans’ é cruzar uma fronteira política**. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/09/cultura/1554804743_132497.html. Acesso em: 27 nov. 2019

PONTES, J. C.; SILVA, C. G. Cisnormatividade e passabilidade: deslocamentos e diferenças nas narrativas de pessoas trans. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 8, p. 396-417, 2017.

PORCHART, P. Um corpo para Judith Butler. **Periódicus**, Salvador, n. 3, v. 1, mai.-out. 2015. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus>. Acesso em: 03 ago. 2019

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola, 2003.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016 [2006].

RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica e Etnografia: O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de rua, sua crise e o protagonismo juvenil**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 4, n. 05, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309/1742>. Acesso em: 13 set. 2019.

RODRIGUES, A.; ZAMBONI, J.; ROCON, P. C. Corpo, gêneros e uso dos banheiros na universidade pública: a precariedade do disciplinar. *In*: RODRIGUES, A.; MONZELI, G. A.; FERREIRA, S. R. S. (Orgs.). **A política no corpo: gêneros e sexualidades em disputa**. Vitória: EDUFES, 2016. p. 67-83.

SALABERT, D. **O que você faz com os seus privilégios?**. Entrevista com Duda Salabert. 2019.

SALES, A. **Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT, 2012.

SALIH, S. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Tradução e notas de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SANTOS, D. B. C. A biopolítica educacional e o governo de corpos transexuais e travestis. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 630-651, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000300630&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 nov. 2018

SANTOS, B. S. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. 2013. Cortez, São Paulo.

SASSO, W. C. **Masculinidades Plurais: Um estudo sobre homens dissidentes de gênero e sexualidade no Projeto Chicos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2018.

SEIDMAN, S. Deconstructing Queer Theory or the Under-Theorization of the Social and the Ethical. *In*: NICHOLSON, L.; SEIDMAN, S. (Orgs.). **Social Postmodernism: Beyond identity politics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 116-141.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença**. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

STUBBS, M. **Discourse analysis**. Oxford: Basil Blackwell, 1987.

TECRUZI, A. et al. **Antologia trans**. 30 poetas trans, travestis e não-binários. 1ª reimpressão. São Paulo: Cursinho Popular Transformação, 2017.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Trad. (Coord.) Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

TJORA, A. H. Writing small discoveries: an exploration of fresh observers' observations. **Qualitative Research**, London, v. 6, n. 4, p. 429-451, 2006.

UCHÔA, L. F. P. Transmasculinidade e os desafios cotidianos. **Revista Educação-UNG-Ser**, São Paulo, v. 12, n. 1 esp, p. 47-59, 2017. Disponível em: < <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/2884/2131>>. Acesso em: 14 set. 2019.

UNAIDS Brasil. **Manual de Comunicação LGBTI+**.2018. Disponível em: <http://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.

VALENTE, G. A. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 107-127, 2018.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião pública**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001.

VERGUEIRO, V. S. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. Dissertação (Pós-graduação em Cultura e Sociedade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2015.

WACQUANT, L. Que é gueto? Construindo um conceito sociológico. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 23, p. 155-164, 2004.

WANG, C.; BURRIS, M. A. **Empowerment through photo novella**: Portraits of participation. *Health Education Quarterly*, v.21, n.2, p.171-186, 1994.

WHITE, P. Valoração – Linguagem da Avaliação e da perspectiva. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v.4, n.esp, p.178-205, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

1. Termo de Consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 Campus Universitário – Viçosa, MG – 36570-000
 Telefone: (31) 3899-1583
 E-mail: posgradla@ufv.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 (Documento para o *participante maior de idade*)

Caro(a) _____ participante,

Eu, _____, portador do CPF _____; RG: _____, domiciliado no endereço _____, possuidor do contato telefônico _____, tenho desenvolvido uma pesquisa intitulada **“ANÁLISE DISCURSIVO-CRÍTICA DE RELATOS DE HOMENS TRANS EM PRÁTICAS SOCIOESCOLARES DE VIÇOSA-MG”**, para fins de obtenção do título de Mestre em Letras – Estudos Linguísticos pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa.

Nesta pesquisa pretendemos entender (i) *como estudantes trans experienciam a vida escolar*. É nosso objetivo também (ii) *identificar como professores e profissionais da educação veem e lidam com a existência das pessoas trans na escola*. O motivo que nos leva estudar este tema no contexto socioescolar brasileiro está ligado ao fato de que corpos trans podem ser considerados desviantes do padrão cisgênero e, por isso, são costumeiramente desprivilegiados em várias situações da vida social.

As discussões que serão levantadas pela pesquisa poderão ajudar a favorecer o desenvolvimento de possíveis estratégias para mudanças sociais, colaborando para a ampliação do reconhecimento e da legitimidade identitária de estudantes trans no contexto socioescolar. Para alcançar tais objetivos, gostaria de contar com a sua participação, uma vez que você é membro do mencionado grupo de sujeitos-participantes-alvo. A participação irá se dar por meio da concessão de uma *entrevista semiestruturada* individual, focalizada em temas da vivência escolar e da trajetória de vida.

Tanto as entrevistas quanto o grupo focal serão realizados na escola a qual a/o participante é vinculada(o), terá duração aproximada de 25 minutos (entrevista semiestruturada) e de 30 a 45 minutos (grupo focal). O áudio gerado por estes procedimentos passará pelo processo de transcrição para a composição dos dados a serem analisados. A sua participação é voluntária e muito importante. Não haverá custos ou prejuízos decorrentes da sua participação, também não havendo nenhum tipo de gratificação como fruto dela. Garanto que, no decorrer da pesquisa, estarei à sua disposição para prestar quaisquer eventuais esclarecimentos sobre a metodologia

utilizada. Também é considerada a sua liberdade para a retirada do consentimento a qualquer momento, caso queira deixar de participar do estudo. É importante explicitar que possíveis afetações emocionais podem, naturalmente, ocorrer, uma vez que a entrevista/participação em grupo focal (no caso dos sujeitos-participantes profissionais da educação) resgata memórias. Devido a isso, com a finalidade de minimizar tal desencadeamento emocional, você pode solicitar, em qualquer momento:

- ***Pausa na entrevista individual/grupo***: caso sinta algum tipo de desconforto físico ou mental;
- ***Prosseguir e retomar***: se você não se sentir confortável para responder a alguma questão em um dado momento, poderá prosseguir e retomá-la ao final da entrevista;
- ***Recusar a resposta***: caso você não se sinta confortável para responder a alguma das questões, poderá recusar justificando ou não o motivo;

Em se tratando do grupo focal, que terá como participantes os profissionais da educação, trata-se de um diálogo em grupo. É possível que alguma divergência de opiniões dos participantes cause algum tipo de situação conflituosa - caso isso ocorra, o entrevistador fará uma mediação para garantir a integridade do posicionamento de todas/todos.

De modo especial, dou a garantia de que as informações obtidas serão analisadas por mim, com apoio da minha orientadora, a Prof^a Dr^a Maria Carmen Aires Gomes, de modo a não ser divulgada a sua identificação ou de qualquer um dos outros participantes. Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para o desenvolvimento da pesquisa, podendo publicar resultados prévios através de artigos científicos em revistas especializadas (em papel ou eletrônicas) e/ou em encontros científicos e congressos, além, evidentemente, da publicação dos resultados finais do estudo em minha dissertação de mestrado – sem, em nenhuma destas circunstâncias, tornar pública a sua identificação. Colocadas estas questões, apresento a seguir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para ser assinado, caso você não tenha mais dúvidas e aceite participar da pesquisa. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável em seus dados de pesquisa no Departamento de Letras até o final de sua pesquisa (1º semestre de 2020). A outra via será fornecida a você, participante.

Atenciosamente,

Pesquisador

Orientadora

Eu, _____,
portador do RG _____, residente no endereço
_____,
_____ na cidade _____,
com telefone de contato _____, afirmo ter sido suficientemente
informado(a) a respeito do estudo “**ANÁLISE DISCURSIVO-CRÍTICA DE RELATOS DE
HOMENS TRANS EM PRÁTICAS SOCIOESCOLARES DE VIÇOSA-MG**”. Ficaram
claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as
garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Assim, autorizo a publicação
de meus enunciados em meios de divulgação científica: periódicos, livros, anais de congressos,
em suportes eletrônicos ou impressos, e na dissertação de mestrado do pesquisador, sendo
mantida sigilosa a minha identificação em qualquer uma destas circunstâncias. Estou ciente de
que não terei participação financeira no caso de inserção dos dados em livro, nem qualquer
outra forma de gratificação.

Colaborador/colaboradora

APÊNDICE B

2. Questionário de Participantes – Estudantes

QUESTIONÁRIO DE PARTICIPAÇÃO - ESTUDANTE

Carxs participantxs da Escola Estadual

_____.

Este questionário apresenta algumas questões sociais importantes para a pesquisa “ANÁLISE DISCURSIVO-CRÍTICA DE RELATOS DE HOMENS TRANS EM PRÁTICAS SOCIOESCOLARES DE VIÇOSA-MG ” que estou desenvolvendo. Precisamos documentar os perfis de possíveis participantes para que possamos contemplar uma maior diversidade de entrevistadxs. Seu anonimato será inteiramente preservado.

As perguntas marcadas com asterisco (*) serão de resposta obrigatória.
Antecipo agradecimentos pela disponibilidade de todxs!

Nome*: _____ **Idade***

Tem algum apelido na escola? _____

E-mail*:

Telefone*: (____) _____

Orientação sexual*:

- () Heterossexual
 () Homossexual
 () Bissexual
 () Outra: _____.

Identidade de Gênero*:

- () Feminina () cisgênero () transgênero
 () Masculina () cisgênero () transgênero

- () Não binário.
() Outra: _____.

Escolaridade*:

- () Ensino Fundamental - ano: _____.
() Ensino Médio - ano _____.

Etnia- Raça*: _____.

É membro de alguma religião ou denominação religiosa?

- () Sim () Não

Se sim, qual? _____.

Profissão*: _____.

Possui filha(o)?* _____.

Alguma particularidade sua que julgue relevante registrar?

_____.

Indique a sua sala e turno que estuda: _____.

Turma: _____.

Turno:

- () manhã
() tarde
() noite

APÊNDICE C

3. Questionário de Participantes – Profissionais da Educação

QUESTIONÁRIO DE PARTICIPAÇÃO - PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Carxs participantxs da Escola Estadual

_____.

Este questionário apresenta algumas questões sociais importantes para a pesquisa “ANÁLISE DISCURSIVO-CRÍTICA DE RELATOS DE HOMENS TRANS EM PRÁTICAS SOCIOESCOLARES DE VIÇOSA-MG” que estou desenvolvendo. Precisamos documentar os perfis dxs participantes para que utilizemos em nossas análises. Seu anonimato será inteiramente preservado.

As perguntas marcadas com asterisco (*) serão de resposta obrigatória.
Antecipo agradecimentos pela disponibilidade de todxs!

Nome*: _____ **Idade*:**

E-mail*:

—

Telefone*: (____) _____

Orientação sexual*:

- () Heterossexual
 () Homossexual
 () Bissexual
 () Outra: _____.

Identidade de Gênero*:

- () Feminina () cisgênero () transgênero
 () Masculina () cisgênero () transgênero
 () Não binário.
 () Outra: _____.

Escolaridade*:

() Ensino Superior () Completo / () Incompleto
() Pós-Graduação - Especificação: _____.

Ano de conclusão da Graduação: _____.

Etnia-raça*:

- () Branc@
() Amarel@
() Pard@
() Negr@

É membro de alguma religião ou denominação religiosa?

() Sim () Não

Se sim, qual? _____.

Profissão*: _____.

Atua há quanto tempo? _____.

Indique o/os turno(s) que atua nesta escola:

Turno:

- () manhã
() tarde
() noite

Alguma particularidade sua que julgue relevante registrar?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTAS⁷⁶

| OBJETIVOS DA PESQUISA | PERGUNTAS |
|---|---|
| <p>Analisar como estudantes trans experienciam, material e mentalmente, as suas ontologias nas práticas socioescolares por meio de <i>narrativas de vida</i>.</p> | 1) Quando você passou a se identificar como trans e como foi isso na escola? |
| | 2) O que vem à sua mente quando você pensa em <i>ser trans e estar na escola</i> ? |
| | 3) Em algum momento você já foi exposta(o) a situações transfóbicas na escola? |
| | 4) Na sua sala, se algum colega faz piada com o seu nome social/identidade de gênero, qual é a sua reação? Como você se sente diante dessas situações? |
| | 5) Já houve intervenção das(os) professoras(es) em situações de <i>bullying</i> direcionadas a você? |
| | 6) Como você avalia a sua relação e interação com os colegas de sala? |
| | 7) Onde você costuma passar o recreio e o que faz durante esse intervalo? |
| | 8) Você tem participado das aulas de Educação Física? Qual/quais atividade(es) tem praticado? |
| | 9) Enquanto estudante trans, qual é a sua relação como os banheiros? Você já deixou de fazer suas necessidades fisiológicas por ter receio de frequentar o banheiro do gênero que você se identifica? |
| | 10) Você proporia à direção da escola alguma mudança na identificação dos banheiros? |

⁷⁶ Este roteiro foi elaborado visando ao planejamento das entrevistas que serão realizadas com estudantes trans de duas escolas públicas e estaduais da cidade de Viçosa/MG. As questões estão diretamente ligadas aos objetivos da pesquisa “CORPOS TRANS EM PRÁTICAS SOCIOESCOLARES: UMA ANÁLISE CRÍTICO-DISCURSIVA DE NARRATIVAS DE VIDA”. O direcionamento que este roteiro dá ao sujeito participante é de natureza *semiestruturada*, uma vez que focaliza um assunto por meio de perguntas principais (registradas aqui), mas que serão complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas às entrevistas (MANZINI, 1990/1991). O roteiro foi elaborado considerando as características das *entrevistas semiestruturadas*, modelo que “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

| | |
|---|---|
| <p>Problematizar a relação entre a Escola e as Ontologias <i>queer's</i> levando em conta os pressupostos teóricos da pedagogia <i>queer</i>.</p> | <p>11) Como você avalia a equipe de professores e equipe administrativa (diretora, coordenadoras e supervisoras) quanto a forma que lidam com a sua identidade de gênero?</p> |
| | <p>12) Já aconteceu aqui na escola alguma aula ou atividade extra-classe que discutiu sobre gênero/sexualidade? Você se engajou na atividade?</p> |
| <p>Encerramento e Agradecimento</p> | <p>- Nós falamos sobre várias situações que focalizaram o tema “<i>trans na escola</i>”. Há algo que não abordamos até aqui e que você gostaria de me dizer?</p> |
| | <p>- Agradecimento pela participação; Pontuar a relevância da participação para a pesquisa; Salientar a confidencialidade da narrativa; Despedida;</p> |

APÊNDICE E - TÓPICOS GUIA - GRUPO FOCAL⁷⁷

| OBJETIVOS DA PESQUISA | EIXO TEMÁTICO (1) <i>Gênero e Sexualidade na escola</i> |
|---|--|
| <p>Analisar, por meio das categorias do significado representacional, as práticas socioescolares circunscritas no discurso de profissionais da educação (professores, diretores e coordenadores);</p> <p>Problematizar a relação entre a Escola e as Ontologias <i>queer's</i> levando em conta os pressupostos teóricos da pedagogia <i>queer</i>.</p> | Para vocês, o que é tratar de gênero e sexualidade no âmbito escolar? |
| | Como vocês têm discutido esses temas aqui na escola? |
| | <p align="center">EIXO TEMÁTICO (2) <i>Temos estudantes trans na escola. Como estamos lidando com esses corpos?</i></p> |
| | Quando vocês ouviram falar sobre transgeneridade pela primeira vez? |
| | Como foi poder experienciar a transição de gênero das/dos alunas/os trans? |
| | O que o nome social das/dos alunas(os) trans representa para vocês e qual é a importância dele? |
| | Em sala de aula, como vocês percebem a interação das/dos alunas/os trans com os colegas? |
| | O que vocês pensam sobre a relação dessas/desses alunos com os banheiros da escola? |
| | <p align="center">EIXO TEMÁTICO (3) <i>A coexistência dos estudantes trans com a comunidade e com o espaço escolar: possíveis mudanças de práticas pedagógicas e/ou de estruturas físicas</i></p> |
| | Para finalizarmos, podemos falar sobre estratégias que promovam o reconhecimento e o respeito às identidades dessas/desses estudantes? Quais possibilidades de mudanças vocês veem? |

⁷⁷ De acordo com Gaskell (2005: 66), “um tópico-guia é capaz de criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica plausível através dos temas em foco”. Os tópicos-guia aqui formulados pretendem dar conta das questões de pesquisa, com flexibilidade: algumas alterações de foco podem acontecer devido ao próprio interesse e interação dos/as participantes. Afinal, *Grupo focal* define-se como uma técnica de pesquisa que diz respeito à geração de dados por meio de interação grupal sobre um tópico determinado” (Morgan, 1996: 130).

ANEXOS

ANEXO 01 – ENTREVISTAS INDIVIDUAIS E GRUPOS FOCAIS

A seguir organizamos a transcrição das entrevistas semiestruturadas individuais que realizamos com os colaboradores da pesquisa.

Transcrições das entrevistas com estudantes da ESCOLA JOÃO NERY:

1. ENTREVISTA COM BEAR LUKAS

Samuel: Então, Bear Lukas, bom dia! Vamos começar agora a nossa entrevista. Inicialmente, agradecemos muito o seu interesse em participar da pesquisa sobre transgeneridade na escola. Em qualquer momento da entrevista você pode solicitar uma pausa. Você pode também optar por avançar sem ter respondido uma pergunta e depois retomar ela ou pode, simplesmente, me dizer que não se sente confortável em responder alguma das perguntas. Combinado?

Bear Lukas: Tá bom.

Samuel: Vamos lá, Lucas! Quando você passou a se identificar como trans e como que foi isso na escola?

Bear Lukas: Ah... eu acho que foi no final de 2015 que eu fui saber o que que era uma pessoa trans mas, no caso, eu sempre me senti desconfortável comigo mesmo. Na questão da escola, eu não estudava aqui na JOÃO NERY e... a minha antiga escola era X, então, eu não tinha um nome ainda. Eu só vim a pensar nessa questão de nome aqui na JOÃO NERY, mas lá foi..., não foi uma escola muito boa. Eu sofri bastante bullying lá por causa disso, mas né... eles não me viam como homem, então, ficavam me xingando de sapatão. É uma forma que...é uma palavra que meio que me traumatizou, até hoje eu tenho problemas com essa palavra.... Quando alguém se refere a mim, eu fico bem mal com isso.

Samuel: Entendi, Bear. Como você ficou sabendo da identidade trans como uma possibilidade? Como foi esse processo de se identificar como trans, de se reconhecer como uma pessoa trans?

Bear Lukas: Hum... Eu não lembro muito como que foi. Eu acho que foi, com certeza, pela internet, mas eu não lembro o que que eu tava pesquisando. Agora, me identificar, eu acho que foi bem de cara, quando eu fiquei sabendo o que que era ficou muito mais fácil. Mas... eu não lembro muito como que foi isso não, o que que eu tava pesquisando, eu não lembro.

Samuel: Você me falou que lá na escola X você passou por situação de bullying. Não sei se aqui, também, você passa ou já passou por isso. Vamos tentar pensar e lembrar de alguma dessas situações para responder a próxima questão, tudo bem? Então, o que vem a sua mente quando você pensa em ser “trans” e estar na escola?

Bear Lukas: Como assim?

Samuel: Pra você, o que é ser trans e estar na escola?

Bear Lukas: Ah...

Samuel: Algumas palavras que te... que possam definir essa experiência.

Bear Lukas: Complicado, porque a escola não sabe muito bem lidar comigo. As tias da escola não sabem lidar comigo. Então é complicado. Às vezes a gente, né... na mudança de ano, também, a gente acostuma muito com o professor aí pede ele pra chamar a gente pelo nome social, muitas vezes né, cê não coloca

lá na chamada. Aí cê muda de ano, aí cê muda de professor, daí cê não sabe se aquele professor vai aceitar isso. Eu já tive um problema com um professor esse ano e ele só começou a me chamar de Lukas quando eu troquei na supervisão o meu nome... e ele se recusava de todas as formas me chamar de Lukas. Ele falava que minha mãe tinha que saber porque tinha que chamar minha mãe na escola e um monte de coisa. E ele não me respeitava e não tava ligando muito se eu tava me sentindo bem ou não.

Samuel: Professor de qual disciplina?

Bear Lukas: História. E, mesmo depois que eu mudei, ele ainda mei... ele se referia como, ele se refere a mim como Lukas, mas ainda ficava naqueles pronomes meio que femininos, tipo ficava me chamando de Senhorita Lukas. Não faz o menor sentido, mas, agora, ele parou com isso. Agora.

Samuel: Então a primeira palavra que veio a sua cabeça foi “complicado”. Quando a gente fala em ser “trans” na escola, há mais alguma definição que você possa fazer?

Lukas: Desafiador.

Samuel: Por quê?

Bear Lukas: Porque a partir do momento que você... meio que se expõe na escola, eles neh... ficam te olhando, porque neh..., pela minha aparência, vai lá e me chama de Lukas, aí todo mundo fica meio que olhando, sem saber... sem entender o que que tá acontecendo, mas depois de um tempo passa, as pessoas entendem, mas neh... se chegar mais aluno fica complicado a mesma coisa, é complicado pra eles entenderem também.

Samuel: Então, definiu “ser trans na escola” por meio de duas palavras: complicado e desafiador. Mais alguma?

Bear Lukas: Não, acho que não. Não.

Samuel: Bear, em algum momento você já foi exposto a situações transfóbicas na escola?

Bear Lukas: Eu acho que sim, mas não que eu percebi. Foi o que me falaram. Por exemplo: um tempo atrás aí, quando eu mudei o nome na chamada, eu tive um problema com o meu professor de Sociologia, mas nada demais. É só porque não tinha mudado na chamada dele, e como era um estagiário dele, os estagiários dele não sabiam que era pra me chamar de Lucas. Então, eles viram o nome na..., na lista de chamada e falaram aquilo, só que eu não respondi. Aí ele foi lá e conversou com ele numa boa e pediu pra mudar, aí parece que alguém da minha sala disse: “Bem feito, pra que que foi mudar de nome?” Mas eu só fui saber disso quando eu fui numa palestra que ele deu há poucos meses atrás, não... há poucos dias atrás! Foi isso que ele falou lá. Só aí que eu fui perceber, porque na sala mesmo eu não percebi.

Samuel: Ele falou o que na palestra? Esse caso? Ele contou isso na palestra?

Bear Lukas: É! Eu estava lá e ele sabia que eu estava lá e pediu pra mim, se ele poderia contar. Eu concordei e aí ele falou isso, que alguém, algum dos meus colegas disse, “bem feito, pra que que foi caçar mudar de nome?”

Samuel: Onde foi a palestra?

Bear Lukas: Foi no, ah eu não sei muito bem, mas ali perto do Mercado Escola.

Samuel: Dentro da UFV! Deve ter sido no Departamento de Comunicação!

Lucas: É! Não sei ao certo. Foi em um prédio importante.

Samuel: Entendi. A palestra era sobre o que?

Bear Lukas: Ah! Reforma do Ensino Médio, eu acho. Não... Escola Sem Partido.

Samuel: Hum.... Aí, ele usou a situação que aconteceu, na sala como exemplo!

Bear Lukas: Eh...

Samuel: Entendi. Então, a situação transfóbica aconteceu, mas não diretamente com você? Você ficou sabendo que ela aconteceu, né? Então, na sua sala de aula, se algum colega faz alguma piada com a sua identidade de gênero, qual é a sua reação e como que você se sente diante dessas situações?

Bear Lukas: Primeiro, eu não percebo, eu não acho que isso aconteceu, eu não acho que isso aconteceu alguma vez, eu não, eu não percebo, eu sou muito lerdo às vezes. O máximo que aconteceu foi a menina achar meu nome fofo, por significar urso, mas acho que eu ia reagir bem mal com isso. Eu gosto muito da minha sala, eu gosto muito dos meus amigos. Apesar de eu não conversar com todos eles, eu acho que eles aceitam muito bem, mas se acontecesse eu acho que eu ia, simplesmente, sair da sala.

Samuel: Você fala que a sua amiga achou seu nome fofo por possuir um termo que significa “urso” – *bear* se refere a urso, certo? Como surgiu esse nome? Foi você que escolheu? Como foi isso?

Bear Lukas: É porque no primeiro ano, a minha professora de história, é... eu criei um vínculo muito forte com ela, de amizade e tudo mais e aí ela me chamou de urso, porque eu disse pra ela que eu queria que começar tomar hormônio e eu queria ter muitos pelos, tipo um urso, aí ela falou que não gostava de pelos e que era melhor eu ser tipo um urso pelado. E aí esse apelido pegou e os meus colegas me chamam de urso, às vezes, e tudo mais. Aí no ano passado eu fiquei pensando no meu nome, porque entrou um outro Lucas na minha sala e eu fiquei pensando em mudar o nome. Aí eu lembrei do Bear, que ela gostava de Bernardo, também, só que eu não gosto muito de Bernardo, eu não acho que combino com Lukas, aí começou tudo com uma brincadeira e acabou virando sério. Ficou assim, o significado é por causa dela. É tipo uma homenagem a ela. Só que ela acha meio tosco, mas eu gosto bastante do nome.

Samuel: Então, retomando a questão do bullying. Já houve alguma intervenção das suas professoras ou dos seus professores em situação de bullying direcionadas a você?

Bear Lukas: Olha....

Samuel: Houve alguma situação de bullying na escola direcionada a você?

Bear Lukas: Deve ter tido, mas eu não lembro. Provavelmente, alguma coisa com professores, na... alguma coisa assim. Mas eu sempre tenho os professores que me defendem assim. Mas lembrar eu não lembro - ((sinal sonoro – troca de horários)).

Bear Lukas: Tudo bem. Você não lembra de ter sido vítima de bullying mas reconhece que os professores te defendem.

Lucas: Eh...

Samuel: Alguns?

Bear Lukas: Na maioria.

Samuel: Como você avalia a sua relação e a sua interação com os colegas de sala, Lukas?

Bear Lukas: Boa! Só que com alguns eu não falo e eu também percebo que tem umas três meninas da sala que não vão muito com a minha cara, mas eu acho que não, não tem muita abertura pra conversar comigo. Alguma coisa assim. Ou tem vergonha, mas com o resto da sala, eles aceitam numa boa, eles me chamam de Lucas. É normal. Até um episódio engraçado que aconteceu foi, uma vez, aconteceu várias vezes na verdade, que vão me chamar na escola, me chamar na sala, que eles vão me chamar na

sala, mas foi antes de mudar meu nome e aí eles me chamaram pelo meu nome de registro e aí os meus colegas, todos eles, fizeram tipo um coral falando: “é Lukas”. Foi interessante isso. É acolhedor da parte deles.

Samuel: Foi recentemente?

Bear Lukas: Foi. Alguns meses atrás. Foi muito interessante, porque foi aí que eu vi que eles gostam mesmo de mim.

Samuel: Foi na aula de qual disciplina?

Bear Lukas: Eu não faço ideia, eu não lembro. Só lembro que alguém chegou na sala pra me chamar. Provavelmente, era uma tia. Aí ela me chamou pelo nome de registro e eles foram lá e corrigiram ela.

Samuel: Qual foi a reação dela?

Bear Lukas: Ela ficou sem saber o que aconteceu e eu só levantei e fui.

Samuel: Entendi, Lukas! Outro ponto agora: Onde você costuma passar o recreio e o que você faz durante esse intervalo?

Bear Lukas: Ah... eu passo na escada ali, junto com os meus amigos. A gente fica conversando e a gente lancha também na escola e fica conversando, às vezes, estudando pra uma prova, raramente, estudando pra prova, mas a gente conversa bastante sobre essas coisas... essa... Eles têm muita curiosidade em saber o que o hormônio faz no meu corpo. Tipo hoje eu tive essa conversa com duas amigas minhas. Elas são meio que afastadas de mim na esc... na sala, porque sempre tem aquela panelinha, só que eu não tinha nada contra elas e a gente começou a conversar hoje, aí elas foram falando comigo que tinham dúvidas e eu fui explicando pra elas.

Samuel: Então, você começou o tratamento hormonal. Há pouco tempo?

Bear Lukas: Quatro meses.

Samuel: Você começou por conta própria ou tem algum médico te acompanhando?

Bear Lukas: Por conta própria.

Samuel: Foi fácil conseguir os hormônios?

Bear Lukas: Foi.

Samuel: Aqui na cidade mesmo?

Bear Lukas: Sim. Eu só comprei a receita.

Samuel: E já percebeu alguma modificação no seu corpo, tá se sentindo bem?

Bear Lukas: Minha voz mudou bastante, meus amigos e meus professores também já viram isso e... e... deixa eu ver, eu acho que surgiram pelos, muitos pelos, e meu humor também mudou bastante. E meu cabelo tá caindo também, tá crescendo barba, essas coisas, mas é bem pouco não dá pra ver, só isso.

Samuel: Entendi! Agora sobre as aulas de Educação Física, Lucas. Você tem participado das aulas de educação física? Quais são as atividades que você pratica?

Bear Lukas: Eu raramente participo das aulas de Educação Física porque eu não gosto muito das brincadeiras que tem. Eu não gosto de jogar bola, eu não gosto de vôlei. Então, ou eu fico sentado conversando com as minhas amigas, ou a gente vai jogar basquete, mas geralmente eu só faço isso mais com as meninas do que com os meninos.

Samuel: Você prefere a companhia das meninas ou esse ciclo de amizades se desencadeou naturalmente?

Bear Lukas: Olha, na minha antiga escola eu tinha muitos amigos, mais menino do que meninas. Não sei... quando aconteceu essa transição que eu comecei a ter mais amigas do que amigos. E aí, tá até hoje. Só que eu não sei muito se eu prefiro ou não. Pra mim são a mesma coisa.

Samuel: Enquanto estudante trans, qual é a sua relação com os banheiros da escola? Você já deixou de fazer as suas necessidades fisiológicas, por ter receio de frequentar o banheiro do gênero com o qual você se identifica?

Bear Lukas: Eu nunca usei o banheiro masculino da escola, nunca entrei lá. Eu uso o perto da diretoria. Porque eu tive que pedir lá e tive que fazer um rolo danado, porque eles ficaram relutando um pouco. Falaram que tinham que conversar... às vezes eles esqueciam também, até que eles falaram que eu poderia usar aquele banheiro, mas foi uma escolha minha. Na verdade, eu não quis usar o banheiro masculino porque eu não acho que eu tenho uma aparência masculina e acho que as pessoas, os meninos, iam me julgar bastante, então eu não sabia também o que iria acontecer comigo lá dentro. Então, eu preferi usar o da supervisão. Mas antes disso eu ia no banheiro das meninas raramente. Eu nunca fui uma pessoa de ir muito no banheiro da escola, nunca, porque eu esqueço de ir no banheiro, isso é uma coisa, também, que eu não sei como que acontece, mas eu esqueço de ir no banheiro.

Samuel: Então você não utiliza os banheiros coletivos - nem o banheiro masculino, nem o banheiro feminino. Você utiliza um dos banheiros da direção. Quando foi que você reivindicou isso e como você percebeu essa sua reivindicação? Foi fácil, foi difícil, foi... como foi?

Bear Lukas: Ah... eu acho que foi quando eu comecei a me sentir desconfortável. Eu fiz as minhas amizades no primeiro ano, algumas né, eu tô no 3º, então, eu fiz amizades lá no primeiro e as meninas sempre me olharam como menino e tudo mais. Só que teve um dia nos micos da escola né, do 3º ano, que eu fui no banheiro pra trocar de roupa, aí elas começaram a meio que falar pra mim, “mas porque que cê tá usando o banheiro feminino, você é homem, você tem que usar o masculino”. E aquilo ficou na minha cabeça, aí eu pensei: eu não posso usar o banheiro masculino, porque eu não sei o que vai acontecer comigo lá dentro. Então, eu vou pedir pra mim usar o dos professores e... a ideia era usar o dos professores, não da supervisão, da diretoria no caso. Não era pra mim usar aquele. Só que... a supervisão disse que os professores poderiam se sentir desconfortáveis comigo no banheiro e aí deram a ideia de eu usar o banheiro da supervisão e aí eu aceitei só que quando eu falei isso era período de greve na escola, então, tinha poucas pessoas dentro da escola e foi complicado, porque elas diziam que tinham que conversar com os funcionários da escola, com os professores e tudo mais. Daí, passou um mês e eles não falaram nada, eles esqueceram. Até que eu fui lá de novo, perguntei e aí eles só falaram assim: “não... tá bom...cê pode usar”, só vai lá na diretora avisar isso pra ela. Foi como se eles tivessem cansados de me enrolar e falaram pra mim usar - normal.

Samuel: Você faria alguma proposta à direção da escola sugerindo alguma mudança na identificação dos banheiros?

Bear Lukas: Eu acho que eles poderiam colocar, em vez de colocar tipo, banheiro de homem e mulher, colocar, para todos os homens e para todas as mulheres. Eu acho que seria melhor, seria mais confortável. Porque tem muitos “trans” na escola que a supervisão não sabe, mas que não querem se expor e muitas vezes eles não se sentem confortáveis usando esses banheiros e eles não podem fazer nada, porque têm vergonha e medo também.

Samuel: Então, a sua ideia é propor um banheiro universal, sem gêneros? Um banheiro para pessoas?

Bear Lukas: E... isso. Igual na... no Departamento de Sociologia, Ciências Sociais, tem um banheiro. É legal. Tem um banheiro que eles colocaram várias figuras assim, tipo *telletubbies*, super-homem, tipo, banheiro para todas as pessoas. Aí seria uma boa ideia, só que a supervisão, eles comentaram que queriam reformar o banheiro lá em cima na quadra pra gente usar. Eu achei isso bem ruim, porque a quadra tá sempre fechada, então, não tem como. Só se eles me derem a chave de lá. E... seria estranho também, porque a gente estuda, né? Imagina o rolo que deve ser pra chegar lá em cima na quadra. Seria tipo um banheiro afastado, como se a gente tivesse alguma doença e eles não quisessem a gente aqui perto. Não... Pra mim não é uma boa ideia.

Samuel: Estamos chegando as próximas duas questões. São as últimas, tudo bem? Lukas, como você avalia a equipe de professores e a equipe administrativa? Diretoria, coordenadoras, supervisoras, quanto a forma que essas pessoas experienciam a sua identidade de gênero?

Bear Lukas: Hum. Alguns professores, que nem eu falei, o meu professor de história lida meio mal com isso, porque ele...ele é formado em direito, então ele acha que tudo tem que ser na base de documento. Tanto que, depois que eu mudei na supervisão ele ficou falando comigo que eu tinha que mudar no documento e tudo mais. Só que às vezes ele não pensa que talvez eu não esteja pronto pra isso... e que tenha questões que eu tenha que tratar dentro de casa antes de fazer isso. Eu acho que ele não tá muito preocupado, com como a gente se sente na escola não. Ele só quer saber do oficial, se não tá oficial ele não vai te chamar do nome que cê quer. Agora, a direção... eu acho que eles são tranquilos, mas só a supervisora que tem um probleminha com isso, por causa da religião dela. Eu acho que isso atrapalha bastante, não era uma coisa que deveria ser tão evidente dentro de uma escola. Eu acho que... pra trabalhar na escola cê não tem que seguir seus princípios religiosos, isso vai atrapalhar no trabalho. Aí eu fiquei sabendo que... alguém, né... que ela falou que ela segue o que ela vê na Bíblia e não o que ela aprendeu no curso de Pedagogia, eu acho. Eu não sei se isso é verdade, mas eu ouvi falar sobre isso. E ela teve bastante dificuldade de me chamar de Lukas, porque pra ela um dia eu ia, tá lá do lad... estar lá do lado dela pregando a palavra de Deus e eu lembro que ela falou isso pra mim, e... eu acho que isso não deveria acontecer dentro da escola, eu acho que isso é bem errado e que isso daria um problema se isso chegasse em outras pessoas da educação assim. Tipo alguém que esteja acima da diretora, alguma coisa assim. Eu acho que daria um problema pra ela, se soubesse que ela tá fazendo essas coisas dentro da escola.

Samuel: Tem mais algum evento sobre outro/a profissional que trabalhe na escola e que talvez você queira se posicionar quanto a forma de trabalhar? Como você avalia outros professores/as, funcionários/as da escola sobre o relacionamento com você, com a sua identidade de gênero?

Bear Lukas: Eu não sei se tá relacionado à minha identidade de gênero, mas faz pouco tempo que meu professor me fez pensar sobre isso, mas eu tenho um problema que parece que só acontece comigo na escola, porque na greve não tinha aula em todos os horários, então às vezes eu tinha aula só no segundo horário. Então eu tinha que chegar no segundo horário, eu tinha que assistir a aula e eu tinha que ir embora, eu era obrigado a ir embora e as tias não deixavam eu ficar na escola, mesmo se eu quisesse assistir outra aula, por exemplo de um outro professor, mas com autorização dele. Já me ocorreu na greve, de eu estar dentro de uma sala de primeiro, eu tinha pedido o professor de biologia, ele deixou e a tia chegou na sala e me colocou pra fora da sala, ela disse que não podia, que eu tinha que ir embora - ela disse: "é ordens", mas não fala quem deu essas ordens. Eu acho que se não pudesse eles tinham de pelo menos passar na sala pra falar sobre isso. No sexto horário, também me aconteceu isso, porque eu tive prova do governo, numa terça-feira, e eu só tenho uma aula de sociologia por semana e eu perdi essa aula de sociologia, por causa da prova do governo e eu não tinha o sexto horário, então eu queria ficar no sexto horário do meu professor de sociologia, e... parece que tinham mais pessoas que não eram

do primeiro ano dentro da sala e a tia só veio me tirar, só tirou eu da sala e falou que eu tinha que ir embora.

Samuel: Havia mais pessoas de outra turma que também tiveram que sair da sala ou não?

Bear Lukas: Meu professor disse que teve, que ficou mais três pessoas que não eram daquela sala lá, mas só eu que fui tirado e quando ocorreu na greve, eu falei com a tia. Eu falei com ela: “Aqui, eu não queria ir pra casa porque eu tinha problemas na minha casa e eu não queria”. Ela falou: “Infelizmente, todo mundo tem problemas e a gente não pode resolver. A gente não tem o que fazer, cê tem que ir embora, porque são ordens e tudo mais.” Só que como eu disse, ela nunca disse de quem são essas ordens e eu acho, também, que seria uma coisa bem errada, porque cê quer expulsar um aluno da escola sendo que tá tendo aula, mesmo que não seja a minha aula, se eu quero assistir outra aula, qual que é problema se eu não tô atrapalhando? Agora, quando é pra prender a gente na escola eles prendem, quando por exemplo, eh... eu chego no segundo horário, eles vão querer ligar pra minha mãe, mas pra me expulsar da escola ninguém quer ligar pra minha mãe, pra, pra avisar pra ela, fora que se eu sofrer um acidente lá fora eles vão falar que eu tava fazendo alguma coisa errada, mas na escola eu não posso ficar.

Samuel: Entendi, Lukas! Agora, quanto às atividades escolares sobre o tema que estamos falando, já aconteceu, aqui na escola, alguma aula ou alguma atividade extraclasse que discutiu sobre gênero ou sexualidade? Você já se engajou em alguma atividade desse tipo aqui?

Bear Lukas: Teve, mas foi ano passado numa roda de conversa. Eu acho que na época que teve toda aquela repercussão sobre a “cura gay” e aí eu não falei muito, eu nunca fui de falar sobre esses assuntos, porque, até porque, naquela época, eu não tinha conversado com minha mãe sobre isso e eu vivia me escondendo, apesar dos professores saberem disso, saberem da minha identidade e tudo mais. Eu não falei nada, e... até hoje eu sou um pouco travado nessas questões. Por exemplo: se me perguntar meu nome, essas coisas assim. Eu ainda sou muito travado com isso, mas isso só acontece quando são pessoas que eu tenho que conviver com elas, com pessoas estranhas eu não tenho tanto problema assim, mas... por exemplo: no meu curso, que eu faço um curso a tarde, a moça...

Samuel: Curso de quê?

Bear Lukas: É de informática! A moça de lá ainda me chama pelo nome de registro, só que não tenho coragem de falar pra ela que eu não quero mais que ela me chame assim. E eu ainda fico nesse travamento ainda, que eu não sei muito como que vai acontecer, eu acho que quando a minha aparência mudar, eu acho que isso vai parar, naturalmente, mas eu não faço ideia do que vai acontecer.

Samuel: Então, a única atividade que você situa, que aconteceu na escola e que falava sobre sexualidade foi aquela roda de conversa. A discussão foi mesmo sobre sexualidade e identidade de gênero ou só sobre sexualidade? Sobre orientação sexual?

Bear Lukas: Eu acho que eles estavam falando só de sexualidade mesmo, mas outra atividade que aconteceu, que no caso foi eu que fiz né, foi na feira de ciências, sexta-feira passada, que era pra gente escolher um tema e era bem aberto. Assim, a gente poderia escolher entre, dentro da biologia, química ou física e eu escolhi a transexualidade e aí como a gente só discute isso na sociologia e apesar de ser uma ciência e de todo mundo achar que é uma opinião eu quis trazer na biologia, porque eu achei que as pessoas não iam, né, falar que tá errado, né, porque biológico, então, aí eu trouxe algumas pesquisas e teve bastante gente que se interessou pelo tema e aí eu falei um pouco sobre a questão de hormônios essas coisas e... sobre estar ligado com, com genes, essas coisas e... que é desde quando a gente nasce, não uma escolha, como todo mundo acha que é. Tirando essa eu não acho que, eu não sei, acho que ninguém teve essa ideia ainda, de trazer esse tema assim, porque já é a segunda vez que eu faço isso, na

verdade. No começo do ano eu também tive um trabalho sobre democratização da mídia, na sociologia, e eu também peguei exemplos de... da transexualidade que eles não falam muito sobre isso na mídia e eu sempre tento trazer esse tema na escola. Pra falar a verdade, eu sempre tento, porque eu vejo que as pessoas têm muita curiosidade em saber o que que acontece, só que a escola não, não quer discutir sobre isso. Eu acho que eles não querem discutir sobre isso porque não tem nada... eles não promovem nenhuma, nenhum debate ou alguma coisa assim. Eles não querem falar sobre isso, nem sobre o que a gente deveria saber eles querem falar, sobre a reforma do ensino médio, ou escola sem partido, eles não querem, eles só querem que a gente siga as regras da escola, eles não querem que a gente fique sabendo disso. Eu só fico sabendo disso porque eu vou em algumas aulas da UFV, apesar de eu tá na escola eu frequento mui..., muitas aulas de lá e... hum... frequentando essas aulas eu percebi que a escola não quer saber disso, eles não querem que a gente saiba disso, querem tomar as decisões deles sem a nossa opinião, sendo que é uma coisa que vai afetar a gente e pronto. Eles não querem discutir sobre gênero, não querem discutir sobre sexualidade, acham ruim de quem discute sobre isso e... quando alguém sofre bullying dentro da escola, eles meio que falam que é outra coisa. Eles não querem sujar a imagem da escola, mas também não querem ensinar na escola. Então, é muito complicado. A escola complica muito.

Samuel: Compreendi, Lukas! Agora, antes de fazer a parte final da entrevista, eu queria focalizar em um ponto específico. Quando você utiliza a palavra “tias”, você tá se referindo às coordenadoras, às pessoas que trabalham na cozinha, na cantina? A quem que você se refere? Só pra eu entender!

Bear Lukas: Ah... as moças que ficam no corredor, pra colocar a gente pra dentro da sala e as da cantina também, mas as da cantina são... é mais difícil lidar, quer dizer, é mais difícil falar com elas, que elas tão sempre lá dentro. Então eu não tenho problema com elas. São mais as que ficam no corredor.

Samuel: Quando você falou que estava fazendo a prova do governo, você se refere a um teste que foi aplicado na escola pelo Estado?

Bear Lukas: Sim. Eu acho que foi uma tal de Simave.

Samuel: Entendi! Então, nós falamos sobre várias situações que focalizam o tema trans na escola. Há algo, existe algum tema, alguma coisa que a gente não falou até agora e que você gostaria de me dizer, que você gostaria de abordar, que você acha importante falar, sobre você, sobre a sua experiência de vida, acerca da sua experiência de transição na escola?

Bear Lukas: Ah... questão da família. A minha mãe ela não aceita, já tentei falar com ela várias vezes sobre isso. Ela tem a religião dela, ela não aceita de maneira nenhuma, ela acha que isso é... É coisa do diabo.

Samuel: Qual é a religião dela?

Bear Lukas: Evangélica. Ela acha que eu fiquei assim, por causa da escola também, tanto que ela odeia a JOÃO NERY, ela acha que a culpa é da escola. Ela não pensa que isso é meu, ela tenta confortar o coração dela dizendo que a culpa é da escola. E, por causa dela, muita coisa que eu poderia ter feito eu não fiz, eu comecei a fazer esse ano. Um exemplo é a questão dos hormônios - que eu acho que eu poderia ter começado desde os 16, se ela tivesse me apoiado; a questão do nome social também. Na escola, eu poderia ter arrumado isso ano passado e eu não arrumei por causa dela, porque eu sempre escondi isso dela. Todas as provas que eu assinava e que eu assino como Lukas eu escondia dela e até hoje eu não, eu não deixo ela ver, porque é sempre um escândalo, sempre querendo vir na escola, porque ela não percebe que isso é uma lei, que eles têm que me respeitar, então ela acha que se ela vier aqui e chamar a polícia, eles vão brigar com a escola, fazer alguma coisa com a escola, e... ela não aceita e eu não... ela também não se intromete na minha vida escolar, porque alguns meses atrás eu tive uma discussão com ela bem séria, na qual ela me deu um tapa na cara, dois tapa na cara, na verdade, que eu

falei com ela que eu era trans e que era isso e que ela não ia conseguir me mudar e só aí que ela parou de me encher o saco. Ela não liga para os negócios da escola, nunca ligou na verdade, porque eu moro só com minha mãe. Então, eu também nunca dei problema na escola, por falta de tempo mesmo ela não se envolve na escola, ela só veio na escola fazer a minha matrícula e até hoje não voltou. Acho que também não precisa mais né, porque agora eu já fiz 18 e... ela não se intromete nessas coisas da escola, ela ti...eu tive um problema com a professora no primeiro ano, que foi essa professora de História, né... que meu nome é uma homenagem pra ela, que eu conversava com ela muito no Facebook sobre assuntos íntimos e pessoais, que eu não tinha com a minha mãe, um dia minha mãe viu essas conversas e aí ela começou a falar que queria processar essa professora e tudo mais. Só que ela acabou não fazendo isso mas, infelizmente, isso afetou muito a minha relação com essa professora, tanto que ela até hoje ela tem um receio de conversar comigo em rede social, por causa da minha mãe. Então... a gente se distanciou muito no ano passado, esse ano voltou mais ou menos, só que ela ainda tem um receio disso porque ela é casada, ela tem três filhos e ela não contou pro marido dela que ela teve esse problema com a minha mãe, então ela tem muito medo da minha mãe querer processar ela, de destruir o casamento dela, que ela escondeu isso durante anos, ela não falou com o marido dela, nem nada, eu acho que minha mãe já esqueceu disso e que ela não vai fazer isso também. Eu acho que... ela nem pode fazer isso mais, porque não tem provas nenhuma disso e também porque eu já tenho 18 anos e a professora não falou nada que eu não sabia, só que é isso... ela afetou esse meu relacionamento com essa professora e nunca mais foi a mesma coisa e por..., por ela só dar aula no primeiro ano e eu tá no terceiro. Eu não tenho tanto contato com ela, como eu gostaria. Eu... ela não deixa tipo eu ter o contato dela de celular, ela não, não aceita minha amizade no Facebook, também, ela não quer, ela até pediu pra eu bloquear ela, porque mesmo depois disso eu mandava algumas mensagens pra ela, ela lia, mas me respondia na escola, então, ela pediu pra mim não mandar, pra mim bloquear ela. E foram coisas que me machucaram bastante, porque até hoje eu gosto muito dela, eu considero ela tipo uma mãe pra mim, só que a minha mãe ela estragou esse relacionamento e eu acho que não vai voltar tão cedo assim, porque ela ainda tem muito medo e eu não sei o que fazer pra esse medo passar. Eu acho que esse medo só ia passar se minha mãe conversasse com ela e dissesse que não tem mais problema, só que minha mãe ainda não aceita, a minha mãe não sabe que eu mudei meu nome na escola. Agora que tá chegando o final do ano eu tenho que ver como é que vai ficar meu certificado da escola também, porque se vier com nome de registro, tudo bem, mas se vier com nome de... com meu nome social, a minha mãe, né... não vai gostar, ela vai dar um treco dentro de casa, vai querer vir à escola, processar a escola, essas coisas e é muito complicado, porque tem muita coisa que eu ainda quero fazer, mas eu não fiz por causa da minha mãe. Por exemplo: mudar de nome no cartório mesmo, cortar o cabelo, ou trocar as roupas, parar de usar roupa feminina, apesar das minhas roupas não parecerem femininas, muita coisa eu não faço por causa da minha mãe, por respeito a ela e por não querer briga, porque eu também sei que se isso acontecesse ela ia querer me mandar pra casa do meu pai e meu pai mora no RJ, e eu também não quero sair daqui, porque aqui estão os meus amigos, a minha vida é aqui e isso atrapalha bastante, porque agora eu já tenho 18 anos. Eu poderia muito bem ir no cartório e saber como é que muda meu nome, essas coisas. Eu até sei, mas eu não quero ir no cartório pra saber se eu posso fazer isso de graça, se eu conseguir fazer isso e eu não faria por causa dela. E, apesar da gente ter tido uma conversa, que na verdade foi uma discussão, que até hoje ela não... ela não me trata no gênero masculino, ela ainda fala que eu sou a filha dela, essas coisas toda, ela... eu não sei o que dizer mais ou menos, porque ela é... é muito complicado com a minha mãe ainda! Ela é muito mente fechada e ela não parece que vai aceitar isso, na verdade ela tem vergonha disso, porque ela acha que o pessoal da igreja vai julgar ela. Então, às vezes eu tenho que ir na igreja com ela também, às vezes eu tenho que fingir ser uma menininha, porque ela tem vergonha. Às vezes, quando a gente briga ainda ela me ataca com essas questões, como se fosse uma coisa ruim, tipo ah... “cê gosta de menina e tudo mais”, só que ela não me vê como homem e, apesar de isso não ser uma ofensa, ela faz todo um drama pra isso me afetar psicologicamente e até a minha amiga, da minha sala, ela disse: “que minha me meio

que me matou, porque ela me matou por dentro, de tanto que ela, eh... abusou da minha cabeça, de tanto que ela meio que espancou a minha cabeça” – porque eu não posso ter uma amiga que ela acha que eu já tô dando em cima dela. Essa Tainara mesmo, ela virou tipo um, um motivo pra minha mãe ficar enchendo o saco, porque a minha mãe fala que se o pai dela descobrir que eu tô a fim dela, vai vir atrás de mim, só que a gente é só amigo, só que ela sempre tá martelando essa questão, sempre tá tentando me deixar mal com isso e isso atrapalha muito na escola, porque eu fico com essas coisas na cabeça. Às vezes eu vou estudar e não dá certo, eu vou fazer uma prova eu tiro uma nota ruim, e os professores não podem fazer nada nessa parte, porque conversar com minha mãe não é uma opção, porque... e eu também não quero que ela vem aqui na escola pra saber de tudo isso, porque também eu tenho medo do que ela pode fazer, eh... eu só tenho que esperar o tempo passar, pra mim poder sair da minha casa, porque eu e a minha mãe, a gente não dá certo. Eu amo ela, eu quero que ela seja feliz, mas ela não me aceita e se ela não me aceita, não dá certo. Não dá certo na escola, atrapalha no curso, atrapalha em tudo. Atrapalha nos meus relacionamentos, porque, até hoje na minha vida eu só tive uma namorada, foi a única pessoa que eu beijei na vida. Foi esse ano ainda, depois que eu fiz 18 anos e eu não fiz mais nada. Ela não sabe disso, eu não gosto de levar amigos na minha casa, porque a minha mãe fica julgando eles. Eu sou uma pessoa que...a minha, realmente, eu só posso ser eu fora da minha casa. Eu considerava a escola um lugar que eu poderia ser eu mesmo até eu estar tendo esses problemas com as tias da escola, fica me perseguindo, e... esse professor meio que fazia eu me sentir muito desconfortável.

Samuel: De História?

Bear Lukas: É. E... só isso mesmo.

Samuel: Lukas, só mais uma questão. Você entende, você reconhece dificuldades que você enfrenta, na vida social, sendo um homem trans e negro?

Bear Lukas: Bom, eu sei as dificuldades que eu enfrento e eu sei as que eu vou enfrentar ainda, porque eu já vi um vídeo muito interessante de um cara trans, negro, também, que ele falava que enquanto ele tinha uma aparência feminina, ele era visto como objeto, porque vem toda aquela questão de escravidão e da mulher negra ser tipo um objeto sexual. Aí ele disse que quando ele teve, quando a aparência dele ficou mais masculina, ele deixou de ser um objeto e virou um perigo, assim... porque todo mundo achava que ele era um bandido, uma coisa assim. Ele virou um a ameaça. Isso me faz pensar sobre mim, porque, eu sei que o racismo tá aí, eu sei que a maioria das pessoas que estão presas são negras, que tem a ver com essas coisas de drogas, essas coisas de morar na periferia, eu sei que isso tem muito a ver com questão racial. Eu convivo com amigos que acham que cota é esmola, eu sei de muita coisa sobre isso, porque, exatamente, eu estudo muito mais fora da escola do que dentro da escola. Eu gosto de estudar mais sobre os assuntos que me interessam, e... como eu me posiciono sobre isso? Eu acho que eu sou mais tranquilo, mas eu sei o quê que vai acontecer, a questão da minha aparência também, eu sei que vai mudar muito e talvez eu passe a ser um... um... uma ameaça pras pessoas... elas acharem que eu sou uma ameaça, isso reflete muito, isso me faz pensar muito sobre a maneira como eu vou me vestir, porque eu gosto muito de desenhar e eu me desenho como eu quero ser, como eu me vejo. Esses dias eu tive, uma pancada quando eu mostrei o meu desenho pra uma estagiária de sociologia e ela falou que eu me desenhava branco e aquilo fez eu ficar pensando. Cara, eu faço um desenho e eu começo essa questão... Por que os meus desenhos são sempre preto e branco e o cabelo sempre liso? Porque o meu cabelo era cacheado, mas depois ele ficou liso, porque minha mãe obrigou e..., me obrigou a alisar o cabelo e eu não me vejo mais com o cabelo cacheado. Então, eu faço os meus desenhos como eu me vejo, não como eu sou ou como eu quero ser, por exemplo. Então, o penteado do meu cabelo sempre muda nos meus desenhos e essas coisas. Eu não sei se eu vou virar uma ameaça, eu não sei o que eu vou virar. Eu sei que eu sou tipo um objeto, hoje em dia, eu sei disso porque eu já vi muitos caras mexendo comigo na rua, apesar de eu não me achar atraente como mulher. Eu vejo isso, eu já passei por essas coisas, e... eu

não sei, eu sei que os desafios são maiores, porque vai ser muito mais difícil eu entrar num padrão, porque tem um padrão. Até nos homens trans tem um padrão, que as pessoas acham que não tem, mas tem. Por exemplo: um trans que é malhado, branco, né... que fez a cirurgia, no caso dos seios, assim, ele sempre é mais passável, né... tem essa questão do passável. Então, eles não sofrem tanto, igual a gente que tá em transição ainda, que ainda tem essa aparência, essas coisas. Então, eu sei que eu não vou entrar num padrão, porque eu agora eu não quero isso, agora eu não quero fazer academia, eu não quero ficar malhado, eu não quero cortar o meu cabelo, por enquanto, apesar de eu ter falado que a minha mãe não deixa eu cortar o meu cabelo. Isso é uma coisa que faz eu pensar bastante, se eu quero ou não cortar o cabelo, porque eu gosto do meu cabelo, eu tenho medo de ficar careca, eu tô ficando careca, os meus cabelos tão caindo e, ao mesmo tempo, eu quero cortar, porque eu vejo que o cabelo grande é uma coisa que faz as pessoas me verem como mulher. É uma coisa que eu odeio muito é quando as pessoas me vejam como mulher, isso me machuca, profundamente. Por exemplo: um dia que eu fui em um.. em um lugar com meu amigo e uma menina perguntou o meu nome, é uma criança ainda, e eu falei que meu nome era Lukas e ela ficou meio confusa e falou assim: “Ué, mas você é mulher e essas coisas e...” e aquilo acabou comigo, mesmo eu sabendo que não tinha como ela saber dessas questões, não sabia ainda sobre isso, mas aquilo acabou comigo, me deixou mal por uns dias. Os desafios vão ser muito maiores, por eu ser negro, e... por ser trans, também, eu vou sofrer muitas questões, porque as pessoas têm muita, dessa coisa de, você só é homem se você tiver um pênis e essas coisas. Eu sei que eu vou sofrer pra caramba e, pra falar a verdade, eu já pensei muitas vezes em me matar e muito por causa da minha mãe, também, que fica me enchendo o saco, porque eu não queria deixar ela triste, eu não queria decepcionar ela, ser uma decepção, porque querendo ou não é isso que ele põe pra mim, ela já falou isso. E ... às vezes, ainda vem esse pensamento de morte na minha cabeça, porque é tanta coisa que eu vou ter que passar, eu não sei se eu quero fazer cirurgia, foi um esforço muito grande pra saber se eu queria tomar hormônio ou não, então, eu não sei o que eu vou fazer da minha vida. Ah, vai ser muito complicado, a minha vida vai ser muito complicada e como eu disse: eu não tenho certeza das coisas que eu quero fazer ainda. Não sei se eu vou, se eu vou cortar o cabelo, no... às vezes eu penso em desistir disso tudo, porque seria mais fácil, né, que eu desistisse disso e tentasse viver como uma menina, mas eu sei que eu não ia conseguir fazer isso também. E, às vezes, eu penso que me matar seria uma ótima opção. Às vezes, as pessoas ficam assim: Ah, se matar não é a solução pra tudo, mas eu vejo que às vezes é assim, porque você não vai precisar lidar com essas coisas todas. Apesar, de eu não, não ter tentado fazer isso diretamente ainda, mas... eu não sei, eu não acho que eu vou me matar, por enquanto, mas eu, também, não duvido do que vai acontecer no futuro, não duvido que eu possa passar por um momento de tristeza extrema e não pensar direito e acabar fazendo isso. Ao mesmo tempo eu não me preocupo com família, porque tem gente que acha né... ah... cê vai deixar sua família tristes, essas coisas. Eu não ligo pra isso, eu acho que eles vão conseguir viver muito bem sem mim. A única questão que eu penso muito, né... Antes de pensar nessa questão de suicídio, essas coisas, que eu preocupo é com meu cachorro, que eu falo isso com as pessoas e as pessoas: “Nossa, mas você tá se preocupando com cachorro? ”. Eu prefiro muito mais os animais do que as pessoas, e... Eu acho que o meu cachorro não ia sobreviver se eu morresse. Agora, as pessoas eu não ligo pra elas. Sinceramente, eu não ligo porque não acho que elas ligam pra mim, eu acho que elas não sabem lidar comigo porque eu sou uma pessoa muito intensa nos meus sentimentos, então, quando eu gosto muito de uma pessoa, seja amigo ou uma pessoa que eu gosto, que eu queira ter um relacionamento com ela, eu sou muito amoroso. Eu, realmente, amo as pessoas e eu vejo que eu assusto elas, com meu amor, eu vejo isso. A minha colega mesmo me falou que eu sou uma pessoa muito intensa e as pessoas não sabem lidar com isso e que isso assusta elas. Então, eu não ligo, porque eu dou o meu máximo pras pessoas e elas só querem saber de me machucar, então, tanto faz pra mim se eu me matar e elas ficarem tristes. Uma coisa que eu sempre falo, também, é que se um dia eu me matar, eu não quero que as pessoas leiam a minha carta de despedida, porque eu vou culpar todo mundo que eu puder, porque eu tenho magoa dentro de mim, de algumas coisas, só que não é algo

dominante, eu acho que meu amor pelas pessoas é muito maior do que a minha raiva que eu tenho por elas, às vezes. E é só isso.

Samuel: Bear, precisarei levar suas afetações para a direção da escola, ok? A equipe pedagógica precisa te acompanhar mais de perto promovendo um diálogo com a sua mãe! Conte comigo quando quiser conversar, eu sei como é difícil ser LGBTQI+! Aproveito para agradecer pela sua participação. Muito obrigado mesmo! Desejo a você muita resistência, muita força.

Bear Lukas: Por nada! Sei que a pesquisa é importante. Até mais!

2. ENTREVISTA COM ARTHUR

Samuel: Bom dia, Arthur! Vamos iniciar a nossa entrevista, a qual você demonstrou interesse em participar e reconheceu a importância. Já te informei dos riscos da pesquisa: pode haver algum resgate de memórias que afete você emocionalmente e, por isso, você pode escolher não responder alguma pergunta em um dado momento, pode retomá-la e, ainda, pode recusar a resposta. Certo? A entrevista é semiestruturada e, a partir das suas respostas, pode ser que eu acrescente outras perguntas, tá? A gente tem uma previsão de que entrevista dure de 20 a 30 minutos. Podemos começar? Vamos lá?

Arthur: Podemos sim!

Samuel: Arthur, quando você passou a se identificar como trans e como foi isso na escola. Ou melhor, como tem sido isso na escola?

Arthur: Bom! Eu nunca me identifiquei como uma menina. Na verdade, desde criança eu tive muita dificuldade em ser lido como uma menina e de ser chamado como uma menina. Então já não me identificava como menina desde pequeno, mas me identifico como homem trans há mais ou menos um ano e agora estou tendo essa abertura para falar sobre isso na escola. Inclusive, tem professores ainda que não sabem – estou contando aos poucos pra eles e tem sido difícil porque tem uma resistência muito grande tanto da supervisão quanto dos alunos mesmo... e tem uma discriminação bem direta mesmo. Assim... mas... eu tô aprendendo a lidar com isso.

Samuel: Tem 1 ano mais ou menos que você se identificou com trans, então?

Arthur: Sim!

Samuel: Então, Arthur... o que vem à sua mente quando você pensa em “ser trans e estar na escola” – algumas palavras-chave: ser trans na escola para mim é...

Arthur: Ser trans na escola pra mim é desafiador.

Samuel: Por que?

Arthur: É desafiador porque... pela questão dos banheiros e pela resistência das pessoas em não querer entender e discutir sobre isso. Essa é a questão!

Samuel: Então ser trans na escola é desafiador... é ser mais o que?

Arthur: É ser forte! Até porque, às vezes, é como as pessoas dizem como se você não merecesse estar nesse espaço e... você vem todos os dias e você demora a entender que esse espaço também é seu, mas... é bem por aí mesmo!

Samuel: Mais alguma coisa? Em algum momento você já foi exposto a situações transfóbicas na escola?

Arthur: Até o momento transfóbicas não. Tem as pessoas que não entendem e que me questionam sobre... mas em situações transfóbicas nunca me encontrei.

Samuel: Como as pessoas te questionam? Em que contextos essas questões surgem? Você pode me contar como essas discussões acontecem?

Arthur: Bom... como... os professores me questionam como devem me chamar. E eu já tive algumas conversas com os professores e com a supervisão da escola sobre o assunto até pra me dar permissão pra usar o banheiro da supervisão mesmo. Então a superiora aqui me perguntou como deveria me chamar em público aqui, como devem conviver comigo dentro da escola até porque tem pouco tempo que eles sabem que eu me identifico dessa forma. Em todo momento eu preciso ficar lembrando eles de que eu realmente não sou uma menina.

Samuel: Arthur... na sua sala de aula, durante as aulas. Se algum colega faz piadas com o seu nome social, com a sua identidade de gênero, qual é a sua reação? Como você se sente diante dessas situações?

Arthur: Ah! Em um primeiro momento eu sinto raiva e desconforto, mas eu tô aprendendo a lidar com isso agora porque querendo ou não, na escola isso é uma coisa que acontece com frequência. Fazem piada sim, mas eu tento não levar isso muito pro meu coração porque isso vai acontecer muitas vezes ainda e eu tento agir de forma madura com relação a isso.

Samuel: Com relação às piadas, já aconteceu?

Arthur: Sim! Tipo: piadas com o nome. Às vezes eles se confundem como me chamar usando o nome que a minha mãe me deu pelo nome que eu me identifico. Então eles fazem piada com Arthur e ligam ao ex-presidente do país, sabe... “Arthur Bernardes”... e ficam fazendo esse tipo de piada e rindo da minha cara. Mas hoje em dia eu não levo isso pro coração porque acredito que seja imaturo e que seja realmente pra me provocar.

Samuel: Já houve a intervenção de professores ou professoras em situações de transfobia ou bullying direcionadas a você?

Arthur: Não! Até o momento não. Os professores na verdade são bem neutros nessa questão dentro da sala de aula e eu tenho que me defender sozinho de alguma forma porque os professores realmente preferem ser neutros e é isso.

Samuel: Ser neutros em que sentido?

Arthur: No sentido de fingir que não está acontecendo, de ignorar, jogar para debaixo do tapete. Não levam a sério mesmo.

Samuel: Como você avalia a sua relação e a sua interação com os seus colegas de sala... seus colegas de turma?

Arthur: Até o momento não tenho muito o que reclamar tirando essas questões de piadinha e tal. O convívio é bom, mas a maioria deles ainda me leem como uma menina. Isso que é o mais complicado,

mas eu tô lidando muito bem com isso e procuro sempre conversar com os meus colegas de turma sobre essas questões para que a gente possa se entender melhor.

Samuel: O que você costuma fazer na hora do recreio? Onde você costuma passar esse intervalo?

Arthur: Eu vou sempre no que é favorito pra mim na escola. Eu busco estar na biblioteca e entro pra sala... fico lá lendo uns livros e estudando. Eu acho que é mais confortável pra mim.

Samuel: Você não fica com seus amigos no recreio?

Arthur: Sim... sim... Mas eu realmente prefiro ficar lendo porque... não sei... tem uns olhares das pessoas que, às vezes, me incomodam muito.

Samuel: No intervalo?

Arthur: Sim.

Samuel: Que tipo de olhares? Como você se sente quando recebe esses olhares? Como você define esses olhares?

Arthur: Olhares de rejeição... de não entendimento. Dessa forma! Eu me sinto bastante desconfortável mas eu acho que justamente por isso eu prefiro ficar dentro da sala de aula e... estou lidando bem com isso, não tenho sofrido muito por causa disso. Incomoda sim mas é o que acontece... é a realidade de ser uma pessoa trans dentro da escola.

Samuel: Você tem participado das aulas de educação física? Quais são as atividades que você tem praticado?

Arthur: Não tenho participado. Principalmente depois que eu comecei a me assumir e a me entender. Eu tenho tido dificuldades com relação a isso.

Samuel: Por que?

Arthur: Por conta das roupas, por exemplo. Eu não posso tirar a minha camisa como os outros meninos fazem. É bem por aí! Desconforto também de... às vezes as pessoas dizem que eu me comporto como um homem mas eu não sou um homem... como querer jogar futebol com os outros garotos e sofrer com a separação que eles fazem e... coisas do tipo.

Samuel: Então você não participa porque você não consegue se inserir no grupo dos outros meninos?

Arthur: Sim... também.

Samuel: No grupo em que você gostaria de se inserir para jogar futebol, por exemplo?

Arthur: Sim...

Samuel: Como o professor de Educação Física reage a isso? Você já chegou a conversar com ele sobre isso?

Arthur: Não... não cheguei a conversar com ele não.

Samuel: Enquanto estudante trans qual é a sua relação com os banheiros da escola? Você já deixou de fazer as suas necessidades fisiológicas por ter receio de frequentar o banheiro do gênero que você se identifica?

Arthur: Sim! Com certeza! Até porque eu não sei qual seria a reação da direção e da supervisão se eu frequentasse aí o banheiro masculino. Por ter muito desconforto em estar no banheiro feminino, muitas vezes eu não vou ao banheiro no caso. Isso poderia me dar algum problema de saúde e, justamente por isso, eu conversei com eles pra ter autorização pra usar o da supervisão. Hoje em dia eu uso o banheiro da supervisão somente.

Samuel: Então você prefere não utilizar o banheiro feminino nem o masculino usando aí o banheiro da supervisão assim como o Bear Lucas.

Arthur: Sim.

Samuel: Você faria alguma proposta a direção escola para modificar a identificação dos banheiros?

Arthur: Sim. É uma questão que poderia ser sugerida mas a questão é mais da verba mesmo que vem... e o investimento. São questões desse tipo, mas já foi conversado isso com a diretora e ela aparentou gostar da ideia.

Samuel: Tem alguma novidade sobre isso?

Arthur: Sobre a questão dos banheiros? Não. Ela não voltou a falar sobre isso comigo.

Samuel: Arthur, agora algumas perguntas sobre a equipe de professores, sobre como você percebe a equipe de professores, de coordenadores, de supervisores, tá? Como você avalia a equipe de professores e a equipe administrativa da escola – diretora, coordenadora, supervisora? Como você avalia essas pessoas quanto à forma que elas lidam com a sua identidade de gênero?

Arthur: Eles, a maioria, não entende o que seria isso. Não me identificar com o sexo... e essas coisas. Eles não compreendem e, por isso, eles preferem ignorar. Já conversei com alguns professores, mas mesmo assim ainda tem uma resistência muito grande. Eu acho a escola meio falha nessa questão porque a gente não discute sobre isso e eu acho meio falho a escola não falar sobre isso, não discutir sobre isso.

Samuel: Há algum professor específico que você queira identificar... lembra de alguma prática sobre esse tema feita em sala?

Arthur: Positiva ou negativa?

Samuel: Uma de cada?

Arthur: Bom! Positiva foi quando eu tive uma conversa com o meu professor de sociologia que eu fui falar pra ele como ele poderia me chamar a partir do momento em que eu comecei a me identificar como Arthur. Eu conversei com ele, ele se surpreendeu e sorriu e disse: Seja bem-vindo, Arthur! Isso ficou bem marcado pra mim. Isso porque ele é o mais querido, digamos assim. Recebeu super bem a ideia de abandonar essa menina que ele achava que existia pra realmente acolher essa pessoa que eu sou. Mas... negativo até o momento não teve mesmo. Acho que porque eu ainda não cheguei a conversar com todos os professores e também não teve as mudanças nos documentos e afins. Negativas ainda eu não tenho nada pra falar sobre discussões com eles ou coisas do tipo.

Samuel: Já aconteceu alguma atividade que discutia sobre gênero e sexualidade aqui na escola mesmo ou extraclasse?

Arthur: Sim! Geralmente em feiras. Como na feira de ciências por exemplo é colocada a questão trans mas sugerido pelos próprios alunos. Não há um investimento da escola em falar sobre isso e nem dos professores em falar sobre isso em sala de aula. É um movimento dos próprios alunos, no caso.

Samuel: Em alguma dessas atividades você se engajou?

Arthur: Tive interesse em participar, mas como cada sala ficou com um tema diferente, só pude estar presente mesmo pra ver como estava sendo desenvolvido esse trabalho. Mas realmente fazer parte de ... hum... de um trabalho ou algo do tipo sobre a questão trans ainda não tive a oportunidade de fazer parte.

Samuel: Arthur, nós falamos sobre vários assuntos que focalizaram então sobre o tema trans na escola. Há algo, então, algum tema, que afete talvez o fato de ser trans na escola que a gente ainda não falou e a gente ainda não falou?

Arthur: Acho que a questão trans na família tem muito a ver porque primeiro a gente precisa... tem essa necessidade realmente da aceitação dos pais e, querendo ou não, isso é importante pra que a gente se aceite fora de casa também. Essa é uma coisa muito marcante pra mim: minha família não me aceita como pessoa trans. Tenho muita dificuldade de me dizer trans em público e na escola. Eu acho que ficou bem marcante a questão de ser uma pessoa trans com a família e como você se comporta na rua... acho que as duas coisas estão bem ligadas.

Samuel: Então você pode contar um pouco como tem sido ser trans na família pra gente poder pensar em como isso pode te afetar na vida escolar?

Arthur: Sim. A minha família é bem conservadora e religiosa. Eles não entendem e, por não entenderem, eles acham errado. E... então eu sofro realmente porque eles não respeitam, não querem saber... me julgam. Já cheguei apanhar por não me identificar com o que eles queriam e planejaram que eu fosse. Então tem sido difícil realmente falar sobre isso em casa, tem um impedimento dos meus pais de falar sobre o assunto – eles não se interessam muito, mas tem o meu irmão em casa que me dá muita força e inclusive me chama do meu nome masculino e tudo. Tem a resistência pela parte dos meus pais e da minha avó; não querem entender por causa da religião, por toda essa ideia conservadora. Mas eu acho que aos poucos que eu vou, digamos, amadurecendo... eu preciso me aceitar primeiro pra fazer alguma coisa por mim porque é muito difícil desconstruir essa ideia conservadora e afins. Eu tento lidar bem com isso, eu tento respeitar eles apesar deles não me respeitarem dentro de casa.

Samuel: Já aconteceu algum episódio em casa, alguma cena, que você gostaria de contar? Alguma coisa que te marcou?

Arthur: É bem um discurso de ódio que tem da parte dos meus pais com o fundamento na fé. Eles usam muito a fé para dizer coisas ruins, bem negativas mesmo como se eu não merecesse algum tipo de amor ou respeito. Ou realmente negar a minha existência – eles tentam o máximo que eles podem me fazer ser uma coisa que eu não sou. Eles têm essa ideia idealizada e não é uma coisa que eles querem desconstruir. Acho que o fundamento na fé foi uma coisa que me marcou muito desde que eu comecei a me entender como uma pessoa trans.

Samuel: Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

Arthur: Não.

Samuel: Agradeço a sua participação. É importante pontuar o quanto a sua participação é importante pra essa pesquisa que estamos desenvolvendo tanto pra repensar essas práticas na escola e sugerir mudanças,

né! Seu relato pode contribuir, por exemplo, para discussões nos cursos que formam professores nas universidades. Obrigado, Arthur!

Arthur: Eu que agradeço. Acho que é super importante a gente discutir sobre isso e estou super satisfeito por ter participado.

Transcrições das entrevistas com estudantes da ESCOLA LEONARDO PEÇANHA:

ENTREVISTA COM LUCAS GOMES

Samuel: Lucas, primeiramente, bom dia! Estive aqui e convidei você para participar da pesquisa sobre transgeneridade na escola e você concordou. Então hoje você vai participar de uma entrevista semiestruturada. Eu tenho aqui um roteiro com algumas questões, mas não significa que eu vou seguir todas essas questões, nessa ordem, tudo bem? Não significa, também, que você precisa responder a todas as questões. Se alguma questão fizer você se sentir desconfortável pra responder, você fala: Samuel, não quero responder essa pergunta. Ou se você, em algum momento, precisar pausar a entrevista, por se sentir mal física ou emocionalmente, você pode me avisar, também, que a gente pausa a entrevista. Beleza? Caso queira interromper uma pergunta ou pular uma pergunta e depois retomar, você também pode. Tá certo? Então você pode ficar bem à vontade que é uma conversa mesmo que a gente vai ter aqui. Combinado?

Lucas: Combinado!

Samuel: Então vamos lá! Lucas, você pode me contar quando você passou a se identificar como trans e como que foi na escola? Você já estudava aqui? Como foi?

Lucas: Então, eu comecei a me identificar como trans em 2015, mas aí todo ano tinha... Eu não sabia como era, como fazer, aí até que eu me assumi em 2017, aí foi assim, eu acabei mudando meu nome em algumas redes sociais, e aí a minha supervisora – que eu tenho ela no Facebook – viu, aí ela me chamou e conversou comigo, que eu poderia colocar o nome social na escola. Foi assim, ela conversou com todos os professores, aí ela mesmo conversou com eles, pra começar a tratar pelo pronome certo, que eu passei a me identificar como trans e foi isso.

Samuel: Entendi. E como que foi isso aqui na escola? Como você acha que esse processo de transição foi visto pelos outros alunos, pelos colegas e professores?

Lucas: Ah, foi normal. Porque alguns já me chamavam pelo masculino. Aí, só, só tipo, me assumi mesmo. Aí algumas, às vezes, antes, eu me assumi em 2017, aí erravam um pouco o pronome, mas agora tá normal, todo mundo, até os professores. Eu fui o primeiro, também, né?!

Samuel: Lucas, antes de você se identificar como trans, então, você já tinha um corpo esteticamente masculino?

Lucas: Sim. Eu já tinha o cabelo cortado desde 2014. Já usava roupas denominadas masculina também.

Samuel: E.. quanto ao tratamento hormonal, você começou, quando foi?

Lucas: Comecei em outubro de 2017. Fez um ano em outubro agora.

Samuel: Entendi.

Lucas: Aí eu faço tratamento com a endocrinologista do meu posto de saúde. Tudo certinho, exames, tudo certinho.

Samuel: Você já percebeu alguma mudança, ou algumas mudanças significativas no seu corpo?

Lucas: Sim. Mudou a voz, que a minha voz era muito fina. E... barba, o rosto também mudou... Pelos, muita coisa. Emocionalmente também. Eu fiquei... eu acho me senti um pouco mais frio, que antes eu era bem chorão, agora eu sou bem mais frio. Isso.

Samuel: Entendi. Alguma outra, alguma outra mudança no seu corpo? Você sentiu que seu corpo mudou em outros aspectos?

Lucas: Ganhei peso, eu acho que pela retenção de líquido.

Samuel: Foram muitos quilos?

Lucas: Foram. Eu acho que cerca de uns dez quilos, por aí, nesse ano.

Samuel: E como que você se sente com esse corpo, hoje, em tratamento hormonal, em terapia hormonal, com esses quilos a mais?

Lucas: Ah... me sinto bem, mas que, mas tá mudando, tem mudanças, tem processo e eu vou chegar num ponto que eu vou gostar mais dele.

Samuel: Lucas, o que vem a sua mente, quando você pensa em ser trans e estar na escola?

Lucas: Ah..., eu acho que é bom. Você pode mostrar pras pessoas a diversidade, que não é só essa heteronormatividade, é... não existe só aquele tipo, ah... só as pessoas cis, você pode se identificar e sentir como você quiser. E é bom mostrar isso pras pessoas.

Samuel: Mais alguma coisa? Quando fala que você pensa em ser trans e estar na escola, tem alguma palavra que define isso pra você?

Lucas: Acho que representa mais a diversidade, na escola.

Samuel: Entendi! É... Lucas, em algum momento, aqui na escola, você já foi exposto a situações transfóbicas?

Lucas: Na escola eu creio que não. Na escola, eu acho que foi o lugar que mais me acolheu, assim, nesse processo de transição, acho foi a escola que mais me, me tipo, me viu como homem mesmo.

Samuel: Então, na escola não. E em outros lugares?

Lucas: Já. Familiares, até que chegou um ponto de eu sair de casa.

Samuel: Você pode me contar um pouco?

Lucas: Então, tipo, é... Minha mãe já não me aceitava antes, como eu me identificava como uma pessoa cis e lésbica, mas até aí foi normal, aí chegou um ponto foi... acho que foi em novembro, eu tava um mês em tratamento hormonal, aí a gente tava brigando bastante, eu peguei, eu namorava, aí eu f... é... eu fui morar com minha namorada. Eu falei com ela: Eu vou embora e pronto, porque você não me aceita. Ela nunca chegou a me tratar pelo pronome, pelo meu nome certo. Aí eu falei: Eu acho que eu vou embora, pra evitar conflitos, essas coisas.

Samuel: Então, você acabou saindo de casa?

Lucas: Aham!

Samuel: Entendi! Pelo fato da sua mãe não te reconhecer como homem trans, você acabou saindo de casa. Por acaso você lembra de alguma coisa que ela tenha falado e que te marcou?

Lucas: Sempre falou que não importa o que eu fizesse. Ela, no ponto de vista dela, eu nunca seria um homem pra ela e ela nunca me chamaria pelo meu nome hoje. Acho que foi o que mais me doeu.

Samuel: Aqui na escola você disse que, que não foi exposto a nenhuma situação transfóbica. Agora, na sua sala, se alguém faz alguma piada com seu nome social ou com sua identidade de gênero, qual seria a sua reação e como se sentiria diante disso?

Lucas: Ah... eu ia me sentir bem triste, mas eu acho que eu ia procurar falar com a supervisora, mas hoje acho que não tem nem como eles fazer piada, porque é o meu nome mesmo, porque se falar alguma coisa eu não assino o documento.

Samuel: Já houve algum acontecimento que tenha precisado da intervenção dos professores ou das professoras, como em alguma situação de bullying, de ataque direcionado a você? Teve essa situação?

Lucas: Não, nunca teve nenhum ataque direcionado a minha identidade de gênero. Nenhuma, não. Aqui na escola, pelo menos, não.

Samuel: Como que você avalia, Lucas, a sua interação com os colegas da sua sala? Como que é essa interação?

Lucas: Então, eles tipo, não sabem bem, eu tento explicar, eh... tem professores que, no ano passado foi, praticamente, todo falando sobre sexualidade, eles sabem, mas parecem que não entende e quando pede pra explicar, eu tenho até amigos que eu explico dez, vinte vezes pra eles e parece que não entende, mas eu vou explicando até entender, aí vai assim ((riso)).

Samuel: Quando eu te perguntei como que você avalia a sua relação com os colegas, você me disse que eles sabem, mas não entendem e você tenta explicar. Como que você tenta explicar a sua identidade trans?

Lucas: Eu explico pra ele que existe dois tipos de pessoas, existem a cis que nascem com determinado corpo e se identifica com ele e as pessoas trans que nas..., não nascem, é... nascem com determinado corpo e não se identificam com ele, aí eu explico isso e explico também que tem várias outras identidade de gêneros, mas eu explico principalmente essa, pra não confundir e explico, também, que a orientação sexual é diferente, então, eu posso ser um trans, ser gay, ser bi, ser hétero, aí eu vou explicando assim.

Samuel: Agora, sobre outros espaços da escola... onde você costuma passar o intervalo do recreio e o que você costuma fazer durante esse intervalo?

Lucas: Eu passo mais aqui no pátio e na cantina. Porque é bem... é 15 minutos, é rapidinho.

Samuel: E com quem que você fica?

Lucas: Fico com os meus amigos.

Samuel: Fazendo o quê?

Lucas: A gente fica lanchando, fica conversando aqui no pátio.

Samuel: Você participa das aulas de educação física? De quais atividades que você, geralmente, participa?

Lucas: Ah, eu não participo de muito não, eu fico lá e fico conversando mais, porque mais é jogar bola, né, e eu não gosto. Só isso.

Samuel: Enquanto estudante trans, qual é a sua relação com os banheiros da escola?

Lucas: Eu não utilizo.

Samuel: Por quê?

Lucas: Ah... porque, deixa eu te explicar. Agora que tá tendo o reservado, mas eu também não gosto de utilizar porque os garotos utilizam, aí, tipo, aí fazem, vazam, aí eles não entendem, também, que pode ter pessoas trans que não..., que utilizam o banheiro sentado, aí acabam mijando ali e eu prefiro não utilizar. Só por isso mesmo e também acaba não tendo porta e eu acho meio constrangedor.

Samuel: Ah, o banheiro não tem porta?

Lucas: É... quebraram.

Samuel: Acho que você já respondeu a próxima pergunta. Eu ia te perguntar se você já deixou, então, de fazer as suas necessidades fisiológicas, por ter receio de frequentar o banheiro do gênero que você se identifica?

Lucas: Já sim. Eu espero chegar em casa pra eu fazer.

Samuel: Só na escola ou em outros espaços também?

Lucas: E... em outros espaços também. Por esse mesmo motivo que aqui.

Samuel: Lucas, você faria alguma proposta à direção da escola? Pode sugerir alguma mudança na identificação dos banheiros da escola? Como que seria essa mudança, nessa identificação dos banheiros? Como você imagina isso?

Lucas: Ah, eu acho que seria legal ter um banheiro unissex aqui. Não só com mictórios, porque a maioria dos banheiros masculinos que a gente vai só tem mictório e aí impossível ((risos)). Aí seria isso. Falaria com ela sobre ter o banheiro unissex, eh... com porta, os meninos e meninas tudo junto.

Samuel: Lucas, agora, algumas outras perguntas sobre a questão da equipe escolar. Como você avalia a equipe de professores, a equipe administrativa - diretores, coordenadores, supervisores - quanto à forma que elas lidam, então, com a sua identidade de gênero?

Lucas: Eu acho que de forma ótima, eu até me surpreendi, porque eu ouvi relatos de um amigo meu que não conseguiram tratar ele, pela forma que ele se identificava. Aqui foi desde tipo, desde o primeiro momento que eu vim, que, primeiramente, eu mudei meu nome social. Estão sempre me tratando pelo pronome certo, me chamando pelo meu nome mesmo, foi tudo certinho, eu até me surpreendi.

Samuel: Já aconteceu, aqui na escola, alguma aula ou alguma atividade, que discutiu sobre gênero e sexualidade? Você participou?

Lucas: Já sim. Já... ano passado, como eu te falei, ah... foi praticamente o ano todo falando sobre gênero e sexualidade, esse ano também, vem abordando em Sociologia, Filosofia, atividades da sala, é... como que eu chamo. Assim, junta todo mundo pra fazer uma roda falando sobre isso. É bem legal!

Samuel: Quais são os professores, as matérias que mais tratam desse tema?

Lucas: O que mais trata hoje é a Sociologia e a Filosofia. Mais ainda Sociologia.

Samuel: Em língua portuguesa, na aula de português, a professora já levou algum texto sobre isso?

Lucas: Não, até hoje, não. Português, não.

Samuel: Então, Lucas... quando as atividades que tratavam de gênero e sexualidade aconteceram, você deu algum depoimento, explicou alguma coisa?

Lucas: É... fizeram uma roda, aí colocaram diversas coisas assim no chão, e... falando sobre outras coisas também aí eu peguei e tipo, colocaram um objeto, aí eu peguei, eu peguei, tava uma folha assim falando sobre identidade de gênero, orientação sexual, aí eu peguei e expliquei pra todo mundo. Foi bem..., foi legal.

Samuel: Nós falamos aqui, então, de várias situações que focalizam o tema trans na escola. Tem alguma coisa, que a gente não falou até aqui, que você gostaria de me dizer?

Lucas: Deixa eu pensar... Eu acho que não... Ah, sim... Deixa eu ver, porque até ano passado, é... não, ano passado e esse ano também eu namorava com uma garota, aí tipo, se a gente ficava assim meio que abraçado, chegava gente e mandava a gente se afastar e ficam pessoas cisgênero abraçadas e nada acontece, entendeu?

Samuel: Isso acontecia aqui na escola?

Lucas: É... na escola...

Samuel: Você namorava com uma menina da escola e, quando vocês tinham alguma demonstração pública de afeto, eram orientados a se afastarem?

Lucas: Isso... não ficar abraçado. Essas coisas. Não, assim bem normal mesmo. Assim como a gente fica normal, andando na rua mesmo, aí quando vai outra pessoa, até outro dia eu tava falando isso, não sei qual o professor que eu tava falando sobre isso, aí, por exemplo: ficam dois garotos, e..., um garoto e uma menina ali cisgênero, e... parado e abraçando é normal, aí ninguém chega pra tipo, “para de abraçar” e comigo fazia isso.

Samuel: Então, você se sentia mal diante dessa situação... Como foi experienciar isso?

Lucas: Ah, foi bem ruim... Por cê ver, tipo, pessoas fazendo a mesma coisa que você e ninguém falando nada, aí se chegam em você, você trans namorar com uma garota também aí pede você pra parar, sendo que a gente não tá fazendo nada demais.

Samuel: Quem foi? Foi alguma pessoa da coordenação?

Lucas: Foram várias vezes... é, tipo, essas que ficam nos corredores, pedindo pra gente sair do pátio. Essas pessoas assim.

Samuel: Lucas, você pode, agora, olhar pro seu corpo e tentar descrevê-lo pra mim. Como é o seu corpo, o seu tom de pele, o tamanho do seu corpo... Fazer uma descrição, pode ser?

Lucas: Sim. Eu já até tirei a barba.

Samuel: Então, pode ser uma descrição física e emocional, também, tá bem? Primeiro, você faz a física e eu faço algumas perguntas, também e depois você faz a emocional, pode ser?

Lucas: Ai... como assim?

Samuel: É só você, primeiramente, falar como você é fisicamente, bem simples...

Lucas: Eu sou o Lucas, e... e... deixa eu ver.. (risos) Ôh, caramba! (risos). Então, eu tô um pouco gordinho; eu ainda tenho seios – o que me incomoda bastante. Eu uso faixa, e... tô com bastante pelo no corpo. Minha voz engrossou. Eu também tô com barba - apesar de ter tirado. E... meu rosto também, é... tomou uma forma mais masculina. Meu cabelo também, deixa eu ver, acho que é só isso. Emocionalmente, e... acho que um pouco frio, eu também fiquei mais comunicativo, antes eu era bem fechado. Hum... Deixa eu ver... Acho que depois da transição eu também fiquei mais responsável, mais autoconfiante, eh... foi isso.

Samuel: Você acha que, por ser um homem trans negro e gordo, existe mais resistência das pessoas em não legitimar sua identidade?

Lucas: Ah... eu creio que sim, tem um pouco de preconceito, tipo, é... a gente, deixa eu ver... a gente vê e acham que tem que ser..., muitas trans buscam ser daquele modelo hétero, sabe? Aquela heteronormatividade, daquele jeito padrão... e eu sou, basicamente, o contrário disso. Eu sou negro, sou gordo, e... sou baixo, tudo isso.

Samuel: E emocionalmente? Você me disse no início da nossa conversa, quando a gente se encontrou pelos corredores, que você estava um pouco chateado, né? A gente tentou marcar a entrevista em alguns outros momentos, mas você não estava frequentando a escola. Você quer falar um pouquinho sobre isso? Ou isso pode te afetar?

Lucas: Não. Foi mais emocional. Tem aquele dia que a gente não se sente bem, não se sente confiante pra sair na rua. Isso, por esse momento que a gente tá passando de mais intolerância, mais tudo. Apesar de eu não sofrer, hoje nem tanto, porque eu já fiz minha retificação, eu tenho uma aparência mais masculina, porque antes eu sofria muito, porque eu chegava nos locais, aí tipo “pega o seu documento”, aí tá lá o nome antigo, aí eu sofria bastante por isso. Eu acho que o mais ruim que eu passava era isso, eu tentava explicar, mas mesmo assim, muita gente não sabia do que se tratava.

Samuel: Entendi! Lucas, só mais uma pergunta que me veio à mente, quando lembro do trecho de uma outra entrevista..., também com um homem trans. É uma pergunta sobre uma palavra, tá? O que vem a sua mente quando você escuta a palavra sapatão?

Lucas: Hã, depende de quem fala na verdade. Eu acho, não. Referindo a mim? Ah, sim. Eu não gosto, eu acho um termo muito pejorativo, muito, muito chato, muito ruim.

Samuel: Algum sentimento que a palavra sapatão te faz lembrar?

Lucas: Acho que... me sinto mal, porque desde novo eu escutava essa palavra 24 horas. Era de família, de amigos, falando esse nome e eu não gostava desse termo. Me sentia mal, muito mal, chateado.

Samuel: Mais alguma coisa que você queria falar, pontuar?

Lucas: Não. Acho que é só isso.

Samuel: Você disse que você trabalha, né?

Lucas: Trabalho.

Samuel: E no emprego, como é? Como tem sido?

Lucas: Não. Eu trabalho numa loja virtual, aí é bem tranquilo.

Samuel: Ah, sim! Então, Lucas – terminamos! Agradeço muito a sua participação e pontuo, ainda, a importância dela. Sua narrativa será analisada e os resultados da pesquisa poderão ser úteis para indicar meios de melhorar a vida escolar de estudantes trans.

Lucas: Obrigado mesmo. Eu também queria enfatizar que eu acho que é muito importante mesmo, eu acho que eu não sei como seria se não tivesse a supervisora, pra me apoiar, pra eu conversar com os professores. Acho que eu me sentiria, não sei, eu acho que meio constrangido em chegar em cada um. Foi muito importante ela ter chegado, conversado, acho que foi, assim, quando eu me senti mais confiante pra poder ser quem eu sou. Só isso, muito obrigado mesmo (risos).

ENTREVISTA COM REI DELAS (RD)

Samuel: Bom dia, RD! Agradeço a disponibilidade por participar da pesquisa sobre transgeneridade na escola. Vamos iniciar a nossa entrevista, como havíamos combinado, certo? Em qualquer momento da entrevista que você sentir algum desconforto físico/mental, por exemplo, você pode interromper e pedir pra pausar, pra prosseguir a entrevista caso não se sinta confortável para responder alguma das questões – pode também retomar alguma questão que talvez você venha a recusar a resposta e que às vezes, ao longo do percurso, sinta-se com vontade de responder... A ideia é que você fique inteiramente confortável ao responder as perguntas e tenha a total liberdade de me dizer que você não quer responder alguma das questões. Beleza?

RD: Aham.

Samuel: É uma entrevista semiestruturada, eu tenho um roteiro de perguntas aqui, vou te fazer algumas perguntas e dessas perguntas, que você for produzindo algumas respostas, eu posso criar outras perguntas que eu achar que seja interessante, pelo que você vai me dizendo ao longo da nossa conversa. Beleza?

RD: Beleza.

Samuel: RD, quando você passou a se identificar como trans e como que foi isso na escola. Esse processo de transição foi na escola? Como que foi e quando aconteceu?

RD: Então... quando eu, quando eu... agora que eu tô lembrando aqui, quando eu comecei mesmo a gostar de mulher, assim, eu tava estudando no 9º ano ainda, lá na outra escola, aí eu comecei a namorar com a menina lá, aí nós namorô bastante tempo, beleza e pá. Depois eu fui e namorei com outras, assim eu fui gostando. Ela foi a primeira menina que eu namorei, né. Eu nunca tinha pegado muié. Eu fiquei assim, como é que explico pro cê? Vontade, né! Ah, experimentar, vou experimentar assim, eu fui e

experimentei, aí gostei e comecei a ficar e pá. Aí depois que eu mudei pra LEONARDO PEÇANHA, conheci um menino que mora lá perto de casa, aí eu fui nós namoro e pá, eu fui e engravidei dele. Aí eu tive que parar de estudar por 2 anos. Agora que eu tô retornando, mas em desde 2014, assim, 2013 assim, mais ou menos, que eu já comecei a gostar.

Samuel: Então, em algum momento você se identificava como?

RD: Aí nessa época, de 2013, quando eu comecei a pegar muié, eu me identificava como lésbica. Porque tipo assi... porque eu pegava homem e mulher, homem e mulher, ao mesmo tempo. Ai depois que eu mudei pro Raul que eu comecei mais me identificar como trans.

Samuel: Entendi. Com qual idade que você teve filho?

RD: Com 18.

Samuel: Com 18 anos. Entendi. Aí você estudava no Raul em 2016?

RD: Não. Entrei no Raul em 2014, aí estudei até 2015.

Samuel: Quando você voltou pra LEONARDO PEÇANHA, então, que você passou pela transição? Quais as mudanças que você fez no seu corpo e como que isso foi visto na escola?

RD: Hum, então... aí, na LEONARDO PEÇANHA... aí depois que eu engravidei, aí ganhei neném e pá, aí eu fui e... ah, vou cortar meu cabelo, eu fui e cortei o cabelo. Eu queria tanto cortar o cabelo e todo mundo falando comigo: “Ah, vai ficar bonito assim, se ocê prefere assim...”. E eu, também, não gostava do meu cabelo grandão, ficava meio incomodado, só ficava com ele preso, neh. Aí assim eu já fui me identificando – “Não eu gosto de muié mesmo, o jeito que eu ando, as roupa que eu uso é de homem.” Aí, cheguei na LEONARDO PEÇANHA tranquilo, tranquilo, ninguém tem preconceito de nada, só apoia a gente mesmo.

Samuel: Entendi! Ótimo... RD, o que vem à sua mente quando você pensa em ser trans e estar na escola?

RD: Hum... Como assim, repete a pergunta?

Samuel: O que vem à sua mente quando você pensa em ser trans e estar na escola? Algumas palavras que possam descrever isso, alguma frase, só isso. Bem simples, tá bem?

RD: Como é ser trans na escola? Ah... que nem eu falei, aqui no LEONARDO PEÇANHA ninguém tem preconceito, nem nada, pra mim normal. Todo mundo me trata do jeito que peço, tipo assim, não é que eu peço, eles perguntam, ah... posso chama ocê de RD, posso chamar ocê de [nome de registro]? Quer que chamo ocê pelo gênero masculino ou feminino? Que nem tem até um professor que pergunta, na hora de chamada, ele perguntou assim pra mim: “ Como que eu posso te identificar, como RD ou com [nome de registro] mesmo?” Não, pode me chamar de RD. Aí todo mundo...

Samuel: Professor de quê?

RD: De Sociologia. Aí todo mundo me identifica assim, como RD. Né ruim não. Ser trans na escola não é ruim não.

Samuel: Em algum momento você já foi exposto a situações transfóbicas na escola?

RD: Não.

Samuel: Na sala, na sua sala, se algum colega faz alguma piada, com o seu nome social, com a sua identidade de gênero, com o seu nome RD - se fazem alguma piada, qual é a sua reação?

RD: Normal. Falo nada, não.

Samuel: Já aconteceu?

RD: Ah... na minha sala, nunca não. As menina me respeita bastante, bobo. Comigo eles num faz piadinha não. Tanto que eu ando só com homem, mais com homem, as menina também. Que tipo assim, sempre o preconceito vem mais de homem, né?! Só que aqui até os home... os menino, me apoia. Entendeu?

Samuel: Já houve alguma intervenção dos seus professores e professoras, os professores já fizeram alguma coisa, alguma atividade, é... alguma intervenção, eles já interviram em alguma situação de bullying que foi direcionado a você?

RD: Não. Assim, que eu tenha sofrido bullying?

Samuel: É!

RD: Não.

Samuel: Até porque isso não aconteceu?

RD: Não.

Samuel: Como você avalia a sua relação e a sua interação com os colegas da sua sala?

RD: Bem demais, óh!

Samuel: Bem demais? Pode explicar?

RD: Ali eu converso com todo mundo. Ali não tem nada com ninguém, converso mesmo.

Samuel: Onde você costuma passar o recreio e o que você faz durante esse intervalo?

RD: Na hora do recreio eu vou pro refeitório, almoço aí depois eu subo fico com os menino ali conversando, depois nós sobe pra sala, só isso memo.

Samuel: E você tem participado das aulas de Educação Física?

RD: Sim.

Samuel: Gosta de Educação Física?

RD: Gosto.

Samuel: Quais as atividades que você pratica na Educação Física?

RD: Bol... tipo assim, na maioria das vezes eu vou jogar bola, mais quando todo mundo anima nós joga outra coisa, tipo: vôlei, queimada, na a maioria mesmo é futebol.

Samuel: Você joga futebol?

RD: Ahã.

Samuel: E como que o professor de Educação Física vê isso? Tudo certo?

RD: Eh, porque até então...

Samuel: Apoia?

RD: É, apoia! Até então ele... vai ter um campeonato na escola, aí falou... ele pegou e falou assim comigo, eh...: “Qual, qual R” – ele também me chama de RD – aí ele: “e aí RD, em qual time cê quer jogar, no masculino ou no feminino?” Aí, eu falei assim: “Ah, eu posso escolher?” Ele disse: “Pode.” – “Ah, então eu vou jogar no masculino.” Deixou eu jogar no masculino. Entendeu? Isso também apoia.

Samuel: Entendi! Agora sobre os banheiros da escola...Enquanto, estudante trans, qual é a sua relação com os banheiros da escola?

RD: Ah, que nem. O banheiro, também, é a mesma coisa. É... Eu uso o masculino. Normal. Mas que nem tipo, quando eu, que nem o banheiro da escola, aí o masculino tava sem porta, aí eu tava usando o feminino. Aí depois eles fecharam o masculino pra arrumar as porta lá, pra colocar a porta. Aí eles abriram um ali normal, que dá pra fechar, por enquanto.

Samuel: Quando você usa o banheiro masculino, alguém questiona alguma coisa?

RD: Não. Normal.

Samuel: Você faria alguma proposta à direção da escola pra mudar a identificação dos banheiros?

RD: Aham.

Samuel: Faria? Como que você proporia essa mudança, como que seria essa mudança?

RD: Ah... Como assim, tipo assim, eh... pedir pra colocar tipo assim, que nem tem a placa, neh? Colocar alguma coisa assim, que tem a ver?

Samuel: Alguma coisa que tem a ver sobre o quê? Como que você pensou?

Samuel: Tipo, que nem eu sou trans, aí tipo, só que eu gosto de usar o banheiro masculino. Será como eu... É isso que cê tá querendo saber?

Samuel: Isso. Como que você pensa? Como que a escola poderia se posicionar? Modificar as portas do banheiro, incluir alguma outra estrutura física?

RD: Ah... arrumar, neh. Arrumar esses banheiro aí. É que aí também, aqui eu não sofro preconceito nas escola, Graças a Deus. Então, mas o difícil é pra mim entrar, tipo assim, que nem o banheiro tava sem porta, aí eu gosto de usar o masculino, só que eu vou pra usar e não tem porta.

Samuel: Entendi, RD! Agora, como que você avalia a equipe de professores e a equipe administrativa aqui da escola, os diretores, coordenadores, supervisoras, quanto a forma que lidam com a sua identidade de gênero?

RD: Ah...

Samuel: ... com a sua identidade de homem trans estudante!

RD: Cê quer saber como que eles me trata, assim?

Samuel: Sim. Como que você avalia o tratamento que eles direcionam a você?

RD: Ah... normal. Que nem, eles nunca me desrespeitou, não. Quem nem a supervisora mesmo, me chama de RD. Tem hora que ela me chama de [nome de registro].

Samuel: E os professores?

RD: Também.

Samuel: Todos te reconhecem como RD?

RD: Nem todos, nem todos. Tipo assim, tem umas professora que fala [nome de registro], é porque esquece. Mas eu deixo, não tem nada a ver, não. Eu não ligo, não.

Samuel: Isso não te faz sentir mal?

RD: Não. Normal...

Samuel: Já aconteceu aqui na escola alguma aula ou alguma outra atividade extra que discutiu sobre gênero, sobre sexualidade?

RD: Só na, na... nós descia sempre é pra sala de vídeo.

Samuel: Com qual professor?

RD: Hummm. Sociologia.

Samuel: De Sociologia. Mostrava vídeo sobre o quê?

RD: Eh... Que nem as matéria da escola mostrando tipo assim, é... sobre os gêneros memo. Ele falava, nem era toda vez que nós descia também não. Era uma vez ou outra só e ele mais explicava, entendeu. Mais colocava no quadro ali e tirava opinião de cada um, assim memo.

Samuel: Tinha alguma discussão sobre os vídeos ou só assistiam os vídeos?

RD: Não, tinha discussão depois.

Samuel: Você se engajava nessa atividade da discussão? Falava que você se identificava como homem trans?

RD: Aham.

Samuel: E como que era para pessoas? Como que as pessoas reagiam com isso?

RD: Normal.

Samuel: Então, RD! Nós falamos sobre várias situações, que focalizam o tema trans na escola.

RD: Aham!.

Samuel: Tem alguma coisa que nós não abordamos, que nós não falamos até aqui, que você gostaria de me dizer?

Samuel: Acho que não.

P1: Vou acrescentar uma pergunta! Você se identifica como homem trans e na escola as pessoas te chamam de RD?

RD: Aham.

Samuel: Como foi que esse nome surgiu?

Samuel: A causa dele? Por que que eles me chamam assim?

Samuel: Foi você que escolheu?

RD: Não. É porque eles falam que eu pego muita mulher, aí eles foi e começou a me chamar de RD, “ah.. RD... e aí, RD!”.

Samuel: Eles, os seus colegas?

RD: Meus colega.

Samuel: E RD significa o quê?

RD: Rei delas (risos!).

Samuel: Em casa, na sua família, as pessoas utilizam esse nome?

RD: Utiliza.

Samuel: Todos da sua família ou não?

RD: Não, nem todos, não. Aí tem tipo meus primo me chama de primo memo, meu irmão me chama de [nome de registro], minha mãe me chama de [nome de registro]. Eh... minha prima é que me chama de RD, minha prima e meus outros primo, lá.

Samuel: E você começou o início da nossa entrevista, que você tem uma filha.

RD: Filho.

Samuel: Um filho. Como é?

RD: Hum?

Samuel: Como é ser um homem trans e, agora, ser pai de uma criança?

RD: Ah, pra mim é normal! Meu filho me chama de mãe normal. Ele sabe que eu sou, ele acha que ele entende, apesar dele ter só dois anos, ele já entende, ele já sabe como é que eu sou. Mas mesmo assim ele não deixa de me chamar de mãe.

Samuel: Entendi! Então seu filho te chama de mãe. Você identifica que você está vivendo uma experiência da maternidade ou da paternidade? Como você tem vivido isso?

RD: Os dois. Porque o pai do menino morreu e eu faço o papel dos dois.

Samuel: O pai do seu menino faleceu?

RD: Aham.

Samuel: Entendi. Então, você é pai...

RD: E mãe dele.

Samuel: Ao mesmo tempo!

RD: Aham.

Samuel: Entendi, RD! Agradeço pela sua participação. Destaco que a sua participação na pesquisa é muito importante, porque vai mostrar para nós pesquisadores muitos pontos relevantes acerca da questão de gênero na escola. Assim será possível pensar e propor meios para garantir um ambiente escolar digno, tornando ele cada vez mais confortável para pessoas trans! Agradeço muito a sua participação e disponibilidade.

RD: Eu que agradeço, muito obrigado!

RECORTE DO GRUPO FOCAL 1: ESCOLA JOÃO NERY

Samuel: Bom dia a todos!

Faremos hoje o grupo focal da pesquisa sobre transgeneridade na escola com os colaboradores indicados pela supervisão e que se disponibilizaram. Temos, então, a supervisora, diretora e professor de sociologia. É uma entrevista coletiva e interativa! Eu tenho algumas perguntas pra fazer pra vocês, mas é tudo semiestruturado. Não, necessariamente, a gente vai seguir a ordem das perguntas que eu preparei e vocês podem fazer intervenções na fala um do outro. Se quiser acrescentar; contribuir; contrastar uma ideia... Afirmar se você concorda ou não com que o outro tá pensando. É uma conversa, mesmo, uma discussão bem tranquila. Beleza? Vamos lá!

Como tem sido discutidos os temas gêneros e sexualidades na escola nas aulas? Isso ocorre em algum momento? Em quais anos?

Professor de Sociologia: Então, assim... Sobre essa questão, muito interessante, né? No meu ponto de vista é primordial, essencial, né? De se ter uma discussão, de um todo, da escola voltada nesse sentido, penso que, não somente, né? Nas nossas aulas, né? Enquanto, né? De Sociologia, mas que a gente possa ter um desenvolvimento maior de uma rede, né? Que eu penso assim da escola, né? Com a participação, até mesmo efetivo dos outros colegas, né? Sim, na minha aula, sim, a gente trabalha. Não na minha aula, mas nas nossas aulas, né? Eu costumo falar com os alunos, o tema gênero, ele faz parte, né? Mas ele é tratado no terceiro ano, do ensino médio, de maneira mais específica. Nos outros anos, ele parece mais dissolvido, né? Porque a gente trata, exatamente, né? A questão de gênero é uma construção social. Essa construção social, ela parte, exatamente, dos papéis definidos o que que seria homem e mulher. E, dentro dessa perspectiva, a gente trabalha a questão das violências, a gente sabe que hoje o Brasil vive um processo de, principalmente, né? As pessoas trans, elas sofrem um alto índice de violência, né? Então, assim, não somente na perspectiva física, mas, também, a gente pode dizer de uma estrutura, né? Que ela acaba embarcando todo esse processo de discriminação, né? Todo o processo de, até mesmo, né? De... e aí a gente pode pegar, não somente a escola, né? As outras instituições nessa... nesse processo. A gente tem observado que, tem feito com que essas pessoas elas tenham sofrido esse processo, né? De discriminação, e não somente, dessa discriminação, né? Juntamente, com a violência. Então, assim, eu vejo que, mesmo a escola tendo essa abertura – que é interessante – é uma iniciativa, né? Que temos aqui com a direção, mas é preciso a gente andar um pouquinho mais. Porque eu tenho observado é que

as pessoas, elas não tiveram uma informação, pra discutir gênero. Então, assim, evidentemente que, mesmo eu não sendo Sociólogo, a minha formação em Ciências Sociais, eu não tive né? Na licenciatura, nenhuma disciplina voltada pra discussão de gênero. Eu acredito, a supervisora sendo pedagoga, e até mesmo a diretora sendo Historiadora, se elas, né? Quando elas formaram elas tiveram alguma disciplina relacionada a isso? E acredito que isso seria essencial, pra gente começar, até mesmo fazer com que o espaço, ele pudesse tá abrangendo mais. Porque, muitas das vezes, o que eu percebo... o que eu observo é um certo preconceito. Seria o preconceito no sentido de quê? Uma visão antecipada, mas a gente sabe porque muitas pessoas falam, né? E:: muitas das vezes, as pessoas acabam não tendo uma oportunidade de entender de fato, o que seria a teoria de gênero. Então, assim, esbarra muito nesse tabu, né?

Supervisora: Eu... eu tenho assim, talvez, uma dificuldade, até por causa disso mesmo. Como cê diz, é no, como é que fala? O conceito da teoria, não sei, de gênero, é uma... e esse é o meu medo de trazer isso, pra sala de aula, porque a gente pode trazer algo, como verdadeiro, só que pode isso não ser verdadeiro, pra todos. Entendeu? Até por isso, eu uso, às vezes, a gente usa as palavras erradas, eu tenho até muito medo, às vezes, de falar sobre esse assunto, porque as vezes, a gente usa as palavras erradas. É... e a gente pode ser taxado como preconceituoso, por causa disso, mas quando eu falo opção é porque até eu falo como eu acredito mesmo [...]. Aí eu tenho um pouco de receio, como isso vai ser levado, pros alunos. Se isso vai ser levado, como algo, taxado como algo real, verdadeiro. É assim que acontece, está provado cientificamente, cadê a? Entendeu? Ou isso é uma teoria: Olha, alunos, a teoria é essa. Existem outros pensamentos assim, assim. Então, pra que o aluno construa o seu posicionamento. Então, esse é o meu medo. Assim, como é nós não temos, não tivemos formação, pra trabalhar essas questões, na escola, e também teria muito medo de como isso aconteceria, na universidade. Nós, também, estamos muito despreparados, pra trabalhar com isso, e é algo, assim, que tá no nosso dia a dia, o tempo todo e então, eu penso que tanto isso, quanto outras questões e muitas outras, que talvez a gente poderia listar aqui, algo que nós precisamos trabalhar, com os alu..., com todos, independente daquilo que pensa, daquilo que crê, se envolve religião, se envolve isso, se envolve aquilo outro. Nós precisamos é construir respeito no nosso meio.

Professor de Sociologia: Então, por exemplo, a homem veste azul, mulher veste rosa, dando só um exemplo, né? Do que a Damares falou, essa questão toda é... não é a cor que vai me fazer homem ou mulher, não é, por exemplo, eu vou tá de, de, com essa calça aqui, não vai ser homem. É muito mais além que isso, né? A minha sexualidade, a minha orientação, ela é construída, pra muito mais além do que o simples fato de tá com uma postura ou não, né? Falar fino ou grosso, né? O que eu vejo assim, né? É importante, então, assim, que é evidente, aquilo que eu concordo com você sempre, né? Tem que haver, né? Respeito, entre as partes, né? Acredito que a religião, ela é essencial, pra humanidade, mas em alguns momentos é preciso haver um diálogo, né? E eu nem vejo, né?

Supervisora: É... porque precisa, até você tinha ouvido uma vez, que uma coisa que você precisa, também, ter fé na ciência. Porque a ciência é.

Professor de Sociologia: Assim, porque a ciência, também, acaba sendo que nem uma religião, na verdade. Porque, até brinco com os meninos: “é... vocês acreditam no ato. Alguém aqui já viu um ato, né? Num laboratório, né? De física e química. ”

Supervisora: Um ato ainda você consegue provar, né?

Professor de Sociologia: Sim, mas mesmo assim...

Supervisora: Assim, tem coisas que se constrói e muitas vezes parece científico, parece que foi, mas é... Você não prova. A ciência não prova... A ciência não consegue... Eu tenho esse receio e assim, eu

não tô dizendo que não acho que isso deva ser trabalhado na escola, eu nunca parei pra pensar e não tenho estudo sobre isso, qual seria a melhor idade? É...o que que, como, até, assim, teria que precis... precisaria ter uma confiança do de um professor, que realmente levaria isso, é:: sei lá, sem partido. Entendeu? De uma forma, é...a ciência diz isso... colocar pros alunos mesmo, a religião diz outra coisa, mas que fosse algo, realmente, uma discussão que, vou usar a palavra de novo, que respeitasse todas as visões.

Professor de Sociologia: Sim. Mas eu penso assim, é... a crítica, o ponto quanto a isso, eu acho que é meio perigoso a gente assumir, talvez, o papel da religião, aqui dentro. Que a gente cria, também, essa questão a laicidade, né?

Supervisora: Não, não, não é assim, não.

Samuel: Queria pedir algum de vocês para abrir o envelope e ler a colocação de um estudante trans para pensarmos sobre a demanda dele.

Diretora: (*lendo a pergunta da narrativo-elucidação – resposta de um estudante trans da escola*) “Você faria alguma proposta na direção da escola pra fazer alguma mudança, algum tipo de mudança, na identificação dos banheiros? **Resposta:** Eu acho que eles poderiam colocar, ao invés, de colocar de homem e mulher, colocar: pra todos os homens e pra todas as mulheres. Eu acho que seria melhor, seria mais confortável. Porque tem muitos trans na escola, que a supervisão não sabe, mas que não querem se exporem. Muitas vezes eles não se sentem confortáveis, usando esses banheiros e se eles não podem fazer nada, porque tem vergonha e tem medo, também. ” Aí que vem a situação, que eu já comentei com você. A ideia...

Diretora: Você não colocar feminino e masculino. Você vai colocar, pra todos os homens e todas as mulheres.

Professor de Sociologia: Pensando nisso. Uma, uma sugestão. Eu acho que, o departamento de ciências sociais, eles fizeram um banheiro que não tem nenhuma demarcação, não tem masculino, um feminino, mas tem um banheiro que ele, sem demarcação de gênero.

Diretora: Né? Teria que ser os que já estão construídos, que é na época que surgiu a ideia, como a gente tem dois banheiros aqui, mas é que tá, na aqui do lado do grêmio.

Professor de Sociologia: Na sala do grêmio.

Diretora: Seria abrir esses banheiros, né? E ficar eles abertos, independente de, né? Ah, porque aí eles não, não tem, né? Só que aí é a questão do acesso: a quadra fica aberta, pro ir e vir e aí a gente não tem o controle. Então, fica uma, tem algumas limitações, vamo colocar, dentro da estrutura da escola, que, às vezes, impede a gente de fazer, colocar, deixar isso aberto, né? O que a gente tomou de atitude foi liberar os banheiros. Eles usam esse da direção. Eles vêm e usam. Eles vêm aqui e usam o dos professores, né? Que não é o dos alunos, né? Porque esses outros que a gente tem são ambientes, que daria pra ser utilizados, fica, né? Demarcado, dificultando outras situações que a escola enfrenta.

RECORTE DO GRUPO FOCAL 2: ESCOLA LEONARDO PEÇANHA

Samuel: Bom dia! Vamos então ao segundo grupo focal da nossa pesquisa sobre transgeneridade na escola. Temos aqui três colaboradores: Professor de Sociologia, Professora de Português e uma supervisora. Nosso diálogo é coletivo e interativo, ok? Apesar de ter um roteiro de perguntas, não

necessariamente será seguido paulatinamente. Em alguns momentos vou entregar para vocês trechos de algumas narrativas de participantes da pesquisa que foram geradas de modo que possamos comentar entre a gente. Para iniciar: o que é, para vocês, abordar os temas gêneros e de sexualidades na escola?

Supervisora: É porque esse é um tema ainda que não se trata diretamente na escola, né?! Ele é bem subliminar, bem sutil. A gente vê dentro do currículo oculto, mas não é um tema que se trata abertamente na escola. Eu não estou dentro da sala de aula no dia a dia. Falo por mim aqui fora, né?

Professor de Sociologia: Ano passado eu tive a experiência de tratar sobre identidades sociais dentro de movimentos sociais. Foi no 1º ano e no 2º ano. No 1º ano eu queria pegar um pouco de algumas identidades que seria interessante discutir e tratar as desigualdades sociais. Como é que algumas identidades estão vinculadas a uma desigualdade social por conta dessa identidade? Daí tratei um pouco de identidades de gênero e identidade sexual eu não trabalhei com o 1º ano porque eu acho que seria um pouco complicado trabalhar com sexualidade no 1º ano porque eu acho que eu poderia perder um pouco desse foco do que poderia ser. Então achei que seria melhor não trabalhar e deixei pro 2º ano porque achei que eles dariam conta disso – já ia trabalhar com movimentos sociais e movimentos sociais nada mais é do que uma tentativa de ganhar direitos em cima da sua identidade que tá excluída. Daí eu trabalhei com o 2º ano essa questão das identidades de gênero e da sexualidade. O trabalho com sexualidade na escola é um tabu, sem dúvidas porque trabalhar com homossexualidade, com bissexualidade muitas vezes é encarado de maneira pejorativa por alguns alunos e por falta de interesse. Daí fica uma coisa... não sei... pejora... fica um peso, assim, sabe... trabalhar com as questões das identidades sexuais. Principalmente no 1º ano, por isso que eu não quis trabalhar muito e deixei pro 2º porque a maturidade gerou.

Supervisora: É um tema muito... é... não é amplo. É um tema muito... também não é difícil a palavra...

Professora de Português: Polêmic..

Supervisora: Polêmico! Né?

Professora de Português: Eu acho que pra gente começar a trabalhar isso tem que haver uma preparação, porque eu fico pensando em trabalhar e fico assim: “até que ponto eu posso ir?”. Eu fico muito insegura com relação a isso. É uma coisa nova pra gente, né? Trabalhar isso na escola... Às vezes eu até começo, mas aí eu fico assim: “gente, até que ponto eu posso ir?”. Não fomos preparados ainda.

Professor de Sociologia: Essa discussão... por exemplo, a nossa formação na universidade, a gente não tem essa preparação para abordar/trabalhar com os temas sexualidade e gênero, fica completamente fora...

Professora de Português: Principalmente quando a gente estudou a mais tempo. Eu no caso, quando eu estudava, nem se falava isso. Eu não fui preparada pra trabalhar isso. Então, eu espero assim, que tenha algum curso, alguma coisa, sabe?

Supervisora: Acho que... é!

Professora de Português: A gente tem se sentir assim... com mais firmeza pra trabalhar esse tema em sala de aula.

Samuel: Quando vocês ouviram falar sobre transgeneridade pela primeira vez? Quando... onde?

Professor de Sociologia: Foi na universidade! Eu ouvi falar e a gente ficava meio assim... perdido sobre o que era transsexualidade, transgeneridade... mas depois a gente começa a se envolver, a se aprofundar

e a ler mais. Na universidade, nas ciências humanas, de modo geral, essas temáticas LGBTQ+, feministas, etc. entraram com muita força, com muito gás. Então quando a transexualidade começa a ser mais difundido as pessoas começaram a se questionar e a debater, mesmo que informalmente: “o que é ser trans?” – “o que é ser cis?”

Professora de Português: Eu não lembro bem...

Supervisora: Não lembro se foi na TV...Eu me formei em 2008 e naquela época não tinha essa discussão sobre o assunto. Eu sempre tive amigos, né... envolvidos na causa. Amigos homossexuais e que... eles é que me trouxeram essa questão das temáticas. Frequentei lugares que tinham pessoas assim, mas não me lembro exatamente quando foi que eu tive acesso a definição do que viria a ser isso.

Professora de Português: Eu foi através da televisão. Daí comecei a me inteirar no assunto, né? Daí depois aconteceu de ter os alunos assim. Então fui ligando os fatos, observando... mas foi televisão.

Samuel: Como foi para vocês poder experimentar a transição de gênero de alguns alunos na escola? Tivemos transição aqui na escola, não tivemos?

Supervisora: Pra mim foi muito tranquilo! Eles conversaram muito comigo essa questão de documentação na escola. Eu tentava repassar aos professores e eles perguntavam como fariam pra mudar a documentação. Perguntavam pra mim como fariam pra mudar a documentação, chegavam pra saber a informações mesmo. “Supervisora, como que eu faço, onde que eu procuro e vou pra modificar minha documentação... fazer meu CPF, meu nome da identidade, porque eu tenho interesse. Daí ele foi procurar a saber, né... da Brenda, como que a gente fazia isso. A primeira coisa que ele mudou foi o cartãozinho do SUS. Aí depois foi o CPF e agora ele conseguiu mudar a identidade. Foi até nas férias. Ele sempre me mandava mensagem. Quando eu comecei a trabalhar aqui em 2016, ele ainda não tinha... ele começou essa transição... não conheci ele de cabelão... porque quando ele entrou aqui na escola, os meninos falam né... que ele tinha cabelão. Eu não conheci ele nessa fase. Eu conheci ele e ele já tinha o cabelo curto mas era pelo [nome de registro], que era o nome dele, que todo mundo chamava – em 2016. Foi em 2017 que ele chegou e falou “quero que me chame de Lucas” – mas a gente não podia mudar ainda porque não tinha a opção no SIMADE para incluir o nome social, então usava [nome de registro] mesmo. Já em 2017 pra 2018 ele falou comigo: “Supervisora, eu não gostaria que me chamasse mais de [nome de registro] na escola” – foi durante as férias. Foi quando ele começou a correr atrás dos documentos. “Eu sei que, eu acho que não tem a possibilidade de mudar mas tem como você conversar com os professores naquela reunião que tem no início do ano pra quando eles forem conversar comigo me chamarem de Lucas?” Aí eu consegui mudar no SIMADE... aí já apareceu... eu mandei e-mail pra Ponte Nova perguntando como que a gente faria essa transição. Depois já apareceu no sistema a opção do nome social. Só que o nome social não aparecia no diário. Então quando a gente lançava o nome social dele não era possível localizar o diário. E aí assim, conversando com os professores, a gente fazendo essa transição, graças a Deus a gente conseguiu modificar isso no diário e aí ficou mais fácil pra ele. Mas assim, pra mim foi muito tranquilo. Não tive, né... desde o primeiro momento que ele me pediu que chamasse de Lucas... no início ele olha assim... aí eu falava “nó, Lucas”. Aí saía eu e o Lucas. Mas assim foi muito rápido e tranquilo.

Samuel: Agora vamos falar um pouco sobre a estrutura física da escola, tudo bem? Então! O que vocês pensam da relação desses alunos com o banheiro da escola? Pra gente responder a essa pergunta, separei mais um trecho de uma entrevista (*momento da narrativo-elucidação*).

Professor de Sociologia: Posso ler! “Deixo de ir ao banheiro na escola porque não me sinto confortável. Prefiro chegar em casa”.

Supervisora: Então! Ano passado a gente tentou fazer uma modificação. A gente tinha o banheiro feminino e o banheiro masculino. O que a gente fez? A gente abriu o banheiro do meio. Daí ficou uma discussão eterna: “que plaquinha vamos colocar nesse banheiro?”. Vocês sabem... vocês participaram dessa... aí por fim nós decidimos não colocar plaquinha nenhuma. Quem quiser usar esse banheiro vai usar. Então o banheiro do meio é aberto pra quem quiser usar (homem, mulher...), mas foi do meio do ano pra cá que tivemos essa modificação. Até então era banheiro das meninas e banheiro dos meninos. E aconteceu ne – o que fez a gente tomar essa decisão foi o seguinte: a gente tinha educação integral, então tinha os alunos pequenininhos e o Lucas não se sentia à vontade para usar o banheiro masculino. Foi ao banheiro feminino e tinha umas meninas lá que saíram gritando “Tia, tem um homem no banheiro”. Daí eu pensei: gente, pera aí! A gente tem que acordar pra isso – foi aí que a gente abriu o banheiro do meio e resolvemos deixar ele livre pra quem quiser utilizar.

Samuel: E qual é a estrutura desse banheiro? Ele tem um vaso sanitário?

Supervisora: Ele tem um vaso sanitário e uma pia. Ele é único. Não é coletivo não.

Samuel: E tem porta?

Supervisora: Tem normal, com chave. Tanto que os meninos preferem usar ele, porque a porta do banheiro deles está arrancada. Muitos preferem usar ele.

Lucas: Às vezes tem até uma filhinha pra usar ele!