

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DISSERTAÇÃO

**Saindo do armário da escola: A autoetnografia educacional como meio de
ressignificação da violência de gênero no Ensino Fundamental**

Florence Belladonna Travesti

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

SAINDO DO ARMÁRIO DA ESCOLA: A AUTOETNOGRAFIA EDUCACIONAL
COMO MEIO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO ENSINO
FUNDAMENTAL

FLORENCE BELLADONNA TRAVESTI

Sob a orientação da Professora Doutora
Joyce Alves da Silva

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Outubro de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

T779s Travesti, Florence Belladonna, 1994-
Saindo do armário da escola: a autoetnografia
educacional como meio de ressignificação da violência
de gênero no ensino fundamental / Florence Belladonna
Travesti. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2023.
111 f.: il.

Orientadora: Joyce Alves da Silva.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2023.

1. Criança LGBT. 2. Ensino Fundamental. 3. Escola.
4. Gênero. 5. Sexualidade. I. Silva, Joyce Alves da,
1978-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Título.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001”



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 1428 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.082085/2023-63

Seropédica-RJ, 12 de dezembro de 2023.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

FLORENCE BELLADONNA TRAVESTI

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 31/10/2023

Membros da banca:

JOYCE ALVES DA SILVA. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

IRAPOAN NOGUEIRA FILHO. Dr. UFRRJ (Examinador Externo ao Programa).

JAQUELINE GOMES DE JESUS. Dra. IFRJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 13/12/2023 15:23)
IRAPOAN NOGUEIRA FILHO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matricula: 1649164

(Assinado digitalmente em 13/12/2023 13:13)
JOYCE ALVES DA SILVA
PRO-REITOR(A) ADJUNTO(A)
PROAES (12.28.01.19)
Matricula: 1742750

(Assinado digitalmente em 12/12/2023 20:01)
JAQUELINE GOMES DE JESUS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 852.352.021-04

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **1428**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **12/12/2023** e o código de verificação: **f4f818977c**

AGRADECIMENTOS

Em primeiríssimo lugar, ofereço este exercício dissertativo à criança que fui, uma criança que chorou todas as suas mágoas ainda aos anos iniciais de vida e que, depois disso, aprendeu a permanecer perseverante por si mesma, para não desistir de si mesma, diante de uma sociedade que, tão cedo, disse-lhe não ser bem-vinda ao mundo. Tentaram esvaziar-me de mim ainda cedo, mas só aquela criança que fui sabe as lutas que travamos para chegarmos até aqui, despedaçadas, mas sobreviventes. Para a criança que fui, gostaria de dizer que ela é a identidade mais fiel e verdadeira da travesti que sou — passamos por mais uma etapa para alcançar a dignidade humana, minha criança, e finalizamos ela aqui. Você permanece viva e ardente em mim e para onde quer que eu vá é você que dá sentido à minha permanência diária, porque sei que ao tê-la como melhor incentivadora e amiga, permanecerei fortalecida dentro desta guerra inacabável, cheia de batalhas. Também faço isso para que outras como nós possam sobreviver e existir. Você e eu choramos muitos abusos infantis, mas o que faço desde a academia é para que você tenha orgulho e seque suas lágrimas, assim como eu já sequei as minhas. Acreditarei em nossa autenticidade infantil até meu último suspiro, como uma forma de dar-lhe incondicionalmente o amor que também lhe foi negado, e porque sei que você permanece dando-me com abundância tudo o que é nosso, os sonhos da felicidade calma, do retorno para a natureza, do desfrute pleno da vida. Aos poucos, chegaremos lá. Avante!

Dedico esta dissertação à minha mãe, Maria Aparecida Bezerra, a principal pessoa que me deu suporte afetivo e financeiro para chegar até aqui. Foi ela que sempre me deu todo o amor do mundo, quando o mundo faltou amor comigo, desde criança. Mesmo diante de muitas dificuldades, esta titulação acadêmica só está sendo possível graças aos esforços dela, que sempre esteve comigo nesta jornada, ajudando-me de todas as maneiras que pôde. Como digo a ela reiteradamente: “Te amo, meu amorzinho!”. Assim como já disse em diversos locais, gostaria de deixar registrado aqui também, que minha mãe foi, é, e sempre será meu primeiro e maior amor. Obrigada por tudo.

Ofereço esta dissertação ao meu irmão e minha irmã, Wesley Lázaro Bezerra de Araújo e Maria Eduarda Bezerra de Araújo, as ligações mais fiéis da minha infância na atualidade. Só nós sabemos o que já passamos para chegar até a vida adulta. Também amo muito vocês.

Também dedico este trabalho à tia Inácia Jane da Silva, irmã da minha mãe, e à minha bisavó Maria Engrácia de Medeiros (*in memoriam*), por terem feito parte da minha vida e da minha constituição humana assim como minha mãe, ajudando-a a me criar bem e me dando amor incondicional, mesmo em meio às dificuldades que estavam ao nosso redor. Sou muito grata por todo o amor e aprendizagens que vocês me deram. Assim como “vovó” foi, a tia é fundamental na minha vida! Muito obrigada por todo o amor que me deram e dão.

Dedico estes escritos a amigos amados que interferiram na minha vida de maneira muitíssimo positiva: Marcos Tolentino, Bruno Oliveira e Yuri Fraccaroli. Depois do nosso encontro, meu ativismo tomou muitos outros significados. Obrigada por compartilharem comigo o desejo de construir um mundo mais cidadão para pessoas LGBTI+.

Dedico estes escritos às professoras e aos professores Idalina Freitas, Larissa Riberti, Victor Limeira, Evandro Santos e Helder Macedo pelo acolhimento formativo enquanto uma insubmissão acadêmica na UFRN campus de Caicó. Na graduação, os momentos de trabalho com vocês foram fundamentais para que eu tivesse suporte e oportunidade educacional adequados, em um ambiente que ainda permanece hostil para pessoas como eu. Este trabalho, que começou sendo sobre gênero e sexualidade, também termina sendo um pouco sobre o Seridó Potiguar, sobre o Sertão que nos atravessa por agora, sobre uma construção histórica dos anos 2000, que atravessou nossas infâncias, a minha e de muitas outras pessoas que sequer chegaram à graduação, ou ao término do ensino médio ou do fundamental. Esta dissertação é um retrato de muitas pessoas desconhecidas pelos interiores do Rio Grande do Norte.

Também ofereço este trabalho à Jussara Carneiro, Laura Brasil e Lucas Medeiros, pelo acolhimento no III Seminário Internacional Desfazendo Gênero, em Campina Grande, no ano de 2017. Em minhas memórias, considero que tudo o que vivemos em quatro dias de congresso foi uma heterotopia e um ato experiencial muito feliz, com seu próprio tempo e espaço ímpar de pessoas LGBTI+ dentro da Academia, para discutir saberes que não se restringiam unicamente a ambientes oficializados pelo Estado, como a Universidade, mas que por vezes são mais potentes no modo de ver a vida horizontalmente, longe de colonialismos. Tudo ainda reverbera em mim, como um ideal de universidade diversa, menos “careta”, que glorifique as diferenças e busque a diminuição dos colonialismos e disputas mesquinhas de poder. O Seminário Internacional Desfazendo Gênero de 2017 foi uma empreitada difícil, mas certamente permanece lampejando em algumas pessoas que estiveram lá, assim como eu.

Dedico estes escritos à Sara Wagner York, uma amiga querida que tem a força da própria história do movimento LGBTI+ do Brasil e, como tal, despense-me generosamente muitos conhecimentos quando estou com ela. Pela generosidade do afeto, muito obrigada!

Também dedico esta dissertação às instituições ativistas não governamentais das quais sou membra: à Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra); ao #VoteLGBT; e ao Acervo Bajubá, este último, generosamente acolhido e localizado no Grupo de Incentivo à Vida (GIV), na cidade de São Paulo.

Dedico este trabalho à Escola Estadual Santa Terezinha, na cidade de São João do Sabugi (RN,) lugar onde, no momento da defesa desta dissertação, estou podendo ensinar História. Como professora celetista da rede estadual, os desafios são inumeráveis, mas tendo um prazo de trabalho determinado, também determinei a mim mesma o mesmo tempo contratual para fazer um trabalho de transformação profundo em minhas aulas de História do ensino fundamental. Desde o primeiro dia em que entrei como professora, em 23 de fevereiro deste ano, estudantes do 6º ao 9º ano, sinceros e curiosos sobre muitos assuntos, dentre eles gênero e sexualidade, ensinaram mais a mim do que eu poderia ensinar a eles. Espero que nossas aulas de História, enviesadas por temas sobre cidadania e respeito às diferenças reverberem em vocês por toda a vida. Desejo que cada um e uma de vocês cresça como o sol, gerando vida pela luz, pelo calor e com histórias que atravessem o tempo e as gerações.

De importância ímpar, também menciono nestes agradecimentos a minha amiga e orientadora Joyce Alves, que confiou no meu potencial científico para essa jornada. Esse percurso de trabalho só foi possível graças a ela, que, assim como eu, também é uma ativista que compreende a importância das articulações políticas na feitura da realidade. Compreendo que, enquanto orientanda e orientadora, nossa relação sempre foi de duas ativistas produzindo ciência e engajamento social, com respeito mútuo aos saberes uma da outra. Desde o início, Joyce foi a primeira pessoa a me acolher no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), e no Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidade (LEGESEX), ambos na UFRRJ. Que felicidade a minha pelo nosso encontro, minha amiga! Se “o mundo é de quem faz”, o mundo também é das travestis que fazem ciência, política e engajamento social! Obrigada por todo o companheirismo! Avante!

Também agradeço à Jaqueline Gomes de Jesus, Megg Rayara Gomes de Oliveira e Irapoan Nogueira Filho, pelas contribuições acadêmicas valiosas na qualificação e defesa desta dissertação. Todos os conselhos foram muitíssimo bem-vindos para a minha melhoria e

excelência acadêmica. Muito obrigada a vocês pela leitura crítica e enriquecedora deste trabalho.

Também agradeço ao acolhimento que o PPGEduc teve comigo, às professoras e aos professores, aos meus colegas da turma ingressante em setembro de 2021, e à Escola Popular de Artes, pelo espaço voluntário em que pude ensinar História da Arte. Ao adentrar pelo curso de mestrado encontrei um ambiente que já via com criticidade avançada os aspectos de gênero e sexualidade, fazendo com que, pela primeira vez na vida, eu sentisse que tudo o que eu esperava de um ambiente acadêmico também esperava por mim. Ainda há muito trabalho a ser feito na “Rural” para que a universidade acolha e dê suporte às dissidências de gênero e sexualidade, sobretudo às travestis da Baixada Fluminense, mas acredito que concluir esta escrita na condição de migrante e primeira travesti em um Programa de Pós-graduação desta instituição com mais de 113 anos de existência é apenas uma parte da missão que tenho aqui. Por todos os acolhimentos que encontrei dentro do PPGEduc e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, muito obrigada.

Por fim, agradeço à Capes pelos 18 meses de bolsa de estudos. Diante dos desajustes da sociedade brasileira, com a covid-19, os cortes de verba na Educação, do governo antidemocrático bolsonarista, da inflação sobre os alimentos e bens de consumo descontrolada, e das práticas históricas de ódio às travestis enquanto fator de impossibilidade de renda segura e segurança física e alimentar, ter uma bolsa de estudos me possibilitou não estar totalmente vulnerável e finalizar este mestrado acadêmico. Ainda que não sejam suficientes, e que as bolsas necessitem de cotas específicas para pessoas trans e de valores reajustados, elas são imprescindíveis para que outras travestis vindouras consigam se movimentar dentro da pós-graduação *stricto sensu*. Pelo auxílio, muito obrigada.

Todas as pessoas aqui citadas cultivaram em mim a certeza generosa de que o amor, a ciência e o ativismo para a construção da cidadania trans e travesti podem ser um projeto de vida prazeroso, mesmo diante de um Estado violento e conservador. Os afetos aqui dispostos me mostraram que as instituições só são grandes e fortalecidas quando as pessoas que as compõem também o são. A vocês, desejo força e vida aí, porque continuarei viva e forte aqui. Avante! Por todas as trocas e produção de vida, muito obrigada!

Enfim, uma travesti, mestra em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

RESUMO

TRAVESTI, Florence Belladonna. **Saindo do armário da escola: A autoetnografia educacional como meio de ressignificação da violência de gênero no Ensino Fundamental**. 2023. 111p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica / Nova Iguaçu, RJ, 2023.

A partir da autoetnografia, compreendi o colonialismo de gênero na dinâmica de *saída do armário* dentro dos anos finais do Ensino Fundamental. Fiz uma autoetnografia problematizando como a normatividade de gênero e sexualidade se desenvolvem quando uma pessoa transviada tem sua identidade dissidente exposta dentro da escola e suas consequências. Para isso, conto como foi minha *saída do armário* no 6º ano do Ensino Fundamental, ainda aos 12 anos de idade, na cidade de São João do Sabugi, interior do Rio Grande do Norte, e como a partir de então minha vida foi inteiramente ressignificada pelas práticas de violência de gênero. Nesse sentido, debruço-me sobre a compreensão de como a exclusão social pelo gênero e pela sexualidade compõe uma espécie de colonialismo desde a antiguidade à modernidade, e como tais relações dão sentido às práticas educacionais escolares, englobando relações de vigilância e punição. Como fonte, usei relatos autobiográficos já publicados anteriormente em ambiente ativista *on-line*, para o Laboratório de Linguagens e Diversidade Sexual (LALIDIS), vinculado à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no ano de 2020. O trabalho percebe como a tríade sexo-gênero-sexualidade dentro do sistema de ensino molda uma série de violências marcadas sobre crianças transviadas que não correspondem ao padrão social de heterossexualidade e cisgeneridade, conjecturando um sistema de marginalização e vulnerabilidade para pessoas não cisgêneras e não heterossexuais. Nesse sentido, chama-se a atenção para o cuidado com crianças dissidentes.

Palavras-chave: Criança LGBT. Ensino Fundamental. Escola. Gênero. Sexualidade.

ABSTRACT

TRAVESTI, Florence Belladonna. **Coming out of the school closet: Educational autoethnography as a means of reframing gender violence in elementary school.** 2023. 111p. Dissertation (Master's in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

Based on autoethnography, it understands gender colonialism in the dynamics of *coming out* within the final years of Elementary School. The author makes an autoethnography problematizing how the normativity of gender and sexuality develops when a queer child has his dissident identity exposed within the school and its consequences. To this, the author tells how was her *coming out* in the 6th year of elementary school in Brazil, still at the age of 12-years-old, in the city of São João do Sabugi, in the countryside of State of Rio Grande do Norte, and how from then on her life was entirely resignified by practices of gender violence. In this way, the author focuses on understanding how social exclusion by gender and sexuality composes a kind of gender colonialism from Ancient Age to Modern Age, and how such relationships are still crossing the field of school, encompassing a violence involvement of learning. As a source, it uses autobiographical reports previously published in an online activist site web, for the Laboratory of Languages and Sexual Diversity (LALIDIS), linked to the State University of Southwest Bahia, in the year 2020. The work perceives how the sex-gender-sexuality colonialism within the educational system shapes a series of marked violence on the queer child does not correspond to the social pattern of heterosexuality and cisgenderism, conjecturing a punitive education social project. Attention is drawn to care for dissident children.

Keywords: LGBT child. Elementary School. Gender. Sexuality.

RESUMEN

TRAVESTI, Florence Belladonna. **Salir del armario escolar: La autoetnografía educativa como medio para replantear la violencia de género en la escuela primaria.** 2023. 111p. Disertación (Maestría en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares) – Instituto de Educación / Instituto Multidisciplinario, Universidad Federal Rural de Río de Janeiro, Seropédica / Nova Iguaçu, RJ, 2023.

A partir de la autoetnografía, comprende el colonialismo de género en las dinámicas de *salida del armario* en los últimos años de la Enseñanza Fundamental. La autora realiza una autoetnografía problematizando cómo se desarrolla la normatividad de género y sexualidad cuando una crianza no heterosexual tiene expuesta su identidad disidente dentro de la escuela. Para eso, la autora cuenta cómo salió del armario en el 6º año de la enseñanza fundamental, todavía a los 12 años de edad, en la ciudad de São João do Sabugi, en el interior del Estado de Rio Grande do Norte, en Brasil, y cómo a partir de luego su vida fue totalmente resignificada por prácticas de violencia de género. En este sentido, la autora se enfoca en comprender cómo la exclusión social por género y sexualidad compone un tipo de colonialismo de género desde la Antigüedad hasta la Modernidad, y cómo tales relaciones componen la escuela como un sitio de violencia de género. Utiliza como fuente relatos autobiográficos previamente publicados en un ambiente activista *online*, para el Laboratorio de Lenguajes y Diversidad Sexual (LALIDIS), vinculado a la Universidad Estadual del Suroeste de Bahía, en el año 2020. El trabajo percibe cómo el sistema sexo-género-sexualidad dentro del sistema educativo configura una serie de marcadas violencias sobre el cuerpo de crianzas no heterosexuales y cisgéneras, conjeturando una educación punitiva. Se llama la atención sobre el cuidado de los niños disidentes.

Palabras-clave: Niñez LGTB. Escuela. Enseñanza Fundamental. Género. Sexualidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Desfile cívico escolar. Obrigada a desfilar como personificação do livro bíblico “Apocalipse”. Avenida principal de São João do Sabugi, RN.	14
Figura 2. Escola rural em que estudei entre 1999 e 2005.....	67
Figura 3. Minha mãe, meu tio e meu irmão.....	110
Figura 4. Minha bisavó (“Vovó”) e minha irmã, aos poucos meses de idade.....	110
Figura 5. Minha tia e eu, aos poucos meses de idade.....	110
Figura 6. Mãe, meus irmãos e eu, no batizado da minha irmã, 2006.....	110
Figura 7. Da esquerda para a direita: eu e meu irmão, em dia de festa na cidade, ano 1998.	111
Figura 8. Da esquerda para a direita: meu irmão, minha irmã e eu, 2006. Foto nossa que mãe mais gosta.....	111

SUMÁRIO

1 SENTIR A VIDA PELA METODOLOGIA	14
1.1 A Autoetnografia	14
1.2 Diálogos com Autobiografia	18
2 A NATURALIZAÇÃO DO GÊNERO: NOTAS SOBRE COLONIALISMOS	25
2.1 Trincheiras do Gênero com Raça, Sexo e Sexualidade	29
2.1.1 O Estado e as Crianças Trans/Travestis entre o Colonialismo e a Contemporaneidade	41
2.1.2 “¿Es el Género un Taparrabo?” ou A Invenção das Travestilidades.....	51
2.2 Reconsiderações	60
3 UMA VIDA RURAL-TRANS	62
4 A ESCOLA EM PEDAÇOS: CONFLITOS EM TORNO DA SAÍDA DO ARMÁRIO	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS	98
ANEXO 1 – ÁLBUM DE MEMÓRIAS	98
ANEXO 2 – AFINAL, QUEM DISSE QUE A HISTÓRIA NÃO TEM ROSTO?	110

Figura 1. Desfile cívico escolar. Obrigada a desfilir como personificação do livro bíblico “Apocalipse”. Avenida principal de São João do Sabugi, RN



Fonte: Acervo pessoal da autora, 07 de setembro de 2012.

1 SENTIR A VIDA PELA METODOLOGIA

“¡Qué cansancio, mi niño, a veces!
 Volver y volver a empezar.
 Cuando parece que una, junto a tantas y tantas, hemos corrido bien lejos las
 sombras, de este cielo...
 Y no. Otra vez nos empujan hacia atrás, tres casilleros atrás, mi niño.
 Diez casilleros atrás.
 Y de vuelta a empezar y empezar.”
Susy Shock



1.1 A Autoetnografia

Pensar na autoetnografia como uma lente metodológica que possibilita repensar minha existência travesti até este momento de vida é mais do que um desafio escritural, mas uma possibilidade de ressonância que quebra com severas afirmações que pessoas implicadas com sua realidade de gênero e sexualidade ainda ouvem injustamente em meios acadêmicos, em que muitas vezes paira o direcionamento de que não devemos ser “pessoais demais” no processo de produção científica, ou colocar-nos enquanto uma “analistas” da própria realidade vivida pode ser uma “influência ruim” para a produção de saber, supostamente imparcial.

Esse modo de aconselhamento sobre uma maneira imparcial de produção científica gera um sistema de pensamento que impossibilita muita gente de ver a si mesmo em ambientes de poder, fortalecendo a sensação de inadequação e não pertencimento aos lugares de decisão. Principalmente grupos marginalizados que nunca habitaram espaços de poder e saber, e cujas representações sociais sempre estiveram reiteradamente atreladas à servidão.

Traduzindo as abrangências possíveis de uma autoetnografia e com base no significado da palavra, Tony E. Adams, Stacy Holman Jones e Carolyn Ellis (2015, p. 46) nos dizem que a tradução dos radicais que compõem a “autoetnografia” podem dar pistas de como o processo de escritura científica deste método é elaborado. Segundo os autores, *auto* significa “eu”, *etno* “cultura”, e *grafia* “escrita”, ou seja, autoetnografia é o método em que o pesquisador ou pesquisadora compreende seu próprio corpo enquanto um agente cultural possível de significados tanto para si mesmo quanto para

outras pessoas, dentro de um meio de convívio, construindo uma análise conjuntural enquanto matéria perpassada por saberes de constituições distintas e válidas, enquanto experiência e teoria envolta dos sujeitos, de maneira ininterrupta.

Em perspectiva, a autoetnografia se coloca enquanto um método que se delinea a partir das representações humanas sociolinguísticas que compõem a cultura, colocando-se de maneira crítica sobre uma série de costumes comuns a determinados grupos de pessoas, e principalmente ao próprio pesquisador-observador, enquanto agente cultural praticante que se debruça sobre os movimentos sociais que envolvem seu próprio corpo em seu contexto de sociabilidade.

Isso significa que a análise autoetnográfica possibilita que o pesquisador ou a pesquisadora busque compreender como os processos sociais se dão diante de si e consigo, considerando desde a carga sentimental na análise de dados, até como os acontecimentos vividos podem modificar seu modo de pensar o cotidiano, configurando um método de análise.

Há um desconforto inicial causado para autoetnógrafos, nesse sentido, que gera a possibilidade de pensar uma etnografia de si, buscando perceber de maneira racional as complexidades que estão postas dentro do cotidiano, trazendo outras perspectivas de saber e análises que vão além de dados coletados em documentos físicos, como cartas, fotografias e diários de campo contendo discursos ou anotações representativas de algo que aconteceu, sendo a memória um fator crucial na autoetnografia.

Junto a isso, o autoetnógrafo se forma diante da análise de si e dos fatos vividos dentro da cultura que o circunda, produzindo de maneira atenta uma análise que também constrói um discurso sobre diferentes atravessamentos possíveis da realidade.

A investigação etnográfica funciona tradicionalmente como meio de representação. Os etnógrafos tentam representar as vidas, práticas, crenças, valores e sentimentos de alguma pessoa ou grupo. Uma enorme literatura emergiu nos últimos anos a respeito da validade, retórica e política da representação. Essa literatura sugere que a representação faz muito mais do que comunicar sobre um assunto; simultaneamente, isso cria formas de relacionamento (Gergen; Gergen, 2002, p. 12, tradução nossa).¹

Isso significa dizer que a etnografia de si compreende uma colocação do próprio pesquisador enquanto agente de feitura da informação científica, construindo uma fonte

¹ Do original: "Ethnography inquiry traditionally functions as a means of representation. Ethnographers attempt to represent the lives, practice, beliefs, values and feelings of some person or group. An enormous literature has sprung to life in recent years concerning the validity, rhetoric and politics of representation. This literature suggests that representation does far more than communicate about a subject; it simultaneously creates forms of relationship" (Gergen; Gergen, 2002, p. 12).

para que outras pessoas possam revisitar práticas culturais já trabalhadas pelo autoetnógrafo.

Além disso, ao que toca a construção narrativa, há uma relação tênue entre a construção de sentidos do campo de pesquisa, considerando diferentes modos de investigar, sendo os acontecimentos imprevisíveis do dia a dia um pontapé inicial para a abordagem escrita, implicando-se também com diferentes respaldos literários, a fim de compor uma pesquisa dialógica com distintas áreas de conhecimento.

Isso finda por quebrar o ideal cultural da ciência hegemônica, que, por muito tempo, desconsiderou saberes populares e de grupos marginalizados, construindo ambientes universitários restritivos, cerceados por um labor escritural tecnicista e objetivo que, segundo Arthur Bochner (2019, p. 99), ao longo do tempo, findou por tornar a “vida acadêmica impessoal, não íntima”.

Nesse sentido, o processo escritural da autoetnografia vai de encontro direto com a narrativa implicada com a realidade íntima dos sujeitos, que se volta como contraponto ao costume comum de produções textuais que “reproduzem a ilusão de ser desinteressados e de neutralidade, deixando de lado nossa voz pessoal” (Bochner, 2019, p. 114).

Nesse sentido, é possível entender que a perspectiva da categoria “pessoalidade”, relacionada com a escrita autoetnográfica, possibilita um exercício de pensar e repensar seus desejos de escrita conforme a pesquisa avança, implicando dizer que diferentes rumos de escrita podem aparecer dentro do exercício de análise daquilo que é caro ao pesquisador, que lhe marcou e que dá sentido a momentos vividos em profundidade.

Ainda de acordo com Tony E. Adams, Stacy Holman Jones e Carolyn Ellis (2015, p. 46, tradução nossa), quando alguém faz autoetnografia, “olha para dentro – suas identidades, pensamentos, sentimentos e experiências – e para fora – para seus relacionamentos, comunidades e culturas”, colocando-se de maneira explícita sobre seus sentidos e dos outros ao redor, sentimentos despertados por ações interpessoais públicas e privadas, tanto no momento dos fatos vividos, quando no momento da escritura de si, ou ainda valendo-se da rememoração na constituição de um documento científico.

A autoetnografia está intrinsecamente ligada a uma perspectiva de linguagem. Assim, a autora e os autores (Adams; Jones; Ellis, 2019, p. 18) nos dizem que a constituição da autoetnografia emergiu diante de uma “crise da confiança”, causada pelo pós-modernismo ao longo dos anos 1980, que começava a colocar em xeque discursos

sisudos de cientificismo, considerando-se que, até aquele momento, a principal característica das universidades era a exploração e testagem dos saberes advindos de diferentes grupos sociais e povos servientes para a ascensão econômica e profissional de pessoas abastadas, sem que houvesse a preocupação de beneficiamento de grupos vulneráveis estudados, ou a devolução dos saberes construídos em ambiente acadêmico.

É a partir desse tensionamento que a autoetnografia se constitui como uma metodologia disruptiva, considerando a possibilidade de uma quebra com a tradição científica, para se constituir outra coisa. Nesse sentido, a significação que uma metodologia propõe também numa nova estética da ciência, com modos de escrever que podem tomar rumos ímpares.

Etnógrafos alternativos rompem com as convenções da escritura nas ciências sociais para fazer experiências com polivocidade, poesia, humor, performance e muito mais. Essas experiências abrem novos territórios de expressão; eles também oferecem novos espaços de relacionamento. Eles assumem posições diferentes em relação aos leitores, descrevendo-os de novas maneiras, trazendo à tona possibilidades alternativas de caminharem juntos. Tanto para apreciar esse potencial quanto para considerar as maneiras pelas quais permanecemos limitados, onde recomendamos uma discussão aberta e reflexiva de alternativas (Gergen; Gergen, 2002, p. 14, tradução nossa).²

Ainda nesse sentido, é importante considerar que o processo escritural autoetnográfico também se faz enquanto movimento ético do autor consigo e com os fatos acontecidos, sentidos e presenciados, como uma forma de contar o que se viveu e acumular saberes para a posteridade. Segundo Catherine Thompson-Lee (2017), a escrita autoetnográfica deve ser perpassada por uma ética escritural que deve considerar: i. a representação e a relação com as outras pessoas que fazem parte da história contada; ii. o modo como o passado é remontado, levando-se em consideração o que o pesquisador deixa aparecer ou não acerca do que se viveu, bem como o modo como preferiu redigir suas memórias vividas, considerando-se que textos acadêmicos são perpassados por vários retoques até a sua publicação final; e iii. como o autoetnógrafo constrói seu processo de reflexão e apreensão acerca das possíveis vulnerabilidades psicológicas insurgentes no momento da autoetnografia, estando ciente de que este método pode favorecer a exposição de um perfil íntimo do pesquisador que

² Do original: “Alternative ethnographers break away from the conventions of social science inscription to experiment with polyvocality, poetry, pastiche, performance, and more. These experiments open new territories of expression; they also offer new spaces of relationships. They take different stances toward readers, describing them in new ways, calling into being alternative possibilities for going on together. Both to appreciate these potential, and to consider the ways in which we remain limited, we urge an open, reflexive discussion of alternatives” (Gergen; Gergen, 2002, p. 14).

peças próximas jamais tenham conhecido, ou sequer imaginado tal complexidade diante da vida partilhada em comunidade.

Isso faz com que a autoetnografia possa ser considerada uma forma científica privilegiada de construção de fontes históricas, uma vez que o cientista que a faz toca na exposição textual de aspectos sociais vividos ou presenciados, possibilitando a construção autêntica de fontes, as quais dão sentido a práticas exercidas dentro de determinada cultura, reportando-se, assim, tradições corriqueiras, salvaguardando as diferenças e semelhanças de cada contexto social por onde o autoetnógrafo transitou.

Nesse sentido, é possível compreender que a feitura científica autoetnográfica vai ao encontro de novas experiências acadêmicas e pessoais como experimentação e abertura de novos campos possíveis da estética textual usada em trabalhos universitários, de existência social coletiva e íntima, bem como a abertura de novos territórios para diferentes leituras e escrituras, compondo uma relação de trabalho de constante exploração singular.

Vale salientar, ainda, que, em sua constituição histórica, a autoetnografia, de acordo com Carolyn Ellis (2004, p. XIX), é um método que combina as metodologias de etnografia e autobiografia para a sua constituição. Para a autora, esse método de investigação e escrita possibilita aos sujeitos a conexão com suas histórias de vida, construindo um trabalho político e cultural sobre si.

A autoetnografia, que em seu método, está híbrida à autobiografia, resgata para o sujeito o poder de agência histórica sobre si, de maneira íntima e comunitária, quebrando com a lógica simplória de que somos tão somente produto do meio social em que nascemos e crescemos. Assim, percebe-se que há um poder próprio a cada sujeito, que pode ser usado para melhorar a realidade de muito sujeitos. É nesse processo de etnografar a si mesmo, que a autoetnografia se acusa enquanto experiência original para cada pesquisa, cada sujeito, cada comunidade e cada narrativa que emerge deste método.

1.2 Diálogos com Autobiografia

A autobiografia dialoga diretamente com a autoetnografia, tomando-se, na construção textual, nuances teóricas que adentram pelo campo da história e da memória. De acordo com Contardo Calligaris (1998), textos que compõem autobiografias e diários íntimos, são processos de escrita que respondem às necessidades e confissões da pessoa que escreve, justificando e inventando novos sentidos.

A construção de sentido, neste ponto colocado por Calligaris (1998), é o exercício de dar significados mais complexos e, aparentemente, não óbvios aos acontecimentos, que carregam em si os motivos que os colocam em perspectiva dupla: em primeiro, há práticas culturais que podem ser justificadas pelo viés da História da humanidade, com uma cultura cumulativa; e, em segundo, a busca de justificativas em outros momentos vividos por aquele ou aquela que escreve uma autobiografia, assentando-se em referências que antecedem o próprio fato narrado em primeiro plano.

Além disso, Calligaris (1998) também acredita que o texto autobiográfico está diretamente correlacionado em suas características estéticas entre o corpo e os enunciados, preservando a maneira não só de contar os fatos, mas como se conta, formando uma estética autobiográfica.

Não por acaso, Lígia Maria Leite Pereira (2000), diz-nos que, na autobiografia, o saber do pesquisador consiste na crença da autenticidade do discurso, vindo diretamente do interessado, que reflete a um só tempo sua visão de mundo e sua maneira de se exprimir.

A autora (Pereira, 2000) também nos diz que as semelhanças entre autoetnografia, história de vida e autobiografia são óbvias, tratando-se de textos que, geralmente, são escritos na primeira pessoa do singular e passam pelo processo de recorte, montagem e tradução, sendo essas três características os pontos nodais que podem diferenciar um gênero textual de outro.

Isso nos faz pensar que a autoetnografia se coloca não somente de maneira técnica e científica em uma via tradicionalmente teórica e justificada sobre diferentes autores durante todo o processo de escrita de um trabalho, mas também pode percorrer caminhos e modos de escrever que conversam diretamente com outras literaturas, como narração, de maneira mais comum, ou outros gêneros que fazem sentido para o autoetnógrafo, como a poesia, por exemplo, desde que esteja embasada previamente.

Diante do termo “autobiografia”, Edgar Velásquez Rivera (2020a, p. 25) nos diz que o processo de construção deste gênero textual começa pelo próprio entendimento da palavra, em que “*auto*” se refere à identidade do autor, “*bio*” é a continuidade vital da identidade, e “*grafia*” é a escrita de si, do *eu* que está lançado ao mundo. Para o autor, a biografia é o diálogo desses três fatores, que seguem a seguinte ordem: primeiro está a vida, depois o eu, e, por fim, a grafia.

Assim, é só quando determinado sujeito compreende a vida que se tem – e quem se é –, que surge o terceiro fator, a escritura de si em contato com os arredores.

Considerando que a história de vida de um sujeito tem várias fases de transformação da identidade, Velásquez Rivera (2020a) ainda salienta que é preciso estar atento ao fato de que a escrita autobiográfica é composta por diferentes “*eus*”, e isso não significa contradição alguma na história de alguém. Pelo contrário, não há necessidade de o autobiógrafo assumir uma identidade fixa, uma vez que se compreende que a narrativa de vida tem uma abundância em situações vividas e aprendizagens compostas ao longo do tempo, e em diferentes períodos de espaço.

A abordagem autobiográfica, nesse sentido, encontra-se com diferentes contextos vividos, e coaduna diferentes fatores de análise, dialogando com as identidades e os saberes do passado e do presente do autobiógrafo.

Para essa questão dos diferentes “*eus*” existentes entre o passado analisado pelo “*eu*” do presente, Velásquez Rivera (2020a, p. 28) afirma que o “*eu*” autobiográfico do presente sempre deverá buscar a compreensão dos fatos, ou seja, construir a narrativa autobiográfica a partir da análise dos acontecimentos vividos pelo autor.

Dessa forma, é importante compreender porque o diálogo autobiográfico nos leva novamente à metodologia autoetnográfica, esta que se usa de diferentes campos de saber para construir a narrativa de análise acadêmica sobre os fatos vividos e experienciados pelo autoetnógrafo.

Outro fator importante diz respeito ao fato de que, assim como na autoetnografia, a construção narrativa da autobiografia geralmente segue-se de: a) narração ou prosa; b) vida individual ou história de um sujeito; c) identidade do autor ou narrador, referindo-se a identidade real de alguém; e, por fim, d) a posição do autor ou narrador, numa perspectiva de retrospectiva narrada, onde, a partir deste quarto aspecto, juntam-se ao texto os três primeiros dispositivos para a constituição de significados que estão sendo dados para a história contada (Velásquez Rivera, 2020a).

Nesse sentido, a articulação do gênero textual, da metodologia e da memória, reelabora outras maneiras de construir significados ao passado, começando pela história da nossa vida e, a partir dela, compreendendo como o tempo e o espaço do cotidiano compõem uma narrativa da história do sujeito.

Além disso, pensar a autobiografia como narrativa histórica é importante quando refletimos sobre diferentes maneiras de desestabilizar narrativas hegemônicas. Para Velásquez Rivera (2020b, p. 14, tradução nossa)³ “as memórias são sempre, até certo

³ Do original: “Las memorias son siempre, hasta cierto punto, una revancha sobre la historia.” (Velásquez Rivera, 2020b, p. 14).

ponto, uma revanche sobre a história”, porque desestabilizam a estrutura tradicional na qual foi assentada a história oficial das sociedades ocidentais, como uma história unilateral dos povos poderosos.

É interessante notar que o autor (Velásquez Rivera, 2020b) traz para o debate o significado de resistência da memória na autobiografia, dando a possibilidade de entender como a narrativa histórica pode ser atravessada por pessoas comuns, a partir do que se diz sobre o tempo vivido.

Além disso, é possível perceber, também, como a relação de poder sobre as narrativas podem ser acentuadas na autobiografia, em que se coloca em pauta, a todo momento, perspectivas pessoais sobre períodos de tempo que podem ser endossados por outras produções científicas.

Ainda no campo narrativo, a importância da autobiografia também se relaciona ao fato de que outras pessoas podem recorrer aos autores desse gênero textual para endossar a discussão sobre determinado período histórico que aparece retratado em uma autobiografia ou em partes dela.

Nesse sentido, Velásquez Rivera (2020b) coloca em pauta a autenticidade e a individualidade de memória histórica dentro do trabalho autobiográfico que, em primeiro plano, pode se tratar de um processo narrativo de si, mas que deixa entrever de maneira inevitável as retratações da época vivida por cada autobiógrafo.

Abrindo essa discussão, os saberes compartilhados pelo autor (Velásquez Rivera, 2020b) dialogam diretamente com o que disse a intelectual nigeriana Chimamanda Adichie (2009) em seu discurso sobre os perigos da história única, considerando-se que narrativas generalizantes podem contribuir para a constituição massiva de estereótipos e preconceitos contra grupos que não detêm poder sobre discursos hegemônicos.

Nesse diálogo, torna-se evidente a necessidade de cuidado ao construir narrativas autobiográficas que dialogam com momentos históricos e fatos. É nesse sentido que Velásquez Rivera (2020b, p. 14) considera que “se a verdade histórica é adversa a um sujeito (individual ou coletivo), esse sujeito tem, como último recurso, as memórias que, à maneira de demiurgo, utiliza como revanche sobre a história”⁴, ou seja, a narrativa autobiográfica e as memórias que vêm à tona a partir desse exercício

⁴ Do original: “Si la verdad histórica le es adversa a un sujeto (individual o colectivo), ese sujeto tiene, como último recurso, las memorias que, a manera de demiurgo, utiliza como revanche sobre la historia.” (Velásquez Rivera, 2020b, p. 14).

escritural, proporciona repensar o passado de modo que um autobiógrafo dispõe das próprias vivências para endossar a realidade.

Isso nos leva ao fato de que a autobiografia, utilizando-se da construção memorialística do autobiógrafo, pode justapor narrativas generalizantes sobre contextos sociais de uma ou mais pessoas desconsideradas como importantes na história da humanidade.

A discussão que se faz presente no diálogo entre autoetnografia e autobiografia vai de encontro à subversão da história tradicionalista, que, em determinados casos, pode acompanhar narrativas gerais baseadas, principalmente, nas relações que importam a grupos de pessoas poderosas. Além disso, pensar a subversão das histórias oficiais não significa negá-las necessariamente, mas poder compreender diferentes momentos históricos a partir de construção reflexiva feita por um autobiógrafo e autoetnógrafo que viveu em determinada época.

Corroborando com esse ponto de vista, de acordo com Leonor Arfuch (2010, p. 111), “a multiplicidade de formas que integram o espaço biográfico oferecem um traço em comum: elas *contam*, de diferentes modos, uma história ou uma experiência de vida”, trazendo para a cena dissertativa o impacto das práticas culturais, construindo-se uma formação narrativa personalizada do passado e dos acontecimentos históricos. É nesse sentido que, a partir daí, podem ser vistas quais as práticas culturais e seus impactos sobre o passado e o presente.

Além disso, a retratação temporal em uma autobiografia também pode transitar entre épocas vividas pelo autobiógrafo, dialogando ideias, experiências e fatos acontecidos em momentos de tempo distintos. Nesse sentido, Arfuch (2010) continua sua argumentação nos dizendo que no exercício autoetnográfico se formam discursos que dão sentido filosófico ao pensamento que o pesquisador tem sobre si, pessoas e instituições próximas, quebrando com perspectivas retilíneas de narrativa temporal.

É possível pensar, a partir dos escritos de Arfuch (2010), que a autobiografia enquanto recurso memorialístico que dá significado para a história pessoal, assim como a autoetnografia, quebra com o caráter de temporalidade isolada de determinadas práticas, tempo e espaço histórico de si e da sociedade, trazendo sempre para o tempo presente as relações de poder sobre os acontecimentos, e suas permanências, humanizando-a. O autor nos diz que “o tempo mesmo se torna humano na medida em que é articulado sobre um modo narrativo” (Arfuch, 2010, p. 112), fazendo-se com que

a história vivida e autobiografada se encontre diante dos seus agentes históricos de maneira atemporal, para qualquer pessoa.

As palavras de Arfuch (2010) sobre a humanização do tempo só diante da articulação narrativa faz uma provocação, em especial para o campo das Ciências Humanas e para a História, sobre quem pode contar a história, e sua própria história. Ademais, sua provocação é ainda mais sensível quando passamos a pensar que a humanização do tempo diz respeito à articulação narrativa do sujeito que conta a sua história biográfica como um espelho de si, da pessoa que viveu e encontra na narrativa uma forma de permanecer viva, colocando-nos diante de fatos sentidos, ouvidos, vistos e praticados, elaborados para a contação, onde a biografia construída acusa um sujeito autobiográfico que tomou posse da história das coisas ao redor e do seu mundo, para então contar e colocar suas perspectivas sobre as coisas que lhe aparecem.

Além disso, coloca-se aí outra perspectiva de narrativa, onde Arfuch (2010) alerta que o que está em jogo não é a dúvida do que se apresenta como real ou ficcional no exercício autobiográfico, mas sim a relação da escrita onde o sujeito discorre sobre a sua vivência e consequentes identidades advindas daí, percebendo as influências que as pessoas têm umas sobre as outras, e indo “à hipótese de que existe, entre a atividade de contar uma história e o caráter temporal da experiência humana, uma correlação que não é puramente acidental, mas que apresenta uma forma de necessidade ‘transcultural’” (Arfuch, 2010, p. 112), mesmo que sutil. Ou seja, a percepção de que a autobiografia possibilita o atravessamento do tempo e da cultura para outras gerações humanas.

Vale ressaltar que Leonor Arfuch (2013, p. 22), considerando a memória e a autobiografia, ainda chama nossa atenção para o fato de que comumente há a confusão entre os gêneros autobiográfico e autoficção, fazendo com que necessitemos demarcar que ambos dizem respeito a formas de narrativas distintas, envolvendo e compondo campos de estudos diferentes. Para o autor, a autobiografia é composta por uma modulação complexa do nosso tempo, dialogando com diferentes realidades, ao passo que, de outro modo, a autoficção propõe um jogo de equívocos ao leitor, onde há o rompimento das personagens com os fatos de forma prontamente perceptível.

Não por acaso a leitura dos textos de Arfuch (2013) nos leva a compreender o porquê de considerarmos que o método autoetnográfico também é autobiográfico, já que ambas as metodologias conservam o entendimento de que os sujeitos que fazem autoetnografia e autobiografia rememoram para compreender e problematizar os fatos vividos, dialogando com as práticas históricas da cultura. É o que o autor chama de

valor memorial, uma característica do discurso biográfico e autobiográfico que permite àquele que escreve a compreensão de que sua história não passará despercebida depois de escrita, uma vez que não ficará isolada como acontecimento único da história do autor, vulnerável ao esquecimento após sua morte.

Esse valor memorial que atravessa a cultura é compreendido por Leonor Arfuch (2013, p. 28) como uma sobrevivência íntima e subjetiva dos indivíduos, como uma permanência daquilo que se fez familiar ao longo da vida. Para o autor, o lugar autobiográfico começa pela casa, pela morada do sujeito que, localizado no mundo, constrói o sentimento de pertencimento. É naquilo que se conhece, como uma casa e cada um dos seus cômodos, que um autobiógrafo pode dar sentidos à sua vida, onde é possível abordar os afetos bons e ruins, as relações domésticas e as diferenças de gênero, por exemplo.

Salienta-se, assim, que é na vida coletiva que “há outras memórias, de passados recentes, que insistem dolorosamente na consciência coletiva. Memórias ligadas a acontecimentos traumáticos, cujas ancoragens físicas, materiais, também saem diante do transeunte não tão desprevenido” (Arfuch, 2013, p. 32, tradução nossa)⁵, como maneira de resistência, de retomada da palavra furtada, de retomada da posição de humano em completude, produzindo discurso e histórias por vias legítimas, ainda que possa ser destoante dos saberes hegemônicos tidos como oficiais e coletivos.

⁵ Do original: “Hay otras memorias, de pasados recientes, que insisten dolorosamente en la consciencia colectiva. Memorias ligadas a acontecimientos traumáticos, cuya anclajes físicas, materiales, también salen al paso ante el transeúnte no tan desprevenido” (Arfuch, 2013, p. 32).

2 A NATURALIZAÇÃO DO GÊNERO: NOTAS SOBRE COLONIALISMOS

“O que é importante em um trabalho é o que ele não diz. Isto não é o mesmo que a observação descuidada ‘o que se recusa dizer’, apesar disso ser interessante em si: um método que pode ser construído sobre isso, com a tarefa de medir silêncios, sejam conhecidos ou desconhecidos. Mas, mais do que isso, o que o trabalho não pode dizer é importante, pois lá está a elaboração da fala que está representada, em um tipo de jornada do silêncio.”⁶

Pierre Macherey



Entre 2017 e 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento importante para a base da educação escolar, passou por formulações que desembocaram nas diretrizes para a implementação do Novo Ensino Médio, que ficou em total vigência nas escolas públicas em 2022. No documento, chamou-nos atenção o fato de que a palavra “gênero” aparece 499 vezes, porém, todas relacionadas aos termos “gênero discursivo” e “gênero textual”.

Mesmo assim, o Estado avança aos poucos, e no dia 13 de junho de 2019⁷, o Supremo Tribunal Federal do Brasil enquadrou a discriminação a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais como crime de racismo. A partir daí, o Estado mantém uma linha de compreensão de que a discriminação por gênero e sexualidade é uma maneira moderna de racialização social.

Entretanto, a compreensão do Supremo Tribunal Federal não é uma visão unânime entre boa parte da população civil, que, enquanto parcela ativa da sociedade, tenta manter determinados sistemas de opressão para o beneficiamento político próprio.

A partir desse sistema de beneficiamento político pautado na violência racial que emerge de parte da sociedade, alguns movimentos chamados de “conservadores”

⁶ Do original: “What is important in the work is what it does not say. This is not the same as the careless notation ‘what it refuses to say’, although that would in itself be interesting: a method might be built on it, with the task of *measuring silences*, whether acknowledged or unacknowledged. But rather than this, what the work *cannot say* is important, because there the elaboration of the utterance is acted out, in a sort of journey to silence.” (Macherey, 1978, p. 87).

⁷ Disponível em <https://portal.stf.jus.br/noticias/vernoticiadetalhe.asp?idconteudo=414010>. Acesso em: 6 ago. 2023.

implicam com áreas estratégicas de formação em massa – como a Educação –, com o intuito de banir os estudos de gênero e sexualidade da escola, e permanecer fortalecendo um sistema de opressão que em curto, médio e longo prazo, dá continuidade ao beneficiamento ininterrupto desses grupos conservadores.

No que diz respeito à Educação, um dos movimentos conservadores mais famosos foi o “Escola sem Partido”, cuja idealização inicial deu-se em 2004 por um procurador do Estado de São Paulo, e tomou força nacional a partir de 2018 e 2019, quando foi usado politicamente pelo então deputado federal Jair Bolsonaro, para as eleições presidenciais. Usando-se de ataques à classe docente nacional, a extrema direita nacional ganhou força fazendo e propagando discursos que buscavam impedir a articulação cidadã dos estudos de gênero, levantando a falsa afirmação de que professores e professoras ligados(as) a esta vertente científica buscavam “converter” crianças e adolescentes à perversão sexual.

Em concordância com o historiador Fernando Nicolazzi (2016, p. 84), o “Escola sem Partido” ficou caracterizado enquanto uma organização política nacional que subestimava a inteligência das pessoas, criava um alarmismo falso e provocava um clima de criminalização das práticas educacionais, instaurando medo entre os profissionais da educação ao tratar de determinados assuntos que esse movimento político considerava não pertinentes ao ambiente escolar, como direitos de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, mulheres, pessoas negras e indígenas, dentre outros grupos historicamente marginalizados.

As alegações partidárias do “Escola sem Partido” consideravam, de maneira equivocada e rasa, que, ao abordar temáticas voltadas aos direitos humanos de grupos minorizados, professores e professoras poderiam convencer e doutrinar crianças a serem gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, com o intuito de acabar com o ideal hegemônico de famílias heterossexuais, formadas inicialmente por um homem e uma mulher.

Além disso, uma das principais estratégias político-partidárias do movimento “Escola sem Partido” foi o uso da tecnologia para o constrangimento, prática que muitos professores e professoras viram se desenvolver em suas aulas, sendo elas gravadas sem autorização de uso de imagem e voz, e ainda tendo esses conteúdos distorcidos, descontextualizados e colocados enquanto estopim para linchamentos virtuais públicos, como o caso da professora Marlene de Fáveri, conforme nos conta Neide Célia Ferreira Barros (2021).

Um dos principais problemas dos argumentos contra a discussão de gênero e sexualidade é justamente a relação direta de suposição de que a heterossexualidade é um padrão que está sendo atacado e em constante risco de conversão.

A partir dessa disposição, vale lembrar o que a filósofa Judith Butler (2015) considera a respeito do assunto, afirmando que a sociedade dispõe da heterossexualidade como algo compulsório, consistindo em práticas que buscam conservar as identidades masculinas e femininas pela adequação do gênero e sexualidade voltados para características sexuais biológicas puramente reprodutivas, onde as diferenças de gênero dos homens e das mulheres heterossexuais servem para a manutenção e constituição da instituição familiar.

Isso significa que uma série de penalidades também são propagadas sobre as pessoas que pensam, ensinam e problematizam outras perspectivas de gênero e sexualidade dentro da escola, como uma maneira de compreender a existência de diferentes grupos sociais e as questões surgidas a partir daí.

Esse modelo de política institucional sobre as escolas corroborou para um movimento de opressão das liberdades individuais, propagação de preconceitos, hostilidade dentro do sistema de ensino, tanto com professores e professoras quanto com estudantes dissidentes de gênero e sexualidade, fragilizando ainda mais a construção educativa da cidadania, o convívio e o bem-estar social entre todas as pessoas dentro e fora do ambiente escolar.

Além disso, a ascendência de projetos políticos como o “Escola sem Partido” dentro do sistema de ensino brasileiro nos demonstra que a identificação com o pensamento de exclusão de pessoas gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais de ambientes públicos importantes como a escola, não é um movimento isolado, mas influenciado por uma sociedade que já está assentada sobre a violência contra pessoas dissidentes de gênero e sexualidade.

Nesse sentido, o Brasil constitui-se como um dos países onde as violências de gênero estão mais expostas ao cotidiano, caracterizando uma cultura de exclusões diversas identidades de gênero e orientações sexuais. Fontes importantes como os dados levantados pela organização não governamental Associação Nacional de Travesti e Transexuais do Brasil (Antra, 2020, p. 25), respaldada por dados de outras organizações como o Transgender Europe, constam que o Brasil lidera o ranking de países que mais assassina pessoas trans e travestis desde 2008, caracterizando-se enquanto um lugar potencialmente perigoso para essa população.

Quando se trata do ambiente escolar, a Antra (2020, p. 61) estima que, em média, 13 anos é a idade demarcatória da exclusão de crianças e adolescentes transgêneros do sistema de ensino, a partir de um processo pseudoevasivo caracterizado por uma série de preconceitos de gênero e sexualidade sobre as crianças, ainda na primeira infância, articulando de maneira eficaz fatores de heterossexualidade compulsória e marginalização social desde os primeiros anos de vida.

Focando em grupos vulneráveis como pessoas trans e travestis, tal realidade articula o fato de que grande parte da população transgênera do Brasil – aproximadamente 90% das travestis de acordo com a Antra (2020) –, estão situadas no mercado de trabalho informal da prostituição de rua, ou em trabalhos autônomos constantemente desvalorizados e estigmatizados socialmente, marcando esse grupo social com vulnerabilidades de segurança, habitação segura, saúde e alimentação desde o fim da infância e início da adolescência.

Ou seja, o plano político por trás de projetos e crenças, como o “Escola sem Partido”, corrobora para que o sistema de ensino básico permaneça como um lugar perene de marginalização de crianças, adolescentes e adultos atravessados pelo gênero e sexualidade desde o nascimento.

O sistema de ensino, nesse sentido, passa a ser um campo em disputa, uma vez que não passar pela formação formal ocasiona desqualificação educacional e, conseqüentemente, exclusão do mercado de trabalho institucional.

No mais, vale lembrar que muitos documentos educativos excluem a discussão de gênero de maneira velada. Retomando as 499 referências à palavra “gênero” na BNCC (Brasil, 2018), nenhuma delas sai da alusão aos termos “gênero textual” ou “gênero discursivo”, considerando o currículo um lugar em que oficialmente não cabem outros sentidos de gêneros.

Emergem, assim, pelo menos maneiras de silenciamento de gênero e sexualidade que sobrecarregam o espaço escolar, a saber, articulações discursivas explícitas, como o “Escola sem Partido”, ou veladas, como o documento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que não faz referência de maneira explícita ao ensino para as diferenças de gênero masculino, feminino e orientações sexuais.

2.1 Trincheiras do Gênero com Raça, Sexo e Sexualidade

Ao pensar sobre as questões de gênero que envolvem pessoas trans, alguns requisitos emergem enquanto basilares para as formulações teóricas, dentre eles, as distinções classificatórias que organizam e dão sentido ao modo como nossa cultura passou a compreender e traduzir as pessoas marcadas por suas características de gênero e sexualidade, sendo colocadas enquanto diferentes e longes de um ideal humano que se fortaleceu com o período de expansão marítima europeia, em meados do século XV.

Nesse sentido, o sistema colonial tal qual os conhecemos a partir de então foi marcado por importantes pontos de tensão racionalizadores que interseccionam de maneira massiva a raça, a sexualidade, o sexo e o gênero, enquanto quatro fatores para a exploração compulsória de grupos sociais.

Foram os portugueses que inovaram e refinaram a exploração marítima, com especial destaque para o comércio entre Brasil e Goa. Dentro dessa constituição de um novo modelo de mundo ocidental, o gênero e a raça eram fatores determinantes para a formação social das mulheres, inclusive dentro da escravidão doméstica.

Em Goa, afirma John Harold Plumb (1969, p. 22), considerava-se que uma ama nativa, ou seja, sem nenhum traço de sangue branco, poderia contaminar bebês ao amamentá-lo, havendo uma correlação de gênero e raça para a servidão de maneira biologicamente higiênica. Isso demonstra que a formação colonial se assentava nas relações de gênero de modo a considerar um isolamento das mulheres negras enquanto estratégia civilizatória.

Já no Brasil, uma das grandes personagens femininas da história colonial foi Xica Manicongo, apontada equivocadamente⁸ por Luiz Mott (1988) enquanto a primeira

⁸ Luiz Mott (1988, p. 33-34) aponta a sapateira Xica Manicongo como “o primeiro” travesti do Brasil, e “o homossexual mais corajoso” do período colonial brasileiro, baseando-se em suas roupas estilo cultural jimbanda congolês, caracterizadas, dentre outros artefatos, por um tecido amarrado à cintura. Pessoalmente, assumo a crença de que a classificação de Luiz Mott é proveniente de um descuido científico de adjetivação de personagens históricos de maneira anacrônica pelos seguintes motivos: 1. Não é possível adjetivar personagens históricas de acordo com os saberes que temos sobre identidades de gênero atuais, muito menos podemos usar um termo contemporâneo para fazer alusão a sociedades às quais determinada palavra não era usual; 2. Vestimentas que se afinam a homens e mulheres nas crenças coloniais brancas eram distintas do entendimento de vestimenta tradicional africana, que por sua vez não apresentavam gênero enquanto fator determinante para tecidos que cobriam o corpo; 3. Alternar entre os termos “travesti” e “homossexual” para se referir às mesmas pessoas indica uma lacuna de saber sobre as identidades travestis e reprodução errônea de que travestis seriam homens com roupas femininas; 4. Ao definir que a primeira travesti do Brasil foi Xica Manicongo, não implicaria dizer que a travestilidade é um advento da modernidade, não havendo expressões de gênero correlatas anteriores ao século XVI?; 5. A classificação de Xica Manicongo como a primeira travesti do Brasil não criaria uma desconsideração das expressões de gênero dissidentes indígenas, que foram traduzidas colonialmente como

travesti do país. De acordo com o antropólogo, Xica Manicongo se destacou pelo desfrute da sua sexualidade e por burlar algumas vezes os julgamentos eclesiásticos, assim como muitas pessoas vindas de África.

De acordo com Luiz Mott (1988), parte considerável da população negra africana não temia a Santa Inquisição tal qual as pessoas brancas, porque não existia referência de caça religiosa moral em seus locais de origem, daí vinha uma facilidade maior de desfrutar dos desejos sem sentir medo.

Pensando nisso, é necessário reconstruir, repensar e dar sentido inteligível às traduções feitas sobre as diferenças sexuais e de gênero para a formação de saberes que moldam as distinções entre homossexualidades e travestilidades. As práticas coloniais dissertadas por Mott (1988) corroboram para a formação de tradições que dá sentido ao cotidiano de maneira generalizada, deixando nebulosos períodos e personagens complexos da história.

Isso quer dizer que as práticas culturais ocidentais se organizam acerca de um sistema que adentra pelo campo de linguagens e signos, dando sentido ao cotidiano. Um sistema de exclusão social de gênero só é eficaz porque é extremamente articulado junto à realidade que envolve diferentes campos de controle social, marcando uma relação constitutiva de sociedades de controle, como acusou Michel Foucault (1988a), ao compreender que a relação basilar de ordem interpessoal está assentada nas esferas institucionais da família, da escola, do direito, da medicina e da Igreja católica, enquanto força de influência e poder hegemônico.

De maneira adicional, a construção do gênero também é atravessada por perspectivas da raça e do racismo moderno emergidos com a progressão da expansão marítima do século XV, tomando seu ápice de solidificação no século XIX. A interação entre gênero e raça para as mulheres perfaz um espaço-tempo de pelo menos 600 anos

homossexualidade, também? No mais, vale lembrar que no período colonial, termos como “sodomia” e “pecado nefando” generalizavam incontáveis práticas sexuais e identidades de gênero dissidentes. Os problemas são muitos ao se adjetivar uma personagem histórica com termos anacrônicos. Além dessas possíveis questões levantadas, outro problema vem à tona com o adjetivo dado por Luiz Mott, à Xica Manicongo. Gerou-se, a partir de um adjetivo rápido, um problema ético com as travestis brasileiras, considerando que ao longo do tempo, há uma desconsideração profunda de historiadores para as questões de gênero envolvendo as transgeneridades, fazendo-se invisibilidades historiográficas que contribuem para impedir o assentamento narrativo de maneira detalhada sobre os fatos passados. As disputas concernentes à historiografia e à história servem, dentre outras coisas, à busca por cidadania e bem-estar social, fatores que, nos dias atuais, ainda faltam para travestis e pessoas transexuais e transgêneras brasileiras. Mesmo assim, é preciso deixar explícito que Xica Manicongo passou a existir a partir do momento em que foi nomeada enquanto primeira travesti do Brasil, e assim deve seguir sendo investigada para que seja melhor compreendida.

que constitui um atravessamento intrínseco de tradição de exclusão das feminilidades dentro do espaço social.

Como acusa Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 39), o atravessamento do gênero pela raça, assim como da raça pelo gênero, aconteceu através de uma itinerância de violências cuja intuito é a sobreposição de uma parte da humanidade em detrimento de outra.

Além disso, de acordo com Sousa Santos (2010), os espaços de sociabilidade estão colocados dentro de uma estruturação abissal, construída por um desejo de branquitude e masculinidade enquanto projeto populacional do Novo Mundo.

A partir dessa estratégia de civilização, o gênero e a raça agora passam a dialogar diretamente com o sexo, compondo uma cruzada inseparável para compreender como estão organizados os fatores de segregação localizados sobre as mulheres.

Além disso, ao se pensar em mulheres como Xica Manicongo, os fatores de dominação amarrados sobre gênero, raça e sexo, colocam mulheres travestis em um trânsito de gênero destoantes de padrões de masculinidade e feminilidade requeridos para a desejo civilizacional moderno, uma vez que este desejo de sociedade masculina embranquecida também privilegia mulheres brancas como potencialmente parceiras e reprodutoras raciais de descendentes.

Emerge, assim, o quarto ponto de importância das dominações de gênero, que é a relação sistema gênero-raça-sexo-sexualidade, que define de modo biológico a atribuição de determinadas importâncias aos corpos: a reprodução sexual e o local de nascimento enquanto fator permanente de ascensão econômica.

Como aponta Carlos Alfredo Hasenbalg (1982), a relação econômica entre classes sociais forma uma conjuntura complexa de nuances de racismo, de modo que o intuito final da marginalização econômica é o fortalecimento do Estado embranquecido, apresentando-se como sistema capitalista que corrobora não brancas sejam facilmente substituíveis na engrenagem de exploração, objetificando-as e retirando-as a possibilidade de ter uma história para além do corpo tratado como descartável.

A intersecção entre a relação do plano econômico racista idealizado pelo Estado Moderno e o local de nascimento organizam a raça e o sexo como produto final do gênero, massificando as opressões institucionais contra mulheres. Isso significa que a partir do local de nascimento, as forças que formam os controles biológicos de exclusão e asepsia social adentram pela permanência e manutenção da marginalização enquanto estrutura de vida, caracterizada pela vulnerabilidade enquanto um abismo retroativo.

O sistema colonial emergido da Europa a partir do século XV, formata o que Aníbal Quijano (2010) chama de “sistema-mundo” de controle. Isso significa, que há uma naturalização quase orgânica das práticas que ao longo do tempo se tornam mais requintadas, mais sutis ou mais abruptas em relação ao cotidiano do racismo e do ódio às mulheres, reinventando opressões antigas como inéditas. A isso, o autor chama de colonialidade do poder.

Tanto o sistema-mundo quanto suas colonialidades do poder retroalimentam um modo de esfera social que predetermina o sentido da vida, considerando as feminilidades em locais de crescimento e morte de mulheres como Xica Manicongo.

Se por um lado o sistema colonial raça-sexo-gênero-sexualidade é uma “imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder [que] opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal” (QUIJANO, 2010, p. 84), a força da travestilidade desmantela uma expectativa de gênero sequer problematizado adequadamente.

Voltando a Aníbal Quijano (2010), o conceito de colonialidade do poder traduz uma série de ações, práticas, mentalidades, sentidos dados aos corpos perpassados e demarcados por suas diferenças, que perfazem um caminho de marginalização compulsória dentro de diferentes esferas de sociabilidade como saúde, educação, alimentação, moradia e segurança.

Há uma disparidade nas relações coloniais que controlam biologicamente o poder da branquitude que se coloca à parte dos sistemas de raça, universalizando a si própria como ideal a ser alcançado e copiado. Aníbal Quijano (2010, p. 123) continua seu comentário sobre raça e gênero dizendo:

Em todo mundo colonial, as normas e os padrões formal-ideais de comportamento sexual dos gêneros e, conseqüentemente, os padrões de organização familiar dos “europeus” estão diretamente assentes na classificação “racial”: a liberdade sexual dos homens e a fidelidade das mulheres foi, em todo o mundo eurocentrado, a contrapartida do “livre” – ou seja, não pago como na prostituição, a mais antiga da história – acesso sexual dos homens “brancos” às mulheres “negras” e “índias”, na América, “negras”, em África, e de outras “cores” no resto do mundo submetido.

A branquitude para a formação gênero-raça-sexo-sexualidade enquanto desdobramento masculino propõe-se absoluta diante da feminilidade, seja ela dissidente ou idealmente preferível como mulher branca. A diferença ideal, no sentido biológico da hegemonização racial, parte da ausência ou da presença do falo como força de

sentido e significado para mulheres e homens e seus respectivos corpos masculinos ou femininos.

A formação do relacionamento intrínseco entre gênero e raça, nesse sentido, é o fator de possibilidade de reconstrução, manutenção e reparação de colônias outrora exploradas a partir das mulheres. As relações de gênero corroboram para a manutenção institucional da condição feminina, dentro das relações de dominação que acontecem nos ambientes públicos e privados. É assim que mulheres como Xica Manicongo não serviam à condição de receptora embrionária do projeto colonial.

Não por acaso, ao tratar da colonialidade do poder, Quijano (2010, p. 124) ainda cita a prostituição enquanto outra prática determinante de gênero dentro das relações coloniais, sendo esta perspectiva antagonista à constituição da família burguesa europeia. Dentro do protagonismo colonialista marcado por homens brancos, o sexo com prostitutas representaria um afrouxamento das estratégias de dominação. Por excelência, um bom colonizador deveria manter relações sexuais com negras e indígenas para constituir-se enquanto espalhador ideal da família europeia no advento da modernidade, marcado na Europa pela monogamia estratégica.

Entretanto, o sexo na colônia era compreendido como um sacrifício da evangelização geográfica do Novo Mundo, não cabendo mulheres que não poderiam reproduzir.

A evangelização, nesse sentido, foi um marco institucional. De acordo com Charles Ralph Boxer (1996, p. 44), foram muitas as bulas papais promulgadas por Infante Dom Henrique de Portugal (1394-1460) e sucessores, que aconselhavam o saqueio de terras e a escravatura dos povos nativos das colônias. Dentre as mais importantes bulas estavam *Dum diversas*, de 18 de junho de 1452, *Romanus Pontifex*, de 8 de janeiro de 1455, e *Inter caetera*, de 13 de março de 1456, às quais tratavam a primeira de autorizar o rei de Portugal ao ataque e conquista, a segunda, autorizava a conversão ao cristianismo, e a terceira, ordenava concessão à Ordem de Cristo, fundada após supressão dos Templários em 1319, para administrar a vida religiosa do Novo Mundo, compreendendo o colonialismo como uma cruzada missionária.

No início do período colonial, a formação da família burguesa dizia respeito a uma complexa relação de comprometimento entre homens e mulheres brancos monogâmicos, partindo de um ideal de sociedade que deveria desenvolver-se como extensão da Europa, mesmo que, no Novo Mundo, quebrar com o pacto de gênero e raça fosse um sacrifício divino.

Os gêneros masculinos e femininos estritamente, nessa perspectiva, passaram a ser usados como instrumentos de Deus, em papéis distintos, para que as relações entre homens e mulheres e diferentes raças pudessem acontecer fora da Europa.

Outro ponto importante é que, para Quijano (2010), a construção da família burguesa europeia é um marco importante, porque entre os europeus prezava-se pela monogamia. Isso quer dizer que as relações de gênero usadas como estratégia racializadora e civilizacional para moldar homens e mulheres do Novo Mundo colocou sob demanda as práticas sexuais condicionadas unicamente ao espaço geográfico, e não mais ao condicionamento civil do casamento.

É a partir desse fator que se compreende que houve, dentro do processo de colonialismo, uma dissolução dos compromissos maritais, tornado o sexo avulso a bel prazer dos colonizadores.

No outro lado do gênero, dentro das feminilidades, o fato de a Igreja Católica ter caçado, durante séculos, pessoas que transavam, ou tinham algum relacionamento amoroso envolvendo sexo de maneira despreziosa com a procriação, revela-nos esse modo de pensar a moralidade carnal que envolvia o projeto de civilização colonial.

Não por acaso, o inquérito sobre Xica Manicongo, trazido por Luiz Mott (1988), fala-nos da caça inquisitorial à Xica por causa da sua vida sexual. Ainda, deve-se levar em consideração que a condição de gênero de Xica Manicongo como a primeira travesti negra do Brasil que se tem documentação, desperta a relação de gênero, raça e sexo como três categorias de abominação da Igreja Católica.

Na crença religiosa, pessoas que não seguiam modelos de masculinidade e feminilidade desejados estariam, desde a infância, propensas aos dismantelamentos da ordem social. Desde pelo menos o século XII, de acordo com Jeffrey Richards (1993), a personificação diabólica era caracterizada enquanto um ser de estatura corporal alta, pele escura, magro, hirsuto, com chifres, casco, asas, e, algumas vezes, com seios e pênis.

Com a expansão marítima, essas características passaram a ser atribuídas aos povos de África, e, além disso, a representação mitológica cristã do diabo com seios e pênis em um único corpo também atesta características sexuais e de gênero que colocam no campo da abominação qualquer pessoa que apresente essas condições corporais.

Com relação à travestilidade de Xica Manicongo, o fator raça era um divisor de águas fundamental no discernimento de como a Igreja procederia com as punições. A junção de gênero e raça demarcava um problema maior e mais complexo para ser

resolvido pela ala religiosa do que ambos separadamente em categorias de branco *ou* negro, homem *ou* mulher, sodomita *ou* não, porque a junção de vários fatores implicava na severidade da punição, que deveria ser mais dura para mulheres racializadas e homossexuais.

Em comparação com as colônias cristãs da América do Norte, mulheres cisgêneras⁹ e crianças racializadas faziam parte de um grupo amplamente preocupante e discutido nos parlamentos distritais dos Estados Unidos, corroborando, inclusive, a formação de vocabulários que pudessem dar conta das classificações sociais em suas respectivas diferenças. Segundo Kenneth James Lay (1993, p. 165), a palavra “miscigenação” deriva da junção das palavras latinas *miscere* e *genus*, das quais designam raça, ou, em tradução livre “mistura de nascimentos”, fazendo alusão ao cruzamento de duas ou mais descendências biológicas. Segundo o autor, miscigenação foi uma palavra cunhada em 1864, a partir da ânsia branca de formar uma série de estatutos que abordassem a proibição do casamento interracial no contexto estadunidense.

A partir do ideal religioso, os corpos das mulheres negras norte americanas foram colocados em uma posição de gênero incômoda para a manutenção social que os colonos queriam dar ao território estadunidense. Deixa-se entrever, a partir das relações coloniais, como o corpo feminino torna-se inimigo, inclusive, do território geográfico que passa disputas acirradas entre homens em posição de poder.

Para Lay (1993), a cunhagem de estatutos parlamentares coloniais que usavam a palavra “miscigenação” lidava com uma repetição constante diante do fracasso legislativo sobre as relações de gênero. A partir de outros termos, de acordo com o autor, parlamentares estadunidenses já faziam recomendações antimiscigenação há pelo menos 325 anos antes de 1864, com decretos que datavam do século XVI. Isso nos dá uma pista de que o desejo de pureza caucasiana e o cerceamento do sexo estiveram em contínuo fracasso diante de um sistema colonial pautado na violência abusiva para o controle social entre brancos e negros, homens e mulheres.

⁹ De acordo com Beatriz Pagliarini Bagagli (2018, p. 13), cisgênero “é uma palavra composta por justaposição do prefixo “cis” ao radical “gênero”. O prefixo “cis”, de origem latina, significa “posição aquém” ou “ao mesmo lado”, fazendo oposição ao prefixo “trans” que significa “posição além” ou “do outro lado”. “Cisgênero” estabelece uma relação de antonímia com a palavra “transgênero”. “Transgênero”, por sua vez, é uma palavra rotineiramente utilizada como forma de designar pessoas cuja autoidentificação de gênero não coincide com o gênero atribuído compulsoriamente ao nascimento em virtude da morfologia genital externa, podendo incluir travestis e transexuais, como Xica Manicongo, considerada a primeira travesti negra do Brasil. Ao falarmos de mulheres cisgêneras, estamos falando de mulheres que não são mulheres trans e travestis.

Kenneth James Lay (1993) compreende que a justificativa das medidas antimiscigenação dos Estados Unidos referem-se a dois intuitos principais: em primeiro lugar, demarcava as fronteiras sociais raciais de maneira nítida, bem como evitava a mácula racial pelo nascimento de crianças não-brancas antes da prontidão e vigência estatutária de leis que dessem procedência específica para a miscigenação, pois o Estado, na figura de homens brancos, não sabia quais direitos poderiam ter uma pessoa birracial.

Em segundo lugar, a proibição das relações de gênero interraciais também servia para que não houvesse confusão ao trato desigual no julgamento de crimes de estupro cometidos por homens brancos e negros. A severidade maior de punição judicial para homens negros fortalecia a ideia de que esses homens eram mais perigosos, e por isso deveriam ser mais prejudicados diante do Estado.

Além disso, no contexto colonial da América do Norte, a mulher branca era vista como uma promessa de gênero ao homem branco. Não por acaso, em um movimento iniciado ao século XVII no Estado da Virgínia, os tribunais tinham a prática comum de colocar homens negros enquanto abusadores sexuais natos, fortalecendo a ideia de masculinidade negra doentia desde a infância, sexualizando de maneira exacerbada meninos e homens para além de algo moralmente aceito.

Ainda vale lembrar que os primeiros homens africanos que chegaram à América do Norte, depois de 1619, sobreviviam uma média de apenas três anos, dadas as condições de brutalidade laboral. De acordo com Patricia Hill Collins (2004, p. 120), durante o período escravocrata, o trato à população negra enquanto selvagens, assimilados com símios, sobretudo, serviu para qualificá-los enquanto incivilizados e especialmente violentos, gerando uma ideia de que o negro precisaria ser domesticado, justificando uma série de práticas desumanas que envolviam as relações de trabalho.

A condição de gênero colocada sobre os homens negros resvalava sobre as mulheres negras também, fazendo da raça uma característica de gênero onde as mulheres negras também compartilhavam de uma sexualidade exacerbada para além do que se poderia aceitar moralmente.

Apesar dos estereótipos raciais compartilhados entre homens e mulheres negras, a condição de gênero feminino ainda colocava as mulheres negras como as principais culpadas pelo desmantelamento racial do contexto colonial norte-americano, uma vez que essas mulheres teriam o poder de gerar crianças. Nesse sentido, o homem negro

potencialmente sexualizado e indomável em seus instintos era o oposto de uma mulher negra absurdamente sensual e conquistadora.

No caso das mulheres negras cisgêneras, as relações de sexo eram atestadas unicamente pelos homens brancos, quando consideramos que os estatutos antimiscigenação apontados por Lay (1993) puniam com mais severidade as mulheres negras cuja culpa criminal de gênero e raça era apontada em autos como mulheres que, por sua sensualidade e sexualidade anormais, eram potencialmente responsáveis pelos abusos sexuais praticados por homens brancos contra elas.

Entretanto, essas mulheres cisgêneras eram vistas enquanto possibilidade de sexo desde que não denunciassem os homens brancos em tribunal e não tivessem o interesse de ter filhos, denotando um entendimento de gênero que compreende o corpo branco e masculino enquanto legítimo em seu exercício sexual, contrário ao corpo de feminino negro que estariam apenas para servir ao desejo de terceiros. A partir deste ponto de vista, é perceptível que nos exercícios de masculinidade e branquitudes havia uma tentativa de legitimar, a todo momento, o abuso sexual enquanto dominação consentida pela mulher abusada.

Compreendendo que gênero e raça não podem ser desvinculados, e dando mais ênfase às relações birraciais, Kenneth James Lay (1993, p. 167) ainda nos diz que os estatutos americanos que visavam à antimiscigenação também compreendiam o nascimento de mulatos como uma ameaça humanitária, e que por esta condição de nascimento, uma criança nascida de um branco e uma negra seria a representação do “mal”, em um sentido diabólico, de extrema ruindade para a sociedade, construindo um discurso de demonização.

Nessa perspectiva, ao se evitar as relações sexuais entre homens e mulheres cisgêneros brancos(as) e negros(as), a política de dominação colonial tomava um delineamento biológico de retirada da humanidade a partir de um viés ontológico para crianças e metafísico para adultos, baseando-se na crença religiosa cristã.

No sentido ontológico, a pesquisadora Ladelle McWhorter (2009) nos diz que o as várias tentativas de se evitar o relacionamento entre mulheres e homens de raças diferentes consistia numa tentativa de manter a “whiteness”, a branquitude ou branquidade do poder econômico e moral que se fazia sobre as sociedades do Novo Mundo.

De acordo com McWhorter (2009), “Whiteness” é uma palavra que não existia até o século XVII, mas que, em 1723, a expressão já havia se tornado recorrente em

estatutos legais no Estado da Virgínia, deixando explícito um entendimento do que deveria ser “natural” ou não à sociedade. Ou seja, a partir de recursos retóricos, desnaturalizam-se gênero e raça, colocando-os como inconvenientes aos espaços públicos, do nascimento à velhice.

Já Michel Foucault (1996) aponta que o século XIX também demarcou uma chave sólida de reafirmação desse modo de tradição colonialista, onde os poderes médicos e jurídicos enquadraram a utilidade do corpo dentro da maquinaria social. Isso significa que o período colonial teve um desenvolvimento progressivo de construção das relações entre homens e mulheres cisgêneros brancos e negros, de maneira a redefinir progressivamente os lugares de utilização e serventia de cada raça e gênero.

Resguardando as devidas diferenças de gênero entre Xica Manicongo e outras mulheres negras, as condições de gênero femininas formavam um mundo à parte dentro das colônias do continente americano, e fora dele. Na Europa, por exemplo, Patricia Hill Collins (2004) alerta para o fato de que as condições de exploração das mulheres nos colocam em um local de discussão relativo à espetacularização da violência. Dentre esses aspectos, a autora se refere como exemplo à Sarah/Saartjie Baartman (1789-1816) e ao experimento de sífilis não tratada em Tuskegee, iniciado em 1932 no Estado de Alabama, enquanto um produto deste imaginário colonial.

Tanto Saartjie/Sarah Baartman quanto o experimento de Tuskegee demonstram questões que entrecruzam a raça, o sexo, o gênero e a sexualidade enquanto fatores de curiosidade sobre os corpos que os detêm em diálogo ou separadamente.

Contextualizando Saartjie/Sarah Baartman, de acordo com Phillip V. Tobias (2002), ela nasceu nas proximidades do rio Gamtoos por volta de 1789, mas migrou para uma área próxima de Cabo Verde entre a Primeira e a Segunda ocupação inglesa no Cabo da Boa Esperança, respectivamente nos anos de 1795 e 1806.

Em um intervalo de seis anos, Sarah entrou para a história da humanidade protagonizando um dos momentos mais aterrorizantes da história do racismo científico, da misoginia e do sexismo, sendo ela o ponto de intersecção. Afirma Phillip V. Tobias (2002) que, aos 20 ou 21 anos, Sarah foi levada da região de Cabo Verde, onde trabalhava como escrava doméstica na fazenda dos irmãos Peter e Hendrik Cezar, junto ao médico-cirurgião de navegações Alexander/William Dunlop.

Phillip V. Tobias (2002) relata-nos que Hendrik Cezar convenceu sua escravizada a viajar para a Inglaterra em 1810, em busca de melhores ganhos financeiros, prometendo dar à Saartjie uma vida mais digna do que a que ela tinha até

então. A partir de 1810, três anos depois do fim do tráfico de escravos pela Grã-Bretanha, Sarah Baartman estreou em Londres como um grande sucesso de exibição dentro de uma gaiola, onde as pessoas brancas poderiam ver toda a sua exotividade pelo formato do corpo, em especial as ancas grandes. Depois de 1814, após um sumiço entre 1811 e 1813, Sarah foi levada por Hendrik Cezar para Paris para ser exibida como atração em festas de jantar.

Na França, de maneira mais contundente, Saartjie chamou a atenção de pessoas, como Georges Cuvier, um dos principais nomes que embasou e qualificou o racismo científico. Além disso, as pessoas que mais demonstraram interesse em Saartjie foram o irmão mais jovem de George Cuvier, o Frédéric Cuvier, e seu colega de trabalho, Etienne Geoffroy Saint-Hilaire, que, juntos, de 1815 em diante, começaram a despir Sarah para estudá-la e desenhá-la, construindo imagens que foram reproduzidas no livro *História Natural dos Mamíferos*, escrito e ilustrado entre 1820 e 1842, e caracterizou-se como um livro que perfilou Sarah enquanto um produto final variante da evolução dos macacos, em especial dos orangotangos.

A encruzilhada das condições de mulher negra e africana como um marco definatório da racialização sexista de Saartjie, no século XIX, pode demarcar um importante acontecimento das práticas modernas que começaram no século XV enquanto um refinamento progressivo de construção de racismo e misoginia que temos atualmente.

De acordo com Itumeleng Daniel Mothoagae (2016, p. 65), há uma relação de disparidade da construção social do racismo considerando que “enquanto a branquitude tem o privilégio para oprimir, penetrar, escravizar, estudar, objetificar, dar e tirar a vida, dar uma alma, em outras palavras, fazer o não-ser em Ser, vidas negras são vistas como sem valor algum”, uma vez que parte do exercício científico corroborou para massificar a opressão de raça, somando a isso gênero, sexo e sexualidade.

Dentro de territórios coloniais, seja o de Xica Manicongo, seja o de Saartjie Baartman, mesmo que separadas por aproximadamente 200 anos de diferença, há fatores importantes de diálogo. Ainda considerando que Xica Manicongo foi a primeira travesti do Brasil, e que Saartjie Baartman tenha sido um caso emblemático na construção da misoginia contra mulheres, é possível perceber um padrão de gênero que repele as feminilidades como um todo, servindo para que uma categoria masculina muito específica module as violências contra as mulheres.

Em seus exercícios, os homens colonizadores fizeram do gênero uma estratégia que repele de todos os territórios coloniais qualquer pessoa marcada por suas condições de mulher ou de feminilidade. Para Mothoagae (2016), o caso de Sarah Baartman representa a formação de um problema ontológico que toca mulheres negras de maneira muito problemática, uma vez que a história ocidental é atravessada por diferentes vias de racialização que favorecem homens brancos. Nesse sentido, a condição de mulher, e seus atravessamentos, coloca qualquer identidade feminina do lado oposto do ideal masculino como fraca, por exemplo.

O problema ontológico formado no período colonial faz uso de estratégias que atuam como justificativa de doma étnica, condenando todas as gerações femininas às mesmas práticas culturais de violências de dominação.

A relação entre gênero e raça forma, no caso de Saartjie, uma condição favorável ao Estado moderno, de exclusão social voltados para a idealização de um futuro de permanência exclusivamente branca. Saartjie, que teve seu corpo empalhado e exibido no Museu do Homem parisiense até os anos 2000, mostra-nos o desejo de formação estatal que reluta em desfazer erros passados, centralizando sobre o corpo uma justificativa biológica vexatória, com uso estratégico do sexo como sinônimo de gênero e, conseqüentemente, posicionamento social.

Ainda que nos exemplos dados por Patricia Hill Collins (2004), a distância temporal entre o século XVI, XIX e XX digam respeito ao processo de atualização do racismo e da justificativa biológica do gênero em diferentes estágios, é possível encontrar uma constante renovação atemporal da fragilização das mulheres ao longo do tempo.

Tal atualização das fragilidades recai sobre a condição de mulher como uma força de gênese que configura a transição da modernidade para a contemporaneidade enquanto formação social e científica do mundo ocidental.

No racismo científico, tomado como pontos de partida tanto para o gênero quanto para a origem étnica não branca de Saartjie Baartman e Xica Manicongo, demonstram como age a força da razão, ou seja, como se justificam por meio do saber as relações de exploração.

Ainda dentro dessa amarração, Patricia Hill Collins (2004) relembra a importância de formação social que tiveram os shows de horrores característicos do século XIX, os chamados *freak shows*, eventos caracterizados como espetáculos itinerantes que chamavam a atenção da população por suas promessas de exibir pessoas

com características supostamente anormais, como mulheres de barba ou mulheres negras e suas características fenotípicas, fazendo rituais tradicionais de culto religioso.

Nesse diálogo entre gênero, raça, sexo e sexualidade, o desejo incessante de dominação constitui a formação social ao longo do tempo. Gayatri Spivak (2010, p. 31) alerta-nos que “a conexão entre o desejo e o sujeito é tomada como algo irrelevante ou meramente inverso, o sujeito-efeito que emerge clandestinamente se assemelha bastante ao sujeito ideológico generalizado do teórico”, fazendo com que a idealização masculina detenha determinado poder sobre as feminilidades, constituindo uma característica de gênero quase natural.

Nesse sentido, há uma articulação entre leis coloniais que regulam as práticas de gênero baseando-se em sexo e assentando-se sobre o aparelho genital enquanto suposto formador das identidades masculinas e femininas.

Isso significa dizer que o sistema de racialização do gênero, pautando-se sobre o sexo, considera o pênis e a vulva uma pré-concepção indentitária, baseando-se supostas funções primárias, formando uma rede de pensamentos especializados acerca das funções corporais e seus usos.

Tal exercício de colonialismo de gênero, de tentativa constante de sobreposição dominadora, operou a divisão do mundo enquanto uma contenção judicial, científica, médica, religiosa e familiar das relações de gênero, focando em uma ampla gama de penalidades institucionais para quem burla as fronteiras definidas pelo colonialismo branco europeu sobre o Novo Mundo, a partir dos exercícios de criminalização, patologização e racialização das mulheres e das feminilidades.

Além disso, a principal fronteira que o colonialismo demarcou sobre o gênero baseia-se sobre o pênis e a vulva como uma definição identitária primária das pessoas, cuja vida, para condenar ao projeto de poder colonial, deve estar alinhada às identidades masculinas e femininas de acordo com suas genitálias. Caso as identidades pessoais estejam para além dos órgãos sexuais, o Estado e a sociedade colonial que o compõem abrem uma gama de penalidades para essas pessoas.

2.1.1 O Estado e as Crianças Trans/Travestis entre o Colonialismo e a Contemporaneidade

A relação de construção do gênero racializado pelo Estado compõe uma operação que define o poder sobre a vida e a morte dos indivíduos em esfera pública. A

relação pública entre a vida e a morte a partir do racismo de raça, gênero e sexualidade é o que Achille Mbembe (2018, p. 17) compreende como necropolítica, ou seja, uma agência do Estado de Direito que, “operando com base em uma divisão entre os vivos e os mortos, [...] se define em relação a um campo biológico — do qual toma o controle e no qual se inscreve”.

A relação necropolítica sobre os corpos já se identifica, inicialmente, pela palavra *biologia*, enquanto um campo de concentração de poder como a saúde, a educação e a segurança pública, que auxilia o trânsito diário de pessoas em diferentes espaços públicos.

O poder sobre a racialização da vida fica explícito em dados públicos como os que trazem a Antra (2020) sobre a exclusão de crianças trans da escola até os 13 anos de idade, a partir de uma série de penalidades institucionais e civis que tiram de perspectiva a garantia do direito à educação para essa população.

A falta de perspectiva educacional do Estado contemporâneo para crianças trans assenta-se, assim como no Estado colonial, sobre características binárias de gênero enquanto definidoras da trajetória de vida e morte social de quem não se enquadra de maneira congruente nas masculinidades e feminilidades definidas pela instituição.

Em uma perspectiva travesti, o racismo de Estado a partir do gênero transforma-se em um modo de excluir crianças trans do ambiente escolar, colocando a instituição em uma binariedade cisgênera.

Nesse contexto, crianças que não seguem padrões de masculinidades e feminilidades passam a enfrentar severas perseguições e penalizações sobre suas sociabilidades escolares, até a evasão, onde há uma organização disciplinar que incide sobre o corpo no âmbito institucional de maneira estratégica, como uma maneira prática de controle.

É a concepção que Michel Foucault (1988a) compreende como racismo social, quando questões de diferenças sexuais funcionam como “regulação das populações, por todos os efeitos globais que induz”, fazendo com que haja uma ligação eficaz entre gênero, sexualidade, sexo e raça enquanto categorias de amedrontamento infantil dentro da escola.

Isso significa que crianças que não se adequam à relação binária homem-mulher e cisgênero-heterossexual sofrem racialização social ainda que estejam atravessadas ou não pela categoria de raça não-branca. Cada fator de segregação infantil se encontra de modo autônomo e unificado a depender das encruzilhadas dispostas no cotidiano da

escola, bem como os espaços geográficos pelos quais os estudantes transitam ou não dentro da instituição.

Pensando a partir dos escritos de Michel Foucault (1988), o racismo social seria uma série de práticas autônomas que favorecem a exclusão social, bem como um sistema de segregação que é caracterizado pela sobreposição de fatores agravantes, em que a diferença de gênero e sexualidade também potencializa o racismo decorrido do preconceito à origem étnica e de cor da pele, ou, ao contrário, a cor da pele ou a origem étnica agrava os preconceitos de gênero e sexualidade.

As bases do racismo de Estado para a aparagem de crianças transgêneras dentro do sistema formativo segue um padrão de mentalidades que remonta o gênero ainda na Antiguidade, formando uma espécie de trânsito estanque ao longo do tempo, impulsionando, principalmente, a reafirmação de uma masculinidade dominante.

O desejo de enquadramento dos meninos dentro da masculinidade no ambiente escolar perfaz caminhos que, de acordo com Georges Vigarello (2013, p. 13), não abandonam as referências de vigor e dominação construídas a partir das práticas de guerra da Grécia Antiga enquanto traço de disputa de poder entre os próprios homens.

Percebe-se que a caracterização das masculinidades dentro de instituições educativas também corrobora em como a formação de gênero se coloca diante das disputas de controle social, favorecendo determinadas características, sendo seu oposto uma feminilidade correlata. Assim, meninos e meninas que apresentam características masculinas e femininas bem-definidas são colocados(as) como preferíveis para a administração das diferentes esferas de poder que compõem a sociedade.

Já as crianças que não se relacionam com masculinidades e feminilidades hegemônicas e suas correlatividades estão colocadas sob suspeita constante de gênero e sexualidade, não servindo como agentes de projeção para o futuro dos espaços públicos, sendo colocadas desde o momento de suspeita sob escanteio social.

Além disso, se considerarmos que a escola é um ambiente onde deveria haver diferentes saberes, as práticas escolares que seguem um fluxo de formação para as gerações dominantes fazem com que crianças não cisgêneras ou não heterossexuais sejam corpos pouco compreendidos e destoantes do ambiente formacional, porque não deverão, dentro da expectativa de futuro institucional, ter poder de ensino.

De acordo com Kohan (2005), a formação da infância dentro da escola está sujeita a práticas culturais que não dizem respeito somente ao tempo presente, mas que dialogam entre passado e projeção de futuro, sobretudo no tocante aos meninos. Uma

vez que a formação de masculinidades dominantes segue um fluxo tradicional de formação social, a escola enquanto instituição não seria diferente.

Em lugares de formação educacional há várias definições de quais conhecimentos e desconhecimentos de gênero podem ser compartilhados ou ocultados para a formação completa de sujeitos sensíveis com o espaço da cidade e da educação. Nessa perspectiva, Kohan (2005) diz que a educação no mundo ocidental está alocada sob uma formação política que data desde Platão (IV a.C.), cujo pensamento operou um raciocínio importante para a colocação representativa de que homens devem ser formados para a liderança.

Para Platão, a relação entre masculinidade e *polis*, ou seja, a cidade, estava fundamentada na relação de pertinência educativa dos meninos, que deveriam bem suceder a expansão da cidade-Estado como regra primordial para a expansão territorial, ou seja, o modo como os homens dominavam a cidade e exerciam seus poderes sobre ela ampliava seus domínios sobre o território, mantendo a tradição política e educativa dos meninos.

Além disso, Kohan (2005, p. 42) traz um ponto interessante ao abordar que em seu pensamento, Platão compreende que “as crianças sem seus preceptores são como os escravos sem seus donos”, fazendo-nos pensar em como a relação de aprendizagem toma uma perspectiva mais ampla entre a instituição de ensino e outras instituições, como a família, uma vez que a criança subordinada ao preceptor circula de maneira subordinada à figura masculina mais próxima em grau de parentesco ou cuidado educativo.

Isso significa que o sistema de formação do gênero enquanto sistema de formação e manutenção de poder representativo não se coloca à disposição das mulheres e o que elas podem representar, seja na escola, seja em outras instituições. Para aqueles cujo corpo é designado menino ao nascimento, o campo das feminilidades deve ser algo de oposição e inacessibilidade para sua boa formação.

Ao passo que se constrói um ideal de poder para a cidade baseando-se na instituição de ensino como lugar de formação, o gênero se torna um campo de batalha. Considerando identidades infantis não cisgêneras, a expectativa de gênero sobre masculinidades abre penalidades para aqueles que não seguem determinados padrões de ser homem. O que Kohan (2005) faz ao retornar à Antiga Grécia é compreender qual é a ordem de permanência da educação enquanto prática política que situa o funcionamento normativo do Estado.

É assim que frente a crianças dissidentes de gênero e sexualidade, por vezes não-brancas, a escola enquanto representação do Estado, constrói uma educação punitivista para meninos não masculinos, dando à educação infantil e fundamental uma envergadura docilizante.

Tais práticas endossam o que Santomé (1998) classifica enquanto currículo aparentemente oculto, que é totalmente explícito. Nesse sentido, as práticas de gênero dentro da escola formam um conjunto de ações pedagógicas que não estão escritas explicitamente em lugar algum pelo Estado, mas se materializa no cotidiano.

Formam-se aí diferentes marcações sobre as crianças não cisgêneras, sistematizando o desvio do caminho já traçado previamente. É o que Berenice Bento (2017) chama de corpo transviado, aqueles cujo desvio da cisgeneridade e da heterossexualidade faz um percurso singular de construção da identidade dentro dos espaços estatais.

Isso implica dizer que a escola, enquanto espaço estatal, pode construir com eficácia uma série de lugares que mantêm uma ligação interativa dentro de fora da instituição, para a exclusão de crianças transviadas, como o escanteamento desses corpos nas periferias das salas de aula, dos corredores e do pátio, alinhando os espaços de ensino aos espaços da cidade.

Além disso, sendo a educação de crianças um dos primeiros estágios para a manutenção do futuro social, as normatividades em gênero e sexualidade constroem o que Giancarlo Cornejo (2011) chama de “guerra declarada à criança” transviada. Ao rememorar seus anos de educação básica no Peru, o sociólogo peruano analisa como a realidade do sistema educacional é contaminada por uma estrutura autorizada que operam para a inexistência de gêneros e sexualidades diversas entre crianças que borram as fronteiras do imaginário homem/mulher, constituindo uma guerra de âmbito institucional em que a criança considerada transviada é o foco de destruição.

Na guerra declarada à criança transviada, a própria escola se torna estrutura de batalha sobre o corpo infantil, dando sinais de que as normas de gênero e sexualidade devem ser extremamente restritas para a boa formação educacional. A infração das regras gera vulnerabilidade infantil sistematizada, uma vez que o que impulsiona a caça é o borramento de masculinidades e feminilidades restritivas. Cornejo (2011), então, diz-nos que não por acaso para a escola e para outros familiares, sua mãe passou a tornar-se culpada pela aproximação que o autor tinha com as feminilidades.

Nesse sentido, o sistema de vulnerabilização sistematizada, potencializado pela escola que não considera o gênero e a sexualidade enquanto uma possibilidade diversa, passa a interferir em outras instituições às quais crianças transviadas estão inseridas, ocasionando uma segregação generalizada.

De acordo com Pierre Bourdieu (1999, p. 32), “são as diferenças entre o corpo feminino e o corpo masculino que, sendo percebidas e construídas segundo os esquemas práticos da visão androcêntrica, tornam-se o penhor mais perfeitamente indiscutível de significações e valores”, o que corrobora para o entendimento de que a valoração de gênero acompanha as crianças através de todo o seu trânsito formativo. Isso implica dizer na perspectiva educacional, aqueles que se desviam dos padrões de masculinidade e feminilidades requeridos pelas instituições de normatização adquirem, logo na infância, uma dívida disciplinar antibiológica e antissexual, acarretando na antissociabilidade estatal como punição.

Na perspectiva normativa biologizante que compreende o Estado, a manutenção formativa de gênero em ambientes escolares compõe uma estratégia política sobre a permanência cultural de privilegiamento cisgênero a partir das funções reprodutivas individuais. Assim sendo, o sistema sexo-gênero-sexualidade restritivo à heterossexualidade é qualificado como sinônimo de bom desenvolvimento da criança para o Estado.

Não é por acaso que um problema que começa na escola reflete toda a estrutura de Estado sobre gênero e sexualidade, mostrando-nos a contradição de que a escola se confunde entre instituições engrenadas pelo desejo permanente de poder da cisgeneridade e heterossexualidade.

É nesse sentido que Michel Foucault (1997, p. 13-14) vai nos dizer que na Grécia Antiga havia um deslocamento das identidades masculinas e femininas de função “procriadora” para “comunitária”, colocando por trás do gênero e da sexualidade uma regulamentação das cidades-Estado. Isso implica dizer que a projeção política que se faz sobre o sexo regulamenta os domínios normativos do espaço.

Naquele contexto, a ideia de sexo, gênero e corpo enquanto serviente ao espaço social era fortalecida até pelo vocabulário, já que, segundo Michel Foucault (2013, p. 15), os gregos sequer tinham uma palavra para se referir ao corpo numa perspectiva individual. De acordo com o autor, a referência de corpo a partir de uma perspectiva unitária só aparecendo pela primeira vez nos escritos de Homero, e mesmo assim, tomando o sentido de cadáver.

Considerando isso, é possível entrever como a formação de gênero articulada pelo Estado lança mão de mecanismos que entrelaçam a escola, a política, a masculinidade e o espaço comum aos homens e mulheres de maneira restritiva à permanência cultural do poder assentado sobre a heterossexualidade.

E mais, como nos mostra Daniela Auad (2015), os problemas de gênero não implicam tão somente nas crianças, mas também nos professores e professoras que dentro das instituições de ensino, tornam-se agentes do Estado. Para a pesquisadora, professores e professoras têm papel central em como o gênero é ensinado, compreendido e articulado institucionalmente diante das crianças.

Em relação às meninas, buscar autonomia e independência, ou mesmo se distanciar espacialmente dos adultos, podem ser atitudes percebidas como algo que não combina com o feminino. [...] algumas professoras francesas entendiam a indisciplina das meninas até mesmo como um desrespeito no âmbito pessoal (Auad, 2015, p. 34).

Assim, a educação de gênero parte de uma fixação ideal entre sexo e sexualidade, onde a educação escolar, ao conservar de maneira restritiva a formação de cisgeneridade e heterossexualidade entre meninos e meninas, ideologiza a desestabilização do corpo infantil diante da estrutura social.

O corpo infantil desestabilizado socialmente implica na autonomia da própria criança diante da guerra de gênero declarada pelo Estado, estando ela abandonada pelos agentes que deveriam cuidá-la. A criança transviada, nesse sentido, passa a ter responsabilidades infantis sobre si incomuns às crianças cisgêneras e heterossexuais, como o maior cuidado para não ser pego borrando as fronteiras de gênero, o cuidado sobre o modo de falar, o cuidado sobre as brincadeiras, o cuidado sobre a interação com os professores e professoras, o cuidado sobre a atenção da família com a escola, o cuidado com os colegas e as colegas dentro do ambiente formativo.

É preciso atentar para outro fator que nos diz da maneira de construção de gênero entre adultos e adultos, adultos e crianças, e crianças e crianças. A construção de saberes entre adultos e adultos, adultos e crianças, e crianças e crianças seguem as subdivisões de saberes compartilhados de homem para mulher, homem para homem, homem para menino, homem para menina, mulher para homem, mulher para mulher, mulher para menino, mulher para menina, menino para homem, menino para mulher, menino para menino, menino para menina e, por fim, menina para homem, menina para mulher, menina para menino, menina para menina, às quais todos esses locais de

diálogo possibilitam diferentes práticas, entendimentos e traduções de gênero e sexualidade.

Todas essas relações implicam em diferentes interações de gênero dentro da escola, ainda atravessados por fatores como a idade do sujeito, condição de deficiência, origem racial e étnica, e a classe social, definindo uma estrutura estatal de inteligibilidade de gênero.

Nessa perspectiva, as crianças transviadas têm suas identidades colocadas sob estratégias de exclusão que ora ignoram e ora punem seus modos de expressão diferentes da cisgeneridade e da heterossexualidade, fortalecendo a discursividade de corpo antinatural do gênero, do sexo e da sexualidade. Como nos diz Louro (2008, p. 82):

As descontinuidades, as transgressões e as subversões que essas três categorias podem experimentar são empurradas para o terreno do incompreensível ou do patológico. Para garantir a coerência, a solidez e a permanência da norma, são realizados investimentos – continuados, reiterados, repetidos.

Esse sistema de repetição que exclui crianças transviadas da educação tem atingimento direto na vida adulta dessas pessoas, que crescem diante de um projeto de vulnerabilização compulsória. Não é por acaso que dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (Antra, 2020) mostram que 90% de pessoas trans e travestis brasileiras são excluídas da educação básica por causa do gênero, e, por isso, compõem uma massa populacional vulnerável à falta de empregabilidade respaldada por lei, falta de acesso à saúde e à segurança.

Foi nessa perspectiva, aliás, que Teresa de Lauretis (2019, p. 398) criou a expressão “teoria *queer*” em 1990, em uma conferência na Universidade da Califórnia, voltando-se aos estudos de gênero sobre gays, lésbicas, bissexuais, pessoas trans e travestis e outros.

É a partir do Estado que constrói maneiras de inteligibilidade de gênero, que é possível compreender como diferentes discursos de marginalização tornam-se ferramentas de construção dos sujeitos. Deste modo, o sistema de organização da narrativo do Estado para a composição de Escolas que não abordam uma formação ampla em gênero e sexualidade opera um poder sobre o território de maneira a traçar uma cartografia da exclusão, no sentido dado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), ao compreender que os poderes que traçam cartografias de violência recaem sobre os sujeitos que se deseja excluir através das linguagens.

Isso significa dizer que a iminência dos discursos embasados em violência de gênero dentro da escola segue um fluxo de influência onde todas as maneiras de marginalização podem ser transpostas entre instituições, caracterizando-se pela troca de informação.

Essa garantia de formação cultural do Estado atravessa o tempo da Antiguidade. De acordo com Jeffrey Richards (1993, p. 145), desde que a Igreja Católica se tornou o Estado, durante a Idade Média, atrela-se às dissidências sexuais e de gênero a figuras mitológicas ruins, como o Diabo. O Estado moldado pela religião formou imaginários que, de acordo com o autor, podiam ser híbridos entre o masculino e feminino, e caracterizavam-se por que atormentar e perseguir a humanidade, como descrito no livro *Diálogo sobre milagres* (1220-1235), de Caesarius de Heisterbach.

Neste ponto, aparece algo interessante sobre a relação entre espaços oficiais e formação social definidos por perspectivas religiosas que formam uma caracterização de pessoas que não se encontram dentro das definições binárias de masculino e feminino, limitando o espaço estatal em suas possibilidades únicas de gênero.

Além disso, a cultura do Estado medieval europeu atravessado pela visão religiosa católica ainda tem bases em leis do Estado romano. Na Europa Medieval, à altura do início do período colonialista, pessoas fora do enquadramento de gênero masculino e feminino exigido para a época começaram a ser colocadas em processo de aspepsia social, sendo expulsas dos locais públicos das cidades e rotuladas como “sodomitas” causadoras de problemas, como a Peste Negra.

À medida que uma subcultura homossexual tornou-se mais visível nas cidades em expansão, a Igreja, a coroa e as autoridades municipais, fortemente influenciadas pelo direito romano e pela espiritualidade pregada pelas ordens mendicantes, mobilizaram-se para reprimi-la. Estas tentativas se intensificaram com a chegada da peste em meados do século XIV, tanto pela razão prática do declínio populacional quanto pela razão moral de que Deus estava punindo o povo em virtude da proeminência da sodomia (Richards, 1993, p. 152).

A relação entre Direito, Estado e Igreja é fundamental para compreender os porquês de ainda haver dentro do sistema de educação contemporâneo uma base de exclusão educacional bem-organizada que culmina na marginalização compulsória de pessoas não cisgêneras como as travestis brasileiras.

Além disso, concordando com Jorge Leite Jr. (2011, p. 37), foi na cultura romana que pessoas atravessadas pela expressão de gênero vistas com estranheza pela sociedade ocidental muitas vezes foram anunciadas como oráculos, por sua vez consideradas prodígios ou monstros assustadores. Segundo o autor, os *monstrum* mais

terríveis e abomináveis retratados eram crianças hermafroditas e andróginas, que visivelmente transitavam entre o masculino e o feminino, sendo nomeadas de *seminas* ou *semivir*.

As narrativas e normatividades que perpassam o corpo da criança transviada formam um poder sobre as identidades que naturaliza as exclusões, fazendo com que, de acordo com Ian Hunter (2000, p. 144), seja favorecida uma via de governamentalidade onde “subjetividade e comunidade são, demasiadamente, produtos das tecnologias e objetivos do governo para ocupar esta confortável posição, isto é, para serem vistas como estando situadas fora do contaminado domínio do poder” que possibilita a tomada de decisões importantes para o convívio público geral.

Isso significa que a relação entre a expulsão compulsória das crianças transviadas da educação básica ainda hoje projeta o sistema educacional estatal enquanto um filtro da realidade pública das instituições, podendo dentro do sistema de governamentalidade a possibilidade de outras atuações de gênero para a formação social.

Nesse sentido, o Estado finda por garantir que haja a formação de preconceitos sobre as dissidências de gênero e sexualidade para que ele próprio se mantenha masculino, branco e poderoso sobre as grandes massas que se adequam aos padrões de gênero masculino e feminino incentivados por ele, mantendo-se uma máquina fortalecida pela retroatividade da estigmatização de grupos cujos modos de expressão e saberes poderiam colocar em risco seu exercício de poder.

Esse poder masculino do Estado possibilita que haja uma identificação única entre homens para o seu governo. Segundo Thomas Laqueur (2001), na formação da sociedade ocidental, a condição de feminilidade e todas as outras identidades que a ela foram atribuídas, foram atravessadas pela construção imagem avessa do homem, sendo, por exemplo as mulheres, uma divisão entre corpo e identidade elaborada de maneira epistêmica emergida a partir de estudos médicos e filosóficos.

Nessa perspectiva, o corpo com vulva seria uma deformidade de um tecido inconsistente, que, nos homens, estrutura de maneira natural e saudável o pênis, baseando-se em expressões e condições corporais restritivas e anatômicas como condição de masculinidade e feminilidade.

Assim, a construção de um Estado que opera seus poderes pelas exclusões compulsórias de gênero, raça, sexualidade e sexo que não lhe convém à manutenção de poder, fundamenta toda a realidade educacional que encontramos dentro de um

cotidiano que evita abordar outras perspectivas existenciais para além das figuras do homem e da mulher enquanto opostos perfeitos e únicos possíveis para todas as pessoas, fazendo uma gestão do passado, do presente e do futuro educacional e social como um todo que dialoga.

2.1.2 “¿Es el Género un Taparrabo?” ou A Invenção das Travestilidades

Em 2003, a filósofa francesa Geneviève Fraisse, em um texto publicado no livro *Del sexo al género: los equívocos de un concepto*, organizado pela psicóloga e psicanalista Silvil Tubert, faz uma provocação que nos chamou a atenção. Para Fraisse (2003), a formação conceitual de gênero enquanto um conceito analítico feminista incorreu no equívoco de considerar, em primeiro, as diferenças sexuais entre homens e mulheres para a sua construção teórica, podando muito o entendimento da categoria “mulher” dentro dos estudos feministas, e moldando um fracassado contumaz na compreensão de gênero enquanto algo unicamente binário em suas expressões de masculinidade e feminilidade baseadas no sexo.

Pensando nisso, Fraisse (2003) diz-nos que entre sexo e gênero está uma sobreposição estática e contraditória que considera o sexo algo binário e precedente ao gênero, abrindo uma possibilidade de fracasso teórico. A construção feminista de gênero parte, para a autora, de um fracasso na teorização que considera a divisão sexual do mundo enquanto um exercício que não compreende a variabilidade de outros gêneros para além da categoria de “homem” e “mulher”, trazendo à tona um falocentrismo velado que gira em torno da problematização constante do ter ou não pênis.

Além disso, teorizar a presença ou a falta de pênis em uma sociedade falocêntrica não dá conta de compreender as diferenças de gênero e sexualidade inculcadas sobre pessoas transviadas. Neste caso, ter pênis não significa usufruir dos privilégios do falocentrismo, ao contrário, como pode-se ver nos dados da Antra (2020) sobre as travestis, as penalidades incidem sobre o corpo exatamente pelo fato de haver uma negação da masculinidade imposta desde a infância enquanto ideal de gênero a ser seguido.

Desse modo, há uma contenda social na formação dos saberes e da relacionalidade de gênero, sexo e sexualidade no Estado Brasileiro. O cenário social que foi construído pessoas não cisgêneras, desde a infância, perpassa uma cultura

cumulativa de opressão e compreensão dificultada para a não binaridade gênero entre homem e mulher.

As relações de gênero pautadas sobre o sexo enquanto predeterminante da binaridade entre homens e mulheres desconsidera outros gêneros que não estão dentro deste escopo bem-definido, como crianças transviadas que não correspondem às masculinidades e feminilidades definidas como aceitáveis, sendo o caso de pessoas transgêneras¹⁰.

Se considerarmos as feminilidades, o diálogo entre mulheres cisgêneras e transgêneras atravessam discursos de que a barreira da feminilidade é algo ruim de ser rompida por crianças designadas masculinas ao nascimento. Além disso, em sua constituição, as transgeneridades femininas dialogam diretamente com uma tentativa constante de enquadramento que, na contemporaneidade, sabe-se que há equívocos, como taxação equivocada da ambiguidade de gênero masculino e feminino como “hermafrodita”.

Sobre isso, Jorge Leite Júnior (2011) diz-nos que a figura ambígua do hermafrodita enquanto ser híbrido masculino e feminino foi relatada pelo menos desde o livro *Metamorfoses* de Ovídio (8-14 d.C.), sendo o deus Hermafrodito fruto do relacionamento sexual entre os deuses Hermes e Afrodite.

Na mitologia Antiga, Hermafrodito foi seduzido pela ninfa Salmákis, fundindo-se a ela e se tornando uma ambiguidade entre masculino e feminino. Na mitologia, aparecem de maneira ruim a ninfa Salmákis como uma identidade feminina traiçoeira e sedutora, e Hermafrodito, após deixar-se seduzir pela ninfa, tornando-se um ser de gênero híbrido.

Nesse sentido, a compreensão construída por Ovídio (8-14 d.C.) atravessa tanto as mulheres quanto as pessoas transviadas, colocando-as enquanto identidades ruins de se ter. Nessa perspectiva, o homem e as masculinidades não devem, a todo custo, aproximar-se da identidade feminina por essa ser danosa, corroborando com a crença de que a transgeneridade é considerada perigosa para crianças, colocando-se contra os corpos transviados um ideal de periculosidade social, uma vez que nessa narrativa, a feminilidade baseada em Salmákis aparece como traiçoeira.

¹⁰ Assim como dito em trecho anterior deste trabalho, baseando-se nas definições das palavras “cisgênero” e “transgênero” apontadas por Beatriz Bagagli (2015), endosso a definição de transgeneridade definida por Viviane Vergueiro (2018) e Jaqueline Gomes de Jesus (2012), ao definirem que transgeneridade trata-se de identidades não cisgêneras, ou seja, identidades que em determinado momento da vida do indivíduo passaram a não corresponder à definição proposta e registrada ao nascimento.

Isso explica um pouco como a formação do corpo transviado que transita entre as feminilidades é perpassado por ideais diversos, como as travestis, que no século XX, foram atingidas por um resgate do pensamento Antigo dentro da medicina, e tiveram uma crescente racialização e patologização de suas identidades.

Foi nesse período que médicos latino-americanos, destacando-se sobretudo médicos psiquiatras, apresentaram uma maneira vertical de representar o trânsito de gênero entre pessoas transgêneras na medicina sul-americana.

Na América Latina, segundo Jorge Leite Júnior (2011), o médico argentino Carlos Lagos García foi uma personalidade importante para a compreensão das agências sobre pessoas transgêneras na América do Sul. Foi ele que, em 1925, escreveu o livro *Las deformidades de la sexualidad humana*, abordando como as identidades de gênero e orientação sexual fora do enquadramento cisgênero e heterossexual poderiam ser compreendidas a época, usando palavras como “delito”, “pecado” e “monstruosidade” para classificar pessoas de gênero e sexualidade inconformes.

Nesse sentido, transgeneridades estão situadas a partir de um olhar normativo de gênero que estabelece fronteiras para a identidade. Para Susan Stryker (tradução nossa, 2008, p. 1) essa restrição de gênero enfrentada por pessoas que não correspondem às variedades de gênero, tem à ver com a própria transição enquanto “movimento através de uma fronteira socialmente imposta, longe de um local de começo não escolhido, mais que qualquer destino particular ou modo de transição”¹¹ onde a construção de gênero de pessoas transviadas, desde a infância, atravessa um questionamento de si mesmo enquanto impulsionamento de formação identitária particular.

Para a autora, a relação íntima de construção da transgeneridade de cada pessoa transviada está totalmente localizada, inicialmente, em um lugar íntimo que a todo momento é invadido e invalidado institucionalmente, sendo negligenciado tão logo crianças transviadas deixem entrever os primeiros sinais de desacordo com a cisgeneridade marcada pela formação cultural de homens e mulheres.

Nessa perspectiva, crianças transviadas amedrontam as pessoas cisgêneras por corresponder a uma terceira possibilidade de gênero que escapa à formação massiva que enquadra crianças nas identidades masculinas e femininas de modo restritivo, idealizando o que é ser homem e mulher.

¹¹ Do original: “It is the movement across a socially imposed boundary away from an unchosen starting place, rather than any particular destination or mode of transition” (STRYKER, 2008, p. 1).

Para Susan Stryker (2008), esse movimento diz respeito à transgeneridade porque, em sua concepção, o atravessamento de gênero da pessoa trans não deve ser considerado o produto final de sua identidade transgênera, mas deve-se considerar que a transgeneridade é um limite de classificação e autonomação da identidade do indivíduo, que toma caráter de significância negativa precocemente, ainda na infância, e é consolidada sobre as descobertas e afloramentos de gênero e sexualidade individuais. É entre a significação de gênero e sexualidade íntima e social que se formam discursos de isolamento e exclusão dentro de uma estrutura padronizada que coloca as transviadagens em uma inteligibilidade do que é outro, alheio, estranho.

Na nomeação do que é “outro”, diante de um processo de padronização, Letícia Nascimento (2021) também define esse movimento de “outridade”, classificado por determinado estrangeirismo que se mantém vigente, para a autora, diante das travestis e outras pessoas transviadas.

Esse lugar de estranhamento coloca o corpo desse grupo populacional em uma posição de inapropriação de gênero. No Brasil, inclusive, a institucionalização atravessa o campo da medicina, tomando o debate público e judicial.

Um médico bastante importante no debate público sobre a transgeneridade foi Roberto Farina, pioneiro no tratamento de pessoas trans em território nacional em meio à Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985). Apesar de ver a identidade transgênera enquanto uma patologia, o médico ficou conhecido por sua implicação em defender a assistência de saúde para transexuais “verdadeiros”, como aparece na reportagem de Celso Arnaldo de Araújo, na *Revista Manchete* (1975).

Entretanto, apesar de defender a assistência médica para pessoas transgêneras, Roberto Farina também contribuiu para a racialização do discurso médico e jornalístico sobre pessoas desse grupo social. Exemplo disso foi sua descrição sobre a transexualidade indígena, no quadro “O índio que quer ser mulher”, presente na mesma matéria da *Revista Manchete* (1975).

Os termos usados na literatura médica e nas divulgações jornalísticas apresentavam uma tentativa de classificar descontentamentos sobre a dubiedade de gênero masculino e feminino entre algumas pessoas que não se identificavam de maneira explícita como homem ou mulher, criando uma ruptura, ainda, com as definições de homossexual, enquanto uma nomeação generalista. A este descontentamento, deu-se o nome de “disforia” de gênero, ou seja, infelicidade de gênero, referenciando-se à suposta cisgeneridade originária.

A estratégia médica entre transexuais “verdadeiros” de “falsos” foi um movimento de diferenciação que buscava definir quem tinha uma disfunção biológica entre corpo e mente, e, portanto, definir as características de patologização e suas manifestações sintomáticas.

Enquanto médico implicado com questões voltadas para as transexualidades, Roberto Farina ajudou a construir vários estereótipos sobre pessoas transgêneras, como uma característica comumente atribuída a esse grupo sobre a aversão ao próprio corpo. Além disso, abordou também as eminentes discussões norte-americanas e europeias sobre cirurgias de redesignação sexual, trazendo ao Brasil uma certa inauguração da temática, além de sofrer contra si uma tentativa de cassação pelo Ministério Público de São Paulo, por supostamente ter cirurgiado pessoas para transformá-las em eunucos.

Foi nesse sentido que o Diário de Pernambuco, em 07 de dezembro de 1975, anunciou que “médico paulista é acusado de produzir Eunucos com a operação que realizou” (Diário de Pernambuco, 1975, p. 11), relatando um conflito emergente entre a Medicina e o Direito, depois que o Procurador de Justiça Luiz de Melo Kujawski instaurou inquérito policial contra o Roberto Farina, que, até 1975, já havia feito nove cirurgias de “reversão sexual”, como disse o jornal.

Além disso, na política médica internacional, foi só em 2018 que o CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde) realocou as transgeneridades do livro de doenças mentais para cuidados sexuais. O mesmo não aconteceu com a homossexualidade, que foi retirada da documentação de doenças em 1992, marcando uma disparidade de 30 anos entre um movimento e outro.

Perceber como a formação semântica sobre pessoas transgêneras está dada favorece o entendimento de como as infâncias transviadas são atravessadas por uma pré-concepção sobre a identidade que é formada naturalmente entre algumas crianças que, diante desse sistema de pré-conceituação, tornam-se vulneráveis ao poder da cisgeneridade.

É importante mencionar esse fato, porque, de acordo com Susan Stryker (2008), há uma diferença profunda entre a tomada de direitos entre lésbicas, gays, bissexuais e pessoas transgêneras diante dos processos de despatologização, independência financeira e desmarginalização. Stryker (2008) ainda nos diz que até mesmo em países muito ricos como os Estados Unidos, a desigualdade é gritante, onde tomada de visibilidade social de homens gays começou por volta do fim do século XIX, ao passo que lésbicas começaram a ter direitos reconhecidos em meados do século XX e, em uma

cisão profunda, pessoas transgêneras na atualidade ainda estão incipientes ao que toca a garantia de direitos e cidadania, vulneráveis dentro de espaços de formação estatais, sem independência financeira, segurança pública e acesso a sistemas de saúde que compreendam as complexidades de gênero e sexualidade dessa população.

Além disso, a Antra (2020) cita que muitas pessoas transgêneras, principalmente as travestis, findam por trabalhar no mercado informal, exercendo atividades como a prostituição. Isso implica em outra subjugação sobre as pessoas transviadas, uma vez que o movimento de poder cisgênero é responsável por esse deslocamento desse grupo social às margens.

Diante de uma construção da vulnerabilidade que as pessoas transviadas sofrem desde a infância até a vida adulta, a cisgeneridade também articula narrativas de poder que colocam sobre suas vítimas a responsabilidade pela própria exclusão, como se pessoas transviadas fossem culpadas pelas violências sofridas dentro da estrutura de poder. Nesse sentido do sexo, as condições de mulher transviada e cisgênera aproximam-se.

Não por acaso, aparecem dentro da documentação da Igreja Católica Medieval, relatos sobre mulheres que se prostituíam e eram malvistas por isso, classificadas como improdutivas e potencialmente perigosas pelo fato de colocar o corpo à disposição pública em troca de sexo tarifado.

[...] porque nelas o sêmen de vários homens diferentes [são] misturados juntos; porque seus ovários, através da superestimulação, quase sempre apresentavam lesões mórbidas; porque suas trompas de Falópio eram fechadas por excesso de coito; ou, mais importante ainda, porque como não tinham afeição pelos homens com quem faziam sexo, eram consideradas estéreis ou, pelo menos, incapacitadas para terem filhos (Laqueur, 2001. p. 275).

Essa relação entre sexo e prostituição enquanto uma eminente condição feminina para qualquer mulher a partir de sua condição biológica voltada à gestação gera um processo de estigmatização biológica que, dentro do sistema de poder cisgênero, ensina pela estigmatização feita pelo poder.

Segundo Kohan (2005, p. 185), etimologicamente, a palavra “ensinar” deriva do latim “*ensignare*”, que significa “colocar um signo”, e “signo” que significa “marca”. Isso quer dizer que o processo de estigmatização e o direcionamento de poder sobre pessoas transviadas é marcado por um acirramento de disputa das identidades cisgêneras sobre qualquer outra que não seja semelhante, ou que corrobora para a

manutenção de seu poder. Por isso age de maneira a identificar e violentar de modo físico e discursivo gêneros e sexualidades dissidentes.

Do outro lado da marginalização compulsória de pessoas transviadas estão os saberes que, ora são incapazes de ser construídos formalmente, quando se exclui essas pessoas de ambientes educacionais, ora impossibilitam que esse grupo difunda seus saberes contra-hegemônicos diante da padronização de gênero dentro do sistema educacional.

Esse sistema estratégico de produção educacional interrompe e negligencia a pluralidade de saberes em prol da formação ideal de cisgeneridade normativa. Esse projeto educacional reflete em incipiente população trans e travesti em ambientes de alta produção científica, como as universidades.

A incipiência da população transviada na produção científica materializa o projeto discursivo e material da cisgeneridade enquanto centro de poder, ou seja, compõe realidades estereotipadas, dando-nos sentido solitário no rompimento das barreiras de acesso social, colocando-nos enquanto pessoas “hijos de la injuria”, como afirma Didier Eribon (2004, p. 86), ao compreender que o processo de exclusão social articulado discursivamente e materializado no cotidiano também forma a maneira como pessoas transviadas constroem sua maneira de resistência a normalização da inacessibilidade pública imposta aos seus corpos.

Nesse sentido, pessoas transviadas enquanto filhas da injúria são colocadas em espaço social e educacional onde a construção de poder cisgênero produz a falta de representação de outros gêneros e sexualidades de modo a que, quando burlado esse sistema de poder, a transgeneridade é colocada como ponto de referência visual contra-hegemônico dos espaços normativos.

Para Ramón Grosfoguel (2010, p. 459), esse tipo de sistema de poder produz um lugar de produção do sujeito que expressa a si mesmo, onde “o essencial [...] é o locus da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala”, fazendo com que todo corpo que contrapõe o sistema hegemônico de gênero e sexualidade tenha algo de relevância a dizer sobre a disposição ideal do poder imposto pela cisgeneridade e heterossexualidade.

As marcas de gênero e sexualidade dentro do sistema de ensino também formam uma produção específica de ciência dentro do sistema de ensino, entrelaçando a materialidade vivida pelas pessoas transviadas e a negação de suas identidades. Nesse sentido, a produção de ciência de pessoas transviadas é atravessada de maneira

inevitável pela experimentação social de gênero e sexualidade comparados constantemente pela cisgeneridade desde a infância, em seu período escolar, quando a padronização masculina e feminina incide institucionalmente dentro do sistema de ensino.

As maneiras de resistência à padronização de gênero e sexualidade cisgêneras formam o que Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) chamam de rizoma, um exercício de conexão e reconexão em trânsito, em transição e em transposição que se transforma em outra coisa para além da métrica de poder inicial de aprisionamento do gênero, construindo uma rede de saberes sem fim e sem fixação, marcando a cada movimento, como começo e começo, começo e recomeço, começo e fim, fim e fim, fim e começo, fim e recomeço, recomeço e recomeço, recomeço e começo, recomeço e fim.

A fluidez dos saberes de gênero produzidos por pessoas transviadas, nesse sentido rizomático, atinge um lugar de produção que é atravessado pela marginalidade vivida, pelo conservadorismo científico cisgênero e pela quebra social da normatização do corpo na binaridade homem-mulher, masculino-feminino, cisgênero-hétero.

Esse sistema de resistência rizomático demarcado pela produção da ciência que é observada e vivida retoma os espaços institucionais como uma possibilidade para pessoas transviadas.

Ainda, o lugar cisgênero da ciência, elaborado a partir da manutenção de poder de uma masculinidade única, é atravessada por uma separação do corpo e do saber, onde ambos aparecem como dissociados do gênero. É a partir dessa perspectiva que René Descartes, tanto em *Discurso do método* (1996) quanto em *Princípios da filosofia* (1997), corroborou para o ideal de que a busca e construção do conhecimento científico é uma jornada redentora, voltada à busca de saberes inabaláveis baseando-se na redenção divina do trabalho, ou seja, o saber masculino enquanto movimento inquestionável, perpétuo e inabalável.

Isso significa dizer que a produção de conhecimento atravessa o gênero como uma dissonância do ideal cartesiano. Esse ideal cartesiano fica explícito quando o corpo passa a não ser considerado um produto de conhecimento, mas uma matéria sensível que interfere no saber. Para René Descartes (1997), a interferência do corpo sobre o saber é ruim.

Embora estejamos suficientemente persuadidos de que há corpos, contudo, porque anteriormente o pusemos em dúvida e porque no número dos juízos incluímos preceitos que formulamos desde muito novos, é necessário buscarmos agora as razões que nos proporcionem uma ciência perfeita. Antes

de mais, experimentamos em nós próprios que tudo aquilo que sentimos não provém do nosso pensamento (Descartes, 1997, p. 59).

No sentido cartesiano, a produção de conhecimento deve salvaguardar os sentidos do corpo. Isso demonstra que, na perspectiva de René Descartes (1997), a anulação do gênero sobre o corpo é o caminho para a produção de saberes mais adequados para a normatividade científica, restringindo qualquer produção de saber que possa emergir do próprio corpo.

A argumentação cartesiana anula o gênero, uma vez que o corpo passa a ser desconsiderado para a produção de saber. Isso está implicado na crença de que a produção do saber científico deve se assentar na imparcialidade entre o sujeito de saber e o produto de trabalho do saber, caso contrário, estão “as razões que nos levam a conhecer com segurança que há corpos” (Descartes, 1997), frustrando, a partir da ideia cartesiana, a produção do saber.

Já para Michel Foucault (2016), ao contrário do pensamento cartesiano, o corpo em si é o principal agente de vários sistemas de poder e saber que coordenam o cotidiano social. Nesse sentido, o filósofo inaugura uma maneira de compreender as relações de poder sobre o saber a partir do que ele chama de “arqueologia”, ou seja, uma maneira de burlar a padronização da ciência baseada na manutenção de poder masculino-branco-cisgênero.

Por arqueologia, eu queria designar [...] um domínio de pesquisa que seria o seguinte: numa sociedade, os conhecimentos, as ideias filosóficas, as opiniões cotidianas, mas também as instituições, as práticas comerciais e políticas, os costumes, tudo remete a um certo saber implícito, próprio a essa sociedade. Esse saber é profundamente diferente dos conhecimentos que podemos encontrar nos livros científicos, nas teorias filosóficas, nas justificativas religiosas, embora seja ele que torne possível, num dado momento, a aparição de uma teoria, de uma opinião, de uma prática (Foucault, 2016, p. 138-139).

Nesse sentido, a produção de saber por pessoas transviadas excluídas da escola pode considerar maneiras diversas de produção, enquanto forma de resistência e compartilhamento de experiências e identidades vividas a partir do corpo. Isso quer dizer que o corpo transviado enquanto modo de resistência produz saberes a partir de outros parâmetros que desconsideram a produção da cisgeneridade normativa.

A produção de saber a partir do corpo transviado, nesse sentido, contrapõe a produção da cisgeneridade normativa. A construção de saberes que resistem às normatividades de gênero corrobora para o pensamento de Lawrence Stone (1996, p. 96) sobre o fato de que “la historia ha tenido siempre muchas moradas, y deberá teniéndolas a fin de florecer en el futuro”, ou seja, abriga possibilidades de identificação

e compartilhamento das identidades transviadas negadas dentro do sistema de ensino, formando saberes cumulativos crescentes.

Forma-se aí uma antítese contra as normatividades de gênero cisgênero, ao refazer o vínculo entre o corpo e o pensamento dentro de uma única proposta corroborativa para a produção de saberes, quebrando o ideal cartesiano que dissocia corpo e mente.

2.2 Reconsiderações

A construção social da escola perfaz uma perspectiva de poder sobre o gênero de maneira específica cisgênera, impossibilitando que gêneros diversos consigam habitar e se desenvolver adequadamente em espaços de produção de conhecimento e ciência.

No Brasil, esse silêncio normativo se apresenta inclusive pelo uso estratégico das instituições, fazendo com que pessoas transviadas não encontrem informação e tradução sobre suas identidades e direitos ao convívio social, construindo lugares de educação rígidos na produção de saberes que englobam outras referências para além da cisgeneridade.

Não por acaso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018) traz consigo a palavra “gênero” 499 vezes, e nenhuma delas inclui a identidade de gênero e a orientação sexual enquanto pautas formativas interdisciplinares importantes para o ambiente escolar.

O balanço teórico deixa evidente que o sistema educacional tradicionalmente é atravessado por um ideal de gênero cisgênero, excluindo de sua ambientação formativa qualquer pessoa que não se adeque à padronização homem-cisgênero-heterossexual.

Além disso, essa configuração de gênero pautada sobre as condições de nascimento, cisgeneridade e heterossexualidade de todo e qualquer sujeito constitui uma maneira de racialização social eficaz na produção de marginalidades, dificultando o acesso de pessoas transviadas aos direitos humanos, civis e constitucionais inicialmente garantidos pelo Estado Brasileiro.

Essa barreira na construção da cidadania para pessoas transviadas ocasionou na definição da discriminação por identidade de gênero e orientação sexual em crime de racismo, pelo Supremo Tribunal Federal do Brasil, em 2019, sem a anuência de parlamentares federais e presidencial, considerando que, em âmbito institucional, a

discriminação de travestis, transexuais, transgêneros, intersexuais, lésbicas, gays e bissexuais é usada, inclusive, como discurso eleitoreiro dentro da cultura brasileira.

O sistema tradicional de educação se volta, nesse sentido, para a manutenção do poder e domínio social de um único tipo de masculinidade e feminilidade. Esse desejo de masculinidade e feminilidade único é atravessado e justificado por uma essencialização predeterminada antes do nascimento das pessoas, que inicialmente envolveu, da Antiguidade à Contemporaneidade, cosmovisões religiosas atravessadas pelo Direito e pela Medicina de cada época histórica, dando sentido ao colonialismo de gênero como exercício civilizatório justificado sobre todas as pessoas. Demonstra-se, assim, um sistema de poder punitivo declarador de guerra às pessoas transviadas desde suas infâncias às vidas adultas.

Por outro lado, também é a partir da resistência à normatização das masculinidades e feminilidades que emerge a resistência ao sistema de poder que busca identidades de gênero e orientações sexuais únicas, reformulando o corpo como um produtor de ciência e saberes diversos, construídos a partir da resistência ao sistema de poder que usa o sistema de ensino e a ciência para a sua automanutenção.

Recobra-se, a partir desse entendimento, a possibilidade de colocar questões de identidade de gênero e orientação sexual ao centro do debate educacional como denúncia de sistemas de poder colonial ainda vigente e naturalizado, e suas disposições.

3 UMA VIDA RURAL-TRANS

“É a lápide de um túmulo: as incisões que desenham as figuras e as que marcam as letras não comunicam senão pelo vazio, por esse não-lugar que se esconde sob a solidez do mármore”

Michel Foucault

“É por ser inaugural, no sentido jovem deste termo, que a estrutura é perigosa e angustiante. Não sabe onde vai, nenhuma sabedoria a protege dessa precipitação essencial para o sentido que ela constitui e que é um primeiro lugar o seu futuro. Contudo, só é caprichosa por covardia. Não há, portanto, seguro contra esse risco.”

Jacques Derrida



Articular as relações de gênero a partir dos dispositivos de poder que controlam a realidade certamente não é tarefa simplória, mas organizo fatores que explicam como o meu corpo foi, e ainda é, perpassado por discursividades e práticas que reiteraram com frequência minha monstruosidade, categoria analítica usada por Jeffrey Cohen (2000) para compreender uma área de tensão cultural onde um corpo estranho é expelido pela sociedade que desumaniza o gênero e suas intersecções, ao mesmo tempo que produz “medo, desejo, ansiedade e fantasia” (p. 27) dentro da cultura. No meu caso, aqui vos fala uma travesti branca, gorda maior, rural, pobre, nordestina e migrante.

Demarco, além disso, que a categoria de monstruosidade mencionada é aqui usada como uma derivação da principal vertente teórica discorrida neste trabalho, a *teoria queer*, corrente de estudos de gênero batizada por Teresa de Lauretis (2019) em 1990, em uma conferência pioneira organizada na Universidade da Califórnia, em Santa Bárbara, quando interessou-se pensar as especificidades de gênero e sexualidade de pessoas LGBTI+.

Chego a este trabalho pelas manchas da monstificação do gênero e da gordura, inicialmente, que me acompanharam desde a infância, retirando-me a própria identidade infantil, e fazendo com que, estranha socialmente, eu fosse apresentada às violências de gênero logo aos anos iniciais de vida, ainda no seio familiar e já aos anos iniciais da educação básica.

As relações de poder que formaram discursos sobre o meu corpo infantil me adultizaram desde os 5 anos de idade, pelo menos, a partir das minhas primeiras

lembranças de violência. A travestilidade, e nesse sentido a transição de gênero, compila em si mesmas o triunfo do fracasso social, mesmo que todas as experiências vividas tenham me possibilitado teorizar sobre o que se viveu.

Antes de chegar aos livros da UFRN e UFRRJ, instituições pelas quais concluí a graduação e o mestrado enquanto corpo dissidente, vivi sem palavras em quase tudo do que aprendi posteriormente. As violências se apresentavam, eu as reconhecia, mas não tinha palavras para traduzi-las.

As dores encerradas ao longo do tempo já mais duras no passado porque, até então, eu somente me sentia indesejada em todos os lugares vividos. Portanto, este texto arrisca-se por lembranças fétidas e taciturna onde, mesmo rodeada de muitas podridões em forma de silêncios e tristezas, decidiu florencer dando sentido a um corpo desvairado que, por meio da academia e do ativismo, recobrou os sentidos perdidos desde o interior rural do Rio Grande do Norte, onde cresci e construí minhas primeiras zonas de sociabilidade.

Recobrar, cobrar novamente e tornar-se cobra diante da cisgeneridade, enquanto cobra. Não deixar que nos matem pela cabeça, defender com os dentes e a língua os ideais, perceber as temperaturas e as vibrações despendidas em cada ambiente, calcular adequadamente a interação com os que querem ver-nos longe e, caso estejamos em risco iminente, defender-nos com a boca.

Assim, assumo certa escrita poética para falar sobre mim, sobre o resto que sobrou das pancadas e do desamor, como forma de recobrar esse valor. Me assumo enquanto sujeita que lança olhos para os processos pelos quais vivi até cheguei até aqui, de onde saí para onde estou, porque me apresentar desde a infância abre dores de que foi preciso para que fosse criança. Só depois de adulta é que compreendi que também fui *crionça*.

As relações sociais sobrepostas sobre minha dissidência de gênero, ruralidade e gordura compuseram, por boa parte do meu tempo de vida, uma sujeição aos modos de sobrevivência interiorana dentro das duas principais instituições que deram início minha vida de *crionça*: a família e a escola. Foi dentro da família e da escola que fui composta, inicialmente, como um “gordo bunda-mole” (*sic*), “viadinho” (*sic*), “safado” e depois “traveco” (*sic*), adjetivos que ouvi.

Na escola e na família, os meios rurais e urbanos são imbuídos de especificidades no trato às diferenças de gênero, mesmo que dialoguem em suas práticas

cuja finalidade sempre é a morte ou o enquadramento da pessoa malvista por sua orientação sexual e identidade de gênero desviante.

Sentia-me como se não pudesse ser eu mesma a maior parte do tempo, durante a maior parte da infância e adolescência, como se estivesse sendo errada ao existir. No ambiente rural e urbana interiorano, o enquadramento normativo tem o mesmo significado que morte, para qualquer corpo que não corresponda à heterossexualidade e ao gênero predefinido já ao nascimento. Eu não era homem, e por isso deveria morrer.

Ao longo dos anos, fui encurralada por várias discursividades que fizeram com que eu ficasse perdida dentro de mim mesma, entrando em melancolias profundas durante a vida escolar e rural, existindo em um não-lugar sem explicação, sem palavras e sem acesso adequado ao meu gênero e sexualidade. Sem palavras, surgiram perguntas sem respostas e, sem respostas, aceitei por diversas vezes todas as violências que me aconteceram, acreditando que em um futuro elas cessariam. Como alguém que não tem palavras para traduzir a si mesma pode compreender o mundo em seus conflitos?

Por anos, o discurso que mais facilmente chegou até mim foi o da homossexualidade, indicando de maneira generalizada uma tradução rápida do meu corpo, facilitando a identificação alheia sobre quem eu era, e como deveriam me tratar a partir daí. A construção da identidade vivida por mim durante a infância e adolescência foi, antes, a tradução de uma identidade que os adultos cisgêneros e heterossexuais me propuseram.

Por ter sido marcada pela diferença de gênero, logo percebi que meu corpo não servia para a definição biológica de família, porque não sendo o homem que requeriam que eu fosse, não serviria para ter filhos e esposa dentro dos moldes que desejavam. Aplicava-se sobre minha desconfiguração de gênero um alvo ideal para qualquer violência desse âmbito. Logo deixei de ser criança, entre seis e sete anos de idade, com o primeiro abuso sexual.

As práticas da cisgeneridade me colocavam enquanto antagonista de gênero na zona rural em que cresci. Dos seis aos dezesseis anos foram incontáveis abusos sexuais, por pelo menos 27 pessoas diferentes, já que, ao ser apontada como uma criança transviada desde tenra idade, e sem sequer conseguir disfarçar minha feminilidade, também fui posta como procuradora sexual para a cisnormatividade e a ciscolonialidade.

Sim, enquanto criança transviada, fui posta desde os seis anos de idade como procuradora sexual, não mais criança, mas alguém adulta e maliciosa cuja corpo estava

disponível para qualquer um satisfazer seus desejos diante da vulnerabilidade infantil. O meio rural construía uma difícil zona de fronteira da cisgeneridade para mim, onde fui colocada como perigosa e maliciosa sexual por minha dissidência de gênero e sexualidade, ao mesmo tempo que me encontrava vulnerável a qualquer violência que a cisgeneridade quisesse praticar sobre o meu corpo.

E fui a principal frustração do meu pai, quem primeiro atestou minha falta de masculinidade pelo adjetivo “viado” (*sic*), desde a infância. Todos os homens rurais que praticaram violências sobre mim, o fizeram porque viam na figura do meu pai um lugar de cumplicidade, já que ele demonstrava ódio à minha diferença de gênero a todo instante. Isso fazia com que outros homens cisgêneros pudessem ter coragem de fazer o que quisessem comigo, porque sabiam que em casa eu não teria acolhimento e compreensão.

Todos esses homens seguiam um fluxo de violência do colonialismo cisgênero, atestando uns aos outros o que deveria ou não ser homem, e por isso digno de respeito ou não. A cisgeneridade constrói uma inteligibilidade de gênero que essencializa as pessoas em sua identidade de gênero e o sexo de nascimento não só atestado pela família, mas a partir daí, reafirmado pela Medicina, pelo Estado e pelo Direito que envolvem qualquer criança transviada, do momento em que o médico nos coloca sobre nossas mães, passando pelo atestado de nascido vivo, até chegar ao registro de cartório e seguirmos para o seio familiar. Eu fui apenas mais uma sem rosto nessa gênese.

Desde o nascimento, não se aplicava ao meu corpo a dureza da masculinidade, a nobreza e tampouco a virtude, como elucida-me Georges Vigarello (2013). Logo aprendi que minha existência gerava desarmonia de outras pessoas ao meu redor. A desarmonia acarretada pelo estigma, ao longo do tempo foi construindo uma trama de conflitos familiares.

Havia sido iniciado o processo de matança do meu corpo, começando pelo campo sentimental até que em algum momento fosse consumada a morte física. Isso significa dizer que o colonialismo cisgênero no contexto rural como o que cresci também implicou em uma estrutura que essencialização não somente da identidade de gênero, mas também da feminilidade da minha mãe, prontamente colocada por meu pai como culpada da minha transviadagem.

Dentro de casa, nós não podíamos conversar, ou sempre que eu sentia a necessidade de conversar com a minha mãe, começava a sussurrar para que ele não ouvisse. Também não podíamos assistir à TV ou ouvir rádio, os passatempos mais

comuns naquele contexto. Sempre que ele nos via fazendo algo, minha mãe ou eu assistindo ou ouvindo qualquer que fosse a atração televisiva ou radiofônica, desligava o aparelho eletrônico abruptamente, proibindo expressamente de voltarmos a fazer o que estávamos fazendo.

Também não podíamos escorar portas e janelas para sequer limpar a casa, ou descansar, quando sentíamos desejo de tirar sestas após o almoço, por exemplo. Havia uma necessidade incessante de deixar a casa sempre exposta, ao ponto de ele quebrar uma das portas da casa, quando eu comecei a fechá-la para dormir, pela noite.

A desenvoltura de masculinidade do meu pai fazia com que ele demonstrasse para nós que nossa moradia rural era segura porque ele mandava em tudo, logo, nada aconteceria, e ter receio de deixar as portas da casa aberta pela noite era mais uma demonstração de falta de masculinidade minha.

Outra prática recorrente eram os tapas na cabeça. Neste primeiro momento da infância transviada, eram frequentes os tapas que ele dava em minha cabeça, sempre que achava a oportunidade de me ensinar a não ser “bunda mole” (*sic*) — outro adjetivo que ele deu a mim, por eu ser uma criança feminina e gorda.

O modo como ele articulava as violências pelas palavras e pelos tapas sempre era sistematizado por uma voz ríspida, objetiva e imponente, que me fazia tremer antes mesmo da vibração sonora cortar o ar.

Meu corpo dissidente aprendeu dentro de casa como funciona a educação de meninos para a masculinidade. Eu não fui o único menino do meu contexto rural a sofrer violências semelhantes, a diferença, possivelmente, consistiu no fato de que eu não me adequava a esta maneira de educação, ao passo que outros meninos da minha comunidade rural pareciam aceitá-la e reproduzi-la.

Essa educação para as masculinidades que começou dentro de casa também seguia o caminho da escola, inicialmente em uma escola dentro da mesma comunidade rural e, posteriormente, na zona urbana da cidade.

A escola se dividiu em dois momentos na minha vida. O primeiro se refere à escola rural onde fui educada até os 11 anos, cursando da primeira à quarta série do Ensino Fundamental. E o segundo momento foi marcado pela nova vivência em zona urbana na escola municipal da cidade.

Eu comecei a frequentar a 1ª série ainda aos 5 anos de idade, na condição de ouvinte, em 1999, mas só fui matriculada em 2001. A idade obrigatória para a matrícula, à época, era de 7 anos, e minhas memórias da educação rural são marcadas

por violências de gênero que reiteraram meu lugar social de acordo com a progressão de turmas.

Meu ritual para ir à escola começava ainda pela manhã cedo, sendo acordada por minha mãe, que já esperava com café, cuscuz e ovos feitos para o desjejum. Depois de comer, eu trocava de roupa e saía pela estrada de terra até à escola.

Eu adorava o ar fresco que fazia pela manhã, e gostava de sentir sob meus pés as texturas de algumas plantinhas molhadas pelo orvalho. Eu sempre ia andando pelo aceiro da estrada, quase sempre por fora do caminho de terra batida, chutando uma pequena grama molhada, até chegar ao prédio escolar, que ficava a aproximadamente 6 minutos de distância em caminhada da vila onde eu morava.

Figura 2. Escola rural em que estudei entre 1999 e 2005



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Entretanto, meus primeiros contatos com as aulas não foram bons. A professora da 1ª série me assustava por sua violência ao lidar comigo. Já na primeira série, em 2001, a professora gritava muito, batia na mesa, no quadro, ao ponto de quebrar o dedo em uma dessas ações. Ouvi recorrentemente a frase “eu não preciso disso, vocês que

precisam” (*sic*) referindo-se ao sistema de educação, demonstrando desprezo pela docência e lembrando-nos de maneira rude o nosso lugar de vulnerabilidade rural.

Naquele início da vida estudantil, a escola tinha apenas duas grandes salas de aula, onde uma professora lecionava para a primeira e a segunda séries, e outra professora para a terceira e a quarta série. As salas tinham cadeiras de madeira, uma das paredes vazadas para a entrada de luz, janelas, um muro baixo que dava a volta na escola, pés de ciriguela e acerola, e por trás tinha um poço artesiano, por onde a escola era abastecida.

Além das duas grandes salas de aula nas extremidades da escola, com estudantes de diferentes idades e níveis educacionais, alguns mais velhos e repetentes em ambas as salas, outros mais jovens e alguns ouvintes, como eu havia sido. Também havia um grande corredor que separava as salas umas das outras, no meio do corredor encontrava-se uma pequena despensa de ferramentas e objetos desusados, a cozinha, e dois pequenos banheiros apenas com vaso sanitário, um masculino e outro feminino, para todas as pessoas da escola, adultos e crianças.

Uma das cenas de violência escolar mais marcantes aconteceu em 2001, quando eu fazia a segunda série, e a professora chegou com uma prova impressa em papel jornal muito frágil e pediu para dobrarmos a prova ao meio. Ao fazê-lo, minha prova se rasgou e mesmo dizendo-a que foi um acidente, ela gritou dizendo que eu havia rasgado a prova intencionalmente, para desrespeitá-la. Enquanto gritava, ela me pegou pelo braço, levou-me até a porta e expulsou-me da sala dizendo que faria uma reunião de pais para que minha mãe soubesse o que eu estava fazendo.

Naquele mesmo dia, eu cheguei em casa e disse à mãe o que havia acontecido, o acidente ao rasgar a folha tão frágil, a agressividade que a professora havia me tratado e o quanto aquilo tinha me deixado triste. No dia da reunião de pais, mãe e eu saímos rumo à escola. Minha mãe se sentou próximo do centro da sala e eu fiquei atrás dela, melindrosa, reafirmando baixinho no ouvido dela que a folha não tinha rasgado porque eu quis.

A reunião sucedeu com a professora alterada, dizendo-nos que era insuportável dar aulas para uma criança como eu. Após ouvir tudo o que a professora tinha a dizer, mãe reafirmou à professora o que eu tinha dito a ela quando cheguei em casa, e a professora deu de ombros, sequer cogitando pedir desculpas.

O modo como a professora tratava os estudantes, assim como tratou minha mãe naquele dia de reunião, deixava claro o desprezo pelas comunidades rurais

empobrecidas. Nem minha mãe nem eu seríamos merecedoras de respeito ou sequer desculpas por atitudes violentas.

Desde a primeira série, meu corpo formava um ponto de referência ruim dentro da escola rural. Minha primeira professora não me tratava bem, os adultos ao redor desconfiavam da minha maneira de expressão corporal e os demais estudantes viam um corpo ideal para exercer sobre ele as violências de gênero que também sofriam naquele contexto interiorano.

As aulas aconteciam diariamente das 7h às 11h30 da manhã, e minha rotina de idas à escola eram marcadas pela saída solitária de casa, mas a volta não. Às 11h30, todos os estudantes das duas turmas multisseriadas eram liberados ao mesmo tempo, o que produzia a coincidência de voltarmos todos juntos para a comunidade rural. Por isso, quase todos os dias acontecia alguma coisa que fazia com que eu chegasse em casa chorando.

Na estrada de terra, dois meninos da terceira e quarta série eram os que mais me atormentavam diariamente. Quando eu tentava ir sozinha para casa e me apressava, eles vinham atrás jogando em minhas costas pequenas pedras recolhidas na estrada de terra batida. Quando vinham mais perto, pegavam cipós e surravam minhas pernas e costas, me chamavam de “viado” (*sic*), “bunda-mole” (*sic*), “mulherzinha” (*sic*) e ficavam tentando tirar minha roupa, subindo minha camiseta e rindo do meu abdômen gordo, ou puxando minha calça e cueca, dizendo que estavam vendo o “cofrinho do viado” (*sic*).

Em uma dessas voltas para casa, depois de várias cipoadas, eu reagi empurrando um deles, e logo me jogaram no chão de terra. Um deles, segurava meus braços enquanto o outro tirava a minha calça. Após isso, correram em direção à comunidade, deixando-me empoeirada, vestida só de cueca, no meio da estrada. Chorando, corri atrás deles até próximo da comunidade, enquanto outros estudantes ficaram rindo de mim. Próximo da comunidade rural, eles jogaram minha calça na beira da estrada e seguiram rindo para suas casas, enquanto eu chorava e vestia novamente minha roupa cheia de terra.

Ao chegar em casa toda suja, com a roupa e a pele manchadas de laranja, por causa da poeira e do barro, a violência de gênero foi reafirmada pelo meu pai, que demonstrou desprezo ao me ver daquela maneira, vítima da violência de outros meninos.

No ano seguinte, me senti desmotivada para estar na escola. Já na terceira série, em 2003, eu tive muita preguiça de participar das aulas. Naquele ano, a sala

multisseriada de terceira e quarta séries foi dividida, e o que outrora era a dispensa de objetos velhos, passou a ser a sala da terceira série, uma sala sem janelas que aparentava ter menos de 5 metros quadrados, onde cabiam apenas 8 carteiras escolares, uma pequena banca que servia de birô e um quadro verde com uma caixinha de giz ao lado.

Naquele ano a professora era outra, com outra maneira de violência, usando-se menos da expressão corporal e mais das palavras. Diariamente, ao perceber que eu não participava adequadamente das aulas, a professora me deu o adjetivo de “tolinho” (*sic*), e assim se referiu a mim todos os dias daquele ano letivo. Foram meses de constrangimento, sem se preocupar com o riso dos outros estudantes. Ao fim do ano, fui reprovada.

Novamente na terceira série, o ano de 2004 foi marcado por outra professora, desta vez com um temperamento razoável diante da turma, geralmente impositiva, mas muitas vezes gentil com os estudantes. Naquele ano, as violências continuaram na saída para casa, às 11h30, mas o ambiente escolar, das 7h às 11h30, era seguro com esta professora.

Em 2004, o foco central dos relacionamentos da escola não foram os estudantes, mas as mães e os pais, que depois de um tempo começaram a comentar de maneira pejorativa os comportamentos que a nova professora tinha fora da escola. À época eu tinha entre 9 e 10 anos, e o primeiro comentário ruim que ouvi sobre a professora foi que ela “ficou bêbada em um bar, subiu na mesa e quis tirar a roupa” (*sic*). Lembro-me nitidamente desse boato que rondava a figura da docente entre as mães e os pais.

Ninguém sabia ao certo se os boatos sobre a nova professora da escola rural eram verdadeiros ou não, mas os pais e as mães não perdiam a oportunidade de comentar entre eles, os homens com os homens e as mulheres com as mulheres, o que a professora poderia fazer fora da escola. Certa vez, ouvi meu pai dizendo que ela era “uma rapariga” (*sic*), dando-a nome.

Naquele momento eu compreendi que havia um julgamento de valores sobre o comportamento da professora fora da escola. Alguns estudantes, pais e mães começaram a tratá-la com desconfiança, entretanto, como ela me tratava bem e fazia do ambiente escolar algo seguro para mim, permaneci nutrindo afeto por ela, chegando a pedir-lhe seu número de telefone para ligar-lhe aos fins de semana.

Sobre o número de telefone, a professora me respondeu que não usava telefone, que poderíamos continuar conversando na escola, em nossos encontros diários. Ela, com paciência, foi a professora que me ensinou a atingir a fluência na leitura. A partir

de seu método, sentávamo-nos em uma carteira com um livro de histórias, uma de frente à outra, e ela acompanhava minha leitura com um lápis, enquanto eu lia as palavras. Naquele ano, minhas notas melhoraram, me senti mais interessada em ir à escola, atingi a fluência na leitura e me sentia mais segura no ambiente escolar, então fui aprovada para a quarta série.

Na quarta série, em 2005, a Secretaria de Educação Municipal havia enviado outra professora para nos dar aulas, outra professora bastante gentil comigo. Foi minha professora da quarta série que me ouviu falar dos problemas que aconteciam na escola, no ambiente rural e doméstico. Certa vez cheguei muito triste na escola, depois de um episódio doméstico de violência verbal sofrido pela manhã e, ao perceber, ela perguntou o que estava acontecendo e se eu não gostaria de conversar com ela.

Naquele mesmo dia, combinamos de conversar depois da aula. Meus colegas haviam sido liberados às 11h30, horário habitual de término das aulas e às 11h40 já estávamos sentadas no meio do chão da sala de aula, de frente uma para outra. Ela me ouviu em silêncio contar sobre as violências do meu pai, do fato dele só se referir a mim com a palavra “viado” (*sic*), como aquilo me deixava machucada e do quanto ele era violento também com a minha mãe. Visivelmente assustada com o que eu havia dito, ela respondeu que não sabia o que fazer para ajudar, mas que eu poderia conversar com ela sempre que eu quisesse, que ela estaria ali para me ouvir.

Das memórias da quarta série, além das violências corriqueiras na volta para casa, depois das aulas, ter a professora como ouvinte compassiva me marcou como estudante.

Da primeira à quarta série, meu corpo foi marcado majoritariamente por lugares de violência e poucos momentos de acolhimento. A vida rural, marcada pela vivência imersa no cotidiano, as vulnerabilidades econômicas e de gênero me acompanhavam aonde quer que eu fosse, nos abusos sexuais fora da escola por aproximadamente 27 homens da comunidade e comunidades vizinhas, na violência doméstica do meu pai comigo e com minha mãe, que sofria de depressão profunda, na desconfiança que as pessoas da comunidade me tratavam por eu não pertencer ao padrão de masculinidade que elas esperavam. Tudo isso marcou minha vida escolar rural, porque foi a partir daí que eu passei a compreender a minha realidade de gênero.

Entretanto, a realidade escolar rural foi apenas o início das violências que também estavam por vir na zona urbana. Em 2005, terminei o ano letivo ansiosa para

sair da imersão do contexto rural e começar estudar na zona urbana, porque isso significava conhecer novas pessoas e realidades.

Já em 2006, o transporte de estudantes da zona rural para a zona urbana era um pau de arara, uma caminhonete lotada de adolescentes de vários sítios vizinhos que passava em frente à minha casa para nos levar para as escolas municipal e estadual da cidade.

Na primeira semana de aulas, foi perceptível que os rapazes mais velhos maltratavam os novatos da rotina de viagens entre zona rural e urbana. Ali, me tornei mais um alvo fácil para agressões que se repetiam cotidianamente. O pau de arara tinha três bancos de madeira, um em cada extremidade e um ao meio. No banco do meio ninguém queria ir ou vir sentado, porque ao ficar de costas para algum dos rapazes mais velhos, levaria um tapa na cabeça, na orelha ou no pescoço. Ao virar-se, levaria os mesmos golpes dos rapazes que estavam no banco da outra extremidade.

Iniciante naquela rotina, ir e vir da escola foi torturante no primeiro ano de educação urbana, porque todos os dias ao chegar na praça pública da cidade, lugar onde o pau de arara nos esperava, todos os rapazes mais velhos já estavam acomodados nos bancos das extremidades da carroceria.

Próximo às 18h da tarde, o escuro começava a se tornar um refúgio para as agressões masculinas comigo. Na estrada de terra, no balançar da carroceria sobre o chão irregular, o escuro fazia com que os homens mais velhos se sentissem seguros para distribuir incontáveis tapas na minha cabeça. Foram muitos os meses, dia após dia, que eu cheguei em casa chorando com a dor de cabeça, enxaqueca e vomitando, de tanto ter sido surrada ao longo do caminho.

Na escola municipal da cidade a violência não ficava atrás em relação às acontecidas na zona rural. Se ao ir e voltar para a escola era um martírio por causa das violências masculinas daquele contexto, adentrar pela escola urbana do município também um movimento marcado por muitas humilhações de gênero, de corpo gordo e de classe.

Foi na escola municipal urbana que, além do gênero transviado e do corpo gordo, eu fui apresentada ao preconceito de origem, por morar em uma comunidade rural. Na nova sala de aula, fui apelidada de “rural” (*sic*) pelos meus colegas, em tom negativo. Esse apelido não foi uma exclusividade minha, todos os estudantes da zona rural tinham o mesmo adjetivo.

O adjetivo “rural” (*sic*) sempre era acompanhado de perguntas constrangedoras. Havia uma maneira de meninos e meninas urbanos(as) exercerem poder sobre meu corpo rural, com perguntas que violavam algumas realidades vividas em algumas comunidades. Perguntavam se eu sabia o que era eletricidade, se na minha casa havia luz, se havia aparelho televisor, se eu comia apenas farinha e feijão, se eu conversava com os animais, se eu ia para a escola só comer a refeição servida no intervalo de aulas e “tirar a barriga da miséria” (*sic*), se eu tinha sapatos, se eu andava descalço no sítio, se minha casa tinha paredes. Eram muitas as perguntas constrangedoras, e mesmo que inicialmente eu tentasse respondê-las, ou, com o tempo, sequer as respondesse mais, o lugar de subjugação pela origem rural era nítido.

4 A ESCOLA EM PEDAÇOS: CONFLITOS EM TORNO DA SAÍDA DO ARMÁRIO

“Foi assim, entre ser expulsa da escola por acharem que eu não podia estudar ali, porque eu era afeminada demais; as calúnias [...]. Entre uma coisa dessas e grandes amores [...], eu posso dizer dessa trajetória toda, que foi assim como correndo a 120 Km/h sem poder frear, porque se eu frear, eu ia cair”

Cláudia Wonder



Minha saída do armário ocorreu aos 12 anos de idade, dentro da escola, e envolveu uma série de dispositivos institucionais e interpessoais que demarcaram constantemente o desejo cisgênero normativo de não me ver inserida dentro do espaço educacional.

Em um texto ativista publicado em 4 de dezembro de 2020¹², eu abordei como minha relação com as masculinidades foi construída a partir da revelação não consentida de que eu era uma criança transviada. Aos 12 anos de idade eu saí do contexto imersivo da educação rural e na zona urbana comecei a perceber minha transviadagem.

Na nova escola, surgiram minhas primeiras paixões e amizades “viadas”, de crianças que assim como eu, eram olhadas de maneira enviesada pelos adultos. E mesmo que nos primeiros meses de 2006 eu não compreendesse aqueles maus olhares, foi com crianças semelhantes a mim, que eu comecei a brincar e fazer amizades. Foi quando surgiram os primeiros boatos entre os meninos da zona urbana, que eu seria “viado” (Travesti, 2020, *on-line*).

Construir afetividade com crianças semelhantes a mim colocou sobre a mira da instituição escolar uma afirmação identitária que quebrava a desconfiança de gênero e sexualidade que pairava sobre meu corpo.

Assim como todas as crianças transviadas da escola, aqueles que não correspondiam aos ideais de masculinidade e feminilidade esperados socialmente, eu era malvista tanto pela feminilidade quanto por fazer amizade com meninos afeminados iguais a mim.

¹² Disponível em: <http://laldis.com.br/index.php/2020/12/04/o-ano-era-2006-e-aos-12-anos-fui-retirado-armario-e-fizeram-um-abaixo-assinado-para-a-minha-retirada-da-escola/>. Acesso em: 15 maio 2023.

A junção das bichas afeminadas da escola, indicava um medo institucional em mão dupla: a amizade com outras transviadas fortalecia minha identidade, e ao mesmo tempo quebrava o desejo institucional de isolar todas nós. A escola da zona urbana possibilitou que eu abalasse o dispositivo de isolamento, mesmo que ele ainda estivesse presente no cotidiano.

Quebrar o isolamento imposto também colocava em ruína a negação da minha própria identidade, que uma vez não negada, passou a ser reafirmada junto às outras bichas da escola. No intervalo das aulas, nos sentávamos e conversávamos sobre qualquer coisa e muitas vezes após a refeição, brincávamos de pular elástico ou amarelinha.

Constituíam-se, assim, um grupo nodal de crianças vistas como perigosas, tanto para a escola quanto para nós mesmas, como se fizéssemos um trajeto de ida às identidades perigosas que os adultos deveriam intervir e barrar.

O receio que pessoas como a diretora da escola tinham sobre minha identidade dizia respeito ao receio de que eu e outras bichas descobríssemos os desejos do corpo. Nesse sentido, descobrir-se transviada e usufruir de seus prazeres era algo preocupante para as pessoas que detinham poder dentro da escola.

Formava-se aí uma relação de estigmatização sobre a minha infância. Como diz-nos Giancarlo Cornejo (2011), havia uma guerra declarada a mim, que à medida que eu demonstrava minha identidade e identificação com as outras bichas, tornava-se cada vez mais explícita.

Ser transviada, bicha afeminada, representava um desvio da masculinidade virtuosa que requeriam que eu tivesse, nesse sentido, as suspeitas sobre minha feminilidade passavam a ter caráter moral de desconfiança.

Para corrigir o desvio, a escola coagiu o diálogo de dois campos institucionais de atuação: a diretoria escolar e a minha mãe. Tecia-se um diálogo entre a escola e a família pautada no contato direto entre as pessoas que mais representavam poder em ambas as instituições.

Não foram poucas as vezes que ouvi a diretora passar pelos corredores escolares com olhar de desconfiança e, em tom sério, dizer “ajeite-se” (*sic*) ou “crie jeito, rapaz” (*sic*). Havia a constante necessidade de demarcar meu lugar de desajustamento feminino. “Ajeitar-me”, nesse sentido, significava ser homem, porque ser afeminada era um dismantelamento contradizente do corpo que eu tinha.

Os olhares vigilantes garantiam que um desconforto fosse sentido em todos os ambientes escolares. Era pelo olhar que diziam que a única representação possível permitida para aquele ambiente educacional era o binário homem-mulher heterossexual.

Havia uma tentativa constante de impor uma vergonha sobre minha identidade transviada, uma culpa implantada por ser afeminada e não corresponder às expectativas masculinas que desejavam que eu tivesse.

O constrangimento servia como uma possibilidade cisgênera de construir um sistema de punição autônomo, uma vez que a tentativa de me fazer acreditar que meu corpo era algo ruim, poderia fazer com que eu passasse a praticar autopunição sozinha, sem que houvesse a necessidade de novas repreensões, nem o empreendimento de novos estímulos repreensivos.

Isso faria com que a minha transviadagem pudesse se tornar algo odiado por mim mesma, o que não aconteceu. Ao ser colocada diante da desconfiança da minha identidade e não a deixar escondida, por mais que não fosse publicizada, meu corpo tornou-se uma incógnita para toda a escola: eu era ou não era viado?

A desconfiança cisgênera sobre a identidade transviada dentro da escola girava em torno do ser ou não ser homem, assim como desconfiava das minhas amizades e suas supostas consequências sexuais. Não por acaso, Michel Foucault (1997, p. 84-85), nos diz que desde a Antiga Grécia a sociedade ocidental vincula o sexo e a amizade. Dessa forma, eram chamados de “rapazes indignos” aqueles que, junto à amizade, também poderiam descobrir possibilidades de prazer sexual.

Presumia-se que várias crianças transviadas juntas poderiam descobrir prazeres uns com os outros, assumindo um caminho sem volta para a cisgeneridade e heterossexualidade. Isso significa que, ao trocarmos informações sobre nossas identidades, poderíamos considerar que a cisgeneridade e a heterossexualidade não nos serviriam.

Acusa-se uma característica do sistema de ensino moderno, construído ainda no século XVII, sobre a educação para a manutenção moral. Segundo Philippe Ariès (1986), quando a escola passou a se popularizar com demandas advindas de reformas protestantes ligadas à Igreja, às leis e ao Estado, formou-se um instrumento de personificação infantil.

A defesa da cisgeneridade e da heterossexualidade, nesse sentido, passa a ser uma ideologia de gênero instituída e defendida institucionalmente, violando e coibindo outras expressões de gênero dentro do sistema educacional.

Como Philippe Ariès (1986) nos diz, a construção moral dos homens em idade escolar funcionava como uma preparação para as responsabilidades adultas. No século XVII, a escola passou a ser um lugar de formação massiva da índole masculina na Europa. Antes dessa virada cultural centralizada dentro do sistema de ensino, a infância era apenas o período de tempo mais frágil da vida da criança, que, tão logo conseguisse autonomia física, passava a ser tratada como “mini” adulto, fazendo o que outros adultos faziam.

Se por um lado a escola passa a focar nas fases do desenvolvimento infantil, a partir da Modernidade, por outro, o desenvolvimento educacional se volta para um lugar geográfico bem definido por gênero e masculinidade, além de origem étnica.

Nesse sentido, a desaprovação da minha transviadagem dentro da escola mostra-nos como o sistema educacional é uma área de disputa institucional da infância, além da educação formal, favorecendo-se de práticas de gênero que passam a impor padrões de masculinidade e feminilidade para, só então, ter gozo dos espaços escolares.

O objetivo cisgênero na punição do meu corpo dentro da escola foi construir uma moralização de gênero, que compreendia meu corpo enquanto errado, operando, desde o início do ano letivo de 2006, uma recepção escolar hostil.

Foi assim que eu fui recebida como estudante já nos primeiros meses de aula. Não inocentemente, o sistema de exclusão institucional seguiu um padrão para o meu recebimento. Segundo Jacques Derrida (2003), toda hospitalidade está regulada entre hospedagem e hostilidade, como base de significação do sujeito considerado estrangeiro.

Mesmo que a escola tivesse obrigatoriedades a serem cumpridas pela Lei 9.394/96, em seu Artigo 32, a instituição teve opções práticas de me excluir do ambiente educacional sem que o Estado pudesse ser acionado.

Nesse sentido, Jacques Derrida (2003) nos diz que o primeiro ato de violência de um corpo considerado estrangeiro aos costumes locais, é a nomeação de sua diferença. Havia uma relação de força com as palavras que me traduziam enquanto criança transviada, porque entre os meninos e meninas da minha idade eu era chamada de “binha” (*sic*), “bicha rural” (*sic*), “viado feio” (*sic*), “viado gordo” (*sic*), “rural” (*sic*), “bunda mole” (*sic*) e “viado” (*sic*), mas para a diretora da escola eu era uma criança que deveria se “ajeitar”, ou seja, eu deveria empreender sobre eu mesma uma força de correção, já que reiteradamente havia a repetição da frase “se ajeite!” (*sic*).

A produção do meu corpo a partir das palavras de nomeação muitas vezes foi internalizada por mim, me deixando triste em muitos momentos da vida escolar, fazendo com que eu tivesse um sentimento de não pertencimento generalizado durante anos da minha vida escolar. Essa estratégia cisgênera fez com que, ao me isolar, meu corpo deixasse de ser um problema visual dentro da escola, corroborando para o aumento de uma solidão institucional que isentava meus violentadores institucionais de tomar a responsabilidade legislativa por seus atos.

Esse lugar de isolamento institucional internalizado ao longo do tempo, já aos primeiros meses de aula, voltava a produzir um sentimento de apatia em relação à escola, semelhante ao desinteresse que eu sentia na primeira, segunda e terceira séries na escola rural.

Tanto a escola rural quanto a escola urbana dialogavam em seus modos de exclusão do meu corpo, ainda que tivessem especificidades da zona rural e urbana. Como Jacques Derrida (2003) ensina, o estrangeiro é nomeado pelo hospedeiro, porque a hospitalidade atravessa os interesses da instituição recebedora que, previamente, já conta com um ideal formativo. Na perspectiva escolar pela qual fui envolvida, a construção ideal formativa atravessava padrões de gênero enquanto algo a ser preservado, ensinado, incentivado e, caso desconsiderado, punido, entre as crianças.

Como explica Guacira Lopes Louro (2001), o corpo desviante da heterossexualidade é um corpo em evidência que também desmantela o espaço que foi pensado idealmente, tornando-se alvo da violência. Essa relação entre mostrar e esconder o corpo é o que dava sentido a como eu passei a articular meu cotidiano após perceber que a diretora da escola não seria nada amigável comigo.

Se, para Judith Butler (2015), a performance de gênero é um conjunto de ações que exercem influência sobre o desempenho do corpo de um indivíduo diante de outras pessoas, aos 12 anos de idade minha performance para tentar passar despercebida aos olhares e isolamento institucional foi aproveitar o isolamento social e estudar mais atentamente as disciplinas escolares, tentando melhorar minhas notas.

Por volta do primeiro semestre de 2006, a única coisa que eu buscava era não estar no centro das atenções, mesmo sentindo que todas elas se voltavam para mim. Encontrava-me encurralada no que Michel Foucault (1987) compreendeu por panóptico, e ainda que tentasse passar despercebida, a incongruência entre corpo masculino e expressão de gênero feminina colocava em fracasso todas as tentativas de fugir da violência cisgênera e heterossexual.

O panóptico de gênero encarcerava meu corpo de maneira mais sutil e eficaz, porque não se aplicava somente a minha relação com a diretora da escola, mas também entre alguns colegas de classe que, sob risco de qualquer passo em falso dado por mim, corriam para denunciar à direção, ou ainda ficavam repercutindo assuntos passageiros até chegar aos ouvidos diretora.

Sob o panoptismo institucional, a arquitetura escolar tomava outro sentido para sua eficácia de cisgeneridade disciplinadora, porque conjecturava o fortalecimento identitário entre pessoas cisgêneras, fossem adultos ou crianças. Foi a partir daí que outras crianças da minha idade, meus colegas de sala, também passaram a me isolar, porque eu tinha me tornado, dentro do ambiente escolar, um sinônimo de problemas iminentes.

Não só havia o isolamento de outros meninos e meninas em relação a mim, mas na perspectiva do panóptico, seus olhos, ouvidos e bocas passaram a servir utilmente ao ambiente de vigia e denúncia da minha feminilidade.

Foi assim, marcada por adultos, meninos e meninas, isolada institucionalmente e cercada de desconfiança, que eu fui retirada do armário, um movimento que representou o triunfo da cisgeneridade e heterossexualidade e suas interrogações em relação a mim. Ao ter minha identidade de gênero e orientação sexual revelada ansiosamente pela estrutura de vigia, eu fracassei mais uma vez ao não perceber que tendo minha identidade despida no espaço público da escola, eu teria que lidar, a partir de então, com uma guerra explicitamente declarada à criança afeminada, assim como foi para Giancarlo Cornejo (2011).

Conjuntamente, foi a primeira vez que, convivendo com pessoas que eu não conhecia, tive minha primeira paixão infantil, por um menino. Naquela ocasião, lembro-me perfeitamente, como se fosse hoje: estávamos numa aula de matemática, e toda a turma desconfiava que eu não fosse “homem”, como diziam e, ao meio da aula, quando resolvíamos contas de multiplicação, o menino que eu gostava jogou um papel na minha carteira, perguntando se eu gostaria de “ficar” com ele, com as opções “sim” e “não” para marcar. Sorrindo feliz pela pergunta, eu marquei “sim”.

Como eu nunca fui boa em matemática, fui a última a sair da sala para o recreio, e quando cheguei no pátio já estavam vários meninos rindo e apontando para mim. Em meio às palavras de “mulherzinha” e “bichinha”, meu grande choque, naquele momento, foi compreender que o bilhete deixado na minha carteira não se tratava de um sentimento de afeto correspondido, mas de uma piada de mau gosto, para rirem pelos dias seguintes. Mesmo sem compreender, eu fui tirada do armário, e humilhada no recreio da escola (Travesti, 2020, *on-line*).

A estratégia cisgênera de constrangimento público teve como ponto relevante as maneiras que sucederam minha captura com a construção afetiva que um garoto cisgênero e heterossexual fez eu acreditar ser recíproca e a produção de provas materiais, com um bilhete de papel escrito.

O movimento de retirada do armário sem meu consentimento desdobrou-se em mais dois fatores, sendo eles: (1) a subjugação de impotência do meu corpo sobre seu destino em relação aos ambientes cisgêneros, afirmando por meio da estrutura de poder que meu corpo não pertence a mim, e (2) que o corpo não pertencente ao seu dono pode ser uma piada a bel-prazer, como método repreensor do meu desvio, trazendo todos os olhares e risos da escola para cima de mim, materializando uma hierarquia que dava poder a todas as pessoas sobre mim, colocando-me como base absolutamente desprezível.

A publicização da minha transviadagem também revelou como opera o sistema de controle social da cisgeneridade, que opera dando poder de destruição às suas crianças, formando uma aprendizagem de bonificação para quem permanecer dentro da binaridade de gênero e heterossexualidade.

Além disso, a revelação pública da minha identidade também contribuiu para uma dinâmica da masculinidade que constrói provas para a sua afirmação. Com um bilhete escrito, a falta de masculinidade poderia ser decretada para sempre, por qualquer pessoa que tivesse posse do bilhete manuscrito.

Todo o sistema de poder sobre o meu corpo também me retirava a possibilidade de qualquer resposta à caça que se revelava instantaneamente. Nesse sentido, percebe-se que desde a infância, determinadas crianças cisgêneras articulam o gênero e a sexualidade necessários para a manutenção de poder.

Por isso mesmo é que Walter Kohan (2005, p. 49) nos diz que, pelo menos desde os Gregos Antigos, as relações de gênero e masculinidade eram reafirmadas como uma importância de ordem social. O autor nos diz que Platão (427-347 a.C.), por exemplo, já afirmava, por volta do século IV a.C., que bons homens teriam como características ser “adulto, racional, forte, destemido, equilibrado, justo, belo, prudente”, ou seja, oito qualidades retiradas de pessoas transviadas desde a infância.

Como criança transviada que não seguia um padrão de gênero masculino, a minha saída do armário me colocou como antítese do ambiente escolar de formação cisgênera, me tornando alguém potencialmente infantil, irracional, fraca, medrosa, desequilibrada, injusta, feia e imprudente.

Pensando no desvio, na chacota e na impotência sobre o meu corpo como uma consequência da renúncia da masculinidade, tudo o que sucedeu minha retirada do armário também foi posto dentro do ambiente escolar como uma prática didática de aprendizagem para outras crianças transviadas que, caso não mantivessem seus comportamentos de gênero dentro do que a escola estabelecia, também poderiam passar por situação constrangedora semelhante.

A representação material da punição de gênero colocava outras crianças transviadas em um lugar de negação de si, de fuga, de medo, para que o sistema de poder não recaísse sobre eles assim como recaiu sobre mim.

Essa caracterização do sistema de ensino da escola urbana em que estudei punia o meu corpo e produzia um esvaziamento identitário das outras crianças transviadas da escola. É neste lugar de poder da cisgeneridade que surge o esvaziamento do sujeito como um ideal disciplinador.

Na escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de “disciplinas” (Foucault, 1987, p. 118).

Michel Foucault (1987) também chama esse enquadramento disciplinar como docilização. Minha retirada do armário e todas as punições materializadas sobre mim possibilitaram uma tentativa de docilização, um amansamento de mim e de outras crianças transviadas.

O sistema disciplinar de docilização e esvaziamento dos sujeitos ainda nos faz pensar em um percurso de punição que considera dois fatores de prática, a saber: (1) como a massa cisgênera vê o corpo transviado e como o corpo transviado vê a cisgeneridade e sai dela; e (2) como pessoas transviadas podem quebrar o sistema de poder cisgênero e transpor a segregação e a violência de gênero para a ressignificação do espaço.

Voltando a Michel Foucault (1987), sua formulação teórica parte de três pontos relevantes, sendo: (a) o controle; (b) o objeto; e (c) a modalidade, enquanto três variações fundamentais para compreender como um corpo marcado circula dentro dos espaços públicos e privados, e como as relações de segregação são desenvolvidas a partir daí.

No meu lugar de criança transviada, após a saída do armário, o segundo fator de disciplina que agia sobre o meu corpo passou a ser uma incógnita. Mesmo que eu não tivesse palavras para traduzir ou mensurar o conflito de forças da cisgeneridade comigo, a questão emergente após a minha exposição pública de gênero foi em como transpor a segregação, como eu poderia mitigar o mau humor de gênero do ambiente escolar?

Sair do armário também recobrava uma maneira de pautar sobre meu corpo um conjunto de ideais biológicos, que me colocava na posição de inutilidade às referências corporais da cisgeneridade que exercia o poder. Nesse sentido, o riso demonstrava o quanto eu parecia monstruosa por não ser homem heterossexual.

O riso, nesse sentido, construía uma ambientação delicada de violências aplicadas sob o espaço sonoro da escola, atravessando o ambiente geográfico de maneira quase naturalizada, reconfigurando o sentido de inteligibilidade do meu corpo. A relação de riso e da significação, como nos possibilita pensar Henri Bergson (1980), realoca o corpo dentro de uma agência social em que as ondas sonoras emitidas por uma gargalhada passam a dar sentido ao que se quer dizer em palavras, mas é encoberto pelo humor.

Nesse sentido, a construção discursiva de marginalização do meu corpo transviado também enfrentava um lugar discursivo implícito pela cisgeneridade, que expressava seu desprezo por mim através do riso, evitando as palavras. Dentro do espaço de violência escolar, o riso que evita as palavras materializa o discurso da violência tanto quanto as próprias palavras.

A comicidade é aquele aspecto da pessoa pelo qual ela parece uma coisa, esse aspecto dos acontecimentos humanos que imita, por sua rigidez de um tipo particularíssimo, o mecanismo puro e simples, o automatismo, enfim, o movimento sem a vida. Exprime, pois, uma imperfeição individual ou coletiva que exige imediata correção. O riso é essa própria correção. O riso é certo gesto social, que ressalta e reprime certo desvio especial dos homens e dos acontecimentos (Bergson, 1980, p. 50).

É nesse sentido que ao ser chamada de “mulherzinha” (Travesti, 2020, *on-line*), o sistema de significação social operou sobre o meu corpo a deslegitimação da feminilidade, porque dela emergia: (1) o sentido cômico de um corpo dúbio entre

masculino e feminino, bem como (2) a estranheza da sexualidade feminina em um corpo masculino.

O riso ofensivo contra minha feminilidade, desse modo, indicava o caminho para algo que eu não deveria ser, e a desconfiança sobre minha sexualidade colocava sobre risco terminal a reprodução da heterossexualidade a partir do meu corpo.

A relação entre linguagem e diferença social que marcou meu corpo transviado dialoga diretamente com a constituição de uma defasagem entre feminilidade e existência social legítima, encontrando meios de me estigmatizar.

Dentro dessa relação de poder sobre o corpo e a linguagem, Didier Eribon (2004) diz-nos que a formação estigmatizada das dissidências sexuais opera pela objetificação identitária do saber. É daí que surgem os “tipos” de pessoas facilmente classificáveis dentro da sociedade, uma vez que se coloca sobre o estigma a capacidade de cerceamento das mentalidades, como uma tentativa de cortar a possibilidade existencial do sujeito marginalizado antes mesmo da própria existência material da identidade.

Ou seja, minha retirada do armário, o riso e a acusação pública, fortaleceu a tentativa de construir medo sobre minha própria identidade de gênero e orientação sexual em questão, pânico ou pavor de mim mesma.

A injúria deve sua força ao feito de que sua realidade pode ser entendida como um encontro entre um indivíduo cuja história individual consistiu em incorporar as hierarquias que fundamenta o significado da palavra (que de outro modo seria uma letra morta), e a história coletiva do mundo em que vivemos e produz e reproduz esses valores e essas hierarquias, uma ordem sexual e social que impõe sua validade e sua legitimidade a todos. Inclusive àqueles os quais atribui a ele um lugar negativo¹³ (Eribon, 2004, p. 87, tradução nossa).

Toda a estrutura de gênero impelia para que eu também atribuísse um lugar negativo para o meu corpo. Nesse sentido, a cisgeneridade faz com que a identidade cuja desreferenciação causadora de sofrimento se sintia tensionada ao retorno para o seu posto original de nomeação.

No caso da cisgeneridade, voltar ao posto original de nomeação de gênero refere-se voltar a assumir o lugar dado ao nascimento, à primeira nomeação de menino. Não voltar ao posto original de cisgeneridade também representa a quebra com seu

¹³ Do original: “La injuria debe su fuerza al hecho de que su realidad puede ser entendida como el encuentro entre un individuo cuya historia individual ha consistido en incorporar las jerarquías que fundamentan el significado de la palabra (que de otro modo sería letra muerta), y la historia colectiva del mundo en que vivimos y que produce y reproduce esos valores y esas jerarquías, un orden sexual y social que impone su validez y su legitimidad a todos, incluso a aquellos a los que atribuye en él un lugar negativo” (Eribon, 2004, p. 87).

poder colonialista, a independência de um corpo posicionado de modo avulso no contexto social escolar, sem comunidades de suporte para tomadas de decisão sobre o espaço escolar.

O movimento de punição sobre a feminilidade transviada também acusa construções de gênero hierarquizadas dentro da própria cisgeneridade, transferindo para corpos como o meu os mesmos padrões de gênero praticados por homens e mulheres cisgêneros.

Para considerar o padrão binário de masculinidade e feminilidade enquanto sinônimo de homem e mulher, há a prática do que Heleieth Saffioti (2004, p. 122) chama de contrato sexual, uma relação reprodutivista que baseia sua força na reprodução biológica da família e, com isso, na manutenção do patriarcado.

Ao compreender que o contrato sexual como sinônimo de poder da família e do patriarcado cisgênero, Heleieth Saffioti (2004) nos dá uma pista de outro fator de punição que a cisgeneridade aplica sobre o corpo transviado: o sexo. A cisgeneridade nutre interesse sexual por crianças transviadas.

Ao nutrir interesse sexual por crianças transviadas, a cisgeneridade enquadra sobre o sexo e a reprodução biológica possibilidades únicas como pertencentes às identidades masculinas e femininas, respectivamente heterossexuais.

Dentro do espaço escolar, o desprezo do meu corpo transviado também permite entender que o borramento das fronteiras de gênero, o trânsito pela identidade feminina mesmo tendo um corpo masculino, não favorecia a decodificação gênero-sexo-reprodução para a manutenção do poder cisgênero pautado em seu modelo de família autorretratativo.

A frente de violência dentro da escola vem à tona ao passo que o corpo marcado pela diferença avança dentro do sistema de ensino, deixando-se perceber como o sistema educacional não serve para todas as pessoas.

Além das práticas que negligenciaram o direito ao ensino, a cisgeneridade também usou o discurso jurídico para me enquadrar na docilidade de gênero requerida. Para isso, verteu o discurso estatal sobre meu corpo violentado, tentando fazer com que eu percebesse que o sistema de poder cisgênero era maior do que a própria escola.

Nos dias de aulas que seguiram, tornei a ir à direção da escola, tornei a falar com o menino sobre o porquê da brincadeira de mau gosto, [e] assim em meio a insistência e ao fato de estar buscando uma explicação, fui suspensa da escola por uma semana, levando no bolso um bilhete para minha mãe. Só que quando eu retornei, continuei querendo saber do menino o porquê de ele fazer aquilo comigo, foi [aí] que ele disse a família dele o que estava

acontecendo: “que um viado, na escola estava pegando no seu pé”. [...] A única resposta que o menino deu foi: “Vão te colocar na justiça se você não acabar com esse assunto” (Travesti, 2020, *on-line*).

A ameaça de ser colocada na “justiça” (*sic*) aos 12 anos de idade pela família do garoto que me retirou do armário também acusa uma estrutura de proteção da cisgeneridade fortalecida, que não hesita em requerer auxílio de outras instâncias de poder que coadunam os mesmos ideais. Nesse sentido, houve um discurso de ameaça à judicialização da busca por respostas para violências sofridas, me colocando enquanto criança transviada no campo da criminalização, da periculosidade pública.

Percebe-se que a movimentação de uma criança transviada é perigosa, uma vez que, ao buscar saber os motivos das violências sofridas, desestabiliza o poder cisgênero fragilizado que opera pela construção do medo, tornando-as relações de poder instáveis caso a cisgeneridade deixe de ser temida.

Na passagem acima relatada, é importante atentar que, em determinado momento da minha infância, ao assumir uma postura insubmissa frente às violências sofridas, também passei a ameaçar a ordem de sentido social das pessoas cisgêneras ao meu redor, embaçando o foco do sistema de ensino enquanto um lugar de padronização de gênero.

A busca insistente por respostas incomodou não só o garoto que me tirou do armário e sua família, mas também meus colegas de sala e a própria diretora da escola, que foram coniventes com a violência que eu sofri. Como consequência da minha insistência por respostas, minha turma escolar fez um abaixo-assinado para a minha retirada da escola, que foi prontamente acatado pela diretora.

Não podendo judicialmente me expulsar da escola por ser uma criança transviada, a diretora, no ano seguinte, em 2007, me colocou em uma turma multisseriada com outros estudantes dissidentes dentro do ambiente escolar que se desejava padronizar. Passei, no ano seguinte à minha saída do armário, a estudar com jovens que tinham em seu histórico escolar dados como várias repetências e idades diversas, entre 14 e 17 anos.

Naquele mesmo ano, depois do abaixo-assinado, a diretora da escola permaneceu me vigiando constantemente e denunciando para a minha mãe as práticas de gênero que ela achava inadequadas para mim.

Naquele mesmo ano de 2006, em determinado momento do ano letivo, depois de já ter saído do armário e ter publicizado e assumido minha diferença de gênero e sexualidade, passei a viver minha dissidência em sua completude. Viver a dissidência de

gênero na infância, cercada de vulnerabilidades, me colocou constantemente diante de situações efêmeras, que podem tomar constantes sentidos de violência rapidamente. Um exemplo disso foi um certo dia, durante o intervalo de aulas, quando estava com um amigo pondo maquiagem, e ao ver meus olhos cheios de sombra e delineador, a diretora me expulsou da escola por uma semana, recorrendo mais uma vez à minha mãe, para que ela pudesse intervir no meu comportamento.

Na suspensão recebida pela maquiagem, ela foi até a zona rural conversar com minha mãe, demonstrando que minha diferença de gênero a incomodava profundamente. Isso fazia com que ela migrasse a construção educativa de ambiente oficial para não oficial, saindo da escola e indo até a comunidade em que eu vivia.

Ao migrar a punição de gênero do ambiente escolar para o familiar, a cada denúncia que a diretora relatava pessoalmente para a minha mãe, meu pai se tornava mais violento no ambiente doméstico.

Até os dias atuais, a ação de efemeridade avulsa de ter sido suspensa da escola por estar com os olhos pintados toma, a cada nova leitura, novos sentidos em meus estudos de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Pra quem não sabia contar gotas
Cê aprendeu a nadar
O mar te cobriu sereno
Planeta Marte

Sem ponto, sem virgula, sem meia, descalça
Descascou o medo pra caber coragem
Sem calma, sem nada, sem ar

Borrifou um segredo pra fazer a Lua
Temperou com calma teu desassossego
Empanou com areia tua calma santa
Salvou um beijo

Chorou na despedida
Mas gozaram chamãs”
Liniker



O ambiente escolar é atravessado por uma estrutura de poder que assemelha todos os aspectos da vida de uma criança transviada enquanto algo ruim, que precisa de punição e correção, tornando a infância um lugar de violência.

Desde minhas memórias da infância marcadas pelas práticas corretivas da cisgeneridade, posso refletir sobre como o poder disciplinador de gênero atravessa diferentes esferas da formação escolar, entre adultos e crianças, adultos e adultos e crianças e crianças.

Além disso, é perceptível como a tentativa de corrigir meu gênero e sexualidade transviadas coadunaram, dentro do sistema de ensino, diálogos entre as instituições sociais: escola, família e Estado, desestabilizando o corpo transviado a partir de várias frentes sociais que dão sentido ao cotidiano.

Há a produção do fracasso da criança transviada ainda na primeira infância, porque, ao não corresponder aos padrões de masculinidade e feminilidade vigentes, nossa desaprovação dentro da família e da escola dá encaminhamento para o insucesso na vida adulta. Insucesso, este, mensurado e definido pelos olhos da cisgeneridade.

O corpo transviado, atravessado pelo discurso de poder que forma a realidade de ensino de gênero, significa considerar os lugares de manutenção de um modo de colonialismo que não terminou no período colonial, mas teve início e é reformulado desde então, colocando sobre crianças transviadas a caça civil e estatal contra esse grupo.

Nesse sentido, ainda reverbera uma pergunta feita para mim mesma, antes, no tempo de planejamento deste texto: o que poderia uma criança transviada contra o Estado e a caça civil?

Com o passar dos meses, com a mesma intensidade que a pergunta era repetida, uma resposta turva foi se tornando visível ao longo da autoetnografia aqui trabalhada: a criança transviada que fui encontrou na escrita uma maneira de sobreviver, denunciar e não esquecer as violências vividas.

Da infância até a vida adulta, meu lugar de nascimento poderia ter moldado minhas possibilidades, minha vida e minha morte, mas a família que tive, as escolas pelas quais passei e os educadores de gênero que encarei não esperavam que, ao passar pelas violências e fazer a recusa à morte, eu escreveria sobre eles e elas em uma dissertação de mestrado.

Revisitar o passado foi reviver na mesma intensidade as violências sofridas, e mesmo que várias outras situações não tenham entrado para a análise dissertativa certamente poderão fazer parte de outros escritos autoetnográficos e biográficos sobre os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

Minha transviadagem é marcada pela origem rural do interior do Rio Grande do Norte e respectiva educação rural, violência sexual infantil e retirada do armário pela cisgeneridade que opera seu poder entre crianças cisgêneras para a manutenção colonial do *status quo*. Além disso, o período dissertativo deste trabalho foi atravessado por violências de gênero traumáticas dentro da pandemia da covid-19, com a perda de familiares e endividamento, diante do encarecimento crescente do custo da vida e da segurança que todas as travestis e suas famílias deveriam ter.

Este lugar de vulnerabilidade de gênero e isolamento territorial também explica o fato de ser mais uma travesti nordestina a trabalhar no sudeste do país, a recorrer aos grandes centros urbanos para ter meu corpo pulverizado diante dos olhares, e poder construir mais uma possibilidade trabalhista para além de trabalhos antigos e vulneráveis, como a prostituição, que, para as travestis, apresenta-se de maneira compulsória.

A desafixação geográfica de gênero me possibilitou fazer uma espécie de anamnese do interior onde cresci e fui violentada, denunciando as mentalidades e as formações políticas e coloniais da sociedade cisgênera desse contexto rural e de cidade pequena no Rio Grande do Norte em que cresci. Ainda que meu movimento de migração tenha sido uma tentativa transviada de sobrevivência diante da vagância imposta pela cisgeneridade e heterossexualidade compulsória que não nos vê bem-vindas, este trabalho é uma tentativa reiterada de burlar e parar o poder colonial que faz corpos como o meu sofrerem por motivos pífios, que deveriam ser de nenhuma relevância para a sobrevivência das pessoas, como o gênero e a sexualidade discordantes das classificações binárias.

A cisgeneridade, nesse sentido, opera por meio de estratégias de medo exercidas sobre pessoas transviadas que, ao denunciarem esse sistema de poder, invertem sobre o colonialismo de gênero a força discursiva empenhada sobre o amansamento da transgeneridade, deixando explícito o perfil de práticas naturalizadas dentro do sistema de ensino.

Minha autoetnografia segue um fluxo próprio de sentido, e ainda que dialogue com estudos temáticos sobre gênero e sexualidade, permanece sendo mais uma amostra dos diferentes cotidianos vividos por pessoas transviadas em sua diversidade.

Além disso, a reflexão de gênero e sexualidade sobre as memórias escolares tratadas aqui, anteriormente publicadas em textos ativistas, constitui uma prática documental que reaviva os lugares de memória como fontes para outros trabalhos, possibilitando que o poder sobre a morte seja tomado das mãos da cisgeneridade.

A autoetnografia de gênero nos mostra, assim, que é possível sobreviver às violências, não as esquecendo e, para além das memórias de sofrimento, usá-las para a ressignificação da realidade marginalizada, produzindo ordens de resistência e compartilhamento identitário.

A produção narrativa aqui construída, nesse sentido, também coloca em prática a quebra da invisibilidade imposta pelo poder da cisgeneridade dentro da ciência, considerando que o primeiro capítulo, intitulado “Sentir a vida pela metodologia”, chama a atenção para a autoetnografia enquanto uma metodologia que possibilita resgatar diferentes maneiras de escrever e viver a ciência, tornando-se, inclusive, uma maneira de burlar o sistema de ensino que coloca pessoas transviadas à margem da produção do saber formal.

Já no segundo capítulo, chamado “A naturalização do gênero: notas sobre colonialismos”, é resgatada uma parte da teoria de gênero que, assim como a autoetnografia, embasa os capítulos posteriores, formando um lugar de fortalecimento precedente às reflexões autoetnográficas do terceiro e quarto capítulos. Nesse sentido, traço o pensamento de que o sistema colonial de gênero faz uma rede de práticas articuladas que instituem, excluem e punem as transviadagens com base na distorção de saberes sobre masculinidade e feminilidade, resultando em uma maneira de racialização da diversidade de gênero.

É a partir dessa base teórica que o terceiro capítulo, intitulado “Uma vida rural-trans” aborda aspectos relativos às vivências comunitárias rurais que eu tive no interior do Rio Grande do Norte, onde as violências de gênero foram apresentadas a mim ainda no início da infância enquanto uma maneira de educação civil personalizada pela comunidade e por membros da minha família, onde a discordâncias de gênero e sexualidade possibilitaram que, dentro do sistema colonial de gênero e sexualidade, grande parte das pessoas ao meu redor se sentissem autorizadas a me educar de acordo com seus entendimentos de masculinidade e feminilidade, utilizando-se de diversas maneiras de punição, incluindo o abuso sexual.

Nesse capítulo, também construo pensamentos em torno de como as relações institucionais entre comunidade, família e escola corroboram para a manutenção do sistema colonial de gênero, encurralando inteiramente minha vida social enquanto criança transviada que estava subordinada inevitavelmente a esses ciclos que, juntos, constituíam uma espera fortalecida de punição. Nesse sentido, as práticas encontradas por mim na escola rural atuaram junto à comunidade e à família enquanto instituição de educação formal para a educação de gênero cisgênero.

Já no quarto capítulo, “A escola em pedaços: conflitos em torno da saída do armário”, discorro como as escolas em que estudei, mesmo mudando de ambiente rural para o urbano, permaneceram instituições de manutenção de poder cisgênero, agravando ainda mais sua agência de punição, considerando que na escola urbana era a figura da diretora que procurava pessoalmente minha família para buscar alternativas conjuntas de correção de gênero. Além disso, nesse capítulo, é perceptível que, se na escola rural havia uma articulação majoritariamente física das violências corretivas, com tentativas de constrangimento constante do meu corpo por meio do desnudamento, das pedradas, dos tapas, das cipoadas, na escola urbana o agenciamento de gênero entre as crianças contava com uma força intelectual maior dos meninos e das meninas sobre a

demarcação do meu gênero, produzindo discursos mais articulados que levaram à minha retirada do armário.

No sentido intelectual do poder da cisgeneridade exercido sobre mim, a educação urbana apresentou maior complexidade nos discursos de exclusão, considerando ser perceptível um elo entre as professoras da educação rural, que me tratavam com desprezo, me atribuindo adjetivos como “tolinho” (*sic*), sendo elas fruto daquela comunidade urbana. Ao migrar da educação rural para a educação urbana, passei a lidar com crianças em idade semelhante à minha que poucas vezes usaram as violências físicas, mas constantemente a violência discursiva verbal, chegando a confundir meus sentimentos de afetividade, para então me retirar do armário.

Esse exercício discursivo feito pela cisgeneridade para a minha retirada do armário significou, ainda, o atravessamento total da barreira de gênero, o marco temporal definidor para o direcionamento explícito de violências contra o meu corpo sem a preocupação de ferir outra pessoa cisgênera e heterossexual de modo enganoso.

Dessa forma, mostra-se como a escola planeja e articula seus sistemas de ensino e aprendizagem para além das leis estatais e documentações oficiais, produzindo lugares e uma educação incompletos e enviesados politicamente.

Por fim, nesta seção de “*Considerações finais*”, gostaria de encerrar chamando a atenção para o fato de que a produção de sentido escolar pela criança transviada que fui e travesti que sou, também me possibilita meios de resistência ao sistema de ensino cisgênero, ainda que inserida dentro dele.

Ter assumido, aos 12 anos de idade, o lugar de “viadinho”, “mulherzinha” e “bunda mole” que me deram aos 5 anos de idade foi, naquele momento, o triunfo punitivista do poder colonial da cisgeneridade sobre mim, e não esperavam que eu me levantasse. Entretanto, ao me retirarem a infância e me darem caráter de adulta tão cedo, também pude amadurecer o entendimento de que devo permanecer nos lugares de produção de saber onde não me querem, porque poderei, junto a outras pessoas semelhantes a mim, atravessadas por violências semelhantes às sofridas por mim, construir lugares seguros de conforto.

Fazer uma autoetnografia sobre violências de gênero requer cuidados prudentes para uma autoetnógrafa! Enquanto travesti, já passei por muitas violências de gênero, muitas outras que não foram tratadas aqui, mas VIVO! E não permito que pessoas cisgêneras também ditem as regras do que posso ou não saber. Sei, saberemos de tudo! E, com excelência, trataremos de tudo! De crianças às adultas!

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Tony; JONES, Stacy; ELLIS, Carolyn. **Autoethnography: understanding qualitative research**. New York, NY: Oxford University Press, 2015.
- ADICHIE, Chimamanda. **The danger of the single story**. Lecture. Oxford, UK: TED Ideas Worth Spreading, July 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Acesso em: 04 abr. 2023.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. A invenção de um macho. *In*: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. **Nordestino: invenção do “falo” — uma história do gênero masculino (1920-1940)**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013. p. 137-230.
- ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza/Rumo a uma nova consciência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 704-719, set./dez. 2005.
- ARFUCH, Leonor. A vida como narração. *In*: ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. p. 111-150.
- ARFUCH, Leonor. **Memoria y autobiografía: exploraciones en los límites**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013. 168p.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 279p.
- AUAD, Daniela. “Quem vai se sentar na fileira dos quietinhos?”. *In*: AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 29-36.
- BAGAGLI, Beatriz P. **“Cisgênero” nos discursos feministas: uma palavra “tão defendida; tão atacada; tão pouco entendida”**. Campinas, SP: UNICAMP/IEL – Setor de publicações, 2015. 100p.
- BARROS, Neide C. F. O movimento Escola sem Partido e a popularização do ódio aos docentes. **Em Tese**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 142-167, set./dez. 2021.
- BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara N. B. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019**. São Paulo: Expressão Popular; Antra; IBTE, 2020.
- BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2017. 329p.
- BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre a significação do cômico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- BOCHNER, Arthur P. Ya es hora: narrativa y el yo dividido. *In*: CALVA BENARD, Silvia M. (org.). **Autoetnografía: una metodología cualitativa**. Aguascalientes, MX: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2019. p. 95-121.
- BOXER, Charles Ralph. **O império colonial português (1415-1825)**. Lisboa: Edições 70, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. 287p.
- CALLIGARIS, Contardo. Verdades de Autobiografias e Diários Íntimos. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 21, p. 43-58, 1998.
- COHEN, Jeffrey J. A cultura dos monstros: sete teses. *In*: COHEN, Jeffrey J. **Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 23-60.
- COLLINS COBUILD. **English Language Dictionary**. 1st ed. 4th reprint. London: Collins, 1987. p. 1177.
- COLLINS, Patricia Hill. *Booty Call: sex, violence and images of black masculinity*. *In*: COLLINS, Patricia Hill. **Black Sexual Politics: African Americans, gender, and the racism**. New York, NY: Routledge, 2004. p. 149-180.
- COLLINS, Patricia Hill. *Get your freak on: sex, babies, and images of black femininity*. *In*: COLLINS, Patricia Hill. **Black Sexual Politics: African Americans, gender, and the racism**. New York, NY: Routledge, 2004. p. 119-148.
- CORNEJO, Giancarlo. La guerra declarada contra el niño afeminado: una autoetnografía “queer”. **Íconos**, Ecuador, n. 39, p. 79-95, jan. 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 1914 – Um só ou vários lobos? *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 1995. Vol. 1. p. 39-52.
- DERRIDA, Jacques. “Força e Significação”. *In*: DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 1-42.
- DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003. 144p.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 102p.
- DESCARTES, René. **Princípios da Filosofia**. Lisboa: Edições 70, 1997. 279p.
- DIÁRIO DE PERNAMBUCO. Médico paulista é acusado de produzir eunucos com as operações que realizou. **Diário de Pernambuco**, Pernambuco, n. 330, p. 11, dez. 1975.
- ELLIS, Carolyn. **The Ethnographic I: a methodical novel about autoethnography**. Oxford, UK: AltaMira Press, 2004. 427p.
- ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony; BOCHNER, Arthur. Autoetnografía: un panorama. *In*: CALVA, Silvia Bénard. **Autoetnografía: una metodología cualitativa**. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2019. p. 17-41.
- ERIBON, Didier. **Una moral de lo minoritario**. Barcelona: Anagrama, 2004. 333p.
- FOUCAULT, Michel. 1966 - Michel Foucault, *As palavras e as coisas*. *In*: FOUCAULT, Michel. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. 1. ed. 2. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016. p. 138-144.
- FOUCAULT, Michel. **A mulher / Os Rapazes: da História da Sexualidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 131p.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 12a ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988a. 176p.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988b. 86p.

FOUCAULT, Michel. **La vida de los hombres infames**. La Plata, AR: Editorial Altamira, 1996. 219p.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico. As heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013. 55p.

FOUCAULT, Michel. O Panoptismo. *In*: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 162-192.

FOUCAULT, Michel. Os recursos para o bom adestramento. *In*: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 143-161.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

FRAISSE, Geneviève. El concepto filosófico de género. *In*: TUBERT, Silvia. **Del sexo al género: los equívocos de un concepto**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2003. p. 39-46.

GERGEN, Mary. M.; GERGEN, Kenneth. J. Ethnographic Representation as Relationship. *In*: BOCHNER, A. P.; ELLIS, C. **Ethnographically speaking: autoethnography, literature, and aesthetics**. California, USA: AltaMira Press, 2002. p. 11-34.

GROSGOUEL, Ramón. Para decolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

HALBERSTAM, Jack. **In a queer time and place: transgender bodies, subcultural lives**. New York: New York University Press, 2005. 213p.

HASENBALG, Carlos Alfredo. Raça, classe e mobilidade. *In*: GONZALEZ, Lélia. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. p. 67-102.

HILL COLLINS, Patricia. **Black Sexual Politics: African Americans, gender and new racism**. New York, NY: Routledge, 2004. 374p.

HUNTER, Ian. Subjetividade e governo. *In*: COHEN, Jeffrey Jerome. **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 141-163.

JESUS, Jaqueline G. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012. 42p.

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 264p.

LAQUEUR, Thomas Walter. O sexo socializado. *In*: LAQUEUR, Thomas Walter. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. p. 241-300.

LAURETIS, Teresa de. Teoria Queer, 20 anos depois: identidade, sexualidade e política. *In*: HOLLANDA, Heloisa B. **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 397-409.

LAY, Kenneth James. Sexual Racism: a legacy of slavery. **National Black Law Journal**, [s.l.], v. 13, n. 1, p. 165-183, 1993.

LEITE JR., Jorge. **Nossos corpos também mudam**: a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2011. 240p.

LOURO, Guacira Lopes. Marcas do corpo, marcas do poder. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 75-90.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 176p.

MACHEREY, Pierre. **A theory of literary production**. London, UK: Routledge, 1978. 326p.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80p.

MOTHOAGAE, Itumeleng Daniel. Reclaiming our black bodies: reflections on a portrait of Sarah (Saartjie) Baartman and destruction of black bodies by The State. **Acta Theologica. Suppl.**, [s.l.], n. 24, 2016, p. 62-83.

MOTT, Luiz Roberto de Barros. **Escravidão, homossexualidade e demonologia**. São Paulo: Ícone, 1988.

NASCIMENTO, Letícia Carolina P. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2019. 192p.

NICOLAZZI, Fernando. Qual o partido da escola sem partido? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 82-85, jul./dez. 2016.

PEREIRA, Lígia M. L. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. **História Oral**, [s.l.], v. 3, p. 117-127, 2000.

PLUMB, John H. Introdução. *In*: BOXER, Charles Ralph. **O império colonial português (1415-1825)**. Lisboa: Edições 70, 1996. p. 17-23.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

REVISTA MANCHETE. A Cirurgia de Mudança de Sexo - reportagem de Celso Arnaldo de Araújo. **Revista Manchete**, [s.l.], n. 1235, p. 46-50, 1975.

RICHARDS, Jeffrey. Homossexuais. *In*: RICHARDS, Jeffrey. **Sexo, desvio e danação**: as minorias na Idade Média. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993. p. 136-152.

RICHARDS, Jeffrey. **Sexo, desvio e danação**: as minorias na Idade Média. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

SAFFIOTI, Heleieth. “Não há revolução sem teoria”. *In*: SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 95-140.

SAFFIOTI, Heleieth. Descobertas da área das perfumarias. *In*: SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 39-68.

- SALES, Benes A. A polissemia do sujeito cartesiano. **Princípios**, Natal, v. 14, n. 22, p. 79-92, jul./dez. 2007.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **El curriculum oculto**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- SHOCK, Susy. **Crianças**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Muchas Nueces, 2016. 60p.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.
- SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria queer**. Ágape e êxtase: orientações pós-seculares. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 95p.
- STONE, Lawrence. El resurgimiento de la narrativa: reflexiones acerca de una nueva y vieja historia. In: STONE, Lawrence. **El pasado y el presente**. México: Fondo de Cultura Económica, 1986. p. 95-120.
- STRYKER, Susan. **Transgender History**. Berkeley, CA: Seal Press, 2008. 190p.
- THOMPSON-LEE, Catherine. **Heteronormativity in a Rural School Community: an autoethnography**. Boston: Sense Publishers, 2017. 168p.
- TOBIAS, Phillip V. Saartje Baartman: her life, her remains, and the negotiations for their repatriation from France to South Africa. **South African Journal of Science**, Johannesburg, v. 98, n. 3/4, p. 107-110, mar./abr. 2002.
- TRAVESTI, Florence Belladonna. **O ano era 2006 e, aos 12 anos, fui tirada do armário e fizeram um abaixo-assinado para a minha retirada da escola**. Laboratório de Linguagens e Diversidade Sexual (LALIDIS) — UESB. *Online*, 04 dez. 2020. Disponível em: <http://laidis.com.br/index.php/2020/12/04/o-ano-era-2006-e-aos-12-anos-fui-retirada-do-armario-e-fizeram-um-abaixo-assinado-para-a-minha-retirada-da-escola/>. Acesso em: 28 abr. 2023.
- TUBERT, Silvia. La crisis del concepto de género. In: TUBERT, Silvia. **Del sexo al género: los equívocos de un concepto**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2003. p. 7-37.
- VELÁSQUEZ RIVERA, Edgar. **Reflexiones sobre las memorias**. Popayán: Ediciones Ántropos, 2020b. 154p.
- VELÁSQUEZ RIVERA, Edgar. Sentidos etimológicos del término “autobiografía”. In: VELÁSQUEZ RIVERA, Edgar. **Aspectos teóricos de la autobiografía**. Popayán: Ediciones Ántropos, 2020a. p. 25-62.
- VERGUEIRO, Viviane. **Sou Travestis: estudando a cisgeneridade como uma possibilidade decolonial**. Brasília, DF: Padê Editorial, 2018. 72p.
- VIGARELLO, Georges. A virilidade, da Antiguidade à Modernidade. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **A invenção da virilidade: da Antiguidade às Luzes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11-16.

Músicas

Jup do Bairro. **Corpo sem juízo**. YouTube, 21 de jun. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6il3RIZSlgM>. Acesso em: 14 set. 2023.

Liniker. **Psiu**. YouTube, 09 de set. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=857vqr0OUKY>. Acesso em: 14 set. 2023.

Linn da Quebrada. **Oração**. YouTube, 02 de nov. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y5rY2N1XuLI>. Acesso em: 14 set. 2023.

Majur. **Andarilho**. YouTube, 21 de ago. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=83yBqZ5riEo>. Acesso em: 14 set. 2023.

URIAS. **Andar em paz**. YouTube, 30 de ago. de 2023. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=1Wg7Za1Uwy4&si=0D6L9dmErLCztFsj>. Acesso em: 14 set. 2023.

Ventura Profana; podersedesligado. **Eu não vou morrer**. YouTube, 25 de out. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MWZPd5EcJO8>. Acesso em: 14 set. de 2023.

ANEXOS

ANEXO 1 – ÁLBUM DE MEMÓRIAS



O ano era 2006, e aos 12 anos, fui retirada do armário e fizeram um abaixo-assinado para a minha retirada da escola: das paixões não correspondidas da adolescência, e a confusão da normatividade enfrentadas por uma criança transviada

Texto originalmente publicado em 04 de dezembro de 2020. Disponível em <http://lalidis.com.br/index.php/2020/12/04/o-ano-era-2006-e-aos-12-anos-fui-retirada-do-armario-e-fizeram-um-abaixo-assinado-para-a-minha-retirada-da-escola/>

O assunto desta semana aventura-se entre lembranças de paixões não correspondidas do tempo de escola, de uma adolescência em corpo de menino incompreendida, e também outras adolescências cis, que não encontraram naquele ambiente educacional, ensinamentos sobre respeito às diferenças, organização social e afetividade, com os outros e consigo.

Talvez, esse texto seja sobre a importância da escola para uma pessoa transviada. Na era da internet, cada vez mais, nos deparamos com assuntos que antes não era comum falar, ou sequer sabíamos da existência. “Responsabilidade afetiva” é um desses assuntos, que não estava no diálogo comum antes, mas são cada vez mais emergentes e necessários (ufa, ainda bem), sobretudo para a população trans, colocada como centro de uma coalizão de violências estruturais que materializam-se em nosso cotidiano.

O assunto desta semana aventura-se entre lembranças de paixões não correspondidas do tempo de escola, de uma adolescência em corpo de menino incompreendida, e também outras adolescências cis, que não encontraram naquele ambiente educacional, ensinamentos sobre respeito às diferenças, organização social e afetividade, com os outros e consigo. Talvez, esse texto seja sobre a importância da escola para uma pessoa transviada. Na era da internet, cada vez mais, nos deparamos com assuntos que antes não era comum falar, ou sequer sabíamos da existência. “Responsabilidade afetiva” é um desses assuntos, que não estava no diálogo comum antes, mas são cada vez mais emergentes e necessários (ufa, ainda bem), sobretudo para

a população trans, colocada como centro de uma coalizão de violências estruturais que materializam-se em nosso cotidiano.

O ano era 2006 e naquele momento, aos 12 anos, eu começava o descobrimento da minha sexualidade, inconformidade de corpo e não correspondência aos estereótipos do gênero masculino. Aquele momento, era a primeira vez que eu saía da zona rural de São João do Sabugi, em cima de um pau-de-arara, para estudar na zona urbana, trajeto este que se repetiria até o fim do ensino médio em 2012.

Criada no sítio com o convívio diário de minha mãe, minha tia e minha bisavó, eu não sabia, nem havia sido ensinada à mentir sobre determinados sentimentos, e muito menos como funcionava algumas normatividades corporais, dado o fato que no sítio, não haviam palavras nem rotulações dessas mulheres, em relação à mim. Não que não houvesse violências na zona rural, frente às minhas inconformidades com as masculinidades. Várias outras pessoas violaram-me de diferentes maneiras, em minhas primeiras lembranças, isso vem desde os 5 anos de idade, em uma vila de terras doadas de aproximadamente 35 famílias. Mas o afeto que eu tive da minha mãe, tia e vovó, fez toda a diferença em como eu enxerguei muitos processos da minha vida.

Na nova escola, surgiu minhas primeiras paixões e amizades “viadas”, de crianças que assim como eu, eram olhadas de maneira enviesada pelos adultos. E mesmo que nos primeiros meses de 2006 eu não compreendia aqueles maus olhares, foi com crianças semelhantes a mim, que eu comecei a brincar e fazer amizades. Foi quando surgiram os primeiros boatos entre os meninos da zona urbana, que eu seria “viado”.

Conjuntamente, foi a primeira vez que, convivendo com pessoas que eu não conhecia, tive minha primeira paixão infantil, por um menino. Naquele momento, estávamos numa aula de matemática, e toda a turma desconfiava que eu não fosse “homem”, como diziam, e ao meio da aula, quanto resolvíamos contas de multiplicação, o menino que eu gostava jogou um papel na minha carteira, perguntando se eu gostaria de “ficar” (*sic*) com ele, com as opções “sim” e “não” para marcar. Sorrindo feliz pela pergunta, eu marquei “sim”.

Como eu nunca fui boa em matemática, fui a última a sair da sala para o recreio, e quando cheguei no pátio já estavam vários meninos rindo e apontando para mim. Em meio às palavras de “mulherzinha” e “bichinha”, meu grande choque, naquele momento, foi compreender que o bilhete deixado na minha carteira, não se tratava de um sentimento de afeto correspondido, mas de uma piada de mau gosto, para rirem

pelos dias seguintes. Mesmo sem compreender, eu fui tirada do armário, e humilhada no recreio da escola.

Não tardou o fim do recreio, toda a escola já estava sabendo do ocorrido e olhavam para mim e riam em todos os cantos que eu passava. Assim, envergonhada, sentei sozinha e merendei em uma mesa mais afastada. A diretora, uma das peças centrais dessa história, compreendendo a confusão e o assunto que corria entre os estudantes, ficou de pé próxima ao corredor, observando todas as crianças durante o intervalo, sem dizer nada.

Extremamente envergonhada, voltei para a próxima aula que também era de matemática e a professora ao entrar, foi na minha carteira e disse: “meu filho, essas coisas, a gente não diz na escola não, a gente resolve em casa”. Em seguida, seguiu para a sua mesa enquanto os demais estudantes retornavam à sala de aula.

Seguiram-se as últimas duas aulas, e eu calada. Quando deu 17:30h, com o fim da aula, rumei à praça pública da pequena cidade, onde o carro pau-de-arara esperava os estudantes rurais, para o retorno aos sítios. Naquele mesmo dia, entre 18:20h e 18:40h, horário em que os carros chegavam de volta da escola, eu descii do carro e fui para casa, coloquei minha mochila em cima da cama da minha mãe, e disse a ela que na escola tinha acontecido uma humilhação comigo por ser diferente. Foi então que, sentada comigo na cama, para saber o que havia acontecido eu disse: “mãe eu tô gostando de um menino, na escola, e todo mundo fez pouco de mim por causa disso”.

Naquele momento, minha mãe também arregalou os olhos, com susto, e perguntou: “Você tem certeza disso? É isso que você quer para a sua vida?”, e eu mesmo insegura de responder, depois que vi seu olhar de surpresa, respondi sobre o que eu estava sentindo: “É”. Minha mãe se levantou sem dizer nenhuma outra palavra, foi para a cozinha e chorou. Já eu, fiquei sentada na cama e chorei... Estávamos sozinhas em casa (mas não estávamos sozinhas, tínhamos uma à outra, e isso provou-se ao longo do tempo).

Nos dias de aulas que seguiram, tornei a ir à direção da escola, tornei a falar com o menino sobre o porquê da brincadeira de mau gosto, assim em meio a insistência e ao fato de estar buscando uma explicação, fui suspensa da escola por uma semana, levando no bolso um bilhete para minha mãe. Só que quando eu retornei, continuei querendo saber do menino o porquê dele fazer aquilo comigo, foi que ele disse a família dele o que estava acontecendo: “que um viado, na escola, estava pegando no seu pé”.

Aliás, a explicação que uma criança dá à outra, ambas de 12 anos, foi absurda, partindo do olhar de hoje, mas partindo deste mesmo olhar atual, voltando-me à criança que fui, as palavras que foram-me ditas não deixaram de dizer-me o local social que eu estava convidada à ocupação, por toda a minha vida, frente aos homens héteros-cisgêneros. As únicas respostas que o menino deu-me foi: “Vão te colocar na justiça se você não acabar com esse assunto”.

Pela primeira vez na minha vida, também, ameaçaram a acionar o dispositivo da justiça para fazer-me medo. Duas crianças, de idades idênticas, compreendendo como os dispositivos operam, sendo uma “criança viada” e outra não. A diferença é que o menino que me tirou do armário já havia aprendido as coisas e as funções sociais para determinados corpos, que eu ainda não havia aprendido.

O fato de não deixar o assunto quieto, incomodou muito toda a turma que uma semana e meia depois, em uma quarta-feira, logo depois da suspensão, surpreendeu-me com um abaixo-assinado para a minha retirada da turma e possivelmente da escola. Foram mais de 30 assinaturas em uma turma de 36 estudantes. E ali começaram as penalidades normativas mais bruscas e incidentes sobre o meu corpo. O início das muitas possíveis penalidades de uma vida transviada, que não se submete a ser humilhada e ficar calada, ou pior, que insiste em explicações.

A diretora acatou o abaixo-assinado nos meus antigos colegas. Naquele ano, minha mãe foi acionada na escola em dois momentos, em duas suspensões: a primeira depois do abaixo-assinado, o qual disse que não me retiraria da escola; e algumas semanas depois, em uma segunda suspensão de mais uma semana quando um amigo disse que gostaria de experimentar uma maquiagem em mim, eu concordei e coloquei sombra nos olhos.

A segunda suspensão, por causa da maquiagem, a diretora em tom agressivo de advertência disse-me que a escola “não era lugar para aquelas coisas” e que eu deveria me “ajeitar”, ou seria expulsa da escola e minha mãe novamente seria acionada. Em outras palavras, se eu continuasse transviadando, sofreria cada vez mais outras penalidades. A escola não era espaço para “aquelas coisas” e eu deveria me “ajeitar”? “Aquelas coisas” não dizia respeito à maquiagem e nem a confusão do bilhete, mas dizia respeito a pessoas como eu.

No ano seguinte, em 2007, colocaram-me no 7º ano “D”, em uma sala de aula minúscula que aparentava ter aproximadamente 3m², esquecida e longe do bloco de salas, próximo à biblioteca, aos fundos da escola, colada entre a cantina e a sala dos

professores, com jovens bem mais velhos e com problemas de várias repetências da mesma série. Aos 12 anos, relegaram-me à margem, como os demais colegas daquela nova sala e acabaram todos os contatos que eu tinha com a minha primeira turma da zona urbana, que em contraponto, encontrava-se no mesmo local do ano que havia passado, no bloco de salas, na entrada principal da escola. Ao centro.

Em 2007, quase 1 ano depois do abaixo-assinado acatado pela direção da escola e da suspensão por maquiagem (além de várias outras reclamações que a diretora fez à minha mãe ao longo dos 4 anos finais do ensino fundamental), eu me sentia extremamente indesejada pelos profissionais da escola e pelos estudantes da mesma faixa etária que eu, me sentia impedida de fazer amizades e parecia estar sendo constantemente vigiada. E esse sentimento de não poder conversar, de vigia e de sempre estar fazendo algo errado, era horrível.

A diferença orgânica da minha marginalização educacional para a dos meus novos colegas entre 16 e 17 anos, foi que com 12 anos de idade, foi me dito exatamente o porquê de estar sendo compulsoriamente excluída da sociabilidade escolar e do convívio com uma parte dos meus antigos colegas. Parece absurdo na cabeça de muita gente que o simples respirar, estar viva e o fato de existir pessoas como eu, não é um problema. Naquele momento, a escola não compreendeu isso, e ninguém sabia responder ou interceder por uma criança transviada.

Mesmo com tudo isso, a escola, a diretora de outrora e os meus antigos colegas, sequer poderiam imaginar que muito antes da minha retirada do armário e culpabilização social de um corpo LGBT, antes mesmo dos 12 anos de idade, entre 5 e 6 anos que foi quando começaram os primeiros problemas ainda na zona rural, minha mãe frente àquelas aproximadamente 30 famílias de zona rural, insistia veementemente em dar-me conselhos. Dizia-me quase todos os dias que acontecia algo e eu chegava chorando em casa que eu precisava estudar para fazer mais por mim mesma, já que ela, ali onde morávamos, não podia fazer muito por mim.

Quebraram-se muitas coisas e tantos outros dispositivos foram acionados e estão implícitos aqui, para não ficar demasiadamente grande o texto. Relendo atentamente, é possível perceber alguns outros gatilhos, mas enquanto adulto, eu preciso dar palavras àquela criança injustiçada.

Hoje, eu compreendo que o choro da minha mãe, no dia da minha retirada do armário, foi um choro de quebra de expectativa que eu não fosse LGBT, algo que foi dito a ela de maneira ruim. Talvez, tendo sido um choro calado na cozinha e não um

choro de desgosto por não ter um filho hétero, mas um choro de preocupação com o que poderia acontecer-me, a partir daquele momento que eu confirmei a ela que eu gostava de um menino. Mesmo não tendo a compreensão da complexidade que torna isso ruim em nossa sociedade LGBTfóbica.

Depois de muito tempo, já na Universidade, a questão educacional tornou-se uma grande questão na minha vida, e não é para menos. A escola é um ambiente traumatizante para um corpo transviado, e quando se chega na Universidade se ressignifica isso, com outras corpos transviadas, a educação torna-se transformadora. A gente começa a perceber o quão é urgente interceder com crianças transviadas.

Às vezes, encontro ao acaso na rua as pessoas de outrora, de quando tudo isso aconteceu, e elas me olham com olhos de assombro. Na cidade pequena, todos sabem que eu peguei tudo o que já aconteceu-me tão cedo, e tornei-me a mostra que disseram-me ser. Só que, mostra adulta, transviada e graças ao suporte afetivo da minha mãe, também tornei-me “armada até os dentes” de conhecimentos contra a guerra supostamente implícita da normatividade.

Apesar de tudo, não digo nada disso com tristeza. Não recordo em ataque ou mágoa, mas rememoro como quem dá motivos para lutar conjuntamente, contra os sistemas de opressão e violência de gênero e sexualidade. Até mesmo daquela primeira paixão que acabou tirando-me do armário, rememoro com carinho. Por mais que aquela confusão tenha tido dispositivos que atingiram-me de várias maneiras naquele momento, enquanto humana, poder existir com um sentimento de bem querer ao outro, sempre será algo nobre.

Ao longo do início da minha vida fora do armário e com algumas vulnerabilidades afetivas no início da exposição normativa, tive três paixões, em diferentes momentos: aos 12, aos 14 e aos 15 anos de idade. Todas não correspondidas e frustradas, esbarradas na incompreensão de gênero e sexualidade em uma pequena cidade conservadora. Logo, lembrar com carinho esses velhos sentimentos de paixão, jamais será pelas situações de outrora, pois tanto eu, como os meninos que gostei, éramos todos muito jovens. Relembro com carinho os sentimentos bons que existiram em mim. No fim, são os sentimentos bons que valem puramente nossas recordações da intensa juventude.

Aqui não cabe tristeza porque, triste mesmo, é quem não sabe lidar com o amor, e violentamente, tenta matá-lo. Depois de adulta, acredito que é um dever meu, olhar com delicadeza para o meu passado, para poder dizer: “Apesar de tudo, eu estou bem.

Mas não quero que se repita, nem comigo, nem com ninguém!”. Meu texto está aqui para o público pelo fato de ficar preocupada. Buscando esclarecer e não deixar que aconteça com outras pessoas, coisas parecidas com o ocorrido comigo por falta de informação. Aqui, é uma forma de interceder por outras crianças “viadas” que passam opressões. Quero mesmo, que quem esteja lendo, lute comigo.

O que não valeu, o que se desencadeou a partir da repressão dos bons sentimentos e transviadagens, a gente torna material de análise, para perceber como essas forças de injustiça operam. Fiquemos atentas!

A amizade e o amor queer

Texto publicado originalmente em 24 de maio de 2021. Disponível em <http://lalidis.com.br/index.php/2021/05/24/a-amizade-e-o-amor-queer/>

O amor das amizades *queer*, em comunidade... É nessa comunidade que formo-me ao meu redor, e que eu também formo em outras pessoas, que eu gostaria de tratar hoje. Aqui eu disponho, exatamente, da crença entre verdades e existências mútuas, da amizade enquanto uma estética da existência, como aquela que nos ensinou **Michel Foucault**.

Numa perspectiva marginal, ou pelo menos que não tem referências hegemônicas, poder dizer “te amo, amigo”, “estou aqui contigo”, e saber que neste amor fraternal está um pacto de força, de ativismo, de posicionamento político, que não tem preço, em um tempo que o amor anda fraquejado, vítima de conturbações políticas.

Obviamente o amor, enquanto uma estética da existência, é algo construído. O “eu te amo, amigo”, banalmente dito à torto e direita, como quem diz “eu gosto de você”, não é a mesma coisa de quem diz, “eu gosto de você e estou aqui contigo, por isso, eu te amo”. Aqui, há uma tonalidade diferente de crença no que se pode fazer, sempre à frente, com a amizade e com a política.

Às vezes, eu ouvia de familiares que “amigo” mesmo é a “família”, que está ao nosso lado em tempos ruins. É contraditório, se pensarmos que em muitas famílias de pessoas LGBTQs, há enrascadas sentimentais que são colocadas por pessoas consanguíneas e que, deparando-se e tentando lidar com isso, é a nossa família de amigos que nos ampara.

Nessa relação entre amizades enquanto família, têm algo de bonito que a gente aprende: a espontaneidade. A espontaneidade é um traço das relações sociais afetivas

que se consolidam quando a gente tem total confiança em quem nos vê. É como estar totalmente desnuda, indefesa e naturalmente forte ao mesmo tempo.

A espontaneidade das relações afetivas também tem algo de descolonial, de indomável, é não deixar que a docilização sobre os corpos triunfe. É não auto-docilizar-se.

Durante algum tempo da minha vida, quando as amizades *queer* ainda eram escassas, havia especulações do tipo “será ela carente?”. Não... Acho que é porque, entre o amor e a política, ou o amor enquanto política, ou mesmo a política bondosa enquanto amor, a amizade é forjada em situações limites... O próprio ativismo que permeia o amor e a política entre pessoas *queer*, é o forjo entre a sobrevivência e o gozo. Há uma diferença aí, em não banalizar a palavra amor, e cultivar respeito às diferenças, mesmo que seja-nos dito a todo momento que ninguém ama as diferenças.

O amor *queer* da amizade é como o amor de uma criança, enquanto existência estética que não passa pelo crivo de olhares nem de provas, mas da crença pura da vontade de fazer, daquela que tínhamos só quando éramos pequenos, como quem diz “eu acredito em você e também estou aqui. E agora, vamos brincar?”. Em contrapartida, o “prove-me que ama-me” é uma invenção dos adultos, dos políticos e dos que se deixaram convencer pelas más políticas.

Crianças, assim como amores *queer*, não provam nada umas às outras, elas só andam juntas e brincam. E quando cansam, vão para casa descansar, e depois voltam. O amor da amizade enquanto estética da existência é isso, é o que se diz sem necessidade de provas, sabendo-se que a outra pessoa jamais teria coragem de fazer uso de fontes incertas, com crenças que ali estão duas pessoas em referências de apoio e confiança. Tudojunto.

Parece estranho e confuso, esse retorno, e realmente é, porque o que está se colocando é a confiança nas palavras enquanto ação transformadora, no ativismo e na luta incessante, em um país que refina a morte.

O que não se perde com isso? Não se perde o vigor, a força e a beleza de lutar, de acreditar, de passar pelos piores furacões, mas mesmo assim olhar para o lado e saber que há alguém contigo, e que nenhuma dor é sozinha, assim como a alegria é conjunta.

A estética da existência de uma amizade é um privilégio compartilhado por duas ou mais pessoas que compreendem e constroem uma ética de existência política, e aí o amor verdadeiro, com palavras vasculares e suculentas, que só existem e estão, como quem diz de alguém que só existe aí, que está aí, e torna-se os próprios fios de ouro de

tecido bordado, onde um só consegue dar o ponto se o outro conseguir laçar a linha. Este é amor em amizade recíproco, forjado em sorriso, apesar de uma terra de choros.

Em algumas metáforas, que dão suculência às intenções, também dão suco aos motivos da permanência, da ação de garantia da integralidade física, intelectual e cultural de um povo. É o amor o próprio suco da crença em uma série de ações, ativismos, que mantêm em pé toda a nossa família, para dizer que logo menos estaremos bem. E aí, então, continuaremos fortes, de nutrientes que não fazem sentido para pessoas normais, mas todo o sentido para quem foi socializado enquanto *estranha*, e descobriu que na realidade não é.

Areias de um cajueiro de domingo: sobre interiores e intimidades aconchegantes

Texto publicado originalmente em 20 de abril de 2021. Disponível em <http://lalidis.com.br/index.php/2021/04/20/areias-de-um-cajueiro-de-domingo-sobre-interiores-e-intimidades-aconchegantes/>

Talvez a “belle de jour” nem sempre seja uma moça. Às vezes, é uma textura. Todos os anos, perto de começar o período chuvoso aqui no interior, na zona rural, começava a ficar mais frio pela madrugada adentro, e pela manhã aparecia um leve orvalho nas plantas e gramíneas, (se é que podemos dizer assim, aqui pelo Seridó?). Nesse período, sempre aos domingos, quase todos, haviam pequenas gotículas de água sobre as folhas das pequenas plantas e ervas, aos aceiros dos caminhos, dos quais às vezes, eu chutava com o intuito de molhar meus pés, mesmo sentindo frio pelo corpo todo. Esta era a cena em que eu... ou alguém comumente poderia me ver, nas andanças pelos caminhos de terra, caminhando entre minha casa e a casa da minha tia, em um sítio vizinho.

Nesses períodos de chuva, ao sul chamado de verão, e aqui de inverno, quase todos os domingos tínhamos o mesmo compromisso de colher cajus. Alguns domingos antes de começar a chover por aqui, por volta do ano 2001, quando eu tinha por volta dos 6 anos, eu saía bem cedo de casa, em caminhada por mais ou menos 1,5 Km, em direção da casa de minha tia. Caminhava sozinha pela estrada de terra, observando a paisagem.

Após o trajeto do local onde eu morava para o sítio de tia, cerca de 15 minutos de caminhada, dependendo do passo, a rotina quase nunca mudava: chegando, eu tomava café junto com dela, sentávamos à mesa da cozinha, ao lado do fogão a lenha,

ela perguntava-me como tinha sido a caminhada, comíamos e saíamos rumo ao cercado, andando entre caminhos em veredas que começavam logo em frente a cozinha. Uma vereda ia para o cercado, outra para a barragem, outras para o poço artesiano, ao fim da barragem.

Em meio a paisagem de juremas que começavam a perder o tom cinza e ganhavam cores, em folhas verdes e troncos vermelhos, junto a uma cerca de arames, havia a pequena porteira de madeira. Eu prestava atenção ao verdinho das pequenas plantas, e aos sons que existiam na caatinga, do pica-pau, do galo-de-campina, das rolinhas... até chegarmos ao poço artesiano.

Sempre havia uma pausa para eu pegar uma pedrinha que tinha achado bonita, uma planta ou algo do tipo. O poço artesiano marcava o fim da barragem de lá do sítio, em extensão, onde as águas subterrâneas eram limpas e boas para uso, mas ainda um pouco salobras. O poço havia sido escavado em terras de barro ao lado de médios barrancos de areia, que recobriam os aceiros da barragem e se acumulavam ali, vindos das águas das chuvas, e também, possivelmente ajuntados da obra da barragem, no momento em que foi feita, ou de alguns anos quando, ao secar, novas retiradas de terra eram feitas para refazer a capacidade de represamento, debilitado devido a terra que descia rio abaixo, com as cheias. Houve um tempo que as cheias, aqui, eram em fevereiro.

Depois do poço, descíamos um aceiro da barragem e subíamos outro, com areia fria aos pés, numa diversão deliciosa em que eu pulava, para enterrar os pés na areia e deixar os grãos me deslizarem, em favor da gravidade, da descida. A textura fria e granulosa da areia, junto aos cheiros úmidos da barragem, me dissolvia completamente ao ambiente. Por alguns segundos, antes de seguir nossas caminhadas rumo aos cajueiros, ali era o lugar mais prazeroso do mundo, o lugar mais natural, intenso e selvagem, em que eu poderia existir delicadamente, enquanto criança.

Logo subíamos o outro monte de areia, para o outro lado do fim da barragem, e andávamos mais alguns ansiosos minutos, ao menos para mim. Os pés de caju podiam ser vistos ao longe, os quatro pés de caju em cima de outros montes de areia. Ao chegar, eu tirava novamente o chinelo, pelo prazer de sentir a areia granulosa embaixo dos meus pés, tão limpinha, fina e deslizando entre os dedos.

Enquanto tia e eu pegávamos castanhas de cajus ao chão, eu também aproveitava para sentar e balançar-me entre os galhos baixos, que tocavam a areia, que balançavam flexivelmente em suas formas retorcidas.

Quando terminávamos de pegar as castanhas ao chão, que seriam assadas em um outro momento pela tarde, rodeávamos novamente os cajueiros, desta vez, catando os frutos maduros. Em um bom domingo, colhíamos cerca de dois baldes de 10 litros, de caju vermelho e amarelo. Eram um balde de cajus bons para o nosso consumo, e outro de cajus já um pouco passados, para as vacas e novilhas soltas do roçado, que eram trazidas de volta ao fim da tarde, para o curral ao lado de casa. Nada se perdia.

Na volta, tia carregava um balde de cajus, e eu outro. Quando as mãos já ardiam, parávamos por alguns segundos para eu trocar o balde de braço. Fazíamos o mesmo caminho, de retorno, atravessando entre veredas, barrancos de areia e o poço d'água.

Na volta, o poço marcava o fim da manhã. Isso tudo acontecia antes das 8 horas. Já no poço, pegávamos uma mangueira encostada na caixa d'água, encaixávamos na torneira, enchíamos os baldes dos cajus de água, e trocávamos os líquidos duas ou três vezes, que escorria com as impurezas e restos de areia.

Também limpávamos nossas impurezas, depois de lavar os cajus, pegávamos a mangueira e nos banhávamos também. O fim da aventura matutina era a hora de tirar a areia do corpo e do alimento. Passávamos alguns minutos tomando banho, deixando que junto à água, escorresse a areia e o suor.

Havia domingos que levávamos uma sacolinha com um sabonete e um shampoo, para deixar na calçada da caixa do poço, prevendo que, na volta, tomaríamos um banho de “verdade”, para que não precisasse gastar mais água ao chegar em casa.

Chegando pela porta da cozinha, haviam só os pés sujos de terra, que logo limpávamos só jogando água. Tia pegava dois banquinhos, duas faquinhas de serra e uma bacia e um caldeirão, era chegada a hora de preparar os cajus para fazer doce, polpa e suco. Torcíamos as castanhas, que eram colocadas novamente ao balde de origem. Já os cajus, colocávamos na bacia.

Tão logo o serviço terminasse, tia colocava uma quantidade generosa de cajus em um prato, cortava e deixava à disposição para chuparmos. Eram cajus suculentos, doces, mas sem perder o sabor característico de “travo”, ao fim da mastigação.

Tia seguia com o ofício, virava-se em direção ao armário novamente, pegava uma tábua, cortava todos os cajus em duas partes e espremia-os com as mãos, para tirar o excesso de suco. Colocava os cajus espremidos no caldeirão, colocado sobre a mesa em espera. Ao mesmo tempo que espremia o excesso de suculências das frutas, para o doce, também conseguia extrair o sumo base do suco do almoço daquele dia.

Quando já havia uma quantidade suficiente de sumo para o suco e caju para fazer doce, colocava o restante em sacos de 1 litro, amarrava-os e colocava-os para congelar. Naquele dia e nos próximos, não faltaria suco de caju para tomar.

Logo depois, ela adicionava alguns quilos de açúcar e água aos caju separados no caldeirão, que eram colocados no fogão a lenha, para iniciar o processo de feitura do doce de caju em calda. Com a fervura, os caju soltavam seus sabores, ao passo que a água aquecida derretia o açúcar, até fazer calda. Passava-se mais de hora, dependendo da voracidade que o fogo devorava a lenha embaixo da grelha do fogão.

No período de safra do caju, quase todos os domingos de manhã eram assim. No retorno para casa, pela tardinha, voltávamos andando pela estrada de terra, com sacolas nas mãos, com polpa de caju e doce para mãe e vovó. Foi nessa infância comunitária entre tia, mãe e vovó, que eu aprendi a ser em comunidade, uma maneira doce de dizer indiretamente que se gosta de alguém. Uma parte doce de mim.

ANEXO 2 – AFINAL, QUEM DISSE QUE A HISTÓRIA NÃO TEM ROSTO?

Figura 3. Minha mãe, meu tio e meu irmão

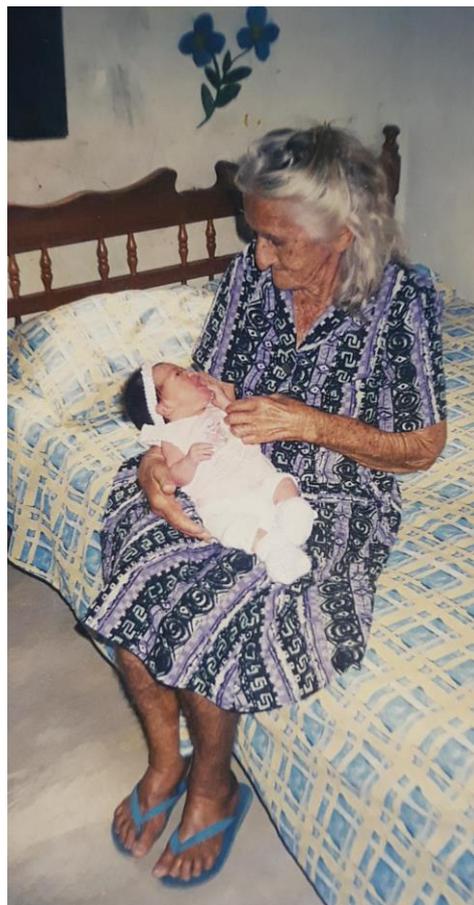


Figura 4. Minha bisavó (“Vovó”) e minha irmã, aos poucos meses de idade



Figura 5. Minha tia e eu, aos poucos meses de idade



Figura 6. Mãe, meus irmãos e eu, no batizado da minha irmã, 2006



Figura 7. Da esquerda para a direita: eu e meu irmão, em dia de festa na cidade, ano 1998



Figura 8. Da esquerda para a direita: meu irmão, minha irmã e eu, 2006. Foto nossa que mãe mais gosta