

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

TAYNÁ EGAS COSTA

**“NO TEMPO DO ENSINO MÉDIO O ARMÁRIO ERA MAIS
APERTADO DO QUE HOJE” – EXPERIÊNCIAS DE MULHERES
LÉSBICAS NO ENSINO PRIVADO DE TERESINA (PI)**

TERESINA

2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

TAYNÁ EGAS COSTA

**“NO TEMPO DO ENSINO MÉDIO O ARMÁRIO ERA MAIS
APERTADO DO QUE HOJE” – EXPERIÊNCIAS DE MULHERES
LÉSBICAS NO ENSINO PRIVADO DE TERESINA (PI)**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rossana Maria Marinho Albuquerque.

Linha de Pesquisa: Gênero e Geração.

TERESINA

2019

TAYNÁ EGAS COSTA

“NO TEMPO DO ENSINO MÉDIO O ARMÁRIO ERA MAIS APERTADO DO QUE HOJE” – EXPERIÊNCIAS DE MULHERES LÉSBICAS NO ENSINO PRIVADO DE TERESINA (PI)

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rossana Maria Marinho Albuquerque.

Linha de Pesquisa: Gênero e Geração.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof^ª. Dr^ª. Rossana Maria Marinho Albuquerque
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Prof^ª. Dr^ª. Francineide Pires Pereira
Universidade Federal do Piauí – UFPI/ DSS (Membro Externo)

Prof^º. Dr^º. Francisco de Oliveira Barros Júnior
Universidade Federal do Piauí – UFPI/ Ppgs (Membro Interno)

Prof^ª. Dr^ª. Shara Jane Holanda Costa Adad
Universidade Federal do Piauí – UFPI/ Ppged (Suplente)

AGRADECIMENTOS

Às mulheres desta pesquisa, que compartilharam comigo suas histórias me ajudando a aprender sobre lesbianidades, afeto e resistência. Este trabalho é para vocês. A todas, um forte abraço.

À professora Doutora Rossana Maria Marinho Albuquerque, que me orientou com humanidade, persistência e bom humor para o sucesso desta pesquisa. Sua acolhida se estende para além da proposta e construção deste trabalho. Meu muito obrigada.

À professora Doutora Francineide P. Pereira, que me fez (re)aprender e aprofundar sobre gênero e epistemologia, através das suas palavras diretas e inquietantes, além do bom humor ao conduzir suas disciplinas, onde fiz o estágio de docência. Admiro sua força e competência.

Às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, que contribuíram de várias maneiras nesse processo de formação. À professora Doutora Lila Cristina Xavier Luz, com quem tive a oportunidade de compartilhar a realização de várias atividades junto ao NUPEC/UFPI.

À professora Doutora Shara Jane Holanda Costa Adad e ao professor Pós-Phd. Francis Musa Boakari, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, por quem tenho uma grande admiração. Sou grata por suas generosidades e palavras de incentivo.

Ao Programa de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID/Sociologia), na pessoa da professora Doutora Mary Alves Mendes, que plantou a semente do magistério com resiliência. Aos amigos que fiz nesse grupo de jovens professores, desejo força na docência.

A todos da ‘Gabriel Ferreira’, em especial minha família teresinense (tia Norma, tia Márcia, avó Emília, tia Silvana e meu padrinho Paulo Henrique), que depositaram todo seu afeto, carinho e cuidado. Às minhas primas-irmãs, Suzana e Beatriz, que guardo imensa saudade da nossa infância.

À Márcia Ribeiro, que é ‘minha amada’ e, desde que tinha nove anos de idade, me fez crescer no afeto.

Ao meu pai, Jorge Costa, por acreditar no investimento educacional e formação acadêmica como seu legado paterno para todos os seus filhos. A sua paixão por livros, discos e contação de causos estilo ‘mineirinho’ me formou e conduziu à paixão pela docência. Obrigada!

Aos irmãos, Tiago, Ana Emília, Davi e Italo, por todas as vezes que me fizeram irmã.

À Valéria Costa, que despertou a minha força e vontade de ser livre.

À minha família manauara, em especial minha mãe Ivânia Egas, que me mostrou que é possível (re)significar a distância do afeto. À minha cunhada Letícia, e amado sobrinho Dimitri Egas. Muita luz!

Aos ‘migles’ Socorro (Paixão), Raianny, Ianara, Hercília, Tâmara, Karina Napoleão, Polianna, por serem mais que uma torcida, sendo abraço, colo, puxão de orelha e poesia durante esse processo.

Quero desejar às guerreiras Hilda, Vivian, Suzy, Érica e Yasmin força em suas trajetórias acadêmicas. Agradeço por terem sido âncora que toda mulher pesquisadora deveria ter. Obrigada, meninas. Nós mulheres fazemos ciência!

Ao amigo e companheiro Weriques Sales, com quem tive a oportunidade de compartilhar a minha trajetória intelectual e amizade sincera. Seus *memes* e vídeos engraçados foram fundamentais para aliviar a solidão do mestrado.

À amiga Sol Silva, que espera minha visita à Aracaju com muita paciência. Seu apoio e acolhimento virtuais são sempre bem-vindos.

À amiga Kelly Morais, pela disponibilidade de colaborar com livros, textos e, especialmente, incentivo para terminar essa escrita. Tenho grande admiração.

Ao Coletivo Lésbico-PI, com o qual tive oportunidade de compartilhar frutíferos debates e produções. A todas, desejo força na luta contra o patriarcado.

Ao Professor Doutor Francisco de Oliveira Barros Júnior, pela sua participação na qualificação e contribuições a esta dissertação de mestrado.

À Professora Doutora Maria Lídia Medeiros de Noronha Pessoa, por suas contribuições no exame de qualificação.

A Érico, pelo suporte e orientações.

Dedico este trabalho, também, à Nayra Sousa, por ter vivenciado ao meu lado cada etapa desse mestrado, desde o processo seletivo até as leituras oportunas dos manuscritos. Sou feliz por compartilhar contigo a interlocução, o cuidado, a companhia e o orgulho de amar uma mulher.

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender a partir das memórias de mulheres lésbicas, ex-alunas da rede privada de ensino da cidade de Teresina, os significados atribuídos às suas tentativas de encontrar condições para a consecução dos afetos e desejos nas suas trajetórias escolares. A pesquisa utilizou uma abordagem etnobiográfica. Esta abordagem que diz respeito à inovação teórica-metodológica baseada nos valores da pesquisa etnográfica, na sua capacidade de compreensão do mundo simbólico através das narrativas dos sujeitos. Para isso, o trabalho foi conduzido pela imersão em estudos sobre narrativas, sociabilidades e lesbianidades. O campo iniciou-se por meio de encontros, onde os convites foram realizados por meio de uma rede social virtual e por indicação das redes de relações das mulheres lésbicas participantes desta pesquisa. Ao considerar o sujeito pesquisado na sua multidimensionalidade ao narrar sua própria experiência e mediar sobre os desdobramentos subjetivos remetidos em suas memórias, esquecimentos e silêncios expressam repertórios discursivos que permitem, assim, descrever e analisar estruturas significativas de cultura, e não somente de um ponto de vista biográfico da vida particular de indivíduos ou arranjos institucionais, mas sobre os amplos sentidos culturais dados ao gênero e a sexualidade no espaço escolar, assim como, a maneira como a produção desses sentidos conformam a experiência individual após a saída do ensino básico. Com seus resultados intenta-se dá visibilidade sobre a temática da lesbofobia praticada no âmbito escolar e busca promover novas reflexões e discussões no sentido de ampliar debates, desfigurar preconceitos acerca do campo de gênero e da sexualidade, dessa forma, pensar de modo renovado, a cultura, a escola, os afetos, e as formas de ser/estar no mundo.

Palavras-chave: Etnobiografia. Lesbianidades. Trajetória escolar.

ABSTRACT

This research seeks to understand from the memories of lesbian women, former students of the private school network of the city of Teresina, the meanings attributed to their attempts to find conditions for the achievement of affections and desires in their school trajectories. The research used an ethnobiographic approach. This approach concerns theoretical-methodological innovation based on the values of ethnographic research, in its capacity to understand the symbolic world through the subjects' narratives. For this, the work was conducted by immersion in studies on narratives, sociabilities and lesbianities. The field was started by means of meetings, where the invitations were made through a virtual social network and by indication of the networks of relations of the lesbian women participating in this research. By considering the subject searched in his multidimensionality by narrating his own experience and mediate on the subjective unfoldings in his memories, forgetfulness and silence express discursive repertoires that allow to describe and analyze meaningful structures of culture, not only from a point of view biographical view of the private life of individuals or institutional arrangements, but about the broad cultural meanings given to gender and sexuality in the school space, as well as how the production of these senses conforms to individual experience after leaving primary school. With its results it is tried to give visibility on the theme of the lesbofobia practiced in the school scope and seeks to promote new reflections and discussions in the sense of widening debates, disfiguring prejudices about the field of gender and sexuality, in this way, to think in a renewed way, the culture, school, affections, and ways of being / being in the world.

Keywords: Ethnobiography. Lesbianities. School trajectory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 ITINERÁRIO ETNOBIOGRÁFICO: EM BUSCA DE POTÊNCIAS CRIATIVAS	19
1.1 Rotas teórico-metodológicas de etnobiografar	19
1.1.1 Acionar possíveis participantes: o convite <i>on-line</i>	32
1.1.2 Partidas e chegadas no trabalho de campo	39
1.2 Primeira estação: subjetividades assemelhadas e postura do pesquisador-sujeito	41
2 ETNOGRAFIA EM MOVIMENTO: PESSOA, PERSONAGEM, LUGARES E TEMPO	50
2.1 Segunda estação: Gênero, Sexualidade e Desejo	50
2.1.1 Na diáspora das homossexualidades e lesbianidades: breves apontamentos históricos	65
2.1.2 Primeira encruzilhada: a dupla invisibilidade de ser mulher e ser lésbica	72
2.2 Segunda encruzilhada: falar da escola e falar da sexualidade	74
2.2.1 Habitando a escola: a variedade de desejos e comportamentos sexuais	78
3 MULHERES, TRILHAS E TRILHOS	95
3.1 Caleidoscópio das narrativas	95
3.1.1 Travessia: a descoberta da sexualidade	97
3.1.2 Na terra do coração: Desafetos e Afetos	104
3.1.3 Na calçada: as sociabilidades fora da escola	109
3.1.4 Recados e cartas: (sobre)vivência da sexualidade	112
3.1.5 Fora da memória: momento presente, desejos assumidos e revelados	114
CONCLUSÃO	119
REFERÊNCIAS	123
Apêndices	129

INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade, passamos uma considerável parte das nossas experiências na escola. Quais memórias guardamos dela? Como os corpos se expressavam naqueles espaços? Como os discursos com os quais convivíamos foram contribuindo para nossas escolhas? Os conteúdos escolares falavam sobre nossas experiências? Podíamos expressar nossos sentimentos? Como eram tratados os sujeitos ou práticas que destoavam do padrão? A escola se constitui como um espaço de construção de identidades, mas também de silenciamentos, de invisibilidades. Quem narra as experiências silenciadas? Como os sujeitos lidam com os silenciamentos quando passam a conviver em outros espaços após a vivência escolar? Quais marcas levam ao longo da vida, alimentando suas memórias, ressignificações e negociações de identidades?

Este trabalho nasce de inquietações de quem estudou em escola da rede privada da cidade de Teresina/PI e percebeu, ao longo dos anos, como aquele espaço marcou sua identidade, em vários aspectos. Essas inquietações partem das experiências da pesquisadora e se transformam nas perguntas sobre outras experiências, vividas em suas particularidades, mas contendo elementos de identificação e, portanto, de aproximações. Como outras mulheres viveram sua sexualidade em escolas da rede privada de Teresina? Como mulheres lésbicas¹ se percebiam naqueles espaços? Nossas memórias se encontram nestas perguntas, que se desdobram em outras, e é por meio delas que construímos as rotas teórico-metodológicas e empíricas da presente dissertação.

Sexualidade, memórias e escola: eis o eixo que norteia esta pesquisa. Relacionar expressões de afeto aos percursos da memória e à instituição da escola é uma tarefa que exige vários cuidados metodológicos. Contar memórias que estão guardadas nas experiências femininas, nos documentos que registram histórias e sentimentos, vividas em um contexto institucional, nos traz o desafio de criar uma rota metodológica possível, que fale sobre a escola, mesmo sem estar pesquisando na instituição e que traga a força narrativa das experiências, principalmente as que foram invisibilizadas ou silenciadas.

A relevância da abordagem narrativa para esta pesquisa é pôr em evidência como a memória conecta-se com dimensões da história e da identidade. O ponto de partida da

¹ O termo lésbica foi utilizado como forma de denominar política e historicamente aquelas mulheres que relacionam-se afetiva e sexualmente com mulheres, mesmo que seja um termo em constante negociação quanto aos usos e abusos dos sujeitos que exprimem suas identidades. Ver: O que é Lesbianismo, de Tânia Navarro-Swain (2000), e Sopa de letrinhas, de Andrea Lacombe (2015).

reconstrução do passado, com interesses no presente, exterioriza os processos de construção da memória de grupos e pessoas, frutos de interações sociais múltiplas que acontecem dentro das relações de poder, tornando-se uma fonte rica para questionar projetos de esquecimento (NAVARRO-SWAIN, 2000).

A fala, como catarse, está ancorada no sentido de discutir o lugar de fala (RIBEIRO, 2017) que as interlocutoras da pesquisa trazem em suas experiências. Seu lugar social está em uma encruzilhada da matriz hegemônica, ou melhor, das suas múltiplas formas de opressão. Vistas como mediadas e hierarquizadas por seu posicionamento na matriz de dominação, estas são alocadas a partir de grupos socialmente estigmatizados, que, em negociações de privilégio e vulnerabilidade, expressam em suas identidades as marcas de uma voz única e universal. Ao notar que as experiências dessas mulheres lésbicas estão relacionadas com aspectos que as demarcam (seja através do gênero, da sexualidade, da raça/etnia ou classe social), significa dizer que é importante discutir poder, ou melhor, discutir o que impede que nossas existências se manifestem de forma digna em determinados espaços. Dessa forma, questiona-se o modo de sempre universalizar as experiências, impedindo-as de serem reconhecidas como potentes, criativas e humanas.

Para entender a realidade social e suas dinâmicas, de sempre colocar as experiências como universais, busco, através das trajetórias escolares das interlocutoras desta pesquisa, compreender a magnitude dessas estruturas e o seu sustentáculo por meio de suas narrativas biográficas. Para isso, apoio-me em uma ferramenta que proporcionará apreender em suas realidades os interstícios das estruturas sociais em quem vivem e que tende a colocar suas experiências como se fossem um bloco único, ou mesmo invisibilizar e apagar. A compreensão de que não há como hierarquizar essas estruturas institucionalizadas e que, em suas experiências, não existem modos para medir qual das opressões² deve ser mais enfatizada está apoiada em Kimberlé Crenshaw (2002), ao apresentar a Interseccionalidade, conceituando essa ferramenta como meio para capturar as consequências e mecanismos dos interstícios das estruturas do patriarcalismo, racismo, classismo, que, por meio de eixos de subordinação, atuam em políticas específicas para conformar identidades e seus respectivos espaços de poder.

² Este conceito anteriormente teve a contribuição de Angela Davis, em seu livro *Mulheres, raça e classe* (1982), assim como contribuição de Audre Lorde, em 1977, em uma comunicação no painel “Lésbicas e literatura”, da Associação de Línguas Modernas.

A forma pela qual inicio o trabalho se propõe a colocar a “boca no trombone”³, apontando que existem formas de interromper os silêncios institucionais que são conhecidos nos cotidianos das escolas e fora delas, por conta do não reconhecimento das diferenças. Do plural. Pensar pluralidades é pensar no peso do silêncio, que é a naturalização da morte de LGBTs⁴ a cada 28 horas⁵ e, em especial, no Estado do Piauí, apontado como um dos estados federativos mais perigosos para um LGBT se viver.

Sob o mesmo ponto de vista, romper com silêncios é romper com violências, na medida em que as proeminências dessas narrativas rompem com a norma branca, masculina e heterossexual. Com isso, demonstrar a necessidade de falar, no caso necessidade histórica, interessa para meditar qual tipo de sociedade estamos vivendo e construindo, ao passo que ausência também é ideologia. Em outras palavras, Audre Lorde (1977), ao transformar o silêncio em linguagem e ação, frisa: “Diga a elas sobre como você nunca é uma pessoa realmente inteira se permanecer em silêncio, porque há sempre um pequeno pedaço em você que quer ser dito e, se você continuar ignorando-o, ele fica cada vez mais louco, cada vez mais quente, e se você não o falar, um dia ele irá simplesmente se levantar e dar um soco na sua boca pelo lado de dentro”.

Eu, enquanto parte constituinte de uma multiplicidade de discursos, práticas e ações, considero importante rememorar minha vivência escolar para melhor especificar o meu interesse por esse objeto. Algumas de minhas considerações têm sido suscitadas por autores que investigam sobre a sexualidade, gênero, memória e educação.

Ao localizar temporalmente as minhas vivências escolares, percebo similitudes com as indagações feitas por Louro, expressas em seu texto *Pedagogias da Sexualidade* (2010), sobretudo, quanto à forma como conecta o seu passado com o seu presente, para sustentar a sua identidade. Rememoro o disciplinamento dos corpos com o fardamento, componentes curriculares e também com os ensinamentos implícitos nas sociabilidades com os outros discentes, pois mesmo que tenha estudado em escolas mistas, ou seja, que permitiam a escolarização de alunos de distintos gêneros, permaneci separada em algumas disciplinas,

³ Expressão popular que significar romper com silêncio(s), incomodar, gritar, denunciar.

⁴ A sigla compreende todos os indivíduos que, em nossa sociedade, são classificados como lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros e que estão em constante negociações identitárias em torno dos Movimentos Sociais, para mais, ver *Sopa de Letrinhas*, de Andrea Lacombe (2015).

⁵ Segundo dados do Grupo Gay da Bahia (GGB), em pesquisa feita no ano de 2016. Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/vinacius-de-vita/uma-pessoa-lgbt-morre-a-cada-28-horas-no-brasil_a_21701274/> Acesso em: 25/05/2018.

atividades extracurriculares, estrutura arquitetônica e discursos do corpo docente. Algumas dessas divisões tornaram-se explícitas fora dos muros da escola.

Algumas distinções foram marcantes em meu período escolar, como, por exemplo, a disciplina de orientação sexual, a educação física e as atividades extracurriculares ofertadas. Na disciplina de orientação sexual, as pautas eram direcionadas pela vertente de uma escola confessional católica, na qual prevaleciam orientações para o casamento heterossexual e, por consequência, a proteção da virgindade das mulheres. Nas atividades extracurriculares, só poderia cursar as aulas de teatro e o coral, direcionadas às meninas. Na educação física, no entanto, angariei maior “liberdade” na escola, por conta da minha aptidão a esportes, assim como construíram a percepção e o trato com meu corpo ao longo dos anos. A liberdade dada nas quadras não seria a mesma dada nos vestiários, condicionada pelo olhar dos discentes e docentes.

Minhas escolhas pessoais para aquele período (meados dos anos 2000) não eram as esperadas pela escola e a família. Persisti nas atividades e cursos voltados para o público do gênero masculino, o que ocasionou uma série de atitudes distinta das outras alunas. E, conseqüentemente, na construção das minhas sociabilidades.

As discussões sobre a sexualidade eram evidentes durante todo esse período, porém, silenciadas. Isso não significava que cessariam e, então, criei uma série de estratégias e resistências para burlar as regras, para, enfim, vivenciar todas as curiosidades relacionadas ao corpo e à sexualidade. Além de tentativas para encontrar condições para a consecução dos meus afetos e desejos. A maioria dessas vivências ultrapassaram o espaço escolar.

Resgatar minha vivência, mais do que uma forma de romper com os silêncios que me delinearam, resulta em formulação de estratégias e resistências à binaridade de gênero. As formas pelas quais tive que negociar minha fala, meu corpo, minha existência, em determinados espaços, influenciaram o meu entendimento sobre o que é gênero e sexualidade. Isso, hoje, é preponderante para fortalecer a minha perspectiva epistemológica e induz ao questionamento inicial desta pesquisa: O espaço escolar, como lugar para ampliar a percepção da diversidade e diferença, pode abrir o debate sobre representação(ões) e não-violências e tornar-se um lugar de autoaceitação?

Aqui, como pesquisadora, me proponho a tomar como lócus de pesquisa a perspectiva das mulheres lésbicas para compor a investigação sobre os efeitos da heteronormatividade, principalmente quanto às resistências e estratégias de subversão em suas trajetórias escolares e levantar questões não apenas sobre a vida de indivíduos ou arranjos institucionais

particulares, mas sobre os amplos sentidos culturais do gênero e a maneira como a produção desses sentidos conformam a experiência individual.

Importante ressaltar que, ao investigar como se constituem as relações e o que orienta as dinâmicas de interação no âmbito escolar, além das formas de sociabilidade(s) dentro do ambiente escolar, as interlocutoras em suas narrativas biográficas criam mundos, planos de pensamento e ações, e, por isso, ao narrar os acontecimentos rememorados de sua trajetória escolar, transmitem um relato comunicado que nos dá a possibilidade de compreender como são regulados e ordenados os (des)afetos nas suas tentativas de encontrar condições para a consecução dos seus desejos.

No encalço de apreender a subjetividade e a identidade na dinâmica de poder da diferenciação social, evidencio a perspectiva dos estudos de gênero e sexualidade para o entendimento da diferença, aqui ancorada na perspectiva da diferença como categoria analítica de Avtar Brah (2006), e assim situar teoricamente as pistas temáticas desses estudos, pesquisas e teorias.

O início dos anos 80 marca um significativo renascimento do interesse pela questão das identidades, que, parece, não terminará tão cedo. Formulações novas e sofisticadas dos estudos de sexualidade e seus desdobramentos no conceito de gênero são acompanhadas de outras, algumas das quais bem seculares e, em muitos casos, com desenvolvimento bastante radical de seus argumentos, vários deles apresentados pela medicina, psicologia, educação, direito, religião, etc., anteriormente adversários inflexíveis dos pressupostos teóricos e das implicações práticas dos estudos e conceitos em gênero e sexualidade. A razão pela qual resolvi acrescentar uma contribuição bem diferente a essa literatura é que falta algo essencial à discussão em andamento. As homossexualidades femininas⁶ raramente são mencionadas. Ela é uma dimensão pouco discutida nos estudos sobre sexualidade e gênero, uma parte invisibilizada e apagada pela história da sexualidade hegemônica. A história da homossexualidade, como é conhecida em geral, é apenas uma parte do ato da gênese política descrita nas páginas dos teóricos da sexualidade e do gênero, clássicos dos séculos XIX e XX. O objetivo de meu estudo é começar a romper as camadas que decantaram as singularidades das relações afetivas e sexuais de mulheres.

⁶ Termo usado no plural para enfatizar as inúmeras possibilidades que envolvem as negociações em torno do termo 'homossexualidade', considerando as diversas maneiras de expressarem-se quanto à sexualidade das mulheres que se relacionam afetiva e sexualmente com mulheres, dando ênfase ao termo que mais foi utilizado pelas interlocutoras durante a pesquisa.

Em certo sentido, este é um momento favorável para se escrever sobre sexualidade. A grande influência da teoria feminista significa que todas as suas implicações ainda podem brotar, como germinam as flores Chanana⁷ em nosso contexto brasileiro e, mais especificadamente, no contexto teresinense. Por outro lado, o momento atual é desfavorável⁸, visto a ambivalência do próprio prestígio da teoria em espaços outrem da produção acadêmica, que ameaça enterrar a sua visão estruturante das relações (machismo, misoginia, LGBTfobia, racismo e classismo) ainda mais profundamente, além de marginalizar as discussões que incorporam as críticas que as feministas sacudiram em torno de suas teorias. O fato de as pesquisas sobre homossexualidades ganharem novo fôlego não é apenas consequência dos insistentes teóricos que tornaram a questão da sexualidade problemática para o pensamento da virada do século XIX para o XX, mas relaciona-se como prático-político nos movimentos sociais que perseguem a urgência do seu tempo histórico em relação às desigualdades em uma democracia, em especial a experiência de uma jovem democracia no Brasil.

A virada do tempo, com seus marcos históricos, movimentou o pensamento e a cultura ocidental, principalmente o impacto na identidade cultural, que agora absorve o descentramento do sujeito nos discursos do conhecimento moderno. O debate acerca das desigualdades na nossa sociedade teve seu ápice de discussões em várias instâncias do mundo sociocultural, como, por exemplo, na Política, na família, na religião, no Estado e não seria diferente na Ciência, após a efervescência dos movimentos sociais surgidos no século XIX, onde vários grupos antes invisibilizados organizaram-se para entrar em confronto com o sistema de opressões sofridas ao longo da história. A querela da diversidade e da diferença promovidas por esses movimentos é resultado dos primeiros passos das transformações da identidade do sujeito.

No caso das Ciências Humanas, tornou-se mais preponderante quanto às teorias democráticas que estavam em formulação. Esse(s) Sujeito(s) que incomodou(aram) o sistema hegemônico e iniciou(aram) questionamentos sobre o que era considerado anormal, patológico, criminoso e mesmo inexistente. O caráter político de todos esses movimentos sociais foi alicerce para as rupturas paradigmáticas e que entravam com propostas para ir além

⁷ Simples, bonita e forte, a Chanana (*Turnera ulmifolia*) é encontrada facilmente em calçadas, terrenos, canteiros, ruas. Persistente, brota até onde não foi plantada. É conhecida também como Flor-do-guarujá ou Albina, sendo popularmente denominada como a flor símbolo da cidade de Teresina-PI.

⁸ Vide os debates atuais em torno do Movimento da “Ideologia de Gênero” e da Escola Sem Partido, para mais informações, em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/especialistas-desconstroem-os-5-principais-argumentos-escola-sem-partido/>. Acesso: 22/12/2017.

do instituído no marco do Iluminismo. A produção desses discursos no campo científico havia ultrapassado um círculo de instâncias acadêmicas e atingia todos os setores da vida social. O debate acadêmico brasileiro, acompanhado do Movimento feminista e do Movimento de Libertação Homossexual, na nascente de uma Constituição que estava na retaguarda de um longo período de ditadura, girava em torno do questionamento: Democrático para quem?

Nesse sentido, com as Ciências sendo colocadas à prova, surgiram então as várias vertentes sobre uma nova forma de se fazer ciência dando início aos vários debates epistemológicos e filosóficos em torno das identidades, representatividades e desigualdades, resultando, inclusive, numa diversidade de epistemologias, tantas quantas que chegam a acompanhar os novíssimos movimentos sociais⁹. Ao elencar determinadas teorias, conceitos e categorias, enalteço as teóricas feministas, que contribuíram para fundamentar a argumentação em prol da superação de todas essas desigualdades aqui expostas. Para isso, evidencio o ângulo dado pelo movimento feminista, que entrou na contenda a respeito das desigualdades existentes entre homens e mulheres ao longo da história da ciência e do quanto a produção dos discursos sobre as diferenças corporais determinava a distribuição desigual de poder. O ângulo principal aqui será o das ciências humanas e sociais, principalmente a Sociologia.

Realizar um resgate histórico da cientificidade¹⁰ é também perceber o que foi deixado para trás, ou melhor, perceber o que foi invisibilizado e apagado da história da ciência, do ponto de vista do gênero, como forma de diminuir as violências epistemológicas¹¹ que marcaram a ciência oficial e hegemônica e com ela perseguir usos e possibilidades do gênero nas pesquisas atuais.

Para tanto, esta pesquisa tem como propósito assumir uma postura feminista, de forma que as reflexividades políticas estarão evidentes dentro do meu texto, tomando posse como uma intelectual transformativa. Para Haraway (1991, p. 192), essa ideia é definida por: “A visão é sempre uma questão de poder – e talvez – da violência implícita em nossas práticas de visualização”. Assim, determinar quem tem vez e voz está no cerne das responsabilidades sociais de representar de forma ideológica indivíduos e grupos, portanto, evidencio o modo feminista de conhecer.

⁹ Contribuição de Manuel Castells, em sua obra *A sociedade em rede* (2000).

¹⁰ Esse resgate histórico da cientificidade pode ser visto em Arango (2012) e Barbieri (1992).

¹¹ Utilizou-se, como fundamento dessas questões acerca da maneira de produzir o conhecimento científico e de questionar valores como tendenciosidade, objetividade, validade e ética, o texto de Spivak (2010) “Pode o subalterno falar?”, bem como o de Butler (2011) “Vidas Precárias”.

A tentativa de compreender essas outras epistemologias retrata também a ampliação do diálogo sobre a diferença e com ela a produção acadêmica de uma outra história, a história da diferença. Ou melhor, a história da designação do outro, que apresenta como a imposição de características presumidas de uma norma “invisível” que categorizavam as pessoas, hierarquizando-as.

A construção de hierarquias que legitimam determinadas formas de expressão da sexualidade e do gênero, em detrimento e desprezo a tantas outras, denunciada por Michel Foucault entre a década de 1970 e 1980, questiona em si a forma de produzir discursos sobre a sexualidade, corpo e poder, dando cerne sobre a análise do poder e iniciando uma nova política do gênero, modificando a forma como se criam os sujeitos em vários âmbitos, principalmente no âmbito científico.

As matrizes normalizadoras, que se tornam referências, modelos positivos de padrões a serem seguidos, foram reforçadas e reproduzidas. Nesse padrão, tem-se, no topo das hierarquias construídas: a heterossexualidade, do homem branco, de um determinado modelo de masculinidade patriarcal, que nega tantas outras formas que não correspondam a este padrão. Isso foi demonstrado por Butler (2003), em “Problemas de gênero”, onde esta autora problematiza formas de (re)construções socioculturais e políticas.

Para problematizar as formas de (re)construir culturas, sociedades e políticas, torna-se necessário historicizar cada uma dessas formas de interpretar, significar e utilizar categorias e conceitos. Por isso mesmo, é importante ressaltar Foucault, ao usar a genealogia em *Arqueologia do Saber* (1980), para registrar o quanto que a história dos conceitos nos fornece diferentes interpretações e significados em cada sociedade e tempo, e, com isso, ajudar a balizar avanços e retrocessos nas propostas de mudança da cultura, sociedade e políticas.

Nessa narrativa, procurou-se captar de forma resumida alguns dos debates acerca da multiplicidade de iniciativas para mostrar a diversidade cultural e dos seus desdobramentos nas ciências sociais, alocando, assim, as minhas escolhas epistemológicas, teóricas e categorias elencadas como objeto de estudo. Para isso, pretendo, de forma sintética, apresentar meu objeto de estudo e objetivos da pesquisa.

Esta investigação levou alguns anos para ser formulada e foi consolidada através da minha formação como cientista social e como bolsista do Programa de Incentivo à Iniciação Docente (PIBID/Sociologia), que, com frequência, teve o tema do gênero e sexualidade observado e discutido a partir das atividades no âmbito escolar. Assim como contribuições surgidas na participação do projeto “Gênero: Diversidade e Interfaces” (2015), que tinha como objetivo tratar de eixos específicos para um concurso, no nível nacional, chamado

“Prêmio Construindo a Igualdade de gênero”. Este concurso premiava redações, artigos científicos e projetos pedagógicos que abordassem as temáticas de gênero, mulheres e feminismos como forma de sensibilizar a sociedade em torno dessas questões.

O projeto ofereceu formação para a comunidade escolar, na qual fui bolsista do Pibid/Sociologia, com os eixos: gênero e trabalho; gênero e violência; histórico e desafios do Movimento feminista; e gênero e sexualidade. O eixo no qual fui mais atuante foi o da temática de gênero e sexualidade, onde foram feitas atividades de intervenção (como palestras, oficinas e grupos focais) com os discentes.

A magnitude da problematização dessas questões, tal qual feita pelo concurso, fez-me pensar sobre os incômodos, sobre as hostilidades e como poderia propor algumas soluções para diminuir os índices de violência(s), tanto dentro do espaço escolar quanto fora desses muros, assim como suscitar o avanço das pautas dos movimentos sociais que cooperam nos debates no combate de violência(s) contra crianças e adolescentes, as mulheres e LGBTQI.

Resolvi tentar juntar a problemática quanto dos limites em relação às pesquisas sobre homossexualidades femininas até o atual momento com a incursão convidativa da Etnobiografia. Esta proposta é um convite para repensar teórica e metodologicamente a prática de pesquisa de quem investiga sobre trajetórias de vida. Considerando a memória como um elemento interpretativo da vida social, que permite a relação tanto com identidades quanto com representatividades, na sua abordagem narrativa de apreender a experiência do mundo.

Cara, eu sou um pouco leiga em relação a gênero. A gente fala como? [...] Eu não acho que... Eu debato muito isso com a Nádia¹² até porque como é teu trabalho, né... **Eu só fui começar a aprender em relação à sexualidade em si depois que eu saí da escola. Então, muitas coisas ainda tô começando a saber além, e eu ainda fico com receio de muitas coisas.** Então, tipo, eu não acho legal falar identidade de gênero. Eu não sei se tá certo, mas eu não sei como falar. Então, como é que eu falo? [...] eu me identifico como mulher, o meu gênero confere com o meu biológico, mas com aqueles que não conferem, como eu falo? É identidade de gênero mesmo ou é outra coisa? (MÁRCIA¹³, grifo nosso).

¹² Codinome da sua companheira.

¹³ Referência à cantora e violonista Márcia Castro, que fez parte da reunião da Anistia Internacional junto com outros artistas brasileiros das mais diferentes gerações e estilos para a gravação do clipe “Manifestação” em comemoração dos setenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.gay1.com.br/2018/05/artistas-lgbt-cantam-juntos-com-chico-buarque-e-fernanda-montenegro-em-prol-dos-direitos-humanos/>. Acesso 21 de junho de 2018.

A partir desse fragmento narrado por uma das interlocutoras, demonstro como a etnobiografia – por ajudar a compreender a um só método a união do discurso, linguagem e experiência – instrumentalizada na captura das dimensões narrativas¹⁴, e no rastro da literatura que conceitua as distintas categorias aqui utilizadas, que são memórias, oralidades e narrativas, acrescida do suporte teórico sobre gênero e sexualidade, aponto como irei direcionar a análise dos dados para que alcance o objetivo de identificar as soluções encontradas por essas mulheres, em suas trajetórias escolares, as formas pelas quais (re)significaram suas expectativas afetivas e sexuais para a imagem de si suscitada por sua identidade.

Cabe destacar que esta pesquisa tem como propósito viabilizar a ponte para as lacunas existentes nas pesquisas em gênero e sexualidade, a perspectiva das mulheres que se relacionam afetiva e sexualmente com outras mulheres e que estudaram em escolas privadas da cidade de Teresina (PI).

A importância deste trabalho repousa na consideração de que o repertório simbólico da vivência da sexualidade, dentro do espaço escolar, é um aspecto de relevância para o processo de constituição de subjetividades do sujeito com desdobramentos significativos nas identidades e interação social.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, apresento a relação entre a escolha metodológica de construir uma amostra não-probabilística de contatos com mulheres lésbicas e ex-alunas da rede privada de ensino e construir uma rede particular de etnobiografias. Em seguida, apresento o suporte teórico, tanto ancorado nas discussões sobre gênero, sexualidade e homossexualidades femininas quanto sobre educação. Com esta base, tomo sequência ao objetivo de apreender os processos de subversão de gênero e sexualidade, sistematizando os sentidos produzidos nas narrativas das interlocutoras, para, dessa forma, identificar as soluções encontradas por essas mulheres, em suas trajetórias escolares, bem como as formas pelas quais resistiram e subverteram os arranjos da heteronormatividade.

No primeiro capítulo, me proponho, ainda, a discorrer sobre o aparato teórico-metodológico em torno do debate sobre a etnobiografia, como forma de apresentar suas contribuições para a sua escolha nesta pesquisa, onde apresento os desafios para me inserir em campo, além do percurso que persigo acompanhada da vigília epistemológica que compete a um pesquisador-sujeito.

¹⁴ Aspectos das narrativas que interagem com distintas categorias onde mescla história, ficção, tradição, memória, imaginação histórica. Para mais, ver “O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral”, de Janaína Amado (1995).

No segundo capítulo, após problematizar sobre o método e o campo, irei perseguir reflexões quanto à perspectiva histórica das teorias de gênero, para reconstruir o resgate do feminismo e do movimento de libertação homossexual, dando ênfase aos debates em torno do lesbianismo, para situar o contexto no qual serão construídas as etnografias e, assim, relacionar com seus modos de subjetivação e experiência do mundo diante do debate sobre a identidade e a subjetividade sob o viés do gênero.

No terceiro capítulo, irei discutir a dimensão da vivência escolar e seus arranjos de gênero específicos, articulada à representação e práticas sociais relacionadas às sociabilidades entre pares e suas repercussões sobre o processo de constituição identitária e de subjetividade, apresentadas por meio da análise das etnobiografias das participantes desta pesquisa.

Por fim, este trabalho tem como pretensão dar visibilidade à temática da lesbofobia praticada no âmbito escolar, além de buscar promover novas reflexões e discussões no sentido de ampliar debates, desfigurar preconceitos acerca do campo do gênero e da sexualidade, para pensar de modo renovado a cultura, a escola, os afetos e as formas de ser/estar no mundo.

1. ITINERÁRIO ETNOBIOGRÁFICO: EM BUSCA DE POTÊNCIAS CRIATIVAS

Neste capítulo, me proponho a discorrer sobre o aparato teórico-metodológico em torno da etnobiografia, como forma de apresentar suas contribuições para guiar os caminhos pelos quais percorri nesta pesquisa, associada a alguns autores que debatem a temática das narrativas e trajetórias de vida. Em seguida, exponho as encruzilhadas surgidas quando da inserção no campo, relacionada às dinâmicas da abordagem narrativa ao iniciar os encontros e diálogos com as interlocutoras, além do trajeto que persigo acompanhada da vigília epistemológica, considerando que se trata de uma pesquisadora-sujeito.

1.1 Rotas teórico-metodológicas de etnobiografar

O futuro nada mais é do que um vazio indiferente que não interessa a ninguém, mas o passado é cheio de vida e seu rosto irrita, revolta, fere, a ponto de quisermos destruí-lo ou pintá-lo de novo. Só quisermos ser mestres do futuro para podermos mudar o passado. Lutamos para ter acesso aos laboratórios onde se pode retocar as fotos e reescrever as biografias e a história (KUNDERA, Milan; 2008, p. 125).

A epígrafe que abre este tópico foi estrategicamente concebida como forma de iniciar indagações sobre como se criam destinos, quando não se tem o direito de memória. Tal como romanceou Kundera sobre o passado, presente e o futuro, pode-se alocar sobre a forma como estabelecemos significados em nossas trajetórias de vida, sem nos dar conta que existe uma relação entre memória e identidade. No plano do resgate histórico de uma sociedade, a disposição entre memória, identidade e representação está atravessada por disputas de poder que exigem diligência ao mobilizar esses campos. Ao acioná-los, tomo como referência o recorte do feminismo, que surgiu a partir do questionamento do lugar da mulher nas relações sociais.

A leitura desse romance político e filosófico de Kundera (2008) nos transporta para as existentes pautas feministas que não foram solucionadas pelos movimentos sociais, sendo estas evidentes principalmente no âmbito acadêmico sobre o processo de fazer ciência¹⁵. Para aquelas mulheres que se irritaram, revoltaram-se e feriram-se para questionar seu lugar no

¹⁵ Esta questão será retomada no próximo capítulo.

mundo, dedicam-se obras que acolhem uma luta que está longe de ser solucionada. Tal como seus personagens¹⁶, que viviam e sentiam seu apagamento junto à cultura de seu país, após a invasão russa, há o sentimento de invisibilidade das mulheres na história. Campo este entrelaçado nos movimentos sociais e discussões políticas, assim como presente no emaranhado de violência(s) do cotidiano vivida(s) por aquelas e aqueles que trazem nas suas trajetórias de vida as marcas do poder do patriarcado.

Gagnebin (1999) salienta que a intersecção entre história, ação política e memória é constante na atividade da reminiscência. Provocada pela teoria literária de Walter Benjamin (1892-1940), que teve sua vida e obra absorvidas sob o fascismo¹⁷, explica a sua insistente (mesmo que não intencional) escrita sobre a importância da narração para a constituição do sujeito, além da impossibilidade de toda experiência coletiva moderna ser contada através de uma filosofia da história imersa no historicismo, teoria mais influente na época de Benjamin.

A crítica benjaminiana, aprofundada por Jeanne Marie, como uma teoria da história, é definida como a retomada ou rememoração de um passado esquecido, perdido, negado ou recalçado. Ou como melhor descreve esta autora em *História e Narração em Walter Benjamin*:

A lembrança do passado *desperta* no presente o eco de um futuro perdido do qual a ação política deve, hoje, dar conta [...]; mas ele não permanece definitivamente estanque, irremediavelmente dobrado sobre si mesmo; depende da ação presente penetrar sua opacidade e retomar o fio de uma história que havia se exaurido (GAGNEBIN, Jeanne Marie; 1999, p. 89. Grifo da autora).

Apoiada nas análises de Gagnebin (1999; 1993), que retorna às interrogações das obras de Walter Benjamin, na tentativa de recuperar sua suspensão, ao aprofundar em suas irresoluções¹⁸, oriento-me e reforço as semelhantes preocupações desta autora: “o que é contar uma história? O que é contar a história? O que isso significa? Serve para alguma coisa e, se

¹⁶ Kundera, nesse romance, lança um olhar sobre o cotidiano da República Tcheca, após a invasão russa de 1968 – as desilusões da juventude, a desorientação dos intelectuais, a prepotência dos líderes políticos. Kundera articula o destino individual dos personagens e o destino coletivo de um povo, a vida ordinária de pessoas comuns e a vida extraordinária da História nas suas subjetividades apagadas e esquecidas no tempo.

¹⁷ Walter Benjamin nasceu em Berlim, Alemanha, numa família judia. Foi um filósofo, crítico literário, ensaísta e tradutor. Tendo sua formação através da Universidade de Freiburg, integrando, anos mais tarde, o corpo de intelectuais da Escola de Frankfurt. A maior parte de suas obras foi publicada postumamente, ocasião em que suas reflexões tornaram-se significativas no pensamento contemporâneo. Sua trágica morte é resultado de toda a tensão vivida no entreguerras, visto que suicidou-se na fronteira franco-espanhola, para escapar das forças nazistas, a Gestapo.

¹⁸ “A reflexão benjaminiana sobre a crítica materialista da literatura conduz, então, a uma reflexão sobre *história*, no duplo sentido do termo: como conjunto dos eventos do passado e como sua própria escritura. [...] ele critica a ciência literária burguesa e, igualmente, a filosofia da história mais influente da época, o historicismo.” (GAGNEBIN, 1993, grifo da autora).

for o caso, para quê? (GAGNEBIN, 1999)”, refluxo este que condiz dado pela inquietação do autor sobre sua própria história, sobre a História em si e sobre a história dos vencidos¹⁹.

O aparato teórico-metodológico desta pesquisa centra-se no objetivo de trabalhar com etnobiografias instrumentalizadas a partir de entrevistas narrativas com as mulheres, aqui, sujeitos etnográficos. A metodologia empregada nesta pesquisa envolveu a combinação de diferentes técnicas qualitativas, tais como: narrativas, oralidades, história de vida, trajetória de vida, questionário biográfico, retratos cruzados, onde tem suas especificidades. No entanto, suas similitudes apresentam-se como significativas para a fundamentação em uma etnobiografia. As distintas técnicas contribuem para a escolha da ferramenta que melhor se adequa ao objetivo de pesquisa.

Busco ferramentas de apreensão de trajetórias de vida, guiada pelas orientações de Bourdieu (1996) e Amado (1995), para descrever seu percurso até o momento atual, com o fim de desvendar como essas mulheres assimilam conhecimentos sobre sexualidade, como se dão as reproduções dos significados/sentidos e como esses saberes são manifestados nas suas sociabilidades após sair do espaço escolar. Esta é uma tarefa que será constantemente retomada no decorrer deste trabalho. Assim, estabeleço a ferramenta desta pesquisa:

As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando à profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social (MUYLAERT; *et al.*; 2014).

A abordagem ancora-se ainda nas contribuições de Gonçalves (2012), Queiroz (1988), Hartmann (2012) e Barros (1987), para tratar das etnobiografias, isto é, compor trajetórias expressas em seus repertórios discursivos e, assim, descrever e analisar estruturas significativas de cultura, pelo discurso social em sua condição “microscópica” de especificidade complexa de seu mundo. A costura dos usos desses autores busca apreender suas perspectivas e utilizar com feitio que permita alcançar o objetivo desta pesquisa.

O uso do termo etnobiografia foi utilizado pela primeira vez por um cineasta argentino, Jorge Prelorán, que empregou essa ideia em sua produção cinematográfica para retratar sujeitos culturais marginalizados da cultura folk, na Argentina da década de 60, dando ênfase

¹⁹ “Escrever a história dos vencidos exige a aquisição de uma memória que não consta nos livros da história oficial. É por esse motivo que a filosofia da história de Benjamin inclui uma teoria da memória e da experiência, no sentido forte do termo (em alemão *Erfahrung*), em oposição à experiência vivida individual (*Erlebnis*).” (GAGNEBIN, 1993).

a uma reflexão etnográfica a partir da abordagem biográfica, explorando uma narrativa fílmica criativa entre os sujeitos (nativo e antropólogo) e, para isso, Gonçalves (2012) frisa o conceito de etnobiografia:

[...] o conceito de etnobiografia empregado aqui não é uma tentativa de produzir uma visão autêntica de dentro procurando “apreender um ponto de vista nativo”, mas sim um modo de definir a complexa forma de representação do outro que se realiza enquanto construção de diálogo, em que o cineasta e o antropólogo estão diretamente implicados (GONÇALVES, 2012, P. 29).

Nessas circunstâncias, a proposta da etnobiografia é interrogar o método, assim como Prelorán problematizou sobre o método de trabalho do cineasta e a concepção de imagem no cinema, a forma como se propõe o método de etnografar, próprio das ciências humanas, e as autobiografias, que intercalam uma interpretação criativa entre o pessoal vivido e as ideias culturais, apontadas na fabulação de sua experiência.

O trabalho de etnobiografar surge do paradoxo das ciências humanas no que pertence ao seu modo de constituir a produção do conhecimento. Almeja-se produzir uma visão de dentro, a partir da perspectiva do indivíduo, que é situado em um contexto, porém, imbricado pela perspectiva daquele situado de fora, a do pesquisador. Nesse sentido, a etnobiografia pertence ao diálogo construído entre o sujeito etnográfico e o pesquisador.

Como afirma Gonçalves (2012), a etnobiografia é a composição de uma imaginação pessoal sempre situada e, a partir desse princípio, entender que “na trajetória do sujeito, o sujeito utiliza conteúdo de *uma parte* de sua experiência de vida; acionados a partir de uma relação entre pesquisad@r e pesquisad@, não sendo rigorosamente uma biografia ou história de vida (2012, p. 12, grifo nosso)”. No que se refere à noção de história de vida, dialogo com Bourdieu (1996), que chama atenção ao denominar história de vida como ficções de si, onde a propensão do narrador é tornar-se ideólogo da própria vida e a ter precaução quanto à construção do indivíduo num esforço dirigido pelo interesse do pesquisador (BARROS, 1987).

Dessa forma, Gonçalves (2012), que concorda com Bourdieu (1996) sobre a relação sujeito-pesquisado e sujeito-pesquisador, reafirma o diálogo ou conversa dialógica, deixando de lado a ideia do arranjo de uma História de vida e ingressa em uma composição resultado de uma partilha de experiências, para, assim, compor as trajetórias de vida construídas ao escutar atenta e reflexivamente sobre as narrativas, tornando o encontro entre pesquisad@r e sujeit@ uma relação construída a partir da diferença com o Outro, intercambiando-as para fundar “[...]”

um discurso autoral proferido por um sujeito num processo de reinvenção identitária mediada por uma relação” (cf. Carvalho, 2003:284; apud GONÇALVES, 2012, P.24).

Essa compreensão é importante para que o processo de textualização possa desvendar, a partir das suas vozes, como essas mulheres manifestam o imaginário social sobre sexualidade adquirido ao longo de seu processo de escolarização, permitindo adentrar na análise dos seus significados/sentidos em vários aspectos, sobre os afetos e desafetos, a descoberta da sexualidade, interação com os funcionários da escola e também sobre as sociabilidades entre pares. A interminável interpretação e reinterpretção são mediadas pelo intercâmbio de experiências (sujeito pesquisad@r e sujeito pesquisad@), através de narrativas partilhadas, ou seja, mediadas pelo que se conceitua: “portanto, etnobiografia, é antes de tudo, produto de uma relação e de suas implicações a partir da interação entre pessoas situadas em suas respectivas vidas e culturas, tendo como pano de fundo suas percepções sobre a alteridade” (GONÇALVES, 2012, p. 29).

A crítica de Bourdieu à noção de história de vida parte do pressuposto de que a “vida” constituiria um todo coerente e orientado, dessa forma, sequências cronológicas ordenadas, existindo, assim, um postulado do sentido da existência compartilhado pelo entrevistado e pelo entrevistador, na cumplicidade dessa “criação artificial de sentido”, posto que para este autor a vida estaria mais para uma “anti-história”, o que para nós importa frisar que a noção de trajetória nos fala, nos conta muito mais ao tratá-las como um itinerário, dando o privilégio do caminho, do percurso ao pôr em evidência a narração.

Enquanto uma modificação no método que agrega novos significados à narração, no sentido de conceber uma experiência etnográfica, a etnobiografia, do ponto de vista sociológico, pode ser vista como “A possibilidade de etnografar uma vida e acentua a relação entre etnógrafo e nativo. Assim, o *etno* biografia é devido da etnografia, de sua potência narrativa que implica a relação complexa e produtiva entre um *alter* e um *ego*” (CARVALHO, 2003, p. 284). Assim, a potência de falar de si é reconhecer o Outro, onde se capta a relação intrínseca da experiência individual nos arranjos sociais.

O impacto dessas modificações conceituais da etnobiografia, distintas das concepções de biografia e de historiar oralmente, ao utilizar como método a dimensão metanarrativa da etnografia, faz-se como instrumento a potência relacional entre as narrativas pessoais, situações históricas, resultado de uma intersubjetividade que “... recusa a separação entre discurso, linguagem e experiência, insistindo na qualidade produtiva do discurso (2012, p. 10)” e, por esse ângulo, possibilitar lugar da agência da narração tornando-se o próprio objeto-etnográfico. O que é relevante destacar sobre a escolha desse método é a possibilidade

de apreender as trajetórias escolares dessas mulheres, enaltecendo o que suas fabulações sobre suas trajetórias transitam entre lembranças pessoais, relatos de outras pessoas, dos espaços e de narrar histórias que conformam suas memórias incrustadas em seus (des)afetos e desejos. Agregar novos significados à narração é dar para a interpretação pessoal dos sujeitos etnográficos, simultaneamente, a narrativa da agência, do evento, do social e dos personagens-pessoa. Isto posto, desponta uma tensão produtiva que abre espaço para reformular a concepção de individualidade e imaginação pessoal no sentido dado na Sociologia Clássica²⁰ e Etnografia²¹.

Em Gonçalves, essa ideia é em parte definida por identificar que os indivíduos são sujeitos sociais, determinam significados em seu entorno, compreendendo isso como uma rede de signos onde o sujeito agencia e narra, sendo produto de uma agência “pessoa-personagem”. Desse modo, pode-se deduzir que a pessoa-personagem é justamente aquela que faz a indissociável junção entre vivido e pensado, dado e construído, individual e social, ação e representação (2012, p. 39).

No intuito de esboçar um conceito de etnobiografia, Gonçalves (2012) já explicita a importância de compreender que a relação entre agência individual e estrutura social, dada como categorias opostas, partilha experiências que conduz a um modo de produzir personagens-pessoas no próprio ato social de contar, que transborda a forma como classicamente definia-se a representação do outro em um diálogo.

A noção de etnobiográfico problematiza, por assim dizer, o etnográfico e o biográfico, as experiências individuais e as percepções culturais, refletindo sobre como é possível estruturar uma narrativa que dê conta desses dois aspectos na simultaneidade, ou seja, propõem, a um só momento, repensar a tensa relação entre subjetividade e objetividade, pessoa e cultura (GONÇALVES, 2012, p. 20).

Diálogo este que é acentuado nessa simultaneidade da objetividade/subjetividade quando a pessoa-personagem é entendida em sua incomunicabilidade do ser, o que quer dizer que sendo produto de uma relação, sua produção transcende uma intimidade, uma

²⁰ A Sociologia Clássica trata as biografias e histórias de vida como algo para ser explicado, e não algo que explica a realidade sociocultural, a título de separar o seu objeto de estudo da Psicologia (DURKHEIM, 1888; DUMONT, 1985).

²¹ A Etnografia Clássica compreende este método como forma de observar principalmente o que o grupo analisado diz de si mesmo e o modo como identifica seus participantes para interpretar significados de cultura do “Outro” (GEERTZ, 1978; MAUSS, 2003).

subjetividade individualizante. Dessa forma, a imprevisibilidade de intercalar o real e a ficção na construção das narrativas é uma dimensão que é “operada através de um jogo das semelhanças e diferenças, que faz com que a pessoa vire personagem e o personagem vire pessoa em um contexto de interação e produção do self (GONÇALVES, 2012, P. 25)”. Apresentando, assim, uma compreensão mais densa de suas “vidas” e “filosofias”, de ser no mundo e de estar no mundo.

A perspectiva desta pesquisa se alicerça na contribuição de Maurice Halbwachs, que conceitua memória social como uma esfera social por meio da qual a sociedade representa a si mesma, articulando o presente e passado, para configurar a maneira como os indivíduos tomam para si uma representação (HALBWACHS, 2006). Para esse autor, o crucial é compreender a memória como uma reconstrução racional do passado, baseada em quadros sociais²² definidos e delimitados, e, assim, acionar um modo de visão para a realidade social unida com um posicionamento político e ético (HALBWACHS, 2006).

Nessa acepção, articular memória social com um posicionamento político, conforme demonstrado por esse autor, é entender o que existe por trás das disputas entre as memórias oficiais e as memórias subterrâneas. A memória social é política, e, por esse motivo, repercute numa série de disputas de poder, tal como são as relações de poder dentro do campo da sexualidade e do gênero, pois lança sobre as representações um modelo padronizado de gênero, sexualidade e prática sexual pertinente à imagem do homem, branco, heterossexual, classe média e pautado pela influência judaico-cristã.

Ao assumir um posicionamento político nessa investigação, evidencio a reflexão benjaminiana sobre História e Memória, dada a importância da narratividade para a constituição do sujeito – aqui no sentido de narrar a experiência²³ – tem-se que a necessidade da história “universal” é o oposto da sua realização efetiva, visto que Benjamin desvencilha o conceito de história como um conjunto de eventos do passado que “articula aquilo que julgamos comum entre o passado e o presente, e que apressadamente designamos como a verdade do passado (GAGNEBIN, 1993, P. 39)”, e conceitua-a como o resgate do

²² Esse autor considera que o depoimento, que é dotado de sentido, expõe lembranças, e estas conjecturam uma base, que determinam aspectos da memória denominadas como quadro sociais reais, constituindo-se como pontos de referência para a reconstrução daquilo que denomina como memória social (HALBWACHS, 2006).

²³ “A narrativa é uma forma artesanal de comunicar, sem a intenção de transmitir informações, mas conteúdos a partir dos quais as experiências possam ser transmitidas. Dito isto, Benjamin tinha como conceito central de sua teoria a experiência e como expressão delas a narrativa que para ele seria a forma de comunicação mais adequada ao ser humano” (MUYLAERT; *et all*, 2014, p. 194).

esquecimento, ou uma “memorização salvadora do passado”, recuperando, dessa forma, um passado que comportaria outros futuros além deste que realmente ocorreu.

Como recolheu Jeanne Marie, em seu livro *Walter Benjamin: Cacos da história*, para afirmar que “trata-se, para Benjamin, de resgatar do esquecimento aquilo que teria podido fazer de nossa história uma outra história. A empresa crítica converge, assim, para a questão da memória e do esquecimento, na luta para tirar do silêncio um passado que a história oficial não conta (GAGNEBIN, 1993, p. 52)”, dessa forma, recusa a imediatidade da busca pela verdade como símbolo de uma totalidade, clara e harmônica e enfrentá-la com seus ruídos, cacos e fragmentos que “reside antes no leque dos possíveis que ele encerra, tenham eles se realizado ou não” (GAGNEBIN, 1993, P. 51).

Enfatizar as experiências de vida dessas mulheres sob o embotamento dos discursos oficiais do gênero e da sexualidade presentes nas suas trajetórias escolares é uma forma de investigar como se criam essas estratégias e resistências para subverter os arranjos de gênero, com o objetivo de buscar a ordem de tais representações a respeito do gênero e da sexualidade em suas biografias, que, por esse modelo padronizado de gênero e sexualidade, coloca-se como uma memória subterrânea (HALBWACHS, 2006), visto os desdobramentos subjetivos da heteronormatividade remetidas em suas memórias, esquecimentos e silêncios.

Outro conjunto de questões sobre o esquecimento/silêncio na fala dos sujeitos corresponde ao destaque de Gonçalves (2012) que, em conformidade com Halbwachs (2006), diz sobre a narração construir “mundos socioculturais”, onde unir o discurso com a experiência e a linguagem demonstra que existe uma relação mútua entre memória e identidade, visto que estes silêncios que lapidaram através de sua trajetória escolar correspondem à abstração onipresente das relações sociais presentes em seu entorno, da política implícita e explícita da escola que estudou e de como isso subjetivamente teve impacto em sua história de vida. Sua proposta metodológica de observar trajetórias de vida tem o intuito de revelar alternativas na ligação entre memória, identidade e representação, anteriormente tratada aqui como a relação entre memória oficial e memória subterrânea, segundo os termos de Halbwachs (2006).

Para Gagnebin (1999), representa costurar a relação benjaminiana entre História, constituição do sujeito e narração através de uma estruturação do tempo de forma distinta do tempo cronológico. Para Walter Benjamin, a atividade da reminiscência teria que levar em

conta outra forma de lidar com o tempo, portanto, de lidar com a origem²⁴. Para ele, a “origem é o alvo (*Ursprung ist das Ziel*)”, o que significa dar o reconhecimento da perda, no próprio ato de recordação de uma ordem distinta, mostra a fragilidade desta ordem vigente. Como bem explica Jeanne Marie, “a origem benjaminiana visa, portanto, mais que um projeto restaurativo ingênuo, ela é, sim, uma retomada do passado, mas ao mesmo tempo – e porque o passado enquanto passado só pode voltar numa identidade consigo mesmo – abertura sobre o futuro, inacabamento constitutivo” (GAGNEBIN, 1999, P. 14).

Nessa lógica política de imprimir uma investigação sobre memória e representação – aqui se tratando do posicionamento ético e político sobre uma investigação na perspectiva do gênero –, a aparente universalidade dessa historiografia dominante remete a uma dominação de uma classe e às suas estratégias discursivas. A possibilidade de uma forma narrativa diferente das baseadas nessa narração dominante “deve ser interrompida, desmontada, recortada e entrecortada” (GAGNEBIN, 1999, P.17).

Um ponto de convergência entre constituição do sujeito, identidade, memória e representação que pode ser melhor entendida, atualmente, é o debate sobre “O que é lugar de fala”, onde as disputas sobre quem tem direito à memória é aquele grupo localizado hierarquicamente com poder dentro da produção científica, visto que a produção da História também está sob o regime de autorização discursiva²⁵, demonstrada por Foucault ao lançar suas obras sobre a História da sexualidade. Ribeiro (2017), por exemplo, nos chama a atenção ao desmistificar o lugar de fala, onde afirma que:

As experiências desses grupos localizados de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente. Isso, de forma alguma, significa que esses grupos não criam ferramentas para enfrentar esses silêncios institucionais, ao contrário, existem várias formas de organização políticas, culturais e intelectuais. A questão é que essas condições sociais dificultam a visibilidade e legitimidade dessas produções (RIBEIRO, 2017, P. 63).

²⁴ Para Walter Benjamin, a noção de origem deve servir de base a uma historiografia regida por outra temporalidade, que é a de uma causalidade linear, exterior ao evento. O que é necessário entender é a importância que este conceito tem com sua relação direta com o conceito de restauração (*apokatastasis*, em grego), pois para este filósofo, só é restaurado o que foi destruído, quer se trate do Paraíso, de uma forma de governo, de uma obra de arte ou da saúde.

²⁵ O discurso, aqui, se dá sob a perspectiva de Foucault, “ou seja, de não pensar discurso como amontoado de palavras ou concatenação de frases que pretendem um significado em si, mas como um sistema que estrutura determinado imaginário social, pois estaremos falando de poder e controle” (RIBEIRO, 2017, P. 56).

A etnobiografia, para tanto, torna-se uma dessas ferramentas de enfrentamento desses silêncios institucionais, onde aponta-se como uma metodologia que enfatiza romper com o regime de autorização discursiva, dando aos sujeitos etnográficos o lugar de fala, na qual promove a multiplicidade de vozes em torno de um tema transversal em todas essas experiências dentro de um modelo de escola conhecido, que é correspondente ao modelo heteronormativo, assim como a outras estruturas de opressão, como o racismo, machismo e classismo, que de certa forma é relacionado com os efeitos mais contemporâneos do *bullying*²⁶. Dessa forma, adentrar nessa perspectiva metodológica também resguarda seus limites e possibilidades ao utilizar narrativas e trajetórias.

É o desejo político que surge da fala. O lugar de fala pede, no entanto, um lugar de escuta. O lugar de fala expressa um desejo de espaço e tempo contra uma ordem que favorece uns em detrimento de outros. A escuta é um elemento prático no processo político que precisa ser experimentado com urgência, sobretudo pelos sujeitos que detêm o privilégio da fala (TIBURI, 2018, P. 56).

A propósito de uma etnobiografia encaixar-se nessa dinâmica do lugar de fala e do lugar de escuta, dado tanto por Ribeiro (2017) quanto por Tiburi (2018), afina-se o entendimento das disputas de poder na lógica da hegemonia da fala. Em contrapartida, a obrigação da escuta parte desse movimento de que fala e escuta, quando são políticas, entram em atrito e geram campos de forças dentro dos quais a produção dos discursos retorna ao mote do privilégio do espaço de voz do homem branco, heterossexual, burguês situado no topo dessa escuta.

O que se chama de lugar de fala é uma insurgência que afeta o chamado “falogocentrismo”, que é a “fala-poder” ou “poder-fala” do homem branco. A “fala” é autorizada por um “falo” que sempre esteve em posse dos homens brancos, que dominaram os discursos e a produção da verdade (TIBURI, 2018, P. 58).

Pereira de Queiroz (1988, p. 18), ao retratar sobre a relação sujeito-pesquisado e sujeito-pesquisador, reafirma a distinção entre pesquisador-narrador e escritor-pesquisador, onde evidencia que o narrador acionado na entrevista apenas transmite o que quer da sua experiência, sendo para o sujeito-pesquisado conveniente conservá-la digna de sua

²⁶ Termo utilizado para denominar “um tipo de violência que ocorre no espaço escolar, caracterizado por repetidas e intencionais agressões físicas e/ou psicológicas entre adolescentes, permeadas por uma relação de poder entre autores e alvos, sendo observado por testemunhas que geralmente se abstêm de agir” (SANTOS, T.; BARROS JÚNIOR, F. 2012, p. 336).

valorização, apesar de o pesquisador, numa tentativa de guiar a fala por meio dos seus objetivos científicos, comandar a atividade. O que interessa em acionar suas trajetórias não são apenas os fatos passados, mas a configuração na qual suas memórias são construídas e reconstruídas na medida em que confeccionam seu mundo sociocultural como um sujeito-etnográfico.

Em outras palavras, desde o início da coleta do material, quem comanda toda a atividade é o pesquisador, a fim de obter o relato “durante a entrevista, portanto, por mais que se preocupe [em] deixar o narrador como o senhor que está expressando, o pesquisador terá sempre uma posição dominante” (PEREIRA DE QUEIROZ, 1988, p. 18). Indubitavelmente, a diferença está também na distinção entre biógrafo e etnógrafo, onde o primeiro irá ressaltar os aspectos marcantes e inconfundíveis que o indivíduo decidiu revelar. Já ao etnobiografar, busca-se atingir uma coletividade da qual seu sujeito etnográfico faz parte.

Na tentativa de compreender a trajetória escolar dessas mulheres lésbicas e ordenar o que seriam suas experiências, foi dada uma ênfase particular às questões relativas a gênero e sexualidade. Ressalta-se que essa ênfase não busca afirmar algo como “estas são biografias de mulheres lésbicas excepcionais” ou “esta é uma experiência escolar excepcional”. Nem é biografia, nem compartilho o pressuposto de trajetórias excepcionais, nem considero “mulher” ou “lésbica” uma identidade fixa. Aliás, no caso, é exatamente uma ambiguidade de uma “identidade de gênero”, onde situo as experiências das interlocutoras dessa pesquisa. Assim como na apreensão sobre uma narrativa da escola não se espera um modelo harmônico e perfeito.

Trata-se, portanto, que, ao conduzir uma etnobiografia, “o que se espera é que a partir dela, da experiência concreta de uma vivência específica, possamos reformular nossos pressupostos e nossas hipóteses sobre um determinado assunto (DEBERT, 1986, p. 142)”, ao passo que o empreendimento nas ciências humanas do uso desse instrumental tem como privilégio de estar no interstício temporal do passado, do presente e do futuro, onde sabe-se das transitoriedades das identidades, das movimentações contextuais, sociais e políticas, o tempo não fica cristalizado e permite abrir para mudanças.

O desafio do recorte temporal, ao pesquisar, é didaticamente necessário, mas deve-se atentar que apreender o tempo é impossível devido à sua inteligibilidade ao se tratar de narrativas de vida, pois é sabido que o “tempo” perpassa a lembrança²⁷, a experiência e a

²⁷ O uso da definição de lembrança é dado através do conceito de Walter Benjamin, que define como “a capacidade de interpolações infinitas naquilo que foi” (GAGNEBIN, 1999, P. 17).

imaginação²⁸ e que implicam em formas diferentes de apreender cada uma delas em uma pesquisa em que se analisa o discurso. Ressalto o uso do tempo estrutural²⁹, ao assumir a construção das pessoas-personagens, nessa dinâmica sempre constante de lidar com uma restauração da narrativa dos sujeitos de pesquisa como fronteiras que eles habitam momentaneamente. Ao tratar o recorte temporal, atenta-se em:

...distinguir entre o vivido e o recordado, entre experiência e memória, entre o que se passou e o que se recorda daquilo que se passou. Embora relacionadas entre si, vivência e memória possuem naturezas distintas, devendo, assim, ser conceituadas, analisadas e trabalhadas como categorias diferentes, dotadas de especificidade (AMADO, 1995, p. 131).

Esse conflito é sinalizado por Amado (1995), ao colocar o vivido na instância da ação e a experiência de um indivíduo ou grupo à concretude. E isto é apresentar o que se tem de substrato de memória, em uma reelaboração, por variados mecanismos, componentes da experiência. Para essa autora, significa que história e memória estão conjugadas e submetidas a dimensões simbólicas que dão conformidade à identidade.

Cada ser humano pode ser identificado pelo conjunto de suas memórias; embora estas sejam sempre sociais, um determinado conjunto de memórias só pode pertencer a uma única pessoa. Somente a memória possui faculdades de separar o eu dos outros, de recuperar acontecimentos, pessoas, tempos, relações e sentimentos, e de conferir-lhes significados; por isso, sua ausência, necessariamente conduz à perda de identidade (AMADO, 1995, P. 132).

No caso desta pesquisa, que tem como foco retratar a trajetória escolar de mulheres lésbicas, ao indagar em suas lembranças sobre a descoberta e vivência da sexualidade na escola, as interlocutoras apontam para as soluções encontradas zigzagueando entre os modelos postos (heterossexualidade e feminilidade) e a consecução de seus desejos, onde

²⁸ A imaginação dada como uma condição de verossimilhança, onde “as pessoas podem experimentar assumir determinadas caracterizações e estereótipos, construindo uma personagem marcada por traços eminentemente sociais” (GONÇALVES, 2012, P. 25).

²⁹ A definição parte do conceito de devir dado por Deleuze sobre a imagem-cristal do tempo, “uma vez que o passado não se constitui depois do presente que ele foi, mas ao mesmo tempo, é preciso que o tempo se desdobre a cada instante em presente e passado, que diferem um do outro em natureza, ou, o que dá no mesmo, desdobre o presente em duas direções heterogêneas das quais uma se lança para o futuro e a outra cai no passado. É preciso que o tempo se cinda em dois jatos dessimétricos, um dos quais faz passar todo o presente, e outro conserva todo o passado. O tempo consiste nessa cisão, é ela, é ele que se vê no cristal” (DELEUZE, Gilles. A imagem-tempo, São Paulo, Brasiliense, 1990.1).

tiveram um “tempo” para entender a própria sexualidade e, dessa forma, ao narrar essas memórias no âmbito escolar, constatar sua identidade após decantar e atribuir significados a esse conjunto subjetivo que é a vivência da sexualidade.

Pereira de Queiroz (1988), ao tratar das formas de lembrar essas vivências, nos diz que “a história oral pode captar a experiência efetiva dos narradores, mas também recolhe destas tradições e mitos narrativos de ficção, crenças existentes no grupo, assim como relatos que contadores de histórias, poetas, contadores inventam num momento dado (1988, p. 19)”. Por isso mesmo, é importante problematizar sobre o que se quer narrar, o que se quer escutar e o que se quer escrever na construção de uma memória compartilhada. Para estas interlocutoras que dispõem destas fabulações, são alocadas como representações de gênero e sexualidade absorvidas em sua trajetória, sendo dentro ou fora da escola, e que dessa maneira demonstram como é organizada o sistema de gênero e sexualidade defendido em seu mundo sociocultural.

Então, quando se trata de histórias de vida ou narrativas de vida, tem-se a predisposição de conduzir metodologias para que se criem condições de que os dados coletados sejam concretos, verídicos, ou transpareçam o “real”, para documentar o imaginário social, em um discurso com um recorte temporal. E quando se coloca em questão a experiência individual traduzida em uma biografia, espera-se que ela se transforme em um discurso literal do “real”; no entanto, ao reelaborar de forma autobiográfica, o sujeito ao narrar assume aspectos singulares, postas aqui como ricas e férteis para compreender os significados ou os processos de dar significados.

Amado (1995), por exemplo, chama atenção de que “toda narrativa tem um ponto de vista, possui uma dose, maior ou menor, de criação, invenção, fabulação, isto é: uma dose de ficção”. Por outro lado, ao escolher a dimensão metanarrativa da etnografia, é sabido que o objeto-etnográfico, que é a própria narrativa, importa estar ciente da relação entre sujeitos: sujeito-narrador, sujeito-pesquisador e discurso-sujeito, ou seja, ao passo que ao acionar a fala, a agência afeta o modo como tratamos as histórias que os interlocutores nos contam, como contamos nossas histórias etnográficas sobre essas histórias, em conjunto de como relatamos as personagens-pessoas.

A plenitude da proposta da etnobiografia é propor uma narrativa que dá conta de um “estar no mundo” e, dessa forma, torna-se uma metodologia que apresenta proposições sobre a possibilidade de “escrever uma vida”, a par de sua potência criativa. A potência dessas histórias como produtoras de novas construções, de transformações, dos sentidos, nos seus próprios termos, é pôr em evidência suas experiências. Numa perspectiva de asseverar a

postura do pesquisador no ato de etnobiografar é enfatizar as experiências de vida sob o embotamento dos discursos oficiais.

A ideia de pesquisar trajetórias biográficas é ressaltar que, entre a trajetória individual e a experiência social, a análise terá como princípio ater-se às referências que ajudem a compreender a dimensão simbólica dessas experiências da escola a partir do que dizem as mulheres lésbicas³⁰ sobre suas relações e vivências nas sociabilidades escolares. Na concepção de Gonçalves, essa relação é em parte definida por identificar que os indivíduos são sujeitos sociais e ordenam significados em seu entorno, compreendendo isso como uma rede de signos onde o sujeito agencia e narra, sendo produto de uma agência “pessoa-personagem”. É trilhando esses aspectos que os relatos das mulheres ganham sentido possível de interpretação e de apreensão da realidade social que será conduzida, o estudo das suas vivências escolares, suas significações e que podem dar sentido quanto ao caráter de memórias afetivas.

1.1.1 Acionar possíveis participantes: o convite *on-line*

Ao lançar-se em campo, é importante ter cautela conforme as relações são estabelecidas com os interlocutores. Isto posto, ao iniciar uma interlocução, devo selecionar quais estratégias serão acionadas em campo, aqui, com a finalidade de destacar os desafios e as conquistas de se trabalhar com a sexualidade, afetos e desafetos na trajetória escolar. Passo, então, a explicar como se deu o contato da pesquisadora com as interlocutoras, sobretudo, porque me apresento como mulher, lésbica e ex-aluna da rede privada de ensino e, além disso, sujeito e objeto das recordações vividas e experienciadas na escola. Os desafios e conquistas foram mediados através de referências teóricas sobre mulheres que se relacionam afetivo e sexualmente com mulheres, assim como referências que debatem o âmbito escolar.

Nesse sentido, exponho aqui como o trabalho de campo foi organizado, colocando em detalhes como se deu minha inserção, quais os critérios para listar a possíveis participantes da pesquisa e como foram negociadas a escolha do local do encontro etnográfico, visto que o local específico para as entrevistas foi sugerido como integrante às lembranças das suas vidas

³⁰ Termo escolhido como forma de acionar a denominação “Lésbica” como categoria política.

para narrar suas trajetórias escolares sem estar necessariamente na instituição em que estudaram, locais que remetessem a alguma lembrança ou fizeram parte das suas trajetórias. Buscou-se garantir que a escolha do ambiente transmitisse uma atmosfera de confiança, sigilo e respeito às suas trajetórias. Acrescento, também, algumas meditações a respeito dos borramentos nas posições de sujeito e objeto, onde surgirão os limites³¹ de apreensão das narrativas de vida. Já atenta quanto às experiências assemelhadas da pesquisadora com as experiências das interlocutoras desta pesquisa, elemento importante para a construção da confiança entre os sujeitos da pesquisa.

Para uma compreensão específica dos sujeitos desta pesquisa, as trajetórias escolares nas quais irei centrar consistirão nas biografias de mulheres com uma faixa etária acima de 18 anos, em razão da problemática da faixa etária estar correlacionada à temporalidade da experiência, uma vez que a questão da identidade ou expressão da identidade e representação se dá na forma de etnografar a experiência. Isso quer dizer que a escolha das mulheres que se relacionam afetivo-sexualmente com outras mulheres é dada na atualidade, ou seja, após romper ou sair do ensino básico. Portanto, elas manifestam ou assumem essa identidade ou subjetividade no momento do encontro. Esse ponto é crucial ao conduzir os diálogos com as interlocutoras, visto que não foram nas instituições escolares que estas fizeram seu ensino fundamental e médio, mas em locais em que remetessem alguma lembrança ou fizeram parte das suas trajetórias.

O convite³² às possíveis participantes da pesquisa era encaminhado *inbox*³³, ou seja, foi enviado em particular, na caixa de mensagens privadas de uma rede virtual. No texto do convite, me apresento como pesquisadora da UFPI na área de Sociologia e informo que estou desenvolvendo uma pesquisa com mulheres que se relacionam afetiva e sexualmente com mulheres, ex-alunas da rede privada de ensino, residentes nesta mesma cidade.

Numa perspectiva de encontrar interlocutoras, informava que o seu contato e das demais foi selecionado a partir de um grupo privado do *Facebook* que reúne pessoas LGBTQI da cidade de Teresina. Esclarecia, ainda, que todas as identidades das entrevistadas seriam preservadas e que trabalharia com codinomes. Aguardava o retorno da interlocutora, para

³¹ Ao compartilhar das experiências eróticas do grupo estudado, redobrei a vigilância epistemológica quanto às questões de engajamento político em relação às discussões científicas, visto que a relação da produção científica com o ativismo político recai sobre o pesquisador a “realidade” das motivações para a construção da pesquisa na área.

³² Conferir apêndice B.

³³ Expressão oriunda do inglês, que tem como tradução "na caixa", e foi incorporada ao uso brasileiro. Via: <https://www.dicionarioinformal.com.br/in+box/>, acesso 29/05/2018.

então fazer contato para ir ao encontro e explicar como seria desenvolvido o trabalho, e, assim, realizar a entrevista.

Dos convites enviados, houve 7 retornos via mensagem privada na rede social. Contudo, com a possibilidade tecnológica de se comunicar através de mensagens instantâneas via *Whatsapp*³⁴, mais duas pessoas disponibilizaram-se para participar via indicação das primeiras interlocutoras com as quais já havia estabelecido contato inicial³⁵. Além disso, houve duas pessoas que não se interessaram em participar, após a explicação dos objetivos da pesquisa, e outras duas que, apesar da disposição em participar, não residiam mais no Piauí – o que dificultaria encontros pessoalmente.

É importante frisar que, ao elencar os critérios utilizados para a escolha das interlocutoras da pesquisa, houve uma proposta inicial, na qual prevaleciam as interlocutoras que residem em Teresina, terem estudado exclusivamente da rede privada de ensino no ensino básico, além disso, a forma como a expressão “lésbica”, apresentada como título desta pesquisa destacada no convite apresentou-se como norteadora das identidades, o que ocasionou o entendimento de forma fechada para a forma como identificavam-se, visto que ao responder às perguntas do perfil socioeconômico sentiam-se mais confortáveis em expressar-se de formas distintas, porém, ressaltavam relacionarem-se preferencialmente afetiva e sexualmente com mulheres.

Um dado importante a se destacar é que todas as entrevistadas declararam-se cisgênero e que performatizam o gênero “feminino”. Fator considerável³⁶ principalmente ao responder quanto à distinção entre gênero e sexualidade, e isso incluindo a relevância de declarar-se lésbica ou não, preponderou a identidade na qual se sentiam mais seguras, mesmo sabendo da relevância política em relação às disputas das siglas dada pelo movimento LGBTQI.

Como forma de melhor expressar esse dilema, retiro uma passagem da apresentação da interlocutora Luana que, ao ser indagada quanto à sua orientação sexual e identidade de gênero, diz:

Lésbica? Quando as pessoas me perguntam, inclusive, o menino me perguntou ontem o que eu era. E eu disse pra ele que eu era eu. Que eu era eu. Não gosto de rótulos. Ah eu sou assim. Acho tão confuso ainda esse lance de ser ou não ser alguma coisa. Eu acho que é tão

³⁴ Aplicativo que permite troca de mensagens via internet pelo celular.

³⁵ Para estas duas interlocutoras indicadas, foi apresentada uma carta de apresentação, conferir apêndice A.

³⁶ Aspectos que serão mais bem analisados no próximo capítulo, ao tratar mais detidamente quanto aos estudos de gênero e sexualidade.

pessoal. Tão individual. Consigo me identificar. Eu me relaciono só com mulheres há muitos anos. Há 15 anos. **Então, sou lésbica, mas eu procuro não me rotular não. Porque eu não sei o dia de amanhã. Ninguém sabe de nada.** (LUANA, grifo nosso).

Conjugada a essa última perspectiva de aventurar-me em campo, logo me apressei em reformular os critérios e assim construir outra configuração de contatos com mulheres que se relacionam com mulheres, independente da forma pela qual autodeclaravam-se, assim como dar relevância por serem ex-alunas da rede privada de ensino em qualquer momento da sua trajetória escolar, contanto que em qualquer série do ensino básico e que tivesse rede de relações (social, profissional, afetiva) na cidade de Teresina, e que se disponibilizassem para encontros pessoalmente para as entrevistas, para, enfim, construir uma configuração particular de etnobiografias. Para isso, apresento outro fragmento da fala de umas das interlocutoras que estudou o nível fundamental no ensino público e o ensino médio na rede privada:

Ah, sim! É muito diferente escola pública e privada. Muito diferente. Quando tu me faz a pergunta eu lembro da pública e eu [...] vou lá pra privada. **A pública**, a educação física era todo mundo junto. Todo mundo levava um litro d'água, ia pra quadra no meio do sol e todo mundo jogava vôlei e todo mundo jogava basquete e todo mundo jogava futebol, todo mundo fazia tudo. **A privada não.** As meninas jogavam vôlei. As meninas faziam aeróbica. Os meninos jogavam futebol. Não podia participar. Não tinha esse "Ah, é campeonato de futsal feminino e masculino...". Não. As meninas tinham que jogar vôlei. Era uma coisa mais suave. Os meninos tinham que jogar futebol e eu nunca gostei muito de nada, assim de esporte. Mas eu gostava do lado do masculino pra interagir também. Tinha muita diferença, assim como o comportamento. A gente tinha que tá tranquila. Tinha que andar, ninguém podia estar se trepando em nada. Se pendurando ou subindo escada. Não, isso era coisa de menino, não era coisa de menina. E eu sou muito brincalhona. Depois que me dá a liberdade, eu gosto de fazer baderna e eu fazia as badernas. (LUANA, grifo nosso).

A condução da pesquisa segue após a preparação dos encontros com as interlocutoras, onde apresento como irei recolher os dados. Identificando que irei utilizar um gravador, no entanto, adverti que a qualquer momento elas poderiam interromper a gravação e desistir da participação na pesquisa. Antes de cada gravação, houve uma conversa inicial para apontar quais eram os objetivos da pesquisa e por quais processos metodológicos em conjunto com a pesquisadora iriam processualmente dar continuidade aos encontros etnográficos.

As sessões de conversa foram realizadas em locais indicados pelas interlocutoras, onde foram gravadas apenas para facilitar a criação das narrativas posteriormente. Estas foram

escritas da seguinte maneira: a conversa com cada participante será transcrita e a pesquisadora, a partir daí, criará uma narrativa para cada uma delas – que será melhor apresentada no próximo capítulo, quanto às etnobiografias. Feito isso, foi solicitado um segundo encontro às participantes para acionar algumas dúvidas e comentários que surgiram após a transcrição da primeira entrevista.

A proposta de leitura prévia das suas transcrição de áudio antes de ir aos encontros seguintes é atrelada ao uso do gravador, onde é importante frisar o quanto o uso dessa ferramenta pode apresentar-se como instrumento infalível, visto a impossibilidade de desvio na narração, contudo, o obstáculo a ser superado seria posto em sua transcrição, para futura análise, com o imbróglio da agência da narração na construção dessas etnobiografias, posto que o modo como tratarei as narrativas que as interlocutoras contam, o modo como o campo interage com o sujeito-pesquisador e como as pessoas-personagens comunicam-se com a pesquisadora inter cruzam-se no que Queiroz (1988) alertou quanto ao uso do gravador e à transcrição:

O gravador parece, à primeira vista, um instrumento técnico próprio para anular, ou pelo menos diminuir o possível desvio trazido pela intermediação do pesquisador. Logo se viu, no entanto, que o poder da máquina não era tão absoluto, e nem mesmo tão grande quanto se havia suposto, uma vez que a utilização dos dados nas pesquisas exigia, em seguida, a transcrição escrita (QUEIROZ, 1988, P. 17).

O processo de criar uma narrativa para cada uma delas, nesse sentido, seria uma forma de, através dos codinomes escolhidos, apresentar a produção de sentidos atribuída aos seus mundos socioculturais, dando-lhes a relevância de que “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de existir” (RIBEIRO, 2017, P. 64), assim, assumir o papel de intelectual é analisar em seus discursos as relações de poder entendendo que, como sujeito-pesquisador, irei ter o posto de não assumir como representante dessas experiências, mesmo que assemelhadas, e sim de transcender o etnógrafo onipresente nas análises.

Os codinomes escolhidos por mim são referências de cantoras lésbicas da atualidade, que tiveram a ousadia de declarar o nome de seus amores, na medida em que usam de sua “voz” para entoar melodicamente suas vivências: Daniela Mercury, ELLEN Oléria, Luana Hansen, Maria Gadú, Márcia Castro, Josyara, Alice Caymi. Acentuo, porém, que as interlocutoras, em sua maioria, frisaram querer explicitar seus próprios nomes, mas para resguardar de suas identidades houve a preocupação de manter codinomes, pontuando assim o registro do sigilo de suas identidades.

Luana foi a primeira a responder ao convite. Ela tem 30 anos, solteira e terminou seu ensino médio em 2005. Tem ensino superior completo, autodeclara-se parda com suas ressalvas e prefere não falar sobre religião. Estudou em escola pública na maior parte do ensino básico, indo terminar o terceiro ano numa escola privada próximo de sua casa. Quando foi indagada sobre sua orientação sexual, enfatizou: “Que sou lésbica. De cara (LUANA, 30)”. Assim como enfatizou sobre ser cisgênero feminino.

Algum tempo depois, a segunda interlocutora entrou em contato. Márcia, 25 anos, que está em uma união estável com uma mulher há 3 anos. Estudou todo o ensino básico no ensino privado, sendo maior parte em uma única escola, terminando seu ensino médio em 2010. Nesse encontro, meados de maio de 2018, tinha iniciado um curso de especialização. Autodeclarou-se branca e ateia, mas ficou com dúvidas quanto à sua orientação sexual e gênero, afirmando ser uma mulher lésbica, admitindo não saber qual a distinção entre os dois termos.

Alyce, que também terminou seu ensino médio em 2010, tem 26 anos. Está solteira e autodeclara-se branca, defendendo não acreditar “nessa história de pardo”. É católica “não praticante” e tem curso superior completo. Estudou o ensino básico todo em escolas privadas, em distintas instituições entre o ensino fundamental e médio. Com timidez, não soube dizer sua orientação sexual, expressando um riso envergonhado, mas com segurança afirma ser do gênero feminino.

Da mesma idade, 26 anos, Josyara entrou em contato mostrando disponibilidade para “conversar sobre o assunto”. Ainda não terminou o ensino superior e autodeclara-se parda, mas não soube dizer qual religião possui, afirmando ter passado por um “bocado” delas. Seu ensino básico, sendo todo privado, tem distintos pontos de partida em várias escolas desde o ensino infantil até o ensino médio. Afirmando ser uma mulher cisgênero, não soube dizer sua orientação sexual. Timidamente, apenas disse “bi”.

Maria, que também preferiu autodeclarar-se bissexual, “pendendo mais para lésbica”, é a mais nova: 21 anos. Terminou seu ensino médio em 2014, todo em uma única escola privada. Está terminando o ensino superior, declarou-se ‘namorando’, sabendo que seu estado civil oficial é solteira. Ficou na dúvida quanto à sua classificação racial e preferiu não responder, assim como não definiu sua religião. Declarou-se cisgênero feminino.

Daniela, que estudou a vida toda em uma única escola privada, tem 27 anos, concluindo seu ensino médio em 2008. Ela está solteira, autodeclara-se branca e católica “não praticante”. Com veemência, declarou-se lésbica e “cis”. Faz uma pós-graduação e pretende fazer um

mestrado. Ela foi uma das interlocutoras que foi indicada, tendo que lhe apresentar no primeiro encontro, a carta de apresentação.

ELLEN, quando foi ao encontro, havia completado 26 anos. Tem o ensino superior completo e concluiu em 2009 seu ensino médio. Está solteira, é negra e candomblecista. Empolgada em participar da pesquisa, contou-me uma pequena conversa que teve anteriormente com uma amiga para responder sobre a sua orientação sexual e sua identidade de gênero, para, ao final, declarar-se lésbica, panssexual afetivo romântica:

Pesquisadora: – Bem, qual sua orientação sexual?

– Lésbica. Homossexual. Descobri um dia desses, inclusive. Sério. Eu achava que eu era bissexual até uma amiga minha me falar “Tu não é bissexual, não”. Eu fiquei refletindo. Eu, vixe... **Sabe, assim, foi difícil me assumir como lésbica.** Bissexual, não sei o quê. Até esse ano que eu me assumi como... Eu falava que eu era pansexual e uma amiga disse: “Não, eu acho que tu é pan romântica”, eu “hã?”, [amiga responde] “Pan afetiva”. Ela falou [que é uma] “sexualidade livre do nome”. Ela falou “**Eu acho que tu é lésbica pan afetiva.**” Eu: “legal”. Acho que é finalmente um rótulo em que me encaixei mesmo e deu certo porque eu sempre tentava entender minha atração por homens que não era realmente uma atração, era só não sei, permissividade. Eu sou uma pessoa muito permissiva. Então, vi que sexo com homem realmente nunca me deixou satisfeita. Ai, então, é, sou sapatão mesmo. Que bom! (ELLEN, 26, negra, grifo nosso).

Para complementar sua fala, continua explicando o que é panssexualidade:

Pan é tipo você ficar com todo mundo e não importa o gênero basicamente. Não importa o gênero e a sexualidade. Se você é pan afetiva, porra, é um monte de coisa. É tipo você pode até se relacionar com essas pessoas, mas não é bem só orientação sexual mesmo. É só tipo uma relação afetiva mesmo, você meio que gostou daquilo que aquela pessoa é como romanticamente, afetivamente, não diretamente, o corpo dele. O corpo e o sexo. Sexualidade tá cada vez mais complicada. Que bom, velho (ELLEN, 26, negra).

Firmada a participação das interlocutoras, alocando todas as particularidades, após perguntar sobre o ano que concluiu o ensino médio, dou início ao diálogo com perguntas mais diretas sobre a temática da trajetória escolar, que será melhor explicitado no tópico seguinte, abro, então, com um gatilho de memória: “Tente lembrar dessa época da escola, dos colegas de classe, dos professores, coordenadores, etc...”³⁷

³⁷ Conferir apêndice C – Roteiro de entrevista.

1.1.2 Partidas e chegadas no trabalho de campo

Rota definida e iniciada a busca por potências criativas, inclino-me quanto aos encontros com as interlocutoras. É sabido que chegar e partir são dois verbos de um mesmo eixo. Para chegar a algum lugar, você deve partir de outro e o contrário também é válido. As partidas deram-se em seus desafios, dado o significado de partida como jogo. Quanto às chegadas, resultaram em suas conquistas, no sentido de achegamento nos diálogos com as sujeitas nesse trajeto até a etnobiografia.

A pesquisa de campo, que constitui este trabalho, foi desenvolvida no período de abril a agosto de 2018, na cidade de Teresina. Realizaram-se, com cada participante, pelo menos dois encontros, com duração média de uma hora e meia, a depender do eixo ao qual foi direcionado o roteiro de entrevista naquele dia.

É relevante destacar que a produção dos resultados no decorrer desta pesquisa não é exclusivamente captada por uma visão nua e crua, ou seja, houve uma lapidação teórica que propõe questionamentos relevantes ao tema e de hipóteses que permearam o campo, esculpindo-o, de maneira que não se reparte a discussão teórica do debate metodológico, visto que a escolha da etnografia supõe um olhar vinculado aos conceitos e categorias do conhecimento etnográfico.

Neste sentido, tenho como desafio transformar essa investigação para além do posto nos discursos, experiências e linguagens. Em outras palavras, significa mais do que colocar as participantes para falar, contar, narrar sobre determinado assunto, como que usualmente fariam em outro momento, mas que colaborem com este projeto que sistematiza as vivências em comum.

Tal observação pretende buscar o que se reconhece como rigor científico ao prevalecer o universo das ciências humanas e sociais, que constitui investigar as relações humanas em amplo espectro. Bourdieu *et al.* (2000), ao elucidar-nos sobre a profissão do sociólogo, defende que:

Sem dúvida, o rigor científico não nos obriga a renunciar a todos os esquemas analógicos de explicação ou compreensão como é testemunhado pela utilização feita, eventualmente, pela física moderna de determinados paradigmas – até mesmo mecânicos- com finalidade pedagógica ou heurística; com a condição de utilizá-los de forma consciente e metódica (BOURDIEU *et al.*, 2000, p. 35).

Tentando dar conta da dinâmica das trajetórias escolares, arranjos de gênero e entendimento das práticas sexuais nas relações sociais numa teia de relações de escola,

sociabilidades, descoberta da sexualidade, relações com práticas-pedagógicas dos docentes, família e influências outras, foi necessário incorporar a dimensão do tempo, levando em consideração a idade das pessoas, a saída do espaço escolar e suas implicações na vida “adulta”. Nessa perspectiva, o “desenvolvimento” do grupo de mulheres lésbicas desdobra-se em mudanças referentes a um intervalo de tempo, no que toca ao período escolar do ensino fundamental menor até o ensino médio. Nos casos onde o intervalo de tempo é menor, ou seja, para aquelas que estudaram apenas o ensino médio em escolas privadas, o que equivale a três anos, é possível perceber, dessa maneira de apreender a memória, com vantagens, posto que são consideradas lembranças ainda “vivas”, o que resultou em uma magnitude de exposição com nuances ligadas ao seu momento atual com muito mais veemência.

Dessa forma, foram conduzidas suas narrativas para compor as trajetórias, de modo que interessa à pesquisadora. Para isso, estabeleceu-se de forma que o roteiro estruturado a partir de “gatilhos de memória” foi de suma importância. Caso contrário, a direção dos relatos poderia guiar para recordações em outras instituições, tais como: universidade, trabalho, coletivos, vivências de lazer, entre outras tantas possibilidades que cada uma das personagens-pessoa poderia fabular.

A pista para a construção e análise de dados do coro etnobiográfico se dará pela ordenação das notas de campo na forma de um banco de dados, tomando de empréstimo as contribuições de Brandão (1998). Assim, numa triangulação, ou seja, numa comparação entre notas de campo, que inclui observações antes e depois dos encontros das narrativas orais das entrevistas narrativas (MUYLAERT), tendo suporte autores referidos a sistematização de informações e construção de dados (APPOLINÁRIO; BAUER; COLOMBO; GIL; SPINK).

O diário de campo é tomado de notas sobre os questionamentos, dúvidas, angústias e reflexões no processo antes, durante e depois das entrevistas, assim como das passagens das transcrições que precisariam ser retomadas em um novo encontro e de palavras recorrentes que os sujeitos etnográficos fixavam-se. Houve, também, anotações das conversas antes de iniciar as gravações das entrevistas, que, de acordo com Menegon (2000), seriam as conversas do cotidiano utilizadas como recurso metodológico com menor grau de formalização.

Acrescento que algumas notas são observações dos sinais corporais, ou não verbais, de interesse para agregar à transcrição das entrevistas, como forma de esclarecer e favorecer a comunicação nos diálogos da pesquisadora e pesquisadas.

A sistematização de dados e da transcrição das entrevistas, a análise dos discursos, será feita na perspectiva de Spink (2000), que permite compreender o processo de produção de sentidos. Daí, a necessidade, nesse trabalho, do cuidado com o registro da fala, pois constitui

uma formação discursiva, produtora e/ou reprodutora dos significados atribuídos à sexualidade e ao gênero em nossa sociedade.

1.2.2 Primeira estação: subjetividades assemelhadas e postura do pesquisador-sujeito

As fronteiras temáticas e as negociações da pesquisa também valem-se para a construção da alteridade da pesquisadora, pois como jovem mulher, lésbica, ex-aluna da rede privado de ensino, atuaram como dispositivo³⁸ para a construção da minha própria subjetividade, e alertar para um maior controle no distanciamento do assunto, onde o fato de compartilhar das mesmas experiências sexuais que as mulheres pesquisadas colocaria como desafio o (des)conforto de falar sobre si e sobre sexo. Para onde direcionar as intenções subjetivas para realizar a pesquisa? Qual posição deveria ser assumida por mim nos encontros propostos com as mulheres da pesquisa? Como organizar analiticamente as questões que estavam relacionadas às minhas entrevistadas das que me interessavam como indivíduo?

Recapitulando, a pesquisa se deu com sete mulheres, na faixa etária entre 21 a 30 anos de idade e quanto a situação econômica apenas uma das interlocutoras declara que a renda familiar está na faixa de seis a nove salários mínimos³⁹, duas afirmam ter a renda familiar entre três a seis salários mínimos e as outras quatro interlocutoras com a renda entre um a três salários mínimos. Sobre o vínculo empregatício na qual se encontravam no momento do encontro apresento que três das interlocutoras estavam trabalhando como autônomas e duas trabalhavam de carteira assinada na área do comércio e as outras duas nunca haviam trabalhado, assim apresento de forma singular o entendimento da classe social⁴⁰ das interlocutoras. Quanto a classificação racial três autodeclaradas brancas, duas declaradas pardas, uma autodeclarada negra e a outra não soube o que dizer quanto à sua classificação racial, de distintas concepções sobre a espiritualidade/religião, onde duas não responderam

³⁸ Termo utilizado no sentido dado por Foucault em seu livro “Microfísica do Poder”: “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (2014, p. 364)”.

³⁹ O salário mínimo de referência é o decretado pelo presidente Michel Temer em primeiro de janeiro de 2018 no valor de R\$954,00, para mais informações: <https://www.contabeis.com.br/noticias/36253/temer-assina-decreto-definindo-salario-minimo-de-2018/>, acesso: 24/06/2019.

⁴⁰ O conceito de classe social central nos estudos sociológicos pode ser acionado através de Weber como um agrupamento de pessoas que surgem da estrutura de desigualdades sociais, mas que tem como base a igualdade formal entre os indivíduos. Dentro desse modo de análise, a sociedade inclui termos como mobilidade social e estratificação em uma abordagem analítica em três dimensões: econômica, política e social, que resultam das possibilidades de os indivíduos ascenderem e descenderem nessa estrutura a partir de um conjunto de probabilidades de bens, posição externa (status) e destino pessoal.

sobre a temática, duas disseram serem católicas não praticantes, uma católica e uma candomblecista. Quanto à escolaridade, duas são estudantes universitárias e as outras cinco têm curso superior completo, com três entre essas com pós-graduação.

Quanto a posição de classe econômica apenas uma das interlocutoras declara que a renda familiar está na faixa de seis a nove salários mínimos, duas afirmam ter a renda familiar entre três a seis salários mínimos e as outras quatro interlocutoras com a renda entre um a três salários mínimos.

Quanto à distinção entre ensino fundamental e médio, duas estudaram apenas em uma única escola; já as outras, parte do ensino fundamental em uma escola e o ensino médio em outra escola, de distintos bairros da cidade de Teresina, Timon e Caxias (cidades do estado do Maranhão, nas quais duas das interlocutoras residiam anteriormente). Todas as interlocutoras fizeram seu ensino médio em escolas localizadas na zona central de Teresina. Já o ensino fundamental, variava de localização, mediante a escolha ter sido predominantemente próximo ao local em que residiam.

Refletir sobre os métodos da pesquisa, quanto à relevância da trajetória de vida, retorna para as questões de demarcar a temporalidade das memórias através de um evento (descoberta e vivência da sexualidade na escola). Assim, a pesquisa ganha uma preponderância quando retorna a proposta de etnografar biografias, onde a proposta metodológica de utilizar nesta pesquisa etnobiografias é retomada para a explicativa de Gonçalves (2012), ao mencionar que as narrativas são como partilhas, como que abotoar em um processo relacional, “uma vez que suas produções dependem de uma relação para se constituírem subjetiva e objetivamente em sua *performance* com o outro” (GONÇALVES, 2012, p. 26, grifo do autor). Queiroz (1988), quanto ao valor dessas recordações, lembra que o narrador tem um papel de agente condutor das narrativas, contudo, a partilha define o que considera mais significativo para ser documentado.

Do outro lado do processo, indica que, enquanto pesquisador, a forma de análise é também mergulhada em teias de significados que ele mesmo teceu, constituindo-se, assim, como uma análise interpretativa à procura de significados, que surge a partir de uma interpretação de segunda e terceira mão (GEERTZ, 1978). Isso se torna uma adversidade, tratando-se do campo da sexualidade, tal como afirma Peirano (2008), “A personalidade do investigador e sua experiência pessoal não podem ser eliminadas do trabalho etnográfico. Na verdade, elas estão engastadas, plantadas nos fatos etnográficos que são selecionados e interpretados” (PEIRANO, 2008).

O despertar da subjetividade do pesquisador instiga as motivações da investigação, mesmo me apresentando com experiências assemelhadas, constato a dificuldade de construir confiança para que as interlocutoras falem de suas descobertas e vivências da sexualidade, apontada como tabu. O respaldo em minha própria sexualidade, obstáculo interpretado como um dispositivo da sexualidade em incitar e regular (FOUCAULT, 1988) põem as evidências simbólicas que busco compreender concomitantemente como uma relativa interioridade, porém, com uma irônica operacionalidade da igualdade de ponto de vista.

As surpresas em campo demonstraram o quanto a posição subjetiva do pesquisador deve-se resguardar de um processo de estranhamento, jogando com as dimensões do olhar, ouvir e escrever num processo de adaptação teórica do olhar, mesmo que afetado, para, assim, dar sentido às práticas e situações sociais concretas na produção da etnografia. Problematizar sobre a relativa 'autoridade' para falar dessas experiências coloca-me numa posição de "estranhar o familiar" e o processo de alteridade "torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente e mesmo emocionalmente diferentes versões e interpretações existentes a respeito dos fatos, das situações" (VELHO, 1980, p. 27).

Isso faz com que se considere relevante o fato de que as interlocutoras me denominaram e classificaram segundo suas expectativas. Fato relevante que destaco ao notar que as interlocutoras apresentam-se mais seguras e confiantes de compartilhar suas trajetórias ao confirmarem minha orientação sexual como uma experiência assemelhada e que, nesse sentido, teria como compreendê-las em suas motivações e escolhas, que foram veladas até então, ao mesmo tempo em que "... falar de sexualidade pode implicar visibilidade, e visibilidade pode implicar acréscimo de vulnerabilidade pessoal" (SEFNNER, 2013, p. 154). Como exemplo desse momento, destaco um fragmento da fala de uma das interlocutoras:

Assim, pra falar, eu não falo muito. Não falo muito sobre sexo. Mas eu sei o porquê que eu não falo. Eu não me envolvi com muitas pessoas assim sexualmente. Eu tenho 30 anos, tenho amigas que têm 30 anos que ficam com a menina e já vai pra cama. Eu não tenho esse negócio de ir não. Pra mim, é uma coisa muito conversada. Tenho que me sentir bem à vontade. Me sentir bem pra isso acontecer. **Eu conto em uma mão as pessoas que eu me relacionei**, mas foi uma coisa que rolou comigo quando eu era criança, mas hoje em dia eu já sou muito de boa. Mas eu acho que é de mim mesmo esse negócio de não me envolver sexualmente com qualquer pessoa que eu fique. Logo, porque eu sempre gostei de namorar. Eu namorei quatro anos e terminei, depois namorei 7 anos e fiquei o tempo todo com uma pessoa, né. Então, não tive muita experiência sexual, principalmente quando era mais nova (LUANA, 30, parda, grifo nosso).

Os destaques para esse fragmento são direcionados para as formas não verbais e alguns conectivos, onde a interlocutora sinaliza uma confirmação com as mãos e o olhar, como forma de apresentar o compartilhamento de uma lembrança, estritamente íntima, mas que supõe que a pesquisadora tenha semelhante experiência. Hartman (2013) destaca essa interlocução como uma união da língua oral e corporal, através de uma *performance*, que expressa no depoimento um aspecto da lembrança, este impregnado dos quadros reais (HALBWACHS, 1990), que permitem acessar vários elementos socioculturais.

Hartman (2013) nos diz que performance “são práticas estéticas que envolvem padrões de comportamento, maneiras de falar, de se comportar corporalmente – cujas repetições situam os atores sociais no tempo e no espaço, estruturando identidades individuais e de grupo (HARTMAN, 2013, p. 61)” e, portanto, aponto como, ao apresentar subjetividade(s) assemelhada(s) com as interlocutoras, demonstra-se os desafios de apreender os elementos de sua narrativa sempre em uma postura relacional, sem que isso absorva a pesquisadora-sujeito, e demonstre colaboração e relativo relaxamento para compartilhar.

A proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação “não violenta”. De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso de um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas de comunicação: esse acordo se firma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como tal o qual enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor (BOURDIEU, 2008, P. 697).

Como prática aceita, quando existe familiaridade e/ou subjetividades assemelhadas entre os sujeitos da pesquisa (pesquisador e pesquisado), a importância de construir um diálogo com suposta posição hierárquica ocupada por quem investiga, nos seus aspectos simbólicos do domínio metodológico e teórico, a forma como se conduz uma entrevista, tal como frisa Bourdieu (2008), em “Miséria do Mundo”, deve-se resguardar para uma comunicação não violenta e que o interlocutor com interesse apresente-se como colaborador-sujeito.

Outro ponto que considero como relevante para refletir quanto aos borramentos das posições de sujeito e objeto está relacionado com o fato de como o campo interage com o pesquisador, visto que o pesquisador é sujeito em sua incursão e estas interlocutoras reivindicam espaço de sujeito ao intercambiar as relações entre observar e ser observado, ou, como melhor menciona Geertz (1978), ao colocar-se na esfera do público, o etnógrafo torna-se vitrine. Na oportunidade, relembro de um momento para exemplificar:

Eu lembro muito da sexta série porque foi quando eu fui pra lá. Eu era da A e aí eu fui pra B, **foi bem marcante, foi quando tu entrou**, foi quando o Álvaro e foi quando eu comecei amizade com Manuel. **Tu entrou aí falaram isso que tu era muito masculina**, Manuel sofria bastante, muito mais naquela época do que nos outros tempos, porque naquela época ele ainda era da B, na sétima série ele ainda foi pra A. Mas na B foi quando ele sofria mais, porque os meninos realmente enchiam o saco mesmo, de quase bater, eu não lembro se batia, mas ele deve lembrar. Mas era uma coisa que... de mim... E o Álvaro eu lembro dele porque ele me perseguia, ele ia atrás de mim, pra pegar na minha bunda, pra pegar em mim e eu não sabia me defender porque eu não sabia o que era aquilo. Porque eu fui criada dentro de casa, eu não saía, era só escola. No máximo, eram minhas amigas da rua que iam na minha casa pra brincar, então, não tinha muito espaço, na minha casa não conversava muito sobre isso. Então, eu não via aquilo como assédio, porque eu tava sendo assediada e eu não sabia o que era aquilo e **foi bem marcante porque foi quando a Rafaela, acho que era acima do tempo dela, porque foi ela que falou aquilo de ti**, não lembro se foi ela ou se foi a Marília, foi uma menina que sentava lá atrás, e aí ela me defendeu e falou “nunca deixe isso acontecer” e ficou gravado. Então, por causa disso... porque eu sai da A pra B e aconteceu tudo isso naquele período curto, de um ano, na escola (MÁRCIA, 25, branca, grifo nosso).

Nesse relato, procurou-se captar o entendimento entre a constante relação entre pesquisador e o pesquisado, onde “jamais se separa dos contextos em que é produzido e nos quais se produz (GONÇALVES, 2012, p. 29)”, em que o terreno fértil da dimensão simbólica na apreensão das trajetórias de vida dessas interlocutoras se dará também por suas expectativas em torno da relação presente com a pesquisadora, na medida em que as memórias do “tempo da escola” são aprofundadas na extensão da intimidade e confiança para quem são ditas suas lembranças das sociabilidades escolares, e, por conseguinte, é relevada sua identidade e os significados de sua apreensão acerca da sexualidade e do gênero.

Destacar as formas pela extensão da intimidade e confiança para falar dos seus desejos, mesmo que apresentadas como uma experiência “passada”, possibilita identificar as soluções

encontradas por essas mulheres em (re)significar suas expectativas afetivas e sexuais para a imagem de si, agora na vida adulta. Onde, “a partir do momento em que o sujeito internaliza a não aceitação de si mesmo, fica sem espaço, sem voz, sem papel, sem função social, não sendo assim um sujeito de ação (SANTOS, T.; BARROS JÚNIOR, 2012, P. 346)”, e, nesse sentido, à medida que enfrentam seus tabus realocam todos os seus silêncios em representação através da sua identidade. Como confirma Louro (2010), ao lembrar suas memórias do tempo da escola, refletindo o debate sobre identidades e as práticas sexuais e de gênero atuais, despende o intervalo em que esteve inserida no âmbito escolar, para perceber na vida adulta que a acalorada disputa de poder das movimentações prático-políticas (aqui denominadas quanto à postura dada ao tema no cenário da escola) deu o surgimento dessas discussões que atribuem a forma como investimos e construímos os mais diversos modos de conceber a sexualidade, aqui colocada como vinculada à orientação do desejo sexual e afetivo e à representação social ou subjetiva da identidade de gênero.

Essa mesma autora chama atenção, por exemplo, para o fato de que a “[...] sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza (2010, p. 11)”. O que significa que cada trajetória de vida, ou no caso trajetória escolar, é mergulhada em inúmeras formas de dar sentido e significado às formas como vivemos nossa própria sexualidade. Ao alocar isso para o espaço escolar, surge a indagação: como discutir sexualidade na escola? Onde ficam os desejos e afetos?

Nessas circunstâncias, ao perscrutar sobre como se atribui importância e significados à sexualidade nos processos de socialização dentro do âmbito escolar, verifica-se que há um inquérito sobre aquelas e aqueles que não aderem ao sistema de gênero e sexualidade na escola e isso faz com que se torne uma complexa e interconectada estrutura social circunscrita nas esferas do público e do privado. A problemática se dá pelo fato de esta autora considerar que a escola ainda permanece numa política de marcador de poder com os agentes envolvidos, sendo a instituição escola sutil nos seus múltiplos mecanismos. Assim, os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, que também fazem parte de uma sociedade patriarcal, machista, sexista e misógina, os aplicam em suas formas não transparentes de marcar o corpo naqueles e naquelas que não correspondem ao padrão imposto pela heteronormatividade.

Suas formas invisíveis de marcar o corpo são evidentes através da experiência desses indivíduos, que trazem consigo memórias transversais de acomodação e controle nas instituições sexuais⁴¹. Instituições estas que, muitas vezes, passam despercebidas, pois não são visíveis ou reconhecidas, e muito menos têm esta intenção, pois a denúncia destas torna-se uma “ameaça” à ordem, causando nesses indivíduos maior repressão. Sua denúncia e combate giram em torno de uma grande disputa de poder na realidade social.

À escola como dispositivo de controle e regulação, tal como Michel Foucault (2006) nos faz pensar, faz-se necessário reescrever a multidimensionalidade da história passada, tornando a trajetória desses sujeitos coerentes com suas singularidades, de forma que ponho em evidência o marcador das diferenças para mapear as sociabilidades juvenis dentro do espaço escolar para mediar minha pesquisa sociológica.

Arvorei-me com essas pistas de campo para observar como os marcadores sociais da diferença (gênero, sexualidade, classe) definem os espaços de agência e campos de possibilidades nas dinâmicas de interação nas sociabilidades juvenis, pondo em evidência as experiências de mulheres que se relacionam afetiva e sexualmente com mulheres e identificar os efeitos da heteronormatividade no espaço escolar a partir das trajetórias escolares desses sujeitos etnográficos, sobressaltando que raça, gênero e classe entrecruzam-se, resultando em formas diferentes de experiência as opressões e que “é preciso pensar ações políticas e teorias que deem conta de pensar que não pode haver prioridades, já que essas dimensões não podem ser pensadas de forma separada” (RIBEIRO, 2017, P. 71).

A aceitação dessas concepções a respeito das sociabilidades escolares é transversal ao debate feito por pesquisas sobre sexualidade no âmbito educacional. Onde os desafios surgem no momento dado em que narrar as escolas, os afetos, desejos, assim como aspectos da descoberta da sexualidade torna-se um assunto tabu devido à particularidade que se dá ao falar sobre a própria sexualidade.

Pressupor que a possibilidade de que os convites realizados tenham sido “negados” pode estar relacionada a isto, é de considerável relevância avaliar também esses “silêncios”. Compreendido dessa forma, tomo de nota em meu diário de campo que as meditações a respeito dos critérios para selecionar as possíveis participantes também se unem a uma reflexão teórica, aonde a atuação do dispositivo da sexualidade na construção desta pesquisa veio antes mesmo da discussão sobre trajetória escolar.

⁴¹ Instituições sexuais, no sentido dado por Foucault (1987), ao denominar a prática do “poder disciplinar” realizada por várias instituições que foram criadas com a função de produzir, regular e reprimir comportamentos. Uma dessas instituições é a escola.

Dessa maneira, esclareço dois aspectos nesse movimento etnográfico: o primeiro aspecto corresponde ao fato de que estabeleceria uma postura ética quanto às identidades, assim como tentaria um equilíbrio no momento de negociar o local dos encontros etnográficos, dando-lhes segurança tanto em relação à confidencialidade das suas trajetórias quanto aos temas considerado íntimos e pessoais. O outro aspecto relaciona-se à quantidade de entrevistas, visto que o cuidado com suas narrativas de vida se dá devido à capacidade de apreensão da experiência vivida, conforme são aprofundados alguns elementos biográficos nos diálogos com as interlocutoras.

Por conseguinte, abastecer-me das referências que trabalharam com as homossexualidades femininas foi de grande relevância para lapidar o olhar para as singularidades de suas experiências, e, assim, captar o que ultrapassa o caráter individual de cada relato. Debruçar-me sobre como poderia interagir com o grupo pesquisado foi intensamente atrelado com os borramentos nas posições de sujeito e objeto na diligência como são tratadas as parcerias homoeróticas femininas, e, assim, administrando a agência do modo como relatarei as personagens-pessoas nas análises do terceiro capítulo.

Além de corroborar que é necessário “quebrar um silêncio público absolutamente sancionado (SCOTT, 1998)” nas questões de prática sexual, revelando algo que existia, mas que fora suprimido através da denúncia das instituições sexuais existentes. Apreendendo que a relação entre suas atividades pessoais e a política representa trabalhar com a história da diferença, ou, como melhor coloca Scott em seu texto “A invisibilidade da experiência” (1998), fornecer “... evidências de um mundo de práticas e valores alternativos cuja existência desmente construções hegemônicas de mundos sociais, sejam essas construções suporte para a superioridade política do homem branco”, resultando em uma “coerência e unidade de individualidades, a naturalidade da monogamia sexual, seja a inevitabilidade de progresso científico e desenvolvimento econômico” (1998, p.300).

Tratando-se, portanto, que “a visibilidade da experiência se torna então evidência para o fato da diferença, em vez de se tornar uma forma de explorar como a diferença é estabelecida, como ela opera, e como e de que maneira constituem sujeitos quem veem e atuam no mundo (SCOTT, 1998, p. 301-302)”, como forma de deduzir que quem tem o comportamento diverso do estabelecido pelo binarismo sexual na escola fica passível de violência, atentando-se ao fato de que no âmbito escolar o controle dos corpos e divisão dos sexos ocorre de uma forma sutil, em conformidade com a construção e reconstrução dos espaços sociais dos corpos de meninos e meninas.

O contexto escolar também é um espaço político, onde as representações e os significados podem ser desconstruídos e reconstruídos, tornando-se local de reinvenção, inclusão e pluralidade. Miskolci (2012) atenta que isto é particularmente positivo, ao refletir um aprendizado pelas diferenças, que evidencia uma proposição de práticas políticas e educativas atentas às diferenças.

2. ETNOGRAFIA EM MOVIMENTO: PESSOA, PERSONAGEM, LUGARES E TEMPO

Este capítulo aborda a relação entre discursos sobre gênero, sexualidade e desejo, que engendram⁴² as diversidades implícitas e explícitas no âmbito escolar. O levantamento e a revisão bibliográfica apresentada na primeira sessão possibilitaram a confecção de um estado da arte na apreensão da(s) experiência(s) lésbica(s) das interlocutoras, privilegiando a produção recente, sem deixar de enaltecer as conquistas de todos os estudos e pesquisas que, sem dúvidas, são importantes para que este tema fosse possível.

Em seguida, apresento mais detidamente como a questão acerca das práticas sexuais se insere nas relações sociais dentro das escolas, evidenciando a ótica das interlocutoras, na medida em que compartilham suas trajetórias escolares e, assim, identifico formas de regulação e de controle nas condutas narradas, para, dessa forma, conectar com as pluralidades de perspectivas que contemplem tanto o plano das vivências como as dimensões institucionais.

2.1 Segunda estação: Gênero, Sexualidade e Desejo

Antes de chegarmos ao que se entende sobre a experiência lésbica propriamente dita, é importante falarmos do percurso intelectual e de luta de todas que lançaram-se nos questionamentos da esfera do gênero e sexualidade durante a história. A escolha por Safo de Lesbos não é aleatória, ao contrário, guia-nos que, desde muito tempo, as mulheres lésbicas vêm lutando para serem sujeitos políticos e produziram discursos contra-hegemônicos.

Nascida em 630 a. c., na ilha grega de Lesbos da Ásia Menor, atualmente nomeada como Ilha Mitilene, a poetisa Safo, de talento extraordinário, a qual, em suas obras, exaltava o amor e desejo pelas mulheres, tornou-se um ícone referência⁴³ para as mulheres que se relacionam afetiva e sexualmente com outras mulheres. Contudo, mesmo considerada por seus contemporâneos como uma das maravilhas da antiguidade, teve suas obras destruídas e queimadas, além de esquecida por um longo tempo da história oficial. A motivação da

⁴² Engendrar: “dar origem a, gerar, produzir; [...]. Inventar, imaginar, engenhar” (Ferreira, 1999, p. 759).

⁴³ Torna-se referência na medida em que a denominação “práticas sáficas” tem como sinônimo de lesbianismo a partir da alusão aos amores de Safo em seus poemas, assim como a correspondente prática sexual e afetiva registrada em sua trajetória de vida (NAVARRO-SWAIN, 2000).

destruição e apagamento proposital das obras de Safo foi concomitante à instituição da criminalização da homossexualidade, na época com pena de morte, quando Teodósio, o imperador romano do oriente, instaurou o cristianismo como a religião oficial do seu império.

Para saber e aprofundar sobre suas obras e trajetória de vida somente através das obras de seus contemporâneos homens. Os poemas que resistiram ao tempo, sob a sombra do apagamento proposital e do esquecimento, tornaram-se símbolo da identidade lésbica contemporânea. Sabe-se que, entre os atenienses, as mulheres eram consideradas seres inferiores. As mulheres que amavam mulheres, para essa versão histórica, nem existiram. O amor, este sentimento puro e nobre pelos antigos, não era considerado próprio a elas. Selar a possibilidade do amor entre mulheres recaía em um chumbo de invisibilidade, sendo ainda mais severo para aquelas que ousavam resistir.

Resistir, talvez, seja a palavra-chave para problematizar como uma prática sexual se insere nas relações sociais. Falar. Calar. E, então, falar de novo, porém, em voz baixa. Mas em torno de que se dá essa “falação”⁴⁴? O debate sobre a sexualidade avalia também as formas pelas quais, através da história do ocidente, as relações homoeróticas⁴⁵ foram concebidas, julgadas, difamadas, louvadas e silenciadas. Aqui, no século XXI, surge um grito retumbante dessa multidão. O que a voz de Safo traz, além de inquietações e a necessidade de existir, é evidenciar que as vozes esquecidas e silenciadas ao longo das disputas na construção de uma memória coletiva foram adaptadas pelo movimento feminista há muito tempo, aqui evidencio as feministas lésbicas. A questão a ser formulada é: por que demoraram tanto a serem ouvidas?

Possuímos um conhecimento melhor do que qualquer outra geração anterior teve para compreender as questões de gênero e sexualidade. Fato que põe nosso foco nas relações de gênero em uma dimensão de produção do conhecimento como uma categoria de análise das desigualdades e opressões, que perpassa por todas as estruturas constituintes da vida em sociedade. O empenho prático e político dos movimentos feminista e gay, para as mudanças históricas conhecidas em nossa sociedade, fundaram uma mudança profunda no conhecimento humano. A história, tal como conhecemos, pode ser vista, estudada e analisada, não como

⁴⁴ O termo usado refere-se ao seu significado usual: falar mal.

⁴⁵ O uso desta palavra refere-se tão-somente à possibilidade que têm certos sujeitos de sentir diversos tipos de atração erótica ou de se relacionar fisicamente de diversas maneiras com outros do mesmo sexo biológico. Ou melhor, estes sujeitos homoeroticamente inclinados não são, como facilmente acreditamos, alguém que possui um traço ou um conjunto de traços psíquicos que determinam a inexorável e necessária expressão da sexualidade homoerótica em quem quer que os possuísse. “A particularidade do homoerotismo em nossa cultura não se deve à pretensa uniformidade psíquica da estrutura do desejo comum a todos os homossexuais; deve-se sugiro, ao fato de ser uma experiência subjetiva moralmente desaprovada pelo ideal sexual da maioria” (COSTA, 1992, P. 22).

mero resgate do passado, mas como forma de contá-lo por um outro ângulo, agora pela perspectiva do gênero como uma estrutura social.

Até chegar ao histórico dos movimentos feminista e gay, junto com suas vitórias para atingir os objetivos políticos e seus intensos impactos culturais, demandou investigar a origem e o desenvolvimento das epistemes que instruem a cultura, a política, o poder, o pensamento e a prática de vida de vários períodos históricos, aqui elucidados ao mencionar Safo de Lesbos. A História, nesse ponto, torna-se nossa aliada para buscar as outras estórias.

A história é uma cronologia que torna as experiências visíveis, mas na qual as categorias parecem, entretanto, como a-históricas: desejo, homossexualidade, heterossexualidade, feminilidade, masculinidade, sexo, e mesmo práticas sexuais tornam-se de tal modo entidades fixas, vivenciadas através do tempo, mas que não são em si próprias historicizadas (SCOTT, 1998, p. 303).

A perspectiva histórica sobre o discurso da sexualidade e do gênero foi demonstrada e aprofundada por uma diversidade de teorias, pesquisas, estudos e movimentações sociopolíticas e culturais que trazem no centro de tudo que o sexo importa. Na intenção de absorver a existência de diferentes formas de pensar o mundo, e, nesse caso, situar esta investigação feita através de uma universidade no estado do Piauí, nordeste do Brasil, ou seja, fora do eixo Sul/Sudeste colocadas como centros⁴⁶ de referências das pesquisas em gênero e sexualidade, localizar as particularidades de pensar o movimento feminista e lésbico, intento quebrar a narrativa colocada como universal das “três ondas do feminismo”, principalmente quanto ao feminismo do Cone Sul, fundamentando-me na análise de Joana Maria Pedro, em seu texto *Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea* (2001).

Convém sublinhar que pensar o feminismo a partir de diferentes ondas reforça a ideia da existência de centros irradiadores e suas margens; é como se uma pedra tivesse sido atirada na água, formando várias ondas. Elas vão se abrindo e apontando para a circulação de discursos

⁴⁶ Levantamento feito a partir da análise de Joana Maria Pedro (2011), que aponta que no Brasil “atualmente, são considerados locais por excelência dos estudos de gênero, nesta ordem: Florianópolis, onde a Universidade Federal de Santa Catarina publica a Revista Estudos Feministas e desenvolve o Projeto Fazendo Gênero, vinculado ao Instituto de Estudos de Gênero da UFSC; Salvador, com o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM) e, atualmente, com o Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, ambos na Universidade Federal da Bahia; e, ainda, Campinas, com o Núcleo de Estudos de Gênero Pagu e a revista Cadernos Pagu, ambos no âmbito das atividades acadêmicas da UNICAMP” (PEDRO, 2011, P. 276).

e teorias que partem de um centro produtor – em geral, países considerados desenvolvidos do hemisfério norte – e se dirigem para o hemisfério sul, localização principal dos países considerados subdesenvolvidos. Contudo, o que temos encontrado na historiografia de vários países do Cone Sul é, em primeiro lugar, a confirmação da existência de “ondas”, em que certas categorias emergem – muitas vezes com “atraso” em relação aos “centros emissores” – no campo historiográfico; em segundo lugar, que as novas categorias que surgem não fazem, no entanto, desaparecer as anteriores. Convivem lado a lado, em pleno século XXI. Outra questão importante: muito da história que se escreve não é realizado apenas por historiadoras, mas também e principalmente por sociólogas e antropólogas (PEDRO, 2011, P. 271).

Pactuo com essa perspectiva do Cone Sul, pois sublinho a ferramenta utilizada por Kimberlé Crenshaw(2002), conceituada como interseccionalidade, para apreender das narrativas das pessoas-personagens os interstícios das estruturas sociais em que vivem e que tendem a colocar suas experiências como se fossem um bloco único, ou mesmo invisibilizar e apagar. Essa conferência de captar as várias possibilidades de ser mulher, ou seja, do feminismo abdicar da estrutura universal ao se falar de mulheres e circunscrever outras intersecções, como raça, orientação sexual, identidade de gênero e localização regional, foi atribuída mais fortemente pelas pós-feministas, ou seja, pelas teóricas da “terceira onda” do feminismo. As ondas anteriores, nessa narrativa, são inscritas como as etapas de um feminismo global, a primeira, ao final do século XIX e início do levante das reivindicações dos direitos políticos, sociais e econômicos, e, em sua segunda etapa, ou onda, passariam pelas reivindicações relacionadas ao corpo e ao prazer, em uma luta contra o patriarcado a partir da metade dos anos 1960.

Clare Hemmings, em “Contando estórias feministas” (2009), interroga de que maneira as categorias como “mulher”, “mulheres” e “relações de gênero” são utilizadas pela historiografia feminista do Cone Sul. Para esta autora, tem sido recorrente uma narrativa do feminismo de Segunda Onda, na qual universaliza-se direta e indiretamente o essencialismo do feminismo dos anos 70, para que, na década seguinte, dado pela Terceira Onda ressurgisse com o pós-estruturalismo com as críticas raciais e sexuais dos anos 80 e para, enfim, serem incorporados às identidades em sua diferença sexual, sexualidade e raça.

Joana Pedro (2011) reafirma essa indagação ao discutir as críticas e a maneira como a categoria gênero tem sido empregada na historiografia do Brasil e dos demais países do Cone Sul, analisando como seus usos repercutem nas disputas políticas no campo acadêmico e militante. Sua intenção é apresentar como uma categoria de análise, presente nas mais

diversas narrativas históricas, teve um percurso muito diferente em relação ao que se costuma ver na historiografia norte-americana e na francesa.

Essa narrativa, caracterizada por deslocamentos lineares, atribui a cada uma dessas décadas a emergência de uma categoria de análise. Assim, nos anos 1970, a categoria seria a de “mulher”, pensada como a que identificaria a unidade, a irmandade, e ligada ao feminismo radical. Os anos 1980 seriam aqueles identificados com a emergência da categoria “mulheres”, resultado da crítica das feministas negras e do Terceiro Mundo. O feminismo dos 1990 seria o da categoria “relações de gênero”, resultado da virada linguística e, portanto, ligada ao pós-estruturalismo e, por fim, à própria crítica a essa categoria, encabeçada por Judith Butler. A historiografia do Cone Sul teria acompanhado essas ondas? Em quais décadas isso teria ocorrido? (PEDRO, 2011, P. 271).

Isto posto, o discurso sobre sexualidade, gênero e desejo, na forma como foi atribuído mais fortemente pela Terceira Onda, sendo Judith Butler um dos grandes nomes, será importante para desafiar as políticas específicas para conformar identidades e seus respectivos espaços de poder. A principal fonte para a teoria desta filósofa estadunidense foi o desenvolvimento da aplicação feminista dos estudos de Foucault sobre o discurso, a micropolítica e a regulação dos corpos. Base importante para analisar o âmbito escolar através das narrativas da vivência e experiência da sexualidade das interlocutoras, o que será melhor discutido no próximo tópico.

Nesse sentido, as contribuições desse autor deram o pontapé para o surgimento de epistemologias que argumentavam em torno das distinções entre universalidade *versus* particularidades, descrição analítica *versus* explicação, aprofundamento em torno das normas *versus* a ação social, que são significativas as críticas pós-estruturalistas, como as contribuições de Butler (2015), em seu livro *Problemas de Gênero*, e Sedgwick (2007), em *A epistemologia do armário*, para compreender as singularidades das experiências homoeróticas na parte ocidental.

Os elementos que se destacam na abordagem de Butler (2015) são as referências dadas por seu estudo sobre a performatividade, onde apresenta que o gênero não é algo que se é, mas algo que se faz. Isso promove o alargamento em torno do que é dado por “identidade de gênero”, que é sempre contingente, ou seja, não é estável, fechado, fixo. Suas contribuições nos ajudaram a apreender a multiplicidade da sexualidade que antes baseava-se em torno da cristalização e manutenção da heteronormatividade, conceito importante para interpretar as dinâmicas das resistências e estratégias de subversão cultural.

No que diz respeito à contribuição de Sedgwick (2007), dá-se por instigar a posição privilegiada da heterossexualidade no espectro desses discursos sobre a sexualidade, estabelecendo uma estruturação profunda nas ideias e valores do saber na sociedade ocidental. Para esta autora, o exercício da constante negociação no binômio segredo-revelação, em termos de estar, ou não, no “armário”, é o que dá sentido ao entendimento sobre homossexualidade. O que deve se analisar, do ponto de vista taxionômico, nesse sistema binário não é a questão central de saber quem está dentro ou fora, nem muito menos o julgamento destas posições, e sim questionar a existência dessas classificações que são postas hierarquicamente.

Com efeito, os deslocamentos feitos por essas revisões pós-estruturalistas nas teorias feministas e nas teorias de gênero nos conduziram ao incentivo de novas políticas que cindiam o próprio movimento em torno de miríades divididas através das pautas ligadas à política de identidades internas ao movimento. Evento que proporcionou múltiplas possibilidades no feminismo de revisão das estruturas de poder através de suas demandas, tais como os grupos de mulheres marginalizadas das metrópoles, feminismo latino, do oriente médio, negro e lésbico.

Essa concepção centrou-se na fragilidade das categorias identitárias, tornando o gênero, em primeiro plano, como algo fluido, desmanchando toda a fixidez das identidades no sistema binário conhecido. A Teoria *Queer* partiu desse posicionamento de criticar todos os constrangimentos feitos para encaixar as pessoas ao binarismo de gênero, crítica que baseia-se no conceito de heteronormatividade, que é quando sua identidade flui para além do denominado entre o sistema sexo/gênero, masculino/feminino, homem/mulher. Aqueles que são desajustados a essas imposições intitulam-se *queer*⁴⁷.

Porém, a revisão nas políticas identitárias dada por essa teoria universalizava, novamente, todas as questões de desajustes e resistências em torno das relações de gênero e sexualidade evidenciando uma explicação nas características pessoais e exclui as relações e os processos que estão fora do âmbito da performatividade do gênero, que está sob o véu de uma metrópole neoliberal da igualdade de gênero em termos globais. A preocupação nesta pesquisa não procura “*queerizar*” as experiências e vivências das interlocutoras, onde suas singularidades não podem ser analisadas de forma a unificar suas questões em termos de

⁴⁷ O uso do termo *queer* é melhor explicado através de MISKOLCI (2012), na obra *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças* (2012).

invisibilizar as pautas históricas do movimento feminista lésbico, que desafiam as relações corporificadas de gênero e as práticas de gênero em outras fronteiras.

No entanto, ao definir “mulher lésbica” como posicionalidade, retomo ao foco o plano das dimensões estruturais das relações de gênero e sexualidade, pois sendo o foco as relações de poder, a diligência para ir além das teorias centradas que tomam o gênero como um aspecto da identidade individual e expressão das diferenças nas práticas sexuais devo rastrear para além das abordagens centradas na linguagem e/ou nos discursos. Sendo assim, a rota teórica direcionada para as teorias de gênero do Cone Sul, que analisam as relações de poder na produção do conhecimento em termos mais globais, ou para além do colonialismo eurocêntrico.

Há uma preocupação de que a teoria feminista tenha separado a cultura e a sociedade da natureza de maneira muito estanque e precise prestar atenção novamente à biologia e ao mundo material de maneira mais geral. Isso praticamente não representa um problema para o feminismo do Sul Global! Aqui, as questões materiais como pobreza, nutrição, morte perinatal, Aids e violência patriarcal sempre foram centrais. Mas é uma correção útil a ser feita na metrópole (CONNEL E PEARSE, 2015, P. 144).

A propósito de enluvar-me sob a perspectiva do feminismo do Cone Sul não só corresponde ao meu entendimento como uma pesquisadora mulher lésbica sul-americana e nordestina, mas em assumir uma coerência e respeito com as narrativas das interlocutoras desta pesquisa, na qual as etnobiografias apresentam-se interseccionando as estruturas, ou categorias de análise, tais como seu entendimento quanto à identidade ou expressão de gênero, orientação sexual, classificação racial, escolaridade, faixa etária, classe econômica, religiosidade e regionalidade, anteriormente apresentadas.

Como melhor forma de expressar o uso dessa perspectiva, destaco a contribuição de Glória Anzaldúa (2005), que, ao buscar compreender-se através das mudanças exigidas pelo feminismo, ela também tentava entender-se dentro desse movimento que teve impacto nos arranjos sociais que distribuía e hierarquizava os saberes também através das fronteiras. Assim, em seu texto *La conciencia de la mestiza/rumo a una nova consciencia (2005)*, como forma de reivindicar o seu lugar, ela questiona o trono das feministas brancas, o título de “inventoras” da luta contra a opressão sexista ao contrapor a noção de “ondas” que irradia das teóricas:

Comecei a pensar: Sim, sou chicana, mas isso não define quem eu sou. Sim, sou mulher, mas isso também não me define. Sim, sou lésbica, mas isso não define tudo que sou. Sim, venho da classe proletária, mas não sou mais da classe proletária. Sim, venho de uma

mestiçagem, mas quais são as partes dessa mestiçagem que se tornam privilegiadas? Só a parte espanhola, não a indígena ou negra. Comecei a pensar em termos de consciência mestiça. O que acontece com gente como eu que está ali no entre-lugar de todas essas categorias diferentes? O que é que isso faz com nossos conceitos de nacionalismo, de raça, de etnia, e mesmo de gênero? Eu estava tentando articular e criar uma teoria de existência nas fronteiras. [...] Eu precisava, por conta própria, achar algum outro termo que pudesse descrever um nacionalismo mais poroso, aberto a outras categorias de identidade (ANZALDÚA, 2005, p. 707).

A existência de um problema de hierarquia é evidente. Existia anteriormente nas propostas iniciais do movimento feminista como marcadores de classe, de gênero, raciais, de faixa etária, e ainda outros menos evidentes, como de saúde (pessoas com deficiências) ou de filiação que não foram absorvidos pela academia. A literatura existente necessitava romper com o privilégio epistêmico.

O pressuposto é de que, a partir das margens, e não a partir do “centro”, é possível ler melhor o mundo e, assim, elaborar um projeto crítico e transformador, com uma nova visão de futuro. [...] A crítica pós-colonial reconsidera a história a partir dos colonizados, e tenta recuperar as “vozes baixas” da história. Questiona os estatutos assumidos pela historiografia ocidental, suas omissões, suas perspectivas. O conhecimento ocidental, de acordo com essa abordagem, está colonizado e deveria ser descolonizado para incluir outras formas de gerar conhecimento (PEDRO, 2011, P. 275).

Ao dar continuidade ao ponto de vista de que houve uma contribuição epistemológica que desabrochou da releitura de Michel Foucault, principalmente a partir das obras *Microfísica do Poder* (1978) e nos três volumes de *História da sexualidade* (1976-1984), nos conduz a uma releitura que interessa investigar as condições políticas para a existência de hierarquias e distinções de poder entre sujeitos e discursos.

A questão central dada por Foucault, no seu primeiro volume da *História da sexualidade*, escrita nos anos 1970, apresenta uma contra narrativa provocadora e desestabilizadora da conhecida Era Vitoriana, momento histórico europeu conhecido por sua expressiva repressão e punição sexual. Nesse intervalo de tempo, até chegar ao “boom” das liberdades sexuais dos “tempos do ficar” e da autoafirmação como cartão de visita nas

relações “telônicas” em nossa vida contemporânea⁴⁸, ficaram marinando até serem dadas como conquistas naturais das derrocadas de toda arrogância de paradigmas, modelos e essências que não dão conta da realidade.

Sua hipótese é de explicar que os discursos que surgiram em torno desse tema, no século XIX, ao contrário do que se naturaliza como repressão⁴⁹ para se tratar da sexualidade, sugere que tenha ganhado fortes incentivos para produções em distintas áreas, sejam elas na religião, ciências jurídicas, medicina, psicologia ou ciências humanas e sociais, proliferando seus discursos para dar sentido às relações sexuais/sociais. Reafirmo o que este autor trata por discurso:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (FOUCAULT, 2006, p.244).

Os discursos do pecado, crime, patologia e desvio, apontados por Foucault, têm a intenção de expor que a sexualidade, como uma categoria da experiência, é construída histórica, social e culturalmente. Assim, prioriza em suas obras a análise das instituições⁵⁰ e seus respectivos discursos na construção⁵¹ da sexualidade para entender como ela funciona em nossa sociedade.

De fato, ao contextualizar essa perspectiva em torno da importância que se deu ao sexo e à sexualidade em nossa sociedade ocidentalizada, dá um sentido maior quando retornamos à

⁴⁸ O sentido de contemporaneidade adotado nesta pesquisa se dá a partir de Giorgio Agamben: “a contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos por que, exatamente isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela”. (O que é o contemporâneo? In: _____. O que é contemporâneo? E outros ensaios. Tradução de Vinícius Honesko. Capecó: Argos editora Unochapecó, 2009).

⁴⁹ “Nesta perspectiva, podemos dizer que o *fenômeno* ou o *fato* da repressão sexual é tão antigo quanto a vida humana em sociedade, mas que o conceito de repressão sexual é bastante recente, isto é, que a reflexão sobre as origens, as formas e os sentidos desse fato, seu estudo explícito, datam do século XIX. Em outras palavras, as práticas sociais de controle, proibição e permissão do sexo são antiguíssimas, porém o estudo no sentido, de suas causas, de suas variações no tempo e no espaço é um estudo recente, não sendo casual que os dicionários registrem como tardio o surgimento da palavra *sexualidade*, momento em que o termo *sexo* passa a ter sentido muito alargado, especialmente quando estudiosos passaram a distinguir e diferenciar entre necessidade (física, biológica), prazer (físico, psíquico) e desejo (imaginação, simbolização)” (CHAUI, 1991, P. 11, grifo do autor).

⁵⁰ “Geralmente se chama instituição todo comportamento mais ou menos coercitivo, aprendido. Tudo que em uma sociedade funciona como sistema de coerção, sem ser um enunciado, ou seja, todo o social não discursivo é a instituição” (FOUCAULT, 2014, P. 368).

⁵¹ “Foucault não foi o primeiro a afirmar que a sexualidade é construída socialmente, mas é inegável que, a partir dos anos 1980, sua obra teve maior impacto e influência no avanço de estudos sobre gays e lésbicas, bem como nos estudos culturais da sexualidade” (SPARGO, 2017. P. 24).

trajetória de Safo. Relacionar seu apagamento e esquecimento com a criminalização da homossexualidade, através do pecado, e logo após como crime, patologia e desvio, faz relação com os motivos pelos quais as representações históricas das homossexualidades femininas não são conhecidas.

Navarro-Swain (2000), por exemplo, afirma que a História, como ciência construtora de uma memória coletiva, sob a percepção dos historiadores, esconde e ignora imensos períodos da experiência do viver humano. As interpretações possíveis de cada época, de acordo com as representações de quem conduzia esses discursos, construíram o mundo e as experiências vividas, sendo estas vivências louvadas ou silenciadas. Não existem certezas de como resgatar todos esses nichos de silêncios, no entanto,

Restituir a realidade histórica tal como se passou é apenas uma ilusão perseguida ainda por alguns, herdeiros das “certezas” indiscutíveis do século XIX. A história-ciência, história-exatidão de fatos e datas cede lugar a um fazer constante, a uma tarefa de problematizar, de questionar, de tentar apreender os significados e os valores que orientam os atos e gestos, sentimentos e paixões que atravessaram o viver humano (NAVARRO- SWAIN, 2000, P. 14).

Nessas circunstâncias, coloca-se esta pesquisa como relevante para a importância de se investigar o repertório simbólico da vivência da sexualidade de mulheres que se relacionam afetiva e sexualmente com mulheres, priorizando o processo de constituição de subjetividades do sujeito com desdobramentos significativos nas identidades e interações sociais. É através desse objetivo que torna-se necessário abordar como pistas temáticas os estudos sobre sexualidade, para, logo em seguida, compreender as disposições em torno das pesquisas com temáticas nas homossexualidades, para, enfim, conceber como se deu os estudos sobre lesbianidades.

Por isso, destaco que a centralidade dada à sexualidade, através da sua repressão, imposição, proibição, é apontada em contrapartida às rixas, brigas, disputas em torno desse poder, ou melhor, do controle do poder no dispositivo da sexualidade⁵², que é visto por Foucault (2014) como uma expressão em capilaridade, ou seja, em sua microfísica do poder. E isso se deu necessariamente através de “estratégias de relações de forças sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 2014, P. 367)”, o que resulta nas formas

⁵² Para Foucault (2014b), o dispositivo da sexualidade é tudo aquilo que compreende os discursos, instituições, organizações arquitetônicas, leis, enunciados científicos, filosóficos, morais e filantrópicos que produzem e normatizam a sexualidade em uma sociedade.

como os sujeitos atribuem significados e sentidos na produção de suas subjetividades e identidades sexuais. A propósito, Gamson (2006) chama atenção para o “vigoroso ingresso do trabalho de Foucault [que] tanto serviu para solidificar o elo existente entre pesquisa qualitativa e estudos da sexualidade quanto inaugurou uma nova fase da teorização das identidades sexuais (GAMSON, 2006, P. 352)”, principalmente quanto às analíticas de poder instauradas nas relações de gênero e sexualidade.

A importância epistêmica dada a esta pesquisa foi adquirida como forma de descolonizar o pensamento da pesquisadora, que, enquanto sujeito, compreende que a sua trajetória de vida teve influência preponderante de esferas públicas e privadas, em seus devidos contextos, moldando a sua identidade e a forma como compreende o gênero e a sexualidade. Reconhecer os privilégios sociais como uma pesquisadora de gênero e sexualidade se dá através da problematização dos discursos dados pelo modelo valorizado e universal de ciência representado por um homem branco, eurocêntrico e heterossexual. Reconhecer isto é um privilégio epistêmico, onde questionar a exclusividade desse modelo que hierarquiza pessoas, desejos e formas de estar no mundo dá a esta pesquisa a possibilidade de refutar uma neutralidade epistemológica. Djamila Ribeiro, ao explicar sobre *O que é lugar de fala* (2017), nos dá exemplos através das feministas negras⁵³ que apontaram também esse mesmo ciclo de invisibilidade da existência das mulheres negras nas produções científicas, onde aponta o modo de voz única dentro das teóricas feministas. Para romper esse ciclo, cita a contribuição de autoras feministas negras da América Latina e Caribe, por isso, resgata as contribuições e ressalta a análise da filósofa panamenha Linda Alcoff⁵⁴ para enfatizar como esse projeto universalizador da ciência criou o que atualmente é denominado como política das identidades:

A filósofa panamenha chama atenção para o fato de que para descolonizarmos o conhecimento, precisamos nos ater à identidade social, não somente para evidenciar como o projeto de colonização tem criado essas identidades, mas para mostrar como certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas (RIBEIRO, 2017, P. 28).

⁵³ Para Ribeiro (2017), o feminismo negro seria “um movimento político, intelectual e de construção teórica de mulheres negras que estão envolvidas no combate às desigualdades para promover uma mudança social de fato; não seriam mulheres preocupadas somente com as opressões que lhe atingem, mas mulheres negras estariam discutindo e disputando projetos” (RIBEIRO, 2017, P. 49).

⁵⁴ Alcoff, Linda. Uma epistemologia para a próxima revolução. *Sociedade e Estado*. Brasília, n. 1, v. 31, jan./abr., 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/bKi4Pu>>. Acesso em: 25 de set. 2017.

A ciência como lugar de poder é transformada em arma política. Quem estava nessa posição de poder foi questionado, pois de certa forma, estes estabeleceriam quem teria voz dentro da história humana. Com isso, os não-empoderados tornavam-se cada vez mais estigmatizados e sofriam consequências ao longo da história. A epistemologia tradicional foi sendo contestada por apresentar falhas metodológicas, que resultaram em emergir uma crise paradigmática. As ciências humanas no intervalo de todos esses acontecimentos também foram afetadas. Seria, então, a vez de problematizar sobre a subjetividade, onde não importa apenas a técnica, mas sua concepção, ou seja, a forma de conhecer pode ser diferente e que trouxe à tona toda a questão das multiplicidades existentes anteriormente nos recortes, categorizações e classificações, pois ficaria em evidência nesse momento a pluralidade de aspectos antes desprezados. Como escreve Calvelli & Lopes,

A epistemologia feminista ou ainda um modo feminista de pensar sinaliza para questionamento da produção do conhecimento como processo racional e objetivo para atingir a verdade pura e universal. Ainda visa incorporação da dimensão subjetiva, emotiva, intuitiva do conhecimento. Na tentativa de abandonar a pretensão de ser a única forma de construir o conhecimento, além de abrir campo para novos temas, novos objetos, novas questões como a sexualidade, emoção, loucura, prostituição, estudos sobre o homem (CALVELLI & LOPES, p. 351).

Tudo isso, claro, veio de todo um percurso de lutas, disputas políticas e movimentos sociais de anos de apagamento, silenciamentos e opressões que solidificaram para que esta geração usufrua das conquistas, como, por exemplo, o desafio analítico de usar termos que foram absorvidos pelos movimentos sociais, tais como a categoria gênero⁵⁵.

No campo da Sociologia, isso foi um grande marco, pois tratar de forma diferenciada as relações sociais (nas suas teorias anteriormente estabelecidas), ao explicar seus objetos de pesquisa, fez com que estes fossem intrinsecamente afetados, inclusive na forma pela qual o cientista social se posiciona. Nesse sentido, considerar a própria subjetividade como parte dessa produção de conhecimento passa a refletir nos sujeitos através de sua posição nas relações de poder. Abrindo, assim, um leque de possibilidades de se fazer ciências sociais, devendo o pesquisador se questionar: que tipo de ciência me cabe construir hoje?

⁵⁵ A perspectiva dos usos do termo gênero, tanto para a formulação de teorias quanto seu uso nos movimentos sociais, pode ser melhor especificado através de Joan Scott, em seu texto “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” (1995).

A forma de construir as ciências sociais do modo feminista foi trabalhada por Luz Gabriela Arango, em seu texto *¿Tiene sexo la sociología? Consideraciones em torno a la categoría género* (2012), no qual faz uma articulação entre gênero, sexo e sociologia como forma de elencar hipóteses sobre a invisibilidade ou apagamento de produções científicas femininas, tomando como base o caso de Marianne Weber para discutir a política de gênero e a política de conhecimento.

Para Arango (2012), essas invisibilidades e apagamentos se dão por conta da divisão sexual do trabalho sociológico e do caráter masculino e feminino da disciplina agregada à relação do sexo, ou à oposição no sistema de gênero com as condições de validade do conhecimento. A partir desse princípio, indagou-se sobre o estatuto das categorias “sexo” e “gênero” nas teorias sociológicas, de forma que a fraca autoridade das mulheres em uma cultura masculina às tornam marginalizadas, desembocando no debate sobre os objetivos da sociologia e da função do sociólogo. Com uma lupa através da história da Sociologia, pergunta-se: os chamados precursores desta disciplina científica invisibilizaram suas companheiras sociólogas?

Portanto, o que proponho, reconhecendo a complexidade dessa questão, é demonstrar como o impacto do feminismo, tanto como uma crítica teórica quanto como movimento social, deslocou o que hoje chamamos de descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico para o movimento de políticas de identidade que influenciaram e politizaram as subjetividades, identidades e processos de identificação sendo visíveis na formação das identidades sexuais e de gênero, como bem traduz Lyotard, em sua obra *A condição pós-moderna* (1979), sobre o multifacetado e fragmentário mundo pós-moderno, que, marcado pelos pequenos jogos de linguagem, desacredita das grandes narrativas, resultado do projeto moderno que ao invés de emancipar e humanizar trouxe a barbárie.

As teóricas feministas, dessa forma, produziram estudos com novos temas, provocando uma reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente sem deixar de lado os temas relacionados ao sexo oposto, assim sendo, abrindo uma brecha para estudos das masculinidades, e produzindo novos estudos que questionem as imposições para o binarismo de gênero estruturando todas as relações sociais.

Sem pretender, senão introduzir uma reflexão sobre as possibilidades de análise da nossa sociedade, espera-se deixar explícito quais escolhas de perspectivas teóricas melhor contribuíram para o aprofundamento nos estudos sobre sexualidades. Não se trata propriamente de sintetizar uma história dos vários movimentos sociais, políticos e teóricos que empunharam o questionamento sobre as desigualdades de gênero e sexual, o que seria

obviamente um projeto muito mais ambicioso e que não poderia ser desenvolvido em uma pesquisa de mestrado. Trata-se, sim, de investigar, em uma perspectiva em que o levantamento e a revisão bibliográfica apresentada na primeira sessão deste capítulo, possibilite aprofundar a apreensão da(s) experiência(s) lésbica(s) das interlocutoras, privilegiando a produção recente, sem deixar de enaltecer as conquistas de todos os estudos e pesquisas, que, sem dúvidas, são importantes para que este tema fosse possível.

Pôr em uma pesquisa sociológica o destaque sobre as punições, proibições, imposições e estigmatizações na perspectiva das discentes que resistem e/ou subvertem a ordem heteronormativa e binária dentro do espaço escolar demonstra o quanto essa rede de silenciamentos e apagamentos faz parte de uma disputa de poder para colocar um grupo como referência para uma sociedade e cultura, em seu contexto e tempo. É dessa forma que se constroem as representações sociais, sendo estas acessadas através das narrativas das quais compartilham suas trajetórias escolares.

Suponho que para considerar que essas mulheres tenham um comportamento considerado “anormal” ou “desviante” devo primeiro aludir à perspectiva sociológica dessas categorias. Dentre aqueles que problematizam essas categorias destaco Irving Goffman, Howard Becker.

Goffman (1981) considera que “a partir de preconceções, nós as transformamos em expectativas normativas (o deveria ser) em exigências apresentadas de modo rigoroso” (GOFFMAN, 2004, P. 12). Desse modo, pode-se deduzir que este autor, ao conceituar estigma, define o termo/categoria agregado aos atores sociais na perspectiva de identidades deterioradas, em sua teoria da dramaturgia social. Assim, demonstra que a sociedade produz meios para categorizar as pessoas.

De fato, mais que divergir, esses dois autores estabelecem uma relação entre normal/patológico com estigma, ao colocar à prova a forma como as sociedades em todos os tempos encontraram meios de classificar as pessoas para conseguirem impor modelos e arranjos em todos os âmbitos. Problematizar a forma de classificar as pessoas é problematizar hierarquias, e, conseqüentemente, questionar uma estrutura social que põe à prova titulações de cidadãos e não-cidadãos, ou, melhor dizendo, humanizados e desumanizados, em suas formas de expressão, tornando-os representados pelo crime, pecado, doença e desvio.

Em outro momento da sociologia, Becker (2008), com uma teoria interacionista, retira do conceito de desvio o valor essencializado pelo crime demonstrando, com isso, relações sociais que produzem e exigem regras. Os *outsiders* são aqueles indivíduos rotulados, através de processos políticos, disputando a legitimidade dos grupos. Para mais, esse autor enfatiza a

importância de se ter pesquisas em busca do ponto de vista dos desviantes⁵⁶. Suas perspectivas sociológicas não estavam detidamente atreladas aos estudos sobre a sexualidade, no entanto, tornaram-se pontos de partida para o olhar através da Sociologia.

Em outras palavras, a análise dos indivíduos através da categoria diferença nos possibilita o entendimento das invisíveis estruturas de gênero e ordens da sexualidade, nas quais as pessoas em nossa sociedade estão inseridas, estruturas estas que, na perspectiva de gênero adotada pelas sociólogas Connel e Pearse, no livro “Gênero: uma perspectiva global”, é dada por “...a homossexualidade não existe necessariamente apenas como “oposto” da heterossexualidade (CONNELL e PEARSE, 2015, P. 65)”. Portanto, uma forma de usar uma terminologia em que os “*outsiders*” e “estigmatizados” para designar aquelas pessoas que são consideradas desviantes por outras, situando-se, por isso, fora do círculo dos membros “normais” do grupo (BECKER, 2008). Isso ocorre como uma forma de qualificar e hierarquizar os comportamentos nas interações sociais, através da significação de seus atos e práticas.

Posto que para esta pesquisa as pequenas resistências importam, resalto a existência de várias formas de conceituar o gênero. Aqui, utilizo conceitualmente Connel e Pearse (2015), no que expresseo, resumidamente: “O gênero é a estrutura de relações sociais que se centra sobre a arena reprodutiva e o conjunto de práticas que trazem as distinções reprodutivas sobre os corpos para o seio dos processos sociais” (CONNEL e PEARSE, 2015, p. 48). Como ampliação do conhecimento, afirma-se: “o gênero diz respeito ao jeito com que as sociedades humanas lidam com os corpos humanos e sua continuidade e com as consequências desse “lidar” para nossas vidas pessoais e nosso destino coletivo” (CONNEL e PEARSE, 2015, p. 48, grifo da autora).

Nessas circunstâncias, considerar o gênero como uma estrutura social leva a entender que esta é penetrada pela multidimensionalidade das relações sociais, que podem ser percebidas através dos “arranjos de gênero (CONNEL e PEARSE, 2015)”, tais como poder, produção, catexia e simbolismo. Direcionar a análise das etnobiografias das interlocutoras pela perspectiva didática dos arranjos de gênero nos permitirá identificar as soluções encontradas por essas mulheres para consecução de seus afetos e desejos, em suas trajetórias escolares, no capítulo seguinte.

⁵⁶ “O outsider – aquele que se desvia das regras de grupo – foi objeto de muita especulação, teorização e estudo científico” (BECKER, 2008, P. 17).

Ao referir para as multidimensões dos arranjos de gênero, implica falar de heteronormatividade⁵⁷, concebida como “um regime de visibilidade, ou seja, um modelo social regulador das formas como as pessoas se relacionam (MISKOLCI, 2012, p. 44)”, resultando numa prática persistente em nossa sociedade, que é a heterossexualidade compulsória, ou seja, que supõe que todas as pessoas são, ou deveriam ser, heterossexuais. Aspectos estes aprofundados na sessão posterior, que trata dos estudos de lesbianidades.

Mas, como dito anteriormente, muito mais que se opor aos avanços⁵⁸ dados por todas essas ações políticas, jurídicas e institucionais será que no âmbito cultural houve (re)significações em que o totalitarismo do senso comum construiu essa abertura de diversidade sexual? No que se refere aos retrocessos⁵⁹ temerosos dessa recente história do nosso país, a necessidade de aprofundar é dada por uma dúvida: “Parece que somos, no geral, uma sociedade mais aberta, mais tolerante, mais sensual – e que não para de melhorar. Será mesmo? Ou será que a cultura dominante só está flertando com um pedacinho da outra cultura, a fim de nos fazer “entrar na linha”? (SPARGO, 2017, P. 10). Contextualizarmos a luta histórica do Movimento de Libertação Homossexual, no Brasil, é imprescindível para refletir sobre os avanços e retrocessos de nossa época.

2.1.1 Na diáspora das homossexualidades e lesbianidades: breves apontamentos históricos

⁵⁷ Essa categoria será aprofundada em Rich (1980;2010) na sessão sobre estudos sobre lesbianidades.

⁵⁸ Os modelos que se evidenciavam na abordagem do crime, pecado, patologia, anormalidade e desvio à medida que eram confrontados nas caminhadas e lutas daqueles que buscavam sua derrocada resultaram em inúmeros exemplos, aqui irei destacar principalmente: desclassificação da homossexualidade como transtorno mental pela Associação Norte Americana de Psiquiatria (1973), o reconhecimento que a homossexualidade não se configura como condição patológica (1985), incorporação de ações de prevenção ao HIV e AIDS e a inclusão da categoria “homossexual” no I Plano Nacional de Direitos Humanos (1996), a criação do programa Brasil sem Homofobia, destinado a promover a cidadania LGBT a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação (2004) e o reconhecimento pelo Supremo Tribunal Federal (STF) da união homoafetiva estável como entidade familiar, garantindo a casais de mesmo sexo direitos até então restritos a casais heterossexuais, como herança, benefícios da previdência e inclusão como dependente em plano de saúde (2011) e outros projetos que desmembraram-se dessas iniciativas para projetos que visem a diversidade e a diferença como norteadores das mediações das instituições, que nesta pesquisa será voltada para a instituição escolar, na qual as últimas três décadas tiveram um aglomerado de transformações, sobretudo, quanto aos que envolvem questões da homossexualidade, evidenciando uma disputa entre os grupos organizados, lideranças políticas e lideranças religiosas, diretrizes das nações unidas e políticas educacionais que irrompem de diversas formas o âmbito educacional.

⁵⁹ Destaco as propostas de Lei da Escola Sem Partido e da “Ideologia de gênero”, que pretendem propor uma legislação específica sobre doutrinação ideológica no âmbito escolar. Para mais informações, em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/especialistas-desconstroem-os-5-principais-argumentos-escola-sem-partido/>. Acesso: 22/12/2017.

Ser uma mulher lésbica é uma afronta? Acredito que a maior delas, pois antes de toda virada cultural oriunda do heterofeminismo, as mulheres lésbicas já estavam ali⁶⁰. Contudo, como já ilustrado com a pessoa-personagem Safo de Lesbos, elas não estão registradas na história, por que, afinal, em nosso mundo falocêntrico, nós não podemos existir. E todas as mulheres que não estão a serviço dos homens devem ser silenciadas. Aquelas que não orientam o seu desejo para o homem são exterminadas.

Afinal, qual significado dado a esse desejo? O que é ser lésbica? Por que existe dificuldade de nomear as práticas dessas mulheres? Indagações oriundas do percurso já conhecido do processo de naturalização da sexualidade e das diferenças derivada da orientação sexual. No momento em que a identidade social confunde-se com a identidade sexual, percebemos o porquê de existir o exercício de uma cidadania restrita desses sujeitos.

O primeiro enfoque é pensar através das categorias história, representação e identidade. Para evidenciar uma trajetória de vida, certamente deve-se associar a produção histórica nas diferentes sociedades, sendo profundamente afetadas por questões políticas e culturais, porém, ao nomear uma prática sexual, cria-se uma imagem, conseqüentemente, cria-se a forma pela qual o imaginário social dá ou não a ela um lugar social.

Assim, apresento o contexto de alguns registros históricos do Movimento Homossexual no Brasil e do Movimento Lésbico sem que possam parecer os únicos pontos de referência existentes para reportar a efervescência de mudanças advindas da busca pelas liberdades democráticas, época da instauração da ditadura civil-militar no Brasil. Esse período, de maneira geral, foi opressor para todos, mas alguns grupos, a conta gotas, realocaram-se socialmente. No entanto, ainda estão em lugares de subalternidade após o regime de exceção.

O primeiro cenário disto seria marcado pelo fato de a comunidade LGBT brasileira manter-se isolada, sociabilizando em guetos. Longe de vislumbrar um movimento organizado⁶¹, esses espaços, como casas noturnas, bailes de carnaval, boates, saunas e clubes, eram lugares procurados por todos os LGBTs em busca de encontro com iguais, ainda que de forma anônima. Resultado da forte opressão, em 1969, com a implantação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), onde qualquer cidadão considerado suspeito era motivo para os

⁶⁰ “Antes que qualquer tipo de movimento feminista existisse, ou pudesse existir, as lésbicas existiam: mulheres que amam mulheres, que se recusam a acatar o comportamento imposto às mulheres, que se recusam a serem definidas em relação aos homens. Aquelas mulheres, nossas antepassadas, milhões das quais os nomes nós não sabemos, foram torturadas e queimadas como bruxas, difamadas em tratados religiosos e posteriormente “científicos”, retratadas na arte e na literatura como mulheres bizarras, amorais, destrutivas e decadentes. Por muito tempo as lésbicas foram a personificação do mal feminino” (Discurso de Adrienne Rich em 1977: *The Meaning of Our Love for Women Is What We Have Constantly to Expand*).

⁶¹ Para mais informações: <http://memoriasdaditadura.org.br/lgbt/index.html>. Acesso em: 18/01/2019.

agentes de Estado os arrastar para presídios acusando-os de inimigos políticos e morais (e isso envolvia as acusações sobre ‘homossexualismo’). As movimentações externas seguiram outros caminhos. No dia 28 de junho desse mesmo ano, o resultado dos protestos no Bar Stonewall, em Nova York, reverberou para mudanças melhores, tornando-se um marco contemporâneo do movimento LGBT (CARRARA, 2015).

No Brasil, apenas no final da década seguinte, com a abertura política, é que surge uma ascensão do Movimento Homossexual (MHB⁶²), onde a possibilidade de colocar em pauta suas reivindicações ganha força, assim como uma janela de comunicação sem censurar a mídia. Destaque especial para o lançamento do Jornal Lâmpião da Esquina⁶³, que circulou durante os anos de 1978 e 1981. A formação da primeira organização política brasileira de gays e lésbicas também teve sua fundação nesse período, a fundação do Grupo SOMOS (Somos: Grupo de Afirmação Homossexual), e a fundação do Grupo Lésbico-Feminista⁶⁴, em 1979 (OLIVEIRA, 2017).

O cenário seguinte foi a reunião de coletivos diversos. Dentre esses coletivos, agrupavam-se os negros, as mulheres, os estudantes e LGBT’s contra a violência policial frequente comandada pelo delegado José Wilson Richetti. Reunião considerada como a primeira grande mobilização política organizada pelo MHB, no estado de São Paulo, em junho de 1980. Sob o mesmo comando do delegado Richetti, houve a resposta à mobilização com uma operação policial conhecida como ‘Operação Sapatão’⁶⁵, foi instaurada em bares tradicionais, como o Ferro’s Bar, Último Tango, Canapé e Cachação, o alvo específico eram

⁶² As diferentes nomenclaturas de definição do Movimento se dão inicialmente como MHB (Movimento Homossexual Brasileiro), outras siglas, como MGL (Movimento de Gays e Lésbicas), são encontradas em alguns documentos de 1993, Movimento GLT (Gays, Lésbicas e Travestis), a partir de 1995, e Movimento GLBT (de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros), a partir de 1999. O surgimento de siglas mercadológicas, como GLS (gays, lésbicas e simpatizantes) ou de políticas de saúde, como HSH (homens que fazem sexo com homens) também surgem nesse período. De modo que “a proliferação de siglas e segmentação de categorias com a finalidade de nomear o sujeito político do movimento foram, no ano de 1999, alvos de tratamento irônico na mídia, que acusava as entidades que então passavam a utilizar a sigla GLBT de criar uma ‘sopa de letrinhas’” (FACCHINI, 2005, p.21). Sem querer problematizar esta questão neste momento, optamos pela utilização das siglas MHB (correspondente às décadas de 1970 e 1980) e LGBT (de forma mais contemporânea).

⁶³ “O Lâmpião da Esquina foi um jornal homossexual brasileiro que circulou durante os anos de 1978 e 1981. Nasceu dentro do contexto de imprensa alternativa na época da abertura política de 1970, durante o abrandamento de anos de censura promovida pelo Golpe Militar de 1964”. Para mais informações: <http://www.grupodignidade.org.br/projetos/lampiao-da-esquina/> Acesso: 24/11/2018.

⁶⁴ Grupo anterior à cisão do movimento lésbico com o movimento homossexual, que depois articula-se com o nome Grupo de Ação Lésbico-feminista (GALF).

⁶⁵ “Um importante marco para o movimento lésbico é a data de 19 de Agosto de 1983, quando a tentativa de expulsão das militantes do GALF do Ferro’s Bar, por tentarem vender o ChanacomChana, deu origem à primeira grande manifestação lésbica brasileira.” (OLIVEIRA, 2017). Registro histórico do MHB tal qual os protestos de Stonewall.

as lésbicas, pois elas revendiam nesses estabelecimentos o jornal ChanacomChana⁶⁶ (OLIVEIRA, 2017).

A próspera década de 1980 foi marcada pela primeira articulação política do MHB, e, em paralelo, a articulação do Grupo de Ação Lésbico-feminista (GALF) liderado pelas ativistas Míriam Martinho e Rosely Roth, que trouxeram a necessidade de questionar a sua posição social num sistema patriarcal, o que culminou na retirada da condição de desvio pelo Conselho Federal de Medicina, em 1985. A ativista Míriam Martinho, também na mesma data, criou a Rede de Informação Um outro olhar, a primeira organização a dedicar-se à saúde da mulher lésbica no Brasil (OLIVEIRA e MATTOS, 2017).

O ano de 1985 trouxe grandes eventos para os movimentos, particularmente para o estado de São Paulo, com o III Encontro Feminista Latino-Americano e do Caribe, onde colocou-se pela primeira vez como tema oficial do encontro o “lesbianismo”. Porém, ao final do encontro, com uma reunião só de lésbicas, sob a liderança de Rosely Roth, o GALF se retirava do movimento feminista, após denúncia da evidente falta de apoio efetivo para as lésbicas.

A chegada do Novo Milênio é marcada, no Brasil, por uma ampliação da visibilidade específica às identidades ilustradas pela bandeira do arco-íris⁶⁷, consolidando-se a partir da fundação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT), em 1995, que organizou-se com a missão de:

Promover ações que garantam a cidadania e os direitos humanos de LGBTs, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática, na qual nenhuma pessoa seja submetida a quaisquer formas de discriminação, coerção e violência, em razão de suas orientações sexuais e identidades de gênero⁶⁸.

Mas, afinal, em que momento essas pautas criam suas bandeiras próprias e por quais motivos e modos essas práticas sexuais e de expressões de gênero se tornam tão complexas, distintas e singulares umas das outras? Esses grupos sociais marcados por suas diferenças são dotados de semelhança e/ou discrepância de outros grupos sociais? Segundo Borrillo (2010), à

⁶⁶ O número um do primeiro boletim das lésbicas no Brasil, o Chanacomchana, foi lançado pelo Galf em 1981 e circulou até 1987.

⁶⁷ “A bandeira LGBT é o símbolo do orgulho, do reconhecimento e da cultura LGBT a nível mundial. Desenhada pelo artista plástico Gilbert Baker, em 1977, a bandeira LGBT é composta por listas horizontais de seis cores diferentes (roxo, azul, verde, amarelo, laranja e vermelho), semelhantes à do arco-íris. Estas cores representam a diversidade humana”. Disponível em: <http://www.lgbt.pt/cores-bandeira-lgbt/>, acesso em 24 de agosto de 2018.

⁶⁸ Fonte: <https://www.abglt.org/>.

semelhança do racismo, do antissemitismo ou da misoginia, a hostilidade contra os gays, as lésbicas, transexuais e travestis é, antes de tudo, o resultado da impossibilidade vivenciada por alguém para se representar a diferença.

Em 1996, foi realizada a primeira Parada do Orgulho Gay, em São Paulo, marco importante que repercute na sociedade e internamente com seus sujeitos conglomerando suas pautas específicas. Foi o caso das lésbicas, que, na mesma época, realizaram o I Seminário Nacional das Lésbicas (Senale). Entre suas deliberações, estava instituir o Dia Nacional da Visibilidade Lésbica, concomitante com a mudança do nome para Parada do Orgulho GLBT, em 1999.

Já no início dos anos 2000, o cenário bem diferente daquele no qual iniciou o MHB, torna-se agora Movimento LGBT. O marco importante para esse período foi certamente instituir o Dia Nacional do Orgulho Lésbico⁶⁹, no dia 19 de agosto, ocasião que relembra o ataque às lésbicas feito no Ferro's Bar, ainda no ano de 1983. Houve, em seguida, a Primeira Caminhada Lésbica do Brasil. Todos esses eventos ocorreram no estado paulista.

Para arrematar os registros históricos, destaco o ano de 2006 com a organização do I Seminário Nacional de Lésbicas Negras: Afirmando Identidades, que aconteceu em São Paulo. O fruto desse seminário proporcionou à população LGBT negra a incorporação da orientação sexual e identidade de gênero nas agendas governamentais e não governamentais das atividades antirracismo. A culminância do II Seminário Nacional de Lésbicas Negras e Bissexuais: Afirmando Identidades para a Saúde Integral, aconteceu em 2015, em Curitiba. Por fim, o III Senale Negras aconteceu em 2018, na Paraíba.

É claro que esta incursão sobre as especificidades das distintas práticas sexuais e expressões de gênero, numa perspectiva temporal, não daria conta de contemplar todos os principais acontecimentos, personagens ou produções nesses saltos em décadas, nem era esse nosso objetivo. Prioritariamente, pretendemos revelar um dos muitos retratos possíveis sobre esta história em construção, marcada por tensões, defasagens e (in)visibilidades.

A retomada desses lugares, tempos e pessoas são pano de fundo do que iria impactar dentro da academia. Fato que a amplitude das políticas identitárias também foi acompanhada pelos estudos e pesquisas em gênero e sexualidade. Sabe-se que grande parte dos estudos que se debruçam sobre a homossexualidade acerca da emergência das representatividades identitárias converge no sentido de indicar que, ao menos no Ocidente, o período da

⁶⁹ A data foi oficializada pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, em 2008.

conformação das políticas identitárias na forma como são conhecidas na contemporaneidade ocorre entre as décadas de 1980 e 2000.

Neste sentido, Peter Fry (1982) lista três experimentos que se constituem como modelos taxionômicos na construção histórica das pesquisas em sexualidade no Brasil, são eles: inicia com um sistema ordenado e hierarquizado em uma divisão de papéis de gênero (masculino *versus* feminino, ativo *versus* passivo, homem *versus* bicha), o sistema que é influenciado pela área médica psicologizante (normais *versus* anormais), e o sistema que foi sugestionado pela busca da simetria e igualdade entre héteros e homossexuais. Estas mudanças reverberam até os dias atuais.

No que se refere à dissidência da experiência homossexual e da experiência lésbica, toma-se como ponto de partida o destaque ao feminismo lésbico, que apontou que as mulheres lésbicas têm modos específicos de serem apreendidas, visto que estas acusavam o olhar impregnado da cultura e valores masculinos em suas formas de estar no mundo, transformando-as em apêndices das homossexualidades masculinas.

Ocasão que Adrienne Rich, ao discursar em 1977, já havia alertado qual era a maior dificuldade das mulheres lésbicas dentro desses movimentos organizados, e destaca:

Nós viemos de muitos passados: fora da Esquerda, do gueto, do holocausto, das igrejas, do casamento, do movimento G, do armário, do armário mais escuro e duradouro sufocamento do amor entre mulheres. Por uma reivindicação feminista histórica de humanidade igualitária, por um mundo livre da dominação através da violência, as lésbicas/feministas se uniram ao conceito mais radical da visão centrada na mulher, uma visão da sociedade cujo o objetivo não é a igualdade, mas a transformação total. Nos últimos anos, as lésbicas/feministas assumiram liderança e responsabilidades em questões que afetam todas as mulheres. Quando estamos totalmente comprometidas com o trabalho, atuando e comunicando com mulheres, a noção de “retirar energia dos homens” torna-se irrelevante; já estamos “ciclando” a energia entre nós. Devemos lembrar que fomos penalizadas, vilipendiadas, e zombadas, não por odiar homens, mas por amar mulheres. O significado do nosso amor pelas mulheres é o que constantemente expandimos (RICH, 1977, trad. Daniela Bado)⁷⁰.

⁷⁰ Discurso de Adrienne Rich; “*The Meaning of Our Love for Women Is What We Have Constantly to Expand (1977)*” que faz parte do livro: *On Lies, Secrets, and Silence: Selected Prose 1966-1978*. Tradução por Daniela Bado. Acesso: <https://we.riseup.net/sapafem/o-significado-do-nosso-amor-pelas-mulheres-%C3%A9-o-que>.

As divergências das ativistas são balizadas por questões caras às mulheres lésbicas: o significado dado à sua identidade social através da importância dada socialmente ao seu desejo, porém, também atrelada à sua identidade sexual hierarquizada por uma sociedade incrustada pelo processo de naturalização da heterossexualidade e do destino sexual dado pela maternidade. Para Rich (1977), a ruptura tanto com o movimento feminista (que não enxergava a especificidade de sua prática sexual) quanto com o movimento homossexual (que era velado pela opressão denominada por seu gênero) é vista como dupla invisibilidade: a de ser mulher e lésbica, no reconhecimento do sistema heteronormativo vigente.

Lésbicas têm sido forçadas a viver entre duas culturas, ambas dominadas por homens, cada uma delas negando e ameaçando nossa existência. De um lado, está a cultura patriarcal heterossexista, conduzindo as mulheres ao casamento e a maternidade usando todas as pressões possíveis - econômicas, religiosas, médica e legal – literalmente colonizando os corpos das mulheres. A cultura patriarcal heterossexual levou as lésbicas à culpa e às sombras, frequentemente ao ódio a si mesma e ao suicídio. Do outro lado, está a cultura patriarcal homossexual, uma cultura criada pelo homem homossexual, refletindo todos os estereótipos masculinos de dominância e submissão que moldam os relacionamentos, e a separação do sexo de um envolvimento emocional - cultura contaminada por profundo ódio pelas mulheres. Ao perambularem pelo mundo violento, sadomasoquista e autodestrutivo dos bares “gays”, a cultura gay masculina oferece às lésbicas os papéis estereotipados de “butch” e “femme”, “ativa” e “passiva”. Nem a cultura heterossexual nem a cultura “gay” tem oferecido às lésbicas um espaço no qual possam descobrir o que significa ser uma pessoa autodefinida, com amor próprio, identificada como mulher e não uma imitação de homem tampouco seu oposto objetificado. Apesar disso, as lésbicas têm sobrevivido através da história, estão trabalhando, estão se apoiando mutuamente e estão se amando apaixonadamente (RICH, 1977).

Percorrer como as dinâmicas da história e da representação se conformaram ao longo desses lugares, tempos e pessoas regressa para a categoria identidade, e ressurgem quando as primeiras indagações foram feitas: Qual o significado dado a esse desejo? O que é ser lésbica? Por que existe dificuldade de nomear as práticas dessas mulheres? Suas respostas foram perseguidas, agora por outra perspectiva, através dos estudos sobre lesbianidades.

Aqui, nos parece útil realizar uma breve elucidação. Optamos por trabalhar com as nomenclaturas lésbica(s) e lesbianidade(s) para seguir a maior parte das denominações atualmente utilizadas tanto nos movimentos sociais quanto na academia e na formulação das políticas públicas. Não há um consenso quanto a esta utilização. Um dos exemplos é o que traz Patrícia Lessa (2008), no seguinte fragmento: “Indo ao encontro das atuais propostas dos

grupos lesbianos, adotamos as terminologias lesbiana e lesbiandade, em oposição aos termos lésbica e lesbianismo, que surgem no discurso científico do século XIX com conotação patológica ou ligados à criminalística” (p. 302). A utilização do termo lésbica, para denominar a mulher homossexual, não é consensual nem no campo da produção de conhecimento, nem nos movimentos sociais, na produção de políticas públicas ou na autorreferência pelas mulheres de diferentes gerações que se relacionam com outras mulheres, de forma que a sua utilização no presente trabalho assume um papel didático, que não se furta a reconhecer as tensões discursivas inerentes a esta utilização.

2.1. 2 Primeira encruzilhada: a dupla invisibilidade de ser mulher e ser lésbica

Agora vamos entender o porquê de muitas dessas mulheres que se relacionam afetiva e sexualmente com mulheres pensarem a categoria lésbica. Essas reflexões vão nos ajudar a entender o “lugar de fala”, esse controverso conceito que é pautado pelo entendimento do lugar social em que os indivíduos estão em uma sociedade, e, a partir desse ponto de vista, analisar sobre as realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica.

Deve-se ressaltar que “quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania” (RIBEIRO, 2017, P. 61). Por conta disso, para pensar as estruturas de gênero e sexualidade em nossa sociedade, é necessário apreender que existem certos grupos que ocupam certos lugares sociais com privilégios sociais que restringem oportunidades de outros grupos, por isso, confunde-se experiências individuais com lugar social em uma sociedade hierarquizada.

Dentro do Movimento de Libertação Homossexual e dentro do Movimento Feminista, vale ressaltar que existiu a prática da estratégia política de unificar essas experiências. Deve-se notar, todavia, que as disputas pelas nomenclaturas se dão por essas negociações de visibilidade social, e que só torna complexo o entendimento sobre a fixidez das identidades na pós-modernidade, apontada por tantos teóricos. Contudo, o que está em jogo são vidas, o que interessante é ressaltar outra categoria: a representação.

Essas mulheres que ousaram nomear o seu amor podem ser ilustradas através de Safo, por questionar sobre as representações históricas das homossexualidades femininas. No entanto, pesquisar quem são essas mulheres durante a história, ou seja, resgatar essas representações, não foi suficiente, visto que só por esse resgate ainda sobravam muitas

lacunas quanto à invisibilidade das homossexualidades femininas. Faltava refletir e problematizar sobre os vazios em diferentes épocas, sociedades e contextos políticos, as descontinuidades observadas nas relações entre as mulheres. Os estudos e pesquisas em homossexualidades já não correspondiam às especificidades dessas relações.

A antropóloga brasileira Jaqueline Muniz (1992), no âmbito das pesquisas em sexualidade, aponta que a invisibilidade lésbica se dá através da configuração linguística, pois considera que a lógica de transmitir em palavras essa experiência é impossibilitada, ou melhor, sua impossibilidade lógica não é colocada de forma inteligível no discurso. A inteligibilidade era motivada pelo “excesso de orifícios” em comparação ao corpo masculino, base anatômica para classificar simbolicamente o sexo e as práticas sexuais.

Muniz (1992) ainda afirma que a incompreensão também se dava por elencar o amor como sua bandeira principal, resultando na dificuldade racional de apreensão da experiência limitada pela linguagem, que não consegue traduzir para a lógica binária da complementaridade dos sexos. Por esse mesmo motivo, a imagem da “caminhonheira”, “sapatão”, “fancha” é colocada como referencial para dar sentido à lógica dos papéis sociais/sexuais entre ativo/passivo, masculino/feminino, *buth/femme*, que são fixados nas relações na linguagem.

Em todas as referências vistas, a invisibilidade que caracteriza as relações homoeróticas entre mulheres é construída de forma essencialmente negativa. O silêncio sobre o assunto nas narrativas históricas, o descaso da literatura sexológica, as dificuldades metodológicas de apreensão dessas relações e a ausência de referências simbólicas para a expressão discursiva da homossexualidade remetem um prejuízo, uma dificuldade, uma barreira a mais no que se refere às estratégias contemporâneas de reconhecimento e legitimidade social (MEINERZ, 2011, P. 46).

Cheryl Clarke, em 1988, como forma de enfrentamento, propõe que a existência lésbica deve ser utilizada como posicionamento político. Fato que traz ao âmbito acadêmico um enfrentamento quanto ao “lugar de fala” nas pesquisas, ou melhor, a importância dada antes pelas feministas, através da “posicionalidade mulher”, será agora tomada como enfrentamento intelectual:

Eu me nomeio ‘lésbica’ porque essa cultura oprime, silencia e destrói as lésbicas, mesmo as lésbicas que não chamam a elas mesmas como ‘lésbicas’. Eu nomeio a mim mesma ‘lésbica’ porque eu quero ser visível para outras lésbicas negras. Eu nomeio a mim mesma ‘lésbica’ porque eu não quero subscrever-me à heterossexualidade predatória/institucionalizada. Eu me nomeio lésbica porque eu quero estar com mulheres (e elas todas não têm que chamarem-se a si

mesmas ‘lésbicas’). Eu me nomeio ‘lésbica’ porque é parte da minha visão. Eu nomeio a mim mesma lésbica porque ser mulher-identificada foi o que veio me mantendo sã. Eu chamo a mim mesma ‘Negra’, também, porque Negra é a minha perspectiva, minha Estética, minhas políticas, minha visão, minha sanidade (Cheryl Clarke, em *Novas Notas em Lesbianismo*⁷¹).

No marco desse debate teórico e dos deslocamentos interpretativas que permitem tomar a sexualidade como objeto de estudo na sociologia, esta pesquisa almeja uma contribuição sobre a temática das homossexualidades femininas. Proponho, portanto, uma abordagem que investigue quanto às possibilidades de experiência afetiva e sexual entre mulheres e dos modos como essas relações atravessaram as trajetórias escolares em escolas privadas.

Não importa como uma mulher viva seu lesbianismo – no armário, na legislatura ou na *rêcamara*. Ela se rebelou contra sua prostituição ao amo escravista, que corresponde à fêmea heterossexual que depende do homem. Essa rebelião é um negócio perigoso no patriarcado. Os homens de todos os níveis privilegiados, de todas as classes e cores possuem o poder de atuar legal, moral e/ou violentamente quando não podem colonizar às mulheres quando não podem limitar nossas prerrogativas sexuais, produtivas, reprodutivas, e nossas energias. A lesbiana – essa mulher que “tomou uma mulher como amante” – logrou resistir o imperialismo do amo nessa esfera de sua vida. A lesbiana descolonizou seu corpo. Ela rechaçou uma vida de servidão que é implícita nas relações heterossexistas/heterossexuais ocidentais e aceitou o potencial da mutualidade de uma relação lésbica – não obstante os papéis. Historicamente, a cultura ocidental chegou a identificar as lésbicas como mulheres que, através do tempo, têm uma série e variedade de relações sexuais/sentimentais com mulheres. Eu mesma identifico a uma mulher como lésbica quando ela me diz que é lésbica. O lesbianismo é um reconhecimento, um despertar, um re-despertar da paixão das mulheres pelas mulheres. As mulheres, através das épocas, lutaram e foram mortas antes de negar essa paixão (CLARKE, grifo da autora, 1988)⁷².

2.2 Segunda encruzilhada: falar da escola e falar da sexualidade

⁷¹ Ver: <https://apoiamutua.milharal.org/2013/07/26/por-que-me-nomeio-lesbica-por-cheryl-clarke/>. Acesso: 14/01/19.

⁷² Artigo retirado do livro “Esta Puente, mi espalda – Voces de las tercermundistas en los Estados Unidos” (Esta ponte, minhas costas, originalmente *This Bridge Called my Back: Vozes das mulheres terceiro-mundistas nos Estados Unidos*), editado e traduzido por Cherríe Moraga e Ana Castillo, 1988. Acesso: <https://we.riseup.net/sapafem/lesbianismo-um-ato-de-resist%C3%Aancia-cheryl-clarke> 14/01/2019.

Nesse texto, vislumbra-se a possibilidade de apreender a vivência da sexualidade na escola, em sua trama íntima, no sentido de captar, a partir dos relatos das entrevistadas, uma aproximação das questões sociais e culturais que possam apreender estratégias ou subversões criadas em contraposição à lesbofobia e heterossexualidade compulsória nesse ambiente, uma vez que a dimensão do significado é mediada pelas estruturas sociais, culturais e psíquicas incorporadas pela sociedade e internalizadas pelos sujeitos (CONNEL, 2015). Como pontua Louro (1995), é necessário reconhecer que “a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (1995, p. 80). No que se refere à sexualidade, afirma que “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”” (LOURO, p. 81, 1995).

Para Dayrell (2007), a escola, por se apresentar enquanto referência para a construção da identidade e das subjetividades, tem constituído campo destacado de análise a respeito de padrões socioculturais, numa sociedade caracterizada pela complexidade de esfera simbólica. Esse autor especifica, quanto às culturas juvenis, que “na trajetória de vida desses jovens, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade (p. 1109, 2007)”. O que, para essa pesquisa, converge quanto aos pontos de análise sobre as identidades de gênero e orientações sexuais diversas nesse campo.

É preciso lembrar que a categoria ‘escola’ se caracteriza por uma heterogeneidade de discursos e diversidade de representações. Para Seffner (2013), a palavra escola associa-se a diferentes realidades. De forma ampla, “historicamente, a escola foi marcada por princípios de homogeneidade” transmitidos como veículo que “só se pode ensinar de modo produtivo em classes homogêneas, onde as crianças têm a mesma idade, compartilham dos mesmos referenciais culturais, têm a mesma religião, são todas heterossexuais, são da mesma classe social” e, por esse motivo, “aprenderiam todas ‘na mesma velocidade’ e ‘do mesmo jeito’ (SEFFNER, 2013, p.148)”, traduzindo uma ocultação da diversidade presente no corpo discente, através da institucionalização de um currículo que define o perfil do aluno com seu modo de visão e estrutura de gênero delimitada para a instrução apenas acerca de assuntos acadêmicos e vocacionais.

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamentos, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.

Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça, etc. também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos dissonantes e contraditórios (LOURO, 2010b, p. 31).

Dayrell (2007), ao tratar sobre as dimensões das sociabilidades no espaço escolar, afirma que “os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados (p. 1112)” e notadamente que o vivido, investido de sentidos próprios, investe numa experiência, em torno de uma socialização que reside em um lugar de interações afetivas e simbólicas que carregam uma forma própria de viver o tempo e lugar (escolar).

Para isso, entrelaço à investigação sobre sexualidade e gênero a investigação das sociabilidades escolares, o que quer dizer que estas sociabilidades podem ter se findado ao encerrar o convívio no espaço escolar e/ou se transformaram em recordações afetivas. Ou a possibilidade de permanecerem como uma relação sólida para a vida adulta. No segundo caso, onde apresentam suas sociabilidades como amizades “do tempo da escola”, possibilitaria que estas fariam indicações como forma de instrumentalizar-se como uma bola de neve, isto é, como a técnica da bola de neve, utilizada para configurações de amostra não probabilísticas, e que a composição será por meio das suas redes de relações pessoais e principalmente por meio de sua intermediação que contatarei como indicação desta.

As interlocutoras que apresentaram o segundo caso, onde manifestaram suas sociabilidades como amizades “do tempo da escola”⁷³, possibilitaram que eu pudesse utilizar a ferramenta metodológica bola de neve, isto é, configurações de amostra não probabilísticas, em que a composição foi realizada por meio das redes de relações pessoais apresentadas pelas entrevistadas. Principalmente por meio de sua intermediação pude entrar em contato com outras possíveis interlocutoras.

Os grupos de colegas consistem em indivíduos que não são necessariamente amigos, mas têm mais ou menos a mesma idade e um status semelhante (**Status** diz respeito a uma posição social reconhecida que um indivíduo pode ocupar). Grupos de colegas ajudam crianças e adolescentes a desligar-se de suas famílias e a desenvolver fontes independentes de identidade. São influentes em relação a questão de estilo de vida como aparência, atividades sociais

⁷³ “A turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, “trocam ideias”, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um “eu” e um “nós” distintivos” (DAYRELL, P. 1111, 2007).

e namoros. De fato, do meio da infância até a adolescência, os grupos de colegas representam, com frequência, um dos principais agentes de socialização⁷⁴ (BRYM, p. 117, 2008, grifo do autor).

Para Robert Brym (2008), a relação de grupos de colegas torna-se preponderante para o desenvolvimento da sua própria identidade, quando comparado ao destaque dado à família, que é um agente de socialização primordial quando se trata de valores, regras, costumes e visão de mundo. No que diz respeito à vivência da sexualidade na escola, “alunos experimentam boa parte da vida afetiva na escola ou em atividades a ela relacionadas, como passeios e festas”, ou seja, “a escola é um terreno de experimentação dos modos de ser homem e de ser mulher, e cada vez mais é um terreno de expressão da diversidade de orientação sexual” (SEFNNER, p. 154, 2013).

Isto posto, ressalto o conceito de sociabilidade, amparada em Maffesoli (1987, p. 348-349), como forma de esclarecer alguns eixos para o roteiro de entrevista, destacando: “Esta sociabilidade manifesta-se no ato de reunir-se para a realização de uma atividade comum ou para o desfrute de alguma atividade proposta, de tal modo que a reunião é em si tão importante quanto a suposta atividade-fim que lhe serve de pretexto”. A esse autor, que instigou sobre “O tempo das tribos – o declínio do individualismo nas sociedades de massa”, sendo de grande importância para o entendimento das relações existentes no espaço escolar, tornando-a como espaço sociocultural, destacando que o uso da noção de tribo de forma metafórica, para dar conta de formas supostamente novas de associação entre os indivíduos na “sociedade pós-moderna”, conecto com o pensamento de Dayrell (1996) que define a sociabilidade nas culturais juvenis como dinâmicas de relações que delineiam “suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (p. 1111).

Em princípio, Dayrell (2007) enfatiza que o contexto educacional na trama social resgata o papel dos sujeitos, e a constitui enquanto instituição onde administrar as diferenças e respeitar as diversidades dentro do espaço escolar, além de demonstrar a importância de sublinhar as representações e os significados que emergem de formas plurais nas sociabilidades escolares, todavia, asseverando que este lócus é também um campo de batalha,

⁷⁴ Entende-se socialização a partir da perspectiva de que é um processo pelo qual as pessoas aprendem a sua cultura, ou melhor, processo pelo qual constitui-se socialmente como indivíduo através de agentes de socialização (agente primário é a família e os agentes secundários são escolas, mídia, tribos urbanas, filiação religiosa, trabalho), responsáveis por transmitir atributos fundantes das sociedades humanas, tornando-os pertencentes aos seus grupos e assumindo nas suas ações cotidianas as regras, valores e costumes.

conflitos e tensões que implica em invisibilidades e apagamentos e, assim, demarcando trajetórias de vida.

Portanto, nesse movimento de se estar construindo modos próprios de ser jovem e de vivenciar sua sexualidade e gênero, é no âmbito escolar que “testam suas potencialidades, improvisam, se defrontam com seus próprios limites e, muitas vezes, se enveredam por caminhos de ruptura, de desvio, sendo uma forma possível de autoconhecimento” (DAYRELL, P. 1113, 2007).

Explícito, dessa forma, que as interlocutoras, ao narrarem suas trajetórias escolares, de uma forma indissociável, também irão relatar suas memórias de si, dos pares e da escola em situações específicas, e, assim, investigar suas estratégias particulares de vivenciar sua sexualidade dentro do espaço escolar, portanto, evidencio a Escola como instituição preponderante para a formação dos indivíduos na contemporaneidade e também como lugar de multiplicidade de ser, agir, sentir, que constituem existências, para além de um espaço de escolarização, instrumentalização e formação profissional dos discentes.

2.2.1 Habitando a escola: a variedade de desejos e comportamentos sexuais

Diante do exposto, a problemática desta pesquisa é reportada para a singularidade do âmbito escolar, e as dúvidas surgem: Por que ainda continuam invisibilizadas essas questões de gênero e sexualidade nas escolas? O que faz a escola com aquelas garotas que subvertem as normalizações de gênero e sexualidade dentro do espaço escolar? Como essas alunas criam estratégias e resistências de subversão ao sistema hegemônico de gênero e sexualidade?

A linha de investigação vai desde lembrar o espaço da escola e seu entorno. Os colegas de classe, os professores, funcionários da escola, ao serem narrados, tornam-se guias para habitar a escola e apreender todas as suas variedades de desejos e comportamentos, buscando, através das narrativas das interlocutoras, suas lembranças desse momento. A melhor maneira de visualizar a sua trajetória é deixar sua voz solta.

Portanto, as várias direções em torno de um tema, tal qual é a descoberta e vivência da sexualidade dentro da escola, será melhor examinada no próximo capítulo. Agora iremos nos ater às lembranças do lugar (escola) e dos personagens (colegas de classe, professores, funcionário, etc.), sendo explorados de forma mais pontual para que a narração dê seu ponto de partida sobre o tema e as realidades específicas de cada sujeito, no decorrer de cada narração.

Maria, por exemplo, instigada a lembrar da escola, chama a atenção para a estrutura arquitetônica para dar início à sua narração:

Vou desenhar calmamente para você visualizar (risos) a estrutura da escola, é assim: vou mostrar aqui um retângulo, aí tu entra por aqui e aí tem esse corredor, aqui, esse da frente. Viu? Aqui que é um prédio antigo, aqui é onde eles não modificaram, e aí tem esse corredor aqui do fundo que era a cantina e era toda essa extensão aqui da cantina com as mesas e tal, e esse corredor do fundo com mais salas. E tinha um corredor no meio que era coordenação, sala de apoio e essas coisas assim, e aí, em o outro prédio que tinha [...] era um prédio bem antigo [...] era um prédio de um andar com a coordenação e a sala do diretor, sala da psicologia, lado financeiro e uma sala dos alunos que tinha um preparatório melhor pro Enem. Então, era tipo esse negócio do Ideb diferenciado, que eles ficavam também nesse outro prédio. Era tudo por um *acessozinho* que tinha, então, os alunos [...] ficavam com isso tudo aqui, sabe? Nesse corredor central, atrás e também na cantina, e, às vezes, lá nesse pequeno pátio, era tipo a *areazinha* desse outro prédio que ficava a coordenação [...]. A minha sala ficava aqui no fundo. Então, o que eu fazia passava o tempo todo dentro da sala no intervalo e aí eu interagia com o pessoal que ia lá e sempre ficava indo de uma sala para aula. Eu saía dessa sala e ia para a lojinha que vende bombom, que era lojinha da escola e, depois, voltava. Às vezes, ia na cantina e o tempo todo com essa amiga. Entendeu? A gente sempre andava juntas, a gente fazia tudo junto e aí ficava na sala também. Como eu ficava na sala, tinha muitas pessoas que ficavam na sala também, conversando, tirando foto. Eu ficava com um amigo meu também [...] (MARIA, 21, parda).

De forma parecida, Josyara, por ter experiência em escolas distintas na mudança entre ensino fundamental e médio, também apresentou suas lembranças inventariando a estrutura das escolas, apresentando as diferenças e semelhanças entre seus espaços:

A do fundamental era uma escola grande, [...], colégio religioso. Tinha capela, lanchonete, sala de aula boa, com carteiras boas. Ainda não tinha ar condicionado. Tinha na sétima série. Eu tive uma sala com ar condicionado. Que foi justamente o ano em que eu fui embora. Eu fiz a sétima série aqui e, no ano seguinte, eu fui embora. Mas a estrutura da escola é muito boa. Escola particular, melhor escola da cidade, e tinha tudo. Faltava muita coisa não. Tinha sala de vídeo, sala de jogos. Já falei que tinha capela, né? Enfim, tinha tudo. Tem um ginásio poliesportivo. O ensino... foi na oitava série, quando eu vim pra cá, foi em 2005... a escola já era um pouco menor, a estrutura não era muito grande. Tinha uma semiquadra aberta, não tinha cobertura, mas todas as salas de aula tinham ar condicionado. Aquelas cadeiras de madeira não eram tão confortáveis quanto às do ensino fundamental que eu fiz. É uma escola pequena, não tinha muita coisa assim não. [No colégio]

lá de Teresina já era outra história. Colégio muito grande, tinha muita coisa. Sala de vídeo, quadra de basquete, ginásio poliesportivo, também tinha sala de jogos, laboratório de química. Foi a primeira vez que eu tive contato com laboratório de química. Laboratório de física. Lá, era outra estrutura, outro nível de estrutura, lá é bem grande. Bem diferente. Estudei só um ano lá aí veio [curso de pré-vestibular], que também não é uma estrutura maravilhosa, mas era uma sala boa, tinha ar condicionado, tinha cadeira confortável pra gente sentar, tinha, enfim, não era muita coisa assim também não e foi a última escola que eu estudei eu acho. Mas antes teve o supletivo. Eu fiz supletivo no primeiro e segundo ano. O supletivo, a escola já era meio virada (JOSYARA, 26, parda).

De forma semelhante, Alyce descreveu as distintas escolas em que estudou apresentando as fases do ensino fundamental e médio, para relembrar da sua trajetória:

No ensino fundamental, eu lembro que era muito familiar para mim, era uma escola de bairro que minha mãe também trabalhava, que as minhas irmãs estudaram, que eu era conhecida por todo o mundo, então, para mim, era um ambiente que eu dominava, que eu conhecia todo mundo. Eu me sentia bem. Tinha meu grupo de amigos, muito mais amigas do que amigos, sempre tive muito mais amigas e era legal, era divertido, apesar de toda a timidez, eu sempre fui tímida, eu conseguia ser mais aberta para conhecer as pessoas, para participar de gincanas. **Já no ensino médio, era mais travada.** E aí, eu mudei de escola, fui para o centro e aí veio toda aquela coisa de não conhecer ninguém, tinha minha irmã que estudava, mas estava no terceiro ano, ela ia sair e eu estava no primeiro ano. Aí, logo ela saiu e eu fiquei e era tudo muito novo. Conheci poucas pessoas, mas eu fiz amizades bem concretas, que eu levo até hoje. E era diferente, eu percebi que as pessoas eram diferentes eu acho que por ser uma classe social diferente não era mais uma escola de bairro, [onde] todo mundo morava no mesmo bairro. Era uma escola do centro [e] tinha gente diferente, tanto de raça e de etnia, de classe social, orientação sexual. No fundamental, a gente percebia muito isso, e na escola do centro já tinha essa demonstração de sair da escola e [ir] para passeio no centro e a gente já vê os casais formados, essas coisas todas da adolescência. Depois dos 15, pode ser que tenha um pouco mais de independência, de liberdade de sair da escola e não tem hora para voltar para casa. Você tá pelo centro da cidade, enfim... da adolescência mesmo mais independente (ALYCE, 26, branca, grifo nosso).

Já Daniela, ao relembrar da sua trajetória escolar, realizou uma digressão ao longo da fala para narrar sua vida escolar na relação com o colégio, de forma que apresentou as mudanças que fixaram em sua mente:

A escola... uma escola de freiras tradicional [...]. E passou por algumas... Eu acho que acompanhei, inclusive, essa evolução arquitetônica, porque eu cresci junto com a escola, vendo a escola, então, no começo, era uma coisa mais casa, mais uma coisa meio assim.... bem mais antiga. Nunca deixou de ter jardim, eu acho que isso era uma das coisas que acalmava muito na escola, porque, às vezes, eu não queria assistir aula, e, aí, eu ficava perto do jardim, ficava nos banquinhos, então, sempre foi independente das modificações que fizeram, né... de atualizar a escola... mas o jardim sempre foi central e sempre foi uma coisa bonita. Aí, eu acho que, com o tempo, ela ficou... os muros cresceram, né? Os muros aumentaram... ficaram mais preocupados com a segurança dos alunos e também pros alunos não saírem, né? Essa questão toda (DANIELA, 27, branca).

Há quem lembrou da escola e já se sentiu a vontade para relatar suas lembranças marcantes, bem como para descrever como se sentia ao habitar a escola:

Quando eu lembro do colégio que eu estudei por mais tempo, eu tenho lembranças boas até, não vou dizer a maior parte do tempo, metade boas e metade ruins. [Risos] Sabe? Porque era um colégio que os professores e alguns dos alunos [foram marcantes na trajetória escolar], porque eu era muito *nerd*. E eu sempre fui considerada uma das melhores alunas do colégio. Essas coisas assim. [Para] continuar sendo a melhor, não sei o quê. Mas eu nunca gostei de competição assim, deixei pra lá. Quando eu lembro do colégio, assim, eu tenho lembranças boas dos professores, a maior parte do tempo, às vezes, eles eram chatos, porque, né, enfim. Mas em relação aos colegas, a partir do final da quarta série e da quinta, eu comecei a ter amiguinhos, ter um grupo de amigos. Até a quarta série, eu sofria *bulliyng* pelo colégio inteiro e só depois foram vendo que eu era uma pessoa normal, sei lá (ELLEN, 26, negra).

Ao relatar suas lembranças marcantes da escola, Márcia recorda a maneira como se sentia no último ano do ensino médio, onde lembrou a mudança de uma turma para outra (turma “A” para turma “B”), na qual começou a estudar no ensino fundamental e só no terceiro ano que foi transferida, assim, recapitula também sua relação com os colegas das duas classes:

Foi no terceiro ano, porque, quando eu entrei nessa aula, no colégio que eu fui pra “A”, não me adaptei. Não foi muito legal e aí eu fui pra “B” e lá já fiquei... Eu só mudei no final. Sério, acho que foi nos três últimos meses do final do período letivo que me mudaram de turma e tiraram a gente da “B” e colocaram pra “A”. Na “A”, ninguém assistia aula. Os professores não davam aula e a gente passava o dia sentado, o professor sentado falando algumas coisas. No máximo, o professor de

matemática dava aula só pra mim e pra outra colega, acho que era só pra nós duas. Porque, enfim, eu assistia porque eu tinha pena dele, não vou mentir. Quando eu tava na “B”, não assistia porra nenhuma da aula dele! E eu assisti, porque fiquei com pena mesmo. Eu olhava, assim, era gente virada, mexendo no celular. Estavam mais nem aí, estava todo mundo já numa faculdade, o pai era rico, [ou] tava grávida, já tinha marido. Estavam nem aí. Eu olhava, assim, e via todo o esforço do professor e falava “não, vou prestar atenção”. E aí, quando não tinha aula, eu comecei a refletir mais sobre como é que eu me comportava em relação às outras pessoas, em relação às meninas lá da sala, da “B” (MÁRCIA, 25, branca).

De maneira singular, por conta de boa parte de sua trajetória escolar ter sido em escola pública e apenas o terceiro ano do ensino médio em uma escola privada, Luana expõe suas recordações do período escolar apresentando sua chegada ao ensino privado:

Eu cheguei nessa escola privada depois. Acho que cheguei, assim, com um mês de aula, porque meus pais resolveram me tirar da escola, porque eu já tava pirando demais. Nessa pública. Mas eu amava estudar lá. Amava demais. Porque eu me sentia muito bem. E minha irmã estudava em escola privada e eles queriam me colocar na privada. E eu sempre: "Não, no próximo ano..." e "Não, vamos pro próximo ano que a gente estuda mais e tal". Aí, eu ainda fui bem resistente e fui com um mês de aula. Quando eu cheguei na escola, já tavam os grupinhos formados e, chegar no terceiro ano, a galera já estuda desde o primeiro ano, né? Fui pra escola [privada]. Tinha que fazer um trabalho em grupo e eu cheguei já desorientada. Todo mundo já tinha seus grupos (LUANA, 30, parda).

No que se refere aos personagens que habitaram a escola de cada uma das interlocutoras, estes são apresentados, sobretudo, de forma a intercalar as lembranças e os esquecimentos, na medida em que são instigadas a narrar algum momento com professores, colegas de classe, funcionários ou eventos na escola. Em algum momento, a narração de suas trajetórias escolares confunde-se com suas memórias em relação à descoberta da sexualidade ou a vivência da sexualidade dentro do espaço escolar, proporcionando-nos visualizar como, em alguns momentos, o início da fase da adolescência é marcante nesse espaço, momento de fala que será mais explorado no próximo capítulo.

Quando indagada sobre o que se lembra do período escolar, com relação aos professores e funcionários, Alyce explana sua percepção, na qual associa docente *versus* disciplina ministrada, refletindo sobre a maneira como a relação docente-discente é distinta, a depender do gênero e em qual série o docente cria essa relação:

Do fundamental, eu conhecia a maioria, tinha uma relação mais próxima de conversar o pouco que fosse, mas mais professoras, que é o costume tradicionalmente no ensino fundamental ter mais mulheres que professores, e no ensino médio já vem mais professores homens, e aí eu fui para a escola no centro [e] tinha muito mais professores que professoras. As professoras sempre eram: professora de literatura, professora de inglês, até o professor de português era um homem, porque sempre tinham sido mulheres, aí tinham duas professoras, e no ensino médio já tinha mais aquela coisa de... todo mundo sabia, “aquela velha história todo mundo sabe”, que aqui em Teresina todos os professores dão em cima das alunas, então, já com os meus professores, nessa escola, não tinha muita proximidade de conversar muito fora da sala de aula. Sempre tem uma relação boa, mas superficial. Ali, de assistir aula e tirar dúvida, mas por fora, porque tinha gente que ficava conversando com os professores e tinham alunas e alunos que iam para falar [com o] professor, de ficar conversando... eles ficavam no corredor conversando, mas a gente sempre ficava escutando aqueles boatos das pessoas e eu nunca fui muito de dar corda pra professor e eu não tive uma relação muito próxima com nenhum, só de aula mesmo (ALYCE, 26, branca).

De maneira distinta, Maria também relaciona professor *versus* disciplina ministrada. Porém, enfatiza o vínculo criado durante esse período para sua vida fora da escola:

Sim, vários! É para falar sobre eles? Uma professora que me trouxe para o curso de Ciências Sociais, que é de sociologia, e depois que eu comecei a ter aula com ela, que foi no ensino médio, que eu mudei minha visão da sociologia e vim para cá. Um professor de espanhol, que ele foi do segundo ano, eu acho, na verdade, a minha imagem dele é mais como pessoa do que como professor, então, eu admirava ele, sabe? E aí, depois eu fiquei sabendo que ele era gay e aí eu já criei... e meio que associei esse reconhecimento, sabe? Deixa eu ver... e no ensino fundamental eu tive uma professora que era lésbica. Eu lembro que era muito engraçado quando as pessoas me falavam isso dela eu ficava, assim, criança, né? Porque era ensino fundamental, então, eu ficava “Gente, como assim?”. E aí, ela era amiga do meu pai e eu só ficava curiosa e também não associava isso à profissão dela. Eu não associava isso a mais nada. [Pensava:] “Nossa, que interessante” e pronto, entendeu? E acho que esses três são os que me marcaram, que eu sempre lembro e comento alguma coisa (MARIA, 21, parda).

De modo representativo, quanto à relação com os professores, Ellen expõe sua relação com os docentes já evidenciando as motivações dessa ligação em contraposição à sua relação com os colegas de classe:

Tinha certo coleguismo até, umas amizades com os professores, até como forma de escapar, ao *bullying* e tal, eu preferia, sei lá, estudar, prestar atenção em outras coisas, ler os livros, tal. Então, eu acabava tendo umas conversas bem adultas. Tanto com os professores quanto com qualquer outro adulto. Eu acabei me tornando uma criança muito adulta, porque as pessoas da minha idade sempre me negavam, sabe? Então, minha relação com os professores era muito boa. Minha mãe chegava lá pra pegar minhas provas, pegar as provas das crianças, eram só elogios o tempo inteiro. Porque, enfim, estudei numa escola muito grande, o professor nem lembrava do seu nome. Eu também não tava me importando com nada naquele tempo, mas no ensino fundamental, tinha uma relação muito próxima, quase... quase não! Me tornei amiga de muitos professores e professoras. Também não tô dizendo que eles eram coniventes [com o *bullying*], mas era também uma forma de escapar ali de estar interagindo com os alunos da minha classe e de ser agredida mais uma vez, mas a partir da quinta série à oitava, até que tive amiguinhos, vários até. Enfim, só o começo da vida que foi realmente difícil (ELLEN, 26, negra).

Josyara, por conta de sua trajetória escolar estar permeada por distintas escolas privadas, de distintas cidades, descreve não só a relação com os professores, mas acrescenta as formas como eram exigidas as regras com relação ao fardamento, horário e punições no geral, na relação docente-discente:

No ensino fundamental, a minha escola era bem rígida. Escola de religioso e tal. A gente usava uma fardinha que era uma saínia de prega, né? E uma blusinha. A nossa diretora, que era irmã, não deixava a gente usar saia curta. Ela era muito exigente com essas coisas. Todo dia de manhã ela fazia a gente rezar. Os professores eram bons do [colégio]. Era considerada uma escola muito boa. Não era escola modelo. Que a escola modelo é uma escola pública daqui, que é o [escola pública], mas era considerada uma das melhores daqui de Caxias. Estudei lá desde a primeira série. O pré-zinho fiz em outra escola. Quando eu saí daqui, eu achava que era super difícil, que era escola bem rígida e tal, só que quando eu cheguei em Teresina eu descobri que o negócio lá era um pouco mais pesado. Mas eu achava que os professores aqui eram bem rígidos, hoje em dia, eu já não acho tanto. Eu acho que a escola deu uma decaída, inclusive. Meu pai nem gosta mais de lá e papai era super apaixonado por essa escola. Mas acho que até o quadro de professores lá ainda é o mesmo. Até hoje! Agora, quando eu fui pra Teresina, eu também sempre estudei nas melhores escolas. Lá, os professores também eram muito exigentes, até porque a gente já tava começando a entrar no ritmo de vestibular. Porque os professores eram muito exigentes. O diretor não era muito próximo dos alunos, a gente quase não via o diretor de lá. Eu passei por dois coordenadores na mesma escola, lá no [colégio zona leste de Teresina]. Num ano era um, aí teve umas confusões lá que agora não me recordo o que foi e aí ele foi mandado embora. E entrou uma outra coordenadora que também não era muito próxima da gente não. No

[colégio religioso] pra onde eu fui, depois que eu perdi o primeiro ano, também era um colégio muito rígido. Só que eu não queria nada com a vida. Eu estava na coordenação o tempo inteiro. Assinei termo de compromisso pra não ser expulsa da escola! Eu não fiz teste pra entrar nessa escola, porque, como eu estudei no [colégio religioso], daqui, eu só usei a 'colegagem' [negociação para transferência sem processo seletivo]. Mas lá [eu] era o tempo todo chamada a atenção, que eu tava numa época muito rebelde da minha vida. Eu não queria nada com a vida mesmo. Eu era o tempo todo expulsa de sala. Os professores não me suportavam. Era um negócio, assim, meio paia. No [curso de pré-vestibular], foi que eu criei vergonha na cara. Porque lá no [supletivo] eu também não queria muita coisa não, até porque o ambiente não deixava a gente querer muita coisa. Então, a gente saía pra tomar cachaça na rua, a gente ia tomar um vinho lá na Praça da Liberdade. Enfim, o negócio era punk, inclusive, os meninos que estudaram lá comigo um foi preso e outro usa crack. Era punk lá o negócio! (JOSYARA, 26, parda).

Da maneira similar, Daniela relata a mesma impressão com relação aos professores e funcionários da escola, associando com a forma como eram as regras e como existia distinção entre gênero *versus* disciplina ministrada:

Funcionários... eu lembro que alguns eram trancados, muito na deles. Outros estavam ali obedecendo uma ordem maior. De ficar vigiando, que tu deveria [estar] dentro da sala de aula. As meninas não poderiam ir com a saia muito curta. Porque o uniforme era a saia das meninas e aí eles tinham essa coisa de vigiar. A maioria dos funcionários. Um ou dois faziam parte da limpeza, mas a maioria mesmo eram as freiras, que ficavam lá pela escola e aí eles tinham mais esse papel de vigiar e aí, com o tempo, acho que a gente ia ganhando certa liberdade, inclusive, lá dentro da escola, eu acho que os funcionários, não tanto as freiras, ficavam mais próximos em relação a nossa realidade, às vezes, [era] cansaço [da rotina escolar]. E, às vezes, cooperavam um pouco com a gente, não entregavam de cara. Falavam e na conversa [diziam] que tinha que ir pra aula e tal, mas isso partia muito mais dos funcionários que trabalhavam lá, do que das freiras. Se elas enxergassem, tinha que ir pra direção e tudo isso. Não tinha muita conversa. Havia certa distância. Dos professores, eu acho que depende muito da matéria. Acho que sempre, como me identifiquei sempre com as matérias de humanas, eu me sentia bem mais à vontade nas aulas de história, de geografia, português. De poder ter uma abertura para um debate nessas aulas, que eu acho que era importante você ter a abertura de falar e responder tudo isso do que aquela coisa de você ouvir e ter que entender aquilo do jeito que tá lá, do jeito que o professor colocou. Eu sentia que era muito assim, principalmente, nas aulas de matemática. Eu sentia muita dificuldade. As aulas de física, que eram um cálculo só, que o professor dava essa abertura, então, eu acho que depende muito. É muito individual. Eu vou te falar que eu

me sentia muito mais à vontade porque eu tinha essa ligação com história, então, eu tinha essa busca do conhecimento, de chegar até os professores e de conversar com eles. Então, eles me davam essa abertura em relação a isso. Eu me sentia mais próxima (DANIELA, 27, branca).

E complementa respondendo sobre a divisão dos ambientes, que estes eram distintos a depender de qual série o discente cursa, assim como existia uma distinção desses ambientes quantos às sociabilidades.

Não, lá, o ensino da educação infantil até a oitava série é pela manhã, aí o ensino médio lá é a tarde até a noite. Não tem educação fundamental a tarde. De manhã, só estudam do nenêzinho [ensino infantil] até a oitava série, depois a tarde só a partir do primeiro ano. A gente não tinha muitas atividades fora assim. Acho que teve uma tentativa uma época de um laboratório ter sido criado na escola. A escola era enorme, tinha muito espaço, mas poucos deles eram usados pra coletividade. Tinha o espaço lá de um laboratório que poderia ter sido utilizado pra aulas extras, ou, inclusive, pras aulas mesmo que tavam dentro do horário lá e acho que cheguei a ir nesse laboratório umas duas vezes. Talvez, no momento que teve uma reforma dele e uma vez depois. Era laboratório de química, acho que fui só umas duas vezes e eu tava lá todo dia naquela escola. E aí, o espaço talvez mais utilizado pra coletividade era mesmo o ginásio de esporte, na brincadeira. Porque começa desde criança, a criança quer brincar e acho que vai se habituando a isso da criança só querer brincar e não querer estar em outro espaço, e o ginásio ficou um espaço mais coletivo... laboratório, biblioteca foram espaços mais isolados na escola, de conhecimento e aprendizagem. Espaços mais que eu não tive muito acesso (DANIELA, 27, branca).

Ao explorar mais suas lembranças, pergunto sobre a relação das regras da escola e atitudes dos funcionários, então, ela revela:

A cantina, algumas vezes, tinham algumas freiras lá, que ficavam lá, eles mudavam [revezamento para cuidar e vigiar os discentes] assim... porteiro ia na hora do intervalo ou tava na cantina também e o porteiro ficava... mas assim, de relação tinha mais com o pessoal que tava ali limpando, porque na cantina a gente [se] via na hora do intervalo, na porta a gente que entrava e que saía, quem tava limpando, estava sempre ali e ali eu não gostava muito de ambiente de sala de aula, não. Só quando era aula de história, então, sempre tava tentando sair da aula e sempre encontrava eles, e, às vezes, eles mandavam eu ir pra sala ou às vezes eles ficavam conversando comigo e tal e aí era mais próximo a relação com eles, com o pessoal da limpeza (DANIELA, 27, branca).

Quando retomo a pergunta da sua relação com os funcionários, ela revela que a desaprovação desses funcionários (bibliotecária) resguardava-se de um imaginário de medo por sua postura sisuda e rígida com as regras, assim como distanciar por sua ausência nesses outros ambientes (laboratório) fora da sala de aula.

Conheci durante um tempo... tinha uma bibliotecária lá, nem vou lembrar o nome dela, acho que ela já até morreu. Mas eu tinha certo medo dela, porque eu era pequena e ela parecia uma bruxa [risos]. Aquelas fantasias de bruxa que falam pra gente, porque hoje eu acho que eu também sou bruxa. E aí, eu não lembro muito bem. Depois, eu já maior, a mulher que ficava na biblioteca tinha uma cara bem zangada. Parece que ela não gostava que as pessoas estivessem lá na biblioteca. A gente tava lá sentada estudando e tossia, o que é normal, não gosto muito dessas regras de silêncio total. Às vezes, me incomoda muito. Ok, o silêncio é ótimo, é necessário pro estudo, mas ao mesmo tempo é inquietante. Pelo menos, pro meu estudo, é inquietante. E aí agora no laboratório, como ele vivia sempre fechado, não tinha ninguém lá. Na maior parte do tempo, era o treinador que tava treinando alguma turminha, mas o laboratório quase sempre fechado, só iam lá limpar e trancavam, biblioteca a pessoa não era muito apresentável de chegar lá procurando livro, é como se a gente tivesse pedindo um favor mesmo. Não era bem recebido. Era bem hostil (DANIELA, 27, branca).

Um ponto de divergência, quanto às outras interlocutoras, é as recordações de Márcia e Luana, que, por motivos diferentes, ao serem questionadas sobre rememorar algo sobre os professores e funcionários, responderam que não há nenhuma memória de algum episódio de sua trajetória escolar que pudesse ser narrado. No entanto, na medida em que iam narrando outros momentos, citavam um funcionário ou professor, sem que fosse personagem central da memória em questão. Na medida em que reportam a outros personagens de sua trajetória escolar, encaixam intervalos de comparação com o ensino médio e ensino fundamental tanto como comparação de uma escola com outra quanto em relação ao modo como essas duas fases trouxeram um desenvolvimento da fase infantojuvenil.

Dayreel (1996) revela que a escola, por ser um campo iminentemente heterogêneo, pode proporcionar distintas experiências quanto à mesma questão (no caso, a relação com os docentes e funcionários de suas respectivas escolas), o que é evidente por individuais formas de absorver as relações, sejam elas de alianças ou de conflitos. A instituição em si torna-se espaço “vivo”, dimensão esta que realça a maneira como a educação (principalmente básico, por proporcionar base para o nível superior) unifica ou delimita as formas de ser e estar dos seus sujeitos, transpondo estas experiências para além dos muros.

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo (DAYRELL, 1996, P. 2).

Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, não só pela instrumentalização de assuntos científicos ou pelo aprimoramento de ferramentas para o mercado de trabalho, mas como complementação, com a complexidade de constituir identidades. Notadamente, as questões relacionadas ao gênero e à sexualidade são transversais, na medida em que a escola assume uma postura quanto a estas questões.

A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos. Materializado nos programas e livros didáticos, o conhecimento escolar se torna "objeto", "coisa" a ser transmitida. Ensinar se torna transmitir esse conhecimento acumulado e aprender se torna assimilá-lo. Como a ênfase é centrada nos resultados da aprendizagem, o que é valorizado são as provas e as notas e a finalidade da escola se reduz ao "passar de ano". Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extra escolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos (DAYRELL, 1996, P. 4-5).

Em função disso, ao reportar-nos sobre a escola como campo de pesquisa (e nos depararmos com a trajetória escolar de forma individual das interlocutoras), é possível elaborar pontos de convergências, pontos que se assemelham na medida em que as questões relacionadas ao gênero e à sexualidade são tratadas pela comunidade escolar, nas suas proposições políticas e pedagógicas, sendo semelhantes, mesmo que em distintos bairros da cidade de Teresina, sempre se atentando às peculiaridades de qual público predominante de cada uma das escolas em que as interlocutoras vivenciaram tais questões.

Como afirma Dayrell (1996) sobre a implementação da escola de forma democrática, onde o acesso à educação como obrigatório dispõe de um conjunto de políticas públicas para que escola tenha um perfil único, “essa perspectiva homogeneizante expressa uma determinada forma de conceber a educação, o ser humano e seus processos formativos”, e complementa, ou seja, “traduz um projeto político pedagógico que vai informar o conjunto das ações educativas, que ocorrem no interior da escola” (DAYRELL, 1996, p. 6). Desenvolver essa lógica instrumental resulta numa redução da compreensão de educação e de seus processos a uma forma de instrução focada na transmissão de informações. Dessa forma, há uma redução dos sujeitos a *a-lunos*⁷⁵, percebidos principalmente pela dimensão cognitiva.

O conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo. Essa perspectiva implementa a homogeneidade de conteúdos, ritmos e estratégias, e não a diversidade. Explica-se assim a forma como a escola organiza seus tempos, espaços e ritmos bem como o seu fracasso. Afinal de contas, não podemos esquecer – o que essa lógica esquece – que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos (DAYRELL, 1996, p. 6).

Complementar a estas questões, Maffesoli (1987) chama a atenção para as tribos, localizando-as através de atividades fins que reúnem em grupos determinados indivíduos, o que evocaria as sociabilidades entre pares no espaço escolar. Dessa forma, o conjunto de indivíduos que compartilham determinadas atividades nesse campo poderia vivenciar uma diversidade de acordo com o momento em que experimentam a descoberta da sexualidade. Sobretudo, quando um grupo de jovens tem cotidianamente que lidar com a postura político-pedagógica da escola de ampliar ou delimitar sobre o assunto, ou seja, direcionando para determinadas disciplinas, aulas específicas, eventos ou palestras, ou mesmo, abordando de forma interdisciplinar na escolha de materiais pedagógicos, tais como livros didáticos, apostilas, cartilhas, vídeos e jogos.

⁷⁵ Etimologicamente, a palavra aluno reporta ao significado dado em latim da composição “a”, que é traduzida como ausente de conhecimento acrescida por *lumni* e *luno*, que significa luz, portanto, aluno quer dizer sem luz, sem conhecimento. No sentido político-pedagógico, significa não ser sujeito de conhecimento, estando na escola apenas para absorver os conteúdos, silenciando a possibilidade de fazer parte de um protagonismo do conhecimento. Para mais informações: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/aluno/>, acesso em 13/02/2019.

É importante ressaltar que estas questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, de acordo com os relatos das interlocutoras, fazem parte de contextos específicos, seja contexto temporal (de acordo com a idade das participantes da pesquisa) ou contexto escolar – comparação entre instituições, entre tipo de escola, se privada ou pública, ou de diferença regional, no caso comparação entre cidades –, ocasião em que o foco será a relação entre colegas de classe e como se intercalam memórias de afeto e desafeto na trama da descoberta e vivência da sexualidade dentro do espaço escolar.

Retomando a fala da interlocutora Márcia, torna-se possível observar essa relação de sociabilidade e descoberta da sexualidade no período escolar:

Um acontecimento marcante no seu período escolar com relação aos colegas de classe e com a sexualidade... A iniciação realmente. A vida sexual ativa. Foi bem marcante até porque aquele grupo de pessoas que tão lá na flor do hormônio e que não têm nem uma pessoa pra falar, **então, o que a gente fala é o que a gente vê e o que a gente descobre é o que a gente ouve** e aí é aquela chuva de coisas que a gente não sabe o que está acontecendo. E aí depois que vai descobrir o que é. **É um empurrando o outro, querendo que faça aquilo sem saber nem o sente na raiz**, mas no fim vai dar certo. Não sou boa de palavras (MÁRCIA, 25, branca, grifo nosso).

Da mesma maneira, podemos relacionar as sociabilidades dentro da escola com as primeiras relações amorosas, as primeiras paixões, assim como as primeiras desilusões amorosas. Complementar a essas vivências amorosas, temos as sociabilidades que se criam na escola, mas crescem fora desse espaço, tornando o cotidiano das aulas o vínculo dessas sociabilidades.

Sim, teve muito no fundamental. Tinha minhas amigas, tinha muitos dos meninos que eu me relacionei, apesar de poucos no ensino fundamental. Eu sempre conto, eu sempre falo, assim, que no ensino fundamental já tenho muita memória de ter sido muito colocada para turma. Acho que por ser filha de professor, todo mundo já me conhecia, meus irmãos já tinham passado por lá. Eu acho que eu sofri, assim, um pouco de assédio na minha trajetória escolar. Dos meninos fazerem uma lista da menina mais bonitas da sala e aí se eu ganhasse de alguém... alguns meninos que ficavam com raiva. No final, não falavam mais comigo e era umas frescuras, assim, algumas coisas eu analisando, depois de mais de 10 anos, acho que 15 anos, talvez. Eu acho que foi um pouco de assédio [...] sempre fui muito tímida desde cedo, mexida com isso, eu acho muito feio você com 11 e 10 anos os meninos querendo ficar com você, ficar lhe abordando e ficavam tirando brincadeira. E meninos mais velhos da minha sala! E eu nunca gostei disso, na minha cabeça, eu acho que eu fui criada com muito pudor. Também não gostava, mas tinha isso, teve muito essa

brincadeira de passar a lista para eleger a menina mais bonita da sala e era muito chato. Nem era a gente que botava nosso nome, era alguém que fazia e começava a passar aquela lista. E eu me relacionei com poucos meninos, assim de brincadeira mesmo de amigos, de coisa de criança, mas tinha mais as minhas amigas mesmo. Eu tinha mais amizade com elas e gostava muito de alguns professores, de conversar, de eles me conhecerem, eu costumava frequentar a escola mesmo nas férias, porque, como minha mãe trabalhava lá, às vezes, eu acabava indo. Eu ajudava ela com alguma coisa [de ir] na biblioteca com os professores e a gente ficava conversando, assim, eu tenho muita memória afetiva do ensino fundamental (ALYCE, 26, branca).

Maria, por um momento não recordava de sua relação com os funcionários como personagens de suas sociabilidades, porém, quando narra seu cotidiano, dentre as sociabilidades nas aulas de inglês, no horário do almoço, acaba por rastrear essas pessoas que configuravam personagens “coadjuvantes” das suas relações principais, que eram as amigas durante sua trajetória escolar.

Na escola, tinha câmera. Inclusive, eu lembro de uma vez que eles estavam num debate de colocar câmera no banheiro, o porquê eu não lembro [...]. Não sei se foi uma agressão entre duas meninas. E aí eles estavam com esse debate. Não lembro se chegaram a fazer um abaixo-assinado ou se foi só questionando para gente, [sobre] o que a gente achava e a gente falou que não, que era um absurdo! Que não tinha nada a ver, porque era o banheiro e tinha os boxes e eles queriam colocar nessa parte. Não nos boxes, no banheiro. A gente “não, não coloca [câmera] nos banheiros” e aí eles não colocaram. Com o pessoal da cantina, eu nunca tive uma relação muito próxima, porque eles mudavam muito, porque, como era escola privada, era uma empresa que cuidava do lanche da cantina. Eu comecei a ter uma relação mais próxima quando comecei almoçar a lá, porque eu fazia curso de inglês à tarde e eu ficava direto. Aí, eu almoçava lá, então, a gente ia lá para perguntar qual era o almoço: “Qual é o almoço? Guarda para mim?”, então, era sempre essa relação muito de só saber o que era e acabou, não lanchava lá, [pois] eu não gostava de lancher. Eu guardava o meu dinheiro do lanche para outras coisas, minhas economias (risos). E, com os funcionários dos corredores, a gente chamava de Bedéis, eu não sei se eles se dividiam para ficar uma no corredor e outro no outro, mas eu era próxima de um que ele era muito gente boa! A gente conversava com ele, sempre pedia alguma coisa para ele, mas era uma relação... como eu te falei, como eu era líder de turma, então, era muito essa relação utilitária, sabe? “Estamos precisando disso” “Traz tal coisa”... Sei lá, [...]. Aí, ele entrava para falar alguma coisa com as pessoas, a gente tirava pra ficar de brincadeira com ele, mas sempre foi muito assim, até porque eu também [brinco], isso eu já é bem mais meu. Eu sempre tive uma postura muito “você é professor e eu vou ter essa relação de professor-aluno”, “é coordenador, relação coordenador e aluno”. Eu nunca tive

essa proximidade a mais de contar, de conversar. Eu sempre mantive esse distanciamento, entendeu? Até mesmo com essas pessoas que eu me acho próxima. Eram próximas, “Bom dia, ah, tá precisando disso”, sabe? Nunca era “como é que você tá? foi para o lugar tal?”, como eu vi ele conversando com outros meninos [alunos] até de festa e tal. Eu nunca tive essas relações mais pessoais, então, eu não tenho como te falar nada além disso (MARIA, 21, parda).

De forma semelhante, Ellen, ao enfatizar sua relação com outros discentes, também coloca esses outros personagens no pano de fundo das suas sociabilidades:

Houve relações boas também com essas pessoas. Sempre tavam ali... era um colégio pequeno, colégio de bairro, todo mundo se conhecia e acho que até hoje se eles passarem por mim eles vão rir pra mim e tal. Eu lembro deles também. Uma relação boa com os funcionários. Meus problemas eram mais com os alunos mesmo, mas não tô dizendo que era 100%, que eu nunca sofria pressão deles, com certeza, sofria, só não... como eles eram os que mais me defendiam e tal, as lembranças são melhores em relação a eles (ELLEN, 26, negra).

Josyara, ao relatar sobre suas sociabilidades, enfatiza o valor da amizade na sua trajetória escolar, destacando como essas relações entre pares tiveram importância quando se ela transferiu de colégio entre cidades, e como isso teve impacto para sua sociabilidade ao iniciar o ensino médio em distintas escolas:

Eu tenho poucos amigos que ficaram do ensino fundamental daqui de [se refere a outra cidade]. Inclusive, a fulana era muito minha amiga, ela só andava comigo e eu só andava na casa dela, todo final de semana. A gente meio que perdeu esse vínculo quando eu fui embora. Eu perdi com quase todas as minhas amigas daqui. Eu só andava com meninas no começo. Quando eu cheguei na quinta ou sexta série, foi quando eu comecei a andar com meninos, porque eu meio que me sentia excluída, porque minhas amigas eram muito patricinhas e eu não era, eu nunca fui patricinha, aquelas adolescentes que ficava suspirando por meninos na frente da televisão. De ficar gostando daquelas *boy bands*... nunca fui. Nunca gostei muito. Era diferente. Na quinta série, foi quando eu comecei a andar com os meninos que ainda hoje quando eu encontro com eles eu converso muito, mas a gente não tem aquele laço. Uma das poucas que ficaram, que são minhas amigas até hoje, é a minha vizinha que é [...] que a gente voltou a se falar recentemente, mas era como se a gente não tivesse parado de se falar. Da oitava série, que foi quando eu fui embora, eu andava muito com meninas também que eram minhas amigas, que também ficaram bem poucas do tempo do fundamental e os que eu mais falo são os meninos. [...] Que ainda falo até hoje. Do [colégio religioso], eu tenho vínculo com quase todos até hoje. Só que depois que a gente entrou na universidade a gente perde contato com muita gente, né? Assim, contato direto, de se falar todo dia, enfim. [...]

Voltando [relembrando], do supletivo, poucas pessoas ficaram. Estudei com a fulana lá. Aí, a gente combinou de ir juntas pro pré-vestibular. Quando a gente saiu de lá, a gente conversou e perguntando “tu vai estudar aonde agora?”, eu disse “vou bem aqui pro [curso pré-vestibular]”, ela disse “ah, pois eu vou também” [risos] (JOSYARA, 26, parda).

A forma como as sociabilidades constituem esses vínculos após o fim desse período escolar também pode demarcar a trajetória escolar, a depender de como a mudança ou desenvolvimento dessas relações tem impacto na vivência escolar para essas interlocutoras. Para Luana, as relações criadas nas instâncias pública e privada tiveram um destaque, ao narrar sobre alguma lembrança relacionada com as sociabilidades entre colegas:

Eu acho que a minha saída da privada pra pública me deixou péssima também. Eu fiquei muito mal porque eu criei um vínculo. Era da 5ª série ao 2º ano. Meus amigos todos tavam ali. Todo mundo junto. A gente estudou na quinta série e foi todo mundo descobrindo tudo. Descobrindo tudo. Descobrindo droga, namoro, briga. Descobrindo tudo. Aí, quando chegou no segundo ano, a gente estava fazendo planos pro terceiro, eu fui sair da escola e fui pra escola perto de casa. Aí, foi bem frustrante. Eu tive que sair. **Tive que reconstruir e ainda tive que reconstruir numa fase que eu tava me reconstruindo também. Aí, foi uma loucura.** Foi a pior época da minha vida foi, esse 2005. Foi horrível. Foi horrível! Minha família tava me pressionando muito pra saber o que eu tinha, e nem eu sabia o que eu tinha. Eu não queria dizer nada também. Eu queria ter certeza de algumas coisas, sendo que eu também não tinha certeza de nada. E foi muito difícil pra mim nesse tempo (LUANA, 30, parda, grifo nosso).

De certa maneira, podem ser construídas relações que delineiam afetos que também extrapolam os muros da escola, sendo estes vínculos demarcados em suas memórias afetivas, e, assim, sejam narrados de forma leve, como trouxe Daniela sobre suas memórias das sociabilidades entre colegas:

Tenho muitos afetos na escola. Muitas amigas que são amigas até hoje. Tenho afetos. Não tenho nenhum desafeto de escola. Só a questão de vidas que são diferentes de você. Tem aquele grupinho de você chegar e umas meninas ali e você não fazer parte daquele grupo, mas de vez em quando você tinha alguma coisa pra conversar com aquela menina. Hoje em dia, acho que nem isso. Acho que a vida empurrou rumos diferentes, faculdade em outra cidade, então, não tenho contato com todo mundo da escola, mas tenho alguns afetos que levo até hoje. Algumas amigas que tão até hoje na minha vida (DANIELA, 27, branca).

Seguindo as reflexões de Louro (2010), o que marca suas memórias do período escolar, ao rememorar o imediato, não seriam os conteúdos pragmáticos que essa instituição está tão interessada em passar para seus discentes, transformando esses assuntos em resultado dos projetos profissionais e tornando os discentes capazes de entrar no mercado de trabalho, ou mesmo aperfeiçoarem-se em algum curso superior, mas sim a capacidade de demarcar o cotidiano de vivência entre pessoas diversas, que se encontram para atividades fins que não são demarcadas por assuntos de matemática, física, biologia, filosofia, artes e educação física, porém, compartilham a experimentação de estar em um lugar diverso, submetidos aos projetos de gênero e sexualidade, que, dependendo da forma como são tratados, podem ampliar ou delimitar a posição desses indivíduos na sociedade, por conta da demarcação de suas diferenças.

3. MULHERES, TRILHAS E TRILHOS

Neste capítulo, examino com mais detalhes a descoberta e a vivência da sexualidade das mulheres sujeitos de pesquisa. Ao adentrar em suas narrativas, aproximo-me do roteiro apresentado pelas próprias pessoas-personagens, ao contarem suas trajetórias escolares. O objetivo é fazer com que o/a leitor/a acompanhe as análises apreendendo as informações das práticas discursivas e as significações em torno do gênero e da sexualidade. Em seguida, discuto os indícios das suas falas que permitiram compreender os processos de subversão e/ou estratégias de gênero e sexualidade com base nos sentidos atribuídos para a configuração de suas etnobiografias.

3.1 Caleidoscópio das narrativas

As narrativas de vida não liberam de uma só vez todos os seus segredos, defende Bertaux (2010), ao guiar-nos como fazer análise neste tipo de pesquisa. Vale a pena ressaltar que, ao analisar narrativas, elementos fundamentais são destacados quando indagamos: ‘o que aconteceu?’, ‘quem viveu os fatos?’, ‘como?’, ‘por quê?’, ou seja, ao analisar narrativas, buscamos identificar o enredo, os personagens, o tempo, o espaço e o narrador. Então, quando organizamos esses elementos, a análise já foi posta há muito tempo, pois este é um modelo em vias de construção constante e retomado ao roteiro de entrevista narrativa.

Além disso, para o seu proveito metodológico, é necessário que os conteúdos latentes, para que sejam recolhidos, tenham sido explicitados anteriormente. A relação dialógica entre sujeito-pesquisador e sujeito-pesquisado orienta a entrevista para a coleta de experiências em cada interlocução ou encontro. Portanto, a união entre coleta de testemunhos e análise sempre gira em torno da comparação entre narrativas/trajetórias, melhor dizendo, entre cada pessoa-personagem, para, assim, extrair os significados pertinentes ao objeto, que adquire o status de indícios. Isto é, estes são normalmente identificados como categorias de análise e, desse modo, são estabelecidas conexões entre os interlocutores de uma pesquisa, que, assim, assumem o objetivo de constituir relações pela análise comparativa.

Bertaux (2010) destaca, ainda, que, para constituir a estrutura de uma narrativa, que é uma produção discursiva, é necessário saber que “ela fala de realidades exteriores ao sujeito e que o faz sob forma narrativa (p. 91)” e, conseqüentemente, distingue-se de outras produções discursivas captadas por outros tipos de entrevistas. Para perceber essas realidades, deve-se

atentar para três tipos de ordens: a realidade histórico-empírica, a realidade psíquica e semântica, e, enfim, a realidade discursiva da narrativa em si mesma. Cada realidade é definida pelo autor. A primeira realidade como aquela realmente vivida, o que inclui não só a sucessão das situações objetivas do sujeito, mas também a maneira como ele percebeu, avaliou e ‘agiu’ no momento. A segunda realidade refere-se ao que o sujeito pensa e sabe, retrospectivamente, de sua trajetória, resultando numa totalização subjetiva das suas experiências. A terceira realidade, que é a narrativa em si mesma, é relação dialógica da entrevista, correspondendo ao que o sujeito quis dizer do que sabe (ou acredita saber) e pensa de sua trajetória naquele dia, diante daquela pessoa (pesquisadora).

Em Gancho (2013), essa ideia é definida com a identificação de cinco elementos com os quais uma narrativa estrutura-se, são eles: fato, história, personagem, tempo e lugar. Posto que “sem os fatos não há história, e quem vive os fatos são os personagens, num determinado tempo e lugar (p. 9)” e, dessa forma, compreender que a pessoa-personagem organiza os componentes da estrutura da narrativa, sendo intermediário entre narrado (história) e o sujeito-pesquisado, entre o narrado e o sujeito-pesquisador.

Essa intermediação segue uma essência, ou seja, uma lógica no enredo que se caracteriza por sua verossimilhança com o vivido. Não se questiona que “os fatos de uma história não precisam ser verdadeiros, no sentido de corresponderem exatamente aos fatos ocorridos no universo exterior ao texto [narrado], mas devem ser verossímeis” (GANCHO, 2013, p. 10).

Seguindo essa identificação de Gancho (2013), tem-se que o lugar, ou melhor, onde se passa a ação, é caracterizado por situar as ações dos personagens-pessoa e estabelecer interações. Assim, podem influenciar suas atitudes, pensamentos ou emoções e também sofrer eventuais transformações de acordo com a variedade de movimentos dados ao narrar. O que já delimitamos anteriormente como lugar, ou seja, o espaço escolar, também sendo a sala de aula, o corredor, o pátio, o jardim, a cantina, os banheiros, o ginásio e etc.

O tempo, como elemento que estrutura a narrativa de acordo com a personagem-pessoa, assume distintas características, sendo cronológicas ou diacrônicas. No entanto, ao fixar a época em que se passa a história, nesse caso, a época do período do ensino básico (ensino infantil, fundamental menor, fundamental maior e ensino médio), o ‘pano de fundo’ procura marcações de tempo que alteram a ordem natural dos acontecimentos por conta dos *flashbacks* (consiste em voltar no tempo), e, assim, corresponde à ordem determinada pelo desejo ou imaginação do narrador.

Os elementos que se destacam na abordagem de Bertaux (2010), ao examinar essa intermediação, ou melhor, encontro etnográfico, nos termos de Gonçalves (2012), são de diacronia, cronologia, história e mudança social. Grosso modo, pode-se afirmar que cronologia refere-se a um começo e a um final, mencionando datas, meses, anos, horas ou mesmo em termos de idade. Já a diacronia, refere-se à sucessão temporal de acontecimentos, interligando o antes e depois do fato narrado. A história situa-se atrelada ao elemento temporal, pois ao situar o tempo biográfico com o tempo histórico coletivo pode reconstruir estruturas diacrônicas nas trajetórias e progressivamente apreender o impacto dos fenômenos históricos coletivos e conectar com o momento presente, em sua mudança sociocultural.

Ao examinar e organizar esses elementos, fica mais fácil identificar os personagens que constituem fatos na narrativa, visto que “cada fato da história tem uma motivação (causa) e sua ocorrência desencadeia inevitavelmente novos fatos” (GANCHO, 2013, p. 10). Sendo os personagens denominados da seguinte forma: principal (aquele que faz a ação, ou seja, o interlocutor) e os personagens secundários (aqueles que têm uma participação menos frequente em relação ao fato e à ação, ou seja, aqueles já apresentados anteriormente, a saber, os professores, funcionários – bedel, diretor, coordenador – e colegas de turma).

Retornando ao fato da descoberta da sexualidade dentro do espaço escolar e a personagem-pessoa recorrer ao tempo cronológico da idade/série, então, segue-se a narração de como se percebeu, avaliou e agiu em relação aos outros personagens secundários da história. Trata-se, portanto, da “possibilidade de narrar o vivido ou passar ao outro sua experiência de vida, torna a vivência que é finita, infinita” (MUYLAERT; *et al.*, 2014, p. 194). O caleidoscópio das narrativas constitui-se a partir da apreensão desses três estados: se perceber, avaliar e agir, captando as estratégias e/ou subversões para a vivência da sexualidade, dando enfim o desfecho de assumir e/ou revelar o seu desejo.

Em função desse desfecho, aponto os indícios para centralizar esta etnobiografia: a descoberta da sexualidade, os afetos e desafetos, as sociabilidades, a (sobre)vivência do desejo e o momento presente.

3. 1. 1. Travessia: a descoberta da sexualidade

Num primeiro momento, a observação da narração deste espaço fez aflorar diversos fatos implícitos atravessando significados, sentidos e discursos a respeito dos indivíduos presentes, aqui dispostos como discentes, docentes e mesmo coordenadores, diretores,

bibliotecários, zeladores e transeuntes. Para depois afinar para os inúmeros pequenos gestos diários constituintes das dinâmicas de gênero e sexualidade.

No que se refere à descoberta da sexualidade, a interlocutora Alyce relata como foi esse momento, avaliando a época em que descobriu ancorando-se na sua vivência da sexualidade no presente, ou melhor, diante da avaliação da idade das outras jovens lésbicas que assumem sua sexualidade atualmente, sendo isso conectado com o contexto em que viveu a sua sexualidade, quando tinha 13 e 14 anos de idade, e era mediado pela sua filiação religiosa.

Eu descobri com uma amiga minha, a gente fez o terceiro ano juntas. Foi durante o ensino médio a minha descoberta. Afirmo, hoje, [que] eu considero que seja tarde, porque eu ando nos espaços e vejo as meninas com treze, catorze anos ficando... e eu fico olhando e eu acho tão cedo! Eu não sei... se eu acho cedo, porque a minha foi tarde ou realmente se foi porque me descobri, mas eu fui tão criada nessa educação tradicional, era dentro da igreja. Eu era evangélica. Minha família é evangélica, então, nem pensava, nem cogitava e principalmente, por eu não andar com pessoas gays. Eu não tinha nenhum amigo gay, eu nunca tinha visto duas pessoas gays se beijando! Essa minha amiga foi uma amiga que eu comecei a sair com ela no ensino médio, de sair mesmo, para se divertir. Ela tinha amigas gays e já era próxima [de outras pessoas homossexuais] e ela falava do assunto e foi quem trouxe a naturalidade para que eu pudesse pensar sobre isso. Foi quem abriu minha cabeça e aí acabou que a gente se envolveu no ano seguinte, depois do terceiro ano. A gente passou o terceiro ano todo na amizade e aí no ano seguinte a gente se relacionou (ALYCE, 26, branca).

Diante disso, reafirmo a pergunta sobre a descoberta da sexualidade na escola e, então, é quando a pessoa-personagem revela que, devido a esse contexto da filiação religiosa, media sua ação frente ao seu desejo e não conseguiu perceber o motivo pelo qual escondia sua orientação sexual.

Na escola, eu não tive [relacionamentos], porque a gente foi fazer o terceiro ano e aí não aconteceu nada. Assim, as minhas amigas, nem as minhas melhores amigas que eu andava, chegaram a perceber e elas perceberam depois, no ano seguinte. Então, durante a escola, a gente manteve dentro dos eixos, né? **Dentro do despercebido por todo mundo, nem eu entendi direito o que tava acontecendo e nem elas, então, a gente passou por aquele terceiro ano meio que deixando as coisas debaixo dos panos. Tanto que sair da escola eu acho que ajudou muito, sair do ambiente escolar, e a gente tinha que se encontrar todos os dias.** Para mim, isso pesava. Eu pensava nisso: ‘e

se a gente brigar?’, ‘e se não der certo?’. Essa coisa da minha cabeça vai ser muito ruim! Encontrar com ela todos os dias... a gente estudava na mesma sala, então, eu acabei mesmo adiando aqui [na escola]. Eu esperando sair da escola, sair daquele ambiente que tava todo mundo vendo, que todo mundo podia perceber, sempre me preocupei muito com que as pessoas iam falar, como fato de muita gente saber e ela também. Ela também tinha uma irmã que tinha estudado lá e ela tinha irmãos mais novos que estudavam, então, para ela, era pior ainda que as pessoas soubessem. Então, não foi nada que a gente conversou, **porque eu acho que o ambiente escolar atrapalha essa descoberta** (ALYCE, 26, branca, grifo nosso).

Quando questiono o porquê de a descoberta da sexualidade na escola ser conturbada, ela responde:

Nesse sentido de todo mundo saber, de muita gente entrar nessa descoberta junto com você. Se acontece durante uma festinha na escola, todo mundo viu, todo mundo sabe. De encontrar todo dia com a pessoa na escola [e] acaba gerando [boatos] que as pessoas desconfiam de alguma coisa. Eu nunca quis isso. No ano seguinte [após encerrar o ensino médio], realmente foi assim. Eu pude respirar, a gente já não se via com tanta frequência, então, até que ajudou um pouco. Para poder pensar que os encontros já pudessem ser coisas que a gente pudesse se preparar para aquilo [assumir a orientação sexual], do que ficar naquela rotina de todo dia ter aula juntas [e não poder revelar a sexualidade]. Eu acho que é tenso, sim, na escola (ALYCE, 26, branca).

Para Daniela, ao explanar alguma lembrança da vivência da sexualidade, não houve titubeios em relacionar a sua experiência com a vivência da sexualidade de sua prima, que também é lésbica, pois estudaram na mesma escola e receberam as mesmas orientações voltadas para a heterossexualidade, o que ocasionou, na interlocutora, uma avaliação quanto à sua própria postura mediante as normas do colégio que era confessional, e também a conduta da família sobre o assunto. Assim, ela tomou a atitude de permanecer despercebida quanto à sua orientação sexual aos olhos das amigas mais próximas e dos outros discentes, por receio de sofrer as mesmas consequências da prima, que foi transferida para outra escola ao ter sido flagrada beijando uma garota no banheiro do colégio.

Sim, eu tenho [lembranças]. Eu tenho por parte minha e muito por parte de uma prima minha, que era mais velha, **que viveu um processo na escola difícil**, porque eu acredito que ela foi... das primeiras, senão a primeira menina que ficou isso aberto da escola, **a questão da sexualidade dela**. Foi uma coisa aberta, foi uma coisa totalmente comentada. Não era uma dúvida. Ficou totalmente aberto, né? **Eu acho que essa primeira memória que eu tenho de sexualidade, não a minha, mas a dela. E eu acho que isso**

influenciou porque eu acabei me fechando um pouco pra isso dessa vivência de sexualidade dentro da escola. Porque, não que eu não quisesse viver, mas eu acho que acabou influenciando. Na época dela, ela ainda tava no ensino médio. Eu tava na oitava série e ela no segundo ano. Ela é um ou dois anos mais velha do que eu e ela teve uma vivência lá com uma garota dentro do banheiro e elas foram pegadas e levadas pra direção. Chamaram os pais. Foi uma confusão. Foi um pouco traumático na vida da minha prima e, então, eu assisti de perto. Saber que tavam falando ali dela. E toda aquela de “ah, eu já sabia”, “só cego que não via”, “eu já sabia que elas duas tinham alguma coisa, não sei o quê”. E pra tentar separar as duas ela foi morar em [outra cidade]. Aí, depois disso, eu acabei me distanciando dela e me aproximando mais das amigas, porque ela foi morar em outro lugar e aí eu me aproximei das minhas amigas mais. **E minhas amigas sempre foram heterossexuais e aí tinha uma questão dessa confusão que fazem com a nossa cabeça ou a gente que faz. Essa confusão que fazem com a gente.** De você entender por que isso está acontecendo com você. Por que eu sinto isso e eu não posso me abrir com as minhas amigas? **Eu tinha muito receio.** Elas sempre falavam de garotos e, às vezes, eu falava e ficava com os garotos, mas não era aquilo tudo, mas eu acabava falando pra tá ali. Por mais que eu soubesse que elas eram minhas amigas e que não teria problema, acredito, pelo menos por parte de algumas, de ouvir algum tipo de relato meu, mas eu sempre, pra talvez me igualar, falava também, exaltava a questão de ficar com algum garoto, sendo que não era uma coisa muito... Então, acho que essas primeiras vivências. Eu tive uma sorte, acredito eu, de ter sempre do meu lado outras primas que fizeram parte da minha construção de ser humano. Não só essa que foi pra [outra cidade], como outra que já morava lá e aí elas sempre vinham passar férias aqui e a gente sempre se aproximava muito e conversava e elas tinham essas questões em relação a essas dúvidas e a gente conversava. Então, eu tive essa sorte de não me sentir totalmente sozinha nessa época. Então, eu sempre tinha aonde procurar um certo apoio, o que está acontecendo, né? E aí, eu acho que, com o tempo, já no primeiro ano, isso foi na oitava série, mas já no primeiro ano, eu pude... **me sentir mais à vontade, porque eu já tava me sentindo mais segura de que eu não tava fazendo nada de errado** (DANIELA, 27, branca, grifo nosso).

Da mesma maneira, quando questionada sobre a motivação de sua descoberta da sexualidade ter sido conturbada no período da escola, enfatiza a questão de sentir-se segura, principalmente por conta de ser levada para uma lesbofobia por parte das amigadas e também de repressão e controle dos funcionários da escola, além da ação de se relacionar com garotos, fato que a levava, involuntariamente, para a heterossexualidade compulsória.

Acho que, primeiro, você tem que ter essa segurança de que você não tá fazendo nada de errado. Já tava acontecendo comigo essa evolução

de sentir e não ter por que esconder isso. Então, fui sincera com minhas amigas da época da escola que foram as que sempre me acompanharam. Uma ficou meio assim, não que não tenha aceito, mas ficou achando meio estranho, né? **Porque eu sempre fiquei com muitos meninos.** E aí, as outras foi bem tranquilo. Foi bem tranquilo em relação a isso. **Eu tive, acho, um pouco de sorte de poder afogar um pouquinho dessa angústia num espaço diferente da escola.** Porque, talvez, se eu não tivesse minhas primas, eu não sei se eu teria mais segurança pra chegar pras minhas amigas naquele momento, mas eu tinha elas ali fora da escola, né? **Porque, dentro da escola, eu tentava a todo momento me igualar.** “Também fiquei com o garoto tal e ele era lindo. Foi ótimo”. **Pra gente ficar no mesmo plano de fala, de voz.** Só que eu tive essa sorte, eu acho, em relação a isso (DANIELA,27, branca, grifo nosso).

Ao frisar a sua sensação de nivelamento em relação às amigas heterossexuais, quando afirma “Pra gente ficar no mesmo plano de fala, de voz”, a interlocutora apresenta o seu entendimento de hierarquias entre as orientações sexuais postas em nossa sociedade, o que não deixa de enfatizar que na época da escola a variedade de comportamentos sexuais era bem mais restrita, inclusive, esclarecendo o binômio errado/certo para as condutas nas sociabilidades dentro das dependências do colégio.

Ao ser questionada sobre o mesmo assunto, ELLEN fala sobre a sua memória do primeiro desejo por uma menina, ressaltando a indisponibilidade de informações na escola para saber se era um ‘autêntico’ tipo de relacionamento, avaliando esse sentimento voltado para a heterossexualidade.

No meu tempo de escola? Eu fiquei afim de algumas meninas, só que, no tempo, eu não entendia o que era aquilo. **Eu tinha, digamos, uns crushs em meninos, mas agora, pensando sobre, era mais uma coisa da heteronormatividade mesmo me forçando, minha própria mente me forçando a estar perto daqueles meninos,** pra dizer que eu sou hétero, mas eu lembro que, quando chegava uma menina que eu era afim dela, eu esquecia 200% do menino que eu tava entre aspas afim [no sentido de estar paquerando]. Eu dava atenção total pra aquela menina. Naquele sentido de admiração, [pensava] ‘ela era só minha amiga’, vou admirar, também, né... Pois é, minhas lembranças são mais ou menos essas. Tinha os *crushs* em homem, mas era só, sei lá, uma coisa na minha cabeça que me dizia que eu tinha que ter um homem pra admirar e achar legal. Que ele fosse meu namorado, **quando o que eu realmente queria era uma menina muito interessante que tinha na minha escola,** que também ninguém sabia se era hétero ou se não era, ou se não fosse hétero também nunca ia falar, sabe? (ELLEN, 26, negra, grifo nosso).

Ao retomar sobre alguma lembrança da vivência da sexualidade dentro da escola, relata sobre a gradação hétero-bissexual-homossexual como forma de percorrer essa possibilidade de desejo e aponta para abertura de assumir a sua orientação sexual sem medo apenas após sair do ensino básico. Assim, ajuíza que a escola é um lugar agressivo com as pessoas que não correspondem à sexualidade usualmente considerada ‘correta’, ‘normal’, onde a LGBTQfobia era um comportamento naturalizado. A seguir, apresento o diálogo sobre o assunto:

- No ensino médio, eu acho que no segundo ano, me assumi como bissexual pra alguns amigos, mas no tempo de colégio, eu, assim, nessa história de ter namoradinhas, fiquei com uma menina do meu colégio, antes isso nunca existiu. Nunca existiu mesmo por heteronormatividade, sabe? De não ter opção. No ensino médio, tinha só desconfianças que algumas pessoas eram homossexuais ou bissexuais, dentro da sala, só que ninguém falava sobre, era um tabu muito grande. Se descobrissem, provavelmente ia sofrer bullying, **então, as pessoas só foram sair do armário depois que saíram do colégio, sabe? A vivência foi basicamente tentar esconder aquilo pra não ser agredida** (ELLEN, grifo nosso).

Pesquisadora: Houve algum acontecimento na escola relacionado a isso?

- No ensino fundamental, meio que sempre tinha alguém me chamando de sapatão ou xingamentos parecidos e o *bullying* no ensino fundamental não era só xingamento, sempre tinha alguém pra me bater, sabe? Era realmente *bullying* raiz, como diz o pessoal. E, no ensino médio, era aquela coisa mais velada, aquelas piadinhas de corredor, que, às vezes, você nem via as caras. Mas era como é hoje em dia [nível de violência contra LGBTQ], mas as coisas eram bem pesadinhas até. (ELLEN)

Pesquisadora: E como a escola tratava essas questões?

- Não tratava. Só isso. Eu acho que, inclusive, piadas homofóbicas eram aceitas abertamente, como se fosse uma coisa normal. Quando tinha briga, agressão, quando eu ia lá denunciar e dizer “ó, me bateram, me xingaram e tal”, aí eles tentavam fazer alguma coisa. Chamar a atenção da pessoa ou, dependendo da gravidade, sei lá, dava um castigo e tal. Mas em relação à orientação sexual, tive zero ajuda. **Todos os colégios, não era uma coisa que se falava. De forma alguma. Acho que, no final do ensino médio, tinha algum professor que deve ter falado sobre orientação sexual, mas provavelmente falou de forma homofóbica** também ou então falou “coisa que acontece e tal” ser homossexual. Tá mais naquela coisa assim... mas de [ser algo] novo, é uma coisa muito alienígena, como se fosse uma coisa muito distante (ELLEN, 26, negra, grifo nosso).

Retomando a conferência sobre a diversidade de comportamentos sexuais na escola, torna-se possível perceber, a partir desses relatos, à época de meados dos anos 2000 a 2014, muitos entraves relacionados à inclusão ou não no currículo, principalmente quando houve a proliferação de projetos de combate à homofobia na escola, possibilitando a chegada até os discentes de mais informações sobre o tema, sem que o seu gênero ou sua sexualidade fossem colocados à prova, visto que, mesmo com os avanços do movimento, ainda eram alarmantes os níveis de violência que tinham como motivador a LGBTQfobia.

Além desses relatos, houve as lembranças de Márcia, Luana e Josyara, que enfatizaram no mesmo sentido de dificuldade de revelar ou viver a sua orientação sexual. Todavia, esses foram os relatos que mais chamaram a atenção sobre esse questionamento. Dessa forma, apreendem-se as dificuldades de se viver a sexualidade, agravando o detalhe de ser uma fase de descoberta do próprio corpo, do desejo, da sua potência. O que nos leva a indagar sobre o espaço escolar ser esse ambiente de orientação saudável e pacífica, tornando a diversidade um ponto de convergência quando se trata de incluir transversalmente a temática da sexualidade e do gênero parte do Projeto Político Pedagógico.

Sobre isso, temos o relato de Alyce, que expõe seu posicionamento sobre a escola ter como papel a formação sobre gênero e sexualidade, na medida em que essas temáticas já estão inscritas nos Plano Curricular Nacional e Estadual, e isso configura uma ausência por parte da instituição escolar de não mediar em seu currículo, resultando num conveniente silenciamento do assunto.

Não, não tinha. Eram as mesmas coisas que os professores sempre faziam. Já eram os mesmos professores que tinham sido da minha irmã, por exemplo, há dois anos atrás, acho que eles utilizavam a mesma metodologia, porque nunca tinha algo assim. No máximo, a gente fazia na feira de ciências de biologia, que tinha disposição de fotos. Mas ninguém falava. A gente tocava no ponto biológico, mas nunca no ponto de gênero. Nunca de conversar na questão social disso, não tinha nada. Todo debate que eu fui aprender [sobre] transexualidade, por exemplo, eu fui ter no ensino superior, por causa de um projeto de extensão e outros estudos, mas dentro da escola nunca teve nada (ALYCE, 26, branca).

Um ponto de divergência dentre essas trajetórias é a narrativa de Maria, que optou por enfatizar a descoberta com alegria e leveza:

Sim. Isso já foi no ensino médio. Eu sempre fui uma pessoa muito fácil de me apaixonar. Então, ao longo da minha vida, eu sempre me apaixonei muito fácil (risos). E a primeira pessoa que eu me

apaixonei, no caso, uma menina, foi no final do ensino fundamental. Foi no nono ano. Era minha melhor amiga e até então eu achava que era só uma relação de amizade. E aí, quando ela me falou que ficava com meninas, eu percebi que o meu interesse por ela também não era só de amizade e a gente chegou a ficar, só que não foi adiante. Foi só uma coisa ali de momento e pronto. Só que, a partir disso, eu comecei a me questionar sobre... porque, nessa época, eu namorava com um menino, então, eu traí ele ficando com ela. Só que nunca contei para ele e nunca contei para ninguém, foi uma coisa muito minha e dela. Eu só me questionei sobre aquilo. Tipo: “O que será que eu quero realmente?” Mas nunca com um julgamento, sabe? Era mesmo de curiosidade. “Será que estou fazendo certo de ficar com uma pessoa que eu não gosto [ter um relacionamento heterossexual, mesmo não gostando]?” ou “Será que eu devo largar isso para ir atrás do que eu quero [encerrar o relacionamento hétero e entrar em um relacionamento lésbico]?”. Entendeu? (MARIA, 21, parda).

A sua expressão sorridente, ao recordar dessa experiência, também nos mostra um distanciamento com relação às outras interlocutoras, por conta do contexto em que viveu seu ensino médio, visto que é a interlocutora mais nova, com 21 anos de idade na época da entrevista. Então, o plano de debate quanto à liberdade de viver a própria sexualidade, em sua época, avançou junto com o contexto histórico do movimento LGBTQ do ano de 2014.

3. 1. 2. Na terra do coração: Desafetos e Afetos

Deve-se notar, por exemplo, que não há como perguntar diretamente sobre o desejo da interlocutora, sem antes indagar sobre outros aspectos relacionados ao seu entendimento de gênero e sexualidade, para, finalmente, retratar se e como vivenciou o seu afeto, além de, se teve desafeto, como agiu em relação a essa situação.

Nessas circunstâncias, destaco a fala de Márcia, que conta como se sentiu, avaliou e agiu com relação à performatividade de gênero, cuidado e trato com o corpo e a relação disso com outros personagens da época da escola:

Na escola, no começo, eu tinha aquela coisa da feminilidade. Só que, com o passar do tempo, isso não tava me deixando muito feliz, **eu tinha que fingir o que eu não era. Então, eu tive que parar de fazer algumas coisas que eu achava que tava me incomodando e realmente tava.** E isso foi me fazendo entender que o que eu fazia com o meu corpo era meu. Tipo, era tachado que pra ser bonita tinha que ser magra, então, eu não era e ainda sou gorda, então, como eu era gorda, eu podia fazer o que quiser, porque eu já não tava no padrão,

não era uma menina bonita, **então, eu vou fazer o que eu quiser**. Andava com a calça folgada, andava de tênis, andava com jaqueta na cintura, andava descabelada. Sempre andei sem maquiagem, então, eu não me via de uma forma que eu tinha que seguir uma coisa de feminilidade pra ser aceita. Eu segui o que queria. **Se eu queria fazer uma coisa, eu fazia**. Se eu queria cortar o cabelo, eu cortava. Se eu quisesse alisar, eu alisava. Se eu quisesse emagrecer, eu emagrecia, e, se não quisesse, eu engordava mais. Mas não via assim um padrão de ter que ser aquilo, porque tinha que ser aquilo. Eu era muito massacrada em relação, principalmente, a [um colega de classe], que era quem mais enchia o meu saco em relação a isso. Até hoje, ele é muito fresco com esse negócio de padrão. “Tem que ser daquele jeito se você é mulher, tem que se vestir como mulher, andar como mulher”. O que tacha você mulher no dicionário que até hoje tem. Então, ele é muito daquele jeito e enchia muito o meu saco de ficar brigando. Então, eu só incomodava, mas quanto mais eu incomodava, eu gostava. Deixar eles incomodados com... eles me veem, que eu estava bem do jeito que eu tava (MÁRCIA,25, branca, grifo nosso).

Observa-se, na fala de Márcia, um constante enfrentamento quanto à imposição de gênero por parte dos colegas de turma. No entanto, ela assume, também, as consequências subjetivas desse enfrentamento, levando-a a um sofrimento por sentir-se solitária em contraposição ao grupo de meninas que a interlocutora, em outro momento, avalia aceitar esse tipo de controle com o corpo, o qual é denominado de “tachado de padrão”.

Quando indagada sobre o momento de ruptura em relação ao que sentiu sobre esse trato com o corpo e o que era posto como ‘padrão’ pelos colegas de turma, afirma ter pensado e avaliado muito tardiamente, pois apenas tomou atitude de enfrentamento ao iniciar o ensino superior. Isso ocasionou um impacto subjetivo para a sua vivência da sexualidade, pois ela associou todas suas estratégias para não ser confrontada com a heterossexualidade apenas ao *bulliyng*.

Eu acredito que ia só diminuir muito o sofrimento que eu passei da descoberta. De quando eu vi que aquilo que eu tava fazendo não tava sendo legal pra mim. Que eu tinha outras possibilidades de poder me relacionar com pessoas. E foi quando realmente eu descobri do que eu gostava. Daquilo que eu tava fazendo comigo antes não era uma coisa mais real, até porque eu tava me forçando a me fazer uma coisa da qual eu não tava gostando. **Mas eu fazia, porque, pra mim, era a única opção que tinha. Não tinha essa de que eu poderia ter outras coisas, que eu poderia ser outras coisas, que eu era outras coisas**. Então, teria sido muito fácil, até porque eu vejo pessoas agora ao meu redor que tiveram uma liberdade sexual mais do que a que eu tive e hoje são muito mais seguras do que eu sou. Porque elas tiveram liberdade maior. Tiveram o mínimo de orientação. Por ter uma

liberdade, uma curiosidade, da qual eu fui privada de ter essa curiosidade, já foi aquela coisa de menino-menina, menina-menino, pronto. Só aquilo que é tachado como correto. Então, eu não tive um leque de oportunidades e de poder me descobrir. E **aí, quando foi pra me descobrir, já foi muito tarde em relação a muitas coisas que eu já tinha feito ou deixei de fazer. Ou então que deixei que fizesse e que foi um sofrimento muito grande** (MÁRCIA, 25, branca, grifo nosso).

Para Alyce, nesse quesito de afetos e desafetos, ao contar sobre a sua relação com os colegas de turma, objetivamente, fala que teve poucas ocasiões dentro da escola em que se sentiu desconfortável. No entanto, percebe-se uma naturalização do assédio sofrido pelos grupos de meninos, por isso, avalia que não existem desafetos em sua trajetória escolar.

Tive poucos [desafetos], mas tive esses momentos constrangedores nesse momento que eu era abordada. Tive alguns momentos de piadas, essas coisas bestas de menino, tipo, se você ficar com um menino um dia, no dia seguinte ele já tinha espalhado para todo mundo e aí faziam brincadeiras, falava em voz alta quando você tava passando pelo corredor, alguma coisa assim, e eu ficava muito envergonhada dessas coisas bestas de menino. Aí, sempre tem um menino que enche o saco de você o ano todo com isso. Acho que era um pouco a mesma coisa nas festas [do colégio], na festa junina, tinha carnaval na escola e eles faziam [brincadeiras em grupo], mais no ensino médio. Assim, não teve nenhum desafeto, briga, nenhuma coisa assim que me tirou o sossego na escola. Foi tudo tranquilo mesmo (ALYCE, 26, branca).

Ao ser interrogada sobre essa questão, Maria destaca a relação de desafeto com os colegas de turma após revelar-se lésbica e logo em seguida iniciar um relacionamento heterossexual com um aluno da mesma turma, gerando um enfrentamento na forma como a revelação foi mais impactante do que a própria vivência da sexualidade no espaço escolar, visto que o relacionamento heterossexual, logo após o flerte homoafetivo, transformou-a numa garota “indecisa” quanto à sua orientação sexual, chamando a atenção para a dimensão subjetiva de questionar os próprios desejos.

Nossa! Sabe que tem gente que não olha na tua cara, que não falava contigo, ir já falar contigo como se, não sei explicar isso, isso é muito louco! Eu costumava falar com todo mundo da turma, eu era líder e eu queria conhecer todo mundo, só que tinha gente que eu tinha mais proximidade, mais intimidade. Ao longo do ano, eu fui estabelecendo algumas amizades, algumas relações e fui parando de ficar circulando entre a turma, então, quando eu comecei a namorar com essa menina e eu falei para ele que gostava dela e ele ficava conversando [no sentido

de disseminar boatos] com os amigos dele, sabe? Fazendo brincadeira comigo, eu parei de circular com a turma. E aí depois eu comecei a namorar com esse menino. As pessoas que eu não falava mais, que eu só tinha um contato, assim, muito distante e, então, ela [ex-namorada] conversava comigo perguntava como é que eu tava, fazia brincadeira, tipo como se eu tivesse dado uma abertura uma intimidade, sabe? Porque eu tava namorando [um menino], entendeu? Nunca entendi isso e também nem na época eu associei a nada, eu só... sei lá, vou conversar aqui, pronto (MARIA, 21, parda).

Diante do questionamento sobre os próprios desejos, é interessante ressaltar como a reação dos colegas de turma foi marcante para a sua escolha de tentar novamente um relacionamento heterossexual, ou seja, a levou ao retorno para a regra da heterossexualidade compulsória, para não ficar isolada. Porém, quando é interrogada se sofreu algum preconceito na escola, dá uma resposta negativa, inclusive, comparando sua trajetória com a trajetória da sua atual namorada para apreender se houve ou não naturalização de algum preconceito.

Não, na verdade, sempre quando me perguntam [sobre isso]... tipo, eu já perguntei para minha namorada ‘tu acha que teve algum preconceito na tua vida? Alguma discriminação?’ Ela diz: ‘eu acho’, e eu fico ‘meu Deus!’. Eu ando tanto com ela, sabe? **E eu nunca sinto isso, entende? Eu nunca percebo isso.** Eu sempre associo muito mais à minha imagem, porque, como eu te falei, eu sempre gostei de cortar o cabelo, andar assim [aponta para a vestimenta], sabe? Bem despreocupada, sem associar as pessoas de me olharem diferente pela minha imagem física, pelo meu corpo, alguma coisa assim, por causa de estar andando [no sentido de acompanhada de uma menina lésbica] com uma menina. Então, às vezes, eu acho que é muito mais uma questão de percepção minha, de não querer entender aquilo ali [lesbofobia]. É como uma discriminação, um preconceito, alguma violência, do que não ter de fato acontecido, porque agora que tu perguntou isso e lembrei que depois que eu cortei o cabelo bem curto eu ficava com esse menino no colégio e a gente ficava se beijando lá e tudo, e aí, como eu tava com cabelo muito curto e a gente se beijando, as pessoas passavam e achavam que eram dois homens, entendeu? E aí, todo mundo ficava olhando, ficava rindo. [As pessoas] de fora tão achando que a gente é dois meninos e eu ficava tipo: ‘Ah! é meu cabelo’, entendeu? É meu jeito de estar vestida, nunca é nada além disso. E aí, eu nunca avaliei como uma [pessoa que sofreu preconceito], mas acho que é uma coisa a se pensar (risos) (MARIA, 21, parda, grifos nossos).

Retomando o mesmo tema sobre ter vivenciado algum preconceito, Ellen enfatiza com mais detalhes, pontuando as motivações de ter sofrido discriminação, ou melhor, *bullying* na época da escola, demonstrando muito mais relações de desafeto em sua trajetória escolar.

Sendo só pelo fato de ser negra e gorda, já não era uma boa relação. A vida inteira até o final do ensino fundamental um, ensino fundamental dois, antes de entrar no ginásio [sofreu *bullying*]... Ginásio é tipo de quinta a oitava série. Antes de entrar nisso, era só realmente minha relação com as pessoas nesse colégio, só falava com medo e porque [eu tinha] medo de ter algum *bullying* na fala deles. Não tinha uma relação muito boa tanto pelo físico quanto por eu ser *nerd* e também por ser sapatão, que isso é uma coisa [característica marcante], não dá pra disfarçar assim fácil. Então, nunca foi muito boa, só no final mesmo do ensino fundamental um que comecei a fazer [amizades com] umas amiguinhas e tal. Isso no ginásio foi um pouco mais de boa, continuei sofrendo *bullying*, mas pelo menos tem algumas amigas e amigos que me defendiam. Diziam pra eu não ligar pra aquilo. Porque, antes, eu tinha só apoio dos professores e funcionários da escola (ELLEN, 26, negra).

Conforme explicado anteriormente, a escola é uma instituição preponderante para estabelecer discussões e ampliar visões de mundo a respeito de gênero e sexualidade. Porém, ao focar outros poderes (família, filiação religiosa, movimentos sociais, leis, mídia) no processo de socialização de jovens, como apresentado pelas narrativas das interlocutoras, a estrutura de gênero é aplicada da forma que prevalece a hierarquia heterossexual em que o homem tem o poder de decidir sobre o corpo da mulher, além do fato de seus arranjos de gênero serem utilizados para vigiar, controlar e punir aquelas garotas que enfrentam essa estrutura, mesmo que acarretando em consequências subjetivas, ou melhor, quanto aos próprios desejos serem aniquilados.

Entretanto, quando se trata de realçar os afetos, outras interlocutoras preferiram falar das lembranças da descoberta da atração por garotas, considerando-as boas, inclusive, atrelando-as às amigas que permanecem até o momento do encontro.

Fiquei só com o afeto. Fiz nada [viver a sexualidade na escola]. Hoje, ela é minha amiga. A gente até falou sobre o assunto. A gente brinca, ela é mãe e casou. A gente sempre foi muito amiga. Aquele lance de ser amiga demais... Todo mundo dizia que eu era apaixonada por ela. "Ah, Luana, tu tá apaixonada pela fulana". E eu dizia que não era, mas eu gostava dela como amiga. Mas depois que o tempo passou eu disse "Menina, eu gostava da fulana mesmo". Eu não entendia esse sentimento que eu tinha por ela. Mas eu respeitava demais. Sempre que ela pedia minha ajuda, eu tava disposta. Eu sempre passava na casa dela. Ela morava perto. E aí, a gente virou amiga. Uma das poucas pessoas da [escola] privada que é minha amiga até hoje. Minha amiga de conversar, de saber o que rolou comigo no meu relacionamento de sete anos. De ir pra minha casa quando eu morava sozinha. Eu não morava com a minha mãe. E ela me chama pra ir nas coisas da casa dela e a família dela é muito religiosa, a mãe dela e a

minha mãe não enxergam nada. A mãe dela olha pra mim e vê aquela menina que estudou com a filha dela e que ia pra casa dela. Eu sempre fui muito bem acolhida por ela, pela irmã dela e pela mãe dela. A única pessoa, nesse tempo todo, nessa trajetória toda, que sempre teve do meu lado e que ainda tá até hoje. A gente conversa todos os dias. Ela sabe tudo o que rola comigo, mas eu gostava dela de outra forma. Gostava... (LUANA, 30, parda).

Essa íntima relação entre desafetos e afetos para compor as trajetórias escolares das pessoas-personagens é guia para compreender que o impacto subjetivo desses momentos vividos no colegial, para assumir seus desejos, foi recolhido após o encerramento do ensino básico e transmuta a lembrança e o esquecimento, em um paradoxo, na medida em que pode se produzir um algoz e um herói em um mesmo espaço. A complexidade das sociabilidades para os educandos é, também, base para a potência de ser e estar no mundo.

3. 1. 3. Na calçada: as sociabilidades fora da escola

A propósito de expor como as sociabilidades entre pares atuam no processo de socialização de crianças e adolescentes e, assim, demonstrar a relevância dessas relações em um espaço que se importa com a diversidade, ressalto também que os muros da escola são insuficientes para paralisar ou findar a ligação construída nesse espaço.

Assim, apresento como as sociabilidades das pessoas-personagens contribuíram para a trilha escolar de cada uma, em conformidade com a fabulação de momentos que eram experiências ‘fora dos trilhos’ da escola, ou seja, que serviram de enfrentamento para a estrutura de gênero e sexualidade de cada instituição escolar da qual faziam parte.

A trilha a ser seguida por cada interlocutora irá refletir a representação de cada estratégia e/ou subversão do que foi absorvido sobre gênero e sexualidade dentro do espaço escolar. Nesse sentido, ao demonstrar as emoções, pensamentos e atitudes sobre isso, apresenta-nos como foram ‘gravadas’ em suas lembranças e, assim, revela a configuração da sua identidade na vida adulta, e, nesse caso, para a sua identidade como uma mulher lésbica.

Não na escola, porque eu já tava saindo, mas, assim, acho que as pessoas quando ficam sabendo depois [da sua orientação sexual] elas ficam bem assustadas. Devem ter aqueles comentários, tipo alguns comentários assim...., mas sofri mais mesmo assim fora da escola. Acho que, com certeza, se eu tivesse vivido dentro da escola, se eu tivesse exercido dentro da escola a afetividade com essa minha amiga, eu teria sofrido muito *bullying*, sarcasmo, dos meninos principalmente

do que das meninas, principalmente dos meninos (ALYCE, 26, branca).

Quando se fala de como explorar os próprios desejos, ou falar com alguém sobre, são mais narrados momentos em que a descoberta e vivência da sexualidade só foram possíveis fora dos muros das escolas. De todo modo, o silêncio sobre a sexualidade não significa que ela deixe de existir.

Eu sempre fui muito de contato com as pessoas da escola, na escola. Eu costumava sair com os meus amigos da escola, só que eu não costumava ir para a casa deles, nem nada do tipo. Como a gente era muito próxima, ela me convidou para ir à casa dela e aí eu fui. Era à tarde, a gente estudava pela manhã e eu fui à tarde. E aí, foi lá [na casa da amiga], conversando sobre a menina que ela ficava, só que eu não sabia [ela não sabia da orientação sexual da amiga]. Eu pensava que elas eram amigas. E aí, ela me falou dessa menina. **A gente começou a conversar sobre isso. Foi tipo a primeira conversa mais aberta, porque eu sabia que ela ficava com meninas, mas eu não sabia mais nada sobre. E aí, quando ela me contou sobre isso, a gente começou a conversar sobre isso na casa dela.** E aí, depois, a gente acabou ficando. Então, foi tudo num dia só. No momento. Só. Depois disso, eu fiquei me questionando, mas naquele momento ali foi quando eu... Porque não teve um momento assim que eu pensei “Eu gosto dela”, sabe? Foi conversando aqui e depois acontecendo coisas e depois que eu fui refletir, entendeu? Eu não sei se chegou esse momento sabe? Antes de acontecer alguma coisa. Foi muito mais para avaliar o que aconteceu (MARIA, 21, parda, grifo nosso).

Decerto, tiveram experiências em que as sociabilidades entre pares não contribuíram da mesma maneira e, assim, tiveram um impacto subjetivo diferente quando se ousou adentrar sobre a própria sexualidade, tornando essa relação lembranças demarcadas por um controle e interferência para a sexualidade ser denominada de ‘anormal’, ‘errada’, de quem demonstrou não ser heterossexual.

A sair e ficar com os meninos, falar sobre, e eu me sentia muito desconfortável porque eu não queria fazer aquilo ali. A gente ia pras festinhas na casa de amigos aí todo mundo tinha seus namoradinhos, as pessoas que ficavam, e eu ficava na minha. Eu gostava de conversar, de trocar ideia, mas tinha aquela insistência. Aí, pra eu não fica por fora... "Não, acho que vou tentar também". Tentava e tentava e não curtia. E me sentia péssima. Eu não queria nem estar ali. E aí que começou vários problemas na minha cabeça. Muitos. Eu fui para o psicólogo, psiquiatra, pra saber lidar com aquela situação e pra falar pra família. Até que um dia eu resolvi falar tudo e foi onde eu me senti

mais acolhida e eu percebi que eu não precisava esconder nada, mas muita gente se afastou. **Até hoje tem gente que não tem contato nenhum, mas tem outros que escaparam, e que até hoje são meus amigos, e faz tempo que eu terminei o ensino médio.** Eu terminei em dois mil e cinco. Mas o que eu vi muito na privada... Eu não vi muita coisa assim, não. Pra mim, era só eu assim na escola inteira. Agora, na pública, tinha muitos casos (LUANA, 30, parda).

Dentre esses relatos quanto às sociabilidades, nos chama a atenção o relato de Josyara, que intercala suas lembranças do convívio escolar e lembranças atuais da vida adulta, ressaltando que o receio de revelar-se era tão grande a ponto de não existir espaço para conversar com os amigos mais próximos em oposição aos seus amigos héteros que não tinham nenhuma dúvida que exaltar a heterossexualidade era a forma mais correta de posicionar-se hierarquicamente dentro do grupo. As suspeitas de um ‘desvio’ da sexualidade na época da escola se confirmam ao encerrar o ensino médio.

Assim, menino é menino. Menino conta essas coisas de um jeito bem peculiar. **Na época da escola, por exemplo, hoje eu tenho um amigo da época da escola que ele é gay assumido, mas na escola mesmo ele nunca me contou.** Eu acho que a gente nunca teve... não sei se oportunidade, não sei como chamar, mas eu sei que a gente nunca chegou a conversar sobre isso. Mas eu olhava pra ele e eu sabia. Era uma coisa assim... inclusive, ele namorou com uma amiga minha. Dizia que morria apaixonado por ela, mas eu acho que era mais, sei lá, ainda tava, não sei. Mas a gente nunca chegou a conversar sobre isso, agora meus outros amigos héteros... aí, eles já contavam as coisas deles, já conversavam comigo sobre, **mas na época do colégio mesmo meus amigos que hoje em dia são gays assumidos nunca chegaram pra conversar comigo na época. E nem eu com eles.** Ficava todo mundo se olhando querendo dizer alguma coisa, mas não saía nunca. Eu nunca conversei com nenhum amigo meu na época de escola sobre isso, eu acho (JOSYARA, 26, parda, grifo nosso).

De forma similar, ao indagar as outras interlocutoras sobre essa mesma questão, de forma específica ao seu contexto escolar, apresentaram semelhanças, ao revelar que conversar sobre a sexualidade com o grupo de amigos constitui-se em momentos constrangedores, algumas vezes difíceis de manter o vínculo de amizade após revelar-se atraída por uma pessoa do mesmo sexo. Por conta do estranhamento, assim como aversão, demonstraram o reflexo do seu entendimento sobre o que é sexualidade e sua variedade de comportamentos e desejos, bem como mostraram ser restritas as informações adquiridas através da escola e/ou nas outras esferas de socialização (família, filiação religiosa, mídia).

De fato, os silenciamentos da sexualidade da escola eram constantes, causando constrangimentos, violências de várias maneiras, sejam elas físicas ou simbólicas. No entanto, os desejos e prazeres vividos foram (re)significados pelas interlocutoras, e, de maneiras distintas, essas experiências foram realocadas nas suas identidades como mulheres lésbicas no momento do encontro. Após terem feito várias regressões na memória sobre sua trajetória escolar, agora irão narrar o seu momento atual e igualmente apresentar o seu modo de ser e estar no mundo.

3. 1. 4. Recados e cartas: (sobre)vivência da sexualidade

Esse tópico refere-se a uma das interlocutoras, que, de forma singular, narrou sobre as suas estratégias para vivenciar a sua sexualidade, seja ela consciente de seus desejos ou não, e, assim, apresenta-nos como (sobre)viveu a sexualidade após o cerceamento diante da postura da escola, família, grupos de amigos e professores.

Daniela, que nomeia sua descoberta da sexualidade como ‘paixão platônica’, narra de forma alegre e nostálgica esse momento, apresentando o interesse de viver o seu ‘amor platônico’ e ainda assim não deixar de relacionar-se com meninos para não dar pistas sobre o seu desejo, que era constantemente questionado pelo grupo de amigas. Acrescentando suas estratégias de ‘infiltrar-se’ no grupo de meninos após as partidas de futebol para escutar sobre as meninas, e, assim, adquirir informações sobre os seus amores ‘platônicos’, apesar de entender a sua presença como uma possível paquera, apenas diferenciando por gostar do mesmo esporte.

Eu tive... Engraçado, porque eu lembrei agora, que eu tive uma certa paixão platônica nessa... que eu ainda não entendia como paixão. Na minha cabeça, era amizade, mas eu mesma não entendia como a menina mais nova... eu fazia a oitava série e ela era de outra turma. Se eu não me engano, ela fazia a sexta série mesmo [risos]. [Tinha o hábito de enviar] cartinha e de mandar de uma pra sala da outra. Tinham aquelas janelas que tinham uns buraquinhos e a gente botava lá. **Era uma coisa assim tão romântica, eu fico pensando. Eu não percebia o que eu tava fazendo, mas assim, na minha cabeça, eu acho que não queria acreditar que tava além de amizade.** Acho que algumas amigas já desconfiavam, mas até esse ponto, eu não tinha falado nada pra elas. “Não, é minha amiga. Fulana é minha amiga. Ela é minha amiga”. **E aí, depois que eu fui sacar, nossa, foi o meu primeiro amor platônico.** Mas era muito assim. Acho que, fora dessa sala, eu acho que eu tive essa amizade com essa menina mais nova, que eu fazia a oitava e ela a sexta. Que era uma coisa mais assim de ciúmes de amizade, às vezes, fica um ciúme bem além disso. E a gente não tava entendendo o que tava acontecendo, mas depois também não aconteceu nada. Ficou só a questão de amizade. Até porque as minhas

amigas também começaram a questionar por que eu tava andando muito com ela. Ela era muito nova, aquela coisa de grupinho. “Aí, porque você tá andando com essa menina pirralha?” E aí, fica aquela pressão de amizade. **E em relação a isso e em relação aos garotos... eu ficava com alguns meninos da turma porque eu acho que isso era uma forma de me incluir, principalmente do meu grupo, da gente se incluir dentro da turma.** Mas ao mesmo tempo sentia certa liberdade com eles por poder conversar algumas coisas de... às vezes, eu ouvia mais eles falando sobre uma menina e aí eu ficava observando e concordava só que só na minha cabeça. Então, eu sentia bem mais próxima a alguns papos e das questões de brincadeira também, porque eu sempre fui muito livre em relação a isso. Eu sempre, por exemplo, quando era novinha, jogava futebol no meio da rua. Só eu de menina e um monte de menino. Então, a questão da brincadeira dos garotos sempre me aproximava mais em relação a algumas conversas que eles tinham. De ficar a vontade até pra se sentar. Então, eu realmente gostava de estar naquele ambiente dos garotos, e aí eu tinha essa proximidade com os meninos até o ponto que ficou chato de eles quererem uma coisa só em relação a isso. Dessa questão de amizade, a maioria tava ali... “É amiga, é legal, mas no fundo queria ficar”. Queria alguma coisa, acho que até o ponto em que era só uma coisa sem necessariamente ter que ficar, até o ponto em que era só a conversa, só o bate-papo, só molecagem, só a brincadeira, era ótimo. Mas aí chegou esse lance [idade de paquera]. No terceiro ano, qualquer proximidade, você era próxima dos garotos e já era uma coisa de te rotularem de alguma forma a isso, mas eu nunca deixei de me relacionar com os garotos. Mas sim, a pressão da escola era complicada. Uma escola tradicional. **A gente sempre ficava se perguntando, não queria ser chamada daquele nome,** de puta pra lá. Então, acho que naquela época a cabeça não era muito bem organizada em relação a isso, não era muito independente, nem muito de segurança, de não se importar dessa briga do empoderamento. Era um pouco diferente, há um tempo atrás. Tô falando de quase dez anos atrás. Então, uma época de dezesseis e dezessete anos que a gente tinha. Então, apesar de não me importar muito, desde aquela época, com o que muita gente dizia, eu ainda me... “Não, tá bom até aqui. Eu posso brincar até aqui. Daqui eu paro porque senão já tá demais”. Acabava me podando de alguma forma (DANIELA, 27, branca, grifo nosso).

Quando enfatizo sobre sua estratégia de enviar cartas, ela revela seu entendimento sobre uma amizade ou um envolvimento além da amizade. Por receio, preferiu não denominar seus sentimentos em relação à garota com o qual trocava cartas. Quando findou o período letivo, teve a oportunidade de envolver-se e decidiu que aquela sensação era seu real desejo, a sua orientação sexual.

Essa história que eu te falei da menina que foi esse amorzinho platônico, talvez, eu me lembre muito forte disso. Dessas cartas que a gente trocava de ciúmes. De não pode falar com tal menina, você é só minha amiga. Sempre tinha alguma coisinha a mais. Ela me dava presente, eu também dava presente. Essas coisas. **Então, eu acho que essa é uma lembrança boa, inclusive.** Bem boa, que eu tenho em relação a isso. A lembrança ruim talvez chegou um ponto em que eu já não tava aguentando mais ter que tentar sentir inclusa naquele grupo e não poder realmente falar o que tava... eu tinha ficado com uma menina nas férias e todo mundo chegou das férias e queria contar alguma coisa e **acho que esse sufocamento quando eu tava quase falando a verdade pra elas foi em relação à sexualidade foi o período mais difícil.** Acho que ainda guardei isso um pouquinho porque eu tava sentindo o ambiente. Segurava um pouquinho ali e acho que foi o mais difícil. De bom, eu acho que foi isso, em relação a essa garota que a gente trocava cartinha. Com os meninos, não tenho muitas lembranças boas. Foi uma coisa comum. Normal. Nada que... (DANIELA,27, branca, grifo nosso).

Sobre as suas lembranças atreladas aos meninos com quem teve de se relacionar para sentir-se inclusa no grupo de amizades, no sentido da heterossexualidade ser um parâmetro de inclusão, afirma não ter lembranças marcantes, ou melhor, que não se comparam com as memórias de viver um romance com uma garota.

Normal de se beijar perto da capela e ver se alguém tá chegando. Uma freira e sair. Mas não é uma lembrança que me traga suspiros. [Risos] Uma coisa que eu vejo “Nossa, passei por isso”. Que isso tenha me marcado profundamente. Que eu sempre vá lembrar. **Tanto que, quando tu falou, de imediato, eu lembrei das cartas dela, porque eu acho que realmente tem alguma afetividade aí.** Existe alguma coisa que tenha funcionado de alguma forma nessa história da minha sexualidade e isso acho que faz parte. Talvez, esses momentos de ir pro clube [jogar futebol], que é aqui pertinho e na época funcionava [no sentido de desviar a atenção], a gente ia e ficava com os meninos na pracinha lá do clube e acho que isso era uma lembrança até legal (DANIELA, 27, branca, grifo nosso).

Nesse sentido, o resgate de sua trajetória escolar a fez refletir sobre o seu momento atual, transportando consigo uma mudança, em seu sentido sociocultural, para a descoberta e vivência da sexualidade no espaço escolar. Para esta pesquisa, que tem como objetivo configurar etnobiografias, não seriam suficientes fabulações de momentos passados, se não fossem em paralelo com seu momento presente.

3. 1. 5. Fora da memória: momento presente, desejos assumidos e revelados

Os Tribalistas (2017), em sua composição ‘Fora da memória’, ao entoar a temática das lembranças, e, no entanto, não abandonar o momento presente, enfatizam o ‘agora’ e cantam: “fora da memória tem uma recompensa/ um presente pra você/você que não pensa/ no que foi/no que será /no que foi/no que viria”⁷⁶, atingem a abstração de Gagnebin (1999), ao declarar que, ao ingressar sobre a memória, situa-se um ponto específico que reverbera no presente, exigindo uma mudança social em paralelo com o momento histórico em que se vive, e, por isso, “depende da ação presente penetrar sua opacidade e retomar o fio de uma história que havia se exaurido” (GAGNEBIN, Jeanne Marie;1999, p. 89).

Traçada a rota desta investigação, movimentamos as suas estações e deslocamo-nos para além das encruzilhadas, percorremos em trilhos distintos para chegarmos, enfim, em uma trilha comum a todas as pessoas-personagens, que é alcançar a trilha de uma mulher lésbica no momento presente. Assim, destaco as principais falas a respeito de ser/estar uma mulher que revela seus desejos e assume os desafios postos pela sociedade.

Atualmente, eu me declaro lésbica, até porque eu tô num relacionamento, no qual minha primeira relação com meninas foi com ela e com ela eu gostei e fiquei. Não quis ter outras experiências com outras meninas. E tô me sentindo bem assim, estando só com ela, não sei se depois de ficar com ela vou querer ficar com outro menino, vou querer ficar... **não sei, eu tô vivendo agora o presente.** Não quero, eu sei que é importante a gente levar uma bandeira e dizer: ‘tipo sou lésbica, sou bi’, mas no momento não quero, não gosto de levantar nenhuma bandeira. Se me perguntarem, sou lésbica porque, enfim, no momento, eu só quero ficar com mulheres. De preferência, a minha [esposa/companheira]. Eu só quero ficar com mulheres, não sinto nenhuma atração por homem, nenhuma falta de homem, falta de nada. Nem nada em relação ao sexo. Não sinto falta de nada. Sexualmente falando. Então, eu me considero lésbica, mesmo tendo algumas dúvidas. Se sou realmente porque eu não tive outra experiência, se eu preciso ter outras experiências, se é só isso, se eu ficar com uma menina eu vou ser lésbica. Eu não tive uma orientação sobre isso, então tô mesmo... ainda tô me descobrindo, até porque não sou bi. Pra mim, é como se fosse ainda recente. Então, eu me sinto bem assim. Se eu tô me sentindo bem, então, pra mim, tá ótimo! (MÁRCIA, 25, branca, grifo nosso).

Para Ellen, falar sobre o momento presente relaciona-se com os avanços do Movimento LGBTQI para ampliar o debate e lutar por respeito e ampliação de direitos. Assim, ressalta a importância de esse tema ser mais explorado dentro do âmbito escolar.

⁷⁶ Fora Da Memória – Tribalistas (2017): composição de Arnaldo Antunes / Carlinhos Brown / Marisa Monte / Pedro Baby / Pretinho da Serrinha.

Eu olho muito pra trás e vejo quão difícil era e como fácil é pra galera mais nova. Eu ando conversando muito com umas criaturas que fizeram dezoito anos agora... nasceram em dois mil mesmo, sabe, e vendo que a vivência dentro da escola é completamente diferente, abertamente aceitável que se fosse homossexual ou bissexual. Se tivesse qualquer orientação sexual dentro da escola, teria as opressões dentro da escola, tal. E eu fico só ‘poxa, se tivesse no meu tempo, não tinha essas coisas, não’. Era um sofrimento horrível até me entender homossexual. Porque foi agora, né, não assim, me entender como uma pessoa não hétero, foi só com o tempo mesmo e convivência na sociedade e muito sofrimento porque se depender da educação formal, jamais. E lembrar de toda essa trajetória horrível, quando penso sobre isso, preciso fazer mais terapia também. Primeira coisa, inclusive! **Fico feliz mais pelas gerações mais novas que não tão tendo que lidar com esse tipo de coisa, porque é horrível, sabe? Porque é uma coisa fundamental na sua vida saber por quem você é atraído sexualmente, e, se for uma pessoa do seu próprio gênero, saber que não é uma coisa ruim, sabe? Saber se é atraído sexualmente até porque a sexualidade acontece, é normal.** Tipo, saber que existem mulheres lésbicas é uma coisa, saber que é uma opção pra você, que é uma coisa normal, é diferente. Porque saber que mulheres se relacionavam com outras eu soube a vida inteira, sabe? Mas como é uma coisa que as pessoas ao redor sempre falavam que é uma coisa quase que alienígena, nunca tinha sido uma coisa que eu tinha pensado “Ah, isso aqui pode ser uma coisa que esteja acontecendo comigo”, Que faça parte de mim, sabe? (ELLEN,26, negra, grifo nosso).

Para falar das dúvidas de nomear sua orientação sexual no presente, Alyce sempre toca no passado, no que viveu antes de revelar seu desejo, antes de assumir qual sua identidade, apesar de não estar certa de que é uma mulher lésbica, em partes por receio de sofrer o estigma dessa identidade, em partes por saber que a vivência da sexualidade é fixada, tal como se quisera outrora acreditar que todos nascem e permanecem heterossexuais.

É o fato de não poder dizer hoje sobre a minha orientação sexual, acho que o que me incomoda mesmo é a rotulação, mas eu já analisei muito minha trajetória da minha orientação sexual e há muitos anos que eu só me relaciono só com mulheres, mas não sei me incomoda dizer que eu sou lésbica. Às vezes, eu digo para as pessoas que eu sou lésbica, sempre falo isso: ‘gente, eu só me relaciono com mulheres’. ‘Talvez, eu seja’. Não é problema nenhum, talvez eu seja mesmo, mas eu não queria aquela coisa que se um dia eu ficasse com um cara as pessoas ficasse ‘você dizia que era lésbica’ e isso me incomoda você dizer que é uma coisa e se amanhã mudar ninguém vai botar muita fé em você. Não vai entender. Só não gosto disso, mas eu falo para quem tem esse diálogo [entendimento sobre a fluidez dos desejos e da sexualidade], né? Eu sempre falo ‘acho que sou lésbica’. Já parei de me relacionar com homem há muito tempo, tenho uma dificuldade de me imaginar

com um homem de novo, mas eu não excluo totalmente, porque pode acontecer, mas então já tinha ficado com os meninos já tinha namorado. Sempre fiquei com poucos meninos, nunca fui muito afoita em ficar com muitos meninos como tinha as meninas da minha turma que saíam da sala, que iam lá para o outro lado da escola para conversar com os meninos e para todas as festas da escola para ficar com algum menino, e eu nunca fui essa menina que me arrumava toda para as festas para pegar os meninos. Eu ia para me divertir com as minhas amigas e aí eu fiquei com poucos meninos, disse não para muito menino. Assim, era difícil querer ficar com um cara, mas teve com 19 anos eu fiquei com uma menina pela primeira vez e aí eu percebi a diferença e eu percebi porque eu não ficava com os meninos e aí eu fui tentando entender fazendo essa análise da minha vida (ALYCE, 26, branca).

O combate contra a homofobia e a lesbofobia, por parte da pessoa-personagem Daniela, é representado por sua conscientização do tema, das experiências próprias que refletiu, e que o espaço escolar deve ser desconstruído, na medida em que instiga as marcas dessas experiências traumáticas, pois reconhece o impacto subjetivo dessas violências e de como tais vivências aprofundam outras violências na vida adulta.

Hoje, eu combato isso de todas as formas. A gente nasce num mundo machista e o mundo machista é responsável por trazer vários tipos de violências, inclusive, a homofobia. Eu acredito que a homofobia nasce muito dessa construção que o machismo faz também. Uma construção necessária de uma masculinidade e de uma feminilidade. Do dever ser masculino e do dever ser feminino. Faz nascer o machismo e também a homofobia. **Então, eu acho que, hoje em dia, é tão importante a gente desconstruir desde cedo todo esse ambiente [espaço escolar], toda essa estrutura que a gente vive, machista, pra que a gente não naturalize esse tipo de coisa como uma brincadeira e nem diminua como um *bullying*.** Eu acho que isso é pouco pro que é, porque fica na pessoa pelo resto da vida. Eu tive sorte de estar num ambiente acolhedor, num ambiente que meus pais me acolheram, num ambiente que eu tive a oportunidade de conversar com minhas primas que já tinham passado por experiências parecidas. Um ambiente que eu não aguentei mais e falei para as minhas amigas e a maioria me aceitou. Eu tive muita sorte em relação a isso tudo. **Mas não é um ambiente real da sociedade. O ambiente da sociedade, ele é homofóbico, ele é machista, ele vai te moer, vai tentar te colocar num espaço cada vez mais padrão ou então te marginalizar. Vai fazer tu se questionar, tu se odiar. Então, esse é o verdadeiro ambiente.** É a gente ter noção de que esse ambiente existe, por mais que eu tenha tido esse privilégio de tá num ambiente que me acolheu. A minha prima já não teve tanta sorte, os pais dela não acolheram ela como meu pai meu acolheu. Os pais delas botaram ela pra outra cidade. Ela foi pra outra cidade, **porque eles não queriam que ela vivesse o que ela estava vivendo aqui, mas ela continua vivendo lá,**

tá nela, é uma coisa dela. É uma coisa individual. A sua sexualidade é sua. E ela continuou vivendo a sexualidade dela lá, mas ela sofreu muito por isso. Sofreu muito. Ela teve que sair da escola. Assim como eu, ela tinha crescido na escola, tinha estudado lá. Então, você ir pra um ambiente totalmente diferente, uma cidade totalmente diferente. [...] E aí, ela ficou escondendo isso durante muito tempo justamente por ter passado por esse processo traumático. Porque eu pude ter esse privilégio de poder conversar, de me sentir acolhida um pouco nisso tudo (DANIELA, 27, branca).

Por fim, ao apresentar as trajetórias escolares de ex-alunas do ensino privado de Teresina, tive por objetivo alcançar, através da etnobiografia, uma âncora no debate sobre gênero e sexualidade, a fim de estabelecer a investigação de estratégias e/ou subversões de gênero e sexualidade das interlocutoras desta pesquisa, para, assim, compreender e refletir em sua esfera mais subjetiva, que é a formação da identidade de gênero e da orientação sexual. A escola e, principalmente, aqueles indivíduos que estão continuamente no convívio desse ambiente, dando relevância para os grupos de sociabilidades, são potenciais bússolas para originar a latência de um desejo, determinando se será ou não uma potência.

CONCLUSÃO

A subjetividade dessas mulheres lésbicas evidencia um panorama dos projetos políticos que englobam a não inclusão da diversidade e da diferença na escola e na educação de um modo geral. Na família e na juventude, no entanto, constituem busca pela representação da própria sexualidade. Ao narrar esse processo, deram vida às suas visões de mundo, seus modos de ser/estar e suas ações para a consecução dos seus desejos ao ocupar, no momento presente, uma mudança, atravessando os projetos prescritos pela escola, pela família, pela filiação religiosa ou entre pares. Chamaram, ainda, a atenção para a possibilidade de redefinir e construir um novo modo de descobrir e vivenciar a sua sexualidade dentro do espaço escolar, através das memórias de afeto e, assim, romper com as divisas culturais incorporadas pelas instituições de ensino privado desta cidade.

Esses trilhos e as encruzilhadas desta pesquisa foram permeados por vivências de lesbofobia, perpetradas pela comunidade escolar, que tiveram como principal agente os grupos de sociabilidades dessas ex-alunas e mulheres lésbicas, devido à perspectiva da instituição escolar confessional enfatizar os valores morais relativos à sexualidade e à prática sexual de suas discentes e colegas de turma.

A importância deste trabalho se deu pela consideração de que o repertório simbólico da vivência da sexualidade, dentro das escolas, é um aspecto de relevância para o processo de constituição de subjetividades do sujeito com desdobramentos significativos nas identidades e interação social na vida adulta após romper o ensino básico. Com os resultados apresentados, mediando seus limites, sejam eles de tempo de execução (por ser uma pesquisa de mestrado), de expectativas em torno de resultados esperados e não concretizados ou pela possibilidade de aprofundar os dados coletados em pesquisas futuras, essa dissertação pretende, de forma honesta, apresentar como as Ciências Sociais, em especial a Sociologia, têm como contribuir para as mudanças socioculturais que tanto nos servem de ‘laboratório’, no seu sentido mais clássico de compreender para intervir.

Este trabalho, que tem como pretensão dar visibilidade à temática da lesbofobia praticada no âmbito escolar, busca agora promover novas reflexões e discussões no sentido de ampliar debates, desfigurar preconceitos acerca do campo do gênero e da sexualidade e questionar pressuposições da proposta de Lei da ‘Escola sem partido’ e de pensar de modo renovado a cultura, a escola, os afetos e as formas de ser/estar no mundo. A pretensão de aprofundamento sobre a trajetória universitária de mulheres lésbicas que viveram as

transformações do currículo escolar, através da aplicação, em seus projetos políticos pedagógicos, do tema do gênero e da sexualidade tem sido motivador de minha resistência como pesquisadora em gênero e sexualidade, assim como resistência como cientista social.

A escrita, ferramenta crucial no nosso tempo, é, hoje, meu espaço de existência. Muitas outras mulheres, lésbicas ou não, certamente sabiam que seus punhos dariam melhores socos se outras também aprendessem a resistir da mesma forma. Escrever é resistir, e as bancas acadêmicas mundo afora são provas disso.

Cheguei ao pensamento feminista desafiando a dominação masculina em meu lar patriarcal. Mas simplesmente ser vítima de um sistema explorador e opressor, e até mesmo resistir a ele, não significa que entendemos porque ele existe ou como mudá-lo. Minha adesão às políticas feministas aconteceu muito antes de eu entrar para a universidade, mas a sala de aula feminista, especialmente as disciplinas de gênero e epistemologia feminista, foram espaços que me incentivaram a pensar criticamente e a escrever sobre a experiência de uma mulher lésbica.

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas lésbicas nos seus primeiros encontros. A segregação social e política a que as mulheres lésbicas foram conduzidas foram efeitos da sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive, como sujeito da ciência feminista. Você passa tanto tempo lidando com os silenciamentos e apenas lutando contra seus desejos, para sobreviver, que nem sabe como agir quando chega o momento em que você pode simplesmente soltar a sua voz.

Todos os desafios postos para que lésbicas sejam consideradas estudiosas e tenham a autonomia para formularem teorias próprias que deram sentido às suas resistências causaram uma zona de desconforto nesse aprimorado sistema patriarcal: sua resposta foi imediata ao despolitizar o movimento feminista e LGBTQI. A estratégia primeira é desradicalizar o movimento para tornar toda sua árdua escrita em apenas uma disciplina qualquer, com a diferença em ser focada em gênero e sexualidade. O que fazer com nossos departamentos e núcleos de pesquisa em gênero e sexualidade? O que fazer com nossos extensos artigos, *papers*, *banners*, *anais*, *lattes*, nesses tempos que titulação e aperfeiçoamento acadêmico não são suficientes para falar sobre as violências e as mortes que foram infligidas nessa “guerra” de tronos da presidência da república?

A estrutura de gênero e seus respectivos arranjos para permanecerem apresentados por tantas teóricas feministas, de gênero e sexualidade, principalmente por Connel e Pearse, tornam-se mais pungentes quando voltamos às nossas antepassadas e suas obras – já consideradas clássicas – e avistamos que nunca nos foram dadas justas saídas. Olympe de

Gouges que o diga! Lá para as tantas da maior revolução política existente em nosso mundo ocidental e suas oposições ao patriarcado ainda nem foram cogitadas em quase duzentos e trinta anos de lá para cá. Como animal político, anseio também por minha existência política.

Nossa fortaleza veio daquelas que deixaram rastros de suas sutis resistências poéticas, tais como a coragem de Safo de Lesbos, que nos nutre de possibilidades. Voltar para nossa base tem sido nossa âncora. Nossos coletivos esvaziados agora retornam abatidos. Esse desafio é, com certeza, a primeira pauta em nossos coletivos quando notamos que houve uma suspensão⁷⁷ de nossos direitos, mesmo aqueles que ainda nem sabemos usufruir.

“O fascismo é uma face do medo, não do poder”⁷⁸, é o presságio da poeta Tatiana Nascimento, que nos nutre de esperança poética nestes tempos de medo da morte. Enquanto estivermos aqui, eles permanecerão com medo. Por isso, amedronta mostrar nossa história. Nossa própria história. E tantas outras histórias tão diversas em seus desejos quanto iguais ao realizá-las com seus amores.

Refletir nossa trajetória de vida incidindo sobre os punhos que as escreveu nos conduz à meditação feita por Halbwachs sobre as histórias oficiais grampeadas em nossa memória. A densidade sobre a filosofia da história, demarcando sobre o quanto o retorno ao passado é cautelosamente usado, é um feito de Walter Benjamin e respalda-nos. Etnobiografar é parte desse desafio.

Contar história. A história de um corpo marcado. De um corpo branco se movendo em uma sociedade racista, de um corpo já assinalado desde antes de nascer como feminino, lapidado para a gentileza, a delicadeza, para traços finos. Uma história com um pai e uma mãe, classe média, preocupados em prover para seus filhos tudo aquilo que considerassem necessário, e até mais. Tenho uma história de fracasso. De fracasso em sustentar um modelo de existência que me fazia sentir vergonha dos meus desejos. Que me apontava, ainda criança, como masculina demais para uma menina. Que fez a minha família sentir a necessidade de me curar do que eu sentia. Como pensar a produção de um desejo? Sou branca, mulher, sapatão, professora, pesquisadora... Existe algum traço fundamental que conecta em uma mesma experiência todas as sapatões? Como pensar os atravessamentos de todos esses marcadores na produção de um desejo, de uma pesquisa, na produção de uma vida?

⁷⁷ A Medida Provisória de nº 870/19, assinada pelo presidente Jair Bolsonaro, nesta terça-feira (1º/1), não menciona a população LGBT na lista de políticas e diretrizes destinadas à promoção dos direitos humanos. Para mais informações, acessar: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/01/02/interna_politica,728501/demandas-lgbt-nao-sao-mencionadas-entre-atribuicoes-dos-direitos-humanos.shtml, acesso em 10/01/2019.

⁷⁸ “Presságio”, Tatiana Nascimento, de 22/10/2018. <<https://palavrapreta.wordpress.com/>> . Acesso: 10/01/2019.

O que é encontrar-se numa voz? Emocionar-se com o relato de mulher lésbica, no sentido mais íntimo de identificar-se, foi o meu maior desafio e medo. Ensinar-me que nutrir a subjetividade significa que não estou fazendo ciência. A armadura da neutralidade, para as ciências humanas e sociais, já era, para as primeiras sociólogas, a porta fechada para o seu reconhecimento como sujeito da ciência. Ainda bem que grandes feministas trouxeram um *UP SIDE DOWN* no debate das ‘filosofias do homem e teoria feminista’. Uma grande professora feminista, ao nos ensinar sobre epistemologia, alertou: “Quem nutre a neutralidade absoluta, nos apresenta um aprisionamento das emoções e não o seu desaparecimento. No fundo, está nutrindo outro tipo de emoção: a apatia”.

Meu corpo é bastante conformado. Com isso, quero dizer que geralmente a minha presença nos espaços não causa desconforto ou reações de ódio, de desprezo, a não ser que eu esteja com a minha namorada ou com algum grupo de amigxs. Sou branca, tenho cabelos lisos e ainda que não me enquadre perfeitamente na performatividade que se espera de uma mulher, as pessoas olham para mim e enxergam uma mulher tranquilamente. Digo isso porque percebo que, muitas vezes, sou vista como alguém merecedora de respeito, “ainda que lésbica”, justamente por essas características. Tenho uma namorada, sou professora, socióloga... e sapatão. Ecoando umas das preocupações de Butler (2016), pergunto-me também: quem conta como sujeito? Onde está a fronteira que delimita quais vidas valem a pena? Em que momentos passo a ser vista como o “outro”, o abjeto, que precisa ser destruído, ridicularizado, humilhado?

O que mais me afetou nas trajetórias escolares das mulheres lésbicas desta pesquisa foi o convite que elas nos fazem a refletir sobre a diversidade de formas de vivenciar o desejo e a sexualidade, apresentando modos potentes de estar no mundo, em que suas resistências e estratégias de subversão operam como latentes ferramentas para romper a heteronorma que promove violências em suas inúmeras faces. Assim, essas mulheres lésbicas desempenharam e desempenham a contínua luta contra o patriarcado. Porque ser sapatão é ser resistência!

REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história Oral. História, São Paulo, 14: 125-136.1995.

ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza/rumo a una nova consciência. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, n. 13, v. 3, p.704-719, 2005.

APPOLINÁRIO, F. Coleta e tabulação de dados quantitativos/ Tabulação de dados: transformando a coleta em planilhas/Introdução à análise quantitativa dos dados. In: Metodologia científica.- Filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Thomson Learning, 2006, p. 136-141/141-144/145-157

APPOLINÁRIO, F. Introdução à análise qualitativa dos dados. In: Metodologia científica.- Filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Thomson Learning, 2006, p. 159-168

ARANGO, Luz, Gabriela. ¿Tiene sexo la sociología? Consideraciones em torno a la categoria género. Disponível em: www.redalyc.uaemex.mx/.../ForazarDescargaArchivo.j... Acesso em: 21/05/2017.

BARBIERI, Teresita de. 1993. Sobre la categoría genero: una introduccion teorico-metodologica. Debates en Sociologia. Nº 18, p. 145- 160. Pp.

BARROS, Myriam Lins de. Autoridade e afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Martin W. Bauer; George Gaskel (ed.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 189-217.

BECKER, Howard S. Outsiders. Estudos de sociologia do desvio. 2008 [1963]. Rio de Janeiro: Zahar. 232pp.

BERTAUX, D. Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: Ed. UFRN, São Paulo: Paulus, 2008.

BORRILLO, D. Homofobia: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOURDIEU, Pierre et al. A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: Ferreira, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da GGV, 1998. P. 183-191.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. Cadernos pagu v. 26, pp. 329-376, jan-jun, 2006.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. Cadernos pagu, n. 11, 1988, p. 11-42.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 8. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: A Sociedade em rede. São Paulo : Paz e Terra, 2000. v. 1.

CHAUÍ, Marilena. Repressão sexual essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Editora brasiliense, 1991.

COLOMBO, E. Descrever o social – a arte de escrever a pesquisa empírica. In: MELUCI, A. Por uma sociologia reflexiva. Pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 265-288.

CONNEL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. Gênero: uma perspectiva global; Tradução e revisão técnica Marília Moshkovich. São Paulo: NVersos, 2015.

COSTA, Claudia de Lima; ÁVILA, Eliana. Gloria Anzaldúa, a consciência mestiça e “o feminismo da diferença”. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 13 (3): 320, set./dez. 2005.

CRENSHAW, K. Dermargilizing the intersection of Race and sex: A Black Feminist Critique of antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. Disponível em: <https://goo.gl/KfjTSp>. Acesso em: 15 set. 2017.

DEBERT, Guita G. “Problemas relativos à utilização da história de vida e história oral”. In: CARDOSO, Ruth. A aventura antropológica – Teoria e Pesquisa. Paz e Terra Ed., Rio de Janeiro, 1986, p. 141.

Discurso de Adrienne Rich; “The Meaning of Our Love for Women Is What We Have Constantly to Expand (1977)” que faz parte do livro: On Lies, Secrets, and Silence: Selected Prose 1966-1978 Tradução por Daniela Bado.

FACCHINI, Regina. Entre umas e outras: mulheres, homossexualidades e diferenças na cidade de São Paulo. 2008. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Ciências Sociais. UNICAMP. Campinas:2008. 323pp.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. 21ª reimpressão. Rio de Janeiro: Edições graal, 1988, p. 85-126.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade: A vontade de saber. 1. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 28. Ed. Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *A arqueologia do saber*. 8. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. *O que é homossexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. *O que é homossexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

GAMSON, Joshua. *As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa*. DEZIN, Normam K. LINCOLN, Yvona S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. – Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 345-362.

GASKELL, G. *entrevistas individuais e grupais*. In: Martin W. Bauer; George Gaskel (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 64-89.

GEERTZ, Clifford. *Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura*. In: _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1978, p. 13-41.

GILL, Rosalin. *Análise do discurso*. In: Martin W. Bauer; George Gaskel (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 244-270.

GOFFMAN, Erving. *Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução Mathias Lambert. Publicada 1891; digitalizada 2004; [online].<<http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>>

GONÇALVES, Marco Antônio et al. (orgs). *Etnobiografia: subjetivação e etnografia*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2012.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HARAWAY, D. J. (1991). *Simias, cyborgs, and wonen: The reinvention of nature*. New York: Routledge.

HARTAMANN, L. *Tomazito, eu e as narrativas: “Porque estoy hablando de mi vida”*. In: GONÇALVES, Marco Antônio et al. (orgs) *Etnobiografia: subjetivação e etnografia*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2012. pp. 179-206.

HEMMINGS, Clare. *Contando histórias feministas*. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 17, n. 1, 2009.

JAGGAR, Alisson M. Amor, conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. Gênero, corpo e conhecimento. JAGGAR, Alisson M.; BORDO, Susan R. (editoras) – trad. Brítta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro; Record: Rosa dos ventos, 1997.

KUNDERA, Milan. O livro do riso e do esquecimento. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LACOMBE, Andrea. Reformulando espaços e revisitando gêneros: socializações lésbicas em um bar no centro do Rio de Janeiro. Revista Gênero, Niterói, v. 9, n. 1, p. 251-269. Sem. 2008.

LORDE, Audre. Os usos da raiva: mulheres respondendo o racismo. Tradução de Renata. Geledes, 19 de maio 2013. Disponível em: <https://goo.glMfpQbV>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade. 3ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010a, p. 7-34.

LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 11 ed. 2010b, p. 37-55. Cáp. Gênero, sexualidade e poder.

MAFFESOLI, Michel. O tempo das tribos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

MAUSS, Marcel. Uma categoria do espírito Humano: a noção de pessoa e a noção de “eu”, In: _____, Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003. pp. 367-397.

MEINERZ, Nádia. Entre Mulheres. Etnobiografia sobre relações homoeróticas femininas em segmentos médios urbanos na cidade de Porto Alegre. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005. 194 p. (Coleção Sexualidade, Gênero e Sociedade. Homossexualidade e Cultura).

MENEGON, Vera M. (1999). Por que jogar conversa fora? In: Mary Jane Spink (Ed.). Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, p. 215-241.

MISKOLCI, Richard. Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças. 2ª Ver e ampl. Belo Horizonte: Autêntica editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MOTT, Luiz. O Lesbianismo no Brasil. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al . Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. Rev. esc. enferm. USP, São Paulo , v. 48, n. spe2, p. 184-189, Dec. 2014 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342014000800184&lng=en&nrm=iso>. access on 01 May 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>.

NAVARRO-SWAIN, Tânia. O que é lesbianismo. São Paulo: Brasiliense, 2000.

OLIVEIRA, Luana Farias. Quem tem medo de sapatão? Resistência lésbica à Ditadura Civil-Militar (1964-1985). *Revista Periódicus*, Salvador, n.7, v.1, maio-out 2017, p. 6-19.

PARKER, R. *Corpos, Prazeres e Paixões: Cultura sexual no Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Best Seller. 1991.

PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea; *Topoi*, v. 12, n. 22, jan.-jun. 2011, p. 270-283.

PEIRANO, M. Etnografia, ou teoria vivida. *Ponto Urbe*[online], 2| 2008, postp online no dia 06 agosto de 2014. Disponível em <http://pontourbe.revues.org/1890>. Acesso em: Jun de 2017.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Orais do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, Olga (org.). *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Vértice, 1988. Pp. 14-43.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Editora Letramento: Justificando, Belo Horizonte, 2017.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Revista Bagoas*, n. 05,2010, p. 17-44.

RODRIGUES, Rita de Cássia Colaço. Homofilia e homossexualidades: recepções culturais e permanências. *História (São Paulo)* v.31, n.1, p. 365-391, jan/jun 2012.

SANTOS, T. ; BARROS JÚNIOR, F. Bullying e adolescência: corpos estigmatizados. In.: ADAD, Shara J. H. C.; BARROS Júnior, Francisco de O. [et al.] (orgs.) *Corpografia: multiplicidades em fusão*. Fortaleza, Edições UFC, 2012.

SCOTT, Joan Wallach. *A invisibilidade da experiência*. Trad. Lúcia Haddad. Proj. História: São Paulo, pp. 297- 325, n.16, fev., 1998.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade: gênero e educação*; n. 20, v. 2, jul./ dez., p. 71-99, 1995.

SEDGWICK, Eve K. *A epistemologia do armário*. *Cad. Pagu* [online]. 2007, n. 28, p. 19-54. ISSN1809-4449. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332007000100003>>.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educ. Pesqui.* [online]. 2013, vol.39, n.1, pp.145-159. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100010>.

SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006.

SPINK, M. J.P.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação In: SPINK, M. J (org.) Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano (org). São Paulo: Cortez Editora, 2000, p. 93-12

SPIVAK, Gayatri. Pode o Subalterno Falar? Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2010. Tradução: Almeida Sandra Regina; Feitosa, Marcos Pereira e Feitosa, André Pereira.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: _____. Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1980. Pp. 121-132.

Apêndices

Apêndice A -Carta de apresentação

Teresina, 3 de abril de 2018.

Prezadas,

Estou desenvolvendo uma pesquisa acadêmica sobre experiências afetivas lésbicas vivenciadas em contextos escolares. Esse estudo está sendo realizado por uma pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, orientada pela Profa. Dra. Rossana Maria Marinho Albuquerque, do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Piauí.

Este trabalho também tem como pretensão dar visibilidade à temática da lesbofobia praticada no âmbito escolar e busca promover novas reflexões e discussões no sentido de ampliar debates, desfigurar preconceitos acerca do campo do gênero e da sexualidade e, desta forma, pensar de modo renovado a cultura, a escola, os afetos, e as formas de ser/estar no mundo.

Com a intenção de aprofundar nossos conhecimentos sobre o assunto, construímos um roteiro de entrevistas para ser respondido pelas interlocutoras que se disponham a colaborar com este trabalho.

Em caso de interesse e disponibilidade para participação na pesquisa, o email para contato é tayna.egas@gmail.com.

Agradecemos de antemão sua colaboração.

Cordialmente,

Tayná Egas Costa

Apêndice B - Convite Online

Olá xxxxx,

Meu nome é Tayná Egas, sou pesquisadora da UFPI na área de Sociologia. Atualmente estou desenvolvendo uma pesquisa com mulheres lésbicas, ex-alunas da rede privada de ensino, residentes nesta mesma cidade:

Escrevo para convidá-la a participar da minha pesquisa, como entrevistada. Todas as identidades das entrevistadas serão preservadas e trabalharei com codinomes. Em caso de disponibilidade, farei contato para ir ao encontro e realizar a entrevista e explicar como será desenvolvido o trabalho.

Para fins de identificação, envio o link do meu currículo acadêmico e resumo da minha atividade profissional.

Tayná Egas: graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí. Mestranda em Sociologia pelo (PPGS) da Ufpi. Atualmente investiga os efeitos da hetenormatividade e binarismo de gênero no âmbito escolar. Seu principal campo de interesse de estudos são as temáticas relativas às questões de gênero e sexualidade.

Link para o currículo:
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4304556D2>.

Agradeço bastante caso você aceite participar. Em caso de resposta positiva, peço, por gentileza, que me retorne a mensagem indicando a disposição em participar.

Um abraço e aguardo retorno.

Atenciosamente,

Tayná Egas

Apêndice C - Roteiro de entrevista

PERFIL SOCIOECONÔMICO

1. Qual sua idade?
2. Qual sua orientação sexual?
3. Qual seu gênero?
4. Estado civil?
5. Como você se declararia quanto a classificação racial?
6. Possui alguma religião? Qual?
7. Qual tipo de escola você estudou?
 - a) Apenas escola pública
 - b) Apenas escola privada
 - c) Escola pública e privada
 - d) Escola Filantrópica
 - e) Estudei em casa
8. Qual bairro/zona sua estava localizada?
9. Qual sua escolaridade?
10. Qual a escolaridade do seu pai? E da sua mãe?
11. Qual a sua profissão? E a profissão dos seus pais?
12. Trabalha atualmente ou já trabalhou? Em que?
13. Quantas pessoas moram com você? (Incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos)
14. Qual a renda mensal de seu grupo familiar?
 - a) Nenhuma renda
 - b) Até um salário mínimo (R\$ 934,86)
 - c) De 1 a 3 salários mínimos
 - d) De 3 a 6 SM
 - e) De 6 a 9 SM
 - f) De 9 a 12 SM
 - g) De 12 a 15 SM
 - h) Mais de 15 SM
 - i) Outro
15. Qual bairro/zona você reside?
16. Quando foi que terminou seu ensino médio?
17. Tente lembrar dessa época, da escola, dos colegas de classe, dos professores, coordenadores, etc...
(O que você entende por sexualidade?)
18. Existe alguma memória de (des)afeto na época da escola que te remete a vivência ou descoberta da sexualidade?
19. Você tem alguma lembrança de como foi sua descoberta da sexualidade?
20. Na escola, você tem alguma memória da sua relação com os colegas de classe?
Tem alguma lembrança de algo que esteja relacionado com a descoberta/vivência da sexualidade?
21. Me conta um acontecimento do período da escola que te lembra questões sobre a sexualidade.
22. Você lembra quais atitudes, sentimentos, pensamentos de quando ocorreu esse episódio?
23. O que você lembra das primeiras vivências da sexualidade? Lembra de algo que tenha acontecido na escola?
24. Como sua escola tratava essas questões?
25. Existiam alguma disciplina, evento que a escola abordava esse tema?

Apêndice C - ROTEIRO DE ENTREVISTA CONT.

26. Tem memória de algo que não estava explícito ser sobre o tema, mas que despertava alguma sensação, pensamento ou mesmo atitudes/ação?
 27. Como você avalia a escola (no geral) sua escola?
 28. Você sabe dizer qual motivação para a escolha dessa escola por você ou seu responsável?
 29. Tente lembrar dos professores, coordenadores, funcionários no geral, incluindo o “bedel”, porteiro/a, cantineira, zeladores.
 30. Tem alguma lembrança quanto às atitudes/falas/comportamento que te marcaram?
 31. Tente relembrar alguma lembrança de afeto ou desafeto com essas pessoas?
 32. E com os colegas de turma?
 33. Qual sentimento hoje quanto a essas lembranças?
 34. Você já sofreu algum preconceito? Qual?
 35. Tem recordação de ter sofrido algum preconceito na escola?
 36. Sabe dizer a motivação de isso ter acontecido?
 37. Qual foi sua reação quanto a isso?
 38. O que isso significa para você atualmente?
- CASO CONSIDERE TER SOFRIDO ALGUM PRECONCEITO – CASO NEGATIVO PASSAR PARA A QUESTÃO 45
39. Durante a época escolar alguém zombou de você?
 40. Esta “brincadeira de mal gosto” teve alguma motivação quanto a sua orientação sexual ou expressão de gênero?
 41. Se sim, o que você pensa a respeito disso?
 42. Qual sua avaliação quanto a sua reação?
 43. Me conta algum episódio dentro da escola que retrate sobre isso o que pensa.
 44. Na época da escola existiu algum tipo de intervenção de professores ou coordenação pedagógica quando isso ocorria?
 45. Tinha algum psicólogo ou pedagogo na sua escola? Teve algum contato/conversa?
 46. Como você se percebe atualmente? Como você se autodeclara quando alguém pergunta informalmente?
 47. E com relação a época do colégio, como você se percebia?
 48. Tinha alguma motivação para isso?
 49. Existiu algum acontecimento dentro da escola que te influenciou sobre isso?
- Obrigada pela disponibilidade!
Em caso de dúvida, ou caso tenha outras memórias que lembre depois pode entrar em contato.

Obrigada!

Apêndice D

Termo de consentimento livre e esclarecido

Teresina, ____ de _____ de _____.

Eu, _____,
 RG _____, concordei em participar, livre e espontaneamente da pesquisa “Etnobiografia de mulheres lésbicas e trajetória escolar do ensino privado de Teresina – PI” concedendo entrevista pessoal, virtual e/ou presencial. As entrevistas foram gravadas e transcritas e **todo o material coletado é confidencial** e será arquivado ao final da pesquisa. Estou ciente de que esse material será analisado e apresentado em forma de relatório de pesquisa, livro ou artigo científico, em periódicos especializados e congressos. Minha participação foi voluntária, não remunerada e livre de despesas.

A referida pesquisa tem por objetivo investigar os significados atribuídos às tentativas de encontrar condições para a consecução dos afetos e desejos nas suas trajetórias escolares. É desenvolvida por Tayná Egas Costa, que é uma pesquisadora do Programa de Pós- Graduação em Sociologia/ UFPI, orientada pela Profa. Dr^a Rossana Maria Marinho Albuquerque, docente do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Piauí.

Estou ciente que não serei identificado(a) pessoalmente, **salvo por meu expresso desejo**, que, neste caso, será comunicado pessoalmente aos responsáveis por esta pesquisa. Finalmente, este consentimento pode ser retirado em qualquer fase da pesquisa.

Em caso de dúvidas serei esclarecido (a) pela pesquisadora responsável, por telefone **(86) 9 9945-4624 ou (86) 9 33000128** ou pelo e-mail: **tayna.egas@gmail.com**.

O termo é assinado por mim e pela pesquisadora que me entrevistou:

Entrevistado (a):

Pesquisadora: