



**Universidade Federal da Bahia**

**Instituto de Psicologia**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

**O Papel da Escola no Processo de Construção de Gênero em  
Pessoas Trans**

**Cristiana Kaipper Dias**

Salvador, 2023

**Universidade Federal da Bahia**

**Instituto de Psicologia**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

**O Papel da Escola no Processo de Construção de Gênero em  
Identidades Trans**

Cristiana Kaipper Dias

Tese elaborada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (PPGpsi/UFBA).

Área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Giuseppina Marsico

Salvador, 2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

D541 Dias, Cristiana Kaipper  
O papel da escola no processo de construção de gênero em identidades trans / Cristiana Kaipper Dias, 2023.  
300 f.

Orientadora: Profª Drª Giuseppina Marsico  
Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

1. Educação. 2. Pessoas transgênero. 3. Teoria Queer. 4. Self (Psicologia). I. Marsico, Giuseppina. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD: 155.4

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA**  
Instituto de Psicologia - IPS  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI  
**MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO**



## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**O PAPEL DA ESCOLA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE GÊNERO  
EM PESSOAS TRANS**  
Cristiana Kaipper Dias

### **BANCA EXAMINADORA:**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Giuseppina Marsico (Orientadora)**  
*Universidade Federal da Bahia – UFBA*

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lia da Rocha Lordelo**  
*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB*

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariana Leonesy da Silveira Barreto**  
*Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS*

**Prof. Dr. Pablo Pérez Navarro**  
*Universidade de Coimbra – UC*

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Carla Silva do Vale Zucoloto**  
*Universidade Federal da Bahia – UFBA*

Salvador, 03 de julho de 2023.

**Dou fé.**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Giuseppina Marsico**

*Aos meus pais,  
aos meus mestres,  
à minha mulher,  
aos meus ancestrais,  
aos meus filhos que virão.*

### **Agradecimentos**

Gostaria de iniciar agradecendo à Deus e a todos os meus guardiões pela minha vida, por eu ter tido saúde, comida na mesa e um conjunto de condições que me possibilitaram a escrita desta tese. Considerando que atravessamos todo o período da pandemia de COVID-19 e que nem todos puderam continuar vivos e saudáveis, acredito que estar aqui hoje é um grande privilégio.

Agradeço aos meus pais, Jorge Manuel Fernandes Dias e Mávis Dill Kaipper, por terem me transmitido a vida e cuidado tão bem dela, também oferecendo todas as condições para que eu pudesse chegar a este momento. Agradeço a todos os meus ancestrais que, direta ou indiretamente, cuidaram de mim para que eu pudesse ir atravessando a vida da melhor forma possível.

Agradeço à minha esposa, Cintia Neri Kaipper Dias, por toda maravilhosidade que é tê-la ao meu lado todos os dias. Certamente, a construção deste trabalho foi muito mais tranquila e possível porque pude contar com seu apoio, amor, companheirismo e palavras de incentivo diárias.

Agradeço à toda minha família, pelo amor e carinho, que tornam a minha vida cheia de significado e afeto. Agradeço aos meus irmãos, Eduardo e Pedro, às minhas cunhadas Suzana e Fernanda, aos meus sobrinhos Renato e Augusto, também à Dionê, à Marise e à Nalva.

Agradeço aos meus colegas de doutorado, que se tornaram amigos e parceiros de caminhada, dentre eles Dionis, Leonardo, Julie, Adilson, Márcio, João, Isadora, Larissa e Mariana. Certamente suas presenças trouxeram muito mais leveza e sentido neste caminhar acadêmico e muitas trocas e contribuições interessantes ao trabalho.

Agradeço a Pina, minha orientadora, por ter sido sempre tão acessível, presente e por sua capacidade de orientar e tornar as coisas mais fáceis. Além disso, até o último dia me mostrou que eu podia ir além, tirando sempre o melhor de mim. Não haveria ser humano melhor para esta função neste momento da minha jornada!

Agradeço à Virgínia por ter me acolhido em seu grupo de pesquisa e em tantas outras atividades do doutorado, certamente foi uma presença de grande importância neste meu percurso. Também a todas as pessoas que estão no CULTS, nas reuniões semanais e eventos, aprendendo e crescendo juntos, e aos professores muito especiais: Luca, Vivian e Patrícia.

Agradeço à CAPES, por ter financiado esta pesquisa. Este financiamento chegou em um momento em que fiquei praticamente sem renda por conta das demissões da pandemia, não tenho palavras para descrever a importância e a gratidão que tenho por este apoio.

Agradeço à todos os amigos que estiveram comigo neste período, tornando minha vida mais interessante, doce e divertida, em especial à Catarina, Sóstenes e Ana Bárbara. Obrigada por todo companheirismo e todas as trocas!

Agradeço aos participantes desta pesquisa, que disponibilizaram seu tempo e suas histórias para que esta tese pudesse acontecer. Sem estas pessoas, nada disso seria possível. Agradeço muito por suas disponibilidades e coragem, e rezo para que os céus retribuam com coisas boas em suas vidas!

Agradeço ao Programa de Psicologia da UFBA por tornar este sonho possível, agradeço a todos os colaboradores que fazem isto acontecer, ao pessoal da limpeza, aos seguranças, à Aline, aos professores que nos proporcionaram tantas trocas e aprendizagens, alguns especialmente marcantes, e aos que assumiram cargos de gestão neste período.

*Eu sou vários! Há multidões em mim. Na mesa de minha alma sentam-se muitos, e eu sou todos eles. Há um velho, uma criança, um sábio, um tolo. Você nunca saberá com quem está sentado ou quanto tempo permanecerá com cada um de mim. Mas prometo que, se nos sentarmos à mesa, nesse ritual sagrado eu lhe entregarei ao menos um dos tantos que sou, e correrei os riscos de estarmos juntos no mesmo plano. Desde logo, evite ilusões: também tenho um lado mau, ruim, que tento manter preso e que quando se solta me envergonha. Não sou santo, nem exemplo, infelizmente. Entre tantos, um dia me descubro, um dia serei eu mesmo, definitivamente. Como já foi dito: ouse conquistar a ti mesmo.*

Nietzsche



### **Resumo**

O presente estudo empreendeu uma investigação sobre a maneira em que se dá a construção do gênero em pessoas trans a partir da sua vivência no contexto escolar. Para este estudo utilizamos como bases teóricas a Psicologia Semiótico-Cultural, a Teoria do Self Dialógico e a Teoria *Queer* pois, cada um ao seu modo, nos ajudaram a compreender a relação entre desenvolvimento da identidade de gênero e a escola. Entendemos que este é um tema de fundamental importância para as populações trans, considerando o nível de violência transfóbica sofrida por estas pessoas em uma sociedade organizada a partir da cisnormatividade. Para este trabalho, utilizamos como base o método qualitativo, no qual empreendemos entrevistas na modalidade online, com questionários semi-estruturados, utilizando também as técnicas do Mapa escolar e do Photovoice. Foram entrevistadas quatro pessoas trans entre vinte e um e vinte e nove anos, residentes em cidades brasileiras. A partir destas entrevistas, fizemos uma análise das narrativas para compreender de que modo as práticas da instituição escolar se relacionaram, em cada caso, com a construção da identidade de gênero. Como resultado, encontramos um ambiente escolar extremamente hostil em relação ao desenvolvimento de identidades trans, o que impossibilitou que os participantes fizessem a transição enquanto frequentavam a escola e criou um bloqueio semiótico sobre a transgeneridade, de modo a impedir ou atrasar o desenvolvimento da identidade de gênero dos participantes. O único participante que conseguiu realizar sua transição de gênero ainda no ensino médio, relata ter sofrido inúmeras violências transfóbicas que quase o expulsaram do espaço escolar. Considerando que a legislação brasileira está baseada no paradigma da educação inclusiva, concluímos que a escola não tem cumprido seu papel de incluir todas as pessoas no processo de socialização e aprendizagem e proporcionar um

desenvolvimento integral para seus alunos. Por isso, propusemos o conceito de *cultura coletiva escolar*, que seria uma dinâmica semiótica entres os atores escolares, criando valores e práticas internos ao contexto escolar. Além de orientar o ambiente escolar para um campo semiótico específico, que pode ser mais acolhedor ou mais preconceituoso, as narrativas que compõem a *cultura coletiva escolar* são internalizadas pelas estudantes, passando a constituir seus posicionamentos de eu e seu sistema de *self*, gerando impacto em seus desenvolvimentos. Para atuar nesta dinâmica e transformá-la positivamente, as escolas precisam empreender ações massivas e prolongadas. Neste sentido, para combater a transfobia e a cisheteronormatividade nas escolas, se fazem necessárias legislações específicas, políticas públicas e ações práticas para garantir que pessoas trans possam existir com dignidade dentro do espaço escolar.

**Palavras-chave:** Escola. Transgeneridade. Teoria *Queer*. Teoria do Self Dialógico. Psicologia Semiótico-Cultural.

**Abstract**

The present study undertook an investigation into the way in which gender is constructed in transgender people based on their experience in the school context. For this study, we used Semiotic-Cultural Psychology, Dialogical Self Theory and Queer Theory as theoretical bases because, each in their own way, they helped us to understand the relationship between the development of gender identity and school. We understand that this is an issue of fundamental importance for trans populations, considering the level of transphobic violence suffered by these people in a society organized on the basis of cisnormativity. For this work, we used the qualitative method as a basis, in which we conducted open interviews in the online modality, with semi-structured questionnaires, also using the School Map and Photovoice techniques. Four transgender people between twenty-one and twenty-nine years old, residing in Brazilian cities, were interviewed. Based on these interviews, we conducted an analysis of the narratives to understand how the school's practices were related, in each case, to the construction of gender identity. As a result, we found an extremely hostile school environment towards the development of trans identities, which made it impossible for participants to transition while attending school and created a semiotic block on transgenderism in order to prevent or delay the development of gender identity. of the participants. The only participant who managed to make his gender transition while still in high school, reports having suffered numerous transphobic violence that almost expelled him from the school space. Considering that Brazilian legislation is based on the inclusive education paradigm, we conclude that the school has not fulfilled its role of including all people in the socialization and learning process and providing integral development for its students. Therefore, we proposed the concept of collective school culture, which

describes the semiotic dynamics between school actors, creating values and practices internal to the school context. In addition to guiding the school environment towards a specific semiotic field, which can be more welcoming or more prejudiced, the narratives that make up the collective school culture are internalized by the students, starting to constitute their I-positions and their system of self, generating an impact on its developments. To act in this dynamic and transform it positively, schools need to undertake massive and prolonged actions. In this sense, to combat transphobia and cisheteronormativity in schools, specific legislation, public policies and practical actions are needed to ensure that trans people can exist with dignity within the school space.

**Keywords:** School. Transgender. Queer Theory. Dialogical Self Theory. Semiotic-Cultural Psychology.

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Triggered Microgenetic Process (Valsiner, 2014a) .....	66
<i>Figura 2.</i> Laminar model of internalization/externalization as <i>double</i> transformation (Valsiner, 2014a) .....	77
<i>Figura 3.</i> Ilustrando os modelos da exclusão à inclusão ( <i>Inclusão, Exclusão, Segregação e Integração</i> , 2013) .....	99
<i>Figura 4.</i> Modelo Laminar (Tony) .....	130
<i>Figura 5.</i> Mapa Escolar do colégio militar (Tony) .....	137
<i>Figura 6.</i> Rupturas e continuidades do self dialógico de Tony .....	144
<i>Figura 7.</i> Photovoice 1 (Tony) .....	147
<i>Figura 8.</i> Photovoice 2 (Tony) .....	148
<i>Figura 9.</i> Photovoice 3 (Tony) .....	150
<i>Figura 10.</i> Photovoice 4 (Tony) .....	152
<i>Figura 11.</i> Photovoice 5 (Tony) .....	154
<i>Figura 12.</i> Photovoice 6 (Tony) .....	155
<i>Figura 13.</i> Obstáculo semiótico (Caio) .....	162
<i>Figura 14.</i> Modelo Laminar (Caio) .....	170
<i>Figura 15.</i> Rupturas e continuidades no <i>self</i> dialógico de Caio .....	174
<i>Figura 16.</i> Mapa Escolar - Escola de ex-padres (Caio) .....	182

<i>Figura 17.</i> Trajetória de Caio relacionada à escola e ao gênero .....	189
<i>Figura 18.</i> Photovoice 1 (Caio) .....	191
<i>Figura 19.</i> Photovoice 2 (Caio) .....	192
<i>Figura 20.</i> Photovoice 3 (Caio) .....	193
<i>Figura 21.</i> Modelo Laminal (Crystal) .....	207
<i>Figura 22.</i> Mapa Escolar - Escola estadual que foi colégio de freiras (Crystal) .....	219
<i>Figura 23.</i> Self Dialógico de Crystal em relação à escola .....	222
<i>Figura 24.</i> Photovoice 1 (Crystal) .....	223
<i>Figura 25.</i> Photovoice 2 (Crystal) .....	223
<i>Figura 26.</i> Photovoice 3 (Crystal) .....	223
<i>Figura 27.</i> Imagem retirada do filme “Pina” .....	226
<i>Figura 28.</i> Modelo Laminal (Nego Rei) .....	232
<i>Figura 29.</i> Mapa Escolar - Colégio público e estadual no centro da cidade (Nego Rei) .....	241
<i>Figura 30.</i> Trajetória de rupturas e continuidades de Nego Rei relacionado à escola .....	244
<i>Figura 31.</i> Photovoice 1 (Nego Rei) .....	244
<i>Figura 32.</i> Photovoice 2 (Nego Rei) .....	245
<i>Figura 33.</i> Photovoice 3 (Nego Rei) .....	247
<i>Figura 34.</i> Photovoice 4 (Nego Rei) .....	249
<i>Figura 35.</i> Photovoice 5 (Nego Rei) .....	250

**Lista de Quadros**

<i>Quadro 1: Self Dialógico de Tony em relação à escola .....</i>	146
<i>Quadro 2: Self Dialógico de Caio relacionado ao gênero .....</i>	173
<i>Quadro 3: Self Dialógico de Caio relacionado à escola .....</i>	188
<i>Quadro 4: Self Dialógico de Crystal em relação à escola .....</i>	222
<i>Quadro 5: Self dialógico de Nego Rei relacionado à escola .....</i>	243

### Lista de Abreviaturas e Siglas

ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID-11	Classificação Internacional de Doenças (11ª Edição)
COVID-19	Corona Virus Disease - 2019
CULTS	Investigações em Psicologia Cultural: Cultura, Linguagem, Transições e Trajetórias Desenvolvimentais
DNA	Ácido Desoxirribonucleico
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª Edição)
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
E.T.	Extra-Terrestre
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, <i>Queer's</i> , Intersex, Assexuais e mais
ONU	<i>United Nations</i>
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde



TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

UFBA Universidade Federal da Bahia

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## Sumário

1 INTRODUÇÃO .....	20
1.1 Revisão de Literatura .....	27
2 ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE E TEORIA <i>QUEER</i> .....	40
2.1 Desenvolvimento dos Estudos sobre Gênero .....	40
2.2 O Pós-Estruturalismo .....	43
2.3 A Teoria <i>Queer</i> .....	46
2.3.1 A Pedagogia <i>Queer</i> .....	50
3 A TEORIA DO SELF DIALÓGICO .....	54
3.1 A Teoria do Self Dialógico e a Transgeneridade .....	57
4 A PSICOLOGIA SEMIÓTICO-CULTURAL.....	61
4.1 A Psicologia Semiótico-Cultural e a Transgeneridade .....	71
4.2 Modelo Laminal de Internalização e Externalização de Valsiner .....	74
4.2.1 Desenvolvimento da identidade de gênero a partir do modelo laminal de internalização e externalização de Valsiner .....	79
4.3 A Psicologia Cultural da Educação e a Transgeneridade .....	82
5 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	87

5.1 O Início da Educação Especial no Brasil .....	91
5.2 O Paradigma da Integração .....	92
5.3 A Perspectiva Inclusiva como Prioritária na Educação Brasileira .....	94
5.4 Desafios da Implementação das Políticas de Inclusão no Contexto Educacional Brasileiro .....	104
5.5 Uma Proposta Inclusiva para Proteger o Desenvolvimento das Pessoas Trans no Espaço Escolar .....	107
6 MÉTODO .....	113
6.1 Participantes .....	116
6.2 Instrumentos .....	118
6.2.1 Entrevistas .....	118
6.2.2 Mapa escolar .....	118
6.2.3 Photovoice .....	119
6.3 Procedimentos .....	120
6.4 Análise dos Dados .....	121
6.5 Considerações Éticas .....	122
7 ENTREVISTAS .....	123
7.1 Tony Stark .....	123
7.1.1 Tornar-se homem trans .....	123

7.1.2 Relação com a escola .....	132
7.1.3 Relação com a masculinidade .....	146
7.2 Caio .....	158
7.2.1 Tornar-se homem trans .....	158
7.2.2 Relação com a escola .....	175
7.2.3 Relação com a masculinidade .....	190
7.3 Crystal .....	196
7.3.1 Tornar-se pessoa não binária .....	197
7.3.2 Relação com a escola .....	210
7.3.3 Relação com a não binariedade .....	223
7.4 Nego Rei .....	227
7.4.1 Tornar-se homem trans .....	227
7.4.2 Relação com a escola .....	234
7.4.3 Relação com a masculinidade .....	244
7.5 Discussão das Entrevistas .....	252
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	262
REFERÊNCIAS .....	270
Apêndice A – Roteiro de Atividades Antes da Entrevista .....	293
Apêndice B – Roteiro das Entrevistas .....	295
Apêndice C - Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido.....	296

O tema desta tese é o papel da escola no processo de construção de gênero em pessoas trans. Por pessoas trans entendemos todos os indivíduos que se desenvolvem em discordância à identificação de gênero designada socialmente à criança no momento do seu nascimento.

Segundo Jaqueline de Jesus (2012), a definição sobre a transgeneridade não é consensual. Segundo a autora, a transgeneridade coloca-se em oposição à cisgeneridade, que se define como a identificação com a atribuição de gênero dada pela comunidade a partir do seu nascimento (Jesus, 2012). Atualmente, o termo transgênero é considerado um termo guarda-chuva para abrigar as identidades de gênero dissidentes do modelo cisnormativo.

De acordo com a autora Sara York (2021), podemos conceituar a transgeneridade como:

Pessoas que não se reconhecem como pertencentes ao gênero que foi designado ao nascer e que constroem outras formas de ser e existir. Podendo reivindicar um gênero oposto ao designado, ou outros gêneros, e/ou ainda incluir modificações corporais ou não, sem que essa seja uma regra capaz de definir suas identidades. Pessoas Não binárias estão nesse grupo e pessoas Intersexo – que ainda são transexualizadas compulsoriamente no Brasil.

A construção do gênero é algo que acontece em cada pessoa de modo múltiplo e complexo, nem sempre correspondendo às expectativas do modelo binário e cisheteronormativo. Deste modo, a genitalização na definição do gênero das pessoas é algo que contribui para o preconceito e a violência das identidades trans, pois atribui uma causalidade biológica a uma construção que é social (York, 2021).

Em relação às identidades trans femininas no Brasil, a autora Sara York (2021) traz duas definições: travestis e mulheres trans. Travestis são pessoas que foram designadas como

masculinas ao nascerem, e ao longo de suas trajetórias desenvolvem uma identidade de gênero feminina. Entretanto, não se reconhecem como “mulheres” dentro das referências da feminilidade hegemônica, ocupando feminilidades alternativas e devendo ser tratadas no feminino. Mulheres trans, por sua vez, são pessoas designadas como masculinas a nascer e desenvolvem uma identidade de gênero feminina, reivindicando a identidade de “mulher”.

Sobre as identidades trans masculinas, podem ser transmasculines ou homens trans. As pessoas transmasculines foram designadas femininas ao nascer e desenvolvem uma identidade masculina ao longo de sua trajetória. Estas identidades, entretanto, não correspondem à masculinidade hegemônica e não reivindicam reconhecimento enquanto “homens”. Já o homem trans são pessoas designadas femininas ao nascer e desenvolvem uma identidade de gênero masculina, reivindicando reconhecimento enquanto “homens”. Ambas as identidades devem ser tratadas com pronomes masculinos (York, 2021).

Além disso, pessoas trans podem ser não binárias, ou seja, pessoas que não se identificam como o modelo binário de gênero e não constroem sua identidade como apenas como homens ou mulheres. Segundo Isadora Balem (2020):

(...) as pessoas que se identificam como não binárias (...), para além da transgressão da imposição social dada no nascimento, também ignoram a fixação dos polos masculinos e femininos, transitando entre o espectro de possibilidades que os interliga (REIS, 2015, p. 17). As pessoas que se declaram como não binárias são aquelas cuja identidade de gênero não pertence nem ao masculino nem ao feminino, está entre as (ou além das) classificações de gênero, ou pertencem a alguma combinação de gêneros. Essa identidade é normalmente relacionada a uma reação às construções sociais de gênero, aos estereótipos e ao sistema binário (LOURO, 2001). Ou seja, indivíduos irão permear em diferentes formas de neutralidade, ambiguidade,

multiplicidade, parcialidade, ageneridade, outrogeneridade, fluidez em suas identificações (BONASSI, 2017, p. 16). São infinitos gêneros.

De acordo com a autora Marcia Costa (2020), o não binarismo é um termo guarda-chuva que abriga inúmeras possibilidades de identidades não binárias, sendo que estas podem ser agrupadas como: ligadas à feminilidade; ligadas à masculinidade; relacionadas à feminilidade e à masculinidade; gênero neutro; múltiplas e fluidas dentro e fora do binário; diversas que fluem dentro e/ou fora do binário; que denotam mudanças frequentes; parciais; exclusivas; difíceis de apreender; independentes de feminilidade, masculinidade ou neutralidade; ligadas à figuração.

Assim, ao tratar de questões sobre a diversidade de gênero e sexualidade, utilizaremos a sigla LGBTQIA+, que tem sido consensualmente utilizada nos estudos do campo. Cada letra da sigla representa um segmento identitário, a saber: L – lésbicas (mulheres que se atraem por pessoas do mesmo gênero), G – gays (homens que se atraem por pessoas do mesmo gênero), B – bissexuais (pessoas que se atraem pelos gêneros binários masculino e feminino), T – transgêneros (identidades trans masculinas, femininas ou não binárias), Q – *queer* (pessoas críticas à fixidez das identidades de gênero ou de orientação sexual), I – intersexuais (pessoas com características anatômicas, sexuais ou genéticas que não se encaixam na definição típica de feminino ou masculino), A – assexuais (pessoas que não sentem atração sexual), + - representa todas as outras identidades de gênero ou orientação sexual (Rocha, 2020).

Outro ponto importante é a própria concepção de identidade que iremos utilizar neste trabalho. Partiremos da ideia de que as identidades são construídas socialmente por processos de internalização e externalização dos signos culturais, e compostas de posições de eu, que são dialógicas e possuem uma certa fluidez, tomando como base a Teoria do Self Dialógico.

Esta teoria está em concordância com as formulações da Psicologia Semiótico-Cultural e faz um diálogo bastante próximo com a Teoria *Queer* - aportes teóricos desta pesquisa<sup>1</sup>.

A escolha deste tema se deu por se tratar de uma questão que suscita muitas dificuldades no âmbito social. O fato de parte significativa da sociedade não aceitar que algumas pessoas performem o gênero em discordância com o padrão cisnormativo gera um grande sofrimento nas pessoas trans. O último dossiê divulgado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais [ANTRA] (2022) reflete os dados coletados pelos coletivos e movimentos sociais do país, trazendo que o Brasil permaneceu como o país que mais assassina pessoas trans no mundo pelo 13º ano consecutivo. Segundo o dossiê, apenas no ano de 2021 foram contabilizados 140 assassinatos, sendo que 53% das vítimas tinham entre 18 e 29 anos de idade. (ANTRA, 2022, p. 40).

De acordo com os dados divulgados pela ANTRA (2022), o percentual de pessoas trans que já cometeram alguma tentativa de suicídio é superior a 40%. Esses dados indicam um nível de sofrimento psíquico preocupante, especialmente se compararmos aos índices de tentativa de suicídio relativos à população cisgênera, que se estima em torno de 1,2%. Outra pesquisa realizada pela Universidade de Columbia aponta que o número de suicídios na população LGBT é 5 vezes superior ao da população em geral (ANTRA, 2022).

Ainda segundo o dossiê, a expectativa de vida de pessoas trans gira em torno de metade da idade da expectativa das pessoas cisgêneras. Obviamente, temos uma dificuldade de uma construção desses dados de modo mais fidedigno, considerando que grande parte das pessoas trans no Brasil não são consideradas pelo senso ou não tem suas vidas e mortes

---

<sup>1</sup> A Psicologia Semiótico-Cultural e a Teoria do Self Dialógico serão devidamente explicadas na sessão de Referencial Teórico.



devidamente registradas por outros órgãos públicos do estado. De todo modo, é impossível negar o nível de violência e vulnerabilidade a que esta população está submetida.

Dentro deste contexto, parte importante das dificuldades enfrentadas pelas pessoas trans na nossa sociedade está relacionada com as microviolências. O termo microviolência é utilizado para se referir a formas sutis e cotidianas de violência que ocorrem em interações sociais. Ao contrário das formas mais óbvias de violência, como agressões físicas ou verbais diretas, as microviolências são geralmente mais subjetivas e sutis, mas ainda assim têm um impacto negativo bastante significativo nas pessoas envolvidas (Aparício, 2020).

As microviolências envolvem comportamentos, atitudes ou palavras que desvalorizam, discriminam, menosprezam, intimidam ou excluem certos grupos de pessoas. Alguns exemplos de microviolências incluem piadas ofensivas, comentários depreciativos, linguagem excludente, estereótipos prejudiciais, gestos discriminatórios, interrupções constantes, olhares de desprezo, exclusão social sutil e menosprezo de ideias ou experiências de outras pessoas (Aparício, 2020).

Embora cada incidente individual possa parecer pequeno ou insignificante, a acumulação dessas microviolências ao longo do tempo pode ter um impacto profundo na saúde emocional, mental e física das pessoas que as experienciam. Elas contribuem para a perpetuação de desigualdades e reforçam estruturas de poder opressivas. Reconhecer e combater as microviolências é fundamental para promover uma sociedade mais justa e inclusiva (Aparício, 2020). Entretanto, este ainda tem sido um meio importante de agressão e desrespeito à dignidade das pessoas trans.

Apesar do quadro apresentado, é possível perceber que há socialmente um grande incômodo acerca do debate sobre a transgeneridade. Esta, por regra, não é aceita dentro das famílias e no interior das comunidades, de modo que as jovens muito frequentemente são

orientadas a reprimir sua expressão de gênero autêntica e se enquadrarem aos padrões de gênero estabelecidos, mesmo que isso custe a possibilidade de existência deste indivíduo na sua integridade.

Desde o início da década de 2010, temos visto uma forte pressão de grupos cristãos e conservadores, especialmente no âmbito da família e da educação, para a manutenção das práticas e valores considerados “naturais” ou “bíblicos”. Movimentos de combate à “ideologia de gênero”<sup>2</sup> têm crescido velozmente em países da América e Europa, reforçando a cisheteronormatividade com base em argumentos religiosos. Estes movimentos têm estrangulado todas as iniciativas de combate à desigualdade, violência de gênero e de orientação sexual empreendidos no campo das políticas públicas, com bastante ênfase no campo educacional e escolar (Paternotte & Kuhar, 2018).

A despeito de as discussões acadêmicas e políticas sobre o tema da transgeneridade serem cada vez mais frequentes, ainda são questões pouco problematizadas nas camadas mais amplas da sociedade. (Paternotte & Kuhar, 2018). Em relação ao contexto nacional, mesmo considerando os avanços legais como a legalização da união entre pessoas do mesmo gênero e leis de regulamentação de nome social para pessoas trans, o Brasil segue em primeiro lugar no assassinato da população trans (Queiroga, 2018). Isto é algo que precisa ser revisto com urgência, dado o nível de violência de diversos níveis a que essa população tem sido exposta.

Acreditamos que a escola pode ser um lugar de transformação dessa realidade, dada sua função de forjar futuros diferentes (Marsico, 2018) e o paradigma inclusivo que baseia os documentos educacionais no país (Plaisance, 2015). Por outro lado, sabemos o caráter

---

<sup>2</sup> Termo criado por Jorge Scala em seu livro *La ideología del género. O el género como herramienta de poder*, que se refere a “um instrumento político-discursivo de alienação com dimensões globais que busca estabelecer um modelo totalitário com a finalidade de ‘impor uma nova antropologia’ a provocar a alteração das pautas morais e desembocar na destruição da sociedade” (Miskolci & Campana, 2017). A partir disso, criou-se um movimento político de combate aos governos e pautas consideradas de esquerda, dentre estas a luta por direitos feministas e LGBTQIA+.

conservador que a escola pode ter, somado aos recentes movimentos sociais de extrema-direita, como a Escola sem Partido, que pretendem interditar as discussões de gênero e as pautas progressistas no interior das escolas (Lima & Hypolito, 2020).

Por este motivo, a expulsão escolar é um fenômeno presente na trajetória de inúmeras pessoas trans, negando a uma parcela significativa desta população o direito à educação e à possibilidade de galgar condições de vida mais dignas (Acosta, 2019). Assim sendo, assegurar a permanência das pessoas trans no contexto educacional tem sido uma questão da maior importância e que necessita de atenção de toda a sociedade.

A partir disto, este trabalho teve como objetivo geral compreender o papel da escola no processo de construção de gênero em pessoas trans.

Os objetivos específicos foram:

- Discutir a construção da identidade de gênero a partir do arcabouço conceitual da Teoria *Queer*, da Psicologia Semiótico-Cultural e da Teoria do Self Dialógico.
- Tratar a questão do desenvolvimento do gênero em pessoas Trans no contexto escolar sob a perspectiva da Educação Inclusiva.
- Compreender a construção de identidade de gênero em pessoas trans no contexto escolar a partir da Teoria Queer, da Psicologia Semiótico-Cultural, e da Teoria do Self Dialógico.
- Analisar a influência da escola na construção das identidades de gênero de estudantes trans considerando o atual contexto sociocultural brasileiro.

Para este estudo, foram entrevistadas pessoas residentes no Brasil que tinham entre vinte e um e vinte e nove anos e que assumiram identidades trans nos últimos dez anos, buscando traçar uma compreensão histórica da sua construção de gênero a partir do processo de socialização no contexto escolar/educacional. Uma vez que as pessoas entrevistadas já

estavam fora do contexto escolar, fizemos uma análise das narrativas de sua construção de gênero ao longo da trajetória escolar a partir das memórias de seu percurso.

Neste percurso, utilizamos as discussões e proposições da Teoria Queer, da Psicologia Semiótico-Cultural e da Teoria do Self Dialógico para compreender e problematizar a relação das escolas com a construção de gênero destas pessoas. Ainda, nos apoiamos nas diretrizes da Educação Inclusiva discutir as condições de permanência e aprendizado de pessoas trans dentro da escola, considerando o atual contexto nacional brasileiro.

### **Revisão de Literatura**

Em relação aos estudos acadêmicos em um contexto macro, temos assistido a avanços consideráveis nos debates sobre gênero e sexualidade e suas políticas. Judith Butler (2017), uma das maiores referências do assunto na atualidade, ajudou a desenvolver o que hoje chamamos de Teoria *Queer*, com base pós-estruturalista. A princípio, Butler (2017) expôs as dimensões de sexo biológico, identificação de gênero e desejo sexual como categorias fundacionais da identidade. Esta diferenciação tem servido ainda hoje para separar as categorias identitárias, suas lutas e pautas específicas.

Outros nomes deram contribuições fundamentais nesta discussão, como as historiadoras Teresa de Lauretis (1994) e Joan Scott (1995). Teresa de Lauretis (1994), teórica feminista italiana, trouxe uma perspectiva crítica sobre gênero, investigando as formas pelas quais as identidades de gênero são construídas e mantidas por meio de práticas sociais e representações culturais. De Lauretis (1994) introduziu o conceito de "tecnologias de gênero" para descrever os processos pelos quais os indivíduos são disciplinados e normatizados em termos de sua identidade de gênero. Também explorou a interseção entre gênero, sexualidade e desejo, desafiando noções binárias de identidade sexual.

Joan Scott (1995), historiadora e teórica feminista estadunidense, é reconhecida por sua influente obra "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". Nesse trabalho, Scott (1995) criticou a ideia de que gênero é uma categoria natural e fixa, argumentando que é uma construção social e histórica. Destacou a importância de analisar o gênero como uma dimensão central das relações de poder, questionando a forma como o poder é exercido e contestado por meio das categorias de gênero.

Outro autor essencial no desenvolvimento da Teoria *Queer* foi o filósofo Paul Preciado (2014), filósofo que se coloca como um dissidente do sistema sexo-gênero. Assim como Butler (2017), questionou a própria ideia de "sexo biológico", colocando-a também como uma construção social e não um atributo da natureza, o que destituiria de sentido a distinção a clássica distinção feminista entre sexo e gênero.

Para Preciado (2014), as questões suscitadas pela intersexualidade corroboram com este argumento do caráter social do sexo. Os estudos acerca das pessoas intersexo nos mostram que esta divisão entre macho e fêmea como uma realidade binária e natural é um discurso socialmente construído. Há um grande número de pessoas que nasce com características mistas em aspectos anatômicos, funcionais e genéticos em relação à sexualidade, de tal forma que é impossível localizar fielmente estas pessoas em apenas uma dessas categorias sexuais binárias.

Segundo Nádía Perez Pino (2007), as pessoas intersexo frequentemente passam por cirurgias, mesmo não havendo qualquer tipo de problema funcional ou comprometimento na saúde, simplesmente para adequar suas características genitais em um dos sexos. De acordo com a autora, "em poucos casos a *intersexualidade* causa danos à saúde. Conforme Cabral, a *intersexualidade* não é uma doença, mas uma condição de não conformidade física com os

critérios culturalmente definidos de normalidade corporal” (Cabral, 2003, p.121 citado por Pino, 2007, p. 155).

Ou seja, as pessoas intersexo são, em grande parte das vezes, perfeitamente funcionais nos aspectos fisiológicos, mas ainda sim passam por intervenções em seus corpos para serem enquadradas no padrão de normalidade social que não comporta a complexidade e a não-dualidade dos sexos.

Por este motivo, pela inconsistência da definição dual dos sexos e por uma postura de resistência à produção disciplinar da sexualidade, Preciado (2014) propôs a contrassexualidade como modo de vida. Essa proposta teria como base o ato de abrir mão da identidade de homem ou mulher, passando a se identificar como um corpo falante, já não definido pelo gênero.

A contrassexualidade não é a criação de uma nova natureza, pelo contrário, é mais o fim da Natureza como ordem que legitima a sujeição de certos corpos a outros. A contrassexualidade é. Em primeiro lugar: uma análise crítica da diferença de gênero e de sexo, produto do contrato social heterocentrado, cujas performatividades normativas foram inscritas nos corpos como verdades biológicas (Judith Butler, 2010). Em segundo lugar: a contrassexualidade aponta para a substituição desse contrato social que denominamos Natureza por um contrato contrassexual. No âmbito do contrato contrassexual, os corpos se reconhecem a si mesmos não como homens ou mulheres, e sim como corpos falantes, e reconhecem os outros corpos como falantes. (Preciado, 2014, p.21)

Posteriormente, o autor empreende uma aventura ainda mais ousada. Na obra "Testo Junkie: Sexo, Drogas e Biopolítica na Era Farmacopornográfica", Preciado (2018) aborda questões de gênero, sexualidade, corpo e poder na contemporaneidade. "Testo Junkie" é uma

narrativa autobiográfica em que Preciado (2018) explora sua própria experiência com a autotransformação corporal através do uso de testosterona. O autor descreve a sua jornada pessoal e as transformações físicas, emocionais e sociais que ocorrem durante esse processo, explorando a relação entre o uso da testosterona e a construção de uma masculinidade não normativa.

Além de relatar suas experiências individuais, Preciado (2018) também faz uma análise mais ampla da sociedade contemporânea, discutindo temas como o poder médico e farmacêutico, a influência dessa indústria na concepção de identidades de gênero normativas e a biopolítica do corpo. O autor busca desestabilizar as ideias fixas sobre gênero e sexualidade, convidando-nos a refletir sobre as normas sociais que governam nossas vidas e a considerar formas alternativas de viver e experimentar o corpo. Desafia as noções binárias de masculinidade e feminilidade, destacando a importância da autodeterminação na construção da identidade de gênero

Assim, vemos que os autores da Teoria *Queer* trouxeram discussões e propostas sobre o modo de pensar e performar o gênero que oferecem um contraponto interessante ao discurso social, político e especialmente religioso encontrado na maior parte dos países do mundo. Acreditamos que são autores incontornáveis para tratar o tema da transgeneridade no cenário acadêmico atual.

No Brasil, um autor que tem trazido contribuições interessantes aos estudos *queer* é Rodrigo Borba (2020), em sua proposta sobre a linguística *queer*. Em uma entrevista (Lau & Borba, 2019), o autor realiza discussões bastante relevantes sobre o modo como a linguagem se articula com a manutenção ou contestação das normatividades sociais, especialmente na sua relação com os gêneros e sexualidades.

Sobre os estudos no campo das transgeneridades no cenário nacional, temos Ana Paula Uziel (2002), Berenice Bento (2014), Guacira Lopes Louro (2004), Richard Miskolci (2012), Larissa Pelúcio (Miskolci & Pelúcio, 2006) e Miriam Pillar Grossi (1998), que problematizam a dicotomia e determinismo da relação entre corpo e gênero. Também discutem o tema, apoiadas sobre o prisma da Psicanálise, as autoras Márcia Aràn (2003), Tatiana Lionço (2006) e Daniela Murta (2014).

Em relação à transgeneridade masculina, "Viagem Solitária" é um livro autobiográfico escrito por João W. Nery (2012), considerado o primeiro homem trans do Brasil a passar por cirurgia de redesignação sexual. O autor relata sua jornada pessoal, desde sua infância até a sua transição de gênero, narrando sua experiência de viver em uma sociedade que não tinha conhecimento ou aceitação das identidades trans. Descreve, neste livro, a luta interna ao longo dos anos para compreender sua identidade de gênero e o processo de autodescoberta que o levou a se identificar como homem trans.

João Nery (2012) relata ainda sua trajetória na busca por assistência médica e a realização da cirurgia de redesignação sexual, bem como suas reflexões sobre a identidade de gênero e a construção de sua própria masculinidade. Além de compartilhar sua história pessoal, o autor discute questões mais amplas relacionadas aos direitos das pessoas trans, a necessidade de maior visibilidade e respeito, e a importância do reconhecimento legal e social das identidades de gênero diversas.

Jaqueline de Jesus (2012), além de conceituar a transgeneridade e os vários conceitos associados, como travestilidade e transexualidade, encabeçou as discussões "pós-identitárias" sobre o tema. Neste sentido, a autora se encontra entre as transfeministas que defenderam que as mulheres trans, além de sofrerem com o machismo que é enraizado, também sofrem por não serem reconhecidas em sua feminilidade, ou seja, não tem o status de mulher reconhecido



por conta da questão biológica. Neste sentido, sofrem preconceito também por parte das mulheres cisgêneras. Então, o transfeminismo surge como uma crítica ao cissexismo (Jesus, 2014; Jesus & Alves, 2012).

Além disso, as pesquisas apontam que a falta de identificação com o gênero socialmente designado aparece ainda na infância. Ainda de acordo com Jesus (2013), todes es entrevistades trans lembram-se de terem percebido uma grande identificação com sua expressão de gênero atual já nos primeiros anos de vida. Entretanto, também entendiam rapidamente a impossibilidade de viver da forma como gostariam e os transtornos que realizar sua vivência de gênero causariam aos familiares e sociedade.

Kennedy e Hellen (2010) apontam para a suspeita de que o silenciamento sobre a realidade das crianças que vivenciam a transgeneridade seja uma estratégia de supressão das vivências subjetivas dessas crianças, decorrente de visões estereotipadas sobre gênero (cissexismo) e do preconceito contra a população transgênero (transfobia) [...]. (Jesus, 2013, p. 3)

Neste âmbito, a escola enquanto aparato de poder do estado (Foucault, 1988) funciona como uma das instituições que irá garantir o enquadramento dos corpos e comportamentos na cultura falocêntrica e cisheteronormativa. Através de seus dispositivos de controle social, produz um silenciamento e um abafamento das expressões trans no seu espaço relacional, garantindo o bom funcionamento da ordem social.

Além de Jaqueline de Jesus, outros importantes nomes da construção do transfeminismo no Brasil atualmente são Letícia Nascimento (2021), Viviane Vergueiro Simakawa (2015, 2020), Megg Rayara Gomes de Oliveira (2020<sup>a</sup>, 2020<sup>b</sup>), Helena Vieira (Vieira & Fraccaroli, 2018; Bagagli & Vieira, 2018). Destacamos, além do debate sobre a cisheteronormatividade, a ênfase nas questões escolares e educacionais nos trabalhos de Sara York (2019, 2020; York & Sepulveda, 2021), Luma Nogueira de Andrade (2015, 2019) e Tiffany

Odara (2020) que faz uma proposta bastante interessante sobre a Pedagogia da Desobediência.

Sobre a questão da educação de gênero nas escolas, temos entre os principais autores Guacira Lopes Louro (2014), Tatiane Lionço (2009), Débora Diniz (2009), Richard Miskolci (2007), Leandro Colling (Correio, 2016; Freitas & Colling, 2016; Bastos & Colling, 2017) e Rogério Junqueira (2007, 2009, 2014; Junqueira & Chamusca, 2007). Os estudos concordam com o despreparo das escolas em lidar com as questões de gênero e sexualidade de um modo geral (Reis, 2018).

Dentro deste contexto, Guacira Lopes Louro (2014) faz uma crítica importante sobre o silenciamento da homossexualidade na escola, que pode naturalmente ser generalizado para outros tipos de LGBTfobia<sup>3</sup>:

Além disso, tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não-dito*, aquilo que é silenciado — os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais — e da homossexualidade — pela escola. (Louro, 2014, p. 67)

É comum, portanto, um ocultamento do assunto ou de qualquer manifestação diferente do esperado pela cisheteronormatividade no contexto escolar. Não se aborda o assunto como modo de “não estimular comportamentos indesejados” ou não causar constrangimentos. Em relação à transgeneridade, este silêncio é ainda mais grave. Veremos

---

<sup>3</sup> “A LGBTfobia deve ser compreendida como um conjunto de crenças e mecanismos contrários as expressões sexuais e de gênero não enquadradas nas normas de gênero pressupostas pela cisheterossexualidade e das quais resultam violências físicas (atingindo a integridade do corpo do indivíduo) e/ou simbólicas (xingamentos, tratamento diferenciado e impedimento de participação em instituições, entre outros)” (Tilio & Silveira, 2021, p. 141).

ao longo da tese que esta é uma realidade de grande dimensão nas histórias escolares das pessoas trans entrevistadas.

Por outro lado, Richard Miskolci (2012) acredita que o contexto escolar tem evoluído rapidamente se considerarmos gerações anteriores, de modo que a postura dos professores já se mostra muito mais aberta para as questões de gênero e sexualidade do que há poucos anos.

Segundo o autor:

Ainda que nem todos os educadores estejam preparados para lidar com gênero, sexualidade, raça e outras diferenças no cotidiano escolar, é perceptível que eles já não mais as ignoram e elas pautam muito do que se passa dentro da escola. Este é um primeiro e importante passo para despertar o interesse sobre esses temas. (Miskolci, 2012, p.6)

Desde esta publicação até os dias de hoje, tem sido cada vez mais possível discutir sobre o tema, e temos observado lentos e graduais avanços em nosso tecido social. A própria onda de conservadorismo e resistência que tem crescido nos últimos anos pode ser vista, justamente, como uma reação aos avanços e conquistas sociais sobre os direitos LGBTQIA+ e outras pautas sociais importantes, como a racial.

Em relação à transgeneridade nas escolas, Santos (2015) discute a utilização do nome social, utilização dos banheiros de acordo com a identificação de gênero, e como essas questões tem sido cruciais para a não permanência das pessoas trans nas escolas, ou a expulsão escolar (Bento, 2014). A falta de escolarização reduz imensamente sua possibilidade de inserção do mercado de trabalho e acaba por contribuir para que a maioria dessas pessoas recorra à prostituição como modo de ganhar a vida.

Por outro lado, um estudo intitulado “As Travestis na escola: entre nós e estratégias de resistência” (Torres & Vieira, 2015), através de entrevistas com travestis de várias idades, aponta para o fato de que houve, nos últimos anos, um aumento no grau de aceitação para a questão. Isto se deu especialmente nos grandes centros urbanos, provavelmente por conta das ações e lutas dos grupos LBGT por direitos, de modo que algumas travestis entrevistadas alegavam terem sido aceitas e se sentirem bem no espaço escolar.

Em sua maioria, entretanto, além dos aspectos já mencionados, as entrevistadas reclamavam do isolamento social, da violência física e verbal e das omissões por parte das figuras de autoridade (Torres & Vieira, 2015). Isto nos faz questionar em que nível se dá, de fato, esta aceitação no interior das escolas.

Destacamos também o trabalho de Ercoles (2016) em que entrevista uma travesti, relatando suas experiências escolares no ensino médio como muito hostis e problemáticas por conta do preconceito institucional. Os relatos descrevem como a participante como internalizou o sentimento de estar errada e não ter valor por conta da conduta e dos discursos dos colegas, professores e diretora. Isto ficou ainda mais claro quando ela entrou na faculdade, um contexto um pouco menos transfóbico em relação ao escolar, e passou a se sentir de modo totalmente diferente.

Outros autores discutem a questão da identidade, tema crucial para compreendermos como se dá o desenvolvimento da identidade de gênero. Atualmente, grande parte dos estudos já questiona a questão da identidade como uma entidade fixa e estável (Hall, 2007; Jesus, 2013). Neste sentido, temos a importante discussão empreendida pelos autores da Teoria do *Self* Dialógico, que trazem uma nova visão sobre os processos de construção da identidade. Nesta perspectiva teórica, a noção de *self* não seria algo uno e indivisível, mas definida a partir de diferentes posições do eu que assumem o *self* momentaneamente. Essas

posições de eu se formam a partir das dinâmicas socioculturais, sendo múltiplas e em constante transformação e interação com o meio<sup>4</sup> (Hermans, 2001).

Dentro da perspectiva da Teoria do *Self* Dialógico, o trabalho de Davi Toledo (2014) aborda o tema “performance de gênero não normativa na adolescência”. Assim, utiliza a teoria para tratar questões de gênero e sexualidade. Em seu texto dissertativo, o autor apoia-se na Psicologia Semiótico-Cultural e na Teoria *Queer*, tecendo paralelos entre essas abordagens.

Toledo (2014) analisa, a partir de narrativas colhidas em entrevistas, a maneira como os sujeitos com performances de gênero não normativas organizam suas posições de eu. É interessante notar que surgem posições de eu masculinas e femininas a depender das relações contextuais, e obviamente, quanto mais formais ou heteronormativos os contextos, mais gênero-concordantes tendem a ser as posições de eu.

Além disso, Toledo (2014) analisa a sua própria incursão enquanto pesquisador como organizador das narrativas. Percebia que ao se colocar como um pesquisador de gênero catalisava discursos mais livres, e enquanto psicólogo clínico as narrativas se mostravam mais formais e gênero concordantes.

Por fim, selecionamos os textos que pudemos encontrar e que tratam de temáticas de gênero e sexualidade tendo como perspectiva teórica a Psicologia Semiótico-Cultural. Encontramos poucos estudos dentro desta abordagem, porém, com contribuições importantes para as discussões.

Um artigo de Canoy (2015), fez um estudo interseccional entre classe e sexualidade entre gays e mulheres transgêneras e a maneira como estes grupos encaram a vivência da

---

<sup>4</sup> Os aspectos teóricos e conceituais da Teoria do *Self* Dialógico serão melhor desenvolvidos na sessão de Referencial Teórico.

intimidade considerando seus diferentes locais de referência. Neste processo, encontrou cinco categorias sobre os discursos a respeito de suas vivências íntimas: desejo pelo corpo, desejo de alma, transações equitativas, parcerias investidas e identidade de papéis de gênero. Para o processo de análise dos dados utiliza uma metodologia mista, e se baseia em autores da Psicologia Semiótico-Cultural.

Em outro texto, os autores Lopes-de-Oliveira, Toledo e Araújo (2018) analisaram a formação da identidade de gênero em adolescentes a partir da perspectiva da Psicologia Semiótico-Cultural, discutindo como se constrói a noção de unidade da identidade tendo em vista as tensões geradas pelas continuidades e descontinuidades vividas no tempo irreversível. Neste processo, destacam a importância do grupo cultural que os adolescentes estão inseridos e a zona imaginária que forma a semiosfera grupal.

No artigo específico, trouxeram um estudo de caso que mostra como os símbolos religiosos foram como determinantes na forma como o sujeito da pesquisa passou a viver e rejeitar sua própria homossexualidade e discordâncias de gênero. Utilizaram a ideia de complexo semiótico para analisar duas fases: na primeira surge o complexo “orientação sexual – escola - relações familiares” e na segunda “orientação sexual – identidade - valores religiosos”.

Na primeira fase ele se afasta da família e da escola por conta da rejeição e do *bullying* que sofria dos colegas em função da sua homossexualidade e comportamentos afeminados. No segundo momento, ele conta de um ritual religioso que passou que o livrou dos espíritos da homossexualidade (Pombagira da homossexualidade e exu caveira) e, após este exorcismo, sentia que estava livre desta condição, aproximando-se novamente do seu contexto familiar e religioso.

Além destes, a autora Flávia Madureira (2007a, 2007b, 2009) trabalhou com questões relacionadas à homofobia e ao gênero a partir da Psicologia Semiótico-Cultural. No artigo “The Psychological Basis of Homophobia: Cultural Construction of a Barrier”, Madureira (2007b) analisou as bases psicológicas e culturais da homofobia, considerando intrincadas relações entre sexualidade, gênero, cultura e poder. Partindo da perspectiva construtivista da subjetividade, uma vez que o contexto cultural é sexista e homofóbico, isto teria implicações profundas na subjetividade das pessoas. A autora analisou as bases afetivas a partir das quais se personalizam e se corporificam as relações de gênero e os preconceitos, tornando-se complexos sistemas semióticos de difícil transformação.

Madureira (2007b) considerou a homofobia através do conceito de borda. Relata uma situação hipotética de duas pessoas que se conheciam e se relacionavam bem, com uma fronteira semipermeável. A partir do momento em que uma delas soube que a outra é homossexual, essa outra pessoa passou a ser sentida como estranha, doente e perigosa e a fronteira tornou-se, então, impermeável, uma barreira.

Adiante, a autora deu exemplos de como as relações de gênero se estruturam na sociedade e a homofobia surge como modo de garantir que o sexismo seja respeitado. Deste modo, no Brasil, os homossexuais que correspondem ao que se espera em termos da sua masculinidade ou feminilidade tendem a ter maior *status* social do que os que contrapõem em maior grau o que se espera do seu comportamento de gênero (um homem homossexual afeminado e passivo é mais desvalorizado que um homossexual masculino e ativo, por exemplo).

No artigo intitulado “Homophobia as a Boundary Phenomenon: The Dynamic Dance Between Different Tensions”, Madureira (2007a) prosseguiu utilizando o conceito de borda para analisar a homofobia enquanto um fenômeno fronteiro, destacando a dança entre

diferentes tensões que o tema suscita: tensão entre geral e particular; entre estabilidade e mudança e; entre o familiar e o estranho/desconhecido. De modo geral, o preconceito seria um fenômeno relacionado à construção e manutenção da chamada barreira cultural, que se forma a partir da construção de uma rígida fronteira semiótica.

E, em ainda outro trabalho, Madureira (2009) discutiu a maneira como a ciência tem tratado as questões de gênero, de modo que estereótipos culturalmente enraizados têm tomado dimensão de categorias científicas. Em ciência, o processo de fazer generalizações a partir de estudos requer muitos cuidados, com o objetivo de que tais generalizações de fato reflitam um padrão grupal. O que se observou é que, muitas vezes, são extraídas características de um indivíduo como representante de um grupo sem que sejam seguidos os devidos critérios, de modo que apenas refletem e reforçam preconceitos. Quando se trata de questões de gênero, isto é corriqueiro, segundo a autora:

Nossas crenças comuns na vida cotidiana sobre diferenças de gênero entre homens e mulheres são facilitadas pelo reducionismo de certos tipos de discursos ‘científicos’ que apresentam mulheres e homens como se fossem membros de grupos opostos e não-sobrepostos. (Madureira, 2009, p. 139).

Isto reforça a ideia de que, frequentemente, a produção de discursos ditos científicos estão à serviço da produção e manutenção das relações de poder estabelecidas.

Importa ainda conhecer o trabalho que disserta sobre o tema das *Hijras*, um grupo de pessoas do chamado terceiro sexo dentro do contexto cultural da Índia pós-colonial. O texto analisa a passagem simbólica de um lugar de aceitação e valorização religiosa das *Hijras*, para, após o processo de colonização, um lugar de rejeição e exclusão social. Dentro da cultura indiana tradicional as *Hijras* tinham um lugar sagrado, em que possuíam inclusive o poder de abençoar ou amaldiçoar. Com a chegada dos ingleses, as *Hijras* passaram a ser lidas



como transexuais e tratadas tal como se tratam as pessoas transexuais no ocidente; foram deslocadas para fora dos centros das cidades, marginalizadas e estigmatizadas (Chaudhary & Shukla, 2017).

Por fim, temos a dissertação de mestrado de Leonardo Rocha (2021), que utilizou o aparato teórico da Psicologia Semiótico-Cultural para estudar a construção do *self* educacional de pessoas trans a partir de suas trajetórias no ensino superior. Neste trabalho, Rocha (2021) analisou três pessoas trans estudantes do ensino superior, fazendo uma importante contribuição sobre a relação que pessoas trans estabelecem na sua trajetória educacional. O ensino superior é colocado pelos entrevistados como um lugar mais aberto e mais possível para a transgeneridade em relação à escola, mas ainda sim relatam inúmeros episódios de preconceitos e violências transfóbicas nestes espaços, com consequências psíquicas e na sua formação de identidade.

### **Estudos de Gênero e Sexualidade e Teoria *Queer***

#### **O Desenvolvimento dos Estudos sobre Gênero**

Os estudos antropológicos da autora Margaret Mead (2009) foram um importante ponto de questionamento sobre as questões de gênero no início do século XX. A autora estudou três sociedades diferentes da Nova Guiné para tentar entender o temperamento de homens e mulheres nessas diferentes culturas. Assim, conheceu e estudou o comportamento de gênero entre os Arapesh, Mundugomor e Tchambuli. Como produto final deste trabalho publicou o livro “Sexo e Temperamento” em 1935.

Neste livro a autora traz o registro das diferentes funções que cada uma dessas sociedades atribuía a homens e mulheres. Por exemplo: entre os Arapesh, Mead (2009) encontrou um comportamento que classificou como pacífico entre ambos os sexos. Já entre

os Mundugomor, ambos os sexos teriam um comportamento bélico, segundo a autora. Entre os Tchambali, por sua vez, os homens gastavam muito tempo se enfeitando enquanto as mulheres trabalhavam e tinham um temperamento mais prático, algo que contrastava com a cultura norte-americana de onde a antropóloga era proveniente. A partir disso, questionou a naturalização das identidades de gênero, uma vez que em cada cultura as atribuições para cada gênero se colocavam de modos muito diversos. Deste modo, demonstrou que não há uma relação direta e biológica entre os atributos sexuais do corpo e a personalidade (Souza & Vale, 2020).

Alguns anos depois, desponta a mais conhecida autora em estudos feministas, Simone de Beauvoir (2019), quando defendeu seu célebre livro “O Segundo Sexo” em 1949. Neste, a autora se utiliza dos fundamentos existencialistas para negar a ideia de uma essência do feminino que determinaria a vida das mulheres.

Beauvoir (2019) desenvolve sob novas bases a tese de que o gênero é algo construído socialmente e não um fruto da biologia. Para a autora, o próprio discurso biológico seria parte dos mecanismos de dominação que utilizam a ciência como forma de fornecer aparato simbólico para a manutenção da condição inferiorizada da mulher no tecido social.

Em sua citação mais famosa, Simone de Beauvoir (2019) resume esta ideia:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. (p. 9)

Assim, Beauvoir (2019) se apoia em Merleau-Ponty para afirmar que o corpo, na realidade, constitui um processo ativo de materialização da cultura e da história humana. O

corpo não seria um fato a-histórico, mas assumiria significados que atuam na sua própria materialização contínua e incessante. Essa construção dos atos, deste modo, seria uma materialidade intencionalmente organizada de possibilidades condicionadas historicamente (Butler, 2018). Esta proposta de Beauvoir (2019), entretanto, recebe críticas, especialmente das transfeministas, por não ter rompido com a ideia cisheteronormativa do corpo “femea humana” como a origem em que o destino será construção social de mulher (Oliveira, 2020b).

Posteriormente, temos a importante contribuição do psiquiatra Franz Fanon (2008), em “Peles Negras, Máscaras Brancas” lançado em 1952, que discute sobre a masculinidade de homens negros em um contexto de dominação colonial. Este livro tornou-se um marco nos estudos das masculinidades, trazendo a discussão de como determinadas formas sociais e históricas produzem certas masculinidades. De modo específico, estas discussões feitas por Fanon (2008) nos auxiliam a compreender o lugar social que os homens negros ocupam em sociedades ocidentalizadas.

A partir das proposições do psicólogo Jonh Money em 1955, autor da Nova Zelândia, o conceito de gênero a ser utilizado para se referir à dimensão social da distinção entre homens e mulheres. Money (1955) trabalhava com crianças intersexo, ou seja, que apresentavam algum tipo de ambiguidade genital. Nestes casos, essas crianças tendiam a se identificar com o padrão de gênero em que foram criadas e socializadas, a despeito de qualquer característica biológica. Assim, o autor funda a distinção entre sexo, que se referiria a uma dimensão física, anatômica, e gênero, que aludiria a aspectos de comportamento e personalidade, a uma dimensão social das distinções entre masculino e feminino (Lattanzio & Ribeiro, 2018).

A partir deste percurso, Gayle Rubin (1975) passa a utilizar o conceito de gênero dentro dos estudos feministas, conferindo ao mesmo uma nova dimensão:

Talvez o ensaio mais influente sobre gênero tenha sido *The Traffic in Women*, de Gayle Rubin, que definiu a implicação mútua de sexo e gênero no conceito do sistema sexo-gênero. O ensaio foi publicado em 1975 em uma coletânea que tem o sugestivo título *Toward an Anthropology of Women*. Rubin, antropóloga feminista, inicia seu ensaio afirmando que “Um ‘sistema sexo-gênero’ é o conjunto de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e no qual essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas”. (Lauretis et al., 2021, pp. 167-168)

Longe de tentar esgotar o vastíssimo tema que aborda o desenvolvimento do conceito e dos estudos de gênero, estes foram algumes dos principais autores que construíram os degraus para chegarmos aos desdobramentos atuais sobre o tema.

### **O Pós-Estruturalismo**

O pós-estruturalismo se constitui em uma crítica ao estruturalismo em vários aspectos fundamentais, embora não haja uma construção linear deste pensamento. O estruturalismo atribui um papel central às estruturas, considerando que elas determinam e moldam os indivíduos e as sociedades. O pós-estruturalismo, por sua vez, desafia o determinismo estrutural, enfatizando a agência e a resistência dos indivíduos frente às estruturas, argumentando que as estruturas são instáveis, contraditórias e passíveis de contestação (Peters, 2000).

Alguns autores considerados representantes do pós-estruturalismo são Deleuze, Derrida, Foucault, Kristeva, Klossowski, Kofman, Irigaray, Lyotard, Baudrillard (Peters,

2000). De modo geral, os autores pós-estruturalistas defendem que a constituição do sujeito se dá a partir da linguagem. Uma vez que o sujeito é um efeito das práticas discursivas, não existe sujeito anterior ao discurso. A partir das discussões de Austin (1975), defende-se que o ato de citar (nomear) seria, em si, um ato performativo. Ou seja, o ato de nomear não é uma simples classificação de um fenômeno observado, mas a sua própria fundação.

Isto rompe com a concepção essencialista presente no pensamento filosófico até então, de base cartesiana, em que haveria um sujeito como premissa básica para a construção do conhecimento. Neste caso, o sujeito surge em decorrência do conhecimento e dos discursos construídos socialmente, e não o inverso. Além disso, o pós-estruturalismo questiona a noção de um sujeito unificado, coerente e autônomo, enfatizando a multiplicidade e a fragmentação das identidades, assim como a influência das estruturas sociais e das relações de poder na formação do sujeito (Peters, 2000).

Deste modo, o pós-estruturalismo questiona a ideia de uma verdade transcendental e universal, enfatizando a natureza contingente e contextual do conhecimento. Reconhece a centralidade da linguagem e das relações de poder na produção do conhecimento, colocando a própria noção de verdade em um campo de disputas políticas (Peters, 2000). Para Michel Foucault (2003), a verdade não é algo absoluto e estático, mas sim um produto social e histórico que está sujeito a mudanças ao longo do tempo.

Segundo Foucault (2003), um "regime de verdade" refere-se a um conjunto de normas, instituições, práticas discursivas e relações de poder que determinam quais declarações são consideradas verdadeiras em uma determinada época ou sociedade. Em outras palavras, é o sistema que estabelece quais afirmações são aceitas como verdades legítimas e quais são consideradas falsas ou irrelevantes.

Foucault (2003) argumenta que o regime de verdade não é apenas um meio de estabelecer o conhecimento, mas também uma forma de exercer poder e controle sobre os indivíduos. O autor afirma que o poder está intrinsecamente ligado à produção e disseminação da verdade, pois aqueles que têm o poder de definir o que é verdadeiro exercem influência sobre os outros. Por isso, os regimes de verdade variam ao longo do tempo e entre diferentes contextos históricos e culturais.

A partir disso, a prática da desconstrução é uma proposta central do pós-estruturalismo, introduzida por Jacques Derrida (2004). Esta “estratégia” surge justamente como meio de denunciar as táticas discursivas utilizadas na construção de determinadas verdades, evidenciando seu caráter histórico e político. A desconstrução envolve a análise crítica das oposições binárias e das hierarquias presentes na linguagem, típicas do pensamento ocidental, buscando revelar as contradições e as instabilidades das categorias e conceitos tradicionalmente aceitos como válidos e verdadeiros.

Atualmente, parte importante dos estudos de referência sobre gênero e transgeneridade têm como base as discussões dos autores pós-estruturalistas. Os estudos de Foucault (1988) sobre a história da sexualidade, traçaram um fundamento conceitual a partir do qual outras autoras e autores se apoiaram para desenvolver teorias sobre gênero e sexualidade. Nas suas formulações, mostra como a produção de verdades sobre a sexualidade tem sido, ao longo dos anos, um forte instrumento da Biopolítica<sup>5</sup>.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1999) traz a ideia de docilização dos corpos como uma das mais importantes estratégias do poder disciplinar, em que atuam a lógica da classificação

---

<sup>5</sup> Conceito elaborado por Foucault (1988) que descreve uma nova relação política em que o poder sobre o conjunto da população é exercido a partir do gerenciamento da vida, através da medicina por exemplo, e não mais a velha política do poder soberano.

e normalização e a decorrente correção dos comportamentos desviantes. A docilização dos corpos é fundamental para a organização das populações e promoção da sua produtividade.

O conceito biológico de população emerge como associado à categoria espécie e se torna essencial para as novas formas de governo na transição entre o feudalismo e o mercantilismo. A ideia de população permite a atribuição de valor à vida humana de um modo coletivizado e dá origem à necessidade de medições que passam a surgir a partir de então com a ajuda de conhecimentos como a estatística (Ferraro, 2020).

Segundo Foucault (1999), com a transição de modos de governo, o poder que era exercido por um soberano a partir da lógica "deixar viver e fazer morrer" passa a ser exercido por um governante orientado por uma razão de estado, partindo do imperativo "fazer viver e deixar morrer".

Mecanismos de controle e vigilância passam a ser pensados e exercidos sobre as populações, a partir da identificação de padrões e controle sobre distribuição, ocupação e circulação de coisas e pessoas. Para gerir, o governante deve conhecer os padrões e estabelecer critérios de normalidade (Ferraro, 2020). Deste modo, surge a sociedade disciplinar.

### **A Teoria *Queer***

De acordo com as proposições de Judith Butler (2017), uma das principais autoras da Teoria *Queer*, a identidade é algo fluído e multideterminado, entrelaçada nos mecanismos de controle e poder do tecido social. Segundo a autora, o *queer* busca a expressão de todas as possibilidades de gênero e sexualidade possíveis, considerando sua diversidade e complexidade, empenhando-se em facilitar a emancipação dos modos formatados socialmente até o presente.

Butler (2019), retoma Beauvoir ao fundamentar-se também na doutrina dos atos constitutivos, considerando que esta dá suporte à ideia de que a identidade seria instituída a partir da repetição estilizada de atos. A partir disso, Butler (2020) desenvolve a ideia de que atos performativos são falas que, ao serem enunciadas, produzem uma determinada ação. O discurso, nesse caso, tem uma ligação direta com o poder, ou seja, produz o fenômeno que diz nomear.

Para o autor, o poder atua através da repetição de enunciados socialmente significativos. Esses atos têm um nexo de poder a partir de enunciados que parodiam os discursos de poder, como no exemplo em que se marca a união legal de um casal: "e assim vos declaro marido e mulher". De maneira análoga, a força do insulto vem justamente da sua citacionalidade: há sempre um coro imaginário por trás do insulto. É a citação que dá poder à expressão performativa, no sentido em que faz referência a um sentido original, compartilhado por uma comunidade significativa. A partir da invocação da convenção, o ato de fala se vincula ao poder e o discurso se converte em ação na realidade social. O legado citacional, então, dá força a um ato contemporâneo ao trazer a cadeia de convenções vinculativas (Butler, 2020).

O discurso, portanto, tem uma história que o condiciona, que lhe confere sentido e é anterior ao sujeito que o profere. Os enunciados são bem sucedidos justamente por ecoar ações anteriores dentro de uma determinada comunidade e acumular a força da repetição de um conjunto de práticas sociais autorizantes. Sua força vem da historicidade acumulada e inúmeras vezes citada por repetições (Butler, 2020).

Nesse contexto, o "eu" que profere o discurso é precedido pelo discurso que o habilita. Não é o sujeito que cria o discurso, mas é criado por este. O "eu" emerge no fluxo dos discursos ao ser interpelado socialmente. A enunciação de um "eu" depende que um



outro se dirija a mim e me interpele, assim, é através do reconhecimento do outro que o sujeito se forma; o reconhecimento, que se dá através do discurso, é condição da formação do sujeito (Butler, 2020).

Do mesmo modo, o gênero não seria o lócus da agência causador dos atos, mas um efeito destes. O gênero se constrói pela estilização do corpo e pela maneira como este vai se movimentando e performando no mundo e no tempo. Ambos os autores, Judith Butler (2020) e Simone de Beauvoir (2019), se afastam de um modelo substancial e essencial de identidade. A partir da contribuição destes autores, o desenvolvimento da identidade passa a morar nas relações sociais e a fluir com o tempo.

Assim sendo, Butler (2019) defende que o gênero estaria mais no campo da *performatividade*, em que as pessoas atuam a partir das necessidades do relacionamento social. A maneira com a qual o gênero é constituído se assemelha, em certa medida, com as performances teatrais, mas também guardam diferenças importantes. Desde modo, há possibilidades de transformação cultural do gênero através da intervenção nesses atos repetitivos e estilizados.

O processo de generificação é fundamental para o reconhecimento coletivo e conseqüentemente humanização desse corpo. O gênero é um pacto cultural e coletivo, uma ficção que convence a todos de sua naturalidade e necessidade. As possibilidades de estilização dos corpos, por sua vez, são reguladas por coerções sociais disfarçadas de escolhas despreziosas ou simples sugestões (Butler, 2019).

Contraditoriamente, é nisso que a chamada “polícia de gênero” se apoia. Se os atores sociais estivessem convencidos de que há um sujeito interno e fixo causador da identidade, não haveria tamanho esforço para modificar e reenquadrar as performatividades dissidentes.

De certo modo, é sabido que a identidade é fluida e incessantemente construída a partir dos atos cotidianos, e é nesse ponto que a censura e a violência atuam (Butler, 2019).

Butler (2017) propõe uma libertação do modo como cada pessoa irá performar o gênero dentro da sua cultura. E autore critica o binarismo que coloca as categorias de gênero masculino e feminino enquanto categorias absolutas e opostas.

Mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante. (Butler, 2017, p. 24)

Deste modo, uma vez que o gênero não é uma continuação de um suposto sexo natural e sim uma construção coletiva complexa, não há justificativa para que o gênero se apoie em uma estrutura binária, como se dois opostos fossem suas únicas possibilidades. Nem a própria biologia é binária, considerando a ampla gama de variação genética das condições que formam as características sexuais, também representada pelo largo espectro das pessoas intersexo.

Ademais, a autora questiona a construção feminista do gênero como uma sobreposição cultural à verdade da natureza expressa pelo sexo. Essa dicotomia natureza e cultura toma como base uma concepção dualista, em que haja uma realidade pré-discursiva que independe da ação da humanidade do mundo. É justamente este ponto que a filosofia pós-estruturalista questiona em sua raiz e que Butler (2017) toma como princípio norteador.

Por isso, e autore argumenta que, uma vez que não existe realidade alguma que seja anterior ao discurso, o sexo é uma construção, tanto quanto o gênero.

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma. (Butler, 2017, p. 25)

Em outras palavras, se o gênero é o significado assumido pelo corpo sexuado, não é possível compreender o gênero separado do sexo. É o próprio gênero que vai produzindo os atos que vão se repetindo e materializando os corpos em sexos binários. É a sedimentação do gênero que produz o sexo, como uma ideia de natural de homem ou mulher "de verdade".

### **A Pedagogia *Queer***

A teoria queer quer nos fazer pensar *queer* (homossexual, mas também “diferente”) e não *straight* (heterossexual, mas também “quadrado”): ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar. (...) O queer se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar queer significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia queer é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa. (Silva, 2000, p. 107 citado por Louro, 2001, p. 550)

Assim, para que tenhamos uma educação para todes, que proporcione uma maior diversidade de mundos possíveis, é preciso *queerizar* a educação. Segundo Guacira Lopes Louro (2001), isso significaria pensar que uma pedagogia e um currículo *queer* deveriam

estar voltados justamente para o processo de integração das diferenças. A diferença não estaria mais lá fora, do outro lado, marginalizada e alheia ao sujeito, mas seria compreendida como indispensável à própria existência do sujeito.

Assim, ao abordar os processos de abertura para o aparecimento das diferenças, o currículo exige que se atente para o jogo político: as disputas, os conflitos e as negociações que constituem as posições que os sujeitos ocupam (Louro, 2001). Discutindo, assim, aos interesses de quem as propostas educativas atendem, que tipo de privilégios são concedidos e que tipo de marginalidades podem estar produzindo. Nesta reflexão, é fundamental levar em conta o “lugar de fala” (Ribeiro, 2017) de cada ator que está participando na construção da proposta educativa, de modo que este seja evidenciado, para que uma ampla gama de posicionamentos possa ser contemplada nessas construções.

Nesse quadro, a binarização, a polarização e a hierarquização seriam questionadas (Louro, 2001). A binarização e a polarização da realidade achatam e empobrecem um mundo fluido, dinâmico e complexo. Por exemplo, ao tratar a questão de gênero apenas como uma questão de homens ou mulheres, deixamos de fora um amplo espectro de possibilidades de gênero que fogem dessas definições; fazemos o mesmo quando tratamos a sexualidade humana apenas em termos de homossexualidade ou heterossexualidade, desconsiderando uma ampla gama de possíveis orientações sexuais; assim como, fazemos com a questão racial, ao reduzir a pluralidade étnica brasileira em uma questão entre brancos *versus* negros, realizando um apagamento da importante questão indígena e muitas outras representações raciais e étnicas que compõem a história do povo brasileiro.

Além disso, no pensamento binário, operamos uma hierarquia entre os polos, dessa forma estes não são apenas coisas diferentes, mas diferenciadas em termos de valor, em que um é eleito como superior ao outro. Assim, o homem torna-se superior à mulher, o

heterossexual ao homossexual e o branco ao negro. Esse mecanismo está na raiz da construção do pensamento ocidental, gerando a organização social que coloca certos sujeitos no centro e marginaliza outros. Do ponto de vista de uma pedagogia e currículo *queer*, não bastaria denunciar a subjugação, mas desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se normalizam e outros se tornam marginalizados e abjetos (César, 2009).

Em relação às questões de gênero e sexualidade, seria uma necessidade de primeira ordem deixar clara a cisheteronormatividade, a heterossexualidade compulsória e a reiteração constante de normas sociais reguladoras nas práticas escolares e na organização curricular (César, 2009). Nesse sentido, a escola tem contribuído, desde sua formação moderna, na construção e consolidação desse estado de coisas que produz as desigualdades que vivenciamos em nosso cotidiano social. A escola produz gênero cotidianamente ao dividir atividades, espaços, objetos e cores como coisas de menino ou menina, excluindo e silenciando crianças e adolescentes que não se enquadram nesses modelos e calando os questionamentos sobre isso.

Por este motivo, uma pedagogia *queer* propõe a subversão, o questionamento e a transgressão das regras fixas, para que se possa repensar e superar normas obsoletas e disfuncionais que geram exclusão e sofrimento para parte dos alunos. Propõe-se cruzar fronteiras (de todo tipo) e explorar a ambiguidade e a fluidez que compõem a própria complexidade da vida (Louro, 2001).

William Pinar (1998), argumenta que “uma pedagogia *queer* desloca e descentra; um currículo *queer* é não-canônico” (p.3). Deste modo, é preciso nos aproximarmos de autores e produções regionais, nos apropriarmos e apoiarmos nossa própria cultura e modos de fazer, ter uma educação com mais referências locais, conectada com nossa vida cotidiana e elementos significativos. A constante importação de elementos que se pretendem universais,

oriundos de práticas coloniais, acaba por não se relacionar com as realidades locais, reafirmando o norte global como referência a que o sul deve seguir. Por trás das tentativas de universalização temos, em geral, referências hegemônicas sendo reforçadas: o homem, o branco, o heterossexual, o cisgênero e assim por diante (da Mota Neto & Streck, 2019).

Da mesma forma, Louro (2001) argumenta que as classificações são improváveis em uma pedagogia *queer*, porque a realidade escapa a estruturas rígidas e estanques. As classificações, quando ocorrem, são pensadas de forma flexível e temporária, ao contrário do método moderno tradicional, herdado da botânica, que tem uma certa compulsão por rotular os elementos do mundo, como se classificar fosse sinônimo de saber (da Mota Neto & Streck, 2019). Como consequência disso, estabeleceu-se a lógica da normalização, na qual elementos raros e únicos que fogem das margens da maioria são considerados “anormais”, e assim, muitas vezes, tratados como errados ou patológicos, sendo silenciados ou excluídos como consequência. A pedagogia *queer* certamente se opõe à segregação e ao sigilo vivenciados por sujeitos “diferentes”.

Outro ponto importante levantado pela pedagogia *queer* é a forma como as dúvidas e questões não resolvidas são tratadas na educação tradicional, em que geralmente são evitadas. A dúvida é vista como algo provisório, um erro que deve ser prontamente resolvido com a resposta certa. Na concepção *queer*, por outro lado, a dúvida deixa de ser desconfortável e prejudicial para ser estimulante e produtiva. É a partir da dúvida que nos movemos e avançamos, e esta deve ser estimulada. Da mesma forma, as questões não resolvidas não interrompem as discussões, mas sugerem a busca de outras perspectivas. Estimulam a imaginação, a criatividade, o exercício reflexivo e proporcionam o avanço do conhecimento (Louro, 2001).

A vida é um eterno “vir-a-ser”, assim como a construção do conhecimento sobre o mundo. Longe de pretender chegar finalmente a um modelo ideal, a Teoria *Queer* – e a pedagogia – assumem o seu caráter intencionalmente inconcluso e incompleto (Louro, 2001).

### **A Teoria do Self Dialógico**

A Teoria do Self Dialógico busca dar conta das lacunas deixadas pela ideia de identidade formulada até a Modernidade. O termo *Self* passa a ser utilizado então como significando o Eu, o Si Mesmo, o Meu ou o Auto referente. Este *Self* se desenvolve na relação com o outro, por meio da interação sócio-afetiva e, por isto, tem como mediador essencial a linguagem e o processo de comunicação.

Por meio das interações comunicativas, em especial, na narrativa, as relações entre o eu, o mim e o meu se materializam em forma de posicionamentos. A partir do significado afetivo das experiências ao longo da vida desde a infância e das posições sociais assumidas ao longo do tempo, os posicionamentos participam de forma relativamente estável das dinâmicas das relações da pessoa com o seu meio e consigo mesma. (Freire & Branco, 2016, p.1)

O *Self* Dialógico, formulado por Hermans (2001), seria então um *Self* organizado a partir de diferentes posições do eu. Esses posicionamentos surgem por meio da internalização (Vygotsky, 1996) e diálogo com o outro e com a cultura, de modo que variados contextos terão diversos papéis sociais e organizações simbólicas, produzindo múltiplas posições nos sujeitos. Assim, o *Self* assumirá uma nova posição do eu, mais adequada a cada situação vivida.

Essas posições estão relacionadas aos muitos papéis que a pessoa assume na vida (filho, profissional, amante, etc.), aos diferentes momentos e interações que estabelece, e

assim por diante. Portanto, o *Self* Dialógico se dá na relação constante e inacabada com o meio, transformando-se a cada momento, em cada nova interação.

O *Self* dialógico é compreendido como o campo onde coexistem diferentes posições do Eu, cada uma portadora de uma voz específica, em que ocorrem diálogos, disputas e tensões entre elas, à semelhança dos embates e diálogos existentes na sociedade (Raggatt, 2000). Nesta direção, o *Self* dialógico é compreendido por Hermans (2002) como a sociedade da mente. (Toledo, 2014, p. 10)

Assim sendo, as vozes do *Self* não seriam algo coerente, unificado e harmonioso como pressupunham os primeiros teóricos da identidade – como Erik Erikson (1994 citado por Toledo, 2014), mas pontos de vista de uma mesma pessoa que apresentam visões de mundo diferentes, por vezes opostas e conflitantes. A cada momento, as posições do eu apresentarão diferentes vozes, ou seja, estruturas de discurso carregadas afetivamente.

Situações em que o sujeito experimenta um conflito interno ilustram essa dinâmica. A partir de uma decisão que precisa ser tomada, como por exemplo, trabalhar ou continuar estudando, entram em ação as vozes internas de diferentes posições do eu, muitas vezes com direcionamentos opostos. Então, o indivíduo vai precisar transitar entre essas vozes e negociar entre elas, para que consiga assumir uma posição diante da situação que se impõe.

Este processo pode ser heterodialógico, ou seja, um diálogo do *Self* com as vozes sociais externamente orientadas, ou autodialógico, abrindo assim um diálogo entre as diversas vozes internas do próprio sujeito. Além disso, os posicionamentos dos *Selves* podem ser ativos ou passivos. Os posicionamentos passivos são dados extrinsecamente, por atores e elementos externos ao sujeito. Já os posicionamentos ativos, são buscados e construídos pelo próprio sujeito no seu processo de experimentação na vida (Meijers & Hermans, 2017).



Considerando o exemplo citado, o indivíduo pode estar sofrendo pressão da família para trabalhar, mas o seu desejo é de continuar estudando (processo heterodialógico); ou, tem uma tensão de duas posições do eu distintas: uma deseja trabalhar para se tornar independente financeiramente e poder sair de casa e outra deseja continuar estudando para melhorar suas perspectivas de futuro e realizar o sonho de se tornar um advogado (processo autodialógico entre uma voz passiva e uma voz ativa). Assim, o desenvolvimento e a organização do *Self* se dão justamente através do diálogo promovido por estas tensões e ambiguidades.

De acordo com Tania Zittoun (2008), as tensões podem levar a quebras nos ciclos de conservação do sistema semiótico, que a autora irá chamar de *rupturas*. Estas rupturas irão promover uma reestruturação simbólica em uma nova ordem hierárquica, o que a autora irá chamar de *transição*. No caso das identidades, formas de organização do *Self* podem se descontinuar e formar novas posições de eu. Então, uma vez que a decisão de ir trabalhar seja tomada, por exemplo, o *Self* estudante é descontinuado e o *Self* trabalhador começa a se estruturar.

A partir das formulações de Meijers e Hermans (2017), podemos dizer que as posições do eu não são todas do mesmo nível hierárquico, mas há posições mais dominantes em relação a outras. Essas hierarquias também são relativamente transitórias e dependem do contexto em que estão em diálogo. A partir da posição que se colocar como hierarquicamente superior em um determinado momento, serão orientadas as condutas e decisões do indivíduo. Como exemplo, podemos pensar que, em uma determinada pessoa, a posição de eu filha, com características de medo em relação a explorações do mundo e fidelidade em relação à sua família de origem, seja dominante em relação à posição eu esposa, causando tensões e dificuldades em seu casamento.

Além disso, temos a *Metaposição*, que seria uma posição do eu que observa outras posições do eu em perspectiva e é capaz de refletir sobre as mesmas. Seria uma posição de auto-observação, uma base estruturante do *Self*, que pode ser um grande recurso no contexto terapêutico.

O *Self* Dialógico, então, será a organização das vozes e posições do eu que compõem o universo de um determinado sujeito, trazendo um senso de unidade e continuidade para este corpo:

O self dialógico pode ser visto como auto-regulador dos processos de ação em curso, na medida em que cria um senso geral pessoal acerca do que está acontecendo em dado momento. Este último momento de construção de significado é um subproduto do processo de regulação semiótica em curso. É a partir de uma base centrada no ego que os seres humanos continuam vivendo em seus mundos de vida, aqui e agora, e regulando seus relacionamentos. Sua possibilidade de refletir sobre esses mundos emerge como um subproduto dos esforços de regulação, através de significados afetivos super-generalizados que se mantêm enquanto organizadores da construção subsequente de sistemas de controle semiótico. (Valsiner, 2012, p. 77)

Esses significados afetivos supergeneralizados parecem dar sentido a uma noção de eu geral para o indivíduo em um determinado momento. Tem uma relação direta com a história do indivíduo e o modo como este significa sua história naquele determinado ponto da sua trajetória. Vemos, portanto, que a construção do *Self* é algo de grande complexidade, que precisa ser tratado cuidadosamente. Entendemos que a Teoria do *Self* Dialógico se faz fundamental para a compreensão da construção de um senso de si.

### **A Teoria do Self Dialógico e a Transgeneridade**

Assim, considerando as propostas da Teoria do *Self* Dialógico, temos que a construção da identidade, nomeadamente a identidade de gênero, não pode ser algo dado pela natureza. Se faz no diálogo com as situações da vida, que a partir das interações sociais irão ganhar sentido e afetividade. Além disso, a identidade é algo que está em constante negociação com o meio. Deste modo, a identificação com o feminino, masculino ou qualquer outra possibilidade de gênero se constroem e se modificam nesse jogo de interações.

Considerando as identidades trans, vemos que geralmente esses indivíduos inicialmente se identificaram socialmente com o gênero socialmente designado (a partir de um posicionamento passivo) e, aos poucos, ao longo de um processo de transição e negociação, vão assumindo características de gênero diferentes das impostas (posicionamento ativo). Essa construção identitária se faz a partir dos processos negociação e mudança, internalização e externalização das vozes culturais.

Assim, as pessoas estão a todo momento em contato com os signos culturais, que atribuem qualidades de gênero aos fenômenos, objetos e atividades da vida. Nesta relação, as pessoas compreendem, no cotidiano das relações, o que é próprio de cada gênero e o que cabe e o que não cabe ao gênero que foi para ela atribuído. Em processos autodialógicos e heterodialógicos que a pessoa estabelece consigo mesma e com o mundo, negocia consigo mesma e com os outros aquilo que irá se identificar, assim como aquilo que irá expressar; os aspectos que está disposta a aceitar e os aspectos que, ainda que se identifique, não gostaria de compartilhar socialmente.

Então, no caso das pessoas trans, desde cedo estas se percebem interessadas a aspectos que não são culturalmente considerados adequados ao seu gênero. Como exemplo hipotético deste processo, podemos imaginar uma criança que nasceu com pênis (considerado masculino pela cultura coletiva que está inserida) e, ao chegar na escola, percebe que naquele

espaço é inaceitável que ela brinque de boneca (algo que é considerado feminino pela cultura coletiva). Entretanto, em casa com as irmãs, a brincadeira é inclusive estimulada. Quando isto acontece, internamente, a criança sente um prazer e um desejo intensos de brincar com as bonecas, apesar de buscar não expressar estes sentimentos.

É possível que a criança vá construindo posições de eu com posturas diferentes em cada ambiente, de modo a se permitir brincar com as bonecas com as irmãs, mas ridicularizar a atividade na escola, evitando assim ser rejeitada pelos colegas de turma. Com o tempo, podem ocorrer mudanças no seu contexto de vida que provoquem tensões ou rupturas e a pessoa precise se redefinir. Por exemplo, uma de suas irmãs pode ir fazer uma visita na sua sala de aula e contar aos seus colegas sobre sua performance nas brincadeiras de bonecas. Neste processo, entrarão em diálogo suas posições de eu, como o “eu-irmão” e o “eu-estudante”, que precisarão negociar interna e externamente para encontrar uma solução.

Na adolescência, esta pessoa pode perceber que a maior parte das atividades que a interessa são culturalmente identificadas como femininas, então passará por um longo processo de negociação com seus sentimentos e com suas relações sociais, de modo a construir um senso global de *Self* mais adequado (ou possível) para si no momento. Ela pode negar o que sente e continuar se comportando de um modo socialmente aceito, ou, pode, por exemplo, encontrar um grupo de adolescentes aberto para questões de gênero e sexualidade que seja respeitado na cidade e ofereça novas possibilidades de existência.

Outro aspecto fundamental para compreendermos a estruturação de *Self* na transgeneridade está na relação com o corpo. O processo de estruturação do *Self* se dá incontornavelmente pela relação que a pessoa estabelece com seu corpo. Ao mesmo tempo em que é o veículo da existência, é a partir do corpo que se dá a apresentação do *self* e todas

as interações sociais. As posições do eu se colocam em cada situação a partir da corporificação, no contexto vivido.

O corpo no momento é central para o processo dialógico. Neste ponto, faz-se possível uma relação entre a Teoria do Self dialógico com os estudos *Queer* para a compreensão da construção da identidade de gênero em pessoas Trans, a partir da ideia de performatividade (explorada no capítulo anterior) (Butler, 2020). Para muitas pessoas, inscrever mudanças de gênero no corpo torna-se fundamental no seu processo de estruturação de gênero, já que as culturas modernas costumam também atribuir os gêneros a partir corpo.

Temos ainda a atuação dos significados afetivos supergeneralizados que se mantêm enquanto organizadores da construção dos sistemas de *self*. Esses significados dão sentido a uma noção de eu de modo generalizado no indivíduo em um determinado momento (Valsiner, 2012). Concluimos, portanto, que a identidade de gênero seria um desses significados supergeneralizados, de modo que auxiliam a pessoa a organizar as suas posições de eu e dar um sentido geral ao seu sistema de *self* em um determinado momento.

Por fazer parte da organização de *self* do indivíduo, a identidade de gênero se torna um aspecto bastante sensível, e por isso fazer a transição de gênero é um processo tão difícil, na maioria dos casos. Isto porque, além da negociação interna que a pessoa precisa fazer entre o posicionamento passivo do gênero atribuído na infância e o posicionamento ativo da sua construção pessoal, a pessoa precisará reestruturar suas posições de eu que se organizavam a partir de outro significado afetivo supergeneralizado de gênero.

Obviamente que as pessoas não necessariamente precisam ter uma fixidez e uma homogeneidade entre as posições de eu, de modo que as posições de eu podem ser organizadas a partir de gêneros diferentes – por exemplo, o jovem gay que fala de si no masculino quando está com a família, mas se trata no feminino quando está com os amigos

(Toledo, 2014); bem como o próprio significado afetivo supergeneralizado em relação ao gênero e organizador do sistema de *self* pode variar e transitar entre gêneros em algumas pessoas com identidades não binárias.

De qualquer modo, percebemos que o gênero é um significado afetivo supergeneralizado que atua na organização de *self* do indivíduo (Valsiner, 2012). Assim sendo, o desenvolvimento de suas posições de eu e de seu senso de identidade geral será estruturado a partir do gênero (nas pessoas que se identificam com algum gênero). Isto significa que as pessoas que tem o seu gênero de maior identificação impedido ou abafado ao longo da sua trajetória terão dificuldades para construir e conjugar determinadas posições de eu, ao mesmo tempo que isto terá impacto no seu desenvolvimento global. Uma vez que uma parte tão central e organizadora do *self* é negada e não encontra possibilidades para se desenvolver, isto irá impactar em toda estruturação do *self* da pessoa.

### **A Psicologia Semiótico-Cultural**

A Psicologia Semiótico-Cultural, apoiando-se em uma base epistemológica estruturalista, defende que todo sujeito deve ser compreendido no seu contexto histórico-cultural, uma vez que sua subjetividade é fruto da interação do indivíduo com este contexto.

Desse modo, neste texto, é adotada a perspectiva teórica contextual da Psicologia do Desenvolvimento, segundo a qual o desenvolvimento só pode ser compreendido em seu contexto social. Os contextualistas veem a(o) individua(o) não como uma entidade separada que interage com o ambiente, mas como uma parte inseparável dele (Diane PAPALIA, 2006). É adotada, mais especificamente, a Psicologia Cultural Semiótica. Nesta abordagem, o desenvolvimento é considerado, em todas as suas dimensões, como um sistema aberto no qual a novidade está constantemente em processo de ser criada, pois, na dinâmica de internalização cultural, todas as pessoas

estão transformando ativamente as mensagens culturais que recebem (Jaan VALSINER, 2012), ao invés de serem meras(os) receptoras(es) passivas(os) dessas mensagens. Mesmo que os conteúdos recebidos possam ser semelhantes para diferentes pessoas, o modo através do qual estas(es) serão transformadas(os) e reconstruídas(os) será único e particular. (Denega et al., 2016, p. 88)

É necessário, portanto, compreender esse caráter dialógico do indivíduo com a cultura. A cultura é formada pelos indivíduos, ao mesmo tempo que os indivíduos são formados culturalmente. Importa aqui trazer a complexidade interna das culturas, que também não são vistas como entidades homogêneas e estáticas, mas o conjunto de microinterações semióticas e dinâmicas de pessoas que compartilham um determinado contexto.

Os signos culturais que estabelecem uma comunicação entre os membros de uma cultura, ao serem internalizados, sofrem apropriações dos modos idiossincráticos de cada sujeito entender a vida, a partir do seu próprio lugar social, do seu corpo e da sua história. Assim, cada pessoa terá uma interpretação particular dos signos, e cada interação terá suas próprias qualidades semióticas, de modo que não é possível generalizar totalmente o significado de um signo dentro de uma cultura.

A psicologia cultural de dinâmica semiótica transcende a noção estática de "cultura compartilhada" - uma posição impossível - concentrando-se em ações significativas coordenadas mutuamente. Diferentes agentes - pessoas, instituições sociais - regulam a experiência mútua de seus mundos da vida de maneira direcionada, mas com fronteiras indeterminadas.<sup>6</sup> (Valsiner, 2014a, p. 88, tradução nossa)

---

<sup>6</sup> "The cultural psychology of semiotic dynamics transcends the static notion of "shared culture"—an impossible stance—by focusing on mutually coordinated meaningful actions. Different agents—persons, social

Por outro lado, é uma busca humana e da própria ciência tentar estabelecer uma base comum de significados, de modo que possamos ter um mínimo de coincidência em relação ao modo como nos apropriamos e utilizamos dos conceitos. Em seu texto *What cultural psychologies need: Generalizing theories!*, Valsiner (2014b) defende que:

Existe uma necessidade extrema de construção teórica e desenvolvimento de uma nova metodologia que respeite a natureza qualitativa, dinâmica e holística dos fenômenos culturais, em todas as psicologias culturais. Nossas ciências sociais contemporâneas têm se esforçado para superar a moda pós-moderna de glorificar a natureza local e contextual dos fenômenos culturais como um valor em si.<sup>7</sup> (p. 155, tradução nossa)

Assim, do mesmo que modo considerar o contexto e as individualidades se faz fundamental, buscar os elementos generalizáveis também, já que visamos a construção de um conhecimento científico universal. Por este motivo, a Psicologia Semiótico-Cultural busca, em uma pesquisa, traçar os aspectos universais e generalizáveis que podem ser encontrados em cada caso estudado, contrariando neste aspecto a proposta pós-estruturalista.

Outra questão importante na Psicologia Semiótico-Cultural é a noção de temporalidade. Temos aqui duas dimensões temporais importantes a serem consideradas: a dimensão cultural e a dimensão do próprio sujeito. Na dimensão temporal subjetiva, Valsiner (2014a) rompe com a tradição psicológica de atribuir a maior importância ao passado, à história do indivíduo. A história importa, mas não seria o fator fundamental da orientação humana. “Uma pessoa está se movendo em direção a seus objetivos, em algum lugar do seu

---

institutions—regulate one another’s experiencing of their life-worlds in directed but *boundedly indeterminate* ways.” (Valsiner, 2014a, p. 88)

<sup>7</sup> “There is a dire need of theory construction and development of new methodology that honors the qualitative, dynamic, and holistic nature of cultural phenomena, in all cultural psychologies. Our contemporary social sciences have struggled to get over the postmodernist fashion for glorifying the local and contextual nature of cultural phenomena as a value for its own sake.” (Valsiner, 2014a, p.155)



horizonte futuro que pessoas de fora não podem conhecer diretamente.<sup>8</sup>” (Valsiner, 2014a, p.88, tradução nossa). O autor defende a ideia de que o futuro é mais determinante nas experiências e decisões do sujeito do que o passado.

A dimensão Cultural do tempo diz respeito às mudanças feitas coletivamente nas dinâmicas socioculturais. Essa dimensão trata das mudanças de valores e estruturação cultural que se dá ao longo do tempo nas culturas. Assim, a cultura, em constante transformação e formada por cada microinteração que se dá entre os sujeitos, pode sofrer profundas transformações de tempos em tempos decorrentes de acontecimentos políticos, históricos e sociais. Deste modo, os signos culturais podem sofrer modificações radicais no seu valor, significados e contexto, acompanhando as mudanças nos regimes de verdade (Foucault, 2003).

De acordo com Valsiner (2009), a relação entre a pessoa e o ambiente é a unidade básica de análise da Psicologia Semiótico-Cultural. Assim sendo, a Psicologia Semiótico-Cultural está na fronteira entre a pessoa e a Cultura – o mesmo espaço em que habita a construção da identidade. Este lugar, portanto, é um espaço de constantes trocas, negociações e tensões. Tanto o indivíduo exerce pressões ao coletivo, quanto o coletivo exerce pressões no indivíduo. Esta fronteira comporta tensão e ambivalência, que são importantes para o movimento da vida e criam novas possibilidades. A identidade seria o resultado parcial dessas negociações e nunca será igual em pontos distintos da flecha do tempo.

Ao examinar o desempenho, o processo de negociação se torna centralmente relevante. Não é apenas que a 'interação acontece' como se estivesse em um palco, mas também que a interação é ritualizada de tal forma que se torna previsível,

---

<sup>8</sup> “A person is moving towards his/her goals, somewhere in his/her future horizon that outsiders cannot know directly.” (Valsiner, 2014a, p.88)

replicável e parte do DNA cultural da sociedade. À medida que os atores negociam, o contexto libera e restringe suas performances. Isso acontece através das lógicas culturais permitidas por suas comunidades, mas também na maneira como os atores usam as ferramentas culturais disponíveis para atuar no (e sobre) o mundo.<sup>9</sup> (Fine & Fields, 2008, p. 141 citado por Valsiner, 2009, pp. 10-11, tradução nossa)

Assim, vemos o constante diálogo e negociação que cada indivíduo necessita fazer para interagir na arena social, utilizando-se das ferramentas que adquiriu na própria dinâmica cultural, ao mesmo tempo em que precisa avaliar a todo tempo os contextos de significados para escolher as ferramentas que deve usar. Nesse âmbito, a Psicologia Semiótico-Cultural se afina com as proposições da Teoria do Self Dialógico.

Nesse processo de apropriação semiótica, os objetos, contextos ou signos oferecem uma certa resistência que Valsiner (2014a) denominou de *gegenstand*. Qualquer substância, ao ser manipulada, irá oferecer uma resistência própria das suas características físicas que dificultará um escultor, por exemplo, de encontrar a forma perfeita no seu trabalho. Podemos, então, entender o *gegenstad* como uma espécie a resistência para um determinado objetivo do sujeito.

Como consequência, encontraremos o que o autor denominou de *Triggered Microgenetic Process*. Este processo descreve uma dinâmica em que a pessoa está orientada para um objetivo e, face a um obstáculo semiótico que a impede de continuar seu percurso de modo linear (que neste caso pode ser considerado um *gegenstand*), a pessoa tem três opções:

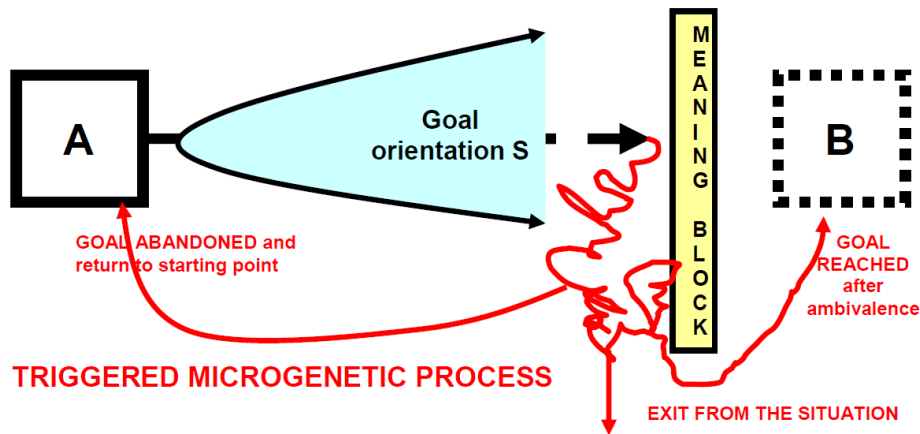
---

<sup>9</sup> “In examining performance, the process of negotiation becomes centrally relevant. It is not only that ‘interaction happens’ as if on a stage, but also that interaction is ritualized in such a way that it becomes predictable, replicable, and part of cultural DNA of society. As actors negotiate, context both liberates and constrains their performances. This happens through the cultural logics their communities permit, but also in how actors use the cultural tools available to them to act in (and on) the world.” (Fine & Fields, 2008, p. 141 como citado em Valsiner, 2009, pp. 10-11)

retornar ao ponto de partida, fugir da situação ou encontrar um meio de atravessar o obstáculo. Isto pode ser ilustrado a partir da figura 1:

**Figura 1**

*Triggered Microgenetic Process*



Nota: Fonte - Valsiner (2018).

Como exemplo, podemos pensar em uma mulher casada e católica que sente atração sexual por um colega do trabalho. O colega, também interessado, pode tentar uma aproximação. Diante disso, saindo de A em direção a B (dentre as diversas outras possibilidades da situação), a mulher pode: a) recusar e ignorar seus desejos, abandonando a ideia de ter uma relação com o colega e voltando a interagir com ele como se nada tivesse ocorrido; b) pede demissão ou transferência de cargo na empresa para não ter mais que lidar com a situação ou; c) encontra um grupo de pessoas que a fazem rever sua visão sobre a fidelidade e ela resolve abrir uma exceção para o caso.

Tendo isto em vista, o tema da transgeneridade comporta em si mesmo uma grande tensão entre o indivíduo e o social, já que a expressão de gênero trans seria em si mesma uma transgressão da cisnorma. Uma vez que a ordem social preconiza e forja uma “coerência” entre a performatividade do gênero e a genitália, o bloqueio semiótico produzido sobre o

fenômeno torna-se um obstáculo, ou um *gegenstand*<sup>10</sup>, para a construção da identidade de gênero de sujeitos transgêneros.

Portanto, diferentemente dos sujeitos que constroem uma identidade cisgênera, indivíduos trans encontram uma grande resistência para a construção da sua identidade de gênero. Esta resistência do campo sócio, que muitas vezes se torna bastante concreta na vida dessas pessoas, exige das mesmas estratégias de superação (ou fuga ou retorno ao ponto de partida). Este processo terá um impacto em suas trajetórias de desenvolvimento, que serão necessariamente diferentes das trajetórias de pessoas cis que não precisam atravessar a transfobia para a construção do próprio gênero.

Algumas pessoas, diante do obstáculo semiótico, se reconstróem, buscam meios e ultrapassam a barreira, tornando-se pessoas transgêneras; outras irão recuar e ceder às pressões sociais, vivendo sua experiência de gênero trans apenas de modo privado e mantendo socialmente sua identidade de gênero; outras, por fim, irão reprimir completamente esta identificação com a identidade trans, ou evitar pensar no assunto - abrindo mão das suas necessidades e sentimentos -, ou, em situações extremas, pôr fim à própria vida.

Ademais, interessa para este trabalho a discussão que Valsiner (2014a) fez sobre os contornos de um signo e sua relação com seu oposto. Segundo o autor, uma categoria sempre dialoga com aquilo que não é, enquanto seu oposto. Assim sendo, o limpo não tem oposição no sujo, e sim no “não-limpo”.

A segunda transformação da tensão implicaria não a eliminação da tensão existente, mas a transformação em uma nova tensão. Aqui, podemos observar o crescimento de

---

<sup>10</sup> Segundo Valsiner (2014a, p. 153, tradução nossa) “o *Gegenstand* é o resultado de nossa ação com as coisas, uma projeção no objeto, e nossa ação é relativa ao objeto projetado” [“the *Gegenstand* is the result of our action with things, a projection into the object, and our action is relative to the projected object” (Valsiner, 2014a, p. 153)]. Nesta situação o autor se refere a objetos concretos, mas o conceito pode ser transposto para obstáculos simbólicos.

nova qualidade pelo contrário - o contexto imediato de SUJO é o oposto de NÃO-SUJO (Josephs, Valsiner & Surgan, 1999). Desse contrário, a nova noção de LIMPO (com seu oposto, NÃO-LIMPO) pode emergir.<sup>11</sup> (Valsiner, 2014a, p. 149, tradução nossa)

Temos, logo, como “não-limpo”, uma infinidade de situações que diferem da noção do sujo e criam outras possibilidades semânticas. Por exemplo, o “quase-limpo” ou “não totalmente limpo” entrariam como categorias possíveis. Uma ilustração utilizada pelo autor é a de uma mão que está sendo lavada, e, portanto, suja de sabão. Não pode ser considerada limpa, tampouco suja, ficando fora da dicotomia limpo/sujo.

No cerne das representações dos conceitos de limpo/sujo e puro/impuro, existe uma complexa interseção de fatores psicológicos e psicossociais ligados à percepção (olfato, visão, paladar), emocional (principalmente nojo, mas também medo), moral (pureza), social (as categorizações sociais com seu viés) e econômico (a limpeza tem um custo e divide as classes sociais).<sup>12</sup> (Speltini & Passini, 2014, p. 215–216 citado por Valsiner, 2014a, p. 148, tradução nossa)

Nesta citação vemos que, em cada conceito, outras ideias orbitam a significação social que é construída. Então, a ideia de limpo pode ser transposta para uma abstração moral, como uma pessoa sem pecados, ou outras ideias como sem misturas. Isto está associado a valores,

---

<sup>11</sup> “The second transformation of the tension would entail not eliminating the existing tension but transforming into a new tension. Here, we can observe the growth of new quality through the opposite — the immediate context of DIRTY is the opposite Non-DIRTY (Josephs, Valsiner & Surgan, 1999). From that opposite, the new notion of CLEAN (with its opposite, Non-CLEAN) can emerge.” (Valsiner, 2014a, p. 149)

<sup>12</sup> “At the core of the representations of the concepts of clean/dirty and pure/impure it exists a complex intersection of psychological and psychosocial factors linked to perceptual (smell, sight, taste), emotional (especially disgust, but also fear), moral (purity), social (the social categorizations with their bias), and economic (cleaning has a cost and divides social classes) aspects.” (Speltini & Passini, 2014, pp. 215–216 como citado em Valsiner, 2014a, p. 148)

emoções e outros elementos que são somados ao significado e atuam no processo de definição do que o signo é e do que não é.

É importante salientar que esta dicotomia (cis/trans) de certo modo está de acordo com esta proposta de Valsiner (2014a). O termo transgênero seria oposto ao cisgênero, uma vez que se define como o “não-cisgênero”. Desta maneira, outras possibilidades podem entrar na definição de trans como pessoas não binárias (que não se identificam em nenhuma categoria binária de gênero) e que se subdivide em outras classificações como agêneras (que não se identificam com a ideia de gênero), gênero fluido (que horas se identificam mais com um gênero, horas com outro), e assim por diante. Agindo deste modo, criamos novas tensões e abrimos as categorias de gênero em uma nova dimensão e complexidade.

A Psicologia Semiótico-Cultural tem uma noção fundamental sobre cultura como mediação semiótica. A cultura é o que acontece no entre, nos relacionamentos, através dos signos. Neste caso, o foco da Psicologia Semiótico-Cultural é o indivíduo como o agente que, através do processo da socialização no coletivo, irá formar a cultura (Valsiner, 2014a).

O ser humano constrói sentido a todo tempo, a partir das suas experiências no mundo. De acordo com Valsiner (2014a), somos construtores compulsivos de significados. O ambiente imediato da pessoa é criado através de processos reguladores do *self* por meio de processos de internalização e externalização dos signos oferecidos pelo mundo social. Assim, a experiência humana é uma realidade subjetiva, culturalmente organizada e constantemente recriada por cada indivíduo.

Do mesmo modo, as mentes humanas constroem os significados e os corpos desde a infância, e assim o corpo da criança é transformado em ser humano ao ser tratado como agente significativo e também construtor de significados. A Psicologia Semiótico-Cultural irá, então, debruçar-se sobre a criação cultural do corpo, investigando como os corpos são

semioticamente apresentados. Em todas as culturas e de diferentes e múltiplos modos, o corpo é decorado através de roupas, amuletos, enfeites, tatuagens, cortes de cabelo, que irão compor esse processo de construção de significados (Valsiner, 2014a).

O importante ato de construção de significados acontece nas fronteiras e, neste sentido, a principal fronteira do indivíduo com o mundo é o seu próprio corpo. O corpo seria, então, a grande arena de negociação e mediação semiótica. Por este motivo, os primeiros e principais atos de atribuição de sentidos de um indivíduo a si mesmo se faz no corpo através de tais tatuagens, maquiagens, adereços e outras marcas das mais diversas. Cada parte do corpo e cada marca que é imposta a ele corresponde a elementos sígnicos específicos na psiquê (Valsiner, 2014a).

As marcas sobre o corpo são signos que orientam os outros ao redor do indivíduo em relação ao modo mais apropriado de tratá-lo, ao mesmo tempo que possibilita um estado interno e um contexto que permitem à própria pessoa a agir socialmente de maneira adequada. Através dos signos construídos na relação com os outros a pessoa cria sua singularidade (Valsiner, 2014a).

Importante também perceber que tudo isso se dá dentro do tempo irreversível: concepção temporal da Psicologia Semiótico-Cultural de que o tempo se dá em um contínuo fluxo do passado para o futuro, em que cada acontecimento é absolutamente único e irrepetível, e o futuro, por isso mesmo, indeterminado. Logo, a mente humana é orientada para o futuro. Há sempre uma meta, um objetivo, uma projeção de possibilidades de futuro que irão regular as formações de sentidos da mente (Valsiner, 2014a).

A partir deste pressuposto temporal, se pensarmos em relação à construção da identidade de gênero em pessoas trans, esta geralmente está mais relacionada com as perspectivas de futuro do indivíduo do que com sua história passada. Com esta última,

inclusive, frequentemente ocorre uma ruptura bastante severa. Há alguns relatos de familiares que descrevem todo um processo de luto em relação àquela pessoa que existia anteriormente com o gênero designado no nascimento e que, a partir de um determinado momento, deixa de existir (Veja, 2017). É uma história e um modo de existir que, de alguma forma, são deixados para trás.

Acredita-se, portanto, que, uma vez que a ciência lida com fenômenos complexos, deve investigá-los dentro da sua complexidade, sem cometer simplificações que comprometeriam a compreensão dos mesmos. Por esse motivo, a Psicologia Semiótico-Cultural é qualitativa, idiográfica e sistêmica (Valsiner, 2014b), uma vez que irá investigar a produção de significados particulares e coletivos envolvidos nos fenômenos a serem estudados.

### **A Psicologia Semiótico-Cultural e a Transgeneridade**

A partir do que foi exposto a respeito da Psicologia Semiótico-Cultural, podemos pensar algumas questões acerca do nosso tema de pesquisa, nesse caso, as pessoas trans. A questão de como a transgeneridade é compreendida muda radicalmente de cultura para cultura e de tempos em tempos. Há informações de que os povos originários da América tinham uma relação diferente em relação ao desenvolvimento do gênero, de modo que estas sociedades chegavam a considerar até cinco gêneros diferentes.

De maneira análoga, temos o exemplo das *hijras* na Índia, tido como um terceiro gênero, que eram consideradas seres especiais na sociedade indiana, por conta de sua tradição e mitologia. Por este motivo, tinham a função de abençoar casamentos, nascimentos e outros acontecimentos, bem como amaldiçoar aqueles que se comportassem de modo desapropriado (Chaudhary & Shukla, 2017).



Após a colonização britânica, este lugar se modificou radicalmente, uma vez que a cultura britânica não aceitava a transgeneridade, considerando-a prática de crime. Neste processo, as *hijras* passaram a ser vistas transexuais e, assim, marginalizadas. Desde então, a forma de serem tratadas socialmente, sua vida, relação com o coletivo e consigo mesmas se modificou de modo bastante negativo (Chaudhary & Shukla, 2017).

O exemplo das *hijras* demonstra a maneira a partir da qual a modernidade passou a simbolizar a transgeneridade, circunscrevendo-a dentro de uma visão de base judaico-cristã, que acabou sendo imposta para outras realidades fora da Europa a partir do processo de colonização (Chaudhary & Shukla, 2017).

Do mesmo modo, a visão ocidental sobre temas de gênero e sexualidade foi sofrendo transformações. Uma vez que a igreja perdeu influência com a queda da idade média e os estados foram se tornando mais independentes, o discurso religioso cedeu lugar para o discurso médico, a partir da Biopolítica (Foucault, 1988). Então, a transgeneridade, anteriormente vista como pecado, começa a ser considerada uma doença e, ao logo do século XX, passa a ser patologizada e descrita nos manuais diagnósticos.

No contexto brasileiro, ainda hoje, se pensarmos nas representações sobre as transgeneridades cotidianas, estas estão associadas, geralmente, a travestis e transexuais femininas, que historicamente vivem situação de vulnerabilidade social, fora do mercado formal de trabalho e fortemente relacionadas com a prostituição. Em outros casos, parecem aos olhos desavisados como seres transgressores que vivem fora da ordem e dos costumes sociais, ou aberrações, pessoas estranhas, doentes e perigosas.

Neste caso, a visão social impõe um determinado padrão de vida às pessoas trans, que acaba reforçando os próprios padrões. Por isso, trabalhar no nível semiótico se faz tão importante: uma visão diferente de tais sujeitos abre novas perspectivas de vida que nos

trazem um novo significado sobre as possibilidades de existência destas pessoas. Assim, quanto mais pudermos rever o simbolismo negativo associado à transgeneridade, mais oportunidades de vida essas pessoas terão, mais natural será vê-las em lugares de respeito e poder, e menor será o processo social de rejeição.

Considerando o contínuo movimento de significados própria de toda dinâmica cultural, vimos desenvolver-se nas últimas décadas no Ocidente, paralelamente a uma visão conservadora sobre gênero e sexualidade, um discurso mais progressista e libertário em relação ao gênero e à transgeneridade. Essas transformações se deram a partir do século XX com as lutas feministas e posteriormente dos grupos LGBT's (Louro, 1996).

Apesar de estarmos em um momento de tensão com o conservadorismo, vivemos hoje a situação mais libertária, de maior discussão e possibilidades para esses grupos desde o início da modernidade. A própria concepção do presente trabalho, certamente, se deve às possibilidades construídas por este contexto histórico-cultural vivido no Brasil entre 2019 e 2023.

Além disso, importa compreender como os gêneros são vistos dentro de uma cultura. Considerando os sistemas culturais mais fortemente marcados pelo binarismo de gênero, como a própria cultura ocidental, as noções de gênero são muito dinâmicas e mutáveis, dependendo do contexto cultural. As noções de masculinidades e feminilidades (e outros gêneros) são bastante diversas, e aquilo que é considerado um comportamento ou característica feminina no Brasil, pode ser considerado extremamente masculino em um país árabe e muçulmano<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> O estabelecimento de contato físico, por exemplo, se abraçar, sentar no colo, andar de mãos dadas entre amigos do mesmo sexo. No Brasil, seriam práticas comuns entre mulheres. Já na Palestina e outros países da região, são comportamentos praticados entre homens.

A própria dimensão de valor do que é masculino e feminino é definida de modos complexos e distintos ao longo dos tempos e das culturas. O que é masculino e feminino, além de mudar de acordo com o contexto, tem valores distintos. Por exemplo, na cultura ocidental, de modo geral, a sensibilidade e a emocionalidade são consideradas atributos femininos e relacionados à fragilidade. O que é feminino tende a ser visto como mais delicado, menor e menos importante. Os atributos femininos e masculinos não são categorias neutras em que podemos nos identificar livremente, mas há uma dominação simbólica do masculino sobre o feminino (Bourdieu, 2002).

Assim, a experiência de cada pessoa transgênera é única, do mesmo modo que a sua relação com o gênero, a maneira como constrói sua identidade e o modo como as suas interações acontecem ao longo da vida mediadas pelo gênero são processos únicos, singulares e irrepetíveis. O que há de comum é sempre uma inconformidade com o gênero atribuído socialmente a partir do seu nascimento.

A produção de símbolos e o comportamento social associado (e logo, a construção do próprio sujeito) se retroalimentam e criam condições de vida que podem levar um ser humano a viver experiências das mais variadas, desde a glória ao rechaço absoluto. Neste sentido, vemos a importância da ciência, por um lado, para quebrar padrões semióticos e trazer novos significados, e da educação, por outro, para disseminar essa produção de conhecimentos e de valores mais inclusivos.

### **Modelo Laminal de Internalização e Externalização de Valsiner**

A cultura é vista, dentro desta perspectiva, como central nos processos desenvolvimentais. As transformações que uma pessoa experimenta no tempo, como já afirmamos anteriormente, se dão por meio da mediação semiótica e dos processos de internalização da cultura. Nesta dinâmica, a formação de ambivalências tem um papel central

nos processos desenvolvimentais ao proporcionarem a emergência de novas possibilidades. Podemos considerar, assim, as zonas de fronteira como zonas de desenvolvimento, uma vez que as transformações ocorrem justamente a partir das negociações que o indivíduo vai fazendo com o ambiente cultural, por meio das dinâmicas semióticas. A cultura não é transmitida, e sim co-construída; não é um processo externo ao indivíduo, mas um processo que possibilita sintetizar novos sentidos e significados através dos signos (Valsiner, 2014a).

Uma vez que a cultura está na interação entre a pessoa e o ambiente socialmente construído, Valsiner (2014a) vai diferenciar a *cultura coletiva* da *cultura pessoal*. A percepção dos indivíduos sobre suas experiências no mundo depende de um processo de significação. Assim sendo, a cultura coletiva dá sentido às experiências pessoais. O indivíduo constrói sua singularidade subjetiva, na mesma proporção que continua conectado com os outros da sua coletividade. Por outro lado, a pessoa não é submetida passivamente à cultura, mas cria ativamente seus próprios significados, formando uma cultura pessoal que irá intermediar sua relação com o coletivo.

O ser humano, deste modo, decompõe as mensagens que recebe do ambiente e as recompõe por meio dos elementos de sentido que já tem internalizados, criando novos padrões sógnicos. Há sempre um nível de reconstrução dos signos culturais que é feito pelo indivíduo. Os signos, por sua vez, vão atuar no domínio reflexivo, bem como no domínio afetivo dos seres humanos, oferecendo assim sentidos lógicos e emocionais para a experiência (Valsiner, 2014a).

Os processos de internalização e externalização dos signos na cultura acontecem de modo relativamente complexo dentro da psiquê, como mostra o modelo laminal proposto por Valsiner (2014a). Este modelo propõe uma sequência de fronteiras que regulam a relação entre a parte mais interna do *self* e o mundo. Assim, na psiquê existem fronteiras que separam

as diferentes camadas internas. Este processo se dá pela lógica da separação inclusiva. Dentro desta lógica, há o estabelecimento de uma separação entre dois elementos diferentes, mas estes se mantêm interdependentes. Um elemento só existe dentro da relação de existência com o outro, apesar de haver uma diferenciação evidente entre estes. Justamente o que as fronteiras fazem dentro desse modelo de lâminas: criam uma distinção entre duas camadas, ao mesmo tempo que permitem o relacionamento entre as mesmas.

O processo de trânsito do signo entre uma camada e outra se dá a partir de elementos catalisadores. A catálise é um conceito importado na química em que, inicialmente, significa uma aceleração ou facilitação de uma reação química por meio de uma substância. Dentro da teoria de Jaan Valsiner (2014a), o termo "catálise" refere-se a um processo pelo qual um elemento ou agente externo atua como um acelerador de um determinado processo no desenvolvimento humano. Esses eventos catalisadores podem incluir interações sociais, experiências culturais, conflitos, mudanças ambientais e outras influências externas.

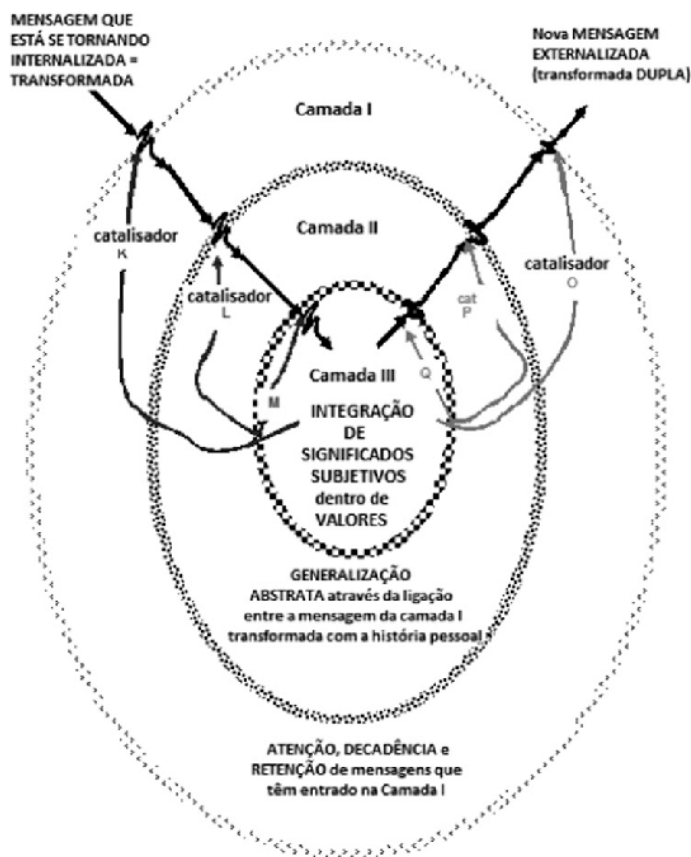
No caso do modelo laminal, os catalisadores atuam como facilitadores da mudança de camadas no processo de internalização ou externalização da mensagem. Dentro do processo de internalização, o catalisador pode ser um estímulo externo, como uma interação social, uma experiência cultural ou um objeto simbólico, que desencadeia a assimilação de um determinado signo. O catalisador ajuda a facilitar o processo pelo qual o indivíduo adquire e incorpora elementos culturais em camadas cada vez mais internas (Valsiner, 2014a).

Já no processo de externalização, o catalisador pode ser uma demanda social, um desafio ou uma necessidade de expressão externa de conhecimentos, habilidades ou significados internos. O catalisador atua como um estímulo que incentiva o indivíduo a expressar ou comunicar seus pensamentos, emoções, intenções ou criações para o ambiente social e cultural, também, gradativamente, através das camadas (Valsiner, 2014a).

Assim, por meio da ação de catalisadores específicos, o processo de internalização da mensagem passa por duas camadas (Camada I e Camada II), até alcançar a parte mais interna da psiquê (Camada III). A partir disso, Valsiner (2014a) esclarece as distinções entre as camadas e as principais características de cada uma delas.

**Figura 2**

*Laminal model of internalization/externalization as double transformation*



Nota: Fonte - Valsiner (2014a, p. 71)

Camada I: esta é a camada mais superficial e tem a importante função de proteger a psiquê de ser inundada pela infinidade de estímulos e ruídos do ambiente. A fronteira estabelecida seleciona as mensagens do ambiente que considera mais significativas, ficando

aberta para estas e deixando-se ser penetrada através do catalisador K, enquanto permanece fechada para tantas outras informações que considera “ruído”.

Esta camada irá reunir os conteúdos que foram selecionados, mas ainda não foram priorizados pela pessoa. Será justamente na fronteira com a Camada II que haverá uma nova seleção das mensagens através do catalisador L, que vai decidir se estas devem fazer a transição para a Camada II ou permanecer nesta camada mais superficial. O processo de externalização dos conteúdos dessa camada geralmente envolve conversações mais amenas ou consideradas “conversa fiada”.

Camada II: os conteúdos desta segunda camada geralmente estão ligados a concepções que a pessoa tem ligadas à generalizações: psicologia, filosofia, política, negócios e assim por diante. Tais discursos internos relacionados a temas mais gerais vem acompanhados de marcadores emocionais leves. Trata-se de discussões de problemas abstratos que de algum modo mantém uma certa distância ainda em relação ao self mais central. Essa participação da pessoa nas questões mais gerais em que se envolve superficialmente permanece no nível do discurso racionalmente compreendido, mas não completamente assimilado. A mensagem ainda não é integrada plenamente ao núcleo afetivo da psiquê, mas pode criar a base para promover sua integração à parte mais estruturada do mundo intra-psicológico.

Camada III: em alguns casos, as mensagens generalizadas da Camada II podem ser reconstruídas de modo a passarem a compor a Camada III. Isto será feito a partir de uma seleção do catalisador M. Uma vez que um conteúdo seja levado para esta camada, adquire conexões afetivas profundas com a pessoa. Passa a compor um senso de identidade interno e muito íntimo, considerando que esta camada tem característica de absorver conteúdos de significados bastante pessoais. Os conteúdos dessa camada orientam a relação da pessoa com

o ambiente e consigo própria. Silêncios e outras expressões muito autênticas de uma pessoa podem estar externalizando conteúdos dessa camada.

Assim, do mesmo modo que a mensagem é transformada no processo de internalização, ela também sofre transformações a partir da passagem de volta por cada uma dessas camadas e suas fronteiras no processo de externalização. A partir dessa complexa dinâmica de processos semióticos, se formam as condições que permitem a auto-regulação do indivíduo na sua relação com o mundo socialmente construído ao seu redor (Valsiner, 2014a).

### **Desenvolvimento da identidade de gênero a partir do modelo laminal de internalização e externalização de Valsiner**

Considerando os pressupostos teóricos que foram expostos acima, podemos pensar sobre como se dá o processo de identidade de gênero ao longo do desenvolvimento de uma pessoa. Se pensarmos na centralidade do corpo como principal arena de negociação semiótica entre o indivíduo e o mundo a partir da performatividade, percebemos que a construção do gênero tem total relação com estes processos. A maior parte das transformações que fazemos em nosso corpo e a maneira como o decoramos são generificadas, então, o gênero torna-se fundamental na formação de identidade do indivíduo e na mediação da sua relação com o mundo.

Segundo e autore *queer* Judith Butler (2017), para um corpo ser considerado humano, primeiro precisa ser inteligível socialmente, e essa intelegibilidade passa por um reconhecimento do gênero. Este é o motivo pelo qual as pessoas intersexo (que nascem com ambiguidade genital), mesmo antes de desenvolverem condições subjetivas de tomar este tipo de decisão sobre suas vidas, comumente são submetidas ainda crianças e por determinação das famílias a cirurgias de “readequação genital” para que seus corpos fiquem em



conformidade com os outros corpos sexuados de modo binário. Trata-se de uma adequação cirúrgica para que seus corpos se tornem inteligíveis e a pessoa possa corresponder a apenas uma categoria de gênero: masculina ou feminina. Uma violência aceita socialmente em nome do enquadramento ao sistema sexo-gênero.

Além disso, a cultura coletiva na maioria das sociedades ocidentais parte de um pressuposto cisnormativo, o que significa uma tendência vista como “natural” de que a pessoa desenvolva sua identidade de gênero em conformidade com características do gênero atribuído com base nas genitálias. A “polícia do gênero” (Butler, 2019) irá se esforçar para garantir que a pessoa desenvolva uma performance considerada apropriada ao seu gênero atribuído, a partir de uma pressão que se dá por meio de sugestões, comentários, ridicularização ou formas ainda mais violentas direcionados às pessoas e comportamentos que fogem do modelo proposto (Jesus, 2013). Há toda uma rede de discursos, que utilizam desde argumentos científicos, religiosos ou naturalísticos para justificar esta construção coletiva.

Analisando o processo de construção do gênero a partir do modelo laminal (Valsiner 2014a), podemos inferir que as pessoas vão, desde muito cedo em suas vidas, internalizando os modelos de gênero propostos pela cultura coletiva, inicialmente de modo superficial (Camada I), até que ela internalize um modelo de gênero de modo mais abstrato e passe a se relacionar com o mundo a partir deste (Camada II). Com o decorrer dos seus processos de desenvolvimento, a sua relação com cada um dos gêneros se torna mais pessoal e mais profundamente emocional, desenvolvendo uma identidade de gênero (Camada III).

É possível que a pessoa desenvolva uma identificação positiva em relação ao gênero que lhe foi atribuído e uma atração ou admiração em relação ao outro gênero (partindo do pressuposto de que ela internalizou o modelo binário masculino/feminino). Essa ligação

afetiva com esses modelos na camada mais interna do *self* irá regular a externalização dos padrões de gênero a partir da performatividade de gênero e dos relacionamentos que estabelece com as pessoas do seu contexto social, também a partir do gênero destas.

Entretanto, geralmente esse processo de internalização da cultura coletiva se dá mediante a inúmeras tensões, uma vez que a identificação de um indivíduo com objetos, hábitos, modo de se comportar, de se vestir e de se decorar, de modo geral, não obedece sempre e totalmente aos padrões de gênero estabelecidos pelas normas da sua comunidade. Portanto, frequentemente as pessoas precisam negociar elementos afetivos ou de identificação para que possam ser externalizados sem repreensões, ou vivem estes elementos apenas no seu nível mais íntimo, sem externalizar seus sentimentos, desejos, etc.

Além disso, há algumas pessoas abrem mão de elementos de um dos gêneros com mais facilidade, e outras vivem esse processo com muita dor e dificuldade – porque alguns elementos adquiriram um valor afetivo e de identidade muito fortes – ou, simplesmente, se negam a abrir mão deles e externalizam aquilo que experienciam em seu nível mais íntimo, apesar das dificuldades e repreensões do coletivo.

Considerando que estes elementos podem se tornar ainda mais complexos, podemos pensar em um exemplo<sup>14</sup>: um rapaz descobriu que tinha desejos homossexuais, com o tempo isto tomou proporções importantes na sua vida, e no final da adolescência ele resolveu assumir para a família sua orientação sexual. No entanto, a família tinha uma orientação religiosa evangélica que não aprovava este tipo de identidade e prática sexual.

Após muitos conflitos, o rapaz volta a frequentar a religião, termina o seu namoro e as tensões com seu entorno reduzem. Ele, então, atribui a fonte dos seus problemas à

---

<sup>14</sup> Exemplo inspirado a partir de um estudo de caso desenvolvido por Toledo (2014)

homossexualidade e internaliza um novo modelo de gênero que pressupõe a hetenormatividade. Só que essas elaborações ficam no nível da Camada II. Na Camada III o garoto continua afetivamente comprometido com desejos homossexuais e as tensões voltam, só que agora apenas no nível intrapsíquico (Toledo, 2014).

Assim, estes processos podem tomar vários rumos, dependendo das decisões que o indivíduo tome em relação a cada situação que se impõe e a partir de elementos surpresa que podem exigir novos posicionamentos: considerando que surja uma nova paixão por outro rapaz, o rapaz do nosso exemplo irá viver ou lutar contra os seus sentimentos? Caso ele resolva viver, ele vai assumir publicamente e enfrentar as consequências disso ou esconder das outras pessoas? Vai continuar frequentando a sua religião ou preferirá sair?

A partir de cada uma dessas situações e a partir das projeções que o indivíduo faça para o seu futuro, surgirão novas negociações, novas tensões, novos elementos que serão internalizados e externalizados nas diferentes camadas. É interessante como este processo se dá de forma dinâmica e contínua dentro da experiência no tempo irreversível.

Por isso, voltamos a afirmar que a relação de uma pessoa com seu gênero se dá em um processo dinâmico e contínuo de tensões e negociações, podendo sofrer variações a partir de determinadas condições, justamente como afirma Butler (2017) na sua teoria da performatividade de gênero.

### **A Psicologia Cultural da Educação e a Transgeneridade**

Enquanto uma nova proposta para a Psicologia no campo educacional (Marsico, 2018), a Psicologia Cultural da Educação tem desenvolvido novas orientações práticas e teóricas para ajudar a pensar a educação do futuro. Nesta proposta, temos formulações teóricas que tomam como base as proposições de Bruner, Valsiner e Vygotsky.

Bruner, assim como os outros dois autores, parte do enfoque construtivista da realidade. “Bruner desenvolveu uma abordagem construtivista para os seres humanos: o mundo fora não existe; nós o construímos. Naquela época, o que mais interessava a Bruner foi o processo de construção em que a interação entra em jogo entre indivíduos e aspectos culturais.”<sup>15</sup> (Marsico, 2017, pp. 759-760, tradução nossa).

Neste sentido, considerou os processos de percepção como fundamentais, uma vez que estes vão direcionar a experiência dos indivíduos. Segundo Bruner, os processos de percepção são guiados por dois princípios fundamentais: o de construção e o de defesa. O princípio de construção torna um indivíduo mais sensível a determinados estímulos que espera encontrar a partir das suas expectativas. Na defesa, pelo contrário, elementos claros passam despercebidos por indivíduos que tem uma dificuldade ou resistência com um determinado tema (Marsico, 2017).

Se pensarmos as questões relativas a formas alternativas de experimentar o gênero, caso isto não seja uma política consciente dos professores e da instituição escolar, provavelmente irá incidir na dinâmica em sala de aula. Em termos de percepção, professores e colegas podem privilegiar as expressões de gênero que sejam concordantes com a norma e negligenciar aquelas que discordam do gênero esperado. Ou, em casos mais graves, no caso de o professor ter uma rejeição por demonstrações de gênero discordantes, pode ampliar sua percepção para isso de modo a punir ou constranger tais demonstrações.

Assim, de acordo com Marsico (2018), a Psicologia Cultural da Educação visa compreender como a experiência educacional está culturalmente organizada, considerando que a educação é central em processos de transformações sociais. A educação é definida dentro dessa abordagem como um movimento pessoal orientado para um objetivo,

---

<sup>15</sup> “Bruner elaborated a constructivist view about human beings: there is no world outside; rather, we construct it. The process of construction where the interplay between individual and cultural aspects are at stake was what interested Bruner the most at that time.” (Marsico, 2017, p. 759-760)

estruturando a vida das pessoas dentro e fora do contexto escolar.

Atualmente, a Psicologia da Educação tradicional se tornou mais aplicada que teórica, engajando-se em uma visão médica e diagnóstica dos problemas escolares e do desenvolvimento, e utilizando-se de estudos quantitativos, que não privilegiam a subjetividade e singularidade das crianças e jovens estudados. Tornou-se orientada para performances, métricas e resultados, desconsiderando o aspecto global do ser humano (Marsico, 2018).

A Psicologia Cultural da Educação busca, neste sentido, retomar a ideia vygotskyana de desenvolvimento como decorrente da aprendizagem (e não o contrário). Ou seja, na medida em que o ser humano aprende, vai desenvolvendo novas capacidades que o transformam de uma maneira global. Essa visão vai de encontro com a ideia difundida de que primeiro a criança precisa atingir um certo nível de desenvolvimento para então aprender (aprendizagem decorrente do desenvolvimento) e privilegia o aspecto cultural e humano do desenvolvimento e da subjetividade.

A proposta Cultural para a educação enfatiza a importância de a escola acolher a diversidade humana como modo de promover uma mudança social positiva, mais inclusiva, dinâmica e complexa, e não apenas um lugar de reprodução das desigualdades e injustiças sociais. Este seria o primeiro desafio. A escola é considerada, nesta perspectiva, como uma “membrana social”, uma vez que se localiza em um espaço de limiaridade entre o presente e o futuro. Assim sendo, já que lida eminentemente com processos de “tornar-se”, é papel da escola lidar com diversidade para ampliar as possibilidades de “o que está por vir” (Marsico, 2018).

Por este motivo, as diversidades do modo de viver o gênero precisariam ser aceitas e integradas no contexto escolar, discutindo o lugar da proibição implícita das performatividades *queer* e promovendo uma atitude inclusiva sobre a transgeneridade. Deste

modo, se ampliam as possibilidades de expressão de gênero, abarcando mais a complexidade da experiência humana e suas possibilidades de “tornar-se” seres humanos em sua plenitude.

Isto nos coloca diante do segundo desafio, que é a relação entre os valores e a escolarização. Ainda segundo Marsico (2018), “O sistema educacional é propositadamente orientado para a instauração dos valores de um contexto cultural por elaborar um ambiente institucionalizado que orienta estritamente o caminho em que as pessoas tornam-se membros desse ambiente” (p. 483, tradução nossa)<sup>16</sup>.

Então, conforme a autora coloca, a educação está sempre pautada em valores específicos das comunidades locais, e não em universais abstratos como se pretende. Por este motivo, torna-se fundamental compreendermos os horizontes da educação, ou, “para que estamos educando?” (Marsico, 2018), uma vez que a educação irá ajudar a formar os seres humanos do futuro.

O tema dos valores nos coloca, enfim, face ao terceiro desafio trazido por Marsico (2018), que é o modo como a visão tecnicista em busca de performance e resultado tem orientado a teoria e a prática da Psicologia da Educação nos últimos anos, sendo que os critérios de análise têm sido formulados externamente, homogeneizando os diferentes sistemas (como no caso das hierarquias criadas pela PISA).

No caso da transgeneridade, mais uma vez, vemos que essa questão dos valores se faz fundamental. No geral, temos a tendência a pensar que as escolas educam regidas por uma ética universal, sem perceber que sempre há valores fundamentais regendo as práticas escolares. Se considerarmos nosso contexto cultural ocidental, carregados de valores religiosos judaico-cristãos, perceberemos que estes permeiam boa parte de nossas práticas

---

<sup>16</sup> “Educational system are purposefully oriented towards the instantiation of the values of a specific cultural context by crafting an institutionalized setting that strictly guides the way in which people become members of that environment.” (Marsico, 2018, p. 483).

culturais e educacionais. E esses valores religiosos, em geral, consideram pecaminosos qualquer desvio de conduta em relação às normas de gênero e sexualidade.

Deste modo, há um valor de base judaico-cristã que permeia parte das escolas, que condena expressões de gênero não concordantes e orienta condutas educacionais de silenciamento e constrangimento dessas expressões (Paternotte & Kuhar, 2018). Neste sentido, uma vez que se trata de um valor que exclui parte da comunidade escolar, deveríamos repensar se este valor está de fato à serviço das nossas necessidades comuns no nosso tempo atual.

Outra questão fundamental diz respeito ao pedido usual das escolas para a Psicologia é de uma intervenção rápida e resolutiva de casos considerados “problema” porque, de algum modo, atrapalham a dinâmica das atividades escolares, considerando-os como casos isolados numa visão descontextualizada. Nesta perspectiva, o olhar medicalizante que busca diagnósticos e remédios como solução tem sido a principal parceria do conhecimento e prática construídos pela Psicologia. Temos visto, nesse sentido, a multiplicação de diagnósticos infantis de Autismo, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), entre outros, e sua consequente medicalização como modo de lidar com problemas escolares cotidianos (Marsico, 2018).

Além disso, sabemos que ainda hoje os manuais diagnósticos como DSM-V e o CID-11 mantêm as identidades trans como categorias diagnósticas, apesar de alguns avanços (Dias, 2015). Então, em alguns casos, vemos a transgeneridade ser tratada como uma condição patológica do aluno e encaminhada para tratamentos psicológicos e psiquiátricos. Aproveitando as discussões trazidas por Canguilhem (2011), uma vez que a transgeneridade não se enquadra na norma, ou na heteronormatividade, torna-se patológica e acaba sendo tratada como tal em inúmeros contextos sociais e educacionais.

A Psicologia Cultural da Educação propõe, portanto, que compreensão dos

fenômenos específicos que se apresentam deve ser contextualizada em seu entorno, do mesmo modo em que a ciência psicológica necessita tornar-se capaz de produzir generalizações teóricas sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. A visão deve ser global, ao passo que as ações devem ser locais e contextualizadas (Marsico, 2018).

Neste sentido, a Psicologia Cultural da Educação defende que a educação não deve apenas transmitir conhecimentos estabelecidos, mas cultivar conhecimentos sobre a própria condição humana e questionar inclusive a natureza e as bases do conhecimento.

Proporcionar aos alunos a compreensão dos valores e direcionamentos a que estão sendo levados e, assim, ajudar a forjar novos mundos possíveis. A ideia é cultivar, segundo as proposições de Bruner, um aluno e um ser humano orientados para as novas possibilidades de futuro (Marsico, 2017).

Repensar o modo como as questões de gênero são tratadas nas escolas faz-se fundamental para que a instituição escolar cumpra os objetivos propostos para a sua contribuição social. Uma vez que a escola orienta as aprendizagens e amplia as possibilidades de futuro a partir da construção de novos conhecimentos, toda sociedade tem a ganhar com a abertura para novas possibilidades de expressar o gênero para além da cisnormativa.

### **A Educação Inclusiva**

A atual ideia de educação inclusiva é decorrente de um longo processo de mudanças e amadurecimentos nas relações entre os atores no contexto escolar e outras instituições educacionais. À princípio, a exclusão escolar e segregação vivida por pessoas com deficiência deu origem à educação especial, em seguida à ideia de integração e, posteriormente, foi-se chegando ao paradigma da inclusão. Este último defende a ideia de que a educação deve servir a todas as pessoas, sem distinções, contemplando assim a questão da transgeneridade.



O modo como a nossa sociedade se organizou nos últimos séculos, e consequentemente as instituições educacionais, tem como base o paradigma moderno, que se instalou no contexto brasileiro a partir do processo de colonização. Esse paradigma moderno tem como princípios a análise, a segregação, a disciplina, a especialização, a norma, a redução da complexidade, o binarismo. Todas essas características geram uma polarização e hierarquização no modo de pensar o mundo, que acaba por se organizar a partir da lógica de oposição entre o normal *versus* o deficiente, o regular *versus* o especial, gerando um contexto de exclusão de todas as pessoas que não se encaixam na norma e na regularidade (Mantoan, 2003). Deste modo, perde-se de vista a importância das relações na vida humana, desvalorizam-se os conhecimentos diferentes e criam-se margens.

Em decorrência da evolução deste processo histórico pautado na modernidade e na violência e exploração decorrentes da colonização, vivemos uma realidade social e política difícil, cheia de desigualdades e violenta para a maior parte da nossa população. Por conta disto, uma das principais questões da educação inclusiva é a participação efetiva das pessoas com deficiência no processo educacional e a luta contra o capacitismo.

Em relação ao capacitismo, os estudos da deficiência defendem que esta deve ser tratada de forma interseccional porque reconhecem que as identidades e experiências das pessoas com deficiência são influenciadas por múltiplos e complexos sistemas de opressão, como gênero, raça, classe social, orientação sexual e outros aspectos da identidade e experiência social. Esses sistemas de opressão têm raízes no pensamento eugenista europeu, bem como nos processos de dominação decorrentes da colonialidade (Geshe, Block e Mell, 2020). Sobre este assunto, os autores comentam:

Partimos do pressuposto de que o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo

formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes. Ademais, as capacidades normativas que sustentam o capacitismo são compulsoriamente produzidas com base nos discursos biomédicos que, sustentados pelo binarismo norma/desvio, têm levado a uma busca de todos os corpos a performá-los normativamente como “capazes”, visando se afastar do que é considerado abjeção. Ademais, há uma estreita relação entre o capacitismo e as práticas eugênicas, uma vez que, com base no pressuposto da corponormatividade, justificou-se o uso compulsório de práticas de encarceramento, esterilização involuntária e até de eliminação das pessoas com deficiência. Outrossim, o capacitismo também tem relação com o aperfeiçoamento do sistema capitalista, à medida que há o estabelecimento de um ideal de corponormatividade que corrobora com a manutenção e aperfeiçoamento desse sistema econômico. (Gesse, Block e Mell, 2020, p.18).

Assim, ao abordar a deficiência de forma interseccional, os estudos da deficiência buscam analisar e compreender as interconexões entre diferentes sistemas de opressão, reconhecendo que a discriminação e a desigualdade são moldadas por múltiplas identidades e suas interações com o contexto social. Essa abordagem visa evitar uma compreensão simplista e unidimensional da deficiência, levando em consideração a complexidade das experiências e a diversidade das pessoas com deficiência.

A abordagem interseccional reconhece que as pessoas com deficiência não são um grupo homogêneo, mas indivíduos que vivenciam diferentes formas de opressão e discriminação simultaneamente. Por exemplo, uma travesti com deficiência pode enfrentar

desafios e barreiras adicionais devido à sua identidade de gênero, além de sua deficiência (York, 2021).

Neste sentido, Ochy Curiel (2019), teórica feminista decolonial, argumenta que o termo "imbricação" é preferível ao termo "interseccionalidade", por considerar que a interseccionalidade pode reforçar a lógica do sistema dominante ao manter as identidades separadas e independentes umas das outras.

Segundo Curiel (2019), o termo "imbricação" destaca a ideia de que as opressões não são entidades separadas que se cruzam em um ponto, mas estão entrelaçadas e interdependentes, formando um tecido complexo e interconectado de sistemas de opressão que se retroalimentam mutuamente. Essa perspectiva reconhece que as opressões não são apenas sobreposições lineares de categorias identitárias, mas sim resultam de uma dinâmica complexa e multifacetada que tem uma raiz comum, justamente, o sistema-mundo-colonial/moderno.

Curiel (2019) argumenta que, ao usar o termo "imbricação", é possível desafiar as estruturas de poder e ir além da lógica dominante que fragmenta as identidades e as opressões em categorias separadas. Dessa forma, busca-se uma análise mais holística e complexa que leve em consideração a forma como as diferentes opressões se manifestam e se reforçam em conjunto.

Deste modo, considerando as discussões trazidas pelas feministas negras e decoloniais, acreditamos que a defesa contra as opressões pode ocorrer de maneira focada em alguns momentos, e cada pauta deve encontrar seus espaços de discussão e luta política de modo específico. Isto, entretanto, sem perder de vista o conjunto das opressões que, no fim, é decorrente da mesma estrutura comum, o sistema-mundo-colonial/moderno-capitalista-

patriarcal-racista-cisheteronormativo-capacitista. Ao defender uma pauta, de algum modo, estamos fortalecendo todas as outras pautas que questionam esta estrutura de exclusão.

Se pensarmos a maneira com a qual esta estrutura de opressões incide na escola, perceberemos que processos psicossociais de exclusão correlatos atuam no seu interior, dificultando a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e adolescentes dissidentes da norma:

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da social — alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal. (Mantoan, 2003, p. 18)

Assim, o sistema de ensino brasileiro tem muitos desafios e tem sua história marcada pela falta de acesso à maior parte da população, especialmente as mais pobres, a um ensino de qualidade e que ajude a reduzir as desigualdades de oportunidades. Por outro lado, tivemos uma importante defesa pela universalização do ensino escolar para crianças e adolescentes que foi respaldado pelas leis e instituições brasileiras ao longo do século passado. Dentro desse processo, uma vertente foi fundamental para o início de uma nova postura sobre o acesso à educação para todas as crianças e adolescentes: a educação especial.

### **O Início da Educação Especial no Brasil**

De acordo com Glat e Blanco (2007), a educação especial começou a ser pensada e defendida a partir do modelo clínico médico, protagonizando uma crítica inicial à lógica de

exclusão radical e institucionalização das pessoas com deficiência que se praticava ao longo do último século. Os médicos tiveram um importante papel ao defender as necessidades de escolarização das pessoas com deficiência, especialmente no nível mental, que se encontravam sem acesso à educação formal e segregados em hospitais psiquiátricos e outras instituições. Nestes contextos, as atividades educativas não eram consideradas prioridade, limitando-se à aprendizagem de atividades utilitárias relativas ao cotidiano.

A partir dessa movimentação iniciada na medicina, a área da educação passou a olhar para a questão e implementar medidas no sentido de garantir educação e escolarização para pessoas com deficiência. Nos anos 70, houve um processo de institucionalização da educação especial no Brasil, com a implementação de políticas para garantir direitos educacionais para pessoas com deficiência (Glat & Blanco, 2007).

Segundo Glat e Blanco (2007), este processo foi importante como um primeiro olhar para a questão da inclusão no contexto educacional brasileiro. Entretanto, a educação especial manteve-se como um serviço especializado paralelo, ocorrendo em espaços externos à educação formal majoritária. A maior parte dos estudantes com deficiência encontravam-se fora das escolas, sendo que, de modo geral, não havia convivência com as crianças e adolescentes sem deficiências. Assim, a educação especial se tornou um sinônimo de educação para pessoas com deficiência, perpetuando a lógica de exclusão e separação.

A partir das críticas e discussões sobre a educação especial, esta passou a ser defendida como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos que a escola comum deve dispor para atender à diversidade do alunado, e não mais como um sistema educacional especializado a parte. Ou seja, o fato de as pessoas com deficiência precisarem de uma atenção diferenciada e abordagens e recursos específicos não significa que não possam aprender e conviver com as turmas regulares (Glat e Blanco, 2007).

O arcabouço da educação especial passa a ser visto como um conjunto de técnicas e tecnologias que, justamente, vão permitir a permanência dos alunos com deficiência e outros comprometimentos na escola regular. Deste modo, passa a ser vista como um recurso para a inclusão.

Assim, a educação inclusiva é um desenvolvimento das concepções teóricas e práticas da educação especial, de modo que a primeira atualiza e amplia as ideias iniciais desta última (Glat & Blanco, 2007). Em seu desenvolvimento, a educação passou ainda pelo paradigma da integração, antes de chegar à ideia de inclusão.

### **O Paradigma da Integração**

A partir das críticas ao modelo de educação especial e seguindo um movimento no sentido de resolver a questão da marginalização, também tomando como base a filosofia da normalização, desenvolveu-se o paradigma da integração (Glat e Blanco, 2007). Atualmente, esse movimento é visto como tendo uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

Glat e Blanco (2007) afirmam que nas situações de integração escolar, há uma seleção dos alunos com deficiência que estão aptos à inserção. Neste modelo, acredita-se que parte dos alunos com deficiência conseguem ser inseridos com efetividade nas turmas de ensino regular. Outros, com necessidades de aprendizagem e relacionamento muito específicas, continuariam habitando espaços segregados. Para esses casos, passam a ser indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender.

Segundo Mantoan (2003), o que se percebe no modelo da integração, portanto, é que escola não sofre transformações em sua base e estrutura, obrigando os alunos a se adaptarem a suas determinações. O ensino especial é simplesmente transposto ao ensino regular,

importando os profissionais, recursos e atividades. Este processo acaba por abarrotar as escolas regulares com mais uma demanda educacional, sem que sejam repensadas a lógica e a estrutura que geram exclusão.

Além disso, de modo mais específico, tornou-se evidente na prática escolar uma dificuldade de comunicação e integração das atividades entre o professor da sala de recursos e o regente da turma, que precisariam realizar um trabalho conjunto e dialogado. As classes especiais tornaram-se um fim em si mesmas, tornando-se um depósito de alunos com dificuldades de aprendizagem (Glat & Blanco, 2007).

Como consequência disso, desconsiderando os aspectos estruturais e sociais, os alunos são responsabilizados pelo próprio fracasso dando origem a um processo de patologização e medicalização das crianças e adolescentes. Isto faz com que se recorram a soluções individuais para problemas gerados no âmbito coletivo, e deste modo, é implementado um método apenas um paliativo de eficácia bastante duvidosa (Patto, 1997; Barreto & Guimarães, 2021).

Neste sentido, começaram a se pensar soluções mais sistêmicas para as questões no interior das escolas:

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. (Mantoan, 2003, p. 16)

**A Perspectiva Inclusiva como Prioritária na Educação Brasileira**

A ideia de Educação Inclusiva passa a ser defendida pelo UNESCO e outras organizações internacionais no início dos anos 2000, tornando-se, desta forma, um movimento mundial. No Brasil, atualmente, a Educação Inclusiva é a política educacional oficial do país, amparada pela legislação em vigor e convertida em diretrizes para a Educação Básica dos sistemas federais, estaduais e municipais.

Nesse processo, de acordo com Plaisance (2015), algumas ideias relacionadas ao tema da inclusão foram sendo reformuladas, transformadas e repensadas. Como exemplo, a linguagem relacionada a questões de deficiência é um assunto sensível e em constante evolução. Embora haja diferentes perspectivas e preferências individuais, atualmente, muitos especialistas e organizações defendem o uso da terminologia "pessoas com deficiência" em vez de "pessoas deficientes". Esta redefinição foi uma forma de defender a ideia de que a deficiência é apenas uma condição, e que não define uma pessoa.

Os autores Paiva, Silveira e Luz (2020), oferecem uma ampla abordagem sobre o assunto no livro *Estudos da Deficiência*, trazendo que:

[...] o conceito de pessoa com deficiência previsto na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência<sup>1</sup> foi um passo importante para mudar as concepções de deficiência vigentes e demarcar que a experiência da deficiência é relacional, causada pela interação da pessoa com lesões e impedimentos corporais com as barreiras presentes na sociedade. (Paiva et al., 2020, p. 96).

Estas discussões são influenciadas pelo Modelo Social da Deficiência, que ganhou destaque na década de 1970, principalmente no Reino Unido. Foi um marco importante nos estudos e no ativismo relacionados à deficiência, oferecendo uma perspectiva crítica sobre como a sociedade influencia a experiência das pessoas com deficiência. Durante esse período, houve uma crescente conscientização sobre as questões sociais e políticas relacionadas à



deficiência, resultando em uma mudança de paradigma na compreensão sobre o tema (Gesser et al., 2012).

O Modelo Social da Deficiência é uma abordagem teórica e conceitual que busca entender a deficiência como uma construção social, em oposição à visão tradicional que considera a deficiência como uma característica individual ou médica. Esse modelo foi desenvolvido como uma alternativa ao chamado "modelo médico" da deficiência (Gesser et al., 2012).

De acordo com Modelo Social da Deficiência, a deficiência é resultado das barreiras e das atitudes discriminatórias presentes na sociedade, ao invés de uma consequência intrínseca da condição individual da pessoa. As limitações e dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência são amplificadas pelas normas sociais, pelas políticas inadequadas, pela falta de acessibilidade e por outros fatores sociais (Gesser et al., 2012).

O referido modelo argumenta que a deficiência é uma experiência socialmente construída, e que as barreiras sociais, físicas, atitudinais e estruturais são as principais responsáveis por restringir a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. Enfatiza a importância de remover essas barreiras e promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para que as pessoas com deficiência possam participar ativamente em todas as esferas da vida. O Modelo Social da Deficiência desafia as percepções tradicionais e estigmatizantes da deficiência, colocando o foco na mudança social e na responsabilidade coletiva de criar uma sociedade mais inclusiva e acessível para todas as pessoas, independentemente de suas habilidades (Gesser et al., 2012).

Neste sentido, a deficiência passa a ser vista como própria do ambiente e não de uma pessoa. Se o ambiente não oferece condições para que todas as pessoas circulem e interajam com o mesmo, a deficiência está no ambiente e não em determinada pessoa. Assim,

ambientes inclusivos devem estar preparados para receber todas as pessoas que porventura venham a ocupa-lo, e não apenas pessoas sem deficiência ou consonantes com a norma estabelecida (Gomes & Blumenschein, 2019).

Tendo isto em consideração, percebemos que os ambientes urbanos ainda são pensados, de modo geral, com referência a homens brancos adultos magros cisgêneros sem deficiência. Se considerarmos crianças, idosos, mulheres, pessoas com deficiência, obesidade, pessoas trans e etc., rapidamente chegaremos à conclusão de que a maioria dos espaços está deficiente para receber essa diversidade. Alguns exemplos são os tamanhos e alturas de assentos ou o tempo de abertura e fechamento de portas automáticas ou dos sinais de trânsito para pedestres.

No ambiente escolar, são os espaços e atividades que devem estar adaptados a todas as crianças e pessoas acolhidas, e não o contrário (Souza & Casarin, 2022). A conformação de espaços para cadeirantes, materiais didáticos para crianças e jovens cegos ou com baixa visão são alguns exemplos bastante mencionados. Além disso, faz-se importante a inclusão simbólica de personagens e a história de outros povos não brancos nos conteúdos e matérias didáticos. Uma outra questão presente no cotidiano educacional é a dos banheiros, pensados para crianças e adolescentes cisgêneros, que acaba sendo um drama recorrente para jovens trans.

Outra ideia que passa a ser defendida é a utilização do termo necessidades educativas especiais ou particulares (Plaisance, 2015). Esta mudança no vocabulário foi essencial para o início da mudança da educação especial no sentido da inclusão. Assim, o autor afirma que os estudos na época estimavam que cerca de vinte por cento das crianças tinham necessidades educativas especiais, afirmando a extensão e complexidade da questão. A dimensão deste fato passou a sugerir a integração destas atividades às escolas comuns. Nesses casos, grande parte

das necessidades educativas poderiam ser atendidas em classes regulares, e as medidas educativas mais especializadas passariam a ser trabalhadas em dinâmicas adicionais, em horários e espaços alternativos.

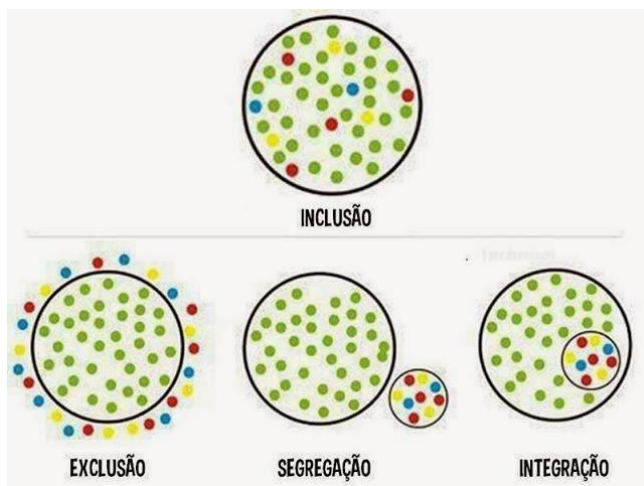
Assim, percebe-se que a ideia de integração defendida anteriormente mantinha a sensação de que as pessoas com necessidades especiais eram visitantes na escola regular. Segundo o Plaisance (2015), do ponto de vista da inclusão, todas as crianças devem fazer parte igualmente do processo educacional e compartilhar o mesmo tronco comum. Aquelas que precisarem de maior atenção ou técnicas específicas passam a ter esse suporte de modo particular.

A inclusão deve promover possibilidades reais de convivência, desenvolvimento e respeito a todas as pessoas, evitando dinâmicas de exclusão no interior da escola. Com o paradigma da inclusão, então, vê-se superada a cultura de separação da educação especial. Do mesmo modo, dá-se um passo à frente em relação à visão integrativa, que propôs uma certa assimilação das diferenças que continuavam sempre marcadas no interior das dinâmicas escolares (Plaisance, 2015).

A seguinte imagem é bastante ilustrativa para a compreensão deste processo:

### **Figura 3**

*Ilustrando os modelos da exclusão à inclusão*



Nota: Fonte - Inclusão, Exclusão, Segregação e Integração (2013)

A partir desta representação, podemos pensar o modelo de exclusão como referente ao ensino tradicional que não se preocupava em incluir as diferenças; o modelo de segregação como o início da educação especial, que criou um ensino paralelo e segregado para crianças e adolescentes com deficiências; o modelo de integração que trouxe o ensino especial para dentro das escolas, mas excluindo essas crianças em seu interior; por fim, o modelo de inclusão, em que todos estejam igualmente amparados e considerados no interior da instituição, sem distinção de raça, gênero, sexualidade, religião ou qualquer outro tipo.

No mundo, alguns documentos serviram de base para a implementação de mudanças no sentido de uma educação inclusiva, como a Declaração de Salamanca (1994). Nesta declaração:

O princípio que orienta essa estrutura (de ação em educação especial) é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes ou superdotadas, crianças de rua e trabalhadoras, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos inferiorizados ou

marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto dessa estrutura, o termo 'necessidades educacionais especiais' refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem. [...]

Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. (p. 3)

Chama a atenção a extensão do caráter inclusivo proposto pela Declaração de Salamanca (1994), que, ainda no final do século passado, propõe abarcar toda a diversidade de condições físicas, intelectuais e sociais que porventura possam ser geradoras de exclusão do processo educacional.

Já no ano de 2006, houve a aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência na ONU. Estas diretrizes passam a integrar o ordenamento jurídico brasileiro, defendendo que “o direito da pessoa com deficiência à educação se efetiva somente em um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, etapas e modalidades” (Ministério da Educação, 2016, p. 53)

A nossa constituição federal (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988) dá respaldo a essas ideias de modo mais específico ao estabelecer como fundamentos do estado brasileiro “a cidadania e a dignidade da pessoa humana” (art. 1º, incisos II e III); também ao estabelecer como um dos objetivos fundamentais da República “construir uma sociedade livre, justa e solidária” e “a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, incisos I e IV). Está na nossa constituição também que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a

inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)” (art. 5º).

No artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. e seguintes, o direito à educação para todas as pessoas”. Adiante, a o texto da constituição coloca “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (art. 206, inciso I, II e III). Por fim, traz que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, inciso V).

Esses são alguns preceitos constitucionais que orientam a organização do estado brasileiro e servem de pilares para o desenvolvimento de documentos no âmbito da educação. Segundo nossa constituição, o estado tem responsabilidade sobre a criação o estabelecimento de um novo modelo de educação, sendo a escola um componente basilar da própria democracia. A ideia de que todos são iguais perante a lei e devem ter seus direitos à educação garantidos, sem distinções ou preconceitos, é a ideia central que organiza e sustenta toda a política de educação inclusiva no Brasil.

Outro documento fundamental na orientação das políticas públicas no âmbito da educação no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, 1996). Segundo o Artigo 3º: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de

concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; (...) VIII - gestão democrática do ensino público (...).”

Vemos, deste modo, que a LDB (Lei nº 9.394, 1996) reproduz e amplia os princípios constitucionais que devem pautar a educação no Brasil. Vemos que a função da escola não se resume à propagação de conhecimentos técnicos, mas também à formação artística, humana e cidadã. O respeito às leis, à democracia, a defesa dos direitos humanos e da não-violência, a convivência com as diferenças são temas que podem e devem ser ensinados e debatidos dentro do âmbito escolar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, 1990) defende que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, (...) assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

**Parágrafo único.** Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.  
(Art. 3º)

Reafirma-se no ECA (Lei nº 8.069, 1990) que todas as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e tem o direito de poder desenvolver seu potencial físico, moral, intelectual, social e espiritual. Neste sentido, é dever do estado proteger e garantir esses direitos.

Mais à frente, no artigo 5º, o ECA (Lei nº 8.069, 1990) traz um texto de suma importância pra o presente debate, ao afirmar que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. Além disso, o ECA (Lei nº 8.069, 1990) defende que “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.” (Art. 17º). E ainda, “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.” (Art. 18º).

Por fim, no Artigo 53º do ECA (Lei nº 8.069, 1990) se escreve que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores.

Os educadores e educadoras do Brasil têm, não apenas o dever ético, mas a responsabilidade legal de proteger os direitos de todas as crianças e adolescentes. Isto implica que a prática ou a omissão diante de violências, discriminações ou tratamentos desumanos, vexatórios ou constrangedores são contra o ordenamento jurídico brasileiro. Por este motivo, as escolas têm a obrigação legal de agir ativamente para combater essas práticas, inclusive dentro das famílias.

O Plano Nacional de Educação – PNE, (Lei nº 10.172, 2001) é mais um documento importante no sentido da defesa à educação inclusiva ao defender que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o



atendimento à diversidade humana”. Importante frisar, mais uma vez, como os estes documentos são enfáticos ao priorizar a educação e ao associar a educação inclusiva à toda a diversidade humana.

A partir dessa movimentação inicial que seu deu a partir da redemocratização do estado brasileiro, o início dos anos 2000 aprofundou as transformações em direção a uma sociedade mais justa e a uma educação mais acessível para todos, especialmente com a ascensão de um governo de esquerda representado pelo presidente Luíz Inácio da Silva do Partido dos Trabalhadores no ano de 2003 (Baptista, 2019).

Segundo Baptista (2019), a primeira década do novo milênio é um momento de intensificação e ampliação da escolarização de alunos com deficiência a partir das políticas públicas e uma maior valorização do ensino comum. Um importante passo nesta direção foi a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (Ministério da Educação, 2008).

Pudemos, desta forma, assistir ao avanço das discussões e das políticas no sentido de uma educação realmente inclusiva, que ofereça oportunidade de desenvolvimento a todas as crianças e adolescentes do Brasil. Por outro lado, este trabalho nos trouxe a dimensão do fosso social do nosso contexto nacional e a infinidade de desafios que a nossa realidade impõe para que estas ideias possam tornar-se reais.

### **Desafios da Implementação das Políticas de Inclusão no Contexto Educacional Brasileiro**

Segundo Rosalba Garcia (2017), a grande questão da inclusão é o fato de ela estar sendo implementada em um contexto de capitalismo agressivo, que é excludente em sua raiz. Para que fosse possível promover uma política realmente inclusiva nas escolas, seria necessário que tivéssemos uma sociedade mais justa e igualitária. Precisaríamos reestabelecer

as bases estruturais da nossa sociedade, algo que parece muito distante e utópico para que seja considerado uma condição; por isso, teremos trabalhar na implementação da educação inclusiva considerando essas contradições.

Além disso, a maior parte dos profissionais que atua na educação regular não foi formada dentro da ética de inclusão e não se sente capacitada para amparar as demandas que surgem no cotidiano escolar a partir de uma maior diversidade do alunado. De acordo com Garcia (2017), seria necessária uma revisão geral dos currículos de formação de professores, mudanças nos documentos e formação massiva para professores, gestores e funcionários da área escolar para que tivessem de fato a competência para atuar com a ampla gama de questões que uma educação inclusiva impõe.

Há ainda um movimento de pais contrários a implementação da educação inclusiva, temendo a diminuição da qualidade do ensino regular que já se encontra precarizada. Parte-se da ideia de que, na prática, os professores terão que reduzir o nível de desenvolvimento e cobrança dos conteúdos para que todos consigam acompanhar o andamento das aulas (Garcia, 2017). Acredita-se, portanto, que as habilidades e capacidade intelectual das crianças que estão fora do ensino regular sejam necessariamente inferiores e desconsideram a importância da convivência com a diversidade como parte fundamental da formação humana.

Para além, os nossos dispositivos legais supracitados e autores da área tem alertado para o fato de que a escola não é um local apenas para a aprendizagem de conteúdos, mas tem como uma de suas funções primordiais promover a socialização do alunado. Considerando a natureza social do desenvolvimento humano, a escola tem um papel fundamental no processo de construção humana através das trocas e relações estabelecidas em seu ambiente (Dainez & Smolka, 2019). Esse é um dos motivos pelos quais não se recomenda a educação domiciliar,

justamente porque faltaria este elemento na formação educativa das crianças. Ademais, a convivência com a diversidade é importante para a formação humana de todas as crianças.

Por fim, mas não menos importante, vemos um achatamento da discussão sobre educação inclusiva, como se esta tratasse apenas da educação de pessoas com deficiência. Na realidade, a educação inclusiva pretende promover a educação para todes, sem distinções. Assim, além de pessoas com deficiência, temos a exclusão de diversos grupos sociais do processo educativo, como pessoas pobres e racializadas, migrantes, refugiados, ribeirinhos, bem como a precarização da educação pública que é oferecida a esta população. Segundo Plaisance (2015):

No Brasil, a inclusão faz parte de um conjunto de políticas nacionais, de modo que a noção diz respeito tanto a diferentes aspectos da sociedade, tais como emprego, transportes, escolarização, quanto a populações diferentes, como pobres, afro-brasileiros e pessoas com “necessidades especiais”. (p. 236)

Assim, a ideia de inclusão não é exclusiva da educação, mas do direcionamento democrático de todas as políticas do estado. Dentro disso, temos o ainda as questões de gênero e sexualidade, como machismo e a LGBTfobia atuando estruturalmente de modo a excluir determinadas crianças e adolescentes de diversos espaços, não apenas físicos, mas simbólicos e afetivos dentro e fora contexto escolar.

Este último aspecto, entretanto, é frequentemente negligenciado quando procuramos por trabalhos sobre educação inclusiva. Há uma grande produção no Brasil e no mundo sobre o tema em que, de modo geral, os outros temas identitários são invisibilizadas, tendo um foco quase exclusivo à questão das deficiências físicas e mentais. Além disso, apesar de grande parte dos trabalhos já adotar como base o Modelo Social da Deficiência, o “modelo médico”

ainda se faz muito presente, orientando as discussões em um viés individualista, médico e patológico (Marsico, 2018).

A questão da deficiência é de extrema importância e deve ser, de fato, exaustivamente debatida. A inclusão das pessoas com deficiência ainda é bastante rudimentar e precisa ser garantida, não apenas nos espaços escolares, como em todo e qualquer espaço de convívio social. Contudo, outras pautas sistêmicas e sociais são igualmente importantes nesta discussão sobre inclusão, e não devem ser negligenciadas.

A presente tese pretende, desta maneira, provocar os estudiosos da educação para que se possa pensar em uma reestruturação da instituição escolar para que se torne realmente inclusiva. Para tanto, faz-se necessário, dentre outras coisas, uma atenção específica à discussão dos temas de gênero e sexualidade para que a própria escola não seja promotora de exclusão e sofrimento psíquico.

### **Uma Proposta Inclusiva para Proteger o Desenvolvimento das Pessoas Trans no Espaço Escolar**

Conceitos como *diferenças individuais e dificuldades de aprendizagem* lançam um olhar sobre processos individuais e subjetivos, mas não oferecem esclarecimentos sobre a instituição social da escola. Mas será que não compõe o processo psicológico do estudante o fato de que a escola teria dificuldades de ensinar ou produziria situações de sofrimento psíquico? (Dazzani, 2010, p. 367)

Este questionamento vem trazer a urgência de que a escola se repense de maneira global, justamente o mesmo que propõe a educação inclusiva, de modo a conseguir promover equidade nas condições de ensino para todas as crianças e adolescentes. Vemos, no entanto, que grande parte das dificuldades que a educação enfrenta e do chamado fracasso escolar é decorrente da maneira com a qual a instituição escolar está organizada e a falta de preparo

para lidar com a complexidade das questões sociais que o alunado apresenta ao chegar na escola. Em diversos momentos, a própria escola produz violências ou permite que estas sejam enraizadas em seu interior.

Segundo Nery e Gaspodini (2015), temos uma prática escolar que ainda exclui crianças e adolescentes trans de seu interior, tornando o ambiente escolar um lugar inóspito para o desenvolvimento de identidades dissidentes. Neste caso, ou as pessoas trans são expulsas, ou sobrevivem com muitas restrições que irão afetar seu desenvolvimento e gerar consequências no seu processo de aprendizagem.

Para transformar esta realidade, precisaremos repensar algumas práticas escolares específicas. Pessoas transgênero enfrentam de modo sistemático uma série de dificuldades dentro do ambiente escolar devido ao desconhecimento sobre o assunto, à discriminação e à falta de apoio adequado. Em alguns casos, os *bullyings* transfóbicos chegam a gerar mortes por suicídio ou homicídio, bem como ideações suicidas. Por este motivo, Marcelo do Nascimento, Michel de Sena e Paulo de Oliveira Bastos (2023) defendem que a proteção da população trans deve ser tomada como uma questão de saúde pública. Então, algumas ações específicas precisam ser adotadas pelas escolas para que cumpram o seu dever de acolher a todes es estudantes.

Primeiro faz-se necessária uma intervenção ativa por parte de professores, funcionários e gestores das escolas no sentido de prevenir e punir episódios de discriminação e *bullying* dentro do espaço escolar. Pelo fato de estarmos inseridos em uma cultura coletiva que legitima e naturaliza a cisheternormatividade, alunes trans sofrem maior risco de passarem por exclusão e violências parte de colegas de classe. Esse ambiente hostil pode gerar isolamento social, baixa autoestima e dificuldades emocionais para os indivíduos transgêneros, gerando sua expulsão (do Nascimento et al., 2023).

Isto nos leva ao segundo ponto, que trata da importância de uma formação sobre a inclusão e respeito em relação às identidades trans para todos os atores do contexto educacional, especialmente professores e gestores. Muitas escolas não estão preparadas para lidar com a identidade e expressão de gênero de pessoas trans. Isso resulta em uma falta de inclusão, de políticas internas e práticas que reconheçam e respeitem a identidade de gênero das pessoas trans (Nery & Gaspodini, 2015).

Segundo aponta o estudo realizado por Luma Nogueira Andrade (2012 citada por Nery & Gaspodini, 2015), há uma falha importante na formação de professores e gestores a respeito de temas relacionados ao gênero e à sexualidade, de modo que se mostram incapazes de manejar situações relacionadas ao tema.

De acordo com Nery e Gaspodini (2015), a atualização de termos e conceitos em dicionários e materiais escolares seriam ferramentas importantes contra a falta de conhecimento e para a promoção de inteligibilidade sobre a diversidade, bem como a inclusão de discussão a respeito de questões de gênero e sexualidade dentro do currículo escolar. Faz-se ainda necessário o debate sobre a utilização da linguagem neutra para a inclusão de algumas pessoas não binárias que não estão representadas na linguagem binária atual, além de o fato de o “masculino universal” utilizado como neutro no português, não ser algo neutro de fato.

Além disso, a utilização do nome social e pronomes adequados é uma outra política fundamental de proteção a identidades trans. A não utilização do nome e pronome adequados por parte dos educadores e colegas de classe pode ser extremamente prejudicial para pessoas trans, gerando grande sofrimento psíquico. São frequentes os relatos de alunes trans que fazem grandes esforços para realizar a mudança do seu nome nos documentos institucionais e listas de chamada, enfrentando uma grande resistência ou total negativa por parte da escola.

Isto provoca desestímulo em frequentar o espaço escolar e abre margem para constrangimentos. O não-reconhecimento e uso do nome social ou do pronome invalida e desrespeita a identidade de pessoas trans e causa desconforto emocional e social em suas trajetórias (Nery & Gaspodini, 2015).

As escolas precisam eliminar as barreiras administrativas que impedem a boa permanência das pessoas trans na instituição. As políticas e procedimentos administrativos das escolas com frequência não estão adaptados para acomodar pessoas trans, como a atualização de registros e documentos legais para refletir sua identidade de gênero correta. Estas ações devem fazer parte da rotina dos procedimentos escolares para garantir que não haja violências transfóbicas institucionais.

Além disso, determinadas regras de vestimenta também podem estar calcadas em valores transfóbicos e devem ser abolidas do espaço escolar (Sousa & Junior, 2022). Algumas escolas chegam a impedir a entrada de alunes que não estejam vestidos dentro da expectativa de gênero imposta pelas escolas, o que se configura em uma intervenção transfóbica por natureza. O traje escolar não pode limitar a expressão de gênero dos seus estudantes.

Outra questão central nesta discussão tem relação com as práticas sexistas nas aulas de educação física. As escolas precisam reformular a maneira de organizar as práticas das atividades físicas e a divisão dos alunos da classe, de maneira que se possa fugir da clássica divisão binária de atividades de meninos ou de meninas. Isso gera dificuldades e desconfortos nes estudantes que não se identificam com a lógica binária cisnormativa, ou que gostariam de participar de jogos e brincadeiras que não são os designados para elus (Nery & Gaspodini, 2015).

A pesquisa de Altmann (2009) mostra que a disciplina de Educação Física se configura como um intraespaço escolar que merece destaque entre as produções de diferenças de gênero, através da separação, classificação e hierarquização. Baseando-se em argumentos biologizantes e sexistas, justifica-se a inserção, adesão e permanência de meninos e meninas em diferentes práticas corporais e esportivas. Muitas crianças (incluindo as cisgêneras) se sentem discriminadas e se isolam para não participar das atividades. (Nery & Gaspodini, 2015, p.64).

Um ponto fundamental para garantir a inclusão de pessoas transgêneras no contexto escolar é o acesso a banheiros e vestiários. As pessoas trans enfrentam desafios diários ao utilizar estes espaços escolares, já que as políticas institucionais geralmente são excludentes e não reconhecem sua identidade de gênero. Isso pode levar a constrangimento, violações de privacidade e dificuldades na participação em atividades físicas. Não são raros os relatos de pessoas trans que simplesmente evitam utilizar o banheiro enquanto estão na escola, submetendo-se a desconfortos e riscos à saúde para não terem que enfrentar situações embaraçosas (Nery & Gaspodini, 2015).

O apoio psicológico especializado dentro do contexto escolar, juntamente com uma equipe multidisciplinar, será um grande diferencial na promoção da saúde psíquica e inclusão escolar de pessoas trans. Considerando que muitos desses jovens estão em um momento já bastante delicado em relação às transformações do seu desenvolvimento e construção de identidade, realizar a transição de gênero no período escolar pode ser um processo bastante desgastante psíquica e emocionalmente. Por este motivo, contar com o suporte de profissionais especializados para atravessar o momento inicial e conseguir sustentar a construção da identidade nos momentos posteriores aos da transição pode ser decisivo para uma boa adaptação de estudante ao contexto escolar (Nery & Gaspodini, 2015).



Considerando as leis que regem a sociedade e a educação brasileira, é função das escolas criarem um ambiente seguro, inclusivo e respeitoso para todas as pessoas, independentemente de sua identidade de gênero. Entretanto, para atingirmos estes objetivos, será necessário um trabalho mais profundo no sentido de criar novas bases epistemológicas para nossa construção de mundo, diferentes destas construções hegemônicas que estão postas, frutos da colonialidade e que sustentam os modos de vida atuais.

Em nossos dias, precisamos reforçar a importância de uma escola laica, que respeite todas as religiões e que não imponha nenhuma prática religiosa específica no seu contexto educacional, porque isto se torna excludente para aqueles que não comungam com a mesma fé. Além disso, a permanência de determinados discursos de ódio transfóbicos no Brasil têm tido como alicerce justamente valores e interpretações de base cristã, trazendo dogmatismos pouco inclusivos e preconceitos que não estão abertos para o debate e para a transformação (do Nascimento et al., 2023).

Para além, a base biomédica é um fator de peso também nos discursos homo/transfóbicos dentro da escola:

No Ocidente, as articulações discursivas na Educação são feitas através dos saberes médico, jurídico e cristão. A escola, pedagogicamente, ainda tem uma visão biologizante da sexualidade e é um arsenal poderoso de produção e reprodução dos processos de normalização, das hierarquias sexuais e de gênero, marginalizando os “não-normalizáveis”. As instituições não apenas herdaram a homo-transfobia, mas a cultivam e ensinam, ao consentirem sua ocorrência. É através da reificação dos modelos sociais de exclusão que a escola discrimina, expulsa ou silencia, ignorando as denúncias. (Nery & Gaspodini, 2015, p. 65).

Assim, ao defender uma educação inclusiva, precisamos tratar da opressão sofrida pelas pessoas transgêneras dentro e fora do espaço escolar. Neste sentido, a base de valores cisheteronormativa, corponormativa, baseada no binarismo norma/desvio, eugenista, racista, biomédica, capacitista, colonial e capitalista precisa ser repensada na escola e na sociedade, para que todas as pessoas tenham acesso a um mundo mais justo e acolhedor.

### **Método**

Valsiner (2017) em seu livro “From Methodology to Methods in Human Psychology” tece comentários e sugestões interessantes sobre a condução metodológica de trabalhos em Psicologia. A exposição inicial do autor argumenta que, frequentemente, recorremos a métodos prontos e muitas vezes não levamos em consideração se a estrutura teórica por detrás do método corresponde àquela defendida na pesquisa. Simplesmente escolhemos alguma técnica dentro de uma “caixa de ferramentas”, sem compreender de fato a base epistemológica que ampara determinado método.

Por um lado, isto pode se dar porque um método amplamente utilizado e explorado tende a passar um sentimento de maior segurança e confiabilidade da pesquisa. Uma vez que a tentativa de fazer da Psicologia uma ciência precisa e confiável permeia toda a história da Psicologia, isto justificaria essa busca por metodologias "mais objetivas" e quantitativamente validadas. Por outro lado, talvez a maioria dos pesquisadores não sinta segurança conceitual suficiente para criar seu próprio método de pesquisa com a consistência necessária ao rigor científico.

Em outro momento do mesmo livro, Valsiner (2017) critica essa busca cartesiana pela simplicidade dentro da Psicologia, uma vez que o fenômeno psicológico é inerentemente complexo e precisa de análises que contemplem essa complexidade. Então, como construir generalizações a partir de eventos singulares e transitórios de contextos específicos - que

seria justamente o sentido do fazer científico? Parte-se da ideia de que não existe incompatibilidade no fato de haver em eventos únicos e transitórios princípios universais subjacentes. Seja na Psicologia ou em qualquer outra área das Ciências Humanas em que se tratam de eventos extremamente contextuais, frequentemente haverá espaço para as generalizações

Dentro desta perspectiva, a pesquisa qualitativa oferece uma alternativa para se fazer ciência que vai além dos moldes cartesianos tradicionais. Esta abordagem metodológica se opõe à necessidade de uma quantidade enorme de dados definidos objetivamente sobre um tema restrito que, ao fim ao cabo, raramente oferece um conhecimento profundo e idiossincrático sobre um determinado tema. O modelo quantitativo é necessário, porém limitado, especialmente quando se trata do conhecimento sobre o que é individual e subjetivo.

As metodologias qualitativas:

São entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. (Minayo, 2016, pp. 22-23)

Pelos motivos expostos acima, a escolha metodológica deste trabalho situa-se na concepção qualitativa de pesquisa, pois acreditamos que esta abordagem nos permite compreender melhor como as pessoas trans, em sua individualidade e complexidade, construíram suas experiências subjetivas. Pretendemos, então, a partir do enfoque idiográfico que permite um certo aprofundamento em cada caso, compreender o papel da escola no processo de construção de gênero em pessoas trans.

Neste sentido, Chizzotti (2010) explica que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas relações. (p. 79)

Assim, corroboramos com a ideia de que o pesquisador é parte ativa da construção do conhecimento, não sendo possível a sua neutralidade. O pesquisador estabelece uma relação com os participantes da pesquisa e com o conhecimento gerado que só pode se estabelecer a partir da sua própria individualidade.

Como principais referenciais teóricos para análise e produção dos conteúdos foram utilizadas a Psicologia Semiótico-Cultural, a Teoria do Self Dialógico e a Teoria *Queer* que propõem, cada uma a seu modo, a “desconstrução” como modelo para compreendermos como uma coisa foi construída, revelando e desmontando os valores e concepções que foram depositados sobre estas mesmas coisas. Assim podemos repensar e desnaturalizar tudo aquilo que até então costumávamos considerar dado, verdadeiro e inerente à natureza, neste caso, as nossas concepções de identidade de gênero e sexualidade (Rodrigues, 2005).

Além disso, tanto a Psicologia Semiótico-Cultural quanto a Teoria do Self Dialógico e a Teoria *Queer* questionam a dualidade, ou o binarismo, entre mente e corpo. Esta separação radical entre as duas instâncias, comum no pensamento cartesiano, é duramente criticada e revista nestas concepções. Do mesmo modo, Butler (2020) estabelece uma crítica do corpo

como uma superfície de inscrição, corporificação e materialização da cultura, visão próxima à proposta pela Psicologia Semiótico-Cultural e suas bases construcionistas.

Por outro lado, Butler (2017) critica a pretensão de cientificidade e universalidade que é proposta por Valsiner (2017) e que, de algum modo, este trabalho também persegue. Ainda, baseada nos princípios pós-estruturalistas, *e autore* queer se contrapõe à ideia de um sujeito pré-discursivo que, de algum modo, ainda persiste na ideia de mente humana como geradora de significados proposta por Valsiner (2014a).

Enfim, acreditamos que, guardadas as suas importantes distinções, há entre as abordagens uma coerência epistemológica e conceitual suficiente para permitir o trabalho sobre o tema da transgeneridade. Em muitos pontos, inclusive, funcionaram de modo complementar. Juntas, considerando as suas diferenças, contribuíram na construção conceitual e prática do trabalho.

### **Participantes**

A pesquisa ocorreu a partir de entrevistas semiestruturadas feitas virtualmente com pessoas autodeclaradas trans residentes no território brasileiro. A partir do contato com pessoas próximas, pedimos indicações até encontrar pessoas trans dispostas a participar das entrevistas, utilizando assim o método “bola de neve” ou “Snowball” (Vinuto, 2014).

O método se utiliza justamente de documentos ou informantes-chave, chamados de *sementes*, para conseguir atrair os participantes com o perfil necessário para a pesquisa (Vinuto, 2014). No nosso caso, foram justamente alguns informantes-chave que serviram de sementes para que pudéssemos chegar aos participantes, sendo estes, pessoas próximas que de alguma maneira tinham contato com alguma pessoa trans.

O método bola de neve é uma técnica de amostragem não-probabilística, adequado para estudos em que há uma dificuldade de acesso aos participantes, ou por serem poucos representantes, ou por evitarem contato com pesquisadores por conta de estigmas, preconceitos ou questões do tipo (Vinuto, 2014). No processo de desenvolvimento desta pesquisa, houve uma grande dificuldade de conseguir participantes disponíveis para entrevistas porque as pessoas trans tem uma resistência justificada em participar de pesquisas acadêmicas, seja pelo costumeiro mau uso das informações que são fornecidas, seja para evitar cair no lugar de “objeto” de pesquisa, em que es participantes frequentemente não ganham protagonismo e visibilidade na construção do conhecimento sobre si mesmas.

Como um modo de amenizar possíveis efeitos como os acima mencionados, resolvemos enviar para todes es participantes a análise da entrevista quando estava quase finalizada, para saber se as pessoas entrevistadas se sentiam confortáveis com as análises, se concordavam, se sugeriam alguma modificação ou adição de algo. Neste processo, recebemos o retorno de três entrevistades, que aprovaram o texto produzido sobre as entrevistas<sup>17</sup>.

Enfim, foram entrevistadas quatro pessoas transgêneras entre vinte e um e vinte e nove anos entre os dias oito de maio à primeiro de junho de 2022. O nível de escolaridade foi indiferente no processo de inclusão des entrevistades, desde que houvesse algum nível de escolarização para podermos relacionar com os objetivos da pesquisa. Foram consideradas para a pesquisa pessoas que fizeram a transição de gênero nos últimos dez anos, para que houvesse alguma proximidade de tempo em relação a este processo. Em relação à composição, tivemos entre es entrevistades três homens trans e uma pessoa não binária. Foram contactadas algumas mulheres trans que, ou se negaram a participar, ou interromperam o contato em algum momento.

---

<sup>17</sup> O participante Nego Rei não respondeu ao contato.

Nos questionamos sobre esta dificuldade em encontrar participantes que representassem o grupo das feminilidades trans, mas não conseguimos uma resposta definitiva. Ficamos com a impressão, diante de algumas afirmações feitas, que as mulheres contactadas tinham um alto nível de organização e consciência política que as fizeram recusar a participação. Ou, talvez, a dificuldade pode ter advindo do fato de a entrevistadora ser uma mulher cis e considerando que este grupo identitário já protagonizou inúmeros ataques às mulheres trans em contextos políticos e acadêmicos.

Por este motivo, acreditamos que uma parte importante das experiências de pessoas trans no contexto escolar não pôde ser contemplada neste estudo. Seguramente, o processo de desenvolvimento e construção de gênero das feminilidades trans em relação ao contexto escolar terá suas especificidades, considerando o cruzamento interseccional destas identidades. Esta lacuna, logo, deverá ser preenchida por estudos posteriores que se proponham a um objetivo próximo ao deste estudo.

### **Instrumentos**

#### **Entrevistas**

Foram realizadas entrevistas virtuais semiestruturadas desenvolvidas com base nesta abordagem como principal meio de construção dos dados. A condução das entrevistas se deu, de maneira muito livre, respeitando o modo como o fluxo das informações e da dinâmica de interação for acontecendo. Tomamos como base as propostas de Carl Rogers (Holanda, 2009), quando propõe uma forma espontânea e aberta por parte do psicólogo na condução de entrevistas e atendimentos com base humanista.

#### **Mapa Escolar**

Utilizamos como técnica complementar o Mapa Escolar, uma adaptação da técnica do “Mapa” para este estudo, em que se faz um desenho em forma de mapa contendo os principais elementos da escola de modo que as pessoas puderam localizar locais importantes de construção de sentidos afetivamente importantes na sua trajetória e relação com a construção de gênero. O mapa consiste em pedir que o participante faça um desenho do mapa de uma escola que tenha sido significativa em sua construção de gênero, para que a partir desse as entrevistadas tragam elementos sobre a maneira como foram construindo seu gênero a partir do espaço escolar.

### ***Photovoice***

Utilizamos a técnica do *Photovoice* como último recurso para complementar o processo das entrevistas. A respeito desta técnica, Yi-Frazier et al. (2015) explicam:

A metodologia tradicional do Photovoice inclui o fornecimento de câmeras descartáveis aos participantes e a solicitação para fotografar temas específicos de um determinado tópico. Os participantes então se reúnem para discutir as fotos. Usando a fotografia e o trabalho em grupo para dar às pessoas a oportunidade de documentar e refletir sobre suas experiências diárias, o Photovoice tem sido usado em muitas populações diversas, incluindo adultos e jovens de menor renda, adultos com doenças mentais, adolescentes com doenças crônicas como câncer, e em adultos e jovens com obesidade (Duffy, 2011; Thomas, Owens, Friedman, Torres, & Hébert, 2013; Yi & Zebrack, 2010). (p. 1373, tradução nossa)

Aproveitando a ideia principal da metodologia, com modificações importantes, utilizamos o *Photovoice* para a construção de uma narrativa sobre o significado do seu



próprio gênero. As fotos produzidas/trazidas<sup>18</sup> pelos jovens trans compuseram a construção dos dados de como vivem o gênero, para posterior contribuição na compreensão do fenômeno estudado. As discussões sobre cada uma das imagens ocorreram individualmente com os participantes no momento de suas entrevistas.

### **Procedimentos**

Assim, a partir das concepções e questionamentos levantados pelas discussões no âmbito da Teoria *Queer*, da Teoria do Self Dialógico e da Psicologia Semiótico Cultural, foram realizadas entrevistas virtuais e síncronas como modo de acessar as informações sobre a história de vida de indivíduos trans e sobre o modo como se deu sua relação pessoal com as escolas que estudaram ao longo da vida. Além de um questionário semiestruturado sobre o tema, foram utilizadas técnicas complementares para a realização das entrevistas.

Em um primeiro momento, a partir do contato e confirmação da participação na entrevista, pedimos a assinatura no TCLE e o preenchimento de um pequeno questionário inicial. Neste questionário haviam perguntas sociodemográficas, a explicação sobre o desenho do mapa escolar de alguma escola que tenha sido significativa em sua vida e o pedido das fotos para o Photovoice, com a explicação do procedimento. Este material foi enviado com uma antecedência de uma semana em relação à entrevista e deveria ser enviado, devidamente preenchido, até o momento da entrevista.

Fizemos entrevistas semiestruturadas a partir de um questionário sobre como se deu a construção da identidade de gênero, considerando as experiências que tiveram ao longo de suas trajetórias no espaço escolar. Utilizamos para isto o *Zoom*, plataforma virtual que

---

<sup>18</sup> Nem todos os entrevistados produziram suas fotos, apesar de ter sido este o pedido. Pudemos perceber que, em alguns casos, as fotos haviam sido escolhidas e retiradas da internet. Uma vez que entendemos que este processo não invalidaria o método e dada a dificuldade de contato desta fase inicial, abrimos o método para essa possibilidade.

oferece segurança e proteção dos dados e se mostrou mais conveniente para as entrevistadas. Posteriormente, foi introduzida análise do desenho do Mapa Escolar, de modo que as entrevistadas localizaram nesse mapa de que modo viveram o espaço escolar e como cada espaço contribuiu ou foi palco de experiências ligadas à sua construção de gênero.

Em um terceiro momento, a discussão sobre as fotos do *Photovoice*. No arquivo enviado anteriormente, havia sido solicitado que as entrevistadas construíssem, a partir de seus aparelhos próprios, um conjunto de fotos que de algum modo representem a sua relação com o seu gênero (a partir da pergunta disparadora: “o que é o seu gênero para você?”).

### **Análise dos Dados**

Finalizado o processo das entrevistas, demos início às análises utilizando as teorias da Psicologia Semiótico-Cultural, Teoria do Self Dialógico e a Teoria Queer como base. A partir destes aportes teóricos, empreendemos a análise das narrativas e imagens para compreender o papel da escola no processo de construção de gênero em pessoas trans. Dentro das análises, percebemos como as vozes decorrentes das posições de eu foram se formando e estruturando as formações identitárias dos participantes, de modo a entender como a escola pode ter atuado como contexto para a formação de determinadas experiências e posições de eu, ou geradores de bloqueios semióticos de alguns processos.

As experiências relatadas, de modo geral, se referiram a fatos ocorridos passados meses ou anos. Deste modo, nos remeteram um contexto e tempo específicos, em que locais, personagens e as próprias dinâmicas escolares formaram as histórias ocorreram no passado, mas que organizam as narrativas atuais das pessoas sobre si e sobre o mundo. A partir disso, foi possível compreender de que modo estas pessoas foram construindo suas identidades, sentimentos ou expressões de gênero.

Outro aspecto importante das análises foi a preocupação em trazer trechos vivos e inteiros da entrevista, com intervenções pontuais, de modo que as falas dos participantes permanecessem o mais preservada possível. Isto foi feito na tentativa de que es entrevistades pudessem falar por si e que es leitores tivessem o maior contato possível com as suas narrativas. Com este método, acreditamos ter alcançado uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento do gênero em pessoas trans e os impactos possíveis dos contextos escolares nesta formação.

### **Considerações Éticas**

Esse projeto foi ao Conselho de Ética e foi aprovado em 07 de outubro de 2020, estando de acordo com todas as normas e políticas vigentes sobre o assunto. A partir desde momento, demos início à busca pelos participantes da pesquisa. Para facilitar o acesso às informações, excluímos das entrevistas jovens com idades abaixo de 18 anos, pois isto iria requerer mais procedimentos burocráticos devido à questões éticas, o que poderia atrasar o início das entrevistas.

Este recorte na idade foi considerado positivo no sentido de que, com um pouco mais idade, es participantes já tinham mais consciência sobre seus processos e maior repertório para tratar dos assuntos abordados, considerando que nosso método de análise foi primordialmente narrativo. Entretanto, o fato de já terem finalizado o período escolar há alguns anos traz uma distância temporal em relação aos acontecimentos relatados, o que pode ter trazido algum prejuízo em relação à vivacidade, precisão e detalhamento das memórias trazidas.

Solicitamos que cada participante, antes de iniciar as entrevistas, enviasse assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que está disponibilizado em anexo, como modo de fazer conhecer os procedimentos éticos relativos à pesquisa e permitir que sejam

possíveis esclarecimentos. Neste documento também são informados sobre os mecanismos de confidencialidade e privacidade adotados pela pesquisa. Além disso, ao final do processo da construção da tese, seu produto final será disponibilizado ao público e enviado ao e-mail dos participantes.

### **Entrevistas**

*Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança queer, bicha, sapatão, transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero?*

*(Preciado, 2013, p. 97)*

### **Tony Stark**

#### **Tornar-se homem trans**

Tony é um homem trans, se declara como branco, no contexto da entrevista tinha 21 anos e morava em uma cidade no interior da Bahia. Naquele momento havia terminado a escola há mais ou menos cinco anos e trabalhava como auxiliar administrativo. O seu nome fictício, Tony Stark, foi escolhido em homenagem ao Homem de Ferro, personagem de que é um grande fã.

Interessante notar que este personagem, após um ferimento grave, construiu armaduras para sobreviver e lutar contra os inimigos na sociedade, tornando-se um “super-herói” que construiu a si mesmo enquanto tal. Fazendo uma relação com a transgeneridade, este processo pode ser uma representação deste processo, uma vez que há o abandono de uma

identidade de gênero anterior, passivamente recebida, para a construção ativa de uma nova identidade de gênero, de um novo ser, processo que necessita de muitos enfrentamentos e requerem uma coragem “heróica” (Oliveira & Carneiro, 2019). De algum modo, esta analogia dialoga com a história de Tony, assim como a de muitas pessoas trans.

As pessoas trans, de maneira geral, passam por um processo de muitas transformações até conseguirem desconstruir o gênero que lhes foi imposto desde o seu nascimento e performar seu gênero atual. Neste processo, por conta da falta de referências e informação, frequentemente se reconhecem, em um primeiro momento, enquanto cis homossexuais, e apenas posteriormente se entendem como pessoas trans (Oliveira & Carneiro, 2019). No caso de Tony, passou primeiro por se entender enquanto lésbica, e quando se entendeu como uma pessoa trans, à princípio se reconhecia enquanto “ser”, sem gênero. Apenas posteriormente passou a se identificar como um homem trans:

Eu acho que se deu por volta de 2016, tinha 15 anos. Eu acho que, tipo, o processo de antes disso era que eu já me entendia enquanto uma mulher lésbica. Quando em 2016... Hum...(...) Aí eu comecei a ver muitos vídeos de meninos trans, falando, bem no comecinho sobre o processo deles, como é que eles imaginavam que eles eram e tal... E aí eu falei assim, pô, que eu acho que eu me encaixo nisso, é... basicamente dar nome àquilo que você só sente e você não sabe. E aí foi quando eu comecei a pesquisar muito, eu comecei a ler artigo, eu comecei a pesquisar notícias, eu comecei a ver vídeo no Youtube, é... comecei a... basicamente, ir a fundo de tudo, tudo que eu só tava pensando, mas que eu não conseguia colocar pra fora. E aí eu fui muito pesquisando, pesquisei muito, pesquisei por volta de quase um ano. E aí, no Natal, quando eu finalmente consegui falar que eu era trans, foi até para minha ex, no Natal. Dei o presente de Natal para ela. Falei isso para ela.

Podemos perceber a partir dessa fala que o silenciamento e a falta de informação sobre as questões ligadas aos temas de gênero e sexualidade, especialmente sobre a transgeneridade, são um grande obstáculo para que as pessoas trans possam desenvolver seu gênero (Castro & Silva, 2021). No momento em que acessam informações sobre estes assuntos, estas têm um potencial muito transformador em suas vidas. Além disso, encontrar apoio em amigos, família, parceiros amorosos e outros tipos de relacionamentos também pode ser um fator crucial para o processo de transição. No caso de Tony, além da namorada no período, sua psicóloga foi uma pessoa importante na sua autodescoberta:

E aí, (...) eu entrei na terapia e conheci uma psicóloga muito boa, (...) ela é muito, muito boa. Ela me atendeu no meu tempo, sabe? Foi tudo respeitando os meus limites. E ela foi pesquisando junto comigo... foi incrível saber que eu era o primeiro paciente trans dela e que ela foi pesquisar sobre o que era ser trans, o que era atender um paciente trans. E ela veio me respeitando do comecinho, cara, entendeu? Eu falei para ela como era meu nome e na outra sessão ela já estava me chamando pelo meu nome, pelo, pelo meu gênero, sabe? Isso foi... incrível!

Nesse caso, a psicóloga estar atenta ao nome e ao gênero que ele tinha acabado de informar foi sentido por Tony como um respeito às escolhas dele e a quem ele é. Se sentir respeitado foi fundamental, tendo em vista a história de desconsideração e anulação dos seus sentimentos sobre sua identidade. Podemos perceber com este fato a importância de uma psicologia sensível e engajada nas questões de gênero e sexualidade para a promoção de saúde mental dos indivíduos.

No seguimento, Tony conta sobre a sua relação com o corpo no espelho e com a questão do nome:

Basicamente, foi 2016 quando eu comecei a me entender enquanto um cara, enquanto um homem. Fui pesquisando, pesquisando, tipo, pesquisei muito para poder falar para as pessoas o que eu era. Porque eu não... eu não queria ter dúvida, porque eu sabia que era um processo que... é irreversível algumas coisas, mas... Eu sabia que eu tinha que me sentir confortável comigo. E aí eu fiz um... vários testes. Olhando no espelho, procurando ver se era isso que eu queria de verdade, sabe? É... demorei muito tempo para poder escolher um nome, muito tempo... muito, muito tempo, muito tempo. Eu fiz um monte de teste e aí quando eu fiz um teste de Tony ... Eu me olhei no espelho, me chamei de Tony, eu me entendi enquanto o Tony, me vi enquanto Tony, e aí, quando eu fiz isso, eu falei: “é, acho que é esse nome”.

Esse processo de escolher um nome e se reconhecer nele faz parte de um renascimento narrado por muitas pessoas trans. É como se a pessoa tivesse, ela mesma, que se gestar, se parir, escolher seu nome e definir sua identidade, assim como o Homem de Ferro, construindo a si mesmo. Um processo corajoso e solitário que, frequentemente, precisa de um tempo para ser amadurecido. Começar a imaginar as mudanças corporais, projetar o corpo que deseja construir a partir de um sentimento ainda abstrato internamente também é uma parte intensa dessa reconstrução de si (Giroto, 2019).

Para Tony, esse processo de construção da sua masculinidade passou, em seguida, pelo corte de cabelo. Conta que precisou ir na cidade vizinha para conseguir fazer isso, porque em sua cidade as cabelereiras não gostam de cortar cabelo. Talvez para ele próprio fosse algo difícil, e estar longe de sua cidade fosse necessário para conseguir realizar o ato. Posteriormente, começou a terapia hormonal:

É... de terapia hormonal, começou com 17 e meio. Quer dizer... Começou... quase 18 anos (...). E aí... eu conversava com ele (endocrinologista), e eu perguntei, “qual a

idade mínima”? Ele disse que era 16. Quando ele falou isso, eu falei: “cara, eu perdi 2 anos da minha vida esperando isso por conta de notícias da internet, dizendo que era só com 18 anos que podia”. Sendo que hoje, é... tipo, tem bloqueadores já hormonais pra... pra criança. Tem noção? Eu me sinto da velha guarda das pessoas trans! Porque quando eu fiquei sabendo disso não tinha nada... não tinha nada, sabe? Não tinha, não tinha, não tinha muita pesquisa, as pessoas não falavam sobre isso. Aqui em minha cidade, é... só tem, que a gente saiba que é, tipo falado, dois caras trans. Eu e um amigo meu. Só. E, tipo, esse meu amigo... Se entendeu e se descobriu depois de mim, sabe? Falou para as pessoas depois de mim, um monte de coisa... entende como me sinto?

Neste momento, mais uma vez, percebemos como a falta de informações acessíveis sobre a transgeneridade foi impactante para Tony. No momento em que descobriu que já poderia ter iniciado sua terapia hormonal há dois anos se sentiu lesado, porque não havia informações precisas na internet, que era seu único canal de informação. Além disso, houve um vazio absoluto de referências próximas, pessoas trans com quem pudesse conversar e tirar suas dúvidas, já que foi o primeiro homem trans da sua cidade.

Quando perguntamos quais foram os elementos mais relevantes para que o entrevistado se entendesse enquanto um homem trans, Tony deu a seguinte resposta:

A camisa... ficar sem camisa. Eu acho que talvez tenha sido a... tipo, é uma coisa que, na época, nenhum dos caras que eu seguia tinha feito a cirurgia. Mas só do papo de falar e da possibilidade de ficar de novo sem camisa e não ser criança mais... Então, eu fui uma criança que andei sem camisa, sabe? (...) Eu me sentia livre nessa época. Depois eu não podia mais fazer isso, sabe? Não era mais permitido que fizesse isso. E aí quando eu pensei na possibilidade de um dia andar sem camisa de novo... “Cara, eu



acho que, é isso que eu quero”, sabe? E aí foi um processo, (...), porque eu falei assim: “ó, eu sou isso e eu quero fazer isso e isso e isso e isso. Eu quero tomar hormônio, eu quero fazer cirurgia” (...). E aí eu fui só no... Processo de buscar cada coisa, mas eu acho que foi o que me chamou atenção, é... pra, tipo, dar aquele gatilho. De dizer: “é, eu sou isso daqui”. É quando eu, além de não me reconhecer no espelho... Porque a coisa do espelho, ela é muito... Algumas pessoas hoje, pessoas trans, falam que isso é muito... tipo, que é mentira. Mas... (...) Para mim, foi verdade. Foi se olhar no espelho, literalmente, porque eu me desnudei na frente do espelho, eu falei: “É. Não é esse o corpo que eu quero.” Não é que hoje eu ainda me sinta extremamente confortável com tudo o que eu tenho, não. Não é assim hoje, ainda, mas eu me sinto muito melhor. Muito melhor do que eu me sentia antes. Eu acho que literalmente foi o ficar sem camisa que me deu o estalo e dizer: “É, eu acho que é isso que eu quero”. Porque eu via nos homens isso, estar no ambiente sem camisa, e por que eu não podia ficar sem camisa também? Sabe?

Assim, o fato de poder ficar sem camisa mostrou-se como um signo central para Tony, algo que em nossa cultura é vedado às mulheres e permitido aos homens. Era uma experiência que desejava e, quando pôde realizar novamente, experimentou a sensação de liberdade. Quase como um sinal de que havia algo preso que precisava se desatar. Interessante notar que o entrevistado também trouxe o signo “ficar sem camisa” relacionado à infância e à liberdade, não necessariamente associado à masculinidade, mas que, em conjunto com outros significados, atuou na construção deste sentido para ele.

Além disso, a falta de identificação no espelho foi algo crucial para Tony. Conforme trouxe, nem todas as pessoas trans sentem que há algo “errado” com seu corpo e desejam fazer mudanças. Outras, sentem o desejo de fazer algumas mudanças específicas, mesmo gostando do seu corpo. Cada processo é único e individual e isto não faz de uma pessoa mais

trans ou menos trans do que outra (Cavalcante, 2018a). Mas, no caso de Tony, a construção da sua identidade de gênero masculina passava por transformações corporais que incluíam o desejo de fazer terapia hormonal, cirurgia e outras intervenções estéticas.

Além disso, a questão social também foi outro aspecto central. Tony, em seu relato, demonstra que falar sua identidade para as pessoas foi parte importante do processo de ir “se assumindo”, e, deste modo, enraizando sua identidade pelo reconhecimento de outros importantes para ele.

2017, eu comecei a comentar sobre mim para algumas pessoas, meus primos... meus primos foram os primeiros. Depois de minha ex, foram meus primos, os mais próximos... É, depois foram os amigos. E aí, depois eu fui contando para algumas pessoas, e para a família eu só falei depois que eu falei com minha mãe. Em 2017, depois da terapia, já... eu pedi ajuda para saber como e quando eu falar para minha mãe. (...) Tipo, na época coincidiu... Eu acho que 2017, a novela com Ivan e Ivana.

A referência que Tony traz é da novela *A Força do Querer*<sup>19</sup> (Vasconcelos & Gomes, 2017) transmitida pela rede Globo, em que era contada a história de uma pessoa trans, que a princípio era identificada como Ivana (feminina) e ao longo da novela desenvolve a identidade de Ivan (masculina). Tony conta que o fato de haver um caso de uma pessoa trans sendo mostrado na novela ajudou muito na sua comunicação com sua mãe, porque ele pode dizer “eu sou como Ivan” e a mãe entender, já que acompanhou toda a discussão feita pela televisão na época.

---

<sup>19</sup> A novela da Globo *A Força do Querer* (Vasconcelos & Gomes) contou com a consultoria de Helena Vieira, importante autora e ativista transfeminista no Brasil. Fonte: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mapacultural.secult.ce.gov.br/files/agent/34974/curr%C3%ADculu\_helena\_vieira.pdf

Além disso, o amparo dos signos legais do estado também é muito importante para que as pessoas trans se sintam reconhecidas, pertencentes e legitimadas socialmente. Para Tony, a retificação de nome e gênero nos documentos promoveu uma ruptura bastante significativa no seu processo de afirmação identitária:

Eu acho que 2017, 2018... Quando eu comecei a me expressar para as pessoas. Mas pedir, literalmente, respeito assim pelo meu nome, foi quando eu troquei o meu nome. Quando eu fiz a alteração do pronome e gênero, que foi em 2019, quando eu tinha 18 anos, aí eu comecei. Publiquei no Instagram, publiquei no Facebook, (...) na época, pedindo respeito. Que me chamassem como Tony, se não me chamassem que eu não iria atender... (...) fiz aquela imposição para ver se as pessoas tomavam um choque assim, tipo... “não, agora ele é de verdade. Trocou o nome, acabou! Não tem mais...!” Ficou entre 2017, minha mãe... 16 minha ex, 17 minha mãe, é... 18, alguns primos, 19, todo mundo. Basicamente, tudo começou em 2019, assim para todo mundo.

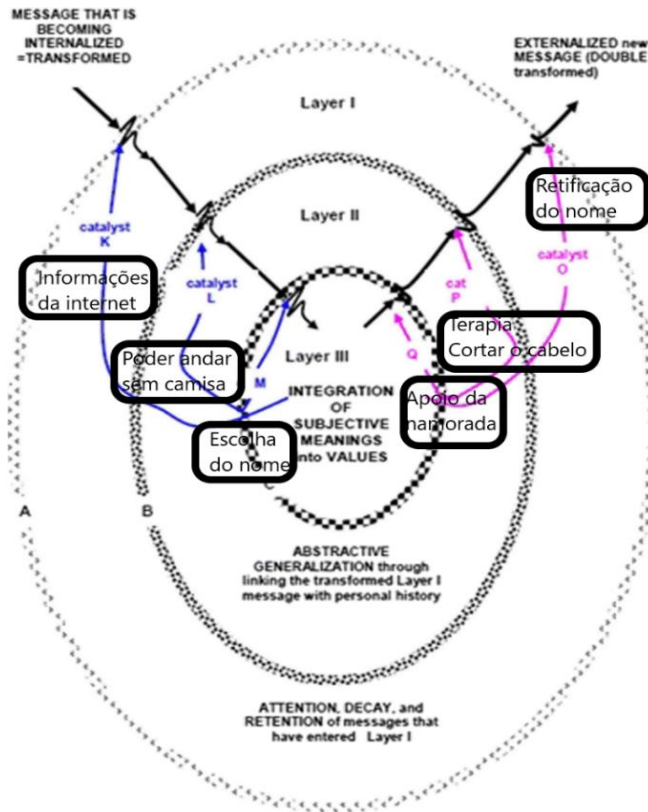
Nesse momento, após a retificação do nome e com a ajuda das redes sociais, consegui afirmar amplamente sua identidade masculina e exigir o respeito a esta identidade. Posteriormente, conta que entrou em uma universidade pública em que as pessoas não conheciam a sua história. Então, uma vez que possui passabilidade<sup>20</sup>, passou a ocultar a identidade trans, o que lhe trazia certo conforto – ser visto apenas como homem, e não como homem trans.

#### **Figura 4**

*Modelo Laminal (Tony)*

---

<sup>20</sup> Este termo se refere ao que é comumente referido por pessoas trans como “passar por pessoa cis”, ou não ter a transgeneridade detectada socialmente. Para algumas pessoas trans a passabilidade acaba se tornando um objetivo, principalmente pelo fato de evitar a transfobia e as violências decorrentes desta. O movimento político de pessoas trans, entretanto afirma que a construção de gênero não necessita passar pela cisnorma para ser reconhecida, e que a passabilidade não precisa, necessariamente, ser um objetivo (Dias et al., 2021).



Assim, a partir do modelo laminal de internalização e externalização, podemos perceber um pouco da dinâmica da transformação na identidade de Tony. A princípio, tinha uma identidade feminina lésbica, e ao acessar informações da internet (catalisador K) tomou contato com a possibilidade da transgeneridade e de poder assumir uma identidade masculina. A partir disso, houve um primeiro processo de internalização, os signos de identificação com o masculino e a possibilidade de transição passaram a fazer parte da Camada I. Neste ponto, passou a pensar na possibilidade de andar sem camisa (catalisador L). Isto desencadeou transformações na sua percepção de si, relação com o corpo dentro da camada II, começou a se olhar no espelho, perceber a falta de identificação com seu corpo na época e imaginar mudanças. Até que, com os testes no espelho, ocorreu a escolha do seu nome masculino (catalisador M). A partir disso, teve certeza de quem era e a internalização da identidade masculina atingiu a Camada III, a mais profunda.

Quando teve certeza de si e estava totalmente disposto a realizar o processo de transição, deu início a um processo de externalização que envolveu realizar mudanças corporais em sequência e contar para as pessoas. Em um primeiro momento da externalização se abriu para sua namorada da época (catalisador Q), que era a pessoa com quem tinha maior intimidade. Esta deu total apoio ao seu processo de transição, e, após algum tempo tomou a decisão de cortar o cabelo. Isso, associado ao processo terapêutico que foi muito fortalecedor da sua identidade (catalisador P), o ajudaram a no ano seguinte contar alguns primos e para sua mãe. Em seguida, três anos após o início do seu processo de externalização, a partir da retificação do nome em seus documentos (catalisador O), sentiu legitimidade suficiente para comunicar sua identidade masculina para todas as pessoas, abertamente, através das redes sociais.

### **Relação com a escola**

No momento em que pedimos que Tony falasse sobre como foi esse processo de descobertas e construção da sua identidade de gênero no contexto escolar, deu a seguinte resposta:

Ninguém sabia nem o que era ser trans. Só sabia do filho da Gretchen. Só isso (...).

Mas muito, nada muito aprofundado. É... as pessoas da escola me respeitaram quando eu saí da escola. Então, assim, nesse período da escola, como eu também não me entendia, também não tinha um nome, não tinha muito o que falar, não sabia muito como expressar. Não tinha como também ninguém me respeitar. Já que nem eu sabia o que é que eu era na época. Então não tinha muito como eu pedir que as pessoas me respeitassem se eu também não me entendia.

Podemos perceber, a partir do exposto, mais uma vez, como a falta de discussão sobre o assunto dentro da escola teve um impacto na sua construção de gênero. Tony e seus colegas

de escola desconheciam as diversas sexualidades e identidades de gênero como possibilidades reais e saudáveis de construção de si, mesmo considerando a quantidade de produções acadêmicas e midiáticas sobre os temas LGBTQIA+. Assim, podemos inferir a partir deste relato que, desde cedo, este silenciamento (Louro, 2014) foi formando uma posição de eu.

A falta de discussão sobre as questões de gênero e sexualidade que ainda hoje predomina na maioria das escolas dificulta o desenvolvimento das pessoas LGBTQIA+. O assunto na maioria dos casos não é abordado de maneira institucional, sendo geralmente exposto apenas na informalidade do cotidiano na forma de ridicularização, desrespeito ou rejeição (Firmino et al., 2018; Louro, 2000). De acordo com Tony, na sua escola:

Ninguém na escola, me ajudou a... me entender, assim, enquanto eu sou, entendeu? Ninguém. Foi um processo de... de autodescoberta mesmo. Sozinho, comigo mesmo, porque não teve ninguém, assim... Que me desse apoio sobre... Para eu entender quem eu era, sabe, na época. Ninguém, assim, nem professores. É só um amigo meu que me escutava mesmo.

Esse processo de solidão acaba se tornando comum no desenvolvimento de pessoas LGBT, e ainda mais profundo no caso de pessoas trans, decorrente da marginalização e abjeção construídas sobre essas identidades nas práticas escolares (Louro, 2000). De maneira geral, não é possível falar sobre o assunto ou compartilhar sentimentos no contexto escolar porque a todo tempo se indica quais são os comportamentos e sentimentos aceitos e aqueles considerados inadequados pela cisheteronormatividade (Freitas et al., 2021).

Este aspecto, no caso de Tony, parece ter tido um grande impacto, de modo que ele só pode desenvolver sua identidade de gênero quando saiu da escola e entrou na universidade. Na escola, havia apenas um amigo com quem podia conversar sobre seus sentimentos, mas,

ainda sim, o sentimento dominante é o de solidão. Neste processo, vemos se formar uma posição de eu mais inconsciente das violências que sofria, uma voz silenciada, oprimida e solitária, que chamaremos de “eu silenciado”.

No seguimento da entrevista, foi feita a pergunta: “Se você pudesse, assim, definir sua relação com a escola em poucas palavras. Como seria?”, em que Tony responde “Caótica! Energia caótica!”. E continua:

Gente, escola... não é coisa de Deus, não. (risos). A gente sofre mais preconceito de tudo. A gente sofre preconceito de... de cabelo, de trejeito, de tudo. Hoje em dia, não sei como é que a escola está, mas há uns anos atrás a escola era, literalmente, um ambiente... é... extremamente preconceituoso, sabe? De muito preconceito, a escola. Desde quando eu sou criança. É com o... com o amigo negro da sala, com um amigo que mostra ter jeito de gay desde cedo, sabe? Então, para mim nunca foi referência, assim, a escola, de um ambiente legal da gente conviver.

A partir dessa reação, fica clara a relação social que se estabelece, na história de Tony, com o ambiente escolar. Ao invés de ser um ambiente acolhedor e humanista, a escola se mostra como um ambiente hostil para pessoas não-brancas (apesar de Tony ter se declarado branco) e fora da norma cisheterossexual, atuando como um local produtor de preconceitos e discriminações. Durante a maior parte do seu processo de escolarização, portanto, houve um reforço da posição de “eu silenciado” dentro do seu sistema de *self*.

Tony conta que para conseguir contornar o preconceito, desenvolveu uma forma de ser em que se tornou inteligente e bem-relacionado, apesar de tímido. Estes são mecanismos muito utilizados pelas crianças e adolescentes LGBT's para conseguirem ser aceitas no ambiente escolar, em que tendem a se esforçar muito para tirar boas notas e serem considerados inteligentes (Amorim, 2018), ou se tornam muito legais e bem relacionadas para

conquistarem o respeito dos colegas. Neste momento, vemos o relato do desenvolvimento de outra posição de eu, que tem como características ser inteligente, extrovertida e bem relacionada, que chamaremos de “eu legal e inteligente”.

Porque eu era... muito novinho, eu era muito inteligente, era muito amigo dos professores e tal, então, isso me ajudou por muito tempo, até, a me livrar de alguns preconceitos. Porque as pessoas precisavam de mim. Então, quando a gente precisa a gente não pode criticar aquela pessoa que a gente precisa (...) Então, nessa época me ajudou muito na... Na época inteira, na verdade, da escola, assim. Eu sempre fui muito, é... amigo das pessoas que também eram populares na sala, que também eram conhecidas fora da sala. Então, isso me ajudou, mas... em questão de sofrer preconceito, eu sofria preconceito por tudo. Pela boca grande que eu tenho, pelo nariz grande que eu tenho, pelo cabelo que não é liso, sabe? Por tudo isso. (...) O ambiente escolar, acho que para ninguém é um ambiente interessante.

Neste trecho fica ainda mais evidente a questão do racismo, além da homofobia/transfobia, que Tony precisava enfrentar diariamente no contexto escolar, sem que houvesse nenhum posicionamento ou intervenção da escola nesse sentido. Assim, Tony conta que havia desde sempre um preconceito racial explícito, e, em termos de gênero e sexualidade, era algo dito quando era mais novo, porém, com o tempo foi se tornando velado. Estas violências foram fortalecendo a internalização do “eu silenciado”.

As coisas que, tipo, eu escutava mais era... Eu ainda era mais novo, ainda era criança, então não... não lembro, assim, de muita coisa. Mas era basicamente, tipo, sabe, “Maria-macho”. A única coisa que eu escutava, assim. É... como eu falei, tipo, a gente sofria preconceito o tempo todo velado. Mas ninguém nunca chegou assim para me falar nada que tenha me feito mal, assim, ao ponto de... (...). Porque eu também não



me entendia, e o preconceito que eu sofria não era sobre, sobre... ser possivelmente uma pessoa trans ou, na época, uma mulher lésbica. Não... nada sobre isso. Era mais a aparência mesmo.

Assim, Tony era chamado de “Maria-macho” pelos colegas desde muito novo, porém, o fato não era lido por ele como muito ofensivo ou danoso. Apesar disso, por conta de comentários como estes e outros sobre características do seu corpo, Tony precisou desenvolver mecanismos de defesa para não pensar, ou se desconectar das microviolências do cotidiano para conseguir proteger sua autoestima e se manter uma pessoa aberta, social e comunicativa (Aparício, 2020). Foi justamente este processo que trouxe o desenvolvimento do “eu legal e inteligente”.

Eu me constrangia na hora só, mas eu nunca fui de levar muita coisa para a cabeça, não. Assim, de ficar pensando muito sobre isso, entendeu? Porque... Se eu fosse levar tanta coisa, eu acho que hoje eu não seria nem assim, aberto, do jeito que eu sou, sabe? Eu acho que eu seria uma pessoa bem retraída, assim, porque ter escutado tanta coisa... Mas, eu só não levo para a cabeça. Tem algumas paradas que eu ainda fico pensando, que acontecem hoje, e tal, mas... de antes, não levo muita coisa para a cabeça, não. Ainda mais que eu tenho com amizade ainda com todo mundo que eu estudei. Então, se alguém fez alguma coisa lá no passado, hoje em dia, não me faz mais. Então, não... eu não levo muita coisa para ficar pensando, não. Eu gosto de dormir tranquilo. Quando a gente leva coisa para casa, para cabeça... a gente não dorme bem, não. Eu gosto de dormir bem.

Esta fala demonstra que, em algum nível, o participante percebe que estava submetido a um alto nível de injustiça, e que precisou criar meios para sobreviver a isto. Assim, sua posição de eu “legal e inteligente”, atuou no sentido de sustentar esse “não ligar” ou “não

levar as coisas para a cabeça”. Esse processo mostrou-se como uma estratégia para que Tony pudesse continuar mantendo as amizades e “dormindo bem”; também um mecanismo de defesa para não permitir que estas mensagens fossem internalizadas nas camadas mais profundas e emocionais do seu sistema de *self*.

Quando o provocamos um pouco mais a respeito de ser chamado de “Maria-macho”, responde:

Era pejorativo porque na época ninguém, né... era todo mundo criança. Falavam isso... que eu gostava de jogar futebol, porque eu andava com uma amiga que brigava na sala, sabe? Era muito minha amiga, até hoje. E ela me defendia em alguns momentos. Mas... Era mais porque eu gostava de fazer as coisas que os meninos faziam. Então, era tido como Maria-macho. Me chamavam assim. [...] Hoje eu nem gosto de futebol, você acredita? Criança eu gostava, mas hoje eu nem gosto.

Torna-se explícita, deste modo, a atuação da “polícia de gênero” (Butler, 2019), sempre operando para tornar constrangedor e inadequado todo comportamento que fuja das normas estabelecidas para cada gênero. Neste caso, ser chamado de “Maria-macho” era uma forma de repreendê-lo por gostar de fazer “coisas de menino”. Este signo repetido desde tenra idade certamente atuou para limitar sua expressão de gênero masculina e sua liberdade na construção de si, reforçando o “eu silenciado”.

Neste sentido, a literatura sobre assunto discute que um dos efeitos destas violências cotidianas na escola em muitas pessoas que fogem à norma da branquitude e da cisheteronormatividade é um rebaixamento na autoestima e na confiança em si que leva justamente ao retraimento, ao afastamento social e ao fracasso educacional (Reis, 2021). Entre as pessoas trans que transicionam no período escolar, é comum a expulsão escolar, ou

seja, acabam saindo da escola por não suportarem a hostilidade do ambiente social (Acosta, 2019).

Por outro lado, o mínimo de acolhimento e liberdade que esses jovens encontram no ambiente educacional, pode ser um grande recurso para que consigam construir a sua sexualidade e identidade de modo autêntico. A partir do método do mapa escolar, Tony desenhou um colégio militar em que estudou apenas um ano, que se localizava em uma cidade vizinha e que foi muito importante no seu processo de desenvolvimento de gênero e sexualidade.

### Figura 5

Mapa Escolar do colégio militar (Tony)



Tony conta que, neste colégio, apesar de militar, tinha maior liberdade para se expressar e ser quem era. Foi quando se apaixonou e ficou com uma menina pela primeira vez:

Só que 2015 eu me apaixonei de verdade a primeira vez por uma menina. E eu fui correspondido. E aí foi quando eu falei assim: “poxa, eu acho que não... Não é isso aqui que... que eu sou”, sabe? Tipo, “hetero”, não pensava na época. Eu pensei assim

“é, acho que eu não sou isso daqui. Acho que eu gosto de meninas... É isso é que eu gosto!”. Foi lá que eu descobri. No... no militar.

Segundo Tony, esse foi o primeiro grande passo no sentido de sua autodescoberta e experimentação. Poder viver essa paixão e se dar conta de que sua sexualidade não se encaixava nos moldes impostos socialmente foi o início do questionamento sobre si na sua construção da sexualidade e gênero. Surge neste momento uma nova posição da identidade, que nomearemos de “eu homossexual”. E complementa:

(...) que eu nunca tinha ficado com uma menina. A primeira menina que eu fiquei foi no militar. E aí... Nesse período, eu até fiquei com um menino. Porque assim, ó, “eu vou tirar a prova dos nove agora, para saber se eu gosto ou se eu não gosto de verdade disso aí”. Aí, eu fiquei com um menino que era do... do segundo ano, parece. A gente e foi ficou fora da escola. Sabe quando você está... sabe, não, porque eu não sei se você já fez isso, mas tipo... Beijar uma parede? Basicamente, não senti nada. Não senti nada. E aí, quando eu falava que tipo... Beijava uma menina, sentia tudo! Meu Deus, meu corpo todo se mexia... quando eu beijei um cara, não sentia nada. Eu falei, “ah, então não é isso aqui não que eu quero”. Também fui muito radical, pela segunda... Não é isso aqui não. Não gosto, não quero. É só isso aqui que eu quero, só isso aqui que eu gosto. Foi a primeira grande mudança, assim, para... me entender, assim, enquanto uma pessoa que não era comum quanto as outras.

Ou seja, toda essa experimentação fez com que ele pudesse se sentir seguro sobre sua sexualidade, seus desejos e sentimentos, e pudesse firmar sua identidade, nesse primeiro momento, enquanto mulher lésbica (“eu homossexual”). Como já discutimos anteriormente, este processo da construção da sexualidade tem grande impacto na construção do próprio

gênero, momento em que o jovem passa a questionar sobre si, quem é de fato e o que realmente deseja. E assim, Tony continua:

Foi só o processo de descoberta mesmo, não só enquanto, tipo, ter ficado com alguém, mas lá o pessoal, é... respeitava e aceitava muito mais do que aqui em minha cidade. Entendeu? Quando eu saí daqui, a galera não entendia nada ainda, sabe? Sabia que... mais homens gays, porque aí todo mundo já sabe... Os antigos. Mas mulheres lésbicas, pessoas trans, aqui em minha cidade ninguém sabia nada sobre isso. E aí, quando eu fui para o colégio militar, é... não sei se por que a cidade vizinha é uma cidade maior, não sei também... (...) Em 2015, meu Deus, tinha 5 homens gays. Umas 3 meninas lésbicas. E, todo mundo tinha amizade com todo mundo, todo mundo entendia todo mundo e quando eu cheguei lá, mesmo novato, eu fiz amizade com a galera de lá mais conhecida, e... me sentia livre, pela primeira vez. E livre em um espaço que não era para eu me sentir livre. Porque era um colégio militar, eu não podia fazer muita coisa, entendeu? Mas eu consegui me sentir livre e aberto, falar para as pessoas o que eu gostava e que eu queria, primeira vez, lá. Eu senti coragem de contar para minha mãe em 2015 que eu gostava de meninas, porque eu estudava lá.

Este fato demonstra, mais uma vez, a importância de um ambiente social escolar aberto e acolhedor. Apesar de ter estudado apenas um ano neste colégio, em que as pessoas eram mais receptivas para as questões LGBTQIA+, foi o suficiente para que Tony pudesse descobrir sua sexualidade e dar passos em direção a uma nova construção do seu gênero. Essa sensação de liberdade em relação ao gênero, de estar mais afastado desse campo semiótico de opressão cisheteronormativa, mostra-se como um fator central para suas primeiras mudanças.

Mas, depois que eu sai de lá, eu comecei a pensar que foi um ambiente que me fez, hoje, ser livre. Porque se eu tivesse ficado em minha cidade, se eu não tivesse passado

só um ano fora daqui, estudando lá, mesmo eu indo e voltando todos os dias... Mas eu, é como se eu tivesse morando na cidade vizinha porque eu ia todos os dias para lá. Então, é... quando eu sai daqui para estudar lá, que eu mudei todo meu quadro de amizade, mudei toda a minha rotina. Foi a primeira vez que eu me senti livre. Se eu tivesse ficado aqui em minha cidade, talvez, hoje eu não tivesse... não fosse assim. Porque eu continuaria sendo oprimido, na escola, por pessoas que eu já conhecia, sabe, e não me respeitavam e que talvez não respeitassem até hoje se eu continuasse aqui. Mas aí, quando eu voltei do militar, eu voltei com uma bagagem, assim, tão grande... Eu cheguei na escola, meu Deus, parecia que eu sabia de tudo. Parecia que, do universo LGBTQIA+, era quem sabia, era Tony. Falando um monte de coisa... “ó gente, não sei o que isso aqui, isso aqui não sei o que...” cheguei falando tudo, e aí eu fui... tipo, as pessoas já foram, já... as pessoas ficaram... mais entendido, já me respeitavam e tudo. Entendeu? (...) Se alguém falava alguma coisa eu rebatia. Já não ficava mais calado igual a antes.

Então, a partir da experiência no colégio militar Tony pôde se sentir livre para assumir sua sexualidade, nesse primeiro momento como uma mulher lésbica. Posteriormente, ao retornar à escola da sua cidade, construiu uma segurança interna por ter se informado, ter sido respeitado em outro lugar e já não aceitava o lugar de silêncio e opressão. Assim, passou a se defender e não permitir mais determinadas opressões. O campo semiótico oferecido pela nova cidade e pelo contexto social dentro do colégio militar foi internalizado por Tony e passou a fazer parte de sua identidade, proporcionando muitas transformações a partir de então. Nomearemos esta posição de eu que surgiu ao retornar para o colégio da sua cidade de “eu entendido e respeitado”, em que sua identidade de gênero deixa de ser feminina e passa a se considerar um “ser”, sem gênero.

Chama a atenção o fato de ser uma instituição militar e, assim, conhecidamente conservadora em seus valores e práticas pedagógicas a desencadear essa experiência de libertação para Tony. Apesar de ser uma instituição cheia de regras e proibições, que não tem entre seus objetivos pedagógicos necessariamente a promoção de uma reflexão sobre a diversidade e uma cultura libertária e humanista, pôde promover em Tony o sentimento de liberdade que precisava para começar a desenvolver sua identidade de gênero. Isto aponta, portanto, para a importância da rede social que circula dentro das escolas.

Interessante perceber que não era a instituição escolar em si que era acolhedora para as diversidades, pelo contrário, tratava-se de um colégio militar, bastante rígido e patriarcal. Eram os alunos, o contexto social que ocupava a instituição que tinha essa característica mais aberta. Vemos, portanto, que em relação ao desenvolvimento de identidade e expressão de gênero e sexualidade, a relação com os pares parece ser o fator mais impactante. Uma vez que uma das funções primordiais da escola é a socialização, a relação com os colegas mostra-se bastante relevante na formação do gênero em relação ao papel dos professores ou outros setores da instituição.

Além disso, as instituições escolares não são corpos isolados, mas partes de uma cultura coletiva do território em que se localizam. A *cultura coletiva escolar*<sup>21</sup> vai se formando a partir das microinterações semióticas entre os atores que a compõem e das relações que estes estabelecem com um contexto social mais amplo. Assim, o fato de esta escola militar estar embebida em uma cidade com mais habitantes em que circula uma maior diversidade, concomitante com o fato de estar longe da sua cidade e de uma cultura coletiva que trazia uma quantidade imensa de significados e valores conservadores para Tony,

---

<sup>21</sup> Conceito será melhor explicado na sessão de “Discussão das Entrevistas”.

tornaram possível que ele pudesse promover uma ruptura com sua identidade anterior e construir uma nova, mais alinhada com seus sentimentos.

Então, até o nono ano tínhamos em Tony a presença de duas posições de eu mais dominantes: o “eu silenciado” e o “eu legal e inteligente”. No primeiro ano, houve uma série de eventos na sua vida que lhe trouxeram grandes transformações: Estudar no colégio militar; colégio este localizado em uma cidade vizinha; ter ficado com uma menina pela primeira vez. Estes eventos funcionaram como rupturas no processo de desenvolvimento do seu sistema de *self* e permitiram o desenvolvimento da posição “eu homossexual”. O retorno ao colégio da cidade, por sua vez, fez surgir o “eu entendido e respeitado” que também não se identificava com nenhum gênero, portanto, um “ser”. Por fim, com o processo de formatura e saída da escola, uma nova ruptura, fez surgir o “eu transmasculino”.

Quando entra na faculdade, Tony tinha iniciado há pouco tempo seu processo de homornização, mas ainda sim já havia conquistado passabilidade, o que ele sentiu como algo positivo (Dias et al., 2021). Então, aproveitando também o fato de seus colegas não o conhecerem anteriormente, passa a ocultar a sua transgeneridade como forma de se proteger e afirmar uma novíssima identidade:

Mas, de resto, tem uma galera na sala que não sabe, até hoje, que não sabe que eu sou trans. Tinha gente evangélica, também, aí eu tinha medo de falar. Eu tinha medo de... sabe? Aí... e a galera era muito mais velha do que eu. Muito mais velha. Aí, tinha a galera que eu tinha amizade e algumas outras coisas, mas tinha uma galera que... tinha mãe de família... Sabe? Gente mais... bem mais velha, da idade de minha mãe... estava fazendo, então eu tinha receio de contar. Os professores também não sabiam. (...)

As pessoas não sabiam que eu era trans porque, nesse período, desde 2019 para frente, eu comecei a... me excluir, assim, de... Participar das coisas, de participar de palestras,



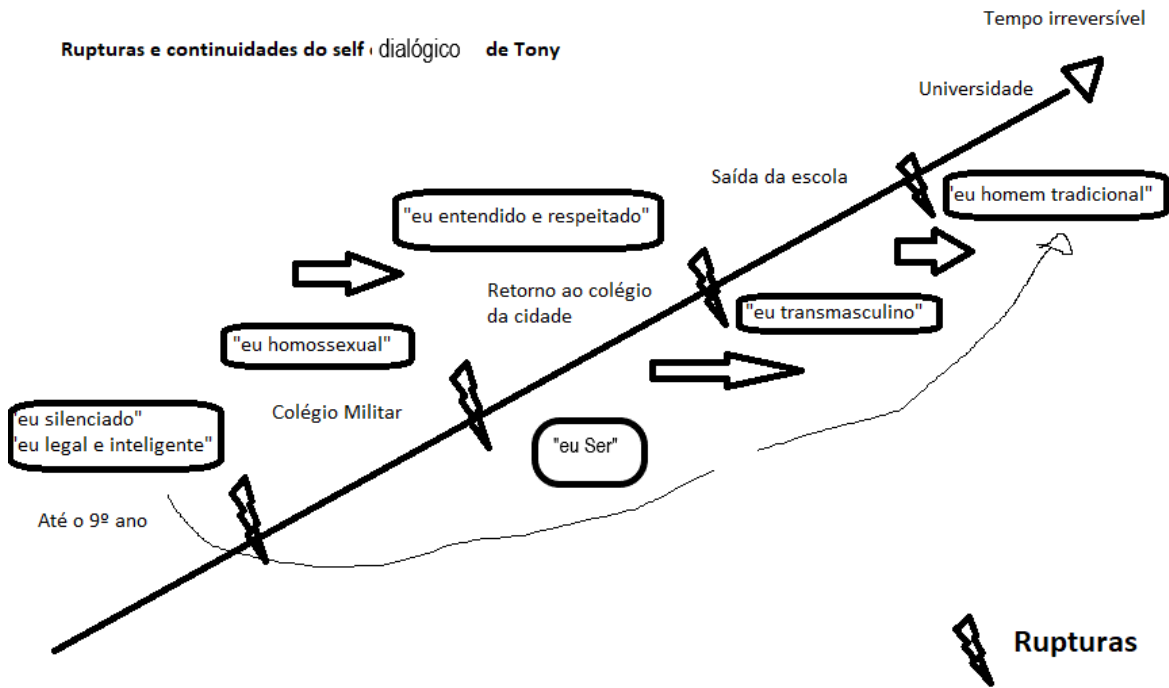
de participar de entrevista e tudo. Comecei a... Ficar desgostoso de participar, sabe? Eu queria, nessa época, esconder que eu era trans, sabe? Que eu passei... porque, assim, eu tenho passabilidade. Então, eu queria utilizar isso ao meu favor. Porque, assim, de verdade, não vai mudar na vida de ninguém saber que eu sou trans ou não. Então, por que que eu precisava falar para todo mundo que eu era trans? Para mim, não... Depois começou a não fazer mais sentido de... tipo, “nossa, Tony, aquele homem trans”... ainda tem gente que utiliza isso, pô, para se referir a mim. “Ah, Tony, aquele trans, não sei o que ele faz”. Sabe? Isso me chateia porque eu não só sou Tony trans, eu só sou Tony.

Percebemos uma transformação, a partir dessa fala, da posição “eu entendido e respeitado”, que passa a exigir respeito não mais defendendo publicamente as questões de gênero, participando de palestras e dando depoimentos, mas sendo visto em sua humanidade, sem que a transgeneridade seja o principal signo marcador da sua existência. Podemos inferir também, de algum modo, o retorno de aspectos do seu *self* anterior, retomando narrativas do “eu silenciado” e dando origem, então, à posição de “eu homem tradicional”. Esta nova posição de eu, além de evitar temas polêmicos e a exposição de sua transgeneridade (integrando também o “eu legal e inteligente”), se identifica com a masculinidade dominante, patriarcal e familiar.

A partir da figura abaixo, podemos observar o processo de transições e rupturas desenvolvimentais do *self* de Tony relacionadas ao gênero dentro do ambiente escolar:

### **Figura 6**

*Rupturas e continuidades do self dialógico de Tony*



Assim, a chegada no colégio militar promoveu uma ruptura com a posição de “eu silenciado”, dando origem ao “eu homossexual”. Com o retorno ao colégio da cidade, o “eu homossexual” sofre uma ruptura, em que passa a se identificar como “ser”, ao mesmo tempo em que surge o “eu entendido e respeitado”. Esta foi a sua primeira quebra com a identificação de gênero feminina imposta socialmente, e uma nova posição de eu surge, provavelmente, como forma de fazer frente ao campo semiótico mais conservador e conseguir sustentar esta transformação da identidade. Com a saída da escola, pode redefinir mais uma vez a sua identidade de gênero, gerando a posição de “eu transmasculino”, que, ao passo que incorpora a identidade masculina, integra o “eu entendido e respeitado”.

Por fim, Tony entra em uma universidade pública, justamente na cidade vizinha em que estudou no colégio militar, no curso de pedagogia. Neste retorno ao campo educacional, apesar de voltar a estudar na cidade vizinha entendida como maior e mais aberta para a diversidade, entra em um curso de graduação considerado conservador, composto em sua maioria por mulheres mais velhas, tradicionais e de religiosidade cristã. Para dar conta das tensões e ambivalências criadas a partir da mudança de contexto, a identidade masculina

passou por transformações e integrou aspectos do seu *self* educacional anterior (“eu silenciado” e “eu legal e inteligente”), tornando-se mais conservadora e dando origem ao “eu homem tradicional”.

### Quadro 1

*Self Dialógico de Tony em relação à escola*

<b>PERÍODO ESCOLAR ATÉ O 9º ANO</b>								
<b>“EU SILENCIADO”</b>				<b>“EU LEGAL E INTELIGENTE”</b>				
inconsciente das violências que sofria				inteligente, extrovertido e bem relacionado				
voz silenciada, oprimida e solitária				“não leva as coisas para a cabeça”				
<b>ESCOLA MILITAR EM OUTRA CIDADE</b>								
<b>“EU HOMOSSEXUAL”</b>								
livre para experimentar e se expressar								
apaixonado								
<b>RETORNO À ESCOLA DA CIDADE</b>								
<b>“EU ENTENDIDO E RESPEITADO”</b>								
Informado, se defende e não aceita mais as opressões e injustiças								
“ser” agênero								
<b>SAÍDA DA ESCOLA</b>								
<b>“EU TRANSMASCULINO”</b>								
Homem trans								
militante da causa								
<b>ENTRADA NA UNIVERSIDADE</b>								
<b>“EU HOMEM TRADICIONAL”</b>								
Masculinidade dominante, patriarcal e familiar								
ocultação da transgeneridade								

### Relação com a masculinidade

A partir da utilização da técnica do Photovoice, Tony trouxe algumas imagens a partir da pergunta disparadora “o que é ser homem para você?”. De modo geral, escolheu imagens bem marcadas e culturalmente hegemônicas sobre a masculinidade e, em alguns momentos da entrevista, ficou envergonhado e considerou machistas as opções que tinha feito. De qualquer forma, reconhecia que era o modelo que tinha internalizado. Assim, pudemos perceber que a masculinidade dentro da sua cultura pessoal carrega muitos elementos da masculinidade da cultura coletiva. Considerando que Tony foi socializado ao longo de maior parte da sua vida em um contexto de uma cidade com menos de 15 mil habitantes no interior da Bahia, em que a cultura local dominante reproduz os estereótipos patriarcais, era grande a probabilidade de o entrevistado ter internalizado esses signos como associados à masculinidade.

Pudemos identificar que operam, atualmente, duas posições de eu relacionadas à sua masculinidade: o “eu transmasculino” e o “eu homem tradicional”, que serão destacadas ao longo das falas do entrevistado. Durante a entrevista, a partir da pergunta disparadora, o primeiro signo trazido foi o da barba:

### **Figura 7**

*Photovoice 1 (Tony)*



**Barba, meu sonho!** Tem... tem pessoa, às vezes que, tipo, que eu, é... tipo, **a barba, é como se fosse um sinônimo de ser homem, sabe?** E, tipo... Mesmo meu pai, inclusive, não tem barba e não deixa de ser homem por isso. **Mas, é algo que eu sempre pensei que eu teria, sabe, meu sonho....** meu Deus, quando eu comecei a tomar hormônio eu ficava dentro de casa: “é agora, vou ficar barbudo!” (...) **É uma... tipo, é uma coisa... um sonho que eu tenho. Fazer a barba... tipo, meu barbeiro a primeira vez, para fazer isso aqui, para poder aparar o bigode em baixo, meu Deus! Primeira vez eu me senti maravilhado. Eu queria sentir a lâmina passando no meu rosto, sabe, aquela mudança de pelo (...). Barba para mim é isso. Aí, é um... meu sonho ainda.** Bem no futuro, quem sabe depois de dez anos de hormoni... de terapia hormonal.

Neste caso, Tony entende que homens sem barba não perdem sua masculinidade por causa disso mas, ainda sim, este é um signo importante na sua construção de gênero e no seu processo de identificação. As partes de sua fala destacadas em negrito correspondem à voz que identificamos como pertencente à posição do “eu homem tradicional”; as falas sublinhadas correspondem ao “eu transmasculino”.

Na segunda imagem, Tony traz a musculação como signo de masculinidade:

### **Figura 8**

*Photovoice 2 (Tony)*



**É onde o homem está, né? Academia.** Taí uma coisa que eu tenho muita preguiça, **mas vontade de estar, porque, é... É como se eu tivesse invalidando... todas essas coisas, na verdade, é como se fosse um *check list* para ser homem.** Entendeu? Pra você gostar de fazer isso, **você gostar de ser forte, você gostar de fazer academia, você tem barba, você anda de sunga na praia, você é... ir pra... pra jogar futebol. Tudo isso para mim aí é sinônimo de ser homem.** Não queria mandar essas fotos, porque isso é muito machista! (...) para ser homem precisa malhar? Não precisa... Mas, é basicamente, tipo, coisas que eu queria fazer e que hoje eu já ressignifico, sabe? Eu sei... **Para mim eu ainda tenho isso na cabeça; “para ser homem você precisa ter músculo, você precisa ter barba, você precisa...”**, **para mim ainda tem isso na cabeça, tá enraizado, mas são mais coisas que eu, tipo, queria fazer, entendeu?** Queria ter mais vontade de fazer.

Neste sentido, João Nery (2012) conta que ao longo da sua adolescência se dedicou à prática de salto ornamental e outros esportes que tornaram seu corpo mais musculoso, aumentando sua autoestima e reduzindo a tensão que sentia em relação ao próprio corpo. O corpo musculoso aparece como um signo representativo da masculinidade na cultura coletiva, o que acaba sendo perseguido por alguns homens trans.

Em relação ao que Tony traz sobre a prática da musculação, podemos perceber que apesar de ser um signo considerado importante, bastante internalizado e destacado, ele

próprio não realiza a atividade. Vemos que aparece, a todo instante, um conflito entre as posições de eu que, de um lado tem um modelo estandardizado sobre a masculinidade, do “eu homem tradicional”, e do outro a voz que questiona esse modelo, o “eu transmaculino”. De todo modo, a musculação é uma atividade buscada por muitos homens trans como um modo de reforçar sua masculinidade através da busca por um corpo forte e musculoso (Serrano et al., 2019).

Em seguida, traz uma imagem sobre futebol:

### Figura 9

*Photovoice 3 (Tony)*



É o que eu falei... eu não sei porque **quando criança eu gostava tanto de jogar futebol**, e hoje eu não... Eu acho um esporte tão... “bosta”. É um ambiente que você escuta tanta coisa... Eu frequentemente comecei a ir para estádios. **Meu pai é apaixonado por futebol. A gente começou a ir pra estádio, porque é um ambiente que ele gosta. É um lugar que eu me sinto mais próximo dele. (...). E aí, a gente escuta de tanta coisa, os xingamentos a que gente escuta... É surreal. Eu não consigo hoje, depois de me entender enquanto uma pessoa trans, é... escutar qualquer coisa que não me faça pensar sobre, sabe? Quando alguém chama alguém de “viado”, eu**

não consigo... tipo, eu só consigo pensar em termo pejorativo, a gente sabe quando não é, mas a gente também sabe quando é. E eu não consigo, tipo, pensar em outra coisa a não ser problematizar as falas que a gente escuta num estádio (...).

Em um primeiro ponto, fala de um momento que tinha um gosto e uma identificação pelo esporte. Este aspecto é reforçado pela sua posição “eu homem tradicional”, mais ligado à família, em que ia ao estádio com o pai e isto era algo que os ligava, considerando a paixão do pai pelo esporte e a identificação com o ambiente. O próprio ambiente é, posteriormente, questionado por Tony – pela voz do seu “eu transmasculino” – por ser extremamente machista e homofóbico. Este aspecto faz com que se afaste dos estádios e rejeite o esporte. Isto evidencia, mais uma vez, um conflito em seu sistema de *self*, uma vez que o esporte foi trazido como um signo de masculinidade importante para Tony, ao mesmo tempo em que é questionado. Nessa dinâmica, a posição de eu que questiona pode, inclusive, ter sido reforçada pela presença da entrevistadora, uma mulher lésbica que estuda questões de gênero (lugar de fala que era conhecido pelo entrevistado).

Importante ressaltar que Tony não necessariamente se identifica, faz ou gosta das coisas que trouxe como signos do “ser homem”, mas isso não abala sua identidade masculina. Tudo indica que a posição “eu transmasculino” possibilitou essa complexidade no seu sistema de *self*. Parece haver, em alguns momentos, uma discrepância entre sua visão de masculinidade, internalizada da cultura coletiva, e a sua própria construção de masculinidade, dentro da sua cultura pessoal. Assim, ao longo do seu processo de construção de gênero, as fronteiras do ser homem, para Tony, puderam ser flexibilizadas em muitos pontos, de modo que a construção da sua própria masculinidade pudesse furar com diversos elementos significativos sem ferir sua integridade.



Já em relação a outros elementos trazidos sobre a masculinidade, Tony demonstrou ter uma maior identificação, como na imagem seguinte:

**Figura 10**

*Photovoice 4 (Tony)*



**Andar de sunga na praia, sem camisa? Conseguir realizar! Era um sonho! (...)**

É... nossa, foi surreal. Eu usava sunga só com camisa de proteção. Porque na época eu usava binder, né, para poder esconder os seios, e aí, eu usava, é... camisa de proteção e sunga. Aí, sair a primeira vez, assim, sem camisa, foi muito recente. Depois da cirurgia. (...). Então... é, **eu tinha muita vergonha de mostrar para poder as pessoas ficarem olhando**. Só que aí eu fui para um aniversário, aí eu fui e tirei... Tirei a... tava de camisa de proteção, levei a camisa de proteção, levei a sunga e levei short. Aí, tomei banho de short e de camisa de proteção. Aí depois eu fui tirando... Tirei o short e fiquei só de sunga. Tirei a camisa de proteção, fiquei só de sunga. E as pessoas não estranharam. Aí eu falei, é... Então, eu acho que é normal, é comum. Então, vou fazer isso mais vezes.

Esta parte da entrevista aborda novamente a questão do corpo ao trazer a sunga como um signo da masculinidade. Nos grupos de estudos e debates políticos sobre a transgeneridade, a questão do corpo foi há muito transcendida como algo definidor do gênero, de modo que as mudanças corporais são opcionais e não necessárias para que as pessoas se posicionem e performem qualquer dos gêneros. Entretanto, na nossa cultura coletiva, a questão corporal ainda se faz muito presente nas narrativas e na construção das identidades.

O corpo tem relação direta com o reconhecimento social, é parte do que o sujeito é e de como ele percebe sua relação com o mundo. “A vida de mulheres e homens trans – transexuais, travestis e transgêneros – parece apresentar a transformação do corpo como crucial na sua produção, que pode ser realizada por meio de diversos recursos” (ROCON et al., 2018, p.44). Isso por que o corpo carrega símbolos baseados na cultura que expressam características de gênero com as quais o sujeito se identifica, já que ele é um constructo ao alcance da visão do outro, que tanto comunica especificidades do homem e da mulher quanto revoluciona esses estereótipos (LE BRETON, 2013). (Serrano et al., 2019, p.3).

Deste modo, é possível imaginar que haja medo do julgamento e do constrangimento causado por olhares das pessoas em um ambiente público, que pode, inclusive, ter ativado aspectos do antigo “eu silenciado”, que agora faz farte do “eu homem tradicional”. De qualquer modo, este medo sentido por Tony da primeira vez que usou somente a sunga em público não foi confirmado pela reação das pessoas ao redor, trazendo mais confiança sobre sua corporeidade e expressão de gênero, ativando, do mesmo modo, o “eu entendido e respeitado” que passou a integrar o “eu transmasculino”.

A imagem seguinte mostra um homem abraçando (protegendo) uma mulher:

**Figura 11**

*Photovoice 5 (Tony)*



**Eu pesquisei proteção na internet**, apareceu isso aí. (risos). Por que, é... Eu ainda tenho isso de coisa antiga, de... de pensar que o homem protege alguém, né? E aí, eu escolhi essa foto (...). **Eu aprendi que o homem precisa proteger uma mulher, proteger... precisa proteger alguém. E, até hoje, eu tenho isso comigo. Rapaz, eu não queria mandar essas coisas... muito machista, muito...**

Surge neste momento um signo de masculino associado à força e proteção e, no caso de Tony, liga-se ao seu senso de família internalizado e à posição “eu homem tradicional”. Ele faz a autocrítica ao chamar essa visão de “coisa antiga” e ao considerar a figura como machista, uma vez que de algum modo esta é uma visão coloca a mulher em um lugar de fragilidade em relação ao homem e à vida (acionando o “eu transmasculino”), mas, de certo modo, acredita ser este um papel do homem em relação à mulher. Mais uma vez aparece o conflito entre vozes internas dentro do seu sistema de *self*.

A última imagem se refere a uma família, no caso um casal heterossexual com dois filhos:

**Figura 12**

*Photovoice 6 (Tony)*



Família. É... como eu falei, são... as fotos que eu te mandei são como sonhos, metas a serem alcançadas. **Meu sonho é ter uma família, assim, sabe? A família nuclear, a minha família nuclear. Meu sonho... ter filho... Meu sonho é ter... casar... Por que eu sou à moda antiga, meu Deus? Meu sonho de verdade, de verdade, é que, tipo, eu sou muito... hoje eu vivo de tudo, **mas meu sonho assim se você for perguntar: “Tony, qual o seu sonho?” Ter casa, carro, dinheiro, estabilidade financeira, uma família. Esse é meu sonho. Viajar com a família, sair com a esposa, sair com os filhos. Meu sonho é ter filho.****

Tony evoca neste trecho a ideia de família da cultura coletiva internalizada, sendo neste caso, o homem pai de família, provedor. Se coloca mais uma vez como “à moda antiga”, trazendo fortemente os valores sociais e familiares tradicionais como parte da sua identidade e formativo das suas crenças e projetos de vida. Assim sendo, vemos que a posição “eu homem tradicional” é a mais dominante na sua construção de identidade e de masculinidade. Por outro lado, quando pergunta a si mesmo “Por que eu sou à moda antiga, meu Deus?”, isto demonstra a voz do “eu transmaculino” questionando essa construção.

Vemos um complexo processo de construção de masculinidade em que há uma voz internalizada da cultura coletiva, da escola e da família, que entende o ser homem a partir dos

signos sociais marcados pelo patriarcado e machismo. É uma voz importante, uma vez que traz a sua ligação e pertencimento à sua comunidade e família. Em conflito com esta, vemos uma voz que questiona os valores patriarcais e LGBTfóbicos, que foi internalizada no ano em que estudou no colégio militar na cidade vizinha. Essa voz também é fundamental, uma vez que proporcionou que Tony quebrasse com os valores tradicionais e pudesse se tornar, em um primeiro momento, uma mulher lésbica, rompendo com os valores dominantes sobre a sexualidade e, posteriormente, um homem trans, fazendo um corte ainda mais profundo com a LGBTfobia e o patriarcado.

Retomando o modelo laminal proposto por Valsiner (2014a), podemos perceber a maneira com a qual o desenvolvimento do seu *self* dentro do contexto escolar influenciou na sua construção de gênero. É possível inferir que a voz posicionada sobre a masculinidade da cultura dominante, o seu “eu homem tradicional”, após todo o processo de internalização e integração das posições “eu silenciado” e “eu legal e inteligente”, estaria agora como voz dominante na camada III, mais profunda e de mais difícil acesso, que compõe seu *self* central, senso de identidade mais íntimo. Assim, neste ponto, projeta uma posição de eu potencial (“eu homem tradicional”) como homem provedor, de família, que gostaria inclusive que as pessoas não soubessem sobre sua transgeneridade.

Na camada II, mais ligada aos aspectos gerais de concepções políticas e filosóficas, vemos que Tony tem um posicionamento mais progressista e se questiona contra as opressões sociais, de gênero e sexualidade – a posição “eu entendido e respeitado” que a partir da saída da escola passou a integrar o “eu transmasculino”. Neste processo, parece haver algumas tensões entre os valores da camada II e o senso de identidade mais profundo da camada III. Então, Tony se questiona sobre sua concepção de masculinidade patriarcal, ao mesmo tempo que constrói sua vida e seu discurso sobre si a partir desta.

Na camada I, entre as pessoas que não o conhecem tão intimamente, essa posição crítica e política em relação à transgeneridade tende a diminuir novamente, fazendo operar, mais uma vez, uma masculinidade mais tradicional. Neste ponto, oculta a transgeneridade e se envergonha das marcas e características do corpo que podem remeter à mesma. Quando se sente mais à vontade e confiante, entretanto, consegue se expor um pouco mais, como no relato relativo ao uso da sunga.

Ao que parece, a posição de “eu transmaculino” carrega uma grande tensão, uma vez que tem o aspecto da identidade masculina que, para Tony, está associada aos símbolos do patriarcado, e o aspecto da identidade trans que, para se sustentar, exige uma base mais militante e questionadora em relação aos valores conservadores e machistas. Ou seja, para formar sua identidade, Tony não pode abrir mão de nenhum destes aspectos que em muitos momentos se colocam como antagônicos. Interessante pensar que a masculinidade é bem-vista e repleta de privilégios compartilhados em nossa cultura coletiva e práticas sociais; a transgeneridade, por sua vez, extremamente estigmatizada, malvista e perseguida socialmente. Provavelmente, é justamente a complexidade dessa dinâmica que tem causado os conflitos e a ambivalência que vemos externalizados em seu discurso.

Toda essa dinâmica que observamos no participante, o seu desenvolvimento de gênero e as posições de eu que passaram a compor seu sistema de self, são profundamente marcadas pelas suas experiências escolares, especialmente pelo processo de socialização nos contextos educativos. Inferimos, inclusive, que só foi possível para Tony promover rupturas na sua identificação de gênero e sexualidade – pelo menos naquele momento - por ter tido a oportunidade de estudar em uma escola em que a cultura coletiva era mais aberta à diversidade. A partir dessa experiência, desenvolveu uma posição de eu que incorporou à sua cultura pessoal, uma posição mais livre e atenta aos direitos de gênero e sexualidade que lhe proporcionou fazer a transição de gênero e externalizar a sua masculinidade. Por outro lado, o

fortalecimento desse aspecto passou a tensionar internamente com a posição que traz o aspecto de gênero internalizado da cultura coletiva das suas outras experiências sociais e escolares, carregada de signos patriarcais e cisheteronormativos.

## **Caio**

### **Tornar-se Homem Trans**

Caio é um homem trans que no momento da entrevista tinha 29 anos, morava em uma cidade em São Paulo e se autodeclara branco. Tem graduação em direito e trabalha como assistente jurídico. Caio teve uma vida com muitas mudanças, sua família é originalmente de Pernambuco. Uma vez que seu pai foi embora quando era bem pequeno, a mãe teve dificuldades de cuidar dele e do irmão sozinha. Então, precisou de mudar para São Paulo para trabalhar e contratar pessoas para cuidar dele, enquanto o irmão foi morar com a avó, ambos em Pernambuco. Em outros momentos, Caio viveu em casa de parentes por um tempo. Isto também teve um impacto na sua vida escolar, considerando que precisou mudar de escolar por diversas vezes.

A história da minha mãe é que ela... Ela veio para cá para tentar conseguir um emprego, aquela história de sempre, né, meu pai... É... meio que abandonou a gente, né? Que é o... Ele saiu fora, separou da minha mãe, minha mãe estava grávida do meu irmão e aí a minha mãe, né, ficou lá em Pernambuco, sem perspectiva de nada, e ela decidiu vir para cá trabalhar. Meu irmão ficou com a minha avó e eu fui morar com pessoas que ela pagava um dinheiro para cuidar de mim. E aí... É... Ela Foi tentando se estabilizar aqui para a gente vir morar com ela, né? Aí, depois de um tempo que ela já estava morando aqui, eu e meu irmão nós viemos para cá. E aí... (...), a minha mãe adoeceu, quase morreu. E o sonho de família foi por água abaixo. Aí voltou tudo, né? Eu tive que voltar a Pernambuco. Minha mãe ficou em coma muito... 3 meses, né? E

aí, depois que ela saiu do hospital, ela não tinha condições de cuidar da gente e a gente teve que voltar de novo para Pernambuco. E aí, de novo foi esse ciclo, né? Então, eu nunca... Eu nunca morei com... Com minha mãe... e isso foi uma questão para mim por muito tempo, né, porque eu tive que me virar e me virar desde pequeno, mesmo morando com adultos.

Vemos que seu núcleo familiar foi separado por circunstâncias da vida e, mesmo com muito esforço por parte da mãe para reunir os filhos, isto não foi possível. No momento em que parecia que iriam conseguir, veio essa doença da mãe que os separou novamente, gerando frustração e a continuação das dificuldades em se organizarem. Então, essa parte da sua história que Caio se refere como “uma bagunça”, deu origem a essa posição de eu interna que considera a sua estrutura desorganizada e sem apoio. Chamaremos de “eu bagunçado”. Por outro lado, conseguiu se virar sozinho desde pequeno, mesmo sem ter o apoio e presença que precisava dos pais, o que, de algum modo, também demonstra sua força e resiliência. A esta parte daremos o nome de “eu sozinho”.

O entrevistado conta que durante a adolescência foi se entendendo enquanto lésbica, identidade que assumiu aos 16 anos e viveu até os 27, quando incorporou a identidade de homem trans. Entretanto, já aos 19 percebeu que sua identidade de gênero social não estava consonante com o que sentia.

Quando a ficha caiu mesmo (...) Eu acho que eu estava no final... saindo da escola, foi no meu último ano da escola que eu entendi que tinha alguma coisa diferente, começou a me dar esses gatilhos e foi quando eu comecei a ver que existia a possibilidade da transição de gênero. Então, foi mais ou menos com 19 anos também que eu comecei a perceber que eu, que eu entendi, entendi, né, de fato, que alguma coisa estava diferente.



No caso de Caio, o campo semiótico da transgeneridade enquanto possibilidade só começou a se abrir para ele quando foi se aproximando a finalização do período escolar, aos 19 anos. Por algum motivo, durante o período escolar, não cogitou esta possibilidade. A partir de então, passou por um longo período de maturação, de modo que começou a viver publicamente a identidade masculina apenas aos 27 anos.

Foi, foi nesse nessa época, né? Que eu tava saindo da escola. Nesses dois... na escola, um ano depois, talvez, que eu tenha saído da escola, foi quando eu comecei a me... entrar nos grupos e Facebook, procurar... E aí eu parei. Né, eu me boicotei muitas vezes. Eu fiz muito esse processo de... ir atrás e desistir. E aí, sempre voltava de novo isso... aí eu lembro que eu parei, não é? Até que passou mais um ano, dois. Eu voltei de novo com isso, mas foi mais ou menos assim que eu descobri.

Neste processo de autodescoberta, Caio se depara com uma posição interna bastante conservadora dentro do seu sistema de *self*, que não aceita a transgeneridade como opção e que considera a transição de gênero “uma loucura”, algo “surreal”, gerando um bloqueio semiótico. Nomearemos de “eu conservador”, provavelmente uma internalização de aspectos da cultura coletiva, da escola e da família sobre a transgeneridade. Isto, somado ao fato de sentir sua vida uma bagunça e se sentir sem apoio (“eu bagunçado”), trouxe para o seu processo medo, inseguranças e dificuldades.

Eu achava que eu era louco. Essa é a definição. Eu achava que era louco, que eu estava enlouquecendo, que isso é muito surreal. Era muito surreal, e... E eu achava muito distante, e... Na verdade, eu achava que era coisa de louco mesmo. Eu achava que isso era loucura. Achava que quem fazia essas coisas... eu tinha um, era... parecia um preconceito, vamos te dizer. E aí eu falava: “eu tenho que parar de pensar nisso, eu tenho que parar”. Eu ficava meditando, isso na minha mente: “eu tenho que parar,

eu tenho que parar”, até que eu parava. Mas aí passava alguns meses, voltava de novo, entendeu?

Fica evidente, mais uma vez, o conflito entre as posições de eu. A posição de “eu homem trans” projetada para o futuro que começa a se formar encontrou uma grande resistência do seu “eu conservador”. Além disso, atuava o “eu bagunçado”, trazendo um sentimento de insegurança que também o impedia de realizar o processo. Deste modo, o medo diante das possíveis violências e dos desafios que teria que enfrentar foi parte importante do bloqueio semiótico que precisou enfrentar para realizar a transição:

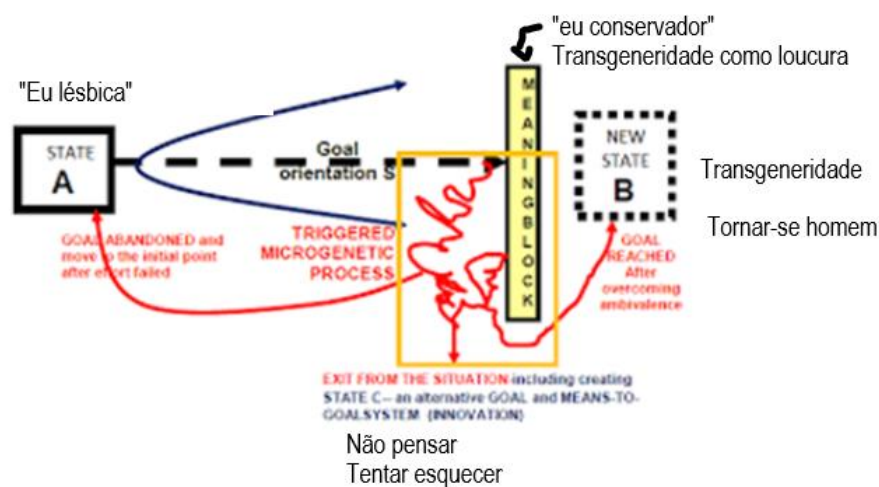
Eu vou te falar que o mais difícil é... É o medo, né? É... É o que está na mente mesmo. É o medo de como vai ser. Eu vou ser outra pessoa no mundo, né, entre aspas... “vou ser outra pessoa no mundo”. É... como vai ser? É uma... É uma coisa que você não tem controle, né? Você não sabe como vai ser, então, o medo de não ser aceito... Ham... o medo do que eu vou passar, o que as pessoas falam, o que as... o que eu escuto que as pessoas trans passam por aí... será que eu vou passar por isso também? Será que vale a pena fazer essa transição? Será que eu não vou correr risco de vida? É... o medo de não conseguir um emprego depois da minha transição. O medo de não conseguir me relacionar com mais ninguém por ser uma pessoa trans.

Vemos que seus maiores medos estavam relacionados às violências, à solidão afetiva, a ficar sem emprego, não ser aceito de modo geral ou ser assassinado. Fatos que refletem a realidade de boa parte da comunidade trans em muitos lugares, portanto, medos justificáveis. Para além, Caio traz a questão da própria mudança de identidade, de “ser outra pessoa no mundo”, como algo que assusta e traz muitos desafios internos, causando outra questão que, de algum modo, contribuiu para a consolidação do bloqueio semiótico.

Deste modo, Caio enfrentou muitos anos de negociação entre estes elementos internos para conseguir realizar a transição para a identidade masculina. Podemos utilizar o modelo de Valsiner (2014a) sobre o Processo Microgenético Desencadeado para pensar a dinâmica que ocorreu no seu sistema de *self* nesta fase:

**Figura 13**

*Obstáculo semiótico (Caio)*



Assim, o “eu conservador”, com vozes internalizadas da cultura coletiva, produzia este bloqueio semiótico – que podemos pensar como um preconceito, que considerava a transgeneridade uma espécie de “loucura” e não um caminho possível para a sua realidade social. Além disso, o “eu bagunçado” fortalecia o bloqueio semiótico através do sentimento de medo diante das violências que poderia sofrer enquanto uma pessoa trans, além da insegurança em relação à dissolução da sua identidade anterior.

Tendo em vista o prosseguimento do seu processo, podemos considerar que o objetivo de Caio (ponto “B”) era justamente se tornar um homem trans e atravessar este bloqueio semiótico. Entretanto, ficou muitos anos esbarrando no bloqueio e retornando ao ponto “A” ou se esquivando da situação (evitando pensar sobre ela), até conseguir recursos sógnicos

suficientes para contornar o bloqueio e chegar no ponto “B”. Foi neste lento movimento de internalização na identidade transmasculina que foram surgindo os recursos que tornaram possível alcançar o seu objetivo.

Nesse processo de construção e negociações internas, o participante narra a respeito do papel da referência de homens trans na mídia e o impacto destes na sua própria compreensão de si, como um desses recursos importantes:

Na época... Na época, tinha um cara trans que é bem famoso até hoje em dia, chama Tarso. Não sei se você já ouviu falar, Tarso Brant. Não sei se você já ouviu falar... Então, na época ele... ele não falava que era um homem trans, né? Ele falava, ele se definia como mulher, mas você olhava para ele e ele era um homem, né? E aí eu lembro que eu peguei uma revista dessas revistas de... de adolescente que você encontra na banca de revista. (...) Essa revista eu vi lá, né, a entrevista dele. E li, né. E eu falei: “meu, mas olha isso!”, tipo, é... eu não sabia que aquilo era uma transição de gênero, mas eu... Era uma mudança e era daquele jeito que eu queria estar, né? Quando eu vi pela primeira vez, não era falado que era uma transição de gênero, mas a mudança do corpo mesmo e aquilo que me chamou atenção, né? Primeiro... primeiro momento. Falei: “olha, dá para eu, dá para eu mudar o meu corpo, dá para ser diferente. É possível isso!”, né? E aí (...) eu vi aquilo e aquilo me impressionou demais.

O fato de poder conhecer outro homem trans, passando pelo processo, inclusive recebendo atenção da mídia e sendo respeitado, foi algo transformador para Caio. Porque para além do silêncio sobre o assunto, há um apagamento das existências trans. A maioria das crianças não conheceu ninguém, na escola, na família ou na televisão, que fosse uma pessoa trans e que pudesse servir como referência de um caminho possível (Carvalho, 2015).

No caso de Tarso, a grande mudança que ele fez tem relação com as transformações corporais e hormônios que tomava, assumindo assim uma estética masculina, apesar de continuar por um tempo com a identidade feminina. Ou seja, a questão corporal foi algo central para o ator, até se tornar uma questão de identidade. Nas palavras do próprio Tarso: “Hoje não tenho mais nenhuma restrição ao meu corpo. Hoje me aceito da forma que sou: um homem trans” (Moirá et al., 2017, p. 170).

Posteriormente surgiu o empresário, ator e vereador de São Paulo, Thammy Miranda, que também passou por um longo processo de transição, mas quando começou a ter mais visibilidade já se identificava como homem trans. Nesse caso, foi o fato da identidade em si que foi mais marcante para Caio:

(...) e aí passou um tempo.... Veio o Thammy, né? Que também foi um outro cara famoso e aí o Thammy ele já veio falando que era um homem trans mesmo, né? E a partir desse momento foi que... Que eu entendi que aquilo que o Tarso fez era... uma era uma transição, de certa forma. E... A partir do momento que o Thammy se assumiu trans, as coisas aqui... começou a aparecer uma pessoa trans ali, outra pessoa trans aqui, aí começou a se falar na internet muito sobre isso, nos grupos de Facebook, né? E aí eu comecei a me enfiar nesses grupos sempre como, é... simpatizante, querendo entender, mas na verdade, é... Eu estava curioso, né, querendo saber...

Assim, o contato com homens trans famosos promoveu uma primeira identificação no seu sistema de *self*, ajudando a contornar o bloqueio semiótico e servindo como catalisador K no processo de internalização para que a possibilidade da transgeneridade pudesse começar a fazer parte do seu mundo interno (Camada I). Desse modo, em relação ao processo de internalização da identidade masculina, Caio narra dois fatores como essenciais para que

tenha conseguido passar a ver a transição de gênero como uma possibilidade real: a internet e a segurança emocional e financeira.

A internet foi o primeiro fator, uma vez que “sair da sua bolha” e encontrar outros campos semióticos através da desta foi algo definidor no seu processo:

Eu acho que eu a ter acesso à... à internet, a pessoas que não são do meu núcleo me ajudou muito, porque se eu vivesse na minha bolha, eu nunca ia saber que isso... eu poderia.... Que isso existe e todos os processos para isso, né? Na internet tem tudo o que você precisa saber e você fala com pessoas de qualquer lugar, né? Então... durante todos esses anos, eu fiquei no meu canto, só olhando as pessoas fazerem as coisas e me inspirando ou achando loucura. Um dos dois, né? Então... eu acho que ter acesso à internet, a pessoas, a... enfim, isso me, isso foi um ponto. Porque... foi o que abriu as portas, né? Para eu entrar no mundo.

Assim, mais uma vez, a internet é colocada neste lugar de catalisador para o processo de autodescoberta de uma pessoa trans. Talvez por isso, apenas neste momento histórico em que vivemos, podemos ter essa velocidade na evolução dos processos e na discussão sobre o assunto. Certamente, precisávamos da internet, plataformas e redes sociais como o Facebook e Instagram para que as pessoas de diferentes partes do mundo vivendo processos semelhantes pudessem se comunicar, trocar figurinhas e se apoiar (Ferreira, 2021).

Eu acho que... que sair da minha bolha me fez... é... Ver que existe... que a possibilidade é mais real, né? Então, parecia uma coisa muito distante, né, muito distante, assim, sabe? Sabe quando você quer visitar um país, só que você... a China... Só que a China é muito longe, é muito caro para ir, então você só quer, né? E era assim que eu me sentia, né?

Então, a internet serviu para encurtar as distâncias entre Caio e a possibilidade da transgeneridade, tornando-a algo mais próximo da sua realidade. Consideraremos a internet como o catalisador L, trazendo a transgeneridade para a camada II. Além desta, a segurança emocional e financeira foi outro ponto que Caio considerou definidor para que conseguisse realizar a transição:

E acho que me sin... a segurança emocional também, é... financeira. É... quando eu fiz a minha transição, eu já estava mais maduro. Eu já entendia que isso não era loucura, né? Eu já me sentia seguro emocionalmente porque eu estava fazendo terapia. Eu... a minha ex, ela me dava apoio, meus amigos me davam apoio. Ham.. eu tinha um emprego que eu conseguiria me sustentar, pagar um médico, enfim. É, eu acho que eu fiz a minha transição no melhor momento que eu poderia, que poderia ser feito para mim, né? (...) Eu Acredito que... que essa... Essa tranquilidade da minha transição tem muito a ver com tudo isso que eu te falei, né, também.

Caio acredita que o fato de estar em um relacionamento amoroso que dava suporte, estar em terapia e em um emprego estável, conseguindo se sustentar, forneceram uma base segura para que pudesse quebrar com o bloqueio semiótico em relação a tornar-se um homem trans e arriscar fazer a transição, mesmo não tendo certeza do que ocorreria no trabalho. Segundo conta, a maior parte dos meninos trans não tem a mesma sorte e sofrem muitas violências neste processo, chegando a perder os relacionamentos, perder contato com a família, ser expulso de casa, sofrer violência física. No caso dele, não precisou passar por estas coisas, já tinha conseguido fortalecer uma segurança interna a partir de novas posições no seu sistema de *self*: o “eu organizado” e “eu pertencente”.

Não obstante, sentiu necessidade de procurar apoio psicológico profissional:

É, mas eu.... Eu não queria já começar a me hormonizar, eu queria entender, né? E aí eu fui buscar uma psicóloga, né? Especialista em pessoas LGBTQI porque eu queria, eu não queria... eu me sentia velho já pra fazer transição, né? Eu tinha muito medo, e aí eu busquei essa psicóloga. A gente começou a falar, né, muito no começo sobre isso. E aí... Eu entendi que eu tinha que encarar isso, se não, eu ia viver essa loucura para o resto da minha vida, né? Porque eu estava ficando louco, já... eu ia no banheiro fazer xixi, eu estava pensando nisso. Eu ia cozinhar, estava pensando nisso. Tava trabalhando, tava pensando nisso. E aí eu decidi que eu ia fazer a transição, né? É... Depois de mais ou menos uns 3 meses que eu estava fazendo terapia, que eu decidi.

A partir deste relato podemos perceber que entrar em terapia e encontrar o apoio da psicóloga foi outro fator decisivo para que conseguisse compreender a si mesmo e ter segurança para realizar o processo de transição de gênero. Preciado (2018) descreve como o hormônio masculino tem impactos não apenas no corpo, mas nas emoções, na libido e no modo como a pessoa passa a ser vista e tratada socialmente quando passa a ser lida como masculina. A terapia foi algo essencial no seu processo, ajudando a se entender e preparar para essas transformações, auxiliando-o inclusive a se decidir em relação à transição.

A terapia serviu como um catalisador M no seu processo de internalização da transmasculinidade, que passou então a ocupar a camada III. Vemos a relevância da insistência do desejo interno dele, de tal forma que Caio tentou ignorar por muitos anos, sem sucesso. Ou seja, realizar a transição era algo fundamental para seu sentimento de estar alinhado com sua identidade e, conseqüentemente, para a sua saúde mental.

É... eu já estava num nível de não aguentar mais segurar isso, né, porque eu vivi isso sozinho, o tempo inteiro, eu não abri com ninguém. Desde os 19 anos que eu entendi que existia esse processo que eu poderia fazer. Enfim, é... quando você sabe que dá



pra fazer, né? Aí fica muito mais difícil segurar, né? Aguentar... e aí eu fiquei todos esses anos segurando e tentando esquecer e pensando que era loucura. Até que eu comecei a me relacionar com a minha ex-esposa (...) E ela, né, ela veio com.... Ela.... Eu me senti seguro a fazer a minha transição estando com ela, né, eu me senti apoiado, eu senti que eu poderia falar sobre isso com ela. É... Ela me trouxe essa segurança e aí eu comecei a falar com ela sobre isso, sobre essa possibilidade de fazer a transição....

Assim como aconteceu com o participante Tony, para Caio este relacionamento foi crucial para se sentir apoiado e conseguir caminhar no sentido de realizar a transição. Outro tema que vemos repetir no caso de Caio é este sentimento de solidão e sentir que passou pela maior parte do processo sem poder compartilhar seus sentimentos com ninguém (“eu sozinho”). As coisas começaram a se modificar quando sentiu segurança para conversar com a sua ex-mulher e recebeu apoio dela para realizar as mudanças que desejava.

Depois de ter compartilhado seu desejo com sua ex-mulher e trabalhado isso em terapia, passou a se abrir sobre o assunto com outras pessoas importantes em sua vida. Esse suporte emocional e o incentivo vindo principalmente da ex-companheira serviu como catalisador K no processo de externalização da sua identidade masculina para a camada II.

A partir de então, o participante conversou com as amigas mais próximas e em seguida no trabalho. O fato de ter sido acolhido e respeitado em todos esses ambientes foi fundamental para que pudesse continuar a transição, considerada por Caio como um processo “muito tranquilo”. Nesse início em que as pessoas ao redor também experimentam uma adaptação para a nova identidade, é comum que haja equívocos e referências à identidade anterior, eventos que o próprio participante sentiu como algo natural do ajustamento.

E eu fiquei com muito medo de como as pessoas iam reagir, né? Em relação a isso, foi o que mais me travou. E aí... Mas eu segui firme e é aí eu comecei contando para minhas melhores amigas, né, com quem eu moro atualmente, é ... e que uma delas também é minha chefe. Então, (...) depois que eu contei para elas eu contei no trabalho, né? E aí e me surpreendi porque é uma área, a que eu trabalho, é uma área muito fechada, pessoal mais, é... Conservador. São pessoas mais conservadoras. Enfim, eu me surpreendi e fui muito acolhido, né? Trocaram meus e-mails, passaram a.... no começo foi difícil, mas eu super entendo que é difícil mesmo. É... na hora de falar, né? Acertar o pronome, enfim, às vezes, uma vez ou outra, errava um nome, mas hoje eu não tenho problema nenhum com isso mais no meu trabalho (...).

Deste modo, teve uma boa aceitação também no seu ambiente de trabalho, local em que tinha bastante insegurança de como seria por ser um ambiente muito conservador. Diferente do que aconteceu com Caio, frequentemente as pessoas trans passam por situações em que pessoas do convívio não aceitam a transição de gênero e propositalmente tratam a pessoa com nome e pronome anteriores ao da transição, o que é vivenciado como uma violência pelas pessoas que estão passando por este processo tão delicado. De todo modo, o acolhimento das amigas e no trabalho serviram de catalisador L no processo de externalização, que passou para a camada I.

Então, conta que posteriormente se abriu com familiares e com a mãe: “(...) com a minha família, minha mãe é que foi a última pessoa que eu contei, né? Eu contei só depois que eu já tinha tomado hormônio, porque eu fiquei com medo dela, da reação dela e... e fazer com que eu me arrependesse, né?”.

A partir desta fala, fica clara a relação central que o papel da mãe desempenha no processo de externalização da mudança de identidade. Contar para a mãe é sentido como um

passo muito sério, que já precisa de um grande nível de certeza e amadurecimento do processo de transição, ao mesmo tempo que garante maior nível de segurança para continuar suas transformações.

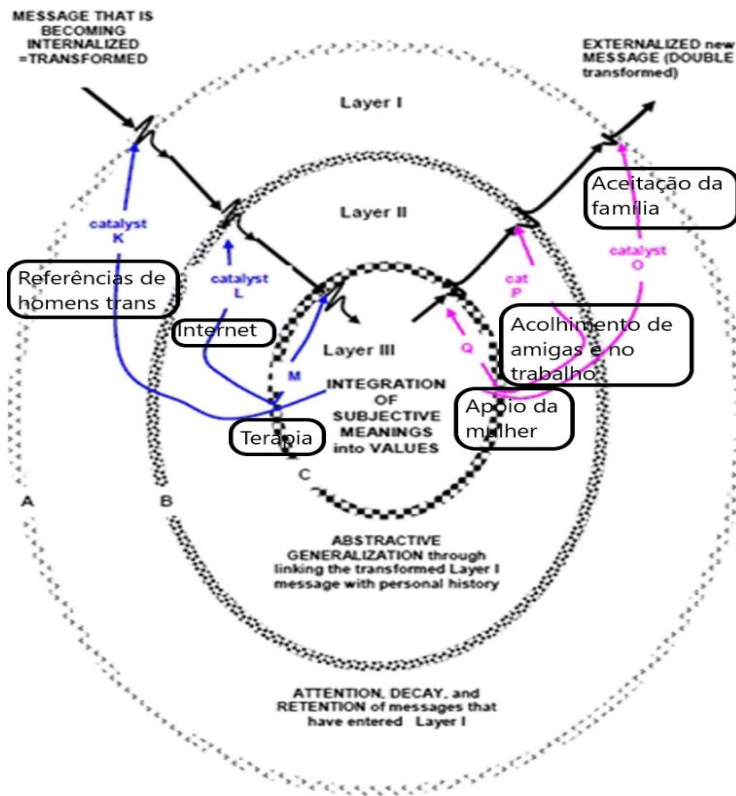
Para Caio, foi justamente esse processo de se abrir e falar com as pessoas sobre sua transgeneridade e sobre sua identificação com o gênero masculino que marcou sua transição:

O elemento que marca é chegar para a sociedade falar: “Eu sou um homem, eu sou um homem trans, sou uma pessoa transgênero, sou um.... E eu me identifico dessa forma”. Eu... É abrir para a sociedade mesmo e falar: “eu sou assim... E a partir de hoje é assim”, né, não tem a ver com hormônio ou cirurgia, na minha, né... até porque eu falei para as pessoas que eu era um homem trans e me abri antes de tomar hormônio, antes de fazer a cirurgia, né? (...) Então, o que marca para mim é isso. A partir do momento que eu me entendo e que eu abro para sociedade, né? Isso que é a transição.

O momento em que colocou de maneira aberta e generalizada para a sociedade a sua identidade masculina marca para Caio a sua transição e, desta maneira, a finalização do seu processo de externalização da posição transmasculina. Então, a aceitação da mãe e da família serviram como catalisador O, para que pudesse abrir sua identidade de gênero masculina para toda a sociedade.

#### **Figura 14**

*Modelo Laminal (Caio)*



Por fim, em relação às questões sociais, Caio traz a importância de conhecer outras pessoas como ele. Em um primeiro momento, quando decidiu iniciar a transição, buscou justamente por um homem trans que conheceu rapidamente através da ex-mulher:

E aí, na clínica que eu fui buscar a terapia, eu conheci um menino que a minha ex conhecia, na verdade, a minha ex conhecia ele, era amigo da ex dela, né? (...) Porque ela cumprimentou, me apresentou e tal, aí na hora que a gente tava indo embora, ela me falou que ele era trans e eu... meu olho brilhou e foi esse cara que eu fui procurar quando eu decidi fazer transição, porque eu não conhecia ninguém. (...) E aí eu mandei mensagem para esse cara, né? E comecei a trocar com ele, falar como eu me sentia, falar tudo o que estava passando pela minha cabeça, e aí ele foi a pessoa que eu conversei, que ele falou: “é normal. Isso faz parte do processo. Eu também senti isso”. Enfim, e esse cara foi o cara que me deu esse apoio.

Posteriormente, quando terminou o relacionamento com a ex-mulher, entrou em um time de futebol de homens trans. Então, novos horizontes se abriram na vida de Caio. Ele pôde montar uma rede de apoio em que um grupo de pessoas passou pelos mesmos processos e podem entender seus sentimentos. A partir do encontro com os “iguais”, passou a se sentir pertencente e ainda mais apoiado.

(...) Agora eu tenho, eu... Eu tenho... Aliados, né, para dar a mão. Antes, não. No sentido de... de ser uma pessoa trans, né? Eu tenho apoio, sempre tive, de... da... dos meus amigos, né, a minha família, mas eu falo assim, de pessoas como eu, entendeu? Que me entendem. Hoje eu tenho isso. E é muito importante ter essas pessoas como eu, né, ter pessoas como eu junto. Sentir pertencente, me sentir... que vão entender o que eu tô falando, né? Que eu vou também entender o que eles estão falando.

Esta parte do seu relato mostra a importância dos grupos de apoio e de estar em comunidade de “iguais” para que o sentimento de se sentir diferente possa ir amenizando. Podemos perceber que a mudança que promoveu nos seus relacionamentos trouxe também uma mudança interna nos seus sentimentos e sistema de *self*. O “eu sozinho” foi cada vez mais perdendo espaço para o “eu pertencente”:

É, é muito louco o sentimento de finalmente, pertencer, estar e sentir acolhido, né? E aí tem rodas de conversa... Então, agora eu estou conhecendo o meu próprio universo, né? Eu estou conhecendo, eu estou entrando nele e estou me dando a oportunidade de também ser a pessoa que vai ajudar ou trocar ideia com uma pessoa que vai começar a fazer uma transição também, né? (...) Eu não sei definir o sentimento ainda, que é tudo muito novo para mim, mas é um... eu me sinto vivo, eu acho que eu posso falar isso.

A partir desse grupo de futebol, Caio fala estar conhecendo “seu próprio universo” e, assim, se sentiu realmente parte, incorporando o “eu pertencente”. Então, apesar do

participante relatar que se sentiu organizado financeiramente e emocionalmente primeiro, para então fazer a transição, sua fala demonstra que o próprio processo de transição foi trazendo organização e estrutura interna para ele. Nesses últimos anos, portanto, vimos surgir um “eu organizado”:

Eu não sei se tem alguma coisa a ver com isso, porque... A minha vida sempre foi muito bagunçada, agora que minha vida não está sendo bagunçada, né? Nesses últimos três... nesse período da minha transição, é que eu estou... que minha vida está [organizada]... Muito louco, né?!

Podemos inferir, a partir da fala do participante, que o fato de não poder expressar o gênero com o qual sentia maior identificação foi outro fator de grande impacto na formação do “eu bagunçado”, uma vez que não poder viver o que sentia e precisar dissimular o que era trazia uma experiência de confusão interna. Passar a viver a sua identidade masculina certamente ajudou a organizar suas posições internas que estavam em tensão até aquele momento.

Assim, assumir publicamente sua identidade de gênero operou uma grande transformação no sistema de *self* de Caio, trazendo para ele a realização da posição “eu homem trans”, que até então se encontrava no plano da fantasia, projetada para o futuro, o que lhe trazia bastante tensão e desconforto. Além disso, conseguiu se organizar internamente em termos emocionais, financeiros e sociais, incorporando a posição de “eu organizado”. Após o processo de transição, passou a se sentir melhor consigo mesmo, mais autêntico, organizado, pertencente, feliz e realizado.

A seguir, uma tabela das posições de eu trazidas nesta parte do texto e, em seguida, uma figura sobre a trajetória de continuidades e rupturas do *self* dialógico de Caio relacionada ao gênero:

**Quadro 2**

*Self Dialógico de Caio relacionado ao gênero*

<b>INFÂNCIA E INÍCIO DA ADOLESCÊNCIA</b>							
"EU SOZINHO"				"EU BAGUNÇADO"			
não pode compartilhar seus sentimentos				constantes mudanças			
				não conseguia aprofundar os vínculos			
<b>ENTRE 16 E 19 ANOS</b>							
"EU LÉSBICA"							
identidade feminina e homossexual							
<b>ENTRE 19 E 27 ANOS</b>							
"EU HOMEM TRANS" PROJETADO PARA O FUTURO				"EU CONSERVADOR"			
começa a considerar a possibilidade da transgeneridade				rejeita a transgeneridade			
				conservador, com preconceitos			
<b>PÓS 27 ANOS</b>							
"EU HOMEM TRANS"				"EU PERTENCENTE"			
identidade masculina e transgenera				se sente realizado, feliz e pertencente			
"EU ORGANIZADO"							
vida afetiva e financeira organizadas							

**Figura 15**

*Rupturas e continuidades no self dialógico de Caio*



### Relação com a escola

A partir do relato de Caio, percebemos o excesso de ênfase sobre o gênero nas atividades escolares, que o participante vai chamar de “caixinhas de menino e de menina”. Essa generificação de cores, objetos, atividades, comportamentos, gostos e etc., limita as possibilidades de expressão dos indivíduos desde cedo, e trazem grandes dificuldades para as crianças que tenham mais propensão para a “caixinha” do gênero que não é o designado para elas. Isto, geralmente, fica mais evidente nas aulas de educação física. O participante conta que preferia jogar futebol e andar com os meninos, entre outras coisas, e por isto era colocado na “caixinha dos meninos”.

(...) na escola, eu acho que nesse sentido é mais aquele lance de coisa de... de caixinha, né, de menino e de menina. Na escola, é como eu te falei, como eu não fiz a transição na escola, é... Na minha época da escola nem falava, nem existia isso, né? De pessoas trans. Mas existia isso de colocar na caixinha de menino e de menina. E eu sempre estive na caixinha do... do menino, né? Sempre que podiam me colocar nessa caixinha, me colocavam. Porque eu era... porque eu era... na educação física, eu fazia educação física com os meninos, porque a educação física não é para... para você fazer um alongamento, não é para você fazer, sei lá... é para você jogar bola ou você



jogar vôlei, né? Então, quem joga o vôlei, é... são as meninas e eu sempre estava lá com os meninos, né? É... eu... A minha, minha turma de amigos... eu andava com os meninos. Então, sempre estive nessa bolha, né, dos meninos, é...

Essa narrativa de Caio traz elementos importantes sobre a transgeneridade na escola. Apesar da obsessão sobre gênero que ocorre na sociedade e dentro das instituições educativas, de modo geral não se questionam esses modelos hegemônicos sobre o gênero e nem se ventila a possibilidade da transgeneridade. Se impõe um silêncio absoluto sobre este tema no contexto escolar, algo que já trouxemos diversas vezes neste trabalho.

Este silenciamento tem ligação com o conservadorismo e contribui para o efeito de um bloqueio semiótico para a questão da diversidade sexual e de gênero, de modo que as crianças e adolescentes sequer cogitam a transgeneridade como possibilidade (Louro, 2014). Destacamos na sessão anterior como isto incidiu na trajetória do participante. Caio passou a considerar a transição assim que saiu da escola e, provavelmente, isto não lhe ocorreu antes justamente por este motivo, mesmo tendo sido colocado na caixinha do masculino na maior parte do tempo. Ou seja, era colocado na caixinha do masculino, mas a transgeneridade não era oferecida como uma opção.

Mas isso desde criança, tá? Desde que eu me lembro assim, minhas memórias na escola de criancinha pequeno, eu sempre, né? Fiquei nessa... Nessa caixinha do masculino, do gênero masculino, de coisas de menino, é... tinha as piadas, né? De que... “há...” de que... Eu queria ser menino. É... Na época, era como se fosse um *bullying*, né, a escola.

Obviamente, o fato de ser colocado na caixinha do masculino, tinha um sentido pejorativo. Como se Caio desejasse algo que não pertencia a ele por direito, a que ele não deveria ter acesso. Este apontamento da sua masculinidade vinha como uma forma de crítica

ou de rebaixamento, um modo de constrangê-lo e forçar o seu apagamento. Por conta da atuação da “polícia de gênero” (Butler, 2019), o participante precisou desenvolver estratégias para se defender.

É... Mas isso também não fez com que eu fosse excluído, né? Eu sempre... eu tenho um senso de humor, é... muito bom. Eu acho que isso me ajudou a não sofrer tanto na escola, porque eu sempre fui a pessoa engraçada, divertida, então... isso fazia com que as pessoas quisessem estar perto... próximo a mim, né? É... mas eu acho que se não fosse isso... Eu teria sofrido um pouco na escola. Me sentido diferente, né... porque eu me sentia, só que eu queria, eu queria... Eu queria estar junto das pessoas, né? E a forma que eu encontrava de... De ocupar espaço, de estar junto, era isso, fazendo gracinha, é... sendo divertido, né? Falando muito sim... E pouco não... Então, foi assim que eu consegui ir até o final, né?

Ou seja, Caio reconhece que precisou se tornar uma pessoa engraçada, divertida e passiva como forma de conseguir manter sua socialização. Chamaremos este aspecto que desenvolveu em seu sistema de *self* como “eu divertido”. Além disso, outra estratégia que desenvolveu para ser aceito foi fingir que não gostava de ser colocado na “caixinha dos meninos”, apesar de se sentir adequado e pertencente quando isso ocorria. Podemos ver que já tinha se desenvolvido em seu sistema de *self* uma identidade masculina positivamente significada, mesmo sabendo que socialmente isto era considerado inadequado.

É... Apesar de... Quando eu te falei, né? Que as pessoas ficavam me colocando na caixinha de menino, né? Eu mostrava para as pessoas que eu odiava isso, mas no fundo eu adorava. (risos). Eu me sentia... Igual, né? No fundo, ali dentro, mas eu sentia a obrigação de mostrar que eu não estava gostando, né? E... Isso... Isso é uma coisa que eu identifico, né? Já. Que já era uma coisa, né, de me sentir uma pessoa

trans, né, de gostar de que me vissem como um homem, de que me enxergassem ali naquela caixinha de menino, né? Isso é uma coisa que eu lembro bastante, que eu adorava, né? Eu amava quando me colocava nessas caixinhas de menino e menina.

Fica evidente, mais uma vez, a complexidade da dinâmica de identificação a que Caio estava submetido. Diante da rigidez e polarização das “caixinhas de menino e menina”, ele necessariamente precisava ser enquadrado em uma delas, que no seu caso seria a dos meninos. Essa identificação lhe trazia satisfação e sentimento de pertencimento. Por outro lado, a lógica cisnormativa presente no contexto social da escola não admite que um corpo com vagina possa ser encaixado no masculino, algo que por regra é significado como errado e vergonhoso. Por este motivo, o entrevistado precisava dissimular seus sentimentos positivos em relação à sua conexão com a masculinidade para ter aceitação social. Tinha que lidar com toda essa complexidade para conseguir sobreviver no ambiente escolar, uma dinâmica cansativa para uma pessoa em processo de formação.

Outro aspecto que aprofundou o seu sentimento de solidão da escola foi o fato de estar sempre se mudando e por isso ter trocado de escola muitas vezes. Sente que não pôde criar muitos laços e profundar muito suas amizades em nenhum lugar que estudou.

Primeiro que eu nunca consegui fazer amizades muito sólidas com ninguém, né?

Acho que pelo fato de eu estar me mudando o tempo inteiro. E estudando numa escola, estudando em outra, enfim. É... Eu acho que talvez se eu tivesse feito amigos de verdade, pessoa... Tivesse tido a oportunidade de criar esses laços, é... eu não... (...) eu acho que isso foi uma coisa que talvez, não... É, tenha me atrapalhado um pouco. Não consegui criar laços, né? Não consegui, é... Me abrir, falar coisas que eu sentia, que é importante, que a adolescente fala mesmo para o para o amigo, para amiga e eu nunca fiz isso. Acho que talvez, se eu tivesse tido, né? Amigos, colegas, enfim, criado

um vínculo maior, eu acho que talvez teria sido mais fácil para mim. Senti muito só, né? Em toda a minha vida escolar, assim, me senti muito só.

Certamente o fato de não poder criar raízes teve um impacto no seu processo de socialização escolar. Por outro lado, apesar de Caio atribuir às constantes mudanças a sua solidão e falta de laços, é conhecido da literatura que este sentimento acompanha crianças e adolescentes trans (ainda que não tenham realizado a transição) nos contextos escolares, mesmo quando permanecem todo o tempo em uma mesma escola. O fato de se sentirem diferentes, incompreendidas, sentirem que não têm espaço para falarem sobre seus sentimentos provoca e performar seu gênero de modo autêntico, de um modo muito generalizado, esse sentimento de deslocamento.

Então, era muito, eu era diferente das outras pessoas, isso é fato, né? Eu... Eu, é... se você pega uma sala, uma turma, você sempre tem alguém... sempre vão colocar, né? “Ah, aquela pessoa é diferente”. E eu sempre fui a pessoa diferente em todos os lugares que eu estudei, em todos. Isso eu lembro, né? Então, eu era, tipo, esquisito, né? É... e como eu te falei, por eu ser desse jeito, o diferente, as pessoas, elas não queriam ser meus amigos, não queriam ser minhas amigas, meus amigos, queriam ser meus colegas, né? Então, “vem jogar bola”, aí eu ia. “Vai ter um intervalo, vamos fazer alguma... Vamos lá”, aí eu ia, mas eu não tinha... Eu não tinha o meu melhor amigo da escola, eu não tinha a pessoa que depois da aula eu ia para a casa dela ou dele, entendeu? Eu não, eu acho que... Eu tenho essa impressão de que as pessoas não queriam andar com uma pessoa esquisita. Não queriam ser amigos de uma pessoa esquisita, né? Eu fazia o meu melhor, o meu melhor era isso, né? E... Eu queria, eu... Eu não era uma pessoa fechada. Eu queria fazer amigos, eu queria participar, então... o que eu podia fazer por mim eu fazia, né? Mas eu nunca consegui me entrosar ao

ponto de ter um melhor amigo, a melhor amiga na escola. Nunca, nunca fui o melhor amigo, a melhor amiga de ninguém na escola. Isso era uma coisa que me pegava, né, porque todo mundo tinha. Eu não. Eu me sentia sozinho, né?

Então, mesmo tendo desenvolvido a estratégia do “eu divertido”, se sentia esquisito e sozinho, posição que na sessão anterior trouxemos como o “eu sozinho”. Percebemos que Caio conquistou algum nível de socialização a partir do seu esforço e abertura social, mas não pôde estabelecer relacionamentos profundos na escola, apesar do seu desejo. Ao mesmo tempo que fala que não se sentia totalmente excluído porque tinha colegas para brincar e jogar bola, sente que essa socialização tinha um limite, e nenhum dos colegas se aproximava a ponto de estabelecer uma relação mais íntima do tipo “melhores amigos”, e atribui isto ao fato de ter sido uma criança “esquisita”.

Quando pedimos que definisse em poucas palavras sua experiência na escola, Caio responde: “não foi bom estudar, não foi bom ir para a escola. Não foi uma experiência boa. Se eu pudesse escolher, não ir, eu não iria”. Mais adiante, explica: “(...) o sentimento que eu tive mesmo de todo o meu processo na escola foi ser rejeitado, né? Excluído. Sempre que tinha a chance de eu ser excluído, eu era, né? Foi assim que eu me senti”. E segue:

É... eu tive momentos bons na escola, eu tive... conheci professores que eu admiro e enfim. Mas tirando isso, é... isso que eu acabei de falar aqui, não foi, não foi bom, foi... eu me senti... Um peixe fora d'água, e assim, eu me senti um peixe fora d'água desde criança, né? Não é na adolescência que aquela fase mais difícil. É desde criança, assim, que eu que as minhas recordações na escola é sempre... É sempre eu excluído, sempre tendo que implorar para... Para ser incluído... É... Me sentir uma pessoa invisível ali dentro daquele lugar. Sentimento de rejeição, é... acho que é o

pior, um dos piores sentimentos que tem, né? Então, eu me senti assim, né, um pouco rejeitado, assim, na escola.

Vemos aqui o papel que a escola teve em formar em Caio este “eu sozinho”, infligindo nele o sentimento de ser excluído, rejeitado, invisível, um “peixe fora d’água”, um E.T. Ao passo em que, a princípio, o participante fala que não foi excluído na escola, com o passar da entrevista essa ideia foi se modificando.

Então, não foi bom, não foi bom em nenhuma escola que eu estudei. Se eu falar... podia falar para você: “Ah, x escola foi bom!”, nenhum, é tudo igual. Nordeste, Recife, capital, interior, São Paulo. Só muda a estrutura física, mas, é tudo igual, tudo padrão, sabe? A escola é um ambiente muito padrão, tudo muito igual, não tem, não tem... Uma diversidade, não tem espaço para falar sobre isso, porque... Se a escola não se propõe a falar sobre isso, a ter um debate sobre isso, a trazer pessoas para falar sobre a diversidade, no geral, É... os alunos não vão fazer.

O participante acredita que este campo semiótico formado dentro das escolas é decorrente do conservadorismo que se impõe sobre as infâncias e a decorrente falta de espaço para falar sobre a diversidade. O tema é um tabu entre os professores, que frequentemente se veem constrangidos em falar no assunto, temendo retaliações, de modo que a falta deste debate se tornou quase inerente ao espaço escolar (Nogueira, 2020). Esta impossibilidade de tratar do assunto perpetua injustiças epistêmicas e mantém o menor valor social atribuído às crianças *queer* (Preciado, 2013).

Na concepção de Caio, a experiência de ser invisibilizado e excluído foi comum a todos os contextos educacionais que viveu, independentemente de a escola estar em uma cidade no interior de Pernambuco ou em São Paulo, cidade cosmopolita e a mais populosa da América Latina. Sua experiência predominante na escola foi sempre a de um campo

hipergeneralizado de valores conservadores e cisheteronormativos, que o marginalizava e excluía de uma séria de contextos afetivos e sociais.

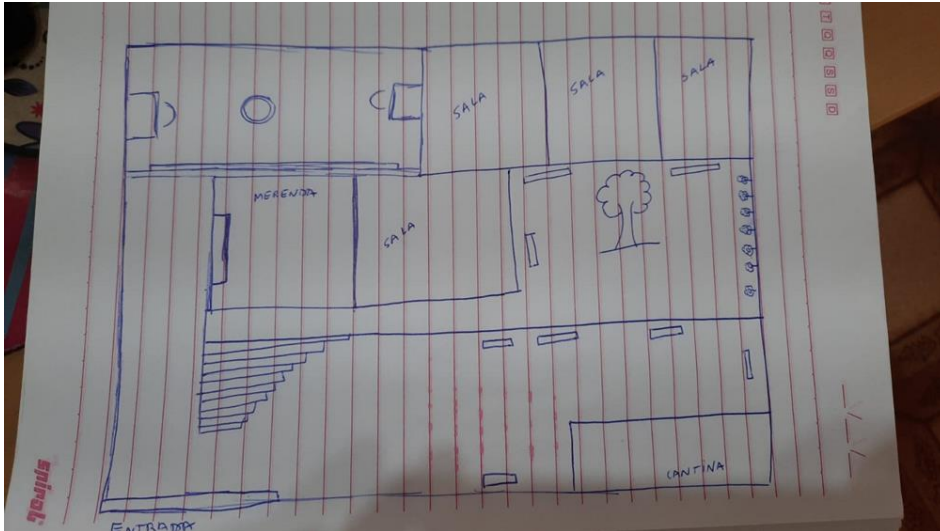
Porque assim como eu me senti... É... Um monte de pessoas como eu e LGBT no geral, principalmente pessoas trans, né? Eu acho que deve ser muito mais complicado, é... e se sentiram dessa forma, um ET, excluído, rejeitado, é... diferente. Que não podia participar de tudo. Isso, isso... Eu tenho acesso a fazer uma terapia. Eu tenho acesso a algumas coisas que outras pessoas não tem, né? Imagina outras pessoas lidarem com isso, né? Sem ter, sem poder contar com nada. Né?

O entrevistado reforça o fato de que a sua experiência não é isolada, mas extremamente comum em pessoas LGBTQIA+, especialmente as pessoas trans que socialmente são o grupo mais atacado dentro da sigla. Acredita que o acesso à terapia fez muita diferença para conseguir lidar com as questões que surgiram, mas sente empatia pela maioria das pessoas que acaba não tendo acesso a este recurso. O fato de crianças e adolescentes terem que enfrentar essa pressão do contexto escolar sem ter com quem contar e sem apoio psicológico, certamente traz impactos profundos para a saúde mental desta população.

Após a aplicação do mapa escolar, Caio escolheu para desenhar uma escola no interior de Pernambuco que segundo conta é de “ex-padres”, de modo que ainda carregava uma cultura mais rígida no período que estudou na escola, além das marcas de religiosidade. Conta que o padrinho já foi diretor dessa escola, e sua mãe também havia estudado lá. Portanto, a instituição tinha referências familiares sobre Caio.

### **Figura 16**

*Mapa Escolar - Escola de ex-padres (Caio)*



No último ano, eu não fui. Eu não tinha vontade de ir, eu fico... eu ia beber cachaça numa cachoeira que dava, que tinha uma trilha por trás da escola. Tinha uma trilha que você fazia, de mais ou menos uns quarenta minutos, tinha uma cachoeira, então, o meu último ano da escola foi nessa cachoeira, tomando Pitu... Com alguns amigos. É... Então, no último ano eu mal fui, né, eu mal fui para a escola, mas... É... e aí as pessoas, foi... eu lembro que quando eu fui para a escola, me tiraram das... minha tia me tirou da escola que eu estudava antes que eu gostava muito também de lá, do espaço da escola. (...) Só que, chegando lá, era uma escola maior, né? É... Eu conheci algumas pessoas que também eram um pouco E.T.'s, né? (risos).

Além de todo relato de se sentir excluído e diferente por conta da sua identificação de gênero e pelo fato das inúmeras mudanças no colégio, no início do terceiro ano a tia resolveu trocá-lo novamente de colégio, contra a sua vontade. Isto ampliou sua revolta e seu sentimento de estar sempre mudando de escola e não conseguir se sentir pertencente em lugar nenhum.

Quando passou a frequentar a escola, conheceu um grupo de jovens que também se sentiam diferentes dos outros e que gostavam de ouvir rock. Caio fez amizade com esse



grupo e se sentiu realmente pertencente pela primeira vez no contexto escolar. Surge, então, o “eu pertencente”. Neste mesmo período, quando estava no final da adolescência, vemos surgir um “eu perdido”, que se mostrava descompromissado e deixou de frequentar a escola.

Na época, eu gostava muito de rock. E aí, eu... Conheci algumas pessoas que também gostavam de rock lá. E eu comecei a me enturmar mais com essa galera. Aí, eu gostava de rock, né? Então, eu... você me falou “a que me traz melhores lembranças”, né?<sup>22</sup> Então, eu coloquei essa escola porque foi a escola que eu mais... É... me entrosei, que eu mais consegui participar das coisas, que eu mais me senti incluído. É... E isso me fez gostar de estar nessa escola, né, um pouco de querer ir, não para, para... pela escola em si, mas por encontrar essas pessoas.

Então, ocorreu esta complexa dinâmica na vida de Caio. Ao passo que ele gostava de ir para a escola para encontrar esse grupo de amigos, juntos faltavam às aulas. Um grupo de amigos que se uniu a partir do sentimento de exclusão, de se sentirem não pertencentes àquele contexto físico e social, de modo que tinham seus momentos de comunhão justamente fora do espaço escolar.

Além disso, fica explícita a importância da dimensão afetiva e social da escola, que se mostrou predominante na experiência do participante em relação ao aspecto cognitivo. Dainez e Smolka (2019) defendem que a função da escola não é apenas a aprendizagem de conteúdos, mas, em grande medida, a socialização que o espaço escolar proporciona. A convivência com colegas de diferentes contextos promove experiências afetivas, contato com realidades diferentes da própria e auxiliam no desenvolvimento das crianças e adolescentes.

---

<sup>22</sup> Na realidade, o pedido na aplicação da técnica no mapa escolar foi “desenhe a escola que tenha sido mais significativa para você”. Apesar de Caio ter pensado na “escola que traz as melhores lembranças”, seu processo atendeu às expectativas.

Não temos informação sobre o seu sucesso escolar, e pelo que sabemos, Caio não chegou a ser reprovado em nenhum momento por conta do seu desempenho de notas. Por outro lado, o contexto social mostrou-se em seu discurso bastante impactante para o seu desenvolvimento, em especial para o seu desenvolvimento de gênero.

No último ano eu desisti de estudar. Eu... eu queria abandonar, né? Mas não podia. Então, eu saía de casa dizendo que ia para a escola, mas eu nunca, não ia. Eu praticamente não fui para escola nesse no último ano. Tanto que eu fui reprovado por falta, não por nota, né? E... E aí, foi aí que eu conheci algumas pessoas, né, por conta da música, na época a gente, é... por ser... a gente, estudar, enfim, é... roqueiro na escola também era muito... Nessa escola era muito esquisito, porque as pessoas lá gostavam de escutar forró, era do interior de Pernambuco, né? (...) Todo mundo ia se encontrar no evento, enfim, e a gente era... nós, éramos aquelas pessoas que se vestiam de preto, um bocado de fone de ouvido, né, uma toca na cabeça. É... então, é... E ninguém estudava com ninguém, cada um era de uma sala aleatória, né? Então, a gente se encontrava no intervalo. (...) Eu gostava de ir para encontrar eles, né? A gente saía da escola depois ia tomar uma coca, comer um salgado, ficava escutando música... E, nessa época eu... eu me senti um pouco melhor em ir para a escola.

Vemos acontecer com Caio também o sentimento de querer sair e abandonar a escola, o que chega a realizar de algum modo neste referido período, e posteriormente conclui os estudos. Apesar disso, o significado que Caio deu para esta experiência é que ele conseguiu estabelecer uma relação um pouco melhor com esta escola que escolheu para trazer o desenho, pelo menos no aspecto social.

Então, pedimos que o participante trouxesse um elemento do espaço escolar que pudesse ter sido relevante em algum momento:

Relevante, é... Olha, a quadra... A Quadra é um lugar que... que me traz lembranças, né. (...) Em todas as escolas que eu estudei, eu... Eu ia para a quadra, eu jogava, eu participava. Nessa escola, eu não... Eu nem entrei nessa quadra aí e aí eu lembro que eu fiz um, eu tentei desenhar umas... uns degraus aqui de, é... que seria arquibancada, né? Onde o pessoal sentava pra ver.(...) E eu lembro que eu sentava nessa... sentava para ver as pessoas jogando, né? E tal, e aí eu tinha muita vontade de estar lá também, de participar, né? As pessoas às vezes iam em horários diferentes, sem ser horário de aula, se encontrar lá para jogar e eu nunca participei nessa escola, eu nunca participei. Nos jogos, de nada... que se... que tivesse a ver com um esporte.

Apesar de nas outras escolas que Caio estudou ter tido acesso às quadras e participar dos jogos, inclusive como um modo de pertencer, nesta escola preferiu abrir mão das atividades esportivas que gostava para poder estar com o grupo em que se sentia acolhido e valorizado. Em mais uma vez em sua vida, precisou abrir mão de algo importante para se sentir pertencente.

Mas, é... eu acho que eu já estava tão num mundo, no meu mundo, nessa época, de... “ah, eu sou esquisito mesmo, ninguém...” Eu... Eu me fechei ali com aquela, com aquele pessoal, entendeu? E aquele pessoal não gostava de... De esporte, não gostava de ir para a quadra jogar. Então, eu não queria... Eu estava tão bem aceito ali com aquelas pessoas que eu não... Eu não queria... Eu não queria ir para um outro ambiente no qual eu pudesse ser excluído, entendeu? Ou, de alguma forma, ser rejeitado. Então, eu nem tentava ir, né? Eu sentava lá, às vezes, na... na arquibancada, ficava olhando o pessoal jogar, pensando que eu queria também. É... Mas aí eu... eu evitei, eu não, eu que... eu que, talvez, por minha causa mesmo, eu não tenha participado tanto porque como eu tinha quem me aceitava, eu não queria ir para um lugar no qual eu talvez não

fosse, né? Preferia ficar na segurança ali com o pessoal do rock que não gostava de esporte.

O conforto de estar incluído e não precisar se expor a uma possível rejeição foi mais importante neste momento para Caio. Assim, o “eu sozinho” cedeu espaço para o “eu pertencente” e para o “eu perdido”.

É, então, né... Foi aí... Nessa época, eu comecei a ter contato com álcool, com cigarro, com maconha, com... né? Nessa escola também que eu conheci... esse mundo aí, das drogas, enfim, e aí foi quando eu comecei a beber muito, né? Foi... nessa época, dessa escola, foi quando eu, minha vida... eu fui expulso da casa da minha avó. Que eu morava com a minha avó nessa época aí, que eu estudava na escola. Então, eu... Eu fiquei maluco, eu viajava, eu... Minha vó já foi me buscar até na delegacia, para você ter noção, né? Eu fiquei maluco nessa época aí. Então, me marca... me marca também por isso, porque foi nessa época aí que eu fiquei meio... Perdido no mundo, assim, perdido, fiz várias coisas erradas, enfim. Foi tudo aí... e foram com as pessoas que eu conheci aí, né, na escola.

Nesse momento o “eu perdido” passou a desenvolver comportamentos autodestrutivos, outro fenômeno comum entre pessoas trans e LGBTQIA+ em geral. É como se a rejeição experimentada ao longo da vida se tornasse internalizada e, de algum modo, a pessoa perdesse o cuidado por si mesma. Além disso, após tantos anos de repressão, esse é um momento de explosão de experimentações e de prazer, como uma forma de se sentir finalmente aproveitando a vida.

Tem a ver com eu me sentir tão aceito, tão pertencente a alguma coisa que eu... Queria viver todos os momentos que eu podia viver e sem pensar nas consequências. É... então, eu acho que eu me entreguei demais ao mundo. Eu fiz muita coisa nessa época,

muita coisa assim, que... que eu olho para trás, assim, e eu penso, meu Deus... eu acho que eu poderia ter morrido. Mas, eu acho que tem a ver com isso, né, com o fato de nessa época eu me sentir então pertencente a alguma coisa que eu queria viver todos os momentos, assim... “eu não posso? Ah, eu posso, foda-se! (desculpa o palavrão!) Eu posso! Não, não tem isso de não”, pra mim, não existia mais o não, não pode ou não é o momento, não é a hora, né? Eu fazia tudo e não pensava nas consequências, né? E aí, eu... Eu falo que tem a ver com a escola, por que? Porque todo... todas as pessoas que faziam isso comigo eram da escola, né? Todo mundo que eu fazia essas coisas, não era sozinho, era todo mundo da escola, todo mundo saía da escola e ia fazer, ou a gente se encontrava em algum lugar para fazer, mas, a gente... o ponto de encontro era a escola, o lugar que a gente falava sobre as coisas que a gente fez era na escola, né? Então atribuo à escola por isso, porque foi de daí o ponto de partida.

O fato de ter sido tolhido e rejeitado a vida escolar inteira fez com que, quando finalmente se sentiu aceito e pertencente, não respeitasse as principais regras ou limites estabelecidos neste contexto. É como se, neste momento, ser aceito pela instituição escolar ou familiar perdesse a importância. Após essa experiência na escola de “ex-padres” em Pernambuco, Caio foi expulso da casa da avó e voltou para São Paulo, onde finalizou seus estudos.

A seguir, uma tabela com as principais posições de eu do *self* dialógico de Caio relacionado à escola:

### **Quadro 3**

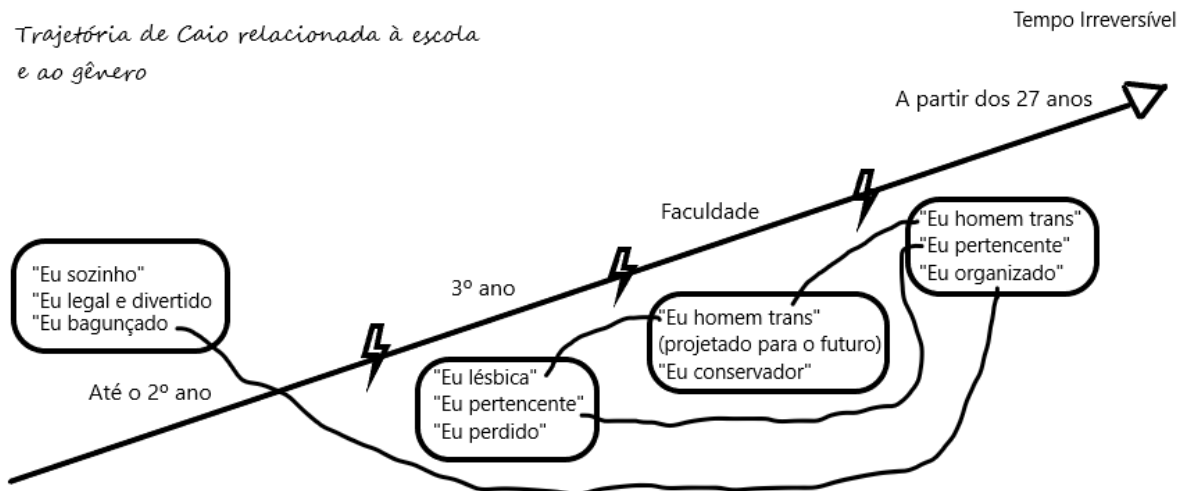
*Self Dialógico de Caio relacionado à escola*

PERÍODO ESCOLAR ATÉ O 2ª ANO		
"EU SOZINHO"		"EU LEGAL E DIVERTIDO"
diferente, sozinho, esquisito, excluído		pessoa engraçada, divertida
não conseguia aprofundar os relacionamentos		diz muito sim e pouco não
rejeitado, invisível, um "peixe fora d'água", um E.T		
mudanças constantes		
3º ANO NA ESCOLA DE EX-PADRES		
"EU LÉSBICA"	"EU PERTENCENTE"	"EU PERDIDO"
identidade feminina homossexual	enturmado, entrosado	descompromissado
	roqueiro	deixou de frequentar a escola
		comportamentos auto-destrutivos

A partir desse quadro, juntamente com as informações do quadro da sessão anterior, podemos pensar a trajetória de continuidades e rupturas da história de Caio:

**Figura 17**

*Trajетória de Caio relacionada à escola e ao gênero*



A partir da tabela X e da figura X, podemos perceber que ao longo da história de Caio, a posição “eu lésbica” foi cedendo espaço e passando a conviver com a posição “eu homem trans” projetado para o futuro que surge aos seus dezenove anos de idade, justamente

quando acaba o período escolar. Assim, aos vinte e sete anos em um momento de vida de maior independência, em que já tinha emprego e relacionamento estáveis, Caio assume a identidade “eu homem trans”, abandonando a posição “eu lésbica”.

De maneira análoga, a posição de “eu bagunçado” o acompanha por boa parte de sua trajetória. Durante a experiência na escola de ex-padres, de certa forma, o “eu bagunçado” fornece os elementos para a formação do “eu perdido”. No momento seguinte, já na faculdade, o “eu bagunçado” continua, ao mesmo tempo que passa a conviver com o “eu conservador”, uma parte rígida que de certa forma tenta organizá-lo internamente e impedir uma tensão demasiada com as vozes sociais e que talvez, naquele momento, Caio ainda não fosse capaz de suportar. Após todo esse processo, uma vez que o participante realiza a transição de gênero aos vinte e sete anos, a posição do “eu bagunçado” perde força para a posição “eu organizado”, que passa a ocupar seu lugar.

Da mesma forma, a posição do “eu sozinho” vai perdendo força na medida em que Caio vai encontrando grupos de identificação, primeiro com a turma do rock na escola, até finalmente tornar-se o homem que sempre foi e encontrar uma turma de iguais. Neste momento, o “eu sozinho” cede o lugar para o “eu pertencente”, que passa a dominar este aspecto da sua identidade.

### **Relação com a masculinidade**

A partir da técnica do Photovoice (com a pergunta disparadora “o que é o seu gênero para você?”), Caio trouxe algumas fotos que tirou de si mesmo. As partes pretas nas fotos foram edições que o próprio Caio fez. As partes brancas foram edições que nós fizemos como modo de preservar sua privacidade.

A seguir, a primeira imagem apresentada é uma foto de Caio de corpo inteiro:

**Figura 18**

*Photovoice 1 (Caio)*



Então... É... eu vou falar. E aí, eu não queria ir para essas caixinhas, né, do... do masculino. E ali é do masculino, ali é do feminino. (...) Aí eu pensei: “Por que não uma foto minha? E aí eu falo sobre...” É... por exemplo, o meu corpo, né, o meu corpo... Ele é um corpo masculino também, né? Ele não é um corpo masculino cisgênero, né? Eu tenho peito ainda. Eu cobri na foto, mas ainda tenho seio, é... minha cintura ainda é um pouco mais definida, né? É... Eu ainda... Tenho esses traços, mas isso não impede que, de... de ser um homem, né, de ser um corpo masculino. É... Então, a masculinidade para mim, ela... Ela tem a ver com como eu me sinto, como eu... Como eu vivo, como eu gosto de me apresentar para as pessoas. É... isso é uma pergunta que eu faço até hoje na terapia, né, o que que é ser homem, que que é ser mulher, que que é... e eu não tenho uma resposta definida porque... É como eu te falei, é... essa pergunta às vezes induz você ir para essas caixinhas de feminino e masculino e que hoje você vê que isso não existe, né? Então, acho que tem muito a ver com a forma que você se sente, que você vive sua vida, né? (...) Como você quer... quer



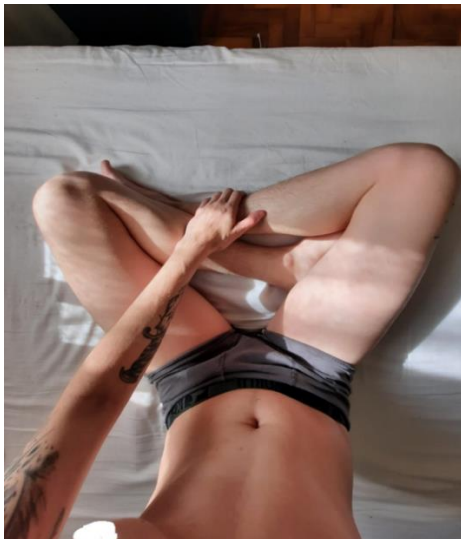
viver, né? É... E aí, eu tirei essas fotos minhas aí para mostrar um corpo masculino diferente do padrão, né?

Caio usa sua própria imagem para trazer um corpo masculino com seios e cintura definida, fora do padrão de masculinidade da cultura coletiva, mas que dentro da sua cultura pessoal está bastante integrado. Interessante notar que há um “ele” tatuado na perna esquerda, fazendo referência à importância do uso dos pronomes corretos para as pessoas trans. Assim, o corpo de um homem pode ter qualquer característica, desde que seja o corpo de uma pessoa que se identifica como homem. Nesse caso, para Caio a transgeneridade e a masculinidade andam juntas, sem conflitos.

Na foto seguinte, mostra seu corpo de outro ângulo:

**Figura 19**

*Photovoice 2 (Caio)*



Aí, ó, nessa foto até dá pra ver um pouco do meu seio aqui, mas, é... A intenção dessas fotos foi mostrar mesmo um corpo masculino transexual, né? É... Como ele é, né, como que é um corpo masculino transexual. É... É, e eu gostei dessa foto. Achei

que vê a luz do Sol, dá para ver, é... minhas tatuagens, deu para ver o pelo do meu corpo, eu não tenho muito, e deu para ver o que eu sou, um homem que tem seio, né? Não mostrei ele completo, mas dá para ver que eu tenho seio.

Nesta parte, percebe-se no discurso de Caio que, para ele, a passabilidade não é uma meta. O corpo trans pode ser muito diferente do corpo cis, e isso não invalida sua vivência e identificação com seu gênero. Então, combinar a masculinidade com seios pode ser algo que choca com os valores e crenças da cultura coletiva, mas é algo perfeitamente harmônico para o participante, que já transcendeu a dualidade de gêneros e vive com tranquilidade a especificidade do seu próprio corpo - um corpo masculino transexual.

Essa integração entre o gênero e a transgeneridade é algo bastante debatido pelo feminismo trans, uma vez que a passabilidade para mulheres trans é ainda mais difícil de ser conquistada se comparada aos homens trans, e isso, em algum momento, pode ter se tornado um objetivo ou alvo de validação para as pessoas trans. Atualmente, os movimentos sociais e autores sobre a transgeneridade defendem a importância de o gênero deixar de ser definido a partir de características do corpo e pela cisgeneridade e, deste modo, a passabilidade deixa de ser um objetivo que deva ser conquistado por pessoas trans (Dias et al., 2021).

Por fim, na terceira e última foto, Caio está em pé, com um enquadramento um pouco mais próximo:

### **Figura 20**

*Photovoice 3 (Caio)*



Mas, é mais uma foto do meu corpo, né, mostrando... Ham... E que assim, também um corpo trans, é... hormonizado, né? Mas tem um corpo trans que não é hormonizado, né? Que... Que também é um corpo masculino, né? Também traz isso. É... A intenção dessas fotos foi isso mesmo, né, mostrar... É... um homem com um corpo que talvez não seja um corpo padrão aí para a sociedade, mas que não deixa de ter a sua masculinidade, não deixa de... de ter... Ham... De carregar o que eu sou mesmo, né? É... aí... aí é a carcaça, né? Mas, é... o que importa mesmo é como eu me sinto por dentro, né?

Dessa maneira, ao mesmo tempo que ele traz fotos do próprio corpo para representar a masculinidade, defende que o que define o gênero são os aspectos subjetivos. Traz a imagem de um corpo trans hormonizado, com características que podem ser lidas pela cultura coletiva como masculinas e femininas, e complementa que os corpos trans não hormonizados, seriam igualmente masculinos. De todo modo, as modificações corporais que fez foram importantes para sua autoestima:

Aqui, o meu corpo, ele... ele me faz me... ter uma auto estima melhor, o meu corpo transicionado, né? Ele me faz ter um auto estima melhor, ele me faz, é... eu não gosto muito desse padrão de olhar no espelho, esse negócio assim pra mim eu acho bem... Mas, de fato, hoje, quando eu me olho... autoestima é uma coisa que eu nunca, outra coisa que eu nunca tive, né? Eu nunca tive autoestima. Eu nunca me senti, me achei bonito. Eu nunca me achei atraente. Eu nunca me achei, é... satisfeito com minhas roupas, com... mesmo eu mudando de estilo, comprando roupa diferente, cortando o cabelo de forma diferente. Eu nunca... eu nunca tive autoestima, né? E hoje, eu me sinto... Eu tenho autoestima. Hoje eu me olho e eu me acho um cara bonito. É... hoje eu me olho e eu acho que eu sou uma pessoa atraente, que eu sou uma pessoa, é... Eu gosto do que eu... do que eu olho, do que eu vejo, entendeu?

Assim, vemos que esse novo eu que surge após a sua transição, o “eu homem trans”, fortalece ainda mais sua posição feliz, realizada, com autoestima, que se sente amada, pertencente e respeitada - o “eu pertencente”. A partir do reconhecimento da sua masculinidade, sai de uma posição em que não tinha autoestima, não se considerava bonito, estava em constante negação de si mesmo.

Percebemos que, para que Caio pudesse ter uma relação tranquila com sua transgeneridade e um corte tão profundo com o padrão de masculinidade da cultura coletiva e seus preconceitos, foi fundamental que tivesse surgido, ao longo do seu desenvolvimento, o “eu perdido”, parte sua que não se importava com os padrões sociais e que surge no período escolar.

Além disso, o “eu pertencente” que surge concomitantemente no terceiro ano na escola de “ex-padres”, criou nele essa possibilidade de se afastar de contextos que não o acolhiam e não o permitiam se sentir autêntico e conseguir encontrar lugares onde era

querido, aceito e valorizado. A partir dessa posição de eu que desenvolveu no contexto escolar, pôde encontrar outros contextos afetivos e acolhedores, que reforçavam o seu “eu pertencente”, até que mais tarde pudesse ter segurança para mais tarde fazer a transição de gênero.

Ainda depois desta, o “eu pertencente” tem mostrado um papel fundamental neste momento de luto do relacionamento que estava atravessando no momento da entrevista, em que pôde encontrar outros homens trans no seu grupo de futebol e formar uma comunidade onde se sente realmente parte. Todo esse processo possibilitou que atualmente Caio possa ter fortalecido internamente as posições de “eu organizado” e “eu pertencente”.

Por fim, é possível discutir, a partir das fotografias tiradas por Caio, a formação do “eu homem trans” em seu sistema de *self*. Sua noção de masculinidade é bastante sofisticada, consonante com os estudos e discussões feitos por autores acadêmicos que estudam as questões de gênero. Da maneira como se apresenta, sua masculinidade não choca com as características corporais da transgeneridade, algo que vai de encontro com a masculinidade hegemônica que circula na cultura coletiva brasileira.

Fazendo um paralelo com a regionalidade, esta visão complexa sobre o gênero provavelmente foi fortalecida por um contexto social também complexo, característico da cidade cosmopolita de São Paulo em que Caio passou a viver a partir do seu último ano escolar. Dificilmente o entrevistado teria conseguido desenvolver uma visão sobre a masculinidade tão aberta se estivesse mergulhado em uma cidade muito menor e fora do centro, em que frequentemente circula uma cultura coletiva pautada na masculinidade hegemônica e no conservadorismo, com pressões sociais bastante fortes.

**Crystal**

### **Tornar-se pessoa não binária**

Crystal se autodeclara uma pessoa preta, trans não binária, e pediu para ser tratada com pronomes neutros. No momento da entrevista tinha 22 anos, residia em uma cidade no interior da Bahia e estudava em uma universidade pública da região.

Sobre o seu processo de construção de gênero, Crystal comenta que apenas aos dezesseis anos de idade, já no ensino médio, teve acesso a informações sobre a transgeneridade e a não binariedade. Até então, tinha dificuldades para se entender e compreender seu gênero, uma vez que a única discussão que havia relacionada ao assunto era sobre a sexualidade:

Mas assim, é... quando a gente tem a criança, a gente tem aquele questionamento de tipo assim, (...) “então, o que eu sou”, tipo assim, sabe? Não saber, é... você sente uma coisa, mas você não sabe o que é. E... eu acho que eu só consegui entender assim, por exemplo, o que é a não binariedade, o que é uma pessoa trans, quando eu passei justamente a estudar sobre isso. E aí foi no ensino médio. E eu acho que a me entender e me identificar enquanto um corpo politicamente falando é... não binário, foi nessa idade aí, sabe? o que eu... porque eu diferencio essa questão de é... de se identificar e de construir uma identidade política, sabe? E de se afirmar. A identificação é diferente. Acho que a identificação ela acontece desde sempre, mas a construção da identidade ela perpassou... tem um conhecimento que a gente, infelizmente, é... Não tem acesso, né?

Essa diferenciação de identificação e identidade política que Crystal faz é algo interessante, uma vez que revela que seu sentimento e identificação sobre o gênero e a não binariedade sempre existiram, mas apenas ao se aproximar da idade adulta pode ter uma real compreensão de como estas questões lhe constituíam e performar o gênero da maneira que

deseja (Cruz et al., 2020). Então, quando teve acesso ao conhecimento sobre o assunto, pôde dar início à construção de sua identidade política.

Crystal conta como foi esse processo de desenvolvimento do gênero desde a infância: percebia algo diferente no tratamento, tanto na escola, quanto em casa. Relata que vem de uma família tradicional e evangélica e sua criação foi violenta. Levava muitas surras, não apenas por ser a pessoa mais velha entre os irmãos:

Eu acho que eu comecei a perceber isso é... em casa e na escola, sabe? E... muitas das vezes, assim, de forma muito violenta e tal, porque eu sempre me perguntava em casa e eu venho de uma família, assim, muito tradicional, de a família evangélica e tal... E de uma família que tem, assim, que tinha, né? Um contexto de violência familiar mesmo, sabe? Então, por exemplo, tudo é... dentro dessa família se resolvia assim, é... batendo nas crianças, por exemplo, e minha mãe apanhava do marido também. Então aí, quando os filhos nasceram, isso foi continuando, sabe? E é... Esse ciclo foi continuando. E aí, tipo assim, dentro da família, eu era a pessoa que... não por ser a pessoa mais velha, assim, ela tinha três filhos, né? E se carrega uma responsabilidade quando é assim, tipo, tem a criança que é a criança mais velha, né, da casa... mas não era só isso, assim... tudo o que eu que eu... que acontecia dentro de casa eu levava a culpa. E aí essa culpa muitas das vezes resultava em apanhar, né? O tempo inteiro e das formas mais violentas possíveis, assim, sabe? E aí... É... eu me questionava porque que eu tinha tanta culpa nisso, sabe? E eu acho que o começo já foi nisso daí mesmo, não é?

Nas entrelinhas do discurso de Crystal, percebemos que ela acreditava que apanhava, não apenas por ser e mais velha e por isso (teoricamente) mais responsável, mas também por

não se enquadrar nos padrões de gênero esperados dentro de sua família. Algo que não era dito, mas de algum modo justificava o excesso de violência a que era submetido:

E aí eu me questionava, porque eu sempre levar a culpa? E porque muitas vezes, por exemplo, se um irmão fazia uma coisa errada, aí eu reclamava, aí eu apanhava por causa do irmão que fez a coisa errada, sabe? E, assim, ele batia na gente das diversas formas possíveis. O que achava pela frente, tipo, de madeira até arame farpado e tal. Então, assim, eu já cresci tendo essa repressão mesmo dentro de casa e lá em casa nunca teve essa liberdade pro diálogo, sabe? Então, e... até hoje eu percebo que dentro de mim esses processos são muito, muito lentos. Eu estou falando de se pensar o gênero mesmo, sabe? Justamente por conta de tudo isso.

O silêncio e falta de diálogo generalizado é algo que Crystal coloca como uma marca da família, e sente que este aspecto foi e ainda é muito difícil e doloroso de conviver ao longo de sua história. Assim, observa que a LGBTfobia dentro de casa atuava de forma silenciosa, diferente do que ocorria na escola:

E aí eu penso que na escola, o questionamento vem bem mais forte, assim, é... de sofrer preconceito na escola em questão de apanhar e de outros estudantes que estavam lá. E aí eu acho que isso é mais forte porque chega até em mim mais forte porque em casa, eu apanhava e eu não sabia porque, né. Mas na escola, sempre quando acontece isso, tem um xingamento. Então, aí a gente sabe porque que isso está acontecendo, sabe? E em casa não, não tinha motivo, né? E... aparentemente, não tinha motivo aparente. E acho que é isso.

Assim, sua compreensão sobre o seu gênero foi sendo construída através de relações e situações de violência. A partir dos xingamentos que acompanhavam as agressões na escola, começou a entender o motivo da violência dirigida contra si de modo mais geral. Segundo



estudos recentes, a população trans é a que mais sofre violência no Brasil. Dentro desta, quase sessenta por cento é composta por mulheres trans, negras e periféricas (Vila, 2020). Assim, o fato de Crystal ser uma pessoa preta, lida socialmente como um “menino afeminado”, fez com que se tornasse elegível a sofrer mais violências ao longo da vida.

(...) então, a gente começa a perceber aos poucos, né? Que tem algo diferente na gente por conta disso, disso ir acontecendo, né? E às vezes, não só apanhar na escola, mas como piadinha e piada na rua também, né? Sempre quando a gente passa aqui tem aquela, aquelas rodas com um monte de macho escroto na rua, e aí, é... a gente percebe isso aos poucos, né? E aí... e nessa vivência mesmo de se perceber esse corpo nesse espaço. E basicamente, eu comecei a pesquisar depois e ler sobre gênero, né? E até porque a gente vem... aquele questionamento: o que está... por que que isso acontece comigo? Por que que eu sou assim?

O estranhamento em relação às outras pessoas foi se tornando evidente para Crystal também a partir das brincadeiras e “piadinhas” que eram feitas nas rodas de homens. Desse modo, a cisheteronormatividade patriarcal foi se apresentando para ele e fazendo com que o participante sentisse que algo estava “errado”, que não se encaixava nas normas de gênero impostas socialmente e que isto era um problema.

Os padrões de normalidade tomam como modelo a “infância universal” (DORNELES, 2020) e que deve servir de modelo para todas as outras. À medida que se afasta desse modelo – branco, cis heterossexual, magro, sem problemas de saúde física e mental e de classe média -, a criança passa por um processo em que é vista como representante de uma “infância perigosa” (Carlos RAMIREZ; Dora Lilia MARÍN-DÍAZ, 2007) por colocar as infâncias universais em risco. (Oliveira, 2020b, p. 115)

Justamente esse modelo da “infância universal” que legitima as violências e piadas contra as “infâncias perigosas” O medo de se tornar motivo de chacota e piada entre os colegas é um sentimento comum entre crianças *queer* (Preciado, 2013), que geralmente se sentem constrangidas e acuadas em sua autoexpressão. As brincadeiras e piadas feitas contra a população LGBTQIA+ são um forte instrumento dessa coerção social praticadas em sua maioria por meninos e homens heterossexuais (Wendt, 2022).

Entendemos, deste modo, que a percepção e construção de gênero em pessoas trans se dá nessa ambivalência de haver uma determinada identificação e expressão de gênero que é, paralelamente, negada e rejeitada socialmente através de comentários, piadas, agressões verbais ou físicas, gerando tensões e inúmeros conflitos internos neste processo.

Quando questionamos a entrevistada sobre quais elementos considera que foram mais positivamente impactantes em sua construção de gênero, Crystal conta da importância de uma travesti de sua cidade:

Assim, se eu pensar na minha cidade, eu lembro que lá, é... tem uma travesti, né? Que se chama Jaqueline e é... e todo mundo falava assim, tipo, criticava ela. E falava mal dela e falava que... Mas, assim, (...) todo mundo falava mal dela, mas ela tem um salão de luxo na cidade e anda num carro importado, entendeu? Então, eu sempre ficava com isso na cabeça, todo mundo fala mal dela, mas ela é assim. (risos).

Jaqueline, portanto, funcionou como catalisador K no seu processo de internalização, uma vez que foi seu primeiro contato com a possibilidade de quebrar com a cisgeneridade e passou a pensar pela primeira vez no assunto com alguma admiração. Apesar de ser rechaçada pela comunidade, a referida travesti tinha um certo poder econômico e reconhecimento por seu trabalho, elementos bastante valorizados socialmente. Neste momento, transgeneridade passou a ocupar a camada I, mais superficial do *self*, em que se

localizam as ideias mais cotidianas, ainda sem criar muitas raízes no nosso núcleo de identidade mais profundo.

Além disso, responde que as histórias que conheceu na internet foram o elemento mais marcante para que começasse a repensar sua relação com o gênero. Mais uma vez nas nossas entrevistas, a internet é colocada como principal fator de contato com possibilidades e informações sobre o universo trans:

E aí, depois disso, eu lembro que, assim, no ensino médio, quando eu comecei a ter acesso a essas coisas, tinha um vídeo que eu assistia muito, da Maite Schneider. Não sei se você sabe quem é Maite Schneider. É, é uma mulher trans. Falando sobre o processo de transição dela e as cirurgias e tal, e o quanto ela tinha, assim, muita sabedoria. E o quanto ela compartilhava essa experiência dela assim, sabe? Então, esse vídeo foi muito marcante assim pra mim (...). Ela participou de um projeto de um fotógrafo que fotografa mulheres sem roupas, mostrando os seus corpos e aí grava vídeos delas falando sobre as experiências, sobre os corpos... dos corpos delas. (...) Aí, esse da Maitê mesmo... E eu lembro que eu acompanhava ela pelo Facebook. (...) E aí, lembro quando ela postou esse vídeo... E aí eu assistia esse vídeo dia e noite, assim, dia e noite.

Assim, o fato ter tido acesso à palestrante e consultora trans Maite Scheneider na internet, acompanhado as informações que compartilhava sobre suas experiências no processo de transição e relação com o corpo foi algo de extrema importância para um primeiro processo de identificação com a possibilidade da transgeneridade e da construção do gênero de modo mais livre e menos socialmente determinada.

A internet, portanto, tem tido um papel fundamental como fonte de informações e apoio social entre pessoas LGBTQIA+. Os vídeos e redes sociais tem servido para promover

maior liberdade para que as pessoas possam compreender quem são e viver de acordo com isto, ainda que seu ambiente social não seja tão propício. Neste exemplo, a figura de Maite operou para Crystal como catalisador L no processo de internalização da identidade política trans, que passou a habitar a camada II da sua identidade dentro do modelo laminal. Esta camada é justamente a camada intermediária dentro do self e que abriga nossas concepções filosóficas e crenças sobre a vida, de um modo generalizado.

É... falando do ensino médio também, é... eu acho que, é.. eu já ouvia Liniker também no ensino médio (...). Foi uma coisa muito importante assim, porque Liniker hoje em dia se considera, é... uma mulher trans, mas antes eu lembro que ela se considerava um corpo, né? E um corpo não binarie. Então, é... foi uma pessoa muito importante, assim, nessa construção também nessa época (...).

No caso de Liniker, a cantora teve um papel definidor no processo de construção da identidade de gênero de Crystal, por ter sido a primeira pessoa famosa que conheceu a se colocar como uma pessoa não binária. Nesse momento, Crystal entra em contato com a não binariedade como conceito e possibilidade de expressão de gênero, o que passou a fazer muito sentido considerando a maneira como sentia o gênero dentro de si.

Do mesmo modo, Linn da Quebrada teve também um grande impacto em seu percurso:

Assim como a famosa Linn da Quebrada., por exemplo, que hoje em dia está no “mainstream”. Fiquei muito feliz, mas eu comecei a acompanhar a Linn da Quebrada, por exemplo, desde quando ela iniciou a transição e ela tinha tipo, três mil seguidores, sabe? Então é muito, muito tempo mesmo que eu vejo. E... inclusive, porque no ensino médio eu já fazia ações de performance, então, Linn, antes, ela era uma *performancer*, né? Ela fazia ação de performance e tal, e aí eu tive contato com ela

por conta disso (...). Mas foi uma influência para mim, assim, bem antes mesmo, no começo, sabe?

Em relação a Linn, além do fato de ser travesti e de toda a experimentação que fez com seu corpo e seu gênero, tornou-se uma grande referência pelo fato de a cantora fazer performances, algo que Crystal também fazia. Foram, portanto, inspirações importantes para que ela pudesse encontrar possibilidades concretas de caminhos a seguir fora da cisheteronormatividade.

Liniker e Linn da Quebrada serviram como catalisador M do seu processo de internalização, oferecendo referências sobre a transgeneridade, a não binariedade e sobre a performance artística para Crystal. Esses elementos encontraram uma forte identificação no sistema de *self* de entrevistada, passando a serem integrados na camada III. Esta camada é a mais profunda do nosso *self*, lugar psíquico em que se localizam os elementos mais relacionados à identidade pessoal e à noção de “eu” do indivíduo. Nesse momento, então, Crystal passa a se identificar dentro do espectro da transgeneridade, mesmo ainda não tendo iniciado o processo de externalização.

Em relação ao período escolar, a entrada no ensino médio foi justamente este momento em que Crystal entrou em contato pela primeira vez com referências trans e LGBT's que lhe ajudaram a compreender os sentimentos e experiências sobre gênero e sexualidade que ocorriam em sua vida. A partir do contato com personalidades trans e textos *queer* que teve acesso a partir da internet, começou a se compreender e se instrumentalizar simbolicamente em relação à sua identidade de gênero: “E aí é nisso mesmo, foi essa questão de internet, de ler e tal. Que eu comecei a me perceber enquanto um corpo político, isso já no ensino médio, mas isso não era tão forte assim no ensino médio, porque tem todas aquelas inseguranças do ensino médio, sabe?”

No seguimento da entrevista, Crystal traz novamente a questão da falta de diálogo em casa, somado ao fato de também haver um silenciamento nas escolas sobre as questões de gênero e sexualidade (Louro, 2014):

Porque a... eu acho que o que faltou mesmo foi em casa e é uma coisa que eu queria ter, assim. Porque lá não existia o diálogo, então, assim... Não tô falando só de diálogo, assim, relacionado à sexualidade. Não existia o diálogo, literalmente, sabe? É... uma questão mesmo de hierarquia, de você... de um manda, e outra pessoa obedece. Então, é... eu acho que essa possibilidade em casa ela nunca existiria, né? E acho que é até inevitável... inevitável que as outras coisas na rua acontecessem comigo e que eu tivesse vários questionamentos por conta de não ter isso em casa e por conta de na própria escola também não se ter um contexto em que as pessoas não debatessem a questão da sexualidade como um todo, né? A gente sabe todo o tabu que perpassa as escolas em relação a esse tema e que ainda não é muito falado mesmo, assim. Então... É... foi isso, né? E aí, uma... para eu conseguir ter uma construção efetiva e pensar isso e me afirmar e dizer: “ai, eu sou isso!” foi mesmo só quando eu estou na universidade.

Crystal traz explicitamente a impossibilidade da identificação com a não binariedade dentro da escola por conta da falta de debate e abertura para a diversidade de gênero e sexual. De acordo com Wendt (2022), a escola é justamente o espaço de adestramento do gênero binário, uma vez que sua função é a subjetivação e fabricação de corpos. Assim, ao servir ao disciplinamento, o silenciamento e proibição de performances dissidentes, as escolas estão à serviço da formação de corpos dentro da cisheteronorma.

Diante da impossibilidade do debate sobre gênero na escola, apenas ao chegar na universidade Crystal consegue completar seu processo de internalização do gênero não

binário e começar a externalizar sua identidade política. A entrada na universidade, logo, serviu como catalisador Q do seu processo de externalização, uma vez que começa a comunicar para as primeiras pessoas mais próximas sobre sua identidade de gênero (Camada II).

E eu acho que só mesmo quando eu chego na universidade, que isso começa a ser mais forte, porque aí eu consigo ter contato com outras pessoas trans, sabe, de estabelecer laço mesmo. E, nesse sentido, eu acho que em uma rede de apoio ela é sempre muito fundamental porque não importa o quanto você se descubra, é... e não tenha uma rede de apoio, eu acho que isso nunca vai ser suficiente. E, principalmente, quando você tem, assim, um buraco muito grande. Se falando de mim nessa questão, né?

Crystal conta que apesar de ter tido acesso à informação sobre a diversidade de vivências de gênero e sexualidade ainda no ensino médio, isso não foi o suficiente para que ela pudesse transicionar sua identidade. Foi necessário que conhecesse outras pessoas trans e estabelecesse uma rede de apoio para que pudesse de fato iniciar seu processo de externalização da sua não binariedade.

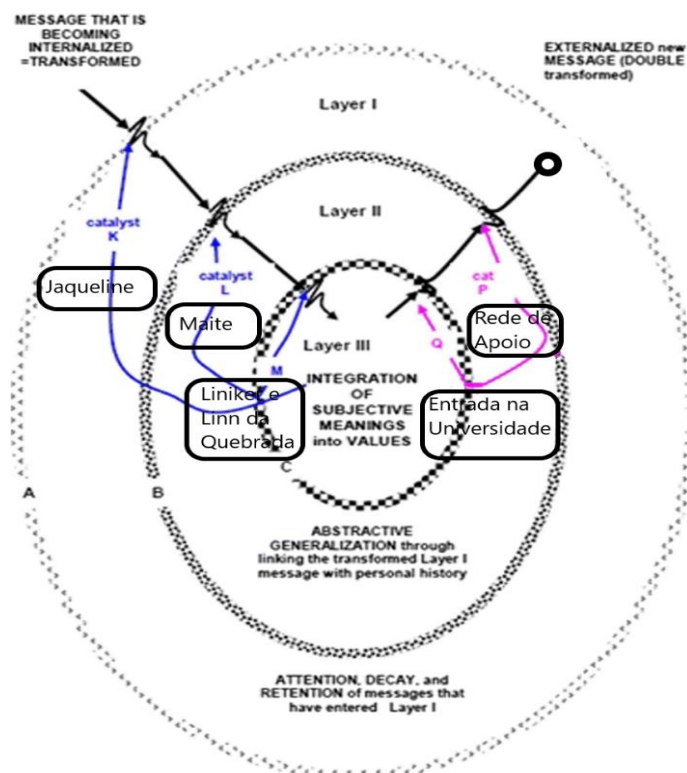
O fator rede de apoio é algo que aparece no relato de diversas pessoas trans como elemento de suporte fundamental para a concretização da expressão da identidade trans (Silva & Cerqueira-Santos, 2018). No caso de Crystal, a rede de apoio funcionou como catalisador P do processo de externalização da sua identidade trans não binária, que só foi possível de ser formada já na faculdade. A partir desta rede, portanto, conseguiu comunicar sua identidade para um maior grupo de pessoas, especialmente aquelas que convivia na faculdade (Camada I). No entanto, considera nunca ter “assumido publicamente” uma identidade trans não binária:

É porque, na verdade, também, eu nunca assumi publicamente, né? A questão de assumir assim, ela é relativa. Eu vou chegar e falar, tipo assim, para todo mundo: “eu sou isso!”... sabe, entende? E dizer: “aí, nesse dia eu me assumi.” (...) Eu sei que tem pessoas que tem essa necessidade de se assumir e isso é de se entender, mas, eu nunca consegui fazer isso, sabe?

Crystal faz esta afirmação pelo fato de sua identificação não binária ser uma coisa velada para algumas pessoas da família. Esse silêncio produzido no interior do seu campo semiótico familiar produz um bloqueio que impede que e entrevistade consiga falar mais abertamente sobre o assunto. Seu processo de externalização da sua identidade trans, no momento da entrevista, está situado na camada I, não tendo exposto claramente sua não binariedade em redes sociais, por exemplo.

Figura 21

Modelo Laminal (Crystal)





Se pensarmos que, em sua história dentro da família, o que viveu foi sempre uma construção de hierarquia e silêncio e, deste modo, faz sentido que Crystal não aborde abertamente o assunto dentro deste contexto. Mesmo com sua mãe que tem uma relação de apoio e compreensão, este processo de transformações na expressão de gênero sempre foi muito sutil, assim como o apoio que ela lhe prestava: estava sempre com ela, saindo em sua defesa, mas sem nunca falar abertamente sobre o tema.

Neste sentido, se sente respeitada por sua mãe. Pediu que a mesma lhe chamasse de Crystal, algo que ela faz, apesar de não usar os pronomes. A criação e utilização dos pronomes neutros surgiu exatamente para dar conta da diversidade de gêneros e produzir inclusão para as pessoas não binárias e fugir da lógica patriarcal, entretanto, encontra grande resistência em sua utilização.

Tendo em vista que a Gramática da Língua Portuguesa não desenvolveu ao longo da sua história um gênero gramatical neutro, a neolinguagem não binária surge para suprir essa necessidade e apresentar e difundir uma forma mais inclusiva de se expressar para e sobre pessoas não binárias. (Miranda, 2020, p. 9).

Mesmo com a proposta inclusiva do gênero neutro, parte significativa da comunidade linguística luso-brasileira acredita ser um tipo de desvirtuação da língua – além de não considerarem, em seu íntimo, a causa tão significativa (Miranda, 2020). De todo modo, Crystal diz entender sua mãe por ser algo novo e difícil para ela, não interpreta sua não utilização da linguagem neutra como uma ofensa pessoal. Conta que a mãe sabe sobre sua identidade trans, mas não conversam sobre o assunto:

Então, por exemplo, hoje em dia, é... mamãe, sabe e tal, né? E a família também... mas a gente não conversa sobre isso, porque, justamente, não existe essa abertura e é muito, muito difícil. Assim, ela já usa meu nome social, mas ainda não usa os

pronomes. E eu entendo esse processo também, mas a gente nunca conversou sobre isso, entendeu? Eu falei assim, ó: “mamãe, eu quero que a Senhora me chame assim e tal...” mas eu não falei o porquê não. Não existe esse espaço. Ainda, ele é muito difícil de ser alcançado e isso é com mamãe, né, porque com o marido dela que é quem é meu pai, aí eu realmente cortei contato, sabe? Eu precisei cortar contato mesmo de verdade, e eu tô, tô bem assim agora.

Neste ponto, e entrevistade relata ter cortado relações com o pai, que chama de “marido dela”, pela violência em que o genitor costumava praticar e a falta de aceitação sobre a transgeneridade. Assim que passou na universidade, Crystal saiu de casa e foi morar próximo à faculdade. Segundo Afonso (2015), esses cortes relacionais com familiares são comuns nas trajetórias desenvolvimentais de jovens LGBT, principalmente no momento do “coming out” (sair do armário ou revelar a identidade). Outras consequências comuns são afastamentos, *bullyings*, negatividade, exclusão, perda de apoio, rejeição e estigmatização. Por estes motivos, muitos jovens acabam optando por não fazer o “coming out” no contexto familiar, processo que ocorreu parcialmente com Crystal.

Interessante pensar como é relevante a relação entre público x privado nesse processo conhecido no contexto da homossexualidade como “sair do armário”. Ao mesmo tempo em que a pessoa consegue se entender e se realizar em um certo nível se ela mantiver sua identidade apenas no âmbito privado, uma vez que a identidade é uma construção social, mantê-la apenas no nível privado faz com que a pessoa tenha que tolerar em silêncio diversas situações sociais que desrespeitam sua identificação, o que configura uma violência. Por outro lado, muitas vezes esta é a única forma de manter determinados laços ou o acesso a alguns ambientes sem que haja uma hostilidade explícita. Por conta dessas dinâmicas, cada

indivíduo acaba fazendo as opções que são possíveis para si considerando seus contextos de vida e condições internas de lidar com as situações.

No momento em que perguntamos a respeito dos elementos que Crystal considera que impactaram negativamente no seu processo de construção de gênero, ele responde: “Então, é... minha família e a escola, basicamente. E eu diria que eu também, mas assim... não é algo para se culpar, né?”. Quando questionamos em que sentido inclui a si mesmo, Crystal responde:

Por conta do meio... do meio que eu estava ali, fazia com que eu também fosse assim, sabe? A gente se bloqueia muito, sabe? Por conta disso, então, acho que nesse contexto, sim, mas tipo assim, é... um é consequência do outro, sabe? Por exemplo, se eu tivesse uma família que tivesse diálogo, se tivesse uma escola que essas coisas não acontecessem, que é quase impensável na nossa sociedade (...), talvez eu me sentiria diferente em relação a essas coisas, né? Com certeza, então, é... não teria esse bloqueio, então... por exemplo, tudo o que aconteceu comigo, é... que eu posso ter feito de negativo.... É resultado dessas coisas.

Nesse momento percebemos que Crystal se refere às internalizações culturais cisheteronormativas que acabaram gerando bloqueios semióticos e dificultaram seu processo de identificação. Os discursos estigmatizantes reproduzidos por diversas vozes internas e externas na vida de Crystal, especialmente nos contextos familiar e escolar, trouxeram uma dificuldade na sua autoaceitação. Este é um relato que encontramos frequentemente em histórias de jovens LGBT's, que em alguns casos chegam a ter ideações ou cometer suicídio (Silva, 2017). Por estes motivos, Crystal acredita que apenas na faculdade foi possível sua transição de gênero, passando a se identificar politicamente como uma pessoa não binária.

### **Relação com a escola**

Ao longo da entrevista, Crystal já vinha tratando da sua relação com a escola, mas a partir desse momento passa a abordar mais diretamente as experiências que viveu no contexto escolar. Quando fizemos a pergunta “se você pudesse definir sua relação com a escola em poucas palavras, como seria?”, Crystal responde: “conflituosa”. Então, conta algumas violências que passou durante a infância e a vivência escolar, cometidas por outras crianças:

(...) quando era criança, por exemplo, (...) “viadinho” é sempre um xingamento que aparece muito, né? Então, eu lembro de... eu estava na quarta série, e aí... um menino me xingar e depois esse menino pegar minha garrafa de água e cuspir dentro dessa garrafa... E aí, depois eu lembro de eu ter jogado essa garrafa fora. E assim, é... Foi algo bem traumático porque era uma garrafa de água que eu gostava muito, né? (...) Lembro também dos meus irmãos fazerem isso e inclusive de outras formas, assim.... Eu gostava muito de produto com... desde criança sempre gostei muito assim, tipo, de shampoo. Eu tinha uma ficção, assim, por shampoo e por hidratação. E aí eu tinha várias, né? Aí eles pegavam e escondiam, sabe, de propósito e tal, e aí eu ficava numa raiva e começava a chorar e tal.

O primeiro episódio relatado ocorreu na escola e o segundo em casa com os irmãos. Ou seja, em todos os ambientes significativos de sua vida naquele momento, Crystal precisava enfrentar um alto nível de desrespeito, *bullying* e agressão. Em seguida, traz o relato de um episódio de abuso na escola, mas dessa vez já tinha em torno de dezessete anos, era um pouco mais velha e recusada, e conseguiu se defender:

E um episódio muito forte assim na escola mesmo, foi uma vez que eu tava na rua e aí eu... eu já conseguia me defender mais, né? (...) tinha uma menina que passou na rua e aí eu estava na frente dela (...) Aí ela chegou, passou na minha frente e meio que botou o dedo assim na minha cara, e falou, é: “você é um viado!”. Assim, sabe? Aí eu

olhei pra ela e falei assim... bom, é... se fosse hoje eu ia me retar, né, eu ia pra cima dela e tal, mas é... na... eu era muito paciente, eu ainda sou muito paciente mesmo. E às vezes isso é um defeito. E aí eu cheguei e falei para ela: “você deveria respeitar mais as pessoas!”, basicamente isso. Mas... mas aí, não... Eu não devia ter respondido só isso, mas aí no outro dia... Aí, aí eu levei, é... eu falei com mamãe: “a gente vai na delegacia!” e aí eu acho que isso foi o ato mais corajoso que eu já fiz assim, né?

Neste ponto do relato, vemos atuando duas posições de eu muito importantes no seu sistema de self. O “eu-paciente”, que se caracteriza por não reagir às situações de violência e que não quis continuar a briga através de um processo. Se desenvolve também como estratégia para lidar com a “polícia de gênero” (Butler, 2019). Além desta, a partir do contato com informações que teve através da internet, discussões e de referências trans, surge uma parte que sabe se defender e começa a lutar por seus direitos. Nomearemos de “eu-empoderade” a parte que tomou coragem no dia seguinte para fazer a queixa na delegacia, e que passa a operar como impulsionadora das suas transformações de gênero.

Importante perceber que estas duas posições de eu, apesar de parecerem antagônicas, coexistem e estão a todo momento no relato de Crystal. Vemos que o “eu paciente” ainda é uma posição muito presente em sua dinâmica interna. Por outro lado, parece que Crystal se incomoda com essa voz mais passiva, e se cobra frequentemente ser menos “paciente”, algo que vê como um defeito.

Aí eu fui na delegacia e dei queixa dela. (...) tipo a delegada foi bem legal e tal, foi tranquilo essa parte, mas todo esse processo... o quanto foi desgastante, assim, sabe? E acho que o que mais me machucou não foi nem ela ter feito isso, foi que eu estava do lado de um monte de amigas assim, sabe, tipo umas dez, e ninguém falou nada,

entendeu? E aí eu pensei assim, o quanto eu estava indefesa naquele momento e não tinha ninguém para falar nada, assim.

Esse episódio de violência LGBTfóbica mostra-se relevante pelo fato de, apesar de Crystal ter conseguido falar com a mãe para ir na delegacia no dia seguinte, no momento do ocorrido não conseguiu ter uma reação à altura da agressão sofrida. Além disso, várias amigas assistiram à cena e nenhuma delas se manifestou ou saiu em sua defesa. Isso demonstra o quanto esse tipo de violência é normalizada dentro do ambiente escolar. Inclusive, até mesmo essa posição de eu internalizada que Crystal chama de “paciente”, provavelmente foi uma estratégia que encontrou para conseguir sobreviver nestes contextos de abuso sem ter que se desgastar em brigas e discussões diariamente. Entretanto, reconhece que isso teve um alto custo para sua saúde mental, uma vez que esta voz paciente tinha uma ligação com o “eu silenciada e violentada”, que é uma posição machucada pelas situações de agressão.

Crystal prossegue com o relato do episódio com a colega e, mais uma vez, traz esse apoio silencioso de sua mãe:

(...) E lembrando... a gente nunca discutiu, nunca falava sobre isso. Mas, por exemplo, mamãe via isso acontecendo, entendeu? E apesar da gente não falar, ela foi comigo. E aí a gente deu queixa. E quando chegou lá na delegacia com essa menina (...), falou pra delegada que tava, é... brincando, que era uma brincadeira e a mãe ainda defendendo ela. Mas, e... eu lembro que a delegada deu um monte de reclamação nela, assim, é... que ela ficou com a cabeça baixa e tal, e com medo também, né? Porque estava na delegacia e aí é... e aí eu também desci o pau, né? (risos). Aí eu falei e tal... que não existia brincadeira, e tal... que a gente estava vivendo em que época para ela estar ainda fazendo isso (...).

Interessante notar que uma vez que a violência LGBTfóbica é denunciada e encontra apoio institucional e jurídico do estado, a agressão é colocada como uma “brincadeira” inofensiva, uma estratégia amplamente utilizada para que grupos LGBTfóbicos se sintam legitimados em continuar propagando seus preconceitos, ofendendo e humilhando grupos minorizados (Gemelli, Guimarães Alves & Schubert, 2020).

Crystal, a seguir, expõe a tentativa de sua mãe em lhe defender, mesmo não tendo muitos recursos sógnicos sobre o assunto:

Engraçado que mamãe falava sempre assim... “aí, está me xingando, mas eu não era isso”, sabe? E a questão não era nem isso, não era nem isso. Assim, a importância de ela pensar e defender, né? Mas a questão era pensar, assim, é... o desrespeito mesmo, né? E tal... independente se fosse ou não o que ela falou, e... não tinha nada a ver com a questão da sexualidade, também. (...) E aí no final ela foi embora e a delegada falou que eu podia processar. Mas eu decidi não continuar, porque eu sempre fui uma pessoa que estudava muito, assim, que não faltava nenhuma aula, sabe? Tinha obsessão em tirar nota alta e a primeira coisa que eu pensei foi que eu ia ter que ir para audiência, no Fórum e ia ter que perder aula que eu sabia que ia ser de manhã. Aí eu falei, bom, tá ótimo essa reclamação, essa menina nunca mais falou comigo também.

A mãe, na tentativa de defender Crystal, afirma que o filho não é homossexual e por isso a ofensa seria injusta. Crystal fica feliz com a atitude da mãe em defendê-lo, mas demonstra que a questão não é ser ou não homossexual, e sim de isto ser utilizado como forma de hostilizar uma pessoa que não se enquadra nas normas de gênero. Ainda, demonstra a superficialidade em que a sociedade em geral trata do assunto, colocando toda a culpa do padrão da cisheteronormatividade como homossexualidade.

Além disso, na referida situação a colega operou como a “polícia de gênero” (Butler, 2019), tentando coagir a performatividade de gênero de Crystal e reenquadrá-la na norma. Segundo Preciado (2013), a polícia de gênero atua no constrangimento das crianças *queer* desde muito novas:

A criança é um artefato biopolítico que garante a normalização do adulto. A polícia de gênero vigia o berço dos seres que estão por nascer, para transformá-los em crianças heterossexuais. A norma ronda os corpos meigos. Se você não é heterossexual, é a morte o que te espera. A polícia de gênero exige qualidades diferentes do menino e da menina. (p. 98).

Assim, para garantir a heterossexualidade futura das crianças, a cisnormatividade é tomada como base e verdade última dos corpos. Uma vez que os sinais de não-heterossexualidade estão presentes nos comportamentos desviantes desde cedo, é necessário tomar cuidados para que as crianças atuem sempre dentro das normas de gênero. Com este objetivo, frequentemente se recorre à violência (Preciado, 2013).

Por fim, outra posição que aparece nesta parte do relato é a que chamaremos de “eu-inteligente”, essa parte que estudava muito, não faltava aula e tinha obsessão em tirar nota alta, posição comumente desenvolvida por crianças *queer* para escapar da desmoralização e dos *bullies* (Wendt, 2022). Esta posição se torna importante, uma vez que lhe permite passar em uma universidade pública e lhe garante recursos semióticos para conseguir bancar sua transição de identidade de gênero e combater as violências.

Aconteceu, assim, outro, semana passada, entendeu? Tipo assim, as violências nunca param, né, na rua, mas... falando da escola especificamente, esse foi o mais forte, inclusive porque nesse eu consigo ter uma reação, né, assim... não só de falar “respeita as pessoas”, mas no final eu fui pra delegacia e levei pelo menos ela lá, entendeu? E



nos outros, isso não acontecia muito, porque às vezes, quando era criança, era só chegar e falar pra diretora e no final não acontecia nada.

Nesta parte final do relato da história, vemos a denúncia da omissão cometida pelas instâncias mais altas da escola, que deveriam se posicionar e atuar contra episódios de preconceito e discriminação, mas na prática nenhuma atitude foi tomada. Este tipo de atitude (ou falta dela) por parte da escola acaba informando subliminarmente que as práticas violentas contra as crianças *queer* são permitidas naquele espaço (Mota & Pordeus, 2023). Na delegacia, Crystal encontrou mais apoio do que no seu contexto educacional, que deveria servir de exemplo e proteção sobre essas questões.

Apesar disso, e entrevistada relatou a importância de um professor dentro da escola que, de modo muito sutil, conversou sobre o assunto:

É... eu... tem um professor no ensino médio que uma vez aconteceu uma coisa lá, porque assim... eu era a liderança da escola, né? Você chama de presidente de colegiado. E aí, é... uma vez teve uns meninos que estavam no grupo falando um monte de, assim, atrocidades sobre os professores e tal. E aí eu falei para a diretora, né, que isso estava acontecendo (...). E aí isso chegou até a diretora e tal, e depois eles imaginaram que tinha sido eu, né? E nem precisaram saber... E aí o menino me ameaçou no corredor e tal. E aí... eu lembro que depois disso teve um professor que... que me chamou para conversar numa sala, assim, bem reservado... e aí esse professor me chamou para falar... ele não falou nada assim sobre gênero, mas falou tudo, entendeu?

À princípio, percebemos neste episódio que o nível de violência praticada pelos colegas contra Crystal foi desproporcional ao ocorrido, de modo que eles sequer foram se certificar de que havia sido ela a relatar o que estava ocorrendo com o professor, e mesmo

assim foram ferozes em ameaçar-lhe. Isso se explica pelo ódio ao que é diferente, ao *queer* que Crystal performava, além da própria permissão implícita para este tipo de agressão que era dada pelo ambiente escolar omisso.

Ainda, Crystal traz uma nova posição de eu quando coloca que tinha um certo prestígio dentro da escola, chegando a ocupar a presidência do colegiado. Essa posição que tinha um bom relacionamento com a instituição escolar chamaremos de “eu líder”. Continua, então, com o relato da conversa com o professor:

Bom, ele falou basicamente que, é... eu não deveria deixar que as pessoas, é... fizessem o que elas querem comigo e tal. É... que eu, que eu deveria sempre assim ter... ser firme, sabe? E reagir e tal. E... foi uma conversa tão subjetiva que para mim, naquele momento, não faz sentido, mas isso ficou na minha cabeça, principalmente que ele abriu um livro da Nany People (...). Aí, ele não falou tanta coisa assim, mas ele leu pra mim o primeiro capítulo do livro, né?

Podemos perceber que o professor utiliza uma estratégia parecida com a de sua mãe, lhe dando um apoio quase silencioso, trazendo o assunto sem falar explicitamente sobre uma suposta homossexualidade ou sobre preconceito. Esta forma de lidar com o tema parece ter tido um grande impacto na história de Crystal, uma vez que, mesmo sem tratar diretamente os temas de gênero e sexualidade, conseguiu encontrar caminhos para se desenvolver e superar a cisheternorma.

Aí, que lá... que a Nany People fala, né, que era um menino bem franzino e que estava na mesa e que tinha trejeitos delicados e que aí, é... (...) depois que a Nany termina o prato, aí ela, é... fala de uma forma delicada que queria mais, né? E aí, o pai dá um soco na cara da Nany, né? (...) E fala que era pra falar como homem. E aí, naquele momento, a mãe de Nany puxa a toalha da mesa e derruba o jantar todo. E fala: “você

nunca mais vai falar assim com ele”. E aí (...) a mãe chega e fala, né, essa frase que é que... a frase assim que ela fala bastante, né? Que as pessoas só fazem com você aquilo que elas querem enquanto você deixa... e acho que isso foi muito marcante, sabe?

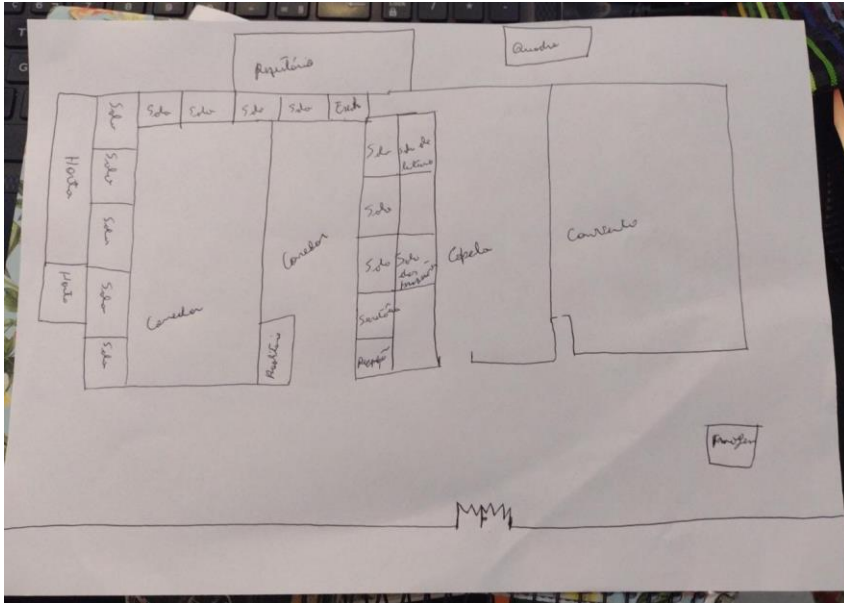
Então, a partir desta conversa com o professor, além de se sentir visto, amparado e respeitado pela primeira vez em relação às questões de gênero dentro da escola, também ajudou a compreender o papel disso em sua vida, trazendo uma referência que mais tarde se tornou importante para suas descobertas na sua construção de gênero. Furley, Pinel e Cosmo (2021) salientam a importância do envolvimento dos professores e pais na redução dos pré-conceitos e *bullyings* dentro das escolas, uma vez que estes são as referências que orientam os valores do ambiente educacional.

Além da importância intrínseca do apoio do professor nesse momento, este fato também trouxe para Crystal a referência de um pai violento em relação às normas de gênero e uma mãe que, de algum modo, deu apoio para Nany no momento em que sofreu uma agressão. Do mesmo modo que ocorreria na história de Crystal. Sutilmente, o professor falava da importância de se valorizar e de não permitir que as pessoas continuassem cometendo abusos. Então, e entrevistada conta que aos poucos foi entendendo a mensagem que o professor tentou passar ao ler aquela história. Certamente, esse evento foi crucial na formação do seu “eu empoderado”.

Após este primeiro momento, demos seguimento ao procedimento do mapa escolar. Neste, Crystal desenhou uma escola da sua cidade em que estudou alguns anos:

## **Figura 22**

*Mapa Escolar - Escola estadual que foi colégio de freiras (Crystal)*



Era uma escola estadual, que havia sido no passado um colégio de freiras e, por esse motivo, ainda abrigava uma presença marcante das religiosas nos espaços educativos e administrativos da escola no período em que Crystal estudava lá.

(...) porque já foi um colégio de freira e as freiras decidiam muita coisa lá, mas outras não, por exemplo... As freiras que decidiam quem era a diretora. E... não tinha votação, então, elas que decidiam. E aí, a diretora só era uma professora católica. A gente percebia isso. Nunca, nenhuma outra, foi. E... mas, também, tinham coisas muito engraçadas que as freiras não tinham controle. Por exemplo, (...) quando tinha apresentação de dança, aí chegava as meninas e iam dançar aqueles funks, sabe? E com shortinho curto e mexendo a bunda e as freiras eram convidadas e elas se sentavam lá na frente, e ficavam assim, ó... com o braço cruzado assim, assistindo, e elas ainda eram júri disso. (risos). Oh, coitadas das freiras! Mas elas participavam dessas coisas, sabe, era engraçado e tal. (...) E aí, mas... ainda, tinha coisas desse tipo, assim... tinha imagem religiosa no colégio todo, né? E às vezes parava para ter missa também. Então, então... ainda tinha muito, muito resquício disso.

Podemos perceber que a escola que Crystal escolheu para desenhar representando o espaço escolar que teve maior impacto na sua construção de gênero foi justamente uma escola com forte marcadores semióticos de religiosidade do catolicismo que, conhecidamente, traz valores que vão de encontro a toda a diversidade de gênero e sexualidade. Inclusive, o movimento contra a “ideologia de gênero” surge justamente no interior de grupos católicos mais conservadores e como proposta de Joseph Ratzinger, então Papa Bento XVI (Butler, 2019).

Quando foi questionado sobre essa presença de marcadores e personalidades religiosas cristãs na sua escola, Crystal comenta:

É... falando da presença religiosa, como um todo, atrapalhou muito, né? Mas na escola, especificamente falando, das freiras, até que não, sabe? Era tranquilo. (...) não foi algo tão negativo a presença das freiras, não. É... (...) não foi algo que me fez mal... porque, assim, não era uma presença que atrapalhava o andamento das atividades na escola, sabe? Pelo menos não dava para sentir isso. E... também, porque as freiras eram tranquilas, assim... eu tinha amizade, sabe, de conversar com elas mesmo e tal, e eram uns amores, na verdade, né? Tinha uma lá que era bem fechada, mas tinha outra (...) que, assim, a gente conversava, batia papo e tal, sabe? (...) sempre foi assim uma convivência tranquila, sabe?

O campo semiótico religioso limitou em muitos sentidos as expressões de gênero e sexualidade na escola, algo que Crystal reconhece, mas não chega a citar exemplos. Em relação à presença das freiras, e participante afirma que não houve impacto, porém, deixa claro que havia uma interferência em algum nível no exemplo de determinadas apresentações de dança na escola. Parte-se do pressuposto de que aquele tipo de expressão não era adequado, tendo em conta a presença das freiras no espaço.

Por outro lado, traz uma relação de muito carinho e afeto com as freiras. As irmãs, elas mesmas, não foram protagonistas de episódios explícitos de violência LGBTfóbicas, apesar das omissões. Crystal se sentia validada e participante no espaço escolar, o que de algum modo deu uma sustentação positiva para a sua autoestima e segurança frente às questões do mundo, como fica evidenciado pela sua posição de “eu líder”. Em uma de suas falas, expõe: “(...) enquanto estudante, eu era uma pessoa bem importante na escola, porque, é... eu tinha muita influência, eu tinha tipo, chave do portão lateral da escola para entrar, sabe? E muito contato com os professores... estava sempre reunião com a direção”. Essa posição tem uma boa relação com professores e gestores, se sente valorizada e não deseja se posicionar pessoalmente contra as freiras.

Desse modo, como principais elementos do *self* dialógico de Crystal no contexto escolar, temos:

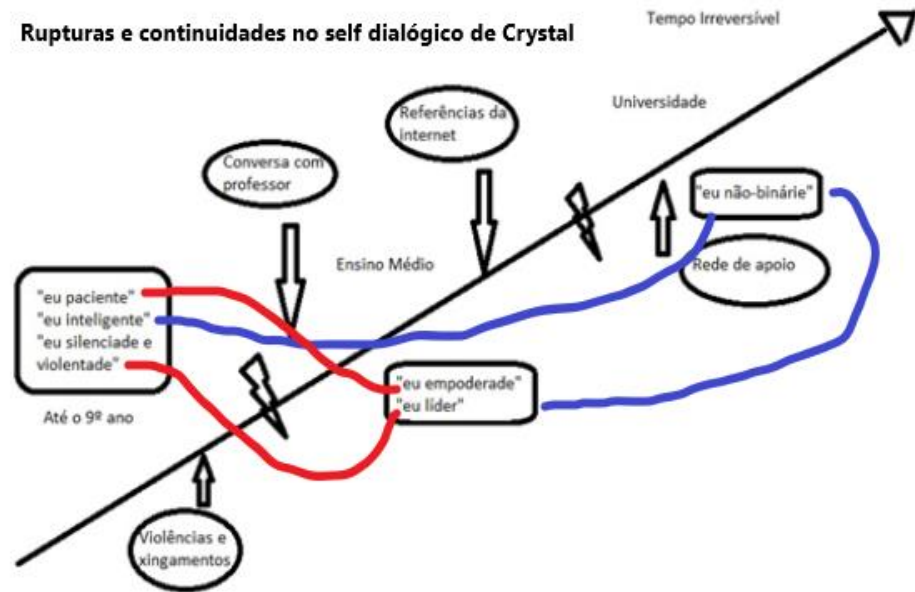
#### Quadro 4

##### *Self Dialógico de Crystal em relação à escola*

PERÍODO ESCOLAR ATÉ ENSINO MÉDIO	
“EU PACIENTE” aguentava as violências calada, sem reagir à altura	“EU INTELIGENTE” estudava muito, não faltava aula e tinha obsessão em tirar nota alta
"EU SILENCIADA E VIOLENTADA" contexto de silêncio e falta de diálogo parte machucada pelos inúmeros episódios de violência que sofreu	
ENSINO MÉDIO	
“EU EMPODERADA” passa a se defender das agressões LGBTfóbicas informada, conhece seus direitos	"EU LÍDER" boa relação com professores e gestores relação de carinho com as freiras
UNIVERSIDADE	
"EU NÃO-BINÁRIE" Identidade trans não-binária	

Figura 23

*Self Dialógico de Crystal em relação à escola*



Percebemos a partir da tabela e da figura que, na realidade, as rupturas na vida de Crystal fizeram surgir novas posições de eu, mas as posições mais antigas ainda continuam existindo em seu sistema de *self*. Podemos ver ainda atuando, mesmo na universidade, o “eu paciente”, quando deixa de reagir a alguma ofensa ainda hoje; o “eu inteligente” na sua atuação universitária, nos estudos e referências sofisticadas que traz ao tratar do tema da transgeneridade; o “eu empoderado” ao defender a pauta não binária dentro da universidade e o “eu líder” quando propõe suas performances. Do mesmo modo, notamos o “eu silenciado e violentado” atuando ainda na sua dificuldade de se comunicar com a família e falar abertamente sobre sua identidade de gênero em determinados contextos.

A partir do seu relato, parece que as violências e xingamentos no início do período escolar deram origem, concomitantemente, às posições “eu silenciado e violentado”, “eu paciente” e “eu inteligente”, as duas últimas surgindo como estratégias de sobrevivência. A conversa com o professor e as referências da internet fortaleceram o “eu empoderado” e a boa

relação com as instâncias superiores durante o ensino médio, assim como a posição de presidente de colegiado fizeram surgir o “eu líder”.

As posições surgidas ao longo do ensino médio são uma superação parcial das anteriores “eu silenciada e violentada” e “eu paciente”, e certamente contam com o apoio do “eu inteligente”. Ao chegar na universidade e encontrar um ambiente semiótico mais aberto à diversidade, além de contar com uma importante rede de apoio, pôde fazer surgir o “eu não binária” que atua em colaboração com o “eu empoderada”, “eu inteligente” e “eu líder”. Isto porque a posição “eu não binária” é bastante sofisticada e, de algum modo, precisa contar com a coragem, capacidade de argumentação e protagonismo das outras três para sustentar sua voz.

### **Relação com a não binariedade**

No contexto da aplicação da técnica do Photovoice, Crystal trouxe três fotos que encontrou da internet de imagens que considera muito significativas. São imagens de um artista alemão, Ulay, famoso por tensionar as relações de gênero em suas obras:

### **Figuras 24, 25 e 26**

*Photovoices 1, 2 e 3 (Crystal)*





Essa imagem de... é uma foto de uma obra de arte bem antiga de um artista, que se chama Ulay, que eu gosto muito do trabalho dele. (...) E, eu acho que, é... essa obra passa muito para mim, assim, a questão da perspectiva de gênero e também porque, apesar de não ser um artista trans, é... hoje em dia a gente vê muito maquiagens e muito fotos de pessoas se vestindo assim, um lado como se fosse o estereótipo masculino, e outro como se fosse feminino. É... mas quem, quem criou essa primeira imagem, assim, foi Ulay, sabe?

A partir das imagens, Crystal traz Ulay como uma referência importante para sua (des)construção de gênero, justamente por ter sido o primeiro a brincar com os estereótipos, mostrando que de algum modo o gênero é muito mais uma produção social do que algo simplesmente determinado pelo corpo, já que o mesmo corpo pode ser simultaneamente lido como masculino e feminino, a depender do ângulo em que seja visto.

Eu gosto muito disso, inclusive, porque se você percebe assim a foto, se você olhar de um ângulo seria uma mulher, aí do outro, seria um homem, e isso perpassa muito para mim a questão da leitura social das pessoas, que ainda eu acho algo extremamente problemático. (...) Essa relação de gênero e essa existência do gênero depende também é de como está se olhando, de quem está se olhando. Ele, para quem está se

olhando, então, se você olhar de um jeito, é uma mulher. Se você olha do outro, é um homem, e pode ser os dois, sabe? Ou pode ser nenhum, ou pode ser mais do que um e tal. Então, é... por isso que eu escolhi essa para falar sobre gênero. Acho que é uma imagem muito forte que me passa isso.

Então, a obra do próprio artista performando o feminino em metade do corpo e o masculino na outra metade traz esse tensionamento, que justamente a não binariedade vem de algum modo reforçar. O que são exatamente o masculino e o feminino, e o modo como o mesmo corpo pode performar os gêneros em sua multiplicidade trazem um questionamento sobre os dogmas naturalistas e religiosos sobre o gênero e a sexualidade.

Adiante, Crystal cita também a obra de Pina Baush, que, no documentário chamado “Pina”, traz uma performance que também tensiona os padrões de gênero. Incluímos uma imagem do vídeo desta performance:

**Figura 27**

*Imagem retirada do filme “Pina”*



Nota: Fonte - Wenders (2012)

É igual quando a Pina Baush... tem um documentário de Pina Baush, não sei se você conhece (...) Tem, tem um... um homem que, não lembro se é o marido dela, mas tem um homem que ele está no carrinho, né? Se você assistiu o documentário você deve lembrar. Dançando... e aí, a sombra mostra como se fosse uma bailarina, assim, é... com toda a sua leveza e tal. E aí, quando a câmera foca, é ele fortão, né? E dançando num carrinho nos trilhos e tal. Então, é... acho que essa conversa muito com a daí, inclusive, nessa questão, né? Do gênero... de se falar, falar e pensar gênero. (...) acho muito significativo... e a Pina brinca muito com isso, né, do gênero na sociedade.

Nessa imagem retirada do vídeo citado por Crystal, não é possível, a princípio, perceber que se tratam de duas pessoas. À primeira vista, parece uma mulher com um vestido vermelho e sensual (símbolo de feminilidade na cultura coletiva) e braços bastante musculosos (símbolo de masculinidade na cultura coletiva). Com o avanço da observação da performance fica claro que se tratam de duas pessoas sobrepostas no campo visual. Esse aspecto visual da imagem gera um conflito nos olhares acostumados a buscar por uma “coerência” na performance de gênero.

A não binariedade, portanto, questiona essa busca por uma coerência e rompe com as unidades de gênero que pretendem que os corpos sejam apenas masculinos ou femininos, negando e apagando toda a multiplicidade de expressões humanas que não se encaixam nesses padrões. A não binariedade frequentemente quebra com a inteligibilidade de gênero dos corpos, condição primordial para o reconhecimento da humanidade dentro da cisnormatividade (Butler, 2017).

Esta visão sobre a não binariedade trazida por Crystal a partir da técnica do Photovoice evidencia, mais uma vez, que o “eu não binário” no seu caso, conta com o apoio do “eu inteligente” e do “eu empoderado”, uma vez que defende sua posição de gênero a

partir de argumentos bem elaborados e de modo bastante corajoso. Além disso, assim como foi para os participantes anteriores, este processo transição de gênero só se tornou possível para Crystal após a saída da escola e entrada no ambiente universitário.

## **Nego Rei**

### **Tornar-se homem trans**

A última entrevista feita foi com um homem trans, se autodeclara negro e no momento da entrevista tinha 21 anos. O participante escolheu como nome fictício Nego Rei. Nascido e criado em uma grande cidade da Bahia, trabalha como *call-center* e tem o ensino médio completo.

Nego Rei conta que desde cedo começou a perceber que não se enquadrava nas expectativas da família e da sociedade sobre ele em relação ao gênero e sexualidade. Aos quinze anos entra em contato com outras pessoas trans no ambiente fora da escola e começa a perceber que aquela poderia ser uma possibilidade e buscar informações sobre o processo da transgeneridade.

Creio que mais nessa... olhando por esse lado do... da forma de ver, por exemplo, de meu pai, de minha mãe, de como... é... minha mãe, por exemplo, depositava uma expectativa de mim, do que eu deveria ser, só que aquilo ali que eu deveria ser, não me encantava a tal ponto... Sabe? Então, não me encantava da forma... Se não me encantava, logo, eu não queria que aquilo dali fizesse parte de mim. Então, foi mais ou menos nessa idade, nesse período, que eu tive um choque... de buscar o que poderia ser... é... e como seria, porque para mim, aquela era uma coisa inexistente, eu não sabia que tinha a possibilidade, mas... é... com o tempo eu vim conhecendo outras pessoas, outros homens trans também. Aí vim abrindo um... veio abrindo um leque de

possibilidades para mim, mas... é... não dentro desse ambiente escolar, mas fora. E com outras pessoas.

Percebemos através da narrativa de Nego Rei que, mais uma vez, as crianças e jovens passam seus anos de vida sem saberem que a transgeneridade existe e é uma opção no processo de construção do gênero. Segundo Cavalcante (2020):

A interdição é uma maneira de se silenciar sentidos. Em “As formas do silêncio”, Orlandi (2013), de forma metodológica, o divide em dois tipos: silêncio fundador e a política do silêncio. O primeiro, o silêncio fundador, consiste na condição para produção e movimentação dos sentidos, a partir do silêncio é que o discurso pode ser produzido. Já a política do silêncio diz respeito à forma pela qual sentidos são interditados.

Neste caso, a produção de sentidos (que não os bastante estigmatizados) sobre a transgeneridade, possivelmente, se enquadram tanto no silêncio fundador que permite que outros discursos cisheteronormativos de movimentem, como na política do silêncio, que opera de modo a interditar qualquer produção de sentido contra hegemônica. Neste caso, apenas o silêncio é inteiramente disponível, ou um discurso de abjeção absoluta. Por este motivo a transgeneridade não se configura como opção na trajetória de grande parte dos jovens, inclusive daqueles que poderiam encontrar aí um sentido mais autêntico para suas vidas.

Por este motivo, frequentemente as pessoas trans passam por uma boa parte do seu desenvolvimento sentindo que não se enquadram nos padrões sociais, mas sem entender exatamente o motivo. Isto gera uma falta de compreensão sobre si que afeta sua autoestima, sua adaptação e relacionamentos sociais e gera angústia e sofrimento (Cavalcante, 2018b).

Nego Rei conta que, à princípio, este rompimento com a cisheteronormetividade tinha uma relação com relacionamentos amorosos da época e também com a performatividade do gênero: “Então, acho que essa perspectiva mesmo, é... afetiva, por exemplo, de relacionamento ou de como eu deveria me apresentar para o mundo. Né? É... antes, no caso, foi meio que um choque no começo disso tudo, nessa transição”.

Tomando como base o modelo laminal proposto por Valsiner (2014a), esse primeiro choque se refere, assim, ao catalisador K no seu processo de internalização sobre a possibilidade da transgeneridade, em que entra em contato com tema de modo um pouco mais próximo pela primeira vez, passando a fazer parte da camada I. Pouco depois desse momento, começa a ter contato com outros homens trans, o que fez com que ele visse a transgeneridade como uma opção e estabelecesse uma maior aproximação com o tema, ainda no campo racional (camada II).

Sim, é... na verdade, essas pessoas foram outros homens trans que eu conheci. Eu tinha pouco contato com pessoas trans como um todo. Eu tinha pouco contato e logo no começo da minha transição eu tive alguns amigos. Eu conheci alguns amigos que eram trans também. Então, esse fortalecimento do... da troca, né? É... me trouxe aprendizados e me trouxe também o que eu falei antes, que era possível, que não tinha nada anormal naquilo ali e que eu era uma coisa possível e que eu era aquilo ali, entendeu?

Conhecer homens trans foi extremamente importante para retirar o estigma sobre a transgeneridade e poder estabelecer conexões positivas com pessoas representativas e com o próprio processo. Logo, este contato foi um catalisador L no seu processo de internalização sobre a transgeneridade masculina.

Assim que começou a considerar a possibilidade de realizar a transição de gênero, conversou com seus pais. Conta que o acolhimento deles foi outra parte fundamental ao acolhimento do seu próprio gênero e para dar prosseguimento ao processo de transição:

É... eu acho que o que mais me ajudou foi, também, depois de diálogos e conversas com meus pais, o acolhimento deles. O entendimento, o acolhimento, e... isso ajuda muito para a gente que é trans e LGBTQIA+, o acolhimento dos nossos, né? Dos nossos pais, família, parentes como um todo. Eu acho que isso fortalece muito a nossa caminhada para a gente se apresentar para o mundo.

Mesmo com o choque inicial, após conversas e uma breve explicação feita por Nego Rei sobre o que se tratava a transgeneridade, os pais prontamente puderam compreender e apoiar a construção de gênero do filho, funcionando como um catalisador M para que a identidade masculina fosse internalizada na camada III, camada mais afetiva e de maior sentido de identificação. Isto pode ser uma justificativa para que o participante tenha conseguido iniciar rapidamente sua transição de gênero, mesmo ainda estando no ambiente escolar.

Eu sempre fui muito acolhido pelos meus pais. No começo, como eu já havia dito antes, foi um choque. Mas, após a explicação de eu falar: “ó é isso, isso e isso”. Tanto que, no meu aniversário de 18 anos, eu tive um bolo de aniversário com o meu nome. Sabe, isso me trouxe uma felicidade também. Um dos motivos.

Deste modo, por conta pessoas trans que conheceu e estabeleceu uma identificação, assim como do acolhimento que recebeu por parte dos pais, começou a fazer movimentos no sentido de externalização da sua identidade de gênero. Já aos dezesseis, deu início à busca por um nome para si:

Aos 16, eu já estava meio que buscando um nome. Porque para a gente tudo dá início com o nome, né? A gente altera o nome, então, a gente altera o nosso nome, a gente já se vê, já se apresenta de outra forma também, então... Aos 16, eu já estava buscando um nome para me identificar e apresentar para o mundo também.

A partir da escolha do nome (catalisador Q), portanto, sua identidade masculina passa a operar em um nível mais racional, da camada II. De acordo com Gibellini (2019), este passo é essencial no processo de conquista da cidadania em pessoas trans. Outro elemento que Nego Rei traz como fundamental no seu processo de compreensão de si e externalização do gênero masculino foi o processo terapêutico que realizou com uma psicóloga:

Eu tive um acompanhamento, é... psicoterapêutico também. Antes de eu começar a transição, nos meus 17 anos, eu procurei uma psicóloga. E a gente conversava muito, então, ela também foi uma parte importante para a minha transição, porque a gente trocava muita ideia. Então, antes mesmo de eu falar para meu pai, para minha mãe, ela já sabia. Aí ela me trouxe, é... conforto, em relação a isso e ela me apresentou também, é... possibilidades, dentro, dentro disso que ela já conhecia, ela já acompanhava alguns homens trans. Então, ela também me trouxe possibilidades de ver por outro... outro lado. Me ajudou, também.

O fato de poder falar sobre a transgeneridade e poder pensar nas possibilidades de caminho a seguir com uma pessoa que era aberta ao assunto e já havia acompanhado a transição de outras pessoas trans trouxe mais segurança para o processo pessoal de Nego Rei. A terapia funcionou como um catalisador P no seu processo de externalização do gênero masculino, que passou a operar na camada I a partir de então, em suas conversas mais banais do cotidiano. Isto reafirma a importância de uma psicologia comprometida com a pauta da transgeneridade (Moraes, 2021).

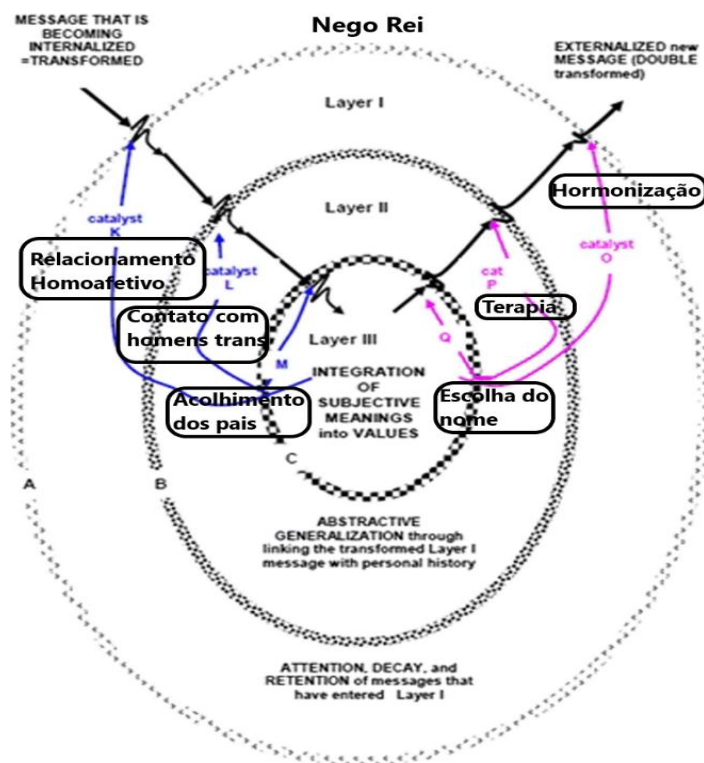


(...) a minha transição de fato, a transição de gênero de me harmonizar e tudo mais veio a partir só dos 18 anos, porque eu comecei me acompanhando, fazendo a minha terapia hormonal, é... pelo SUS. Então, eles só liberam essa terapia após os 18 anos. Então, eu me denomino Nego Rei desde os 16, mas eu comecei a me harmonizar aos 18.

Neste sentido, o processo de hormonização foi um novo catalisador (O) que promoveu maior amplitude do seu processo de externalização do gênero e parece ter sido um marco final do seu processo de transição. No caso dos homens trans, a hormonização frequentemente tem um papel importante no processo de externalização, uma vez que impacta no reconhecimento do outro sobre a masculinidade destes homens (Ferreira, 2022).

Figura 28

Modelo Laminal (Nego Rei)



Por outro lado, Nego Rei conta que no ambiente social o acolhimento não ocorreu de modo generalizado, uma vez que sofreu violências e desrespeito por parte de pessoas que são resistentes e preconceituosas com o processo de transição de gênero.

O que me atrasou um pouco é esse convívio com outras pessoas, né? Até mesmo antes de se hormonizar. É... para se apresentar para outras pessoas, o entendimento do outro, para comigo, né? De como as pessoas ainda desrespeita, e não consegue lidar, né? É... com as pessoas trans. Então, isso que me atrasou um pouco e me deixou retraído, mas nunca foi o motivo de eu desistir ou de deixar que ser eu, nunca foi um motivo.

Por este motivo a passabilidade acaba sendo um aspecto desejado por muitas pessoas trans, justamente por que as protege de muitas violências e dos olhares preconceituosos do meio social (Dias et al., 2021). Para Nego Rei, o fato de estar no início do processo da hormonização e ainda não possuir total passabilidade, o deixou sujeito a algumas agressões e atrapalhou o seu processo de externalização do gênero masculino. Por este motivo, precisou se mudar do local em que havia crescido:

E eu me mudei da onde eu morava por um tempo... Da onde eu passei a minha infância, na verdade, da onde eu cresci, eu me mudei. É... porque eu não conseguia mais conviver naquele ambiente ali, que as pessoas já tinham me conhecido e muitas dessas pessoas que não me respeitavam. Então, eu não conseguia ter esse convívio. (...). Aí amigos, também, eu me afastei, mas pouco tempo depois eu retornei novamente a amizade, consegui seguir e foi isso.

Inclusive, em relação às amizades que tinha, precisou se afastar e dar um tempo, provavelmente por se tratar de um contexto semiótico transfóbico em que, se ele continuasse conectado, o impediria de realizar a transição. Deste modo, quando passou pela parte inicial do processo, conseguiu retornar aos vínculos que tinha anteriormente à transição.

Neste sentido, vemos que se apresentou um bloqueio semiótico bastante relevante no seu processo de desenvolvimento do gênero operado pelo contexto da vizinhança, mas que Nego Rei conseguiu contornar com uma certa rapidez através da mudança de ambiente físico e social que realizou neste período.

### **Relação com a escola**

Sobre a sua relação com a escola, Nego Rei conta que sempre foi uma pessoa calada e retraída, e, apesar de ter estabelecido poucas relações significativas, fez bons amigos.

Bom, na escola (...) eu costumo dizer também que eu sempre fui muito calado (...) e, é... tinha poucas amizades, sabe? Então, quando eu fui me entendendo, é... as amizades que eu tinha comigo, é... da maneira que eu podia explicar, eu explicava muitos destas amizades entendiam e outros nem tanto, mas eu tive amizades que me respeitavam bastante, sabe? Eu impus aquilo ali, porque, na verdade, eu também levei isso antes para meus amigos, é... da escola. Então, eu tive amizades que me acolheram e me respeitaram também, pessoas da minha, da minha idade, sabe? (...) Foi uma experiência boa. Não tão boa com professores, por exemplo.

Então, mais uma vez, vemos uma dificuldade no processo de socialização escolar em pessoas trans. Neste primeiro momento, Nego Rei desenvolveu uma posição de eu que chamaremos de “eu retraído”, justamente por não ter muitas relações sociais e se considerar muito calado. Quando perguntamos a que ele atribuía o fato de ser mais solitário:

Rapaz, é... a gente... eu busco pensar que também pelo meu jeitão, sempre fui muito calado, assim, tranquilo... era de poucas amizades. E também porque eu estava numa escola onde tinha... era uma escola particular e tinha mais pessoas é... brancas, e a gente também precisa levar para uma questão racial, sabe? Então, era a única criança negra na turma e... tinha poucas amizades, creio eu, que por esse fato também.

Nego Rei, então, fala que atribui ao racismo o fato de se sentir retraído no seu ambiente escolar, considerando que era a única criança negra de sua sala, em uma escola majoritariamente branca. Certamente o racismo exerceu um impacto profundo nesta experiência e na sua formação de identidade. Além disso, se pensarmos interseccionalmente (Crenshaw, 2018), esta dificuldade de relacionamento social foi um ponto comum em todas as pessoas trans entrevistadas. Sabemos que o sistema mundo colonial, além de racista, é extremamente LGBTfóbico. Muito provavelmente, no caso de Nego Rei, a questão racial estava interseccionada com a sua performatividade de gênero, ampliando o impacto dos processos psicossociais de exclusão sobrepostos na sua experiência.

Em um momento seguinte da entrevista, o participante traz mais diretamente essa relação com a performatividade de gênero.

Eu fui uma criança que passei a minha infância toda... eu nunca gostei de boneca, apesar que a gente leva, eu levo isso para... para outra situação (...). Uma criança não brincar de uma boneca, não tem mal nisso, sabe? Mas eu nunca gostei de boneca. Talvez fosse exatamente essa restrição, né, pra dizer do que eu realmente não me sentia acolhido, que eu não me sentia à vontade. Eu nunca gostei de boneca e eu só percebi que isso era uma restrição quando eu cresci, sabe?

Neste trecho da entrevista, o entrevistado deixa evidente que o fato de não gostar de bonecas era um exemplo da sua performatividade de gênero na infância e, por este motivo, desde cedo sofreu restrições das pessoas ao redor, fazendo com que ele não se sentisse acolhido e adequado. Segundo Caetano, Lima e Castro (2019), a escola tem sido historicamente um lugar de proposição de atividades e signos “de meninos” e “de meninas”, reforçando uma determinada lógica binária de gênero. Isto, certamente, teve uma influência

no seu silêncio e retraimento. Entre outras coisas, este clima de pouco acolhimento acaba gerando a expulsão escolar das pessoas trans.

Por exemplo, na escola, é... em alguns momentos também eu pensei em, tipo, vou parar de estudar porque em algum momento chegou a ser muito pesado em relação a algumas coisas e eu pensei em parar de estudar em algum momento, mas eu não parei de estudar porque é sobre... é também sobre essa questão de a gente ter que poucas pessoas trans masculinas e homens trans e mulheres trans, é... não-formados, né? Não como clientes de escola, é... não alcançam o ensino superior porque esse ambiente vai causando na gente uma desistência, sabe? Então, entre você ser o tempo todo forte, você deixar de ser forte, querer só viver pleno, querer ser você, você vai escolher ser você, é óbvio!

Neste trecho, Nego Rei traz o quanto esse constrangimento em relação à sua performatividade de gênero foi se tornando pesado e difícil, exigindo dele que fosse resistente e forte a todo tempo para que conseguisse continuar frequentando o ambiente escolar. Vemos surgir em seu relato e posição do “eu forte”, que parece ter sido fundamental para sua sobrevivência na escola. Então, foi justamente nesse momento de descoberta de si que sua relação com a escola se tornou mais crítica, em que percebeu que sua relação com o gênero estava inadequada e não conseguia mais tolerar ser tratado pelo gênero anterior:

Esse momento foi logo antes da transição do ensino fundamental para o ensino médio. Quando muitas coisas assim na escola me incomodavam, já não estava conseguindo mais ser tratado pelo nome ou pelo gênero que não me cabia, não era eu. Aí eu pensei em desistir. Como isso acontece com vários amigos meus que já estão na faculdade, por exemplo, é... sabe? Não tenho amigos de ensino fundamental, nem de ensino médio, mas vou citar aqui pessoas das faculdades que pararam a faculdade porque o

professor foi transfóbico, porque não conseguia respeitar, e a gente está falando de uma faculdade, sabe?

Em seu relato, Nego Rei faz referência ao contexto de faculdade, que é um contexto educacional adulto e que, por conta de transitarem pessoas com maior maturidade, tenderia a ser um ambiente mais acolhedor e aberto à diversidade. Há inclusive, intensos debates sobre formas de garantir a permanências de pessoas trans no ensino superior e leis que asseguram alguns direitos nestes espaços (Silva & Vaz, 2019). Entretanto, é comum que pessoas trans relatem passarem por situações transfóbicas em faculdades e universidades quase diariamente.

Apesar de toda esta pressão, Nego Rei conseguiu continuar frequentando a escola, atuando a partir da posição “eu forte”. Esta posição, certamente, tem suas raízes quando ainda estudava na escola particular em que era o único estudante negro da sala. Possivelmente, por já ter enfrentado o racismo por muitos anos, desenvolveu os recursos que utilizou para ir lidando com as violências transfóbicas do cotidiano. Quando deu início ao processo de transição, o participante relata que teve experiências bem difíceis em relação a alguns professores dentro da escola:

É, não foi uma experiência tão bacana com professores, é... que não tinha conhecimento da situação. Ou que até tem conhecimento da situação, mas pratica da ignorância, né? Então, é... eu tive experiências boas com alguns professores, mas outros nem tanto, que acabaram sendo transfóbico, errando um pronome... E essa questão de errar o pronome é uma coisa que altera muito, é... a nossa forma de sentir, sabe? Porque você está ali falando: “Eu me chamo assim”, a outra pessoa vai e te chama de outro nome, não é bacana, né? Se você se apresenta assim para o mundo, o

mínimo que o outro pode fazer é respeitar como você se apresenta ao mundo. É justo, né?

Mais uma vez, a questão do nome e do pronome como elemento através do qual pessoas trans relatam ter sofrido desrespeitos. Nesse caso, dentro do ambiente escolar que, obviamente, não estava preparado para incluir pessoas trans. Além disso, é obrigação legal e moral da escola e dos docentes se atualizarem e estarem preparados para lidar com a diversidade e não cometerem atos transfóbicos e excludentes.

Neste caso, percebemos que a atuação da escola, ao invés de acolher e auxiliar no desenvolvimento da identidade de gênero em jovens trans, é bastante violenta. Prado (2023) defende que as escolas, de modo geral, não praticam o propósito de sua existência que seria o de receber o ser humano de modo universal e promover seu desenvolvimento, sendo por isso violentas e produtoras de exclusão social e expulsão escolar de pessoas trans. Isto, somado ao fato de que esses jovens trans, geralmente, já estão atravessando uma fase extremamente delicada por serem adolescentes, cheios de transformações, hormônios e inseguranças, e por estarem em um ambiente social que os marginaliza. Por estes motivos, o impacto de ações pouco inclusivas e acolhedoras no contexto escolar fica ainda mais ampliado para as pessoas trans neste período do desenvolvimento.

Quando perguntamos se o contexto escolar foi positivo de algum modo no sentido de favorecer o seu processo autêntico de desenvolvimento do gênero, Nego Rei responde:

Não, como eu te... como eu falei antes para você que eu só... só cheguei até a mim mesmo, é... através de outra pessoa que eu conheci aleatoriamente, que eu soube que era possível ser eu. Foi dessa forma, mas a escola nunca me trouxe nenhum questionamento, nunca... nunca. Em relação a nada.

A partir de sua resposta, vemos que a escola, além de cometer violências e atrapalhar o seu processo de construção autêntica do gênero, também não foi um lugar que auxiliou de algum modo, ou ofereceu algum contraponto positivo no sentido do desenvolvimento da sua identidade de gênero. Por outro lado, o entrevistado conta como conseguiu dar prosseguimento aos estudos, apesar de um contexto tão pouco propício:

Mas aí, pensar que, é... no final de tudo é sobre você, né? Sobre o que você quer, sobre o qual os seus sonhos e desejos. Então, é preciso seguir e esquecer os outros, o que o outro vai pensar, o que o outro vai falar, e só seguir. Porque... é isso, né? A gente vive em sociedade e a gente tem muita gente ainda na sociedade que... não sabe respeitar o outro, não sabe se respeitar, então, respeitar o outro é uma grande, é uma grande missão para essas pessoas que não se respeitam.

No sentido de sensibilizar a população para acolher e respeitar as identidades trans, Nego Rei traz a urgência de as escolas promoverem debates sobre a diversidade de gênero e sexualidade, especialmente na entrada no ensino médio em que muitos adolescentes estão descobrindo a si mesmos e se sentindo perdidos com a falta de diálogo existente dentro no contexto educacional:

Então, a gente pode fazer isso pela gente mesmo e pelos nossos, levando esse diálogo, por exemplo, para... para escola. Né? Um diálogo desse seria muito importante para a escola, para pessoas que estão chegando agora, tá nesse ensino fundamental, né? Por exemplo. É, e falar que tem sim a possibilidade e que é uma possibilidade e que está tudo bem você ser você, né, independente de quem seja.

Deste modo, assim como Caio também trouxe em sua entrevista, Nego Rei traz mais uma vez a importância do debate sobre o assunto, de os jovens poderem conhecer sobre a diversidade de gênero e sexualidade e, principalmente, de saberem que a transgeneridade é



uma possibilidade. De acordo com o que temos visto ao longo das entrevistas, este último aspecto faz toda diferença para jovens trans que ainda não passaram pelo processo de reconstrução da sua identidade. Muitos delus sentem uma enorme dificuldade pelo simples fato de não terem entrado em contato com o signo da transgeneridade, ou apenas de um modo radicalmente estigmatizado.

Por fim, o entrevistado conta que após a transição de gênero, juntamente com as aulas de teatro que cursou durante algum tempo, conseguiu se soltar um pouco mais, se relacionar mais abertamente com as pessoas ao seu redor, desenvolvendo a posição de “eu falante”.

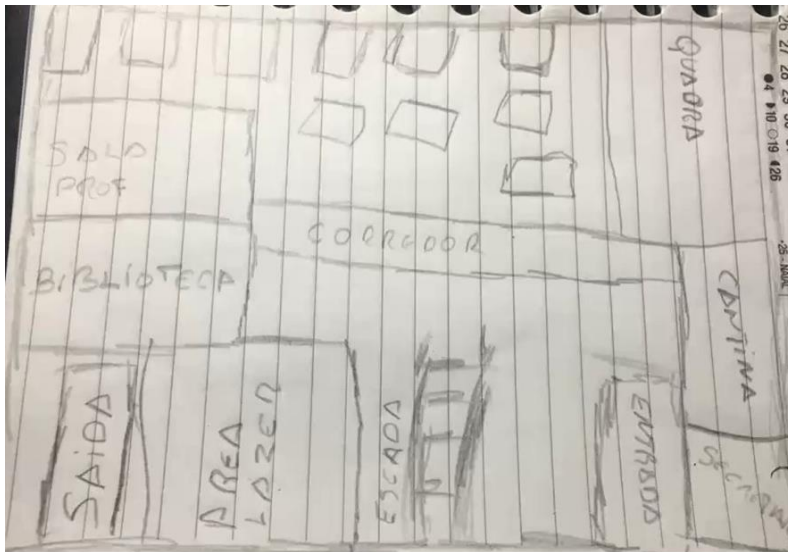
É, eu sempre fui assim, sempre tive o meu jeito calado, quieto. É, sou assim ainda. Só que eu tive... fiz algumas coisas na minha vida que me fizeram ter essa fala mais fácil, de me apresentar mais fácil... e essa também... essa questão também do gênero, porque antes da transição falava muito menos e hoje eu falo muito mais. Hoje eu consigo falar em público tranquilamente, sem ter vergonha ou qualquer coisa do tipo, e antes eu não conseguia. Era... me travava bastante. E hoje eu consigo falar, é... mostrar o que eu gosto, o que eu não gosto, me posicionar enquanto... ter a minha postura, a minha visão, falar o que eu penso, o que eu acho. É... acho que essa questão do gênero me trouxe isso também (...).

Então, além do auxílio do teatro, a transição de gênero foi fundamental para que Nego Rei pudesse se sentir mais confiante em se expressar e estabelecer relações com o mundo a partir de uma posição de gênero que expressa o seu ser de modo mais autêntico, o “eu homem trans”. Na medida em que foi sentido segurança para externalizar sua identidade de gênero masculina, sentiu também mais confiança de mostrar o seu ser para o mundo.

Em relação à discussão sobre a técnica do mapa escolar, Nego Rei conta que quando tinha em torno de dezessete ou dezoito anos foi estudar em um colégio no centro da cidade, um colégio público e estadual. Foi justamente este colégio que escolheu para fazer o desenho.

### Figura 29

*Mapa Escolar - Colégio público e estadual no centro da cidade (Nego Rei)*



A partir de que eu comecei a estudar nesse colégio público, que foi um colégio lá no centro da cidade... É, eu comecei a ver as coisas de outra forma, até mesmo sobre essa questão de gênero, porque a gente está no ensino médio, né? E a gente lida com várias outras pessoas de formas, é... até parecidas comigo. Tinham pessoas parecidas comigo no meu ensino médio. Então, foi que me trouxe também essa experiência mais tranquila, porque tinha... tinha várias pessoas no, no, na minha turma, por exemplo, é... que se identificavam de formas diferentes, também. Então isso já trazia meio que um conforto, né? (...) Me trouxe mais liberdade!

Assim sendo, o fato de Nego Rei ter saído de uma escola particular majoritariamente branca e ter ido estudar em uma escola estadual e pública de uma região central da cidade o colocou em contato com uma outra realidade e outro público, muito mais diversos, tanto em

termos raciais, como em termos de gênero e sexualidade. A abertura e complexidade nas identidades experimentada por seus pares dentro da escola trouxe para o participante este senso de liberdade, que proporcionou o surgimento de uma posição que denominaremos de “eu livre”, em que pôde ser mais autêntico e dar prosseguimento ao seu processo de transição de gênero de modo um pouco mais tranquilo.

É, (...) esse lugar tem importância, porque esse local foi o local onde eu mais tive a liberdade de ser eu. Foi o meu ensino médio, a última escola que eu estudei que foi a escola pública. É a que mais tenho memórias afetivas que me trazem boas sensações. E... são desse ensino médio também, que eu tenho amizades até hoje. Dessa escola, fruto dessa escola. E por isso que eu a escolhi.

A partir do seu relato, percebemos que se tratava de uma escola que tinha uma cultura mais aberta e acolhedora à diversidade entre os alunos, e, por este motivo, foi possível que ele desenvolvesse mais amizades e uma relação mais afetiva sobre a própria escola. Neste sentido, traz cenas situadas na materialidade do espaço escolar:

É... o corredor e área de lazer que era aonde a gente mais sentava para trocar ideia, conversar. E... inclusive, nesse espaço também tinha umas salas de cinema, só que eu acabei esquecendo, não desenhei, mas tinha uma sala de cinema que às vezes a gente, é... os professores passavam alguma aula e a gente assistia e era bacana também, que era na área de lazer.

Deste modo, além de uma boa relação com colegas, pode desenvolver também um vínculo significativo com professores, ampliando desta forma sua rede de afetos:

Eu tinha um hábito... eu tinha professores que gostava muito de mim a ponto de me chamarem para tomar cafezinho junto com eles na sala. Então, esse foi um hábito que

me marcou bastante. (...) Uma professora de história que ela gostava muito de mim. Ela sempre me chamava para tomar café com ela na sala dos professores.

Todo esse acolhimento relatado nestes detalhes da convivência trouxeram uma experiência positiva de Nego Rei em relação à escola, de modo que tem memórias afetivas e relações de amizade que manteve com as pessoas que conheceu neste período. Assim, fica claro como o acolhimento e a afetividade nas relações humanas são fundamentais para o desenvolvimento saudável de uma pessoa, trazendo confiança em si mesma e no mundo ao seu redor (Cardoso & Ceconello, 2019)

A partir das dinâmicas de *self* apresentadas, foi possível perceber as seguintes posições de eu e sua relação com a trajetória de vida de Nego Rei:

**Quadro 5**

*Self Dialógico de Nego Rei relacionado à escola*

<b>ESCOLA PARTICULAR ATÉ O 9º ANO</b>							
"EU RETRAÍDO"				"EU NÃO-CISHETERNORMATIVO"			
Calado				Identidade de gênero não-transicionada			
Não tinha muitas relações sociais				Experiências afetivas com garotas			
<b>ENSINO MÉDIO EM COLÉGIO PÚBLICO E ESTADUAL</b>							
"EU HOMEM TRANS"				"EU FORTE"			
Identidade masculina				Tinha que ser forte o tempo todo			
Transiciona(n)do				Resiliente diante da violência na escola			
"EU FALANTE"				"EU LIVRE"			
Fala fácil				Autêntico			
Perdeu a vergonha de falar em público				Livre para ser quem era, transicionar			

**Figura 30**

*Trajетória de rupturas e continuidade de Nego Rei relacionado à escola*



A partir da tabela e da fura apresentadas, podemos compreender que o momento em que realizou a transição de gênero foi um momento de intensa ruptura em sua história de vida, uma vez que, em um mesmo período, além de transicionar o gênero, mudou de escola e de vizinhança. Podemos inferir que estes rompimentos em relação aos seus contextos sociais foi necessário para que a construção de uma nova identidade pudesse acontecer para Nego Rei, considerando os ambientes tão pouco propícios.

### Relação com a masculinidade

A relação de Nego Rei com a masculinidade, em um primeiro momento, conversa com a masculinidade hegemônica da cultura coletiva que traz determinados elementos como “próprios de homens”. Além disso, o participante traz fortemente a questão racial interseccionada com a questão de gênero, de modo que trabalha a sua masculinidade, a todo instante, como a masculinidade de uma pessoa preta. Deste modo, explora as especificidades sociais do que é ser um homem negro em uma sociedade estruturalmente racista como a nossa. Coloca esta questão, inclusive, já na escolha do nome: Nego Rei.

### Figura 31

*Photovoice 1 (Nego Rei)*



Pronto, porque eu pus esse aí? Porque, é... sempre me interessei muito por academia, né, e esse lance da musculação e tudo mais. E só vim entrar numa academia pós transição de gênero, sabe? De gostar mesmo da musculação e tudo mais, então... isso me ligou afetivamente ao masculino. Mas não é que, não é que seja, sabe, mas me ligou a isso, com meu íntimo, na verdade. É... sobre mim. Eu acho que é sobre isso.

Interessante notar nesse trecho da entrevista que Nego Rei começou a fazer musculação apenas depois da sua transição, ou seja, apenas depois que aprofundou sua relação com sua masculinidade. Parece, portanto, que a construção de sentidos em sua cultura pessoal passa por uma relação em que a musculação, o fortalecimento do corpo, é algo que está ligado ao signo da masculinidade.

**Figura 32**

*Photovoice 2 (Nego Rei)*



É... a questão barbearia também, porque a barbearia é um lugar muito masculino, né? Aonde tem muitos homens. E... foi daí também que eu fui tirando várias, várias narrativas. E... umas nem tanto, nem tão boas assim, nem... porque... É... um tanto quanto muito machista, então isso a gente não tem que trazer com a gente, mas... é... tive oportunidade de ter várias trocas nesse ambiente também, barbearia, e foi onde eu cortei meu cabelo pela primeira vez, baixinho, tudo mais.

A barbearia é um local que culturalmente foi criado para barbear homens e, desta forma, dentro da cultura coletiva seria um signo da masculinidade. Do mesmo modo, Nego Rei faz esta significação dentro de sua cultura pessoal, adicionando um aspecto afetivo: foi onde cortou seu cabelo curtinho pela primeira vez, processo que fez parte dos signos importantes dentro da sua transição de gênero.

Por outro lado, traz uma discussão de um local em que o machismo é disseminado, considerando que os homens se sentem à vontade para falar de outros gêneros de modo objetificado ou preconceituoso.

É eu... eu acho que que é um ambiente muito machista, porque nem todos, não generalizando, mas. É... E não que tenha me incomodado, mas que assim, quando eu

passo a frequentar a barbearia e eu vejo, é... outros homens falando de, por exemplo, de uma mulher, de uma forma como se fosse só um pedaço de uma carne passando, ou algo desse tipo, soa, soa... soa não, é machista, né? Então, é um ambiente também... não só barbearia, como em vários outros ambientes. Você, você vai ter isso, mas eu acho que é um ambiente machista, porque o homem ele é criado para ser machista. Ele é criado para ser homem, então... esse lance de, parece, de ser machista já vem incluso com o pacote, né? Mais ou menos isso, e a gente vai tentando desmistificar isso aí, né?

Apesar de dizer que não se sentiu incomodado, Nego Rei estabelece a crítica sobre o ambiente em que há esse tipo de discurso que nomeia como machista e fala que tenta desmistificar. Neste sentido, rompe em certa medida com a masculinidade hegemônica, provavelmente por conta do fato de ser uma pessoa trans e ter tido uma experiência diferente em relação ao gênero ao longo de sua trajetória de vida.

Quando perguntamos se ele acreditava que o fato de não ter sido criado dessa maneira fez diferença no seu olhar sobre isso agora, o entrevistado responde: “Sim, com certeza. (...) Mas assim, uma coisa é, a gente não está isento de machismo não. (...) De reproduzir tudo isso aí, não está isento. Mas, eu acho que a criação faz (diferença), sim, né, para que você tenha essas posturas.”

No momento seguinte, Nego Rei começa a trazer um outro elemento em relação à masculinidade que experimenta, interseccionada com a questão racial:

### **Figura 33**

*Photovoice 3 (Nego Rei)*





Essa foto. É, me traz assim, de tipo, é, eu vou trazer mais uma vez a questão racial, né? Que... quando... quando pego um homem negro na sociedade, é... é sobre você estar tendo que bater de frente o tempo todo com várias questões. É... seja ela, pessoal, ou, ou.... é... sobre, sobre o indivíduo mesmo, ou seja, seja ela para com a sociedade, tipo de quando eu falo sociedade, digo, a violência policial, eu digo a violência social também. E todas as outras questões, as questões financeiras, né? (...) Quando eu passo, quando eu passo por essa transição de gênero, que eu me torno, eu, Nego Rei, é... eu percebo que ser um homem negro também é você estar dando de frente o tempo todo com o mundo e, dando de frente e sempre erguendo, se erguendo e voltando para si e bola para frente. Entendeu? Mas tendo que lidar com essas violências. Mesmo machucado, como está aí a imagem, como mostra a imagem, mesmo machucado... eu estou aqui, independente de qualquer coisa, entendeu? (...) Não é um lugar confortável. Não é.

Nesta parte do seu comentário, Nego Rei traz a questão do que significa para ele ser um homem negro na nossa sociedade. Por conta do racismo, vivencia violência policial, violência social, violência financeira, que são questões que oprimem e machucam afetivamente e ferem a dignidade humana. No momento em que Nego Rei passa a vivenciar

socialmente o lugar de homem negro, passa também a sofrer com os estigmas a partir dos signos que o racismo impõe para os homens negros: são significados como violentos, degenerados, selvagens e irracionais, além de sempre colocados como “o outro” (Santos & Pedro, 2020). A partir destas vivências, o entrevistado traz uma imagem forte, de uma mão atada com punhos cerrados; machucada, mas que continua lutando.

**Figura 34**

*Photovoice 4 (Nego Rei)*



Inclusive, por isso que eu trouxe todas as imagens de pessoas pretas, né? (...) Essa daí para mim, essa daí... eu estava esperando chegar nessa, porque ela é muito representativa. Eu acho que essa imagem representa o afeto entre a gente. Entre homens, sabe? E que existe também o afeto entre homens, seja ele trans, cis, não importa. Existe também o afeto entre a gente. Sabe, é... eu não digo o afeto de relação, relacionamentos. Também, mas eu digo, de relação afetuosa, de um carinho que eu tenho pelo meu primo. E como eu posso trocar essa ideia com ele... de... das vivências dele, de... do que ele traz... dores... o que ele traz... Felicidade, alegria, sabe, e é sobre isso. Eu tenho tido muito isso com homens pretos também de... da gente se pegar no colo e ser afetuoso um com o outro, sabe? Deixando de lado esse lado machista mesmo como a gente já havia citado mais à frente, como eu citei. E se colocando no

colo, entendendo que a gente também vem de dores que... precisam ser curadas e com essas dores a gente só cura colocando um ao outro no colo e... entendeu? Isso aí, sobre o afeto.

Nesta parte do seu relato, Nego Rei rompe com a masculinidade hegemônica da cultura coletiva e traz uma questão extremamente delicada, que é a questão do afeto entre os homens. Na nossa cultura coletiva, historicamente, foi formada a ideia de que os homens não devem demonstrar emoções ou trocar afeto entre si. A troca de carinho de qualquer tipo era e ainda é, em muitos lugares, vista como um sinal de homossexualidade que deve ser evitada a todo custo. Deste modo, a cultura coletiva afirma a masculinidade pela negação do feminino e pela rejeição da homossexualidade, e é justamente esta crítica que, indiretamente, nosso participante estabelece em seu discurso, trazendo a importância e a potência do afeto entre homens, nomeadamente, entre homens negros.

### **Figura 35**

*Photovoice 5 (Nego Rei)*



Essa daí é sobre o que eu já havia dito antes. Sobre as dores, né... de que não é o tempo todo uma delícia. Aí eu vou levar pelo lado do... do meu lado, né, de ser um

homem trans negro. É, é... ter que lidar com várias coisas o tempo todo. A gente fala sobre, é... do financeiro ao emocional, sabe? De que não é delícia o tempo todo ser quem se é. Apesar que eu não tenho arrependimento nenhum, nenhum. É, é porque quando a gente é a gente, a gente está livre ali para seguir tranquilo. Mas tem várias outras coisas que impedem a gente de seguir pleno. A verdade é essa. E sempre pleno, mas, é... com todas essas dores, como eu já havia dito na outra imagem, a gente segue. Não são, não é o tempo todo delicioso. A vivência na escola não foi o tempo todo deliciosa, sabe? Mas teve esse momento aqui. Já no ensino médio que foi, foi massa, foi bem bacana pra mim, pra minha construção foi bem bacana. E é isso. E também outra parte dessa foto é que, é... é um menino chorando, né? E aí a nossa sociedade ainda não aceita o fato de que homens também choram, né? Homens também choram, choram de verdade e é isso.

Na finalização da entrevista, Nego Rei traz esta fala bastante interessante, no sentido que explora o fato de, apesar de ter conseguido fazer a transição de gênero e estar realizado neste aspecto, a questão do preconceito racial e de gênero o impede de se sentir pleno. Deste modo, precisa continuar lutando com questões que possivelmente nunca terão fim. Por outro lado, reconhece que a sua vivência no ensino médio foi algo positivo e prazeroso em sua vida, em que construiu essa consciência social que tem hoje em relação às questões de gênero, sexualidade e raça – apesar dos muitos momentos difíceis.

Finalmente, traz para a discussão o elemento do choro masculino, em contraposição ao signo da cultura coletiva de grande força que é o de que “homens não choram”, frase repetida diariamente na criação dos homens na nossa sociedade. Deste modo, defende que os homens também choram, e que a dor, o sofrimento e os momentos de vulnerabilidade masculinas possam ser naturalizados, inclusive para que seja possível construirmos uma sociedade menos violenta para todas as pessoas.

### **Discussão das Entrevistas**

A partir das quatro entrevistas realizadas com três homens trans e uma pessoa não-binária, pudemos encontrar alguns pontos comuns nesta intersecção entre as questões de gênero e a vivência escolar. De modo geral, o primeiro aspecto que chama a atenção é a relação predominantemente difícil com a escola, especialmente em relação às questões de gênero. Em todos os casos, a escola foi trazida como um lugar de silenciamento dos sujeitos com vivências não cisnormativas e um local de reprodução de estereótipos, preconceitos, estigmas e exclusão (Louro, 2014).

Deste modo, o próprio campo escolar, na maior parte dos casos, produz um bloqueio semiótico para signos relacionados à diversidade de gênero, e sexualidade, com especial ênfase ao signo da transgeneridade. No caso de Tony, Caio e Crystal, só foi possível fazerem a transição de gênero após a saída do contexto escolar. Nego Rei foi o único entrevistado que conseguiu fazer a transição ainda na escola, mesmo assim com um alto custo psíquico, considerando as inúmeras vezes que pensou em abandonar os estudos escolares e que precisou de recursos emocionais e afetivos para conseguir continuar. Além de ter o apoio dos pais e de alguns amigos, havia outros colegas trans dentro e fora da escola. Estes aspectos, de algum modo, lhe ofereceram condições mínimas para prosseguir.

Na experiência de Nego Rei, as microviolências relatadas dentro da escola tinham relação especialmente com a questão do nome, em que os professores não respeitavam seu pronome e nome social (Aparício, 2020). No caso de Crystal, uma vez que ainda não havia realizado a transição, as agressões físicas e verbais que sofreu no contexto escolar tinham conotação homofóbica. Em relação às vivências de Tony e Caio, a principal marca está relacionada ao silenciamento e falta de vínculo social, por serem lidos como pessoas “estranhas” (Louro, 2014).

Em todos os casos, a questão social da relação entre os pares foi bastante marcante. A maior parte dos casos relatados de exclusão, silenciamento ou agressões era agenciada pelas colegas, que produziam um campo semiótico excludente e transfóbico. Nego Rei, por outro lado, uma vez que entrou no ensino médio e passou a ter colegas menos preconceituosos e uma maior diversidade entre seus pares, foi o único a transicionar no período escolar.

A questão de professores e gestores também se mostra importante, embora não apareça de maneira tão central como a referida relação com os colegas. Crystal, Caio e Tony relataram ter tido uma relação positiva com a instituição, gestores e professores, apesar de Caio e Crystal terem estudado em instituições marcadamente religiosas e Tony trazer como experiência escolar mais relevante (positivamente) um colégio militar. Crystal, inclusive, traz uma experiência muito marcante em relação ao apoio de um professor. Nego Rei, por sua vez, mesmo estudando em um colégio público e estadual, foi o entrevistado que relatou as maiores agressões vindas por parte dos professores.

Isto nos faz pensar que, contrariamente ao que se esperava, o comportamento de professores e gestores em instituições teoricamente mais conservadoras (religiosas e militares), não necessariamente será mais violento. Foi justamente em uma escola pública e estadual que encontramos os relatos mais graves em relação aos professores. Por outro lado, podemos pensar que Nego Rei foi o participante que enfrentou episódios mais difíceis de transfobia na escola justamente por ter sido o único a conseguir transicionar o gênero neste espaço. Não sabemos como teria sido o comportamento de gestores e professores nas outras escolas em casos semelhantes, inclusive porque os estudantes não conseguiram sequer cogitar a transição de gênero nestes espaços.

A partir do exposto, podemos afirmar que, de certa forma, as diretrizes institucionais canalizam as regras e comportamentos que serão incentivados e tolerados dentro da escola,

oferecendo uma borda importante. Por este motivo, provavelmente, foi possível notar uma maior diversidade entre es estudantes da escola em que Nego Rei estudou no ensino médio. Ainda que professores pontuais tivessem dificuldade com a transgeneridade, isto já não era algo totalmente estranho àquele ambiente escolar. Havia uma maior diversidade nas expressões de gênero, sexualidade e raciais entre es estudantes nesta escola, precisamente porque estas eram mais aceitas, toleradas ou acolhidas institucionalmente.

Ao que parece, o campo semiótico escolar ganha forma a partir desta matriz institucional, mas adquire corpo e densidade a partir das trocas realizadas pelos próprios atores. Tais bordas estabelecidas pelas diretrizes e muros das escolas são intensamente tensionadas pelos estudantes, especialmente em momentos do seu desenvolvimento em que estão conquistando uma maior diferenciação de *self*, como o que acontece no ensino médio. Uma grande diretividade institucional escolar costuma ser enfrentada pelos alunes com diversas formas de resistência. Assim sendo, não é incomum ouvirmos relatos de estudantes parecerem mais indisciplinades e “travesses” em instituições mais rígidas.

O campo semiótico construído entre es estudantes dentro das escolas, por sua vez, parece ter uma forte correlação com a cultura coletiva local, da própria vizinhança e meio social em que a escola está inserida. Deste modo, valores e práticas das famílias, dos contextos religiosos predominantes entre es estudantes, do tipo de lazer e esportes realizados na região e informações consumidas nas mídias digitais e meios de comunicação também são fatores fundamentais de tensionamento das bordas escolares e na composição deste campo semiótico que se estabelece no interior da escola.

Em relação à cisheteronormatividade, geralmente não há uma construção direta de discursos de ódio contra a diversidade ou incentivo a práticas violentas nas diretrizes e documentos, ou entre o corpo técnico. No entanto, a falta de discussão sobre o assunto, a falta

de inclusão das pautas sobre a diversidade nos currículos e materiais didáticos, o silenciamento produzido em relação à experiência dos alunos e seus sofrimentos (Louro, 2014), a “vista grossa” que é feita em relação às microviolências cotidianas (Aparício, 2020) e aos *bullyings*, e o tabu construído em torno do tema, legitimam e autorizam que práticas e discursos cisheteronormativos e preconceituosos se constituam no interior do espaço escolar, passando a fazer parte e formar sua cultura interna. Deste modo, a omissão da escola, ou a participação institucional ativa na produção do silenciamento, é corresponsável pela construção de um campo semiótico violento para estudantes dissidentes na norma, nomeadamente os dissidentes do sistema sexo-gênero (Preciado, 2014).

O silêncio conivente das instituições escolares sobre as microviolências permite que mensagens e práticas discriminatórias circulem sem constrangimentos e que se tenha liberdade para realizar *bullyings* homo/transfóbicos (Aparício, 2020). Como diria Angela Davis (2016), “numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista”. Estendendo esta máxima ao gênero e sexualidade, podemos afirmar que em uma sociedade cisheteronormativa não basta não ser homo/transfóbico, é preciso ser anti-LGBTfóbico. Tendo em vista o papel da escola, que se localiza na fronteira entre o presente e o futuro, se quisermos ter uma sociedade mais inclusiva, sensível e diversa no futuro, precisamos de uma escola que esteja ativamente implicada em promover discussões e transformações sociais em seu interior.

Para dar conta desta dinâmica, propomos o conceito de *cultura coletiva escolar*, que seria o conjunto de práticas semióticas regulatórias que são criadas e retroalimentadas pelo tecido social da escola. Essas práticas criam as dinâmicas semióticas que servirão de guia para o comportamento dos alunos na escola, atuando no seu desenvolvimento de *self*. A *cultura coletiva escolar* é influenciada pela cultura coletiva do lugar em que a escola se



encontra, que por sua vez compartilha visões de mundo construídas no nível macrossocial, ao mesmo tempo em que constrói especificidades importantes do espaço escolar.

A escola, deste modo, oferece a matriz e as bordas em que vai se construir a *cultura coletiva escolar*, sendo uma organizadora semiótica bastante importante. No entanto, a *cultura coletiva escolar* não é um mero subproduto dos valores institucionais da escola, podendo operar inclusive de modo contrário a estes. Muito frequentemente, inclusive, a cultura coletiva escolar se constrói para além da proposta institucional escolar. Podemos ilustrar esta ideia a partir de um cenário hipotético inspirado em conversas informais com professores de escolas públicas do subúrbio soteropolitano. Em escolas localizadas em bairros em que há circulação de tráfico de drogas, ocorre de alguns adolescentes, especialmente masculinos, se envolverem com o tráfico. Neste sentido, é comum estes estudantes acabarem tendo um certo prestígio dentro da sua comunidade e no interior da escola por serem considerados poderosos, conquistando o respeito dos colegas e sendo desejados pelas garotas. Isto faz com que alguns alunos, que não tem relação com o crime, simulem um envolvimento para tentar conquistar status entre os colegas. Toda esta dinâmica ocorre à despeito das diretrizes das escolas e da total discordância de professores e gestores.

No intuito realizar transformações na *cultura coletiva escolar*, a instituição precisa realizar ações consistentes e massivas em relação a determinadas práticas escolares, com extensas negociações de sentido entre os atores escolares, até que novas práticas possam emergir no interior das microdinâmicas semióticas entre os estudantes. Estas transformações podem ser orquestradas a partir de necessidades institucionais, bem como a partir de demandas des próprias alunes, que passam a exercer uma pressão para que haja determinadas transformações sobre a *cultura coletiva escolar*. Também é importante pensar que esses grupos são bastante heterogêneos no interior das escolas, assim, tanto es alunes são muito

diferentes entre si, como os professores, trazendo necessidades, pautas e orientações políticas bastante diversos entre si.

Deste modo, é possível pensar que, as transformações empreendidas sobre a *cultura coletiva escolar* gerem um impacto na cultura coletiva local e macrossocial. Este, todavia, é um processo de construção que ocorre nas microinterações diárias e seu efeito será observado mais consistentemente no longo prazo. Assim, a escola também consegue pressionar as fronteiras culturais da vizinhança e trazer transformações para a cultura local.

Por fim, a *cultura coletiva escolar* irá compor e ser composta pelas narrativas, crenças e valores que irão orientar a subjetividade dos estudantes. Essas narrativas se constituirão em vozes que serão internalizadas pelos sujeitos no interior da escola, passando a compreender seu próprio sistema de *self*. Neste sentido, essa dinâmica semiótica que ocorre no interior das escolas a partir da *cultura coletiva escolar* precisa ser compreendida e cuidadosamente observada, uma vez que irá ter grande impacto no desenvolvimento e na construção de *self* destes indivíduos.

A partir disso, podemos pensar na maneira como a *cultura coletiva escolar* foi co-construindo a dinâmica subjetiva dos nossos participantes. Se observarmos as posições de eu encontradas em relação à escola até o nono ano a partir das entrevistas realizadas neste estudo, podemos perceber que a maior parte destas trata de um sistema *self* silenciado, abafado, ou que precisa recorrer a estratégias para ser aceito e reconhecido por pares e professores (Louro, 2014). Neste processo, os participantes desenvolveram posições legais, pacientes, inteligentes e/ou divertidas como modo de conquistar espaços sociais dentro da escola e se defender da rejeição.

As posições de eu encontradas em relação a experiências de isolamento, constrangimento e silenciamento no período até o nono ano foram: “eu silenciado” em Tony,

“eu sozinho” em Caio, “eu silenciado e violentado” em Crystal e “eu retraído” em Nego Rei. As posições mais relacionadas às estratégias de sobrevivência social foram: “eu legal e inteligente” em Tony, “eu legal e divertido” em Caio, “eu paciente” e “eu inteligente” em Crystal. Assim, esse tipo de desenvolvimento de posições no sistema de *self* apareceu em todas as entrevistadas em relação ao período escolar.

No período de transição para o ensino médio, esta experiência começa a mudar. Ao longo do ensino médio parece haver um espaço maior para a autoafirmação e empoderamento sobre questões de gênero e sexualidade, apesar de as escolas não promoverem abertamente este debate. Em todas as trajetórias estudadas, as entrevistadas começaram a realizar mudanças em relação às identificações de gênero ou sexualidade em torno deste período, sendo que, em todos os casos, houve um período transitório de identificação com a homossexualidade.

Este fenômeno pode ser explicado pelo fato de a homossexualidade ser o principal signo da cultura coletiva relacionado às dissidências de sexualidade e gênero, de modo que, por vezes, é o único signo oferecido culturalmente. Por isto que, frequentemente, para as pessoas de outras partes da sigla LGBTQIA+ conseguirem se compreender e encontrar uma identidade que se sintam mais adequadas e confortáveis, precisam realizar uma busca ativa por informações. Assim, pessoas assexuais, bissexuais e transgêneras, com frequência, são apontadas socialmente como homossexuais (estabelecendo uma identificação passiva) e podem passar um tempo tendo que negociar com este signo, até encontrar outras opções identitárias mais adequadas para definir suas vivências (em um processo de identificação ativa). Este percurso, mais uma vez, está relacionado à falta de informação e diálogo sobre os temas LGBTQIA+.

Enfim, es jovens a partir de uma certa idade conseguem ter acesso à informação sobre outras identidades de gênero e sexualidade, geralmente a partir da internet e meios de comunicação da cultura coletiva, externos à escola. Se observarmos as trajetórias des participantes da pesquisa, os catalisadores para estas transformações de gênero nunca estavam diretamente relacionados às práticas escolares, mas a partir de elementos externos: informações sobre a diversidade e discussões sociais acessadas através da internet; ter acesso a pessoas trans de referência a partir de conhecidos ou dos veículos midiáticos; encontrar apoio e incentivo em relações afetivas importantes, fossem amorosas ou familiares; ter uma rede de apoio; processos terapêuticos que auxiliaram na compreensão sobre o assunto, apoio emocional e no empoderamento.

Gostaríamos de frisar aqui a importância dos processos psicoterapêuticos no caso dos três homens trans deste estudo. Para os três, o fato de terem feito terapia foi algo importante na sua construção de gênero, influenciando positivamente o seu processo de aceitação da transgeneridade, atuando como um catalisador das transformações. Podemos perceber experiências bastante positivas com os profissionais de psicologia, o que indica que temos tido uma orientação adequada sobre o assunto na formação da profissão – ainda diferentemente do que ocorre em relação à pedagogia.

Deste modo, a partir dessas transformações vividas principalmente fora da escola, as posições de eu mais fortalecidas são trazidas para o interior das vivências escolares ao longo do ensino médio. Começamos a ver posições mais autoafirmadas, assim como identificadas dentro da sigla LGBTQIA+. Encontramos neste período: “eu homossexual”, “eu entendido e respeitado” e “eu ser” em Tony; “eu lésbica”, “eu pertencente” e “eu perdido” em Caio; “eu empoderade” e “eu líder” em Crystal; “eu não-cisheteronormativo”, “eu homem trans”, “eu forte”, “eu falante” e “eu livre” em Nego Rei. Essas mudanças começaram a acontecer nes participantes, apesar da escola. Assim, podemos considerar que no período do ensino médio a

*cultura coletiva escolar* se tornou ligeiramente mais aberta e comportando um pouco mais de diversidade, a partir da pressão exercida pelos signos culturais da cultura coletiva externa à escola e pelas demandas des próprias estudantes.

A partir das entrevistas e em concordância com a literatura sobre o assunto, percebemos que se faz imperativo que as instituições escolares empreendam ações práticas para transformar a *cultura coletiva escolar* no sentido de promover a participação integral das pessoas trans no processo educativo. O que pudemos notar foi, pelo contrário, que as escolas têm atuado no sentido de criar um bloqueio/obstáculo semiótico em relação à transgeneridade, principalmente através do silenciamento sobre o tema (Louro, 2014). Este bloqueio, que podemos simplesmente chamar de transfobia, tem atrapalhado o desenvolvimento das pessoas com identidades trans dentro do ambiente escolar.

As crianças e adolescentes passam os anos escolares sendo oprimidas e lutando contra seus sentimentos e identificações de gênero, o que impede, atrasa ou dificulta o seu processo de desenvolvimento e construção da identidade de gênero. Considerando que a identidade de gênero é central na organização do *self*, uma vez que ajuda a organizar todas as posições de eu, o indivíduo trans (ou futuramente trans) passa por dificuldades em seu desenvolvimento global por conta das consequências cognitivas, emocionais e sociais da transfobia institucional.

Por estes motivos, entendemos a necessidade de mudanças específicas e urgentes no campo educacional para modificar a realidade vivida por pessoas trans: promover mudanças administrativas no sentido de adotar o nome social nos documentos e listas de chamada; garantir a utilização dos banheiros de modo adequado para pessoas trans; rever as práticas esportivas e a divisão de atividades por gênero e; rever termos e conceitos em materiais didáticos e utilizar uma linguagem neutra, que comunique com todos os indivíduos da escola.

O que o estudo evidencia, entretanto, é que há um trabalho que precisa ser empreendido e operado no nível semiótico. Pudemos perceber que es alunes, na maior parte do seu percurso escolar, sequer conheciam a transgeneridade como uma possibilidade. E, quando tiveram contato com alguma referência positiva, isto ocorreu sempre em ambientes externos à escola. A omissão e o silenciamento produzido no interior da escola tem tido um impacto profundo nas trajetórias de pessoas trans.

Neste sentido, se pensarmos nas propostas da Psicologia Cultural da Educação, colocando a escola como uma “membrana social” que ocupa o espaço de limiaridade entre o presente (Marsico, 2018), não ficaremos muito otimistas com o ser humano que estamos cultivando para o futuro. Se nos perguntarmos: “para quê estamos educando?”, teremos como resposta que a educação brasileira tem ainda hoje enquanto valores substanciais de sua formação: o ganhar dinheiro, a competição, a dominação, a opressão e a exclusão. Nossa educação tem sido bastante preocupada com a técnica e pouco atenta ao desenvolvimento de valores e atitudes humanistas, estes sim, bases importantes para uma sociedade democrática e mais respeitosa com o mundo.

Vemos a urgente necessidade de *queerizar* (Louro, 2001), *travestilizar* (Odara, 2020), *decolonizar* (Curiel, 2019) a educação: realização de debates e ações sobre questões de gênero e sexualidade dentro das escolas; formações para professores, gestores e funcionários sobre o tema; repensar currículos e o modo de abordar os assuntos, questionando a lógica cisheteronormativa e a heterossexualidade compulsória; atuação de psicólogos escolares na conscientização e sensibilização sobre o tema e; principalmente, desconstruir a lógica colonial da educação, que além de patriarcal e cisheteronormativa, é centrada no norte global branco.

Esta organização do sistema mundo tem uma compulsão em estabelecer categorias binárias que se hierarquizam, produzindo uma dicotomia social entre a norma e o

patológico/abjeto, que coloca uns ao centro e outros à margem do funcionamento social. A proposta, então, para além da inclusão, é justamente transcender a lógica inclusão/exclusão. É passarmos a operar socialmente a partir de outras lógicas, que não produzam margens e centro e em que todas as pessoas possam ocupar um lugar interessante de ser vivido.

### **Considerações Finais**

Considerando as contribuições dos estudos de gênero e da Teoria Queer, da Psicologia Semiótico-Cultural e da Teoria do Self Dialógico foi possível entender que o gênero é uma construção histórica e social que se dá através da linguagem, e que assume “vestimentas de natureza” no nosso discurso social. Os discursos que tomam a biologia como referência, como se nesta houvesse uma prescrição sobre o modo como as pessoas deveriam agir e utilizar seus órgãos, são uma falácia para justificar os processos de dominação do legado da colonialidade.

Os modos de governo que se instauraram na modernidade com o poder estatal utilizam como base de gestão a classificação e normalização das populações. Os instrumentos de coerção docilizam os corpos no sentido de um enquadramento ao que é posto como normal. E o normal tem como princípio o patriarcado cisheteronormativo, parte importante da base moral que organiza as instituições que, por sua vez, irá governar as populações.

As sociedades modernas, tendo essa organização social, deixaram de tolerar os desvios na performance do gênero esperada, passando a operar uma perseguição e extermínio das existências desviantes da norma, vistas como ameaças à ordem. Dentro da importante atuação de diversas instituições como religiosas, militares, jurídicas, médicas e escolares, “a natureza” é colocada como destino e, portanto, as características genitais definem necessariamente a identificação e performance de gênero esperada, e que será considerada saudável e normal. Qualquer dissidência deve ser tratada e combatida.

São esses fundamentos políticos e epistemológicos que tem legitimado a violência contra pessoas trans na sociedade e dentro das instituições escolares. A própria ciência tem sido utilizada para legitimar discursos e atos discriminatórios. Justamente por isso, faz-se necessário fortalecer a construção de conhecimentos que validem todas as formas de existência.

A exclusão e a violência contra pessoas trans, nomeadamente nos espaços escolares, precisa ser combatida e, neste sentido, faz-se urgente a desconstrução de narrativas que tem sido utilizadas para tornar tais violências aceitáveis. Todo conhecimento produzido pelos estudos de gênero, Teoria Queer e suas bases epistemológicas têm prestado grande serviço em favor da construção de uma sociedade mais aberta, democrática, diversa e complexa.

Do mesmo modo, Teoria do self dialógico defende que a identidade não é algo essencial, unificado e estático, mas um processo dinâmico de construção e reconstrução do *self* a partir da internalização e externalização de signos da cultura. Reitera, portanto, a ideia de que a identidade é algo construído culturalmente e não uma essência ou um dado da natureza. Neste sentido, “não se nasce mulher, torna-se mulher” (Beauvoir, 2019), bem como não se nasce de gênero algum, uma vez que o gênero é uma construção absolutamente cultural.

Do mesmo modo, a Psicologia Semiótico-Cultural tem se aliado às discussões sociais dentro da psicologia, trazendo a importância da compreensão histórica, social e dos signos que permeiam as dinâmicas culturais. Há uma especial ênfase à educação na transformação da sociedade. Neste sentido, a Psicologia Cultural da Educação está em consonância com as discussões trazidas pelo paradigma da Educação Inclusiva (prioritário na educação brasileira), que defende a promoção de condições para que todos os seres humanos possam se desenvolver integralmente no espaço escolar, tendo em vista as dimensões sociais,



emocionais, físicas e intelectuais. Sopesando o quadro de micro e macroviolências e “expulsão escolar” sofridas pelas identidades trans no país, as instituições escolares tem falhado em seu papel inclusivo.

A partir de todas estas questões, este trabalho foi pensado com o intuito de contribuir com as pesquisas e discussões sobre o assunto, somando-se à causa das pessoas trans e a sua relação com a escola. O trabalho teve como objetivo geral compreender o papel da escola no processo de construção de gênero em pessoas trans. Para tanto, foram realizadas entrevistas virtuais e únicas a partir de um questionário semiestruturado conjugado com a técnica do Mapa Escolar e a técnica do Photovoice. Foram entrevistadas quatro pessoas trans entre vinte e um e vinte e nove anos, sendo três homens trans e uma pessoa não binária.

Como modos específicos de alcançar o objetivo da tese, foi necessário discutir a construção da identidade de gênero a partir do arcabouço conceitual da Teoria Queer, da Psicologia Semiótico-Cultural e da Teoria do Self Dialógico ao longo dos capítulos dois, três e quatro; tratar a questão do desenvolvimento do gênero em pessoas Trans no contexto escolar sob a perspectiva da Educação Inclusiva no capítulo cinco; compreender a construção de identidade de gênero em pessoas trans no contexto escolar a partir da Pedagogia Queer e da Psicologia Cultural da Educação, respectivamente nos subcapítulos 2.3.1 e 4.3 e, por fim; analisar a influência da escola na construção das identidades de gênero de estudantes trans considerando o atual contexto sociocultural brasileiro a partir das entrevistas realizadas e discutidas ao longo do capítulo sete.

A partir das entrevistas feitas e apresentadas ao longo desta tese, tornou-se evidente que es jovens trans trazem em sua trajetória de vida uma forte tensão entre a transgeneridade e a experiência escolar. A maior parte delus não pôde fazer a transição de gênero enquanto frequentava a escola, o que significa que estus jovens tiveram que abrir mão de viver sua

identidade de modo mais autêntico e integral para conseguirem continuar no espaço escolar. O único caso em que o participante fez a transição ainda no ensino médio, relata que sofreu constantes desrespeitos à sua identidade, que criavam uma situação em que se via impelido a ter que deixar aquele espaço.

Desde modo, ainda que as pessoas trans entrevistadas neste trabalho tenham encontrado estratégias para prosseguir o seu processo de escolarização, esta experiência é, por regra, cheia de conflitos, violências, desconfortos e falta de acolhimento. Tais dificuldades, obviamente, interferem negativamente no seu processo de aprendizagem e no seu desenvolvimento integral. Assim, o desenvolvimento de pessoas trans se dá de modo diverso do desenvolvimento de pessoas cis, com mais obstáculos e dificuldades, por conta da transfobia e do despreparo da instituição escolar.

A partir das entrevistas, pudemos observar que as pessoas trans entrevistadas tiveram duas principais consequências no desenvolvimento das suas posições de eu dentro do ambiente escolar cisheteronormativo: uma parte das posições eram oprimidas, silenciadas, violentadas; outra parte eram posições desenvolvidas como estratégias para assegurar a socialização, tornando-se inteligentes, legais, divertidas e pacientes.

A própria escola, passa a operar de modo a produzir um bloqueio semiótico transfóbico que torna quase impossível a vivência da transição de gênero em seu interior. Neste trabalho, apenas um dos participantes conseguiu transicionar no espaço escolar, passando a sofrer transfobia sistematicamente a partir de então, o que quase causou sua expulsão. Neste percurso, a maior parte os recursos semióticos e emocionais que encontrou para sustentar a situação estavam fora do contexto escolar.

Podemos concluir, deste modo, respondendo ao objetivo geral desta tese, que o espaço escolar tem operado um papel ativo na construção da identidade de gênero nas pessoas trans.

Independentemente de onde esteja localizada e de que qual seja sua orientação pedagógica, escola tem atuado no sentido de atrapalhar, atrasar e dificultar a construção da transgeneridade, impactando assim o desenvolvimento global desses seres humanos.

Por este motivo, propomos o conceito de *cultura coletiva escolar*, como instrumento para que possamos reconhecer essa dimensão das dinâmicas semióticas construídas pelos atores escolares e como estes processos têm atuado no desenvolvimento de crianças e adolescentes no espaço escolar. A *cultura coletiva escolar* é composta pelo conjunto das interações semióticas realizadas no interior da escola, de modo que estas narrativas irão orientar a produção de verdades e as práticas neste espaço. Neste sentido, a escola, a partir do espaço físico, regras institucionais e diretrizes educacionais, oferece as bordas que assentarão a construção da *cultura coletiva escolar*. Esta, entretanto, está em constante interação com a cultura coletiva externa à escola, trazendo pressões importantes que irão incidir nas dinâmicas semióticas internas ao espaço escolar. Por esta razão, a *cultura coletiva escolar* não será necessariamente concordante com as diretrizes de valores da escola, podendo até mesmo se desenvolver de modo contrário a estas.

Diante do exposto, a escola precisa exercer uma pressão no sentido de promover valores que estejam de acordo com os princípios humanísticos e democráticos a que a instituição deve estar à serviço. Uma vez que é papel da escola estar comprometida em atuar na transformação social, esta precisa empreender ações massivas e prolongadas para, através de muitas negociações semióticas com os alunos, conseguir transformar valores e práticas da *cultura coletiva escolar*. Esta iniciativa também pode ocorrer por parte dos estudantes que, organizando-se, podem pressionar a escola a transformações. A partir disto, as transformações ocorridas na *cultura coletiva escolar* podem atingir a cultura coletiva local, chegando a um nível macrossocial no longo prazo.

Assim sendo, se fazem necessárias políticas públicas e ações práticas para garantir a boa convivência e consequente desenvolvimento de pessoas trans dentro do espaço escolar. A partir da literatura sobre o tema e das entrevistas feitas ao longo deste trabalho, foi possível compreender que há um conjunto de medidas urgentes e indispensáveis para permitir a transição e promover a permanência escolar de pessoas trans: adoção programas e ações de combate à LGBTfobia dentro do espaço escolar, com intervenção ativa do corpo técnico e pedagógico da escola e punição à violência e aos *bullyings* transfóbicos; formação de professores, gestores e corpo técnico sobre questões de gênero e sexualidade; atualização de termos e conceitos sobre a transgeneridade nos materiais didáticos; um trabalho sistemático de informação sobre a diversidade de gênero e sexualidade para os alunos e a inclusão do tema no currículo escolar; discussão e implementação de uma linguagem neutra e inclusiva; utilização do nome social e dos pronomes adequados a cada estudante na prática escolar e nos documentos institucionais; eliminação de regras de vestimentas cisnormativas; repensar divisões sexistas entre estudantes nas atividades de educação física; criação de políticas para garantir acesso aos banheiros e vestiários para pessoas trans, livres de constrangimentos; oferta de apoio psicológico e multidisciplinar para amparar processos de transição e adaptação de pessoas trans dentro das escolas.

Além disso, outras medidas se fazem imprescindíveis para que a transgeneridade possa de fato habitar o espaço escolar. Para tanto, precisaremos revisar as bases epistemológicas em que se orientam as escolas e a própria construção do conhecimento. Esta organização social do conhecimento baseada na colonialidade que mantém um caráter classificatório, binário, polarizado e hierárquico, presentes nos modelos tecnicistas e biomédicos, tem sido grande geradora de exclusão. Esta lógica opera produzindo normalidades e anormalidades, que se convertem em patologias ou abjeções. É esta forma de

organizar o pensamento e o conhecimento que sustenta a cisheteronormatividade e o preconceito contra pessoas trans.

Uma vez que esta organização do pensamento conta ainda com o coro dos discursos religiosos de base cristã, faz-se importante também garantir um ensino laico nas escolas brasileiras. A educação religiosa deve ser uma orientação opcional das famílias e as escolas precisam ser espaços livres de imposições de vertentes religiosas específicas que desconsideram outras práticas religiosas e visões de mundo.

A respeito das dificuldades encontradas na realização desta pesquisa, o estudo apresentou limitações importantes por conta das condições de sua realização. A justificada dificuldade de encontrar pessoas trans dispostas a falar das suas trajetórias não possibilitou que tivéssemos entre as entrevistadas mulheres trans, por exemplo, ou uma maior diversidade de categorias identitárias entre os participantes. Uma vez que houve neste trabalho apenas a participação de homens trans e uma pessoa não binária, outros estudos com um objetivo próximo podem ser feitos no sentido de atender a esta necessidade.

Além disso, uma limitação metodológica foi quanto ao uso da Teoria da Self Dialógico como um dos instrumentos conceituais para a análise das entrevistas. Por conta de a Teoria do Self Dialógico ter sido desenvolvida para uma utilização no contexto clínico, em que o terapeuta tem mais opções de utilização de técnicas e um trabalho com encontros continuados, muito diferente do contexto da pesquisa acadêmica, não foi possível compreender em profundidade a dinâmica eminentemente fluida e mutável das posições de eu. Houve uma grande dificuldade nas análises das posições, principalmente na compreensão das suas modificações no tempo.

Uma última questão, não menos importante, foi o fato de a pesquisa ter atravessado os dois anos críticos da pandemia de COVID-19 (2020/2021). Por esta razão tivemos que

realizar a abordagem dos participantes e as entrevistas virtualmente, o que comprometeu a possibilidade de criação de vínculo e proximidade que a presencialidade oferece. Apesar disso, acreditamos ter alcançado um resultado interessante no processo de coconstrução dos dados.

Por fim, a partir dos relatos resultantes das entrevistas realizadas neste estudo entendemos que, tendo em vista o modo como as instituições escolares tem funcionado nos dias de hoje, não estamos cumprindo a constituição e as leis já existentes que garantem o direito ao estudo e condições saudáveis de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças e adolescentes em sua totalidade, incluindo as pessoas transgêneras. Se considerarmos o paradigma da Educação Inclusiva, ainda precisamos operar muitas transformações para transformar essas diretrizes em realidade.

Propomos que as discussões acerca da Educação Inclusiva incluam nas suas demandas as pautas identitárias, especialmente as questões de gênero e sexualidade. Constatamos, ao longo desta pesquisa, uma baixa produção sobre a referida pauta, especialmente sobre a transgeneridade na escola, se comparada à produção geral e bastante extensa sobre Educação Inclusiva.

Precisamos de mais estudos discutindo a questão da transgeneridade no espaço escolar, seja no campo da psicologia, no campo dos estudos de gênero ou no campo da educação. Se faz urgente o debate sobre gênero e sexualidade dentro das escolas, para que, quem sabe deste modo, a cultura cisheteronormativa que circula no interior das escolas possa ir mudando e o contexto escolar possa se tornar um lugar propício para o desenvolvimento de todas as pessoas.

### Referências

- Acosta, T. (2019). Evasão ou expulsão escolar de gays afeminados e travestis das instituições escolares e as vidas que não podem ser vividas. *Bagoas - Estudos Gays: Gêneros E Sexualidades*, 13(20). <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/16898>
- Afonso, A. C. C. (2015). *Rituais familiares e coming out em jovens adultos LGBT: Estudo exploratório* [Master's thesis]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/23008>
- Amorim, S. M. G. (2018). *Escola e transfobia: Vivências de pessoas transexuais* [Universidade Estadual Paulista (UNESP)]. <http://hdl.handle.net/11449/153642>
- Andrade, L. N. d. (2015). *Travestis na escola: Assujeitamento e resistência à ordem normativa* [reponame:Repositório Institucional da UFSC]. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/131976>
- Andrade, L. N. d. (2019). Assujeitamento e disrupção de um corpo que permanece e resiste: Possibilidade de existência de uma travesti no ambiente escolar. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde*, 13(2). <https://doi.org/10.29397/reciis.v13i2.1822>
- Aparício, P. I. A. (2020). (Micro) violência e a pandemia de COVID-19. In J.-C. Suárez-Villegas, N. M. Pérez, P. Panarese & E. H. Martínez (Eds.), *Cartografía de los micromachismos: Dinámicas y violencia simbólica*. (pp. 486–501). Dykinson.
- Associação Nacional de Travestis e Transexuais (2018, Junho). *Precisamos Falar Sobre o Suicídio das Pessoas Trans*. <https://antrabrazil.org/2018/06/29/precisamos-falar-sobre-o-suicidio-das-pessoas-trans/>.

Aràn, M. (2003). Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea. *Revista Estudos Feministas*, 11(2), 399–422. <https://doi.org/10.1590/s0104-026x2003000200004>

Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*. Oxford university press.

Balem, I. F. (2020). *(Bio) política nos corpos, violência normativa e (in)visibilidade da identidade de gênero não binária: Perspectivas do reconhecimento e desdobramentos até o direito à intimidade* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria].UFSM. [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23180/DIS\\_PPGDIREI\\_TO\\_2020\\_BALEM\\_ISADORA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23180/DIS_PPGDIREI_TO_2020_BALEM_ISADORA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Bagagli, B., & Vieira, H. (2018). Transfeminismo. In *Explosão feminista* (pp. 343–378). Companhia das Letras.

Baptista, C. R. (2019). Política pública, educação especial e escolarização no brasil. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945217423>

Barreto, M. da A., & Guimarães, J. C. (2021). Medicalização da educação e as pessoas com deficiência: um ensaio teórico. *Revista de Casos E Consultoria*, 12(1), e24800–e24800. <https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/24800>

Bastos, D., & Colling, L. (2017). Por uma escola que aprenda com as diferenças. In *Currículo, sexualidade e ação docente* (pp. 131–156). DP et Alii. [https://www.academia.edu/38858376/Por\\_uma\\_escola\\_que\\_aprenda\\_com\\_as\\_diferencas](https://www.academia.edu/38858376/Por_uma_escola_que_aprenda_com_as_diferencas)

Beauvoir, S. (2019). *Segundo Sexo / the Second Sex*. Penguin Random House Grupo Editorial.



- Bento, B. (2014). *A reinvenção do corpo: Sexualidade e gênero na experiência transexual*. EDUFRN.
- Borba, R. (2020). *Discursos transviados: por uma linguística queer*. Cortez Editora.
- Bourdieu, P. (2002). *A dominação masculina*. Bertrand Brasil. (Obra original publicada em 1998).
- Butler, J. (2017). *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2018). Os atos performativos e a constituição do gênero: Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. *Chão da Feira*, (78), 1–16. [http://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno\\_de\\_leituras\\_n.78-final.pdf](http://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno_de_leituras_n.78-final.pdf)
- Butler, J. (2019). *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2020). *Corpos que importam. Os limites discursivos do sexo* (trad. Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli). N-1 Edições.
- Caetano, M., Lima, C. H. L., & Castro, A. M. (2019). Diversidade sexual, gênero e sexualidades: Temas importantes à educação democrática. *Colloquium humanarum*, 16(3), 5–16. <https://doi.org/10.5747/ch.2019.v16.n3.h429>
- Canguilhem, G. (2011). *O normal e o patológico*. Forense Universitária.
- Canoy, N. (2015). ‘Intimacy is not free of charge’: An intersectional analysis of cultural and classed discourses of intimacy among gay and transgender identities. *Sexualities*, 18(8), 921–940. <https://doi.org/10.1177/1363460713516786>

- Cardoso, A. S., & Ceconello, A. M. (2019). Fatores de risco e proteção para o suicídio na adolescência: Uma revisão de literatura. *Revista Perspectiva: Ciência e Saúde*, 4(2), 101–117. <https://doi.org/10.29327/211045.4.2-5>
- Carvalho, M. F. d. L. (2015). *"Muito prazer, eu existo!" Visibilidade e reconhecimento no ativismo de pessoas Trans no Brasil* [Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].  
UERJ. [http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=8975](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8975)
- Cavalcante, A. (2018a). “Corpo Estranho”: corporeidades trans, silêncios, resistência. In *IV Seminário de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual (SEPLEV)* (pp. 1–14).  
UFF. [https://www.neplev.com.br/\\_files/ugd/9e9c35\\_0b1795beefb5459096292b62589af051.pdf](https://www.neplev.com.br/_files/ugd/9e9c35_0b1795beefb5459096292b62589af051.pdf)
- Cavalcante, A. (2018b). Resistência e corpo trans: linguagem, sentidos, subjetivação. In *Anais do IX SAPPIL - Estudos de Linguagem* (pp. 74–82). UFF.  
<https://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/IXSAPPIL-Ling/article/view/910/593>
- Cavalcante, A. (2020). Corpos, violências, silenciamentos. *Letras & Letras*, 36(1), 159–173. <https://doi.org/10.14393/l163-v36n1-2020-9>
- César, M. R. d. A. (2009). Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". *Educar em Revista*, (35), 37–51. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602009000300004>
- Castro, R. P. d., & Silva, M. G. d. (2021). Relações de gênero, sexualidades e militarização das escolas públicas. Instrumento: *Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 23(2), 258–277. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2021.v23.33355>

Chaudhary, N., & Shukla, S. (2017). The third gender and their identity in indian society.

In *Resistance in everyday life* (pp. 35–48). Springer Singapore.

[https://doi.org/10.1007/978-981-10-3581-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-10-3581-4_4)

Chizzotti, A. (2010). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. Cortez.

Constituição da República Federativa do Brasil (1988, 5 de outubro). *Diário Oficial da*

*União*. <https://legis.senado.leg.br/norma/579494>

Correio, R. J. (2016, 4 de maio). *Leandro Colling: Por uma escola que respeite as*

*diferenças*. Jornal Correio. [https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/leandro-](https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/leandro-colling-por-uma-escola-que-respeite-as-diferencas/)

[colling-por-uma-escola-que-respeite-as-diferencas/](https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/leandro-colling-por-uma-escola-que-respeite-as-diferencas/)

Crenshaw, K. (2018). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist

critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics [1989].

In *Feminist legal theory* (pp. 57–80). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780429500480-5>

Cruz, L. E. de M. P., Barreto, M. L. da S., & Dazzani, M. V. M. (2020). Do gênero aos papéis

sociais: a construção da identidade da pessoa transexual. *EDUCAÇÃO*, 8(2), 299–314.

<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n2p299-314>.

Curiel, O. (2019). Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial.

In *Descolonizar o feminismo [recurso eletrônico]: VII Sernegra* (pp. 32–51).

IFB. [https://www.academia.edu/download/62012692/Descolonizar\\_o\\_feminismo2020](https://www.academia.edu/download/62012692/Descolonizar_o_feminismo2020)

[0206-17204-11n76sx.pdf#page=30](https://www.academia.edu/download/62012692/Descolonizar_o_feminismo20200206-17204-11n76sx.pdf#page=30)

Dainez, D., & Smolka, A. L. B.. (2019). A função social da escola em discussão, sob a

perspectiva da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, 45, e187853.

<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187853>

Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. Boitempo.

Dazzani, M. V. M. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 362–375. <https://doi.org/10.1590/s1414-98932010000200011>

Denega, A., Andrade, D, & Santos, H. (2016). *Gênero na psicologia: Saberes e práticas*. CRP-03.

Derrida, J. (2004, outubro). O que é a desconstrução? *Le Monde*, Suplemento Especial.

Dias, C. (2015). Sobre a patologização do travestismo e da transexualidade. In *Anais do IV Seminário Enlaçando Sexualidades*. UNEB.  
<http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/files/2015/07/comunica%C3%A7%C3%A3oCristianaKaipper.pdf>

Dias, C. K., da Rocha, L. R. L., Tateo, L., & Marsico, G. (2021). “Passing” and its effects on Brazilian transgender people's sense of belonging to society: A theoretical study. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 31(6), 690-702.  
<https://doi.org/10.1002/casp.2535>

Ercoles, C. H. (2016). Trans-criação” para a visibilidade: História oral de experiências escolares de uma travesti. [Monografia Especialização, UFPR]. UFPR.  
<https://hdl.handle.net/1884/51795>

Fanon, F. (2008). *Pele Negra, Máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.

Ferraro, J. L. (2020). Toda a Biologia é queer. *Locus: Revista de História*, 26(1), 172–188. <https://doi.org/10.34019/2594-8296.2020.v26.29804>

Ferreira, S. R. d. S. (2021, 2 de outubro). Transmasculinidade e a produção de redes de apoio e saberes sobre saúde, identidade e política no Facebook. *ECCOM*, 12(24), 300–312. <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/1410>

Ferreira, S. R. da S. (2022). Problematizando os estudos das masculinidades: A perspectiva transmasculina nas pesquisas brasileiras. *Cadernos De Gênero E Diversidade*, 8(1), 80–105. <https://doi.org/10.9771/cgd.v8i1.42541>

Firmino, S. G., Bento, C. B. P., Andrade, K. I., & Filho, S. P. d. S. (2018). O processo de silenciamento da educação sexual nas escolas: implicações sociais, educacionais, culturais e na saúde pública. In *Anais eletrônicos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade [recurso eletrônico]* (pp. 1–8). FURG. <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/105.pdf>

Foucault, M. (1988). *História da sexualidade: a vontade de saber*. Graal.

Foucault, M. (1999). *Vigiar e punir*. Vozes.

Foucault, M. (2003). *Microfísica do poder*. Edições Graal.

Freire, S. F. d. C. D., & Branco, A. U. (2016). A Teoria do Self Dialógico em perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(1), 25–33. <https://doi.org/10.1590/0102-37722016012426025033>

Freitas, C., & Colling, L. (2016). Quando a diferença não faz tanta diferença: Um estudo de caso em uma escola pró-diversidade. In *Gênero e diversidade sexual - teoria, política e educação em perspectiva*. (pp. 137–160). Copiart.

[https://www.academia.edu/43358874/Quando\\_a\\_diferença\\_não\\_faz\\_tanta\\_diferença\\_um\\_estudo\\_de\\_caso\\_em\\_uma\\_escola\\_pró\\_diversidade](https://www.academia.edu/43358874/Quando_a_diferença_não_faz_tanta_diferença_um_estudo_de_caso_em_uma_escola_pró_diversidade)

Freitas, S., Bermúdez, X. P. D., & Mércan-Hamann, E. (2021). Sentidos atribuídos por jovens escolares LGBT à afetividade e à vivência da sexualidade. *Saúde e Sociedade*, 30(2). <https://doi.org/10.1590/s0104-12902021190351>

Furley, A.K; Pinel, H.; & Cosmo, M. (2021). O aluno gay em um espaço de subjetividades e pré-conceitos: reflexões necessárias acerca da prática do bullying. *ARTEFACTUM - Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia*, 1(20), 1-18.  
<file:///C:/Users/Adm/Downloads/1933-3871-1-PB.pdf>

Garcia, R. M. C. (2017). Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In *Políticas de educação especial no Brasil no início do séc. XXI* (pp. 19–67). UFSC-CED - NUP. [https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba\\_2017.pdf](https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf)

Gemelli, A. P., Guimarães Alves, G., & Schubert, C. (2020). Brincadeira ou Violência? Uma análise da comunicação verbal dos alunos na escola. *Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade*, 7(15), 130-141.  
<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/10069> .

Gesser, M., Nuernberg, A. H., & Toneli, M. J. F.. (2012). A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, 24(3), 557–566.  
<https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009> .

Gibellini, M. M. D. P. M. (2019). *A escolha do nome social: Um passo para exercer a cidadania* [Trabalho de conclusão de curso, PUCSP]. PUCSP.  
<https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/28649>

- Glat, R., & Blanco, L. M. V. (2007). Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In R. Glat (Ed.), *Educação inclusiva: Cultura e cotidiano escolar* (pp. 15–34). Sette Letras.
- <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17962/material/Educação%20especial%20no%20contexto%20de%20uma%20educação%20inclusiva.pdf>
- Gomes, V. G., & Blumenschein, R. N. (2019). A rua como ambiente inclusivo: Método de avaliação dos atributos do espaço em sua dimensão morfológica. *Revista De Morfologia Urbana*, 6(2), e00027. <https://doi.org/10.47235/rmu.v6i2.27>
- Grossi, M. (1998) *Identidade de Gênero e Sexualidade*. Coleção Antropologia em Primeira Mão. PPGAS/UFSC.
- Hall, S. (2007). Quem precisa de identidade? In T. T. Silva (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (7. ed., pp. 103-133). Vozes.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243–281.
- <https://doi.org/10.1177/1354067x0173001>
- Holanda, A. (2009, abril-agosto). A perspectiva de Carl Rogers acerca da resposta reflexa. *Revista do Nufen*, 1(1), 40-59.
- [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912009000100004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912009000100004&lng=pt&tlng=pt)
- Inclusão, Exclusão, Segregação e Integração. (2013, 4 de novembro). *Educar Para Incluir*. <http://educarparaincluirnainfancia.blogspot.com/2013/11/para-melhor-visualizacao-segue-uma.html>

Jesus, J. (2012). *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Autor.

<http://www.diversidadesesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>.

Jesus, J. (2013). Crianças Trans: Memórias e Desafios Teóricos. In III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidade. (pp. 1–14). UNEB.

<https://www.researchgate.net/publication/250305355>

Jesus, J. (2014). *Transfeminismo - Teorias e Práticas*. (s.l.) Ed. Metanóia.

Jesus, J., & Alves, H. (2012). Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais. *Revista Cronos*, 11(2), 8-18.

<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/download/2150/pdf/0>.

Junqueira, R. (2007) O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In P. Ribeiro et al. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: Discutindo práticas educativas* (pp. 59-69). Editora da FURG.

Junqueira, R. (2009). *Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas*. UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Representação no Brasil.

Junqueira, R. (2014). Heteronormatividade e vigilância de gênero no cotidiano escolar. In Rodrigues, A.; Dallapicula, C.; Ferreira, S. R. S.. (Org.). *Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação* (pp. 99-124). EDUFES.

Junqueira, R., & Chamusca, M. A. (2007). *Gênero e diversidade sexual na escola:*

*Reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: Ministério da Educação.



- Lattanzio, F. F., & Ribeiro, P. d. C. (2018). Nascimento e primeiros desenvolvimentos do conceito de gênero. *Psicologia Clínica*, 30(3), 409–425. <https://doi.org/10.590/1980-5438300320180409>
- Lau, H. D., & Borba, R. (2019). Conhecendo a linguística queer: entrevista com Rodrigo Borba. *Revista X*, 14(4), 8-19. <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/66070>
- Lauretis, T. de (1994). A tecnologia do gênero. (S. Funck, Trans.). In Hollanda, H. (Org.). *Tendências e impasses: O feminismo como crítica da cultura*. (pp. 206-242). Rocco.
- Lauretis, T. de, Silva, G. B. V. da, & Souza, L. L. de. (2021). Gênero e teoria Queer. *Albuquerque: Revista De história*, 13(26), 165-176. <https://doi.org/10.46401/ardh.2021.v13.12446>
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990, 16 de julho). *Diário Oficial da União*. <https://legis.senado.leg.br/norma/549945>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 23 de dezembro). *Diário Oficial da União*. <https://legis.senado.leg.br/norma/551270>
- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (2001, 10 de janeiro). *Diário Oficial da União*. <https://legis.senado.leg.br/norma/552048>
- Lima, I. G. d., & Hypolito, Á. M. (2020). Escola sem Partido: Análise de uma rede conservadora na educação. *Praxis Educativa*, 15, 1–17. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15290.053>
- Lionço, T. (2006). *Um olhar sobre a transexualidade a partir da perspectiva da tensionalidade somato-psíquica* [Tese de Doutorado, Repositório Institucional da UnB]. UNB. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/3297>

- Diniz, D., & Lionço, T. (2009). *Homofobia & educação: Um desafio ao silêncio*. Letras Livres.
- Lopes-de-Oliveira, M. C., Toledo, D. C., & Araújo, C. M. (2017). Continuity and discontinuities in the self-system: A values-based idiographic analysis of gender positionings. In *Cultural Psychology of Education* (pp. 191–207). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-70506-4\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-70506-4_10)
- Louro, G. L. (1996). Nas redes do conceito de gênero. In M. Lopes, D. Meye & V. R. Waldow (orgs.). *Gênero e saúde* (pp. 7-18). Artes Médicas.
- Louro, G. L. (2000). *Currículo, Gênero e Sexualidade*. Porto Editora.
- Louro, G. L. (2001). Teoria queer: Uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, 9(2), 541–553. <https://doi.org/10.1590/s0104-026x2001000200012>
- Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Autêntica.
- Louro, G. L. (2014) *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.
- Madureira, A. F. d. A. (2007a). Homophobia as a boundary phenomenon: The dynamic dance between different tensions. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 41(3-4), 326–342. <https://doi.org/10.1007/s12124-007-9027-6>
- Madureira, A. F. (2007b). The psychological basis of homophobia: Cultural construction of a barrier. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 41(3-4), 225–247. <https://doi.org/10.1007/s12124-007-9024-9>

Madureira, A. F. (2009). When stereotypes become ‘scientific’ statements: Dealing with gender issues. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 43(2), 138–148.

<https://doi.org/10.1007/s12124-009-9090-2>

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna.

Marsico, G. (2017, novembro). Jerome S. Bruner: Manifesto for the future of education / Jerome S. Bruner: manifiesto por el futuro de la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 40(4), 754-781.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.2017.1367597>

Marsico, G. (2018). The challenges of the schooling from cultural psychology of education. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52(3), 474–489.

<https://doi.org/10.1007/s12124-018-9454-6>

Mead, M. (2009). *Sexo e temperamento*. Editora Perspectiva.

Meijers, F., & Hermans, H. (2017). Dialogical Self Theory in education: An introduction. In F. Meijers & H. Hermans, *The Dialogical Self Theory in education: A multicultural perspective* (pp. 1-17). Springer.

Minayo, M. C. (org.). (2016). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Vozes.

Ministério da Educação (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008*. Secretaria de Educação Especial.

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>

Ministério da Educação. (2016). *A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão,

Diretoria de Políticas de Educação Especial.

[http://feapaesp.org.br/material\\_download/571\\_Orientações%20para%20implementação%20da%20Educação%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educação%20Inclusiva.pdf](http://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf)

Miranda, M. (2020). *Português para todes? Um diálogo entre a análise de discurso crítica e a sociolinguística sobre linguagem não binária* [Trabalho de conclusão de curso, UNB]. <https://bdm.unb.br/handle/10483/28244>

Miskolci, R. (2007). Teoria *queer* e a questão das diferenças: Por uma analítica da normalização. In *Anais do Congresso de leitura do brasil*, (v.16, pp. 1-19). [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/prog\\_pdf/prog03\\_01.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf)

Miskolci, R. (2012, agosto) O Protagonismo dos Subalternizados. *Extra Classe*, pp. 4-6. <https://www.extraclasse.org.br/geral/2012/08/o-protagonismo-dos-subalternizados/>

Miskolci, R., & Campana, M. (2017). “Ideologia de gênero”: Notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade E Estado*, 32(3), 725–748. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>

Miskolci, R., & Pelúcio, L. (2006). Fora do Sujeito e fora do lugar: Reflexões sobre Performatividade a partir de uma etnografia entre travestis. *Gênero*.7(2), 255-267. <https://vlex.com.br/vid/fora-do-sujeito-fora-854412535>

Moira, A., Nery, J. W., Rocha, M., & Brant, T. (2017). *Vidas trans: A coragem de existir*. Astral Cultural.

Money, John (1955). Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: psychologic findings. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*, 96(6), 253–264. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14378807/>

Moraes, A. N. D. D. (2021). *A psicologia e a transgeneridade: Saberes e distanciamentos*.

[Tese de Doutorado, UFRN]. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/44587>

Mota, G. M., & Pordeus, M. P. (2023). Direitos humanos, educação e cidadania LGBT: uma análise das ações e programas do estado do Ceará. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 9(1), 819–836.

<https://doi.org/10.51891/rease.v9i1.8314>

da Mota Neto, J. C., & Streck, D. R. (2019). Fontes da educação popular na América Latina: Contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. *Educar em Revista*, 35(78), 207–223. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.65353>

Murta, D. (2014). Sobre a apropriação médica da transexualidade e a construção do “Transtorno de Identidade de Gênero”: Considerações sobre a psiquiatrização das vivências Trans. *História Agora*, 16, 69-83.

[https://www.academia.edu/5889614/Sobre\\_a\\_apropri%C3%A7%C3%A3o\\_m%C3%A9dica\\_da\\_transexualidade\\_e\\_a\\_constru%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_Transtorno\\_de\\_Identidade\\_de\\_G%C3%AAnero\\_Considera%C3%A7%C3%B5es\\_sobre\\_a\\_psiquiatria%C3%A7%C3%A3o\\_das\\_viv%C3%Aancias\\_Trans](https://www.academia.edu/5889614/Sobre_a_apropri%C3%A7%C3%A3o_m%C3%A9dica_da_transexualidade_e_a_constru%C3%A7%C3%A3o_do_Transtorno_de_Identidade_de_G%C3%AAnero_Considera%C3%A7%C3%B5es_sobre_a_psiquiatria%C3%A7%C3%A3o_das_viv%C3%Aancias_Trans)

Nascimento, L. C. P. do. (2021). *Transfeminismo*. Jandaíra.

do Nascimento, M. C., de Sena, M. C., & de Oliveira Bastos, P. R. H. (2023). Inclusão da Pessoa Transgênero em Ambiente Escolar. *Educação, Tecnologia e Inclusão*, 31.

Nery, J. W. (2012). *Viagem solitária: Memórias de um transexual 30 anos depois*. Leya.

Nery, J., & Gaspodini, I. (2015). Transgeneridade na escola: Estratégias de enfrentamento. In R. M. d. Souza (Ed.), *Coletânea diversas diversidades* (pp. 61–80). UFF.

[https://www.researchgate.net/publication/304705237\\_Transgeneridade\\_na\\_escola\\_est\\_rategias\\_de\\_enfrentamento](https://www.researchgate.net/publication/304705237_Transgeneridade_na_escola_est_rategias_de_enfrentamento)

Nogueira, J. S. (2020). *Gênero e escola: Precisa ser um tabu?* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Taubaté].

<http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/5249>

Odara, T. (2020). *Pedagogia da desobediência: Travestilizando a educação*. Devires.

Oliveira, B. de P., & Carneiro, R. G. (2019). O reconhecimento de si de pessoas trans\*: Infância, sexualidade e alteridade. *Revista Periódicus*, 2(11), 182–194.

<https://doi.org/10.9771/peri.v2i11.27340>

Oliveira, M. R. G. de. (2020a). *Nem ao centro, nem à margem: Corpos que escapam às normas de raça e de gênero*. Devires.

Oliveira, M. R. G. de. (2020b). *O diabo em forma de gente: (R)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Devires.

Paiva, J.C.M.; Silveira, T.B.H.; Luz, J. de O. (2020). Dinâmicas de participação política e estudos da deficiência: representatividade e políticas públicas. In: Gesser, M.; Böck, G.L.K; Lopes, P.H. *Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social*. Editora CRV.

Paternotte, D., & Kuhar, R. (2018). "Ideologia de gênero" em movimento. *Psicologia Política*. 18(43), 503-523.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2018000300005#:~:text=A%20%22ideologia%20de%20g%C3%AAnero%22%2C,e%20minorit%C3%A1rios%20%C3%A0s%20pessoas%20comuns.](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300005#:~:text=A%20%22ideologia%20de%20g%C3%AAnero%22%2C,e%20minorit%C3%A1rios%20%C3%A0s%20pessoas%20comuns.)

- Patto, M. H. S. (1997). Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, 8(1), 47–62. <https://doi.org/10.1590/s0103-65641997000100004>
- Peters, M. (2000). *Estruturalismo e pós-estruturalismo*. SI: sn, sd.  
[https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Peters-Estruturalismo\\_pos-estruturalismo.pdf](https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Peters-Estruturalismo_pos-estruturalismo.pdf)
- Pinar, W. (1998). “Introduction”. In Pinar, W. (Org.). *Queer Theory in Education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1-47.
- Pino, N. P. (2007). A teoria queer e os intersex: Experiências invisíveis de corpos desfeitos. *Cadernos Pagu*, (28), 149–174. <https://doi.org/10.1590/s0104-83332007000100008>
- Preciado, P. (2014). *Manifesto Contrassexual*. n-1 edições.
- Preciado, P. (2013). Quem defende a criança *queer*? *Jangada: Crítica | Literatura | Artes*, (1), 96-99. <https://doi.org/10.35921/jangada.v0i1.17> .
- Preciado, P. (2018). *Testo Junkie: Sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica*. N-1 edições.
- Queiroga, L. (2018, 14 de novembro). *Brasil segue no primeiro lugar do ranking de assassinatos de transexuais*. O Globo. <https://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-segue-no-primeiro-lugar-do-ranking-de-assassinatos-de-transexuais-23234780>
- Reis, C. (2018). *Crianças dissidentes e as milícias de gênero e sexualidade: Um estudo de caso em uma escola pró-diversidade de Salvador/BA*. [Dissertação de Mestrado, UFBA]. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/26726>

- Reis, N. S. M. (2021). *Efeitos psicossociais do racismo e promoção de saúde: Cenas em escola de ensino médio em São Paulo*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. <https://dx.doi.org/10.11606/D.47.2021.tde-12072021-184006>
- Rocha, A. P. Q. (2020). *Cidadania e diversidade: Dialogando com as transformações*. IFNMG. <http://labds.eci.ufmg.br:8080/bitstream/123456789/95/1/06.%20Cidadania%20e%20Diversidade%20Autor%20Portal%20eduCapes.pdf>
- Rocha, L. (2021). Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas [Dissertação de Mestrado, UFBA]. UFBA. [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33964/1/Dissertação\\_Leonardo\\_Rocha\\_versao\\_final.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33964/1/Dissertação_Leonardo_Rocha_versao_final.pdf)
- Rodrigues, C. (2005). Butler e a desconstrução do gênero. *Revista Estudos Feministas*, 13(1), 179-183. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2005000100012>.
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex. In Reiter, R. (Ed.). *Toward an Anthropology of Women*. Monthly Review Press. <https://philpapers.org/archive/RUBtti.pdf>
- Santos, D. (2015). *Corpos e subjetividades trans\* na escola e nos movimentos sociais: a reinvenção das tentativas de captura por meio das normativas oficiais*. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC. <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-4128.pdf>
- Santos, L. G. de M., & Pedro, R.. (2020). Máscara e homem negro: Entre o contágio e o racismo em um regime necropolítico. *Psicologia & Sociedade*, 32, e020017. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32240337>



Scott, J. (1995, Jul./Dez.) Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica. *Educação e Realidade*, 20(2), 71-99.

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod\\_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf)

Serrano, J. L., Caminha, I. de O., & Gomes, I. S. (2019). Homens trans e atividade física: a construção do corpo masculino. *Movimento*, 25, e25007.

<https://doi.org/10.22456/1982-8918.83494> .

Silva, B. de B., & Cerqueira-Santos, E. (2018). Apoio social na autoestima e identidade social de pessoas trans brasileiras. *Psico*, 49(4), 422–432.

<https://doi.org/10.15448/1980-8623.2018.4.30029>

Silva, K., & Vaz, A. F. (2019). Pessoas trans no ensino superior: Lutas por acesso e permanência, a exemplo da Universidade Federal de Santa Catarina (2012-2015). *Revista Crítica Cultural*, 14(2),

209. <https://doi.org/10.19177/rcc.v14e22019209-221>

Silva, P. C. (2017). *Narrativas de um gay sobre o processo de “saída do armário”*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Rondônia].

UNIR. <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/2446>

Sousa, B. P. de & Junior, F. (2022). *Pessoas Trans e Travestis na Escola: Problemáticas diante dos impactos psicossociais no espaço educacional*. Unileão.

Souza, A. F. de, & Vale, A. L. F. (org.) (2020). *Coletânea Sociedade e fronteiras v. 4. Amazônia em debate: fronteiras e sociedades e interdisciplinaridade*. Editora da

UFRR. <https://antigo.ufr.br/editora/index.php/editais?download=456>

- Souza, S., & Casarin, H. (2022). Bibliotecas escolares e o estudante com deficiência: um estudo em quatro escolas de Marília-SP. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 18(2), 1-21. <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1848>
- Tilio, R. de, & Silveira, F. G. (2021). Integrantes de movimentos LGBTQ+ e enfrentamento da LGBTQfobia. *Revista Sociais e Humanas*, 34(1).  
<https://doi.org/10.5902/2317175834922>
- Toledo, D. C. (2014). *Performance de gênero não normativa na adolescência : Contribuições da teoria do Self dialógico* [Dissertação de Mestrado, UNB].  
<http://repositorio.unb.br/handle/10482/16832>
- Torres, D. & Vieira, L. (2015). As Travestis na escola: entre nós e estratégias de resistência. *Quaderns de Psicologia*, 17(3), 45-58. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1285>
- Uziel, A.P. (2002). *Família e Homossexualidade: Velhas questões, novos problemas*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas].  
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/280718>
- Valsiner, J. (2009). Cultural psychology today: Innovations and oversights. *Culture & Psychology*, 15(1), 5–39. <https://doi.org/10.1177/1354067x08101427>
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural: Mundos da mente, mundos da vida*. Artmed.
- Valsiner, J. (2014a). *An Invitation to Cultural Psychology*. SAGE.
- Valsiner, J. (2014b). What cultural psychologies need: Generalizing theories! *Culture & Psychology*, 20(2), 147–159. <https://doi.org/10.1177/1354067x14527841>
- Valsiner, J. (2017). *From Methodology to Methods in Human Psychology*. Springer Nature.

- Valsiner, J. (2018, February 27). Beyond Methods to Open-Systemic Methodology in Contemporary Cultural Psychologies. *The Sixth Niels Bohr Lecture on Cultural Psychology*. Lecture II. [https://www.psykologi.aau.dk/digitalAssets/370/370573\\_valsiner-lecture-two-feb-27-2018.pdf](https://www.psykologi.aau.dk/digitalAssets/370/370573_valsiner-lecture-two-feb-27-2018.pdf)
- Vasconcelos, P. & Gomes, R. (2017). *A Força do Querer*. [Novela]. Rio de Janeiro: Estúdios Globo.
- Vergueiro Simakawa, V. V. (2015). *Por Inflexões Decoloniais de Corpos e Identidades de Gênero Inconformes: Uma Análise Autoetnográfica da Cisgeneridade como Normatividade*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia]. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19685>
- Vergueiro Simakawa, V. (2020). Considerações Transfeministas sobre Linguagem, Imaginação e Decolonialidade: A Identidade de Gênero como Categoria Analítica: A Identidade de Gênero como Categoria Analítica. *Cadernos De Linguagem E Sociedade*, 21(2), 452–471. <https://doi.org/10.26512/les.v21i2.35169>
- Vieira, H., & Fraccaroli, Y. (2018). Violência e dissidências: um breve olhar às experiências de repressão e resistência das travestis durante a ditadura militar e os primeiros anos da democracia. In Green, J., Quinalha, R., Caetano, M., & Fernandes, M. (org.). *História do Movimento LGBT no Brasil*. Alameda, 357-378.
- Vila, B. (2020). *Vozes violentas, vidas caladas*. [Trabalho de Conclusão do Curso, UNESC]. <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/7865/1/Beatriz%20Vila.pdf>
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 203-220. <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>

- Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Wenders, W. (2011). *Pina* [Filme]. Wim Wenders & Gian-Piero Ringel.
- Wendt, L. (2022). *Os corpos desviados na escola: transgredindo as fronteiras binárias e heteronormativas*. [Trabalho de Conclusão do Curso, UFSMRS].  
[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/26491/Wendt\\_Lucas\\_de\\_B%  
c3%a1rbar\\_a\\_2022\\_TCC.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/26491/Wendt_Lucas_de_B%c3%a1rbar_a_2022_TCC.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Yi-Frazier, J. P., Cochrane, K., Mitrovich, C., Pascual, M., Buscaino, E., Eaton, L., Panlasigui, N., Clopp, B., & Malik, F. (2015). Using instagram as a modified application of photovoice for storytelling and sharing in adolescents with type 1 diabetes. *Qualitative Health Research*, 25(10), 1372–1382. <https://doi.org/10.1177/1049732315583282>
- York, S. W. (2019). A travesti, o vaticano e a sala de aula. *Somanlu - Revista de Estudos Amazônicos*, 19(2), 120–133. <https://doi.org/10.29327/233099.19.2-9>
- York, S. W. (2020). TIA, VOCÊ É HOMEM? Trans da/na educação: Des (a) fiando e ocupando os " sistemas " de Pós-Graduação. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].  
<https://www.btdt.uerj.br:8443/bitstream/1/16716/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Sara%20Wagner%20York%20-%202020%20%20Completa.pdf>
- York, S. W. (2021). Direitos, conceitos e o lugar das pessoas Trans na sociedade. In A proteção jurídica às pessoas transgêneras. EMAG. [Slides de PowerPoint] chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.trf3.jus.br/documentos/emag/Cursos/A\_Protecao\_Juridica\_das\_Pessoas\_Transgeneras/Material\_Sara\_Wagner.pdf

York, S. W., & Sepulveda, D. (2021). Pedagogias em disputa: Denize Sepulveda entrevista Sara Wagner York. *Revista Interinstitucional Artes De Educar*, 7(2), 1313–1332.

<https://doi.org/10.12957/riae.2021.63471>

Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: The role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165–181. <https://doi.org/10.1007/bf03172743>.

## Apêndice A – Roteiro de Atividades Antes da Entrevista



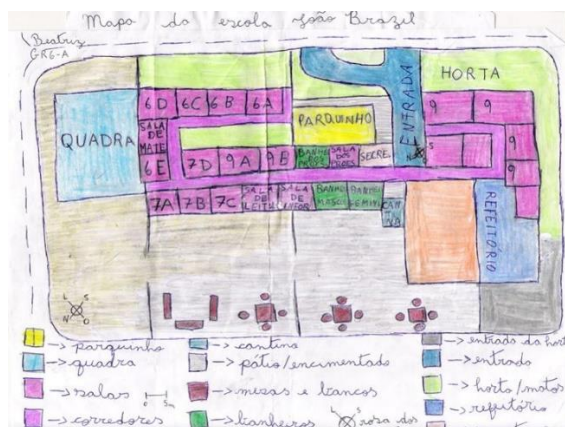
### Instituto de Psicologia

Linha de pesquisa: Transições Desenvolvimentais e Processos Educacionais

Doutoranda: Cristiana Kaipper Dias

Orientadora: Giuseppina Marsico

1. Qual seu nome?
2. Qual a sua idade?
3. Onde mora?
4. Qual a sua escolaridade?
5. Qual a sua identificação racial/étnica?
6. Qual a sua identificação de gênero?
7. Com quantos anos entrou na escola? E com quantos anos saiu?
8. Qual a sua atividade profissional atualmente?
9. Agora, gostaria de pedir que desenhe um mapa da escola que foi mais significativa para você. Ex:



**Peço que você o explore livremente, utilizando cores, palavras, frases ou imagens nos lugares mais significativos para definir sua visão sobre os espaços da escola. Pode abusar da criatividade!**

- 10. Por fim, gostaria de te pedir que, utilizando seu próprio aparelho celular, você produza uma série de imagens que de alguma forma definam a sua relação com o seu gênero. Você pode pensar na pergunta: “o que é o seu gênero para você” e criar imagens que respondam a esta pergunta. Podem ser uma sequência de fotos ou um vídeo de no máximo 15 segundos. Peço que me envie este material em uma semana para conversarmos sobre ele no momento entrevista.**

## **Apêndice B – Roteiro das Entrevistas**

### **Roteiro de entrevista a ser realizada com as pessoas autoidentificadas como transgêneras**

- 1. Com quantos anos se deu conta de que sua identificação de gênero não condizia com as expectativas que as pessoas tinham sobre você?**
- 2. Com quantos anos passou a viver e assumir publicamente essa identidade?**
- 3. Pode me contar um pouco como foi esse processo?**
- 4. Quais foram os elementos mais importantes que te ajudaram nesse processo?**
- 5. Quais foram os elementos mais difíceis nesse processo?**
- 6. Dentro do contexto escolar, especificamente, como se deu esta dinâmica?**
- 7. Que atores e elementos dentro da(s) escola(s) foram mais importantes positivamente? E negativamente?**
- 8. Se você pudesse definir sua relação com a escola em poucas palavras, como seria?**
- 9. Quais são as memórias mais relevantes que você tem no seu contexto escolar a respeito de questões de gênero?**
- 10. Você pode descrever o que foi feito no seu mapa escolar e explicar brevemente porque incluiu cada um desses elementos no mapa?**
- 11. Sobre as fotos, gostaria de ver as imagens que você produziu e te peço para falar um pouco sobre elas...**
- 12. Gostaria de adicionar ou comentar mais alguma coisa?**



## Apêndice C - Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido



### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezade participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**A Influência da Escola no Processo de Construção de Identidades Transgêneres**” desenvolvida por Cristiana Kaipper, discente do Doutorado em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, sob orientação da Professora Giuseppina Marsico.

#### **Sobre o objetivo central**

O objetivo central do estudo é: **é compreender o processo de desenvolvimento das identidades de gênero em pessoas trans a partir das suas vivências no contexto escolar.**

#### **Por que o participante está sendo convidado (critério de inclusão)**

O convite a sua participação se deve ao fato de **que, a partir da sua experiência pessoal e/ou profissional, acreditamos que pode contribuir muito para alcançarmos o objetivo do projeto.**

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

#### **Mecanismos para garantir a confidencialidade e a privacidade**

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro enquanto estiver sendo utilizado.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

#### **Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa**

A sua participação consistirá em conceder uma entrevista em ambiente virtual com perguntas abertas sobre o tema, construir um mapa da sua escola de referência e construir fotos ou vídeos que exponham sua concepção sobre gênero, que podem ou não conter sua própria imagem. Salientamos que todo material produzido será utilizado apenas para os fins da pesquisa.

### **Tempo de duração da entrevista/procedimento/experimento**

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora, e das técnicas complementares de aproximadamente trinta minutos.

### **Guarda dos dados e material coletados na pesquisa**

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas os pesquisadores diretamente envolvidos na pesquisa.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12.

### **Explicitar benefícios diretos (individuais ou coletivos) ou indiretos aos participantes da pesquisa**

Como benefício, es entrevistades podem se sentir empoderades por terem uma oportunidade de discutir o tema e ter contato com uma rede de parceiros/apoio mais ampla a partir das interações feitas. Caso mostrem interesse, iremos orientar e informar a respeito de como acessar apoio complementar de profissionais, coletivos e instituições caso e participante deseje. Do mesmo modo, podemos acolher questões e tratar do assunto para auxiliar es participantes a elaborarem questões que talvez de outro modo não tivessem a oportunidade de serem trabalhadas.

### **Previsão de riscos ou desconfortos**

Toda pesquisa possui riscos potenciais. Em relação a estes, sabemos que o processo das entrevistas pode mobilizar questões emocionais difíceis relativas aos temas tratados. A respeito desta possibilidade, faremos acolhimento imediato e caso algume entrevistade sinta essa necessidade, informaremos e encaminharemos para centros terapêuticos especializados. Enquanto medida para minimizar os riscos, faremos uma observação des participantes para perceber se estes têm de fato abertura e condições psicológicas para tratar dos assuntos, tanto a partir de seu relato como a partir de suas redes sociais. Ainda, excluirmos jovens que tenham apresentado diagnóstico de depressão ou tentativas de suicídio nos últimos dois anos como modo de evitar desencadear algum processo emocional agudo iminente.

Além disso, caso algume entrevistade sinta que sua saúde ou sua segurança, por algum motivo que não previmos, tenha sido ameaçada por conta de qualquer processo ligado à pesquisa, tomaremos todas as providências para que sua a saúde e a segurança sejam reestabelecidas. Na ocasião, iremos discutir juntamente com e entrevistade qual seria a melhor solução e juntas auxiliaremos no processo de resolução.

Há ainda os riscos relacionados ao ambiente virtual, que em função das limitações da própria tecnologia não podem assegurar totalmente a confidencialidade. Nesse sentido, compartilharemos o link da reunião apenas alguns minutos antes da entrevista e ficaremos atentes a qualquer possível interferência de modo a evitar quebras na confidencialidade da entrevista.

### **Sobre divulgação dos resultados da pesquisa**

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para as entrevistadas, publicação de artigos científicos e da tese. Iremos ainda enviar o material publicado diretamente ao e-mail dos participantes que desejarem.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia - CEPIPS. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade”.

**Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado**

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA  
Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia,  
telefone (71)3283.6457, E-mail : cepips@ufba.br


Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep):

Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879

E-Mail: conep@saude.gov.br

**Observações:**

1. **O Termo** é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador.
2. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável (ou pessoa por ele/ela/elu delegada e sob sua responsabilidade), com ambas as assinaturas apostas na última página.



Nome e Assinatura do Pesquisador

**Contato com o(a) pesquisador(a) responsável:**

**Tel.:(71) 99244-8185**

**E-mail:criskaipper@hotmail.com**

---

**LOCAL E DATA**

Declaro que li e entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

(Assinatura de participante da pesquisa)

Nome de participante: