



Carlos Augusto de Oliveira Ribeiro Junior

**“Aquele viadinho que me tirou pra fora de sala”:
uma análise da construção discursiva das emoções e de
avaliações de professores queer por um viés
autoetnográfico**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras/Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio.

Orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Rio de Janeiro
Abril 2023



Carlos Augusto de Oliveira Ribeiro Junior

**“Aquele viadinho que me tirou pra fora de sala”: uma
análise da construção discursiva das emoções e de
avaliações de professores queer por um viés
autoetnográfico**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio.
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega
Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Liliana Cabral Bastos
Departamento de Letras – PUC-Rio

Rodrigo Borba
UFRJ

Rio de Janeiro, 28 de abril de 2023.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

Carlos Augusto de Oliveira Ribeiro Junior

Licenciado em Letras (Língua Portuguesa e Inglês e Respectivas Literaturas) na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em 2020. Durante a graduação, foi bolsista do programa de Residência Pedagógica (CAPES). Atua como professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na rede privada de escolas da educação básica do Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Ribeiro Junior, Carlos Augusto de Oliveira

“Aquele viadinho que me tirou pra fora de sala” : uma análise da construção discursiva das emoções e de avaliações de professores queer por um viés autoetnográfico / Carlos Augusto de Oliveira Ribeiro Junior ; orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. – 2023.

201 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2023.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Discurso docente. 3. Autoetnografia. 4. Linguística queer. 5. Avaliação. 6. Emoções. I. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

A todas as pessoas que já se sentiram renegadas.

Agradecimentos

À minha professora orientadora, Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, por ter reacendido meu amor com a área de Linguagens e pelas trocas que se deram desde a graduação até hoje. O afeto, rigor e companheirismo envolvidos na orientação foram imprescindíveis.

À professora Liliana Cabral Bastos, ao Rodrigo Borba e à professora Gysele da Silva Colombo Gomes, por toparem participar da banca e permitirem que esta dissertação tome o mundo.

Ao grupo de pesquisa Análise Sistêmico-Funcional e Avaliação no Discurso (ASFAD), por toda a troca, acolhimento e escuta atenta que tornaram o contato com o mestrado mais leve, e também pelas reflexões que acrescentaram tanto pessoalmente quanto academicamente.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios dados, já que sem eles este trabalho sequer existiria.

Ao Departamento de Letras da PUC-Rio, por ter pessoas tão atenciosas e comprometidas com a educação deste país.

A todas e todos os funcionários da PUC-Rio, por manterem esta instituição e proporcionarem um espaço incrível de troca.

Aos professores e professoras Helena Franco Martins, Inés Kayon de Miller, Leandro Santos Abrantes, Leonardo Berenger Alves Carneiro, Maria Cristina Guimarães de Góes Monteiro, Mônica Spitalnik Nathan, Luiz Paulo da Moita Lopes e Branca Falabella Fabricio (além de muitos outros), por terem sido primordiais na minha jornada de licenciamento em Letras.

Ao meu marido Guilherme Fernandes, por ter sido um ponto de apoio incrível tanto na graduação quanto no mestrado. Sem as conversas, apoios e suportes, eu não teria chegado até aqui.

À Samyres Amaral, por termos passado por este processo do mestrado juntos e por ser o meu maior apoio incondicional desta vida. Parte do que sou e construí até hoje é graças a você.

À Mariana Perelló, pela amizade, conversas, debates linguísticos e literários, além da revisão atenta desta dissertação.

À Giovanna Corbucci, pela conexão e andanças da vida que nos colocaram juntos em uma caminhada que se estendeu desde a escola, passando pela faculdade e agora no trabalho.

A Clara, Olívia, Gil e Pablo (pseudônimos desta pesquisa), por tornarem essa pesquisa possível e por todas as trocas, não só deste trabalho, mas das inquietações da vida, dos apoios e dos desabafos, além das conversas constantes sobre a sala de aula.

Ao Lucas Felipe que, se não fosse o seu apoio inicial no início do mestrado, não sei como teria chegado até aqui.

À Anna Carolina Gerbasi, Joana Soares Gomes e Elvis Alves de Souza, pelos momentos de troca e apoio como amigos e mestrandos.

Ao Luiz Rafael Silva e Heloize Charret, por instigarem meu desenvolvimento profissional.

À Natalia Knust, por ter sido um ponto de luz fortíssimo nas tardes de trabalho.

Ao Appa e ao Drummond, por me ensinarem a amar e ser companheiro de maneira que não esperava.

À Raysa Ribeiro, por ter sido uma das primeiras pessoas a me acolher na minha sexualidade, principalmente em um tempo tão difícil.

Ao Bruno e aos meus sobrinhos, que, apesar da distância, se fazem presentes constantemente em meus pensamentos.

Ao Jorge Luiz Silveira, pelo seu apoio, carinho, companheirismo e amor incondicionais.

À Ilana Aló, por ser um ponto de referência e de apoio no universo da pesquisa acadêmica.

Ao Breno Salles, Victor Gabry e Rodrigo Mesquita, pelas parcerias das andanças da vida e pela troca sincera de sempre.

Ao João Nunes, por ter sido meu primeiro amigo escolar a me acolher na minha vulnerabilidade mais íntima e que talvez sequer saiba isso.

Aos meus pais, por terem me dado a vida.

Às alunas e aos alunos, que participaram e participam dessa jornada comigo.

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

Resumo

Ribeiro Junior, Carlos Augusto de Oliveira; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Orientadora). **"Aquele viadinho que me tirou pra fora de sala": uma análise da construção discursiva das emoções e de avaliações de professores *queer* por um viés autoetnográfico.** Rio de Janeiro, 2023, 201p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O objetivo desta pesquisa é compreender como se estabelecem os afetos e as relações interpessoais de um grupo de professores, ao refletirem sobre suas performances LGBT em trajetórias de vida, especialmente em práticas profissionais. Para isso, analiso e interpreto a avaliação (LINDE, 1997; THOMPSON; HUNSTON, 2006; HUNSTON, 2011) e sua relação com a construção discursiva de emoções (ABU-LUGHOD; LUTZ, 1990; AHMED, 2004; REZENDE; COELHO, 2010) em discursos (FOUCAULT, 1972; PENNYCOOK, 2007; ROCHA, 2020) produzidos ao longo de conversas exploratórias (NUNES, 2017) realizadas com professores e professoras do Ensino Básico quanto às suas performances LGBT no contexto escolar. Seguindo os objetivos específicos, pretendo criar entendimentos sobre discursos avaliativos que evidenciam as emoções e disputas de ideologias normativas, além de analisar o caráter micropolítico das emoções que surgem em tais conversas, sendo que algumas delas desenrolam-se em narrativas (BASTOS; BIAR, 2015) e histórias de vida (LINDE, 1997). Deve-se entender *queer* aqui como todo agir contra-hegemônico (BUTLER, 1999; CAMERON; KULICK, 2003; BORBA, 2015; BORBA, 2019; MOITA LOPES; PINTO, 2020), pensando-se nas diversas maneiras de se manifestar gênero, sexualidade e afeto socialmente. Alinhado a uma proposta metodológica de dimensão autoetnográfica (ELLIS; BOCHNER, 2000), reflito e investigo tanto as minhas experiências de vida em relação ao tema desta dissertação, quanto as vozes de outros professores e professoras recém-inseridos no mercado de trabalho, para entender melhor nossas realidades. Além

disso, por estar inserida no âmbito da Linguística Queer (BORBA, 2019), a pesquisa intenciona questionar discursos hegemônicos e cisheteronormativos, seguindo a lógica procedimental de uma pesquisa qualitativa-interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Os dados foram analisados a partir da observação das instâncias léxico-gramaticais avaliativas e de três lâminas de análise da narrativa (BIAR et al, 2021): como o texto está sendo construído, como a interação se dá e quais Discursos (GEE, 2001) estão circulando. Com esse fim, divido a análise em três vieses: a adolescência, a instituição escolar e a relação com os alunos. Os resultados indicam caminhos diferentes, mas que se atravessam. Pôde-se identificar a emersão de avaliações majoritariamente negativas, em relação ao comportamento de outros com os professores da pesquisa, e predominantemente positivas quando falavam de si mesmos. Ao mesmo tempo, foi possível observar emoções de cunho negativo, como insegurança, medo e rejeição, e de cunho positivo, como amor, esperança e orgulho.

Palavras-chave

Discurso Docente; Autoetnografia; Linguística Queer; Avaliação; Emoções.

Abstract

Ribeiro Junior, Carlos Augusto de Oliveira; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Advisor). **“That faggot kicked me out of the classroom”: an analysis of the discursive construction of emotions and evaluations of queer teachers through an autoethnographic approach.** Rio de Janeiro, 2023, 201p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The objective of this research is to understand how emotions and interpersonal relationships of a group of teachers are established when they reflect on their queer performances in life trajectories, especially in professional practices. For this, I analyze and interpret the evaluation (LINDE, 1997; THOMPSON; HUNSTON, 2006; HUNSTON, 2011) and its relation with the discursive construction of emotions (ABU-LUGHOD; LUTZ, 1990; AHMED, 2004; REZENDE; COELHO, 2010) in discourses (FOUCAULT, 1972; PENNYCOOK, 2007; ROCHA, 2020) produced during exploratory conversations (NUNES, 2017) with teachers of Primary Education regarding their queer performances in pedagogical contexts. Pursuing the specific objectives of this research, I intend to create understandings about evaluative discourses that highlight the emotions and disputes of normative ideologies, besides analyzing the micropolitical character of the emotions that arise in such conversations, some of which unfold in narratives (BASTOS; BIAR, 2015) and life stories (LINDE, 1997). Queer must be understood here as acting in a counter-hegemonic way (BUTLER, 1999; CAMERON; KULICK, 2003; BORBA, 2015; BORBA, 2019; MOITA LOPES; PINTO, 2020) and the different ways of manifesting gender, sexuality, and affection in social spaces. Aligned with an autoethnographic methodology (ELLIS; BOCHNER, 2000), I reflect and investigate both my life experiences in relation to the theme of this dissertation, as well as bringing the voices of other teachers who have recently entered the job market in order to better understand our realities. Furthermore, since this research takes part in Queer Linguistics

(BORBA, 2019), it intends to question hegemonic and heteronormative discourses, and follows the procedural logic of a qualitative-interpretive research (DENZIN; LINCOLN, 2006). Data were analyzed from the observation of evaluative lexicogrammatical instances and three different layers from the narratives (BIAR et al, 2021): how the text is being constructed, how the interaction takes place and what Discourses (GEE, 2001) are in action. For this purpose, I divide the analysis into three topics: adolescence, the educational institution and the relationship with the students. The results indicate different but intersecting paths. It was possible to identify the emergence of mostly negative evaluations concerning the behavior of others with the teachers who took part in this research and predominantly positive evaluations when they spoke about themselves. At the same time, I could observe emotions of a negative nature, such as insecurity, fear and rejection, and of a positive nature, such as love, hope and pride.

Keywords

Teacher's Discourse; Autoethnography; Queer Linguistics; Evaluation; Emotions.

Sumário

1. Origens	16
1.1. Revivendo memórias	19
1.2. Participantes da pesquisa	26
1.2.1. Pablllo	27
1.2.2. Gil	27
1.2.3. Clara	28
1.2.4. Olívia	29
1.2.5. Eu: Carlos	30
1.3. Objetivos de pesquisa	31
2. Dimensões autoetnográficas: caminhos a percorrer	35
2.1. Características da autoetnografia	39
2.2. Propósitos com a autoetnografia	41
3. Relações <i>queer</i>	46
3.1. Teoria <i>Queer</i> : disruptora de estabilidades	46
3.2. Linguística <i>Queer</i> e como somos lidos pelo outro	56
3.3. Resistência	59
4. Afetividades e (des)construções: somos livres para sentir?	64
4.1 Afetos, emoções e sentimentos - uma revisão	66
4.2. Hierarquias entre emoção e razão	72
4.3. Pesquisa em escopo: a construção discursiva das emoções participantes	77
4.3.1 Medo e sua possibilidade propulsora de outros afetos	78
4.3.2. O amor e o senso de comunidade	85
4.3.3. Esperançar	91
4.3.4. Emoções <i>queer</i>	93

5. Contar histórias	97
5.1. Narrativas	100
5.2. Avaliação	104
5.3. Histórias de vida	109
6. Caminhos metodológicos: olhar analítico para as conversas exploratórias	112
6.1. Modos de pesquisar e as conversas exploratórias	112
6.2. Contexto da conversa e dos participantes	116
6.3. Transcrição, Seleção e Análise dos Dados	118
7. Visitando nossas conversas	121
7.1. Adolescência: quando entendemos que éramos (des)viados	123
7.2. Espaços institucionais: o silêncio que grita	146
7.3. As relações com e entre nossos estudantes	169
8. Reflexões e conexões	183
9. Referências bibliográficas	188
10. Anexos	198

Lista de figuras

Seção 7.1 - Excerto 1 - Conversa com Gil (06:08 - 06:30)	123
Seção 7.1 - Excerto 2 - Conversa com Gil (08:18 - 13:03)	126
Seção 7.1 - Excerto 3 - Conversa com Pablio (08:12 - 09:25)	134
Seção 7.1 - Excerto 4 - Conversa com Olívia (17:50 - 22:34)	138
Seção 7.2 - Excerto 1 - Conversa com Clara (23:08 - 25:19)	146
Seção 7.2 - Excerto 2 - Conversa com Clara (20:30 - 22:49)	151
Seção 7.2 - Excerto 3 - Conversa com Gil (26:47 - 28:43)	155
Seção 7.2 - Excerto 4 - Conversa com Pablio (50:54 - 54:27)	160
Seção 7.2 - Excerto 5 - Conversa com Olívia (33:50 - 37:33)	165
Seção 7.3 - Excerto 1 - Conversa com Clara (39:00 - 41:13)	170
Seção 7.3 - Excerto 2 - Conversa com Gil (25:46 - 26:26)	174
Seção 7.3 - Excerto 3 - Conversa com Pablio (01:01:22 - 01:02:31)	176
Seção 7.3 - Excerto 4 - Conversa com Olívia (44:32 - 47:14)	179

Convenções de Transcrição¹

...	Pausa não medida
.	Entonação descendente ou final de elocução
?	Entonação ascendente
,	Entonação de continuidade
-	Parada súbita
=	Elocuções contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
sublinhado	Ênfase
°palavra°	Palavra em voz baixa
>palavra<	Fala mais rápida
<palavra>	Fala mais lenta
: ou ::	Alongamentos
[Início de sobreposição de falas
]	Final de sobreposição de falas
()	Fala não compreendida
(())	Comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	Fala relatada, reconstrução de um diálogo
Hh	Aspiração ou riso
↑	Subida de entonação
↓	Descida de entonação
(...)	Indicador de supressão de discurso

¹ Convenções feitas por Bastos e Biar (2015), que dizem terem se baseado em estudos da Análise da Conversa e da Sociolinguística Interacional para montar. A última convenção foi um acréscimo meu para mostrar a supressão de parte de um diálogo.

Origens

Nunca estudamos aquilo que não somos, é sempre algo relacionado a nós mesmos, mesmo que não percebamos (MILLER, comunicação pessoal, 2020). Acredito veementemente nessa fala da professora Inés Miller, que me acompanha desde a graduação. E o curioso é pensar que não sei exatamente quem sou, é um processo feito e refeito reiteradamente nessa jornada que chamamos de vida; e sempre estive aberto a tentar entender o que eu queria, o que almejava, a tentar compreender o que fazia *eu* tornar-me *eu*, e não o outro. Longe de mim querer colocar um distanciamento das pessoas ao redor, afinal, nenhum *eu* pode ser construído sem o *nós* que nos cerca; mas, para contextualizar e explicar a escolha do tema desta dissertação, queria reviver, primeiramente, uma das minhas memórias da época de adolescente, que tenho certeza que constitui a vivência de tantas outras pessoas por aí, sejam da mesma idade, sejam mais velhas, sejam mais novas.

Quando tive minha primeira experiência homoafetiva - uma singela troca de beijos -, isso deveria ter me levado aos céus por experimentar algo de que sempre tive vontade. Naquele momento, decidi não me colocar mais uma vez em uma situação de estar com meninas - que fazia com que eu atacasse não apenas a mim, mas também às garotas que estavam comigo eventualmente - e eu finalmente me respeitei e impus limites. Parte de mim entendia que eram demandas externas, sociais, que não cabiam dentro do meu *eu*. Essa primeira experiência deveria ter sido extasiante, gloriosa, encantadora, e devo dizer que por alguns instantes foi, mas a realidade é que a cena seguinte foi diferente. O cenário era composto de um céu estrelado, uma rua de paralelepípedos em um condomínio qualquer, os ventos reforçando o frio da noite e atijando os longos cabelos que o menino insistia em manter daquele tamanho sem saber ainda o porquê. As luzes dos postes da rua eram como holofotes que refletiam as lágrimas de um adolescente que estava sentado no meio-fio e que tinha certeza que estava condenado a queimar eternamente em um domínio espiritual nunca visto por ninguém, mas sobre o qual se havia muitas certezas: tudo apenas porque beijou outro homem.

Toda vez que lembro essa cena, penso que não fui o único que passou por isso. Posso até não enfrentar mais essa situação, mas quantos entre nós ainda sofrem, e quantos ainda vão agonizar com esse pensamento? Eu queria tanto que naquela época eu tivesse alguma referência, alguém que pudesse me mostrar que as coisas podiam ser diferentes, que eu não precisava seguir um modelo rígido de comportamento, de sexualidade, de me relacionar nos diversos níveis. Queria tanto que os clichês românticos pudessem ter duas bocas ásperas se encontrando ou só que dois iguais pudessem ter o *felizes para sempre* (o gosto ingênuo da vida, mesmo que temporário), tão facilmente encontrados em novelas, filmes e contos de fada, mas não tive nenhuma dessas referências. Na verdade, tive, só que elas eram sempre o centro da piada ou da tirania: nos desenhos, os vilões eram quem performavam de maneira diferente (*Hades* na produção cinematográfica de *Hércules*, *Scar* em *Rei Leão*, *Úrsula* em *A Pequena Sereia*, o vilão *Ele* de *As Meninas Superpoderosas* com suas referências diabólicas e deturpadoras de gênero), nas novelas eram motivo de risada (*Crô* em *Fina Estampa*), na minha escola professores eram caçados e diminuídos por atitudes mínimas, como cuidar das unhas, se interessar por um determinado tipo de revista ou por serem, como os alunos chamavam, “machonas”. Dentro do meu círculo de amigos durante o Ensino Médio, curiosamente, eu me tornei essa referência. Mesmo com pequenos atritos, conseguimos estabelecer uma relação de confiança de que podíamos ser quem quiséssemos ser, e não tínhamos que seguir réguas sociais de como agir e com quem podíamos nos relacionar.

Sei que tive sorte por como isso se deu, mas também não impediu os diversos casos de homofobia que vivenciei na escola e na vida. Lembro o momento que um amigo, presente em minha vida até hoje, disse que entendia o que eu passava porque um dia, na época ainda do Ensino Médio, enquanto caminhávamos no shopping para ir ao cinema, ele resolveu ficar de mãos dadas comigo apenas como amigos. Ele disse que, naquele curto período, percebeu a quantidade de olhares de reprovação que recebeu por causa de uma atitude tão discreta. Era quase como se tivesse cometido um crime hediondo por simplesmente estar de mãos dadas com outro homem.

Nunca foi simples dizer não ao sistema. Religiões minoritárias foram perseguidas. A cor da pele justificava a inferiorização e a animalização de pessoas. Mulheres foram queimadas em fogueiras. Homens gays ou afeminados

foram rejeitados por serem a “escória” da espécie. Pessoas trans até hoje praticamente não têm a permissão de circular durante o dia; só sendo aceitas durante a noite, ou em lugares escusos, ou no sigilo, nunca assumidas. Não serei utópico e direi que um dia isso mudará completamente, mas espero (FREIRE, 2012) que essa realidade se altere, com atitudes concretas, fazendo parte dessa mudança constante, nem que um dia me custe vir a ser a imagem de um mártir.

Essa contextualização se faz necessária para demonstrar a origem desta dissertação. Eu descobri muito pequeno o poder das palavras: entendi o quanto elas podem ser utilizadas para castigar, causar dor, infligir danos, provocar cicatrizes e corroer sonhos, afinal, as memórias ainda se mantêm como tatuagens em minha mente. E, quando era um pré-adolescente, descobri também o outro lado do poder das palavras: o potencial de cura. As palavras têm o potencial de apagamento, mas também o de exaltamento. Se anseios e vontades eram destruídos pelas vibrações sonoras e por palavras escritas em mensagens, estes mesmos meios eram capazes de dar asas aos sonhos, prover o mais quente dos afagos e criar os mundos mais incríveis.

A literatura, a escrita e a troca humana como espaços de vivência e resistência começaram a tomar parte da minha vida por volta dos 14 anos. Talvez eu nunca tivesse me atentado a isso se não fosse uma professora de Redação no 9º ano: estávamos estudando crônicas, e uma das tarefas finais daquele trimestre era produzir uma. Lembro-me de ter me inspirado em “A última crônica” de Fernando Sabino para escrever aquele texto, e infelizmente me falha a memória do que escrevi, mas o que me lembro é de que a professora rasgou elogios sobre o texto e me incentivou muito a investir na área. Durante um bom tempo, pensei em caminhar para a área do jornalismo, mas sempre havia ficado encantado com os professores e professoras que apareceram em minha trajetória. Eu já tinha o hábito de “dar aulas” de revisão, principalmente de Literatura e Redação, para os meus amigos durante as semanas de provas. Em algum momento, eu só fiz a conexão entre a língua e o lecionar, e adentrei o mundo das Letras.

Ter acesso à perspectiva de que os discursos são formados não apenas pelas palavras, mas também pelos nossos corpos e pelas infinitudes de sentidos que os contextos trazem, foi de uma sensação indescritível. Sinalizo esse espaço principalmente para minha professora orientadora, Adriana Nóbrega, que conseguiu reacender uma paixão com o mundo linguístico que estava se

apagando. A faculdade de Letras, devido ao corpo docente e discente, deu-me espaço para que imergisse cada vez mais nas relações dos discursos, mundos e pessoas, dando também a oportunidade para que eu pudesse contribuir com as próximas gerações.

No fim das contas, não vamos a lugar algum sem sentir. Nós, seres humanos, somos atravessados pelo que nos encanta, pelo que nos afeta, por aquilo que nos faz criar relações. Nós somos feitos de conexões, sejam elas simples ou complexas - e a linguagem sempre é o meio pelo qual conseguimos criar essas redes. Assim, foi desse caminho que o conteúdo desta dissertação surgiu. É pelo afeto e pelas emoções que me movo. É dentro da sala de aula que movo e sou movido, sempre em uma via de mão dupla. E é dentro das minhas perpétuas discussões sobre *quem sou eu*, com o alicerce da língua e da realidade social, que eu também me movo, construindo-me e reconstruindo-me a todo instante. É olhando para mim assim como olho para o outro, entendendo a importância de exaltarmos não apenas o individual, mas o coletivo que formamos. É na interseção desses mundos que esta dissertação passa, então, a existir.

1.1

Revivendo memórias

Como pretendo argumentar ao longo desta dissertação, não é só a partir da adolescência ou de uma tomada de coragem na vida adulta que passamos a vivenciar, discutir e entender formas de performar gênero e sexualidade. É um sistema que nos permeia desde antes do nascimento: a incessante vontade de saber o sexo da criança, as cerimônias de chá revelação representando menino com azul e menina com rosa (e inclusive as reações negativas majoritariamente dos pais quando descobrem que são meninas), as escolhas dos tipos de vestimenta, brinquedos e a decoração do quarto/espaço da casa para esse bebê. Tudo isso é permeado por lógicas que restringem a certos grupos um conjunto de modos de agir.

Lembro diversos episódios que aconteceram comigo ao longo da infância. Hoje, ao revisitá-los, percebo que estava tentando lidar com questões muito maiores do que eu. Quando era criança, tinha o hábito de ter o cabelo grande, e não a ponto de seu comprimento chegar ao quadril, mas minimamente até a altura do ombro. Não consigo lembrar exatamente se era por uma vontade minha ou só

por uma escolha de minha mãe, mas lembro que era muito comum que as pessoas me confundissem com uma menina dizendo algo como “Mas que garota mais linda!”. Sempre tive dificuldade de lidar com essas interações, já que elas envolviam algum aspecto meu que parecia incomodar os outros, então buscava me esconder de alguma forma. Quando aconteciam, costumava me colocar atrás do responsável que estivesse comigo, fosse meu pai fosse minha mãe. Lembro que meu pai costumava ficar mais constrangido e dizia em tom mais sério que na verdade era um menino, e a pessoa que havia feito o comentário logo tentava se retratar. Quando acontecia com minha mãe por perto, ela costumava fazer piada sobre a situação, evitando que uma inconveniência surgisse, lidando com menos peso e maior naturalidade.

Ainda, reparo que esses cenários costumavam ser frutos de comentários majoritariamente de homens: quase não tenho memórias de mulheres confundindo meu gênero. Isso me faz pensar que esses homens associavam quase que imediatamente que alguém com cabelo de tamanho ao menos mediano, em conjunto de um comportamento de uma criança que não era agitada e dita “comportada”, só poderia ser do sexo feminino. Desde essa época, eu já entendia que não era igual aos outros meninos e sempre ficava preocupado com esse agir de maneira mais “feminina”. Não era incomum ouvir comentários negativos sobre homens que se portavam de maneira mais afeminada, e essas opiniões quase sempre estavam atreladas à sexualidade, acompanhadas de dizeres como “não basta ser gay, ainda tem que ser um gay afeminado”.

Também lembro algumas brincadeiras com meus colegas de escola que já retratavam quais comportamentos eram aceitáveis ou não. Por volta dos cinco ou seis anos, costumávamos brincar de família de cachorros: tal qual uma família normativa na vida comum, decidíamos alguém para ser mãe, pai e filhos. Como éramos muitos, era comum ter pelo menos dois núcleos de família e, apenas nessa brincadeira, eu tinha uma maior liberdade e aceitação para ficar mais perto dos meninos das “outras famílias” de maneira mais íntima e carinhosa, afinal, cachorros costumam demonstrar maior proximidade física independentemente do sexo. Eu sabia que esse tipo de aproximação não era muito bem-vista quando estávamos no dia a dia, então tentava aproveitar aquele espaço mais livre; e, ao mesmo tempo, percebia que os outros meninos também estavam mais abertos a esse tipo de interação na brincadeira. Era como se eles também percebessem que

tinham a permissão para demonstrar aquele tipo de afeto naquelas circunstâncias, com a diferença de que eu percebia que aquilo parecia ser mais importante para mim do que para eles de alguma forma.

Outra situação foi quando eu tinha por volta de nove anos. Lembro-me de estar dentro do carro com meus pais perto da praia de São Francisco em Niterói e perguntar se eu poderia fazer uma pergunta mais “indiscreta”. Eles disseram que sim, e eu perguntei se era possível uma pessoa engravidar caso ela fizesse sexo anal (recordo-me de não ter falado nesses termos, mas a pergunta era essa). Eles riram e responderam que não era possível, só através das “pepecas” das mulheres é que era possível engravidar, e logo depois trocaram de assunto porque sexualidade era mais um dos assuntos tabus na minha família. Eles não se questionaram, mas eu me lembro de ter perguntado isso porque minha mãe costumava falar sobre a linhagem da família, sobre como no futuro teria netinhos e netinhas, quando ali eu já entendia que não sentia atração por meninas. Lembro-me de pensar “se eu conseguir fazer um homem engravidar, talvez isso não seja um problema para minha mãe no fim das contas”. O pior é que são discursos tão normalizados que meus pais sequer percebiam que aquelas falas me machucavam e me preocupavam, e como internalizei aquilo tudo.

Em questões relacionais de amizade, quando era bem pequeno, não costumava ter problema de me enturmar com os meninos, mas isso foi se complexificando à medida que crescia. Eu até que seguia alguns estereótipos de meninos: jogava futebol, praticava a arte marcial Taekwondo, gostava de brincar de luta nos intervalos da escola e me encantava o mundo de fantasia de dragões, guerras e batalhas. Só que, quanto mais minha idade avançava, menos eu sabia me portar em ambientes com muitos homens. Meus gostos até mudaram um pouco: eu já não gostava tanto de futebol, passei ter a noção de que não era adequado brincar de “lutinha” no recreio porque alguém poderia se machucar e comecei a gostar de ler. Mas os assuntos que permeavam o ambiente escolar e o ambiente de socialização fora da escola foram os que mais mudaram. No grupo dos meninos, passaram a querer falar majoritariamente sobre mulheres (e muitas vezes de uma maneira hierárquica, o que já me deixava desconfortável), futebol e, nas entrelinhas, sempre havia uma disputa de ego: quem era o melhor e quem tinha mais, depois intensificando para quem pegava mais meninas, quem bebia mais e quem fazia mais loucuras, sem falar em toda “zoação” que insistiam ser apenas

brincadeiras, mas que, na verdade, eram verdadeiras humilhações. Sempre tinham os meninos do grupo que sofriam diversas “brincadeiras” e, quando eu apontava que alguns desses comentários eram ridículos, eles perguntavam para as vítimas se se incomodavam, e elas prontamente diziam que não. Na realidade, tinham medo de serem excluídas ou vistas como problemáticas por não “saberem brincar”.

Por não concordar com muitas dessas atitudes, acabei me fechando no famoso “grupo dos nerds”. Atritos aconteciam em relação às questões anteriormente mencionadas, mas de maneira muito menos frequente. Por exemplo, lembro que, por volta dos quinze anos, um desses meus amigos veio me questionar e me criticar por estar ouvindo Britney Spears e músicas pop, já que eu costumava escutar bastante bandas como Avenged Sevenfold e 3 Doors Down, que tocavam rock progressivo. Mesmo em um grupo em que me sentia mais seguro, apontamentos como esse aconteciam; pelo menos, eu me sentia à vontade de me impor e não deixar de fazer coisas que eu gostava. Essas questões não chegavam a se tornar um problema de fato nem geravam aqueles ritos eternos de “zoação” que acontecia nos outros grupos de meninos na escola.

Um dos meus maiores desesperos era entender que, cada vez mais, eu não conseguia seguir o estereótipo do homem. Não queria ser visto como o grande pegador de mulheres, não levava jeito para resolver coisas quebradas da casa por meio da marcenaria e elétrica (mas era ótimo com as tarefas domésticas), não gostava de futebol, não tinha nem tenho uma personalidade mais explosiva ou impositiva. Ficava preocupado em me enxergarem como uma farsa masculina, alguém que não fazia jus ao sexo com que nasceu. Ouvi muitas vezes de meu pai que lá em casa era tudo ao contrário: minha irmã queria sempre sair, se metia em confusões, praticava esportes radicais e havia tido diversos namorados; enquanto eu ficava a maior parte do tempo em casa, tinha um boletim ótimo, um comportamento que não gerava reclamações, ajudava nas tarefas domésticas e uma única vez havia comentado de uma namorada (mas o relacionamento logo terminou). Para ele, eu deveria ser como ela, e ela deveria ser como eu. Ele não ficava revoltado com as atitudes da minha irmã *per se*, mas por elas serem feitas por uma mulher e não por um homem. Tenho certeza de que, se fosse eu que tivesse agido como ela agia, não teria recebido um quinto da punição que ela recebeu. Por exemplo, um dia, por volta dos meus dezessete anos, levei uma

amiga para dormir lá em casa depois de uma festa, já que ela não teria como voltar para a casa dela. Na manhã seguinte, minha irmã me contou que meu pai verbalizou que estava bem feliz de ver que tinham sandálias femininas extras na porta de casa. Só que, sempre que tinha o menor sinal de minha irmã levar alguém para lá, acontecia uma grande discussão. Eu tinha liberdades de que eu não usufruía, e tudo que minha irmã queria era poder tê-las também. Acompanhar essa diferença de comportamento dos nossos pais em relação a nós foi ainda mais difícil para ela pelo fato de eu ser o mais novo. Mesmo já adulta (por volta dos vinte e dois anos), ela tinha que pedir permissão para fazer certas coisas e sempre ouvia reclamações em levar o namorado dela para casa; enquanto eu, com meus dezessete anos, já não tinha impedimento algum. Tinha liberdade de sair, voltar a hora que quisesse e com quem eu quisesse. Aposto que, caso eu tivesse um comportamento parecido com o da minha irmã, as conversas/discussões seriam acompanhadas de comentários como “homem é assim mesmo, depois toma jeito”. Só que, como eu não era assim, eu só poderia ser viado. Até que não estavam errados.

Todas as situações que compartilhei aqui foram antes de eu completar dezoito anos. É um apanhado de histórias que exemplificam o quanto vivenciamos questões de gênero e sexualidade, na infância e na adolescência, que normatizam os nossos relacionamentos. Isso não significa dizer que não tenham ocorrido episódios parecidos na vida adulta - seja no ambiente escolar ou em outros. Por exemplo, um episódio de epifania, por volta dos meus dezenove anos, ocorreu no dia em que meu pai descobriu com os próprios olhos que eu gostava de rapazes. Eu era de Niterói, já tinha me mudado para o Rio de Janeiro, e, apesar de serem cidades vizinhas, a locomoção entre essas cidades não é tão simples, o que me fazia ir apenas de vez em quando para Niterói. Um dia, comentei com meus pais que estaria lá com alguns amigos e, caso tivessem algum tempo, poderíamos nos encontrar. Eles acabaram indo para outro evento e deixamos para nos ver outro dia. Com o passar das horas, meus amigos foram embora, e fiquei sozinho com o meu então namorado em um bar. Eu não tinha “saído do armário” para o meu pai ainda (embora ele naturalmente tivesse suas desconfianças), e, neste dia, tentaram fazer uma “surpresa” para mim aparecendo sem avisar. Foi nessa ocasião que meu pai me viu com outro homem pela primeira vez, sem termos tido qualquer tipo de conversa sobre o assunto; e eu percebi que ele tinha aparecido quando reconheci o

carro dele. Naquela hora, eu achei que seria de alguma forma deserdado, abandonado e atacado pela minha família. Fiquei em pânico pensando em tudo que podia acontecer, já imaginando que ele “culparia” minha mãe por isso e todas as outras possíveis consequências. Nesse momento, meu namorado falou que nós estaríamos juntos não importava o que acontecesse e que já éramos uma família independente de qualquer coisa. Nesse dia, tive o estalo final de que família e lar são construídos com as pessoas que mais se importam conosco, e não necessariamente em decorrência de uma relação de sangue. No fim, a reação do meu pai acabou sendo mais branda do que a esperada: ele não concordou com “meu estilo de vida” e não deixou de culpar minha mãe, mas disse que eu era livre. Demorou por volta de quatro anos para ele conhecer o meu marido, e foi justamente no momento do ápice da pandemia de COVID-19. Meu pai tinha ido parar no hospital com pressão alta devido à ansiedade e ao estresse enorme que estava tendo com medo de contrair o vírus e morrer, e só então se dispôs a conhecer meu cônjuge, sendo que já morávamos juntos há anos.

O evento de revelar a sexualidade para a família é sempre um momento crítico pelo qual nenhuma pessoa heterossexual precisa passar. Adams (2011) fez um estudo autoetnográfico sobre “sair do armário” em interações do dia a dia, reconhecendo o que outras pessoas falam de suas experiências e relacionando com a sua própria. Este momento é muito decisivo na vida de uma pessoa LGBT porque define como vão ficar os laços com sua família nuclear. Há casos de pessoas que cometem suicídio por não serem bem recebidas pela família, que acabam diminuindo ou cortando o contato com seus familiares por conta de tentativas de conversão para cisheteronormatividade. Ao mesmo tempo, também existem casos de pessoas que tiveram apoio de suas famílias ou reações mais positivas do que as esperadas. É um divisor de águas para entender se vamos ser acolhidos ou abandonados, amados ou abominados, lembrados ou esquecidos.

Esse conjunto de memórias, percepções e vivências formaram a pessoa que sou hoje. Por meio do olhar crítico às lógicas de julgamento e funcionamento sociais que permeiam essas narrativas é que pude me tornar o professor-pesquisador que sou hoje: alguém empático, que busca as múltiplas perspectivas de uma mesma cena e que tenta entender a visão do outro para compreender como ele ou ela é afetado para então poder atuar em prol dessa pessoa. Tornei-me alguém que entende o poder das palavras e a força dos olhares. Na vivência de

uma pessoa LGBTQIA+, infelizmente, esses fragmentos de cenas passadas que narrei não são incomuns, e muitas vezes até mais invasivas, agressivas e torturadoras. Reconheço que minha trajetória poderia ter sido muito mais dolorosa do que foi, mas retratá-la aqui em conjunto de outras histórias é dar visibilidade a grupos que ainda são muito ignorados ou rechaçados, principalmente em ambientes escolares. Ao construir essa pesquisa, ficou mais nítido para mim que histórias como essas se repetem múltiplas vezes, criando não apenas vítimas, mas agressores que acabam sendo vítimas, já que passam a reproduzir lógicas que muitas vezes também as ferem - como o homem heterossexual que gostaria de ser mais emotivo, mas ao mesmo tempo caçoa de homens que choram e provavelmente nem se dá conta desta contradição.

Este primeiro capítulo me auxilia em delimitar o escopo dos tópicos a serem abordados nesta dissertação, ao mesmo tempo em que assiste o leitor ou a leitora a entender de onde vêm os questionamentos, as perguntas, as discussões e as reflexões que se darão nesta pesquisa. A investigação que desenvolvo aqui, de cunho autoetnográfico (Ellis; Bochner, 2000), pretende analisar discursivamente emoções e vivências relatadas não só por professores e professoras, mas também por mim mesmo. Percebi que relutei durante um tempo em me colocar nesta pesquisa, em descrever e analisar também a minha realidade com suas contribuições, mas, no fim, pude perceber que isso geraria uma energia potencial grande tanto para quem lê quanto para mim. Quem me acompanha nessas páginas talvez consiga ou se conectar melhor ao tema ao saber das minhas experiências ou deprender mais profundamente os efeitos da cisheteronormatividade, ou ao menos enxergar que existe alguém por trás desta pesquisa que afeta e é afetado por ela o tempo todo; afinal, estou aqui fazendo uma escolha consciente de maior exposição e compartilhamento de afetos. Para mim, essa decisão significa transformar esta dissertação em algo maior do que ela já é. Significa me questionar cada vez mais, tornar-me um professor-pesquisador progressivamente mais consciente e afetuoso. Significa entender que minhas performatividades podem ser expandidas e que eu não preciso da cisheteronormatividade para seguir em frente. Significa eu poder me aceitar plenamente, assim como eu aceito o outro tão facilmente.

1.2

Participantes da pesquisa

Nesta seção, apresentarei tanto eu quanto os outros quatro participantes desta pesquisa, sendo elas e eles: Olívia, Clara, Gil e Pablllo. Assim, adiantarei parte do que seria feito na metodologia, tendo em vista que teço comentários a respeito dos participantes ao longo da dissertação. Dessa maneira, ficará mais fácil situar essas pessoas e suas histórias para quem acompanha esta pesquisa, além de facilitar a criação de conexões entre os professores e professoras participantes, entrelaçando suas histórias, motivações, emoções e questões. Utilizarei, para isso, a descrição que pedi que fizessem de si mesmos em nossas conversas exploratórias (NUNES, 2017), deixando todos e todas livres para comentarem os aspectos de si que achassem relevantes. Também ressalto que os nomes expostos aqui são fictícios, de forma a proteger a identidade dos participantes. A única parte diferente é a descrição de mim mesmo, já que optei por não a fazer durante as conversas exploratórias.

Apesar de, em seguida, elaborar com maiores informações os objetivos desta pesquisa, situo aqui, de maneira bem simplificada, que meu objetivo é investigar por intermédio das narrativas e das emoções o quanto a performance LGBT dos participantes deste estudo afetam suas posturas dentro de sala de aula e/ou suas relações no ambiente escolar quando comparadas com a performatividade hegemônica. Por isso, optei por selecionar quatro professores e professoras (além de mim), sendo dois homens e duas mulheres, todos cisgêneros e integrantes do grupo LGBT². Escolhi duas mulheres e dois homens de forma a trazer perspectivas e vivências diferentes, tendo em vista suas performatividades variadas. As disciplinas que tais professores e professoras trabalham são diversas, sendo elas Arte, Química, Matemática e Inglês. Todas as pessoas envolvidas nesta pesquisa têm por volta de vinte e cinco anos de idade com até quatro anos de formado. Com isso, pode-se resumir que os participantes foram escolhidos levando-se em conta os seguintes fatores: todos e todas são LGBT, são

² Nas conversas exploratórias, o termo que todos utilizam para se descrever em algum momento é LGBT. Por isso, ao me referenciar aos participantes da pesquisa, utilizo o termo LGBT, e de forma a manter uma padronização, utilizo LGBT no lugar de LGBTQIA+ quando generalizo a comunidade, o que não significa que eu não reconheça esses outros grupos da sigla. No capítulo 3, aproveito para fazer uma discussão dos termos que nos identificam, já que, de acordo com a teoria *queer*, eles nos limitam.

professores atuantes recém-formados com até quatro anos de graduados, além de serem jovens adultos. Isso me ajuda a ter acesso à perspectiva de pessoas recém-inseridas no mercado de trabalho de forma a investigar se, para esta geração, há ou não, no ambiente escolar, uma maior liberdade em relação às suas performatividades.

Terminadas essas explicações, demonstro a seguir as apresentações feitas por todos os participantes desta pesquisa. Ressalto que fiz duas perguntas para os participantes em relação à identificação deles: pedi que falassem um pouco sobre quem eram e, logo em seguida, perguntava quem eram no dia da conversa, se tinha alguma diferença ou não. Posteriormente, ao longo do segundo capítulo, discorro mais detalhadamente sobre o que significa escrever esta dissertação a partir de um olhar autoetnográfico. Isso significa que também adiantarei outra parte da metodologia, necessária para que o leitor ou a leitora entenda melhor como construírei o texto desta obra, já que destacarei aspectos subjetivos e pessoais das minhas experiências e vivências para compor esta dissertação.

1.2.1

Pablo³

Eu sou Pablo eu tenho vinte e seis anos sou professor de matemática da escola pública... atuo no município do Rio de Janeiro ahm... eu sou carioca moro no bairro de Honório Gurgel ahm sou solteiro tenho uma irmã meus pais já faleceram é... moro sozinho sou.: negro gay tenho um metro e setenta e nove sou gordo ahm... e: talvez essas são as características que venham na minha cabeça primeiramente pra me descrever.

1.2.2

Gil⁴

Eu to chocado porque é a primeira pergunta da minha entrevista, enfim, eu sou Gil sou professor de química há... desde 2020 não to sabendo fazer conta agora mas hh () há três anos é esse é meu terceiro ano como professor então sou professor em início de carreira é: sou natural de Santo Antônio de Pádua, interior do estado do Rio de Janeiro vim morar aqui no Rio com dezessete anos isso dezessete anos em 2015 pra fazer química na UERJ e... é isso this is me (...) Então o desejo de- eu não sei se a gente já conversou sobre isso mas o desejo-aqueles e se não conversou vai conversar agora hh mas o desejo de-de fazer

³ Alterei o nome original para o nome fictício *Pablo* de forma a manter a identidade anônima do participante.

⁴ Alterei o nome original para o nome fictício *Gil* de forma a manter a identidade anônima do participante.

química na verdade desejo de fazer UERJ veio antes de fazer química mas o desejo de vir morar na cidade grande veio antes de fazer UERJ então eu escolhi vir pro Rio queria muito vir para o Rio enchi o saco dos meus pais pra vir para o Rio porque era uma cidade grande ao mesmo tempo uma cidade muito longe da minha cidade no interior é... depois eu explico os motivos mas: aí depois nessa de tentar um processo seletivo pra saber exatamente qual curso eu queria e quais eram as possibilidades reais e concretas de-de se passar mesmo e ingressar logo no ano seguinte pra um curso no ensino superior eu escolhi a UERJ porque eu achava que eu tinha mais chances e de fato foi isso que aconteceu né passei e cá estou mas aí eu ia falar porque que né eu escolhi é... uma cidade muito longe então tem uma questão que como eu falei eu sou do interior do estado do Rio e ser LGBT no-no interior não é uma tarefa muito fácil principalmente quando você vem de uma família extremamente religiosa não vou dizer que a minha família é conservadora ... é porque hoje conservador traz uma conotação bolsonarista- a minha família não é bolsonarista em nome do senhor hh mas é... é uma família que foi sempre muito religiosa e a presença da igreja católica dentro da minha formação enquanto sujeito teve perpassado durante muito tempo então eu sei que não só minha como sujeito mas também da minha família então eu sei que essas questões da religião são muito fortes lá na minha família então ser-ser LGBT no interior e ser LGBT nascido e criado dentro de uma família muito religiosa sempre foi: um problema mas não um problema pra mim um problema nas relações pessoais sabe? No-no modo como ser LGBT-LGB-LGBT () <falando LGBT errado meu deus eu to nervoso hh> mas o modo como ser LGBT <agora foi> o modo como ser LGBT dentro de casa né então... é isso e-eu sentia que eu precisava me distanciar geograficamente pra poder ter a liberdade de experimentar experienciar coisas que eu não teria oportunidade de experimentar no interior

1.2.3

Clara⁵

Quem sou eu? assim, acho que se hoje eu precisasse me definir ao todo assim eu acho que acima de tudo eu sou uma mulher é... casada hh recém-casada professora umbandista é... eu falo muito sobre a pauta da gordofobia e sobre muito meu lugar nesse nesse mundo queer assim nessa realidade é é... até hoje assim eu tento fugir bastante de padronizações sobre a minha sexualidade eu sei que hoje eu sou apaixonada por uma mulher e ela tá sempre comigo assim mas eu sinto que na maioria das vezes eu me-me identifico como uma mulher lésbica e eu acho que essa é quem sou eu hoje assim entendendo que tá sempre em constante mudança(...) olha, eu acho que existe uma diferença potente assim das situações em que eu vivo hoje assim eu acho que conforme o tempo foi passando assim diferentes coisas foram tomando um foco assim um spotlight na minha vida então eu acho que assim eu procuro ser uma pessoa muito atenta às coisas que eu to vivendo é... os meus propósitos, as minhas verdadeiras realidades então assim eu diria que eu sou hoje um combinado de todas essas coisas, porque elas vivem e e coabitam dentro de mim, sabe?

⁵ Alterei o nome original para o nome fictício *Clara* de forma a manter a identidade anônima da participante.

1.2.4

Olivia⁶

hh vamos começar com a parte mais difícil tá vamo lá meu nome é Olivia eu tenho vinte e cinco anos eu: gosto de artes hh e gatos hh traços de personalidade é... eu não sei responder essa pergunta na verdade porque eu acho que... envolve muitas coisas que na verdade eu acho que na idade que a gente tá <é um momento muito de descoberta pelo menos tem sido um momento muito de descoberta pra mim> então parece quem a gente é- parece não quem a gente é não é uma coisa muito fixa eu acho que a gente vai se refazendo reformulando e redesenhando o tempo inteiro é... então acho que é uma das perguntas que não tem resposta <eu não consigo pensar em uma resposta tipo oi eu meu nome é Olívia tenho 25 anos blá blá igual eu comecei eu fiquei hh> se a gente parar pra pensar é... eu acho que não tem como sei lá fixar nessas coisas né tipo quem a gente é não é exatamente o nosso nome quem a gente é não é exatamente a nossa idade ou que que a gente gosta acho que é um conjunto de coisas e... é não sei acho que () até o final da conversa a gente consiga voltar nessa pergunta e falar <ah é isso aqui não sei o que> (...) cara eu: na verdade desde- acho que a pandemia fez isso com a gente assim todo mundo ficou muito lelé da conta e... acho que por mais que enfim né? tenha feito com que a gente repensasse nossos hábitos eu acho que também acabou fazendo que a gente repensasse a gente porque a gente ficou trancada com a gente o tempo inteiro vinte e quatro horas por dia sete dias por semana é... e pelo menos pra mim foi um processo angustiante por todo o rolê da pandemia mas eu acho que pra além da questão pandemia né até porque a gente teoricamente já passou um pouco disso é... e eu ainda sigo com essas mesmas questões né com essas mesmas coisas mas pra mim foi um processo onde eu tive que: acho que pela primeira vez olhar pra mim assim é conseguir olhar para mim no espelho e ficar pensando tá o que que eu faço disso assim que que eu realmente gosto será que tudo eu to fazendo realmente faz sentido é... isso envolve tanto sei lá gosto né eu me formei na pandemia enfim trabalho é... comecei a trabalhar efetivamente né tipo CLT em 2021 que era né finalzinho de pandemia mas ainda era pandemia é... e o mestrado também né que a gente enfim acaba revendo muitas coisas pelo menos pra mim tá sendo um processo de rever muitas certezas que eu tinha é: isso vale também para sexualidade né já que esse é o tema da nossa conversa hh eu vou trazer pra cá porque quem eu sou também bate muito nisso assim é... e foi quando eu comecei a terapia de fato e eu acho que foi um processo pra mim de: assumir quem eu era né eu acho que eu passei muito tempo da minha vida com medo de quem eu era é ou abafando quem eu era e... a partir desse momento eu tive todo um processo de assumir ou de rede-redescobrir quem eu era e foi um processo muito difícil porque não é só um assumir pra mim porque pra mim tava muito claro só que quando você lida com o resto é que as coisas começam a ficar muito difíceis né pelo menos pra mim foi muito difícil é: porque era um assumir pra um externo onde você tá preso no interno né você tá nesse processo assim meio sufocante de meu deus estou preso nesse lugar não posso fazer nada exatamente é... porque enfim pandemia () mas foi um processo muito doloroso pra mim porque eu particularmente sempre tive muita dificuldade de me afirmar né e aí

⁶ Alterei o nome original para o nome fictício Olivia de forma a manter a identidade anônima da participante.

por isso acho que essas perguntas são muito difíceis né porque você vira e fala <aí quem eu sou que eu gosto quem é a Olívia de hoje> eu acho que: é... é um processo que revela afirmações que são muito difíceis pra mim ainda né por mais que tenha sido todo um processo enfim

1.2.5

Eu: Carlos

Devo dizer que me identifico com o discurso da Olívia quando ela comenta a dificuldade de se definir. Sempre me pergunto se devo seguir algo na linha mais tradicional ou tentar pensar em outros meios de me descrever, ainda mais que percebo que muitas das coisas às quais me alinho, que faço e desenvolvo mudam com o passar do tempo. Começarei pelo mais comum, depois buscarei expandir quem sou eu. Meu nome é Carlos, tenho vinte e cinco anos no momento em que escrevo, sou professor de inglês e português e atuo na Educação desde 2017. Formei-me em 2020, o que significa que este ano é meu terceiro ano atuando como professor regente. Sou natural de Niterói - cidade esta que não é pequena e nem tão grande, tendo então uma significativa circulação de pessoas, ideias e movimentos, mas que ainda assim possuía (e possui) muitos julgamentos como os relatados por Gil em sua cidade do interior - e resido atualmente com meu marido e nossos dois gatos na Zona Norte do Rio de Janeiro. Não moro com meus pais desde os 18 anos e fiz isso para tentar buscar minha independência o mais rápido possível - preocupação essa que vinha justamente em decorrência da minha sexualidade. Hoje em dia, temos uma relação relativamente distante por morarmos em cidades diferentes, já sou assumido, e a minha sexualidade não é mais um problema para mim - embora talvez ainda seja para o meu pai em alguns aspectos.

Adentrando então em quesitos de gênero e sexualidade, eu me identifico como homem e tenho certa dificuldade em dizer se sou gay ou bissexual. Essa confusão começou a surgir quando, em certos momentos, ao tentar alguma aproximação com mulheres, algumas delas juravam que eu não gostava de mulheres e que eu era gay. Quando perguntava o porquê de elas acharem isso, comentavam ou sobre a maneira como agia (o meu gesticular) ou sobre as minhas roupas ou sobre como eu falava (de maneira mais fina ou afeminada). Eu costumo ficar constrangido nesses momentos porque parece que tenho que provar de

alguma maneira o meu interesse por mulheres, e me pergunto como faria isso. A situação como um todo me soa estranha, porque ninguém deveria por à prova sua sexualidade. O mais curioso desses momentos é que, na época da adolescência, eu não queria me relacionar com garotas, só me sentia obrigado socialmente a isso. Quando me libertei e pude olhar para mulheres sem imposições, sinto que não tive abertura, e entendo que são casos particulares, mas me pergunto se outras pessoas bissexuais já passaram por alguma experiência semelhante.

Focando em questões mais amplas agora, as motivações em escrever esta pesquisa já levantam alguns aspectos de minha personalidade e características. Sou apaixonado por histórias, relações e pelo poder da palavra. Conhecer novos mundos sempre é muito valioso para mim, e acredito que por isso costumo me envolver tanto com livros, séries e jogos dos mais diversos tipos. Queria poder também explorar mais a minha performatividade no geral: em 2017, para um trabalho que apresentei em formato de pôster no evento da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC), cheguei a me montar parcialmente de *drag queen*, justamente para trabalhar os limites do que somos ou deixamos de ser. Eu achei a experiência incrível e, mesmo que eu já tenha me libertado muito do julgamento alheio, ainda preciso dar muitos passos em outros aspectos. Por isso, considero de extrema importância o trabalho que faço nesta dissertação, tendo em vista que enxergo como escrever e falar sobre esse tema já tem me ajudado no processo de questionamento, libertação e aceitação; e acredito que possa gerar sentimentos e efeitos semelhantes nas pessoas que lerem.

Após essa breve descrição, desenvolvo a seguir meus objetivos de pesquisa e como separei os capítulos desta obra.

1.3

Objetivos de pesquisa

O primeiro capítulo desta dissertação foi útil para estabelecer os tópicos de discussão desta pesquisa, além de trazer epifanias que ajudam a entender as motivações deste trabalho. Ao situar essas histórias e memórias, acredito poder falar mais diretamente sobre meus objetivos de pesquisa. Meu objetivo principal é por meio deste estudo autoetnográfico (ELLIS; BOCHNER, 2000), estudar a performance de pessoas LGBT e a relação com a performatividade

cisheteronormativa por intermédio de discursos, levando em consideração emoções e avaliações que são evocadas em tais discursos, visando o seu impacto (ou não) na atuação de professores e professoras da Educação Básica, mais especificamente do Ensino Fundamental II e Médio. Com isso, busco compreender os atravessamentos de performance, performatividade, emoção e avaliação, e como eles afetam profissionalmente o docente dentro de sala de aula, além de analisar como tais professores e professoras estão sendo afetados dentro do sistema escolar em relação à cisheteronormatividade, através de emoções e avaliações. Tenho, também, os seguintes objetivos específicos:

- a) criar entendimentos sobre discursos avaliativos que constroem o caráter micropolítico das emoções, as disputas de ideologias normativas e as práticas de resistência no processo de (auto)aceitação de um grupo de docentes;
- b) investigar como tais discursos se conectam com aspectos macrossociais da heteronormatividade e que embates discursivos podem surgir por causa da performance LGBT dos participantes.

Os dados foram gerados através de conversas exploratórias (NUNES, 2017), que podem ser entendidas como momentos em que há um grande processo de reflexão e de busca de gerar entendimentos de situações que perpassam nossas vidas. Ainda, tais conversas exploratórias estavam levemente direcionadas - isto é, organizei alguns tópicos a serem abordados, mas, caso a conversa fosse para outros caminhos relacionados ao tema geral desta dissertação, busquei não interromper nem trocar o assunto - e apresentam teor qualitativo (DUARTE, 2005). Optei pelas conversas exploratórias de forma a criar um ambiente dialógico, levando em conta que, ao escaparmos da entrevista tradicional, é possível que se abram “possibilidades para interrogar modos autoritários e, muitas vezes, arrogantes de pesquisar” (RIBEIRO et al, p.34), configurando um espaço de maior conexão, reflexão e troca entre os participantes da interação.

A motivação para o desenvolvimento deste estudo parte da ideia de explorar o espaço de sala de aula como um ambiente de aprendizado, reflexão e, principalmente, de acolhimento (FREIRE, 1996). Ao colocar, no centro desta pesquisa, pessoas que questionam estruturas cristalizadas de gênero e de sexualidade apenas por existirem, busco expandir o que deve ser lido como naturalizado. Fazer com que essas narrativas aqui sejam expostas e incentivadas pode ser um primeiro passo para que mais pessoas compreendam e reflitam sobre

suas performatividades sociais. Além disso, a/o participante acabará por criar uma abertura para o ambiente escolar abordar questões de extrema importância social, já que uma figura educacional existir como LGBT já é um ato de resistência e (re)existências, não só para ela como para os alunos e alunas com que ali convivem. Acredito que dialogar e refletir com essas pessoas é um modo de reafirmar a nossa importância no mundo.

Desse modo, realço também que, em minhas análises, farei conexões entre o que é feito microdiscursivamente e os aspectos macrossociais que envolvem as narrativas apresentadas por todas as pessoas que participam dessa pesquisa. Por isso, busco refletir criticamente como as relações se estabelecem dentro da cisheteronormatividade e como as pessoas LGBT são afetadas por isso. É uma maneira de criar entendimentos mais aprofundados, rever histórias, identificar preconceitos estabelecidos, crenças, ideologias, e compreender como todos esses aspectos são atravessados por questões sociais de relacionamento, gênero e sexualidade.

Com o intuito de atingir os objetivos mencionados, esta dissertação está separada em oito capítulos. Este primeiro tem como objetivo estabelecer as inspirações e motivações para a criação desta dissertação, além de introduzir os participantes. No segundo capítulo, busco desenvolver, explicar e defender o uso do método autoetnográfico (ELLIS; BOCHNER, 2000) para esta pesquisa. No terceiro, desenvolvo as lógicas que permeiam a Teoria *Queer* (BUTLER, 1993; SULLIVAN, 2003; BORBA, 2014), a construção da performatividade (BUTLER, 1997) e como circulam as ideologias cisheteronormativas em posição de combate com a perspectiva *queer* (HALBERSTAM, 2011). No quarto capítulo, abordo a Antropologia das Emoções para discutir como o afeto é construído socialmente e discursivamente (ABU-LUGHOD; LUTZ, 1990; AHMED, 2004; REZENDE; COELHO, 2010). Já no quinto capítulo, trago teorias que debatem a ideia de narrativa (BASTOS; BIAR, 2015) e como analisá-la (BIAR ET AL, 2021), além de trazer o conceito de histórias de vida (LINDE, 1993) e como trabalho a avaliação no discurso e na narrativa (LINDE, 1997; THOMPSON; HUNSTON, 2006; HUNSTON, 2011). Dedico o sexto capítulo para explicitar minha metodologia de pesquisa, reforçando-a dentro do paradigma qualitativo-interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2006), gerando os dados por meio de conversas exploratórias (NUBES, 2017) e a análise através de três lâminas (BIAR

et al, 2021). Utilizo o sétimo capítulo para a análise de trechos específicos; e, por fim, o oitavo dedica-se a trazer as considerações finais deste trabalho. A seguir, passo a guiá-los nesta caminhada.

2

Dimensões autoetnográficas: caminhos a percorrer

Acredito ser necessário expor e situar a autoetnografia, trazendo seus conceitos, sua construção como método de pesquisa e seus objetivos para que fique mais evidente, para o leitor e leitora, o formato que este texto irá tomar ao longo dessas páginas. Digo isso pois busco trabalhar questões subjetivas, vivências, emoções e inquietações envolvendo a performance LGBT de professores da Educação Básica e suas relações com o corpo docente, corpo discente e instituições. Parte de como pretendo trabalhar essas questões subjetivas ficará mais evidente a partir deste capítulo. Além disso, entendo ser necessário enfatizar que este trabalho possui uma forte dimensão autoetnográfica tanto na escrita quanto na maneira de olhar para os dados conjugados às conversas exploratórias, mas não é autoetnográfico *per se*, já que também olho para as outras pessoas participantes. A autoetnografia que pratico também aparece alinhada aos princípios metodológicos da prática exploratória (que serão mais aprofundados no capítulo 6), já que esta abordagem também possui um viés autoetnográfico em seus dizeres. Dito isso, desenvolvo os procedimentos de uma escrita autoetnográfica a seguir.

Escrever sobre o que se vive não é uma tarefa tão simples quanto se parece. Compartilhar vivências, situações, questionamentos e reflexões significa expor para o mundo parte da minha intimidade. Afetividades, palavras e performatividade: esses são aspectos que mais me intrigam na vida pelas infinitas possibilidades de agir, sentir e se manifestar. É com base nisso que esta pesquisa é um estudo autoetnográfico (ELLIS; BOCHNER, 2000). Compartilho aqui com Tony Adams (2016, p. 21) o que ele sentiu ao desenvolver sua pesquisa autoetnográfica em relação à experiência de pessoas LGBT ao saírem do armário. Assim como ele, eu percebi que

o trabalho íntimo, pessoal e relacional da atração pelo mesmo sexo importava muito mais; lésbicas, gays, bissexuais e queer estavam sendo prejudicados pela ignorância e pelo ódio, e eu não podia deixar que tal ignorância e ódio continuassem sem contestação. Assim, passei a fazer o tipo de trabalho que mais importava para mim e a trazer minhas emoções e experiências para o processo de

pesquisa. Passei a escrever histórias que outros poderiam usar em momentos de angústia relacional, (...) principalmente ao fazer e viver a autoetnografia.⁷

Denzin (2000, p. 261) diz que o próximo passo a ser dado dentro da pesquisa qualitativa acontecerá quando as práticas desta linha de estudos finalmente atuarem, sem qualquer hesitação, do pessoal rumo ao político. Eu acredito que este passo já esteja sendo dado em trabalhos recentes, entendendo que “não podemos transformar teoria em ação a não ser que a encontremos nos modos excêntricos e errantes de nossa vida diária” e que histórias “dão corpo e vida à teoria” (PRATT, 1995 apud HOLMAN JONES, 2005, p. 763). É considerar, como Holman Jones (2011) comenta, o poder que os textos têm de ser capazes de nos escrever tanto dentro quanto fora de nós mesmos. Com estudos autoetnográficos, o ganho é tanto pessoal quanto coletivo, já que “você passa a entender a si mesmo de maneiras mais profundas. E, com a compreensão de si mesmo, vem a compreensão dos outros. A autoetnografia fornece um caminho para fazer algo significativo para você e para o mundo” (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 738).

Com isso, gostaria de trazer aqui uma definição de autoetnografia e, a partir dela, começar a trabalhar as nuances, características e propósitos de um trabalho autoetnográfico. Esse termo pode ser definido como um método de pesquisa que “usa a experiência pessoal (‘auto’) para descrever e interpretar (‘grafia’) textos culturais, experiências, crenças e práticas (‘etno’)” (ADAMS et al, 2017, p. 1). A ênfase desses três aspectos costuma ser variada dependendo da pesquisa feita (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 740), e aqueles que trabalham com essa linha entendem que “a experiência pessoal é infundida com normas e expectativas políticas/culturais, e elas se envolvem em uma autorreflexão rigorosa – normalmente referida como ‘reflexividade’ – a fim de identificar e interrogar as interseções entre o eu e a vida social” (ADAMS et al, 2017, p. 1). Isso significa construir uma pesquisa utilizando a experiência pessoal como uma das bases para analisar aspectos culturais (HOLMAN JONES et al, 2016, p.22; ELLIS; BOCHNER, 2000, p.740), o que exprime na prática em trazer memórias, vivências e situações vividas pelo autor do texto (no caso aqui, eu). Com isso, a forma do texto costuma apresentar “ação concreta, emoção, incorporação,

⁷ As citações diretas e indiretas de textos estrangeiros foram feitas em tradução livre.

autoconsciência e introspecção... reivindicando as convenções da escrita literária” (ELLIS, 2004, p. xix).

Por isso, autoetnógrafos enfatizam aspectos de interpretação e reflexão, tentando comparar, normalizar e entender como certos grupos sociais vivem e experienciam emoções e performatividades (ELLIS; ADAMS, 2014, p. 257). Alinho-me contra as convenções que dizem que não se pode trabalhar um texto acadêmico com nuances de emoção e comprometimento pessoal (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 734). Rejeito aqui a ideia de que se deve esconder através de uma aura de objetividade e impessoalidade (assim como ELLIS; ADAMS, 2014, p. 255), sem evitar me incluir na qualidade de professor-pesquisador dentro do texto, até porque o que me proponho a analisar e pesquisar faz parte da minha própria atuação profissional e relacional. Com isso, explorando narrativas pessoais neste texto, “o autor se torna ‘eu’, os leitores se tornam ‘você(s)’, os sujeitos se tornam ‘nós’” (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 742).

Essa escrita pessoal pode tomar diferentes formatos; e, para esta dissertação, optei em começar com momentos de epifania, que Ellis e Adams descrevem como “um evento que geralmente gera dor, confusão, raiva e/ou incerteza, ou que tenha feito uma pessoa se sentir imensamente vulnerável” (2014, p. 264). Acredito que expor esses momentos já no início é crucial para que evidencie não só as motivações do que escrevo, mas também para entender os processos de dor, sofrimento e vulnerabilidade que decorrem da situação estudada. Ao mesmo tempo, também é criado um canal de proximidade com quem acompanha a pesquisa, afinal, é na troca íntima das situações que se consegue fazer conexões e relações tanto com o que se diz como com quem o diz. As epifanias são capazes de todos esses diálogos porque elas nos fazem “parar e refletir; elas encorajam a gente a explorar aspectos de nossas identidades, relacionamentos, e comunidades que, antes do incidente, talvez não tivéssemos a ocasião ou coragem para explorar” (ADAMS et al, 2017, p. 7).

A autoetnografia também pode ser trabalhada de diversas maneiras, desde se posicionar dentro do texto a se tornar um participante da pesquisa (ELLIS; ADAMS, 2014, p. 255). Além dos outros quatro participantes selecionados para este trabalho acadêmico, incluo-me não apenas no texto que discorro, mas também como participante nas interações feitas através de conversas exploratórias (NUNES, 2017). Em tais momentos, compartilhei histórias, vivências, emoções e

sensações que colaboram com a temática dos afetos em relação às performatividades dentro de sala de aula. Com o uso da prática reflexiva, pude tanto me trazer para a pesquisa como me trouxe através dela. Além disso, por trazer aspectos pessoais, o texto autoetnográfico também possui características que são relacionadas a textos autobiográficos, fazendo ligações entre o pessoal e o cultural. Assim, quando começo a fazer e refazer conexões entre aspectos sociais e culturais com a minha própria experiência, é possível perceber que “à medida que avanço e retrocedo, para dentro e para fora, as distinções entre o pessoal e o cultural tornam-se indistintas, sem reconhecimento distinto” (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 739).

A minha escrita tem, então, dois objetivos. O primeiro é comparar o pessoal e o coletivo, já que levo em consideração a minha experiência e a de mais quatro pessoas selecionadas para esta pesquisa. Optei em trazer minhas vivências majoritariamente ao longo do texto e também entre os comentários de análise, de forma a abrir espaço para que o ponto principal da análise recaia nos outros participantes desta pesquisa, garantindo assim que todas as nossas vozes tenham espaço. O outro objetivo relaciona-se com a ideia de criar conexões culturais e com o leitor. O que compartilho é uma maneira de conectar o indivíduo com a cultura (ELLIS; ADAMS, 2014, p. 255), entendendo as forças políticas que se estabelecem nas relações e como elas são utilizadas para dar suporte, atacar e afetar uns aos outros. Isso não significa que pretendo dizer que a minha experiência pessoal pode representar as experiências de um grupo, mas, sim, que se abra espaço para que a comparação de ideias generalizantes com a experiência pessoal seja colocada em debate. Sendo assim, “ser um pesquisador de campo em minha vida cotidiana significa que eu presto atenção aos padrões sociais ao meu redor, analiso minhas próprias ações e junto as observações que faço e as palavras que ouço” (KLEIMAN, 2003, p. 230), sem deixar de fazer esse trabalho de maneira reflexiva e coletiva com o leitor que me lê e com os outros participantes.

Também optei por trabalhar com a autoetnografia tendo como perspectiva a ideia de uma política democrática, que busca criar espaço para diálogos, auxilia em mudanças sociais (REINELT, 1998, p. 286) e questiona lógicas normativas de agir socialmente. Por isso, apoio-me ao longo deste trabalho em autores e filosofias pós-estruturalistas (BUTLER, 1993; FOUCAULT, 1972; DERRIDA, 1973), de forma a debater nossas vidas, questionando aspectos do eu, do poder,

das normatividades dentro da performatividade e das crenças sociais, a partir da perspectiva de que discursos produzem realidades (BUTLER, 1993). Para isso, as emoções se tornam um aspecto importante para teorizar e entender as relações do *eu*, do poder e da cultura, tendo em vista que é através delas e das avaliações feitas pelas pessoas que as nossas histórias ganham força de atuação ao criar e interpretar; e, a partir disso, alterar nossas vidas sociais, culturais, políticas e pessoais (HOLMAN JONES, 2005, p. 767).

Além disso, uma vantagem interessante dos estudos autoetnográficos é a capacidade de “escrever sobre experiências que acontecem em contextos privados, como o quarto ou o banheiro, ou interações cotidianas quando outros fazem comentários ofensivos, ou sentimentos internos de dissonância ou confusão” (ADAMS et al, 2017, p. 4). Sendo assim, por meio da autoetnografia, consigo revisitar e criar entendimentos sobre cenários nos quais pude viver episódios de homofobia velada ou explícita, de situações envolvendo heteronormatividade e outros aspectos relacionados à educação, às emoções e à performance LGBT, que seriam impossíveis de serem reproduzidos. Sendo assim, a memória e as vivências diárias tornam-se uma fonte interessante para análise.

2.1

Características da autoetnografia

Levando em consideração Holman Jones et al (2016, p. 22), os autores e autoras indicam quatro características que distinguem a autoetnografia de outros trabalhos que atuam em questões pessoais. Elas incluem (a) comentar com propósito e criticamente culturas e práticas culturais, (b) fazer contribuições para pesquisas já existentes, (c) abraçar a vulnerabilidade com propósito, e (d) criar um relacionamento recíproco com os leitores.

Em relação ao ponto (a), a autoetnografia se mostra uma prática de pesquisa que consegue não apenas pensar criticamente aspectos de uma dada cultura, mas também utilizar as vivências pessoais (e de outras pessoas, como neste trabalho) para tal. É entender que, caso um autor ou autora esteja “experienciando uma epifania, refletindo as nuances de uma experiência, escrevendo para mostrar como os aspectos de uma experiência indica fenômenos culturais gerais e/ou para mostrar como a experiência trabalha para diminuir,

silenciar, ou negar certas pessoas e histórias” (HOLMAN JONES et al, 2016, p. 23), então aquele que escreve está trabalhando autoetnograficamente, sem deixar de fora aspectos tão importantes como a subjetividade, tradicionalmente renegada na academia.

Quanto ao ponto (b), pretende-se fazer contribuições a pesquisas já existentes, podendo ser elas ou da mesma linha de análise ou referentes ao mesmo grupo social/cultural. Por exemplo, a pesquisa que elabore nesta dissertação contribui para trabalhos com interseção *queer*, como o trabalho de Langhout (2006) que aborda questões de raça, classe, e gênero em pesquisa, o estudo de Holman Jones e Adams (2010) que aborda autoetnografia e pessoas LGBT, a dissertação já citada de Adams (2011) sobre a experiência de sair do armário, e outras obras que exploram como ser gay, lésbica, bissexual, enfim, LGBT, impactou suas pesquisas e vidas (BORNSTEIN, 2012; NEWTON, 2000; CRAWLEY; HUSAKOUSKAYA, 2016). Também não deixo de colaborar para a expansão de questões relacionadas a suposições estabelecidas da heteronormatividade e relações, como trabalhado em Foster (2008). Um adendo de contribuições para pesquisas já feitas é que reflito, autoetnograficamente, como ser LGBT afeta o profissional de educação dentro de sala de aula em relação à instituição e aos corpos docente e discente.

Quanto ao ponto (c), a ideia é utilizar a vulnerabilidade de forma a criar potência e resistência. Isso não significa sensacionalizar histórias pessoais de vida nem criar um status de vitimização, mas, sim, utilizar essas exposições para entender como certas culturas funcionam, como ideologias perpassam por discursos e procurar maneiras de refazer lógicas de comportamento que são danosas para certos grupos sociais. Isto é, significa utilizar a “narrativa como uma fonte de empoderamento e uma forma de resistência para combater a dominação e autoridade de discursos canônicos” (ELLIS; BOCHNER, 2000). Até por isso, muitos das pesquisas com teor autoetnográfico partem justamente de estudos feministas, *queer* e vivências negras, de forma a revisitar cenas, espaços e dinâmicas sociais, e contestar discursos normativos. Além disso, pesquisar autoetnograficamente é abrir espaço para ser criticado de uma maneira que outras práticas de estudo não fazem (HOLMAN JONES et al, 2016, p. 24), já que compartilhamos experiências internas que são passíveis de julgamento e críticas, abrindo-nos para “criticismo sobre como nós vivemos” (ELLIS, 2004, p. 34). Por

isso, é a partir da vulnerabilidade que agimos e resistimos, utilizando-a com propósito.

Entretanto, autoetnógrafos são também criticados por lançarem mão da subjetividade e fazerem pouco trabalho de campo, sendo chamados inclusive de narcisistas e autoindulgentes (DELAMONT, 2009). Este tipo de comentário falha em reconhecer que nos constituímos dentro do sistema cultural em que estamos inseridos, e que, na realidade, existe uma grande conexão entre o particular e a cultura macro de um determinado local. Não só isso, mas as pessoas que leem os textos autoetnográficos também provêm “validação teórica ao comparar as vidas deles com as nossas, ao pensar como nossas vidas são similares e diferentes e as razões para essas diferenças” (ELLIS, 2004, p. 195).

Já o ponto (d) tenta caracterizar a autoetnografia de uma maneira a não ignorar aquele que lê o texto, tendo em vista que é um ser humano com suas próprias histórias, vivências e emoções, que também cria entendimentos ao ler uma obra. Leitores não são agentes passivos, mas sim “participantes ativos esperados para agir dentro e sobre o desenrolar da história” (ELAM, 1997, p. 25). É uma relação recíproca daquele que escreve com a pessoa que lê, marcada por participação e responsabilidades mútuas, de forma a criar respostas e interpretações sobre um determinado tópico (HOLMAN JONES, 2005). Dessa maneira, pode-se resumir o conjunto dessas quatro características na ideia de que “cultivar a reciprocidade e esperar uma resposta do público torna-se, então, o meio pelo qual nossas autoetnografias abraçam a vulnerabilidade com propósito, fazem contribuições para os estudos existentes e comentam/criticam a cultura e as práticas culturais” (HOLMAN JONES et al, 2016, p. 25).

2.2

Propósitos com a autoetnografia

Ainda de acordo com Holman Jones et al (2016, p. 32), os autores apontam cinco objetivos que se relacionam e se cruzam ao utilizar a autoetnografia, são eles: (I) desestabilizar as normas de pesquisa quanto à prática e representação; (II) trabalhar com o conhecimento de alguém interno ao grupo analisado; (III) tornar a vida melhor ao manobrar através da dor, confusão, raiva e

incerteza; (IV) quebrar o silêncio e reivindicar vozes; e (V) tornar o trabalho acadêmico acessível.

O ponto (I) já tem sido falado ao questionar a objetividade e impessoalidade dentro do texto acadêmico. Com isso, quero reforçar que a autoetnografia acaba sendo um modo de “ilustrar o porquê do pessoal ser importante em nosso entendimento da vida cultural, e para articular mais plenamente a pesquisa complexa e os processos de tomada de decisão em que os pesquisadores se envolvem na condução de seu trabalho” (HOLMAN JONES et al, 2016, p. 33). Isso também é um modo de reconhecer que o trabalho autoetnográfico pode ser útil ao se conectar melhor com aquele que lê por justamente trazer as histórias de vidas de um grupo situado e conseguir fazer com que os leitores imerjam no estudo, ajudando-os a entender as emoções (positivas ou negativas) que circulam naquela situação, além das políticas de atuação e como essas ideologias circulam através da representação de situações reais.

Com isso, dentro da escrita autoetnográfica, a “ação coletiva é conectada à biografia pessoal e à emocionalidade, e mudanças coletivas abstratas podem ser representadas por histórias pessoais de intervenientes” (ELLIS; ADAMS, 2014, p. 261). É uma maneira de promover mudanças, reflexões e sensibilização a problemas latentes de determinadas camadas sociais, utilizando em conjunto da explicação o método de mostrar ao invés de falar sobre elas. É através dessas histórias pessoais que se pode exemplificar e observar questões analisadas no grupo social estudado. Proponho, então, uma maneira de escrever sobre as minhas vivências que determinaram meu interesse nessa área de estudos, estudar minhas experiências sociais como parte da cultura e ser um pesquisador que examina uma cultura em particular (ibid., p. 260). Neste processo, também convido pessoas com vivências muito similares a contar suas experiências e refletir sobre elas, fazendo uma conexão entre o eu, o micro e como essas histórias ressoam narrativas existentes no macro.

O objetivo (II) remonta à ideia de que, ao se trabalhar autoetnograficamente, tenho a vantagem de ter uma fonte interna àquele grupo para poder falar com maior propriedade sobre como as relações dentro daquela camada social se dão. No caso em questão, por ser LGBT e professor, vivencio diariamente na escola e na sala de aula como a minha performatividade afeta e é afetada pelos corpos docente e discente e pela instituição. Com isso, ao trabalhar

por esse dito “lugar de fala”⁸, consigo trazer mais nuances e detalhes nas descrições das minhas experiências culturais para facilitar o entendimento delas (GEERTZ, 1973 apud HOLMAN JONES et al, 2016, p. 33). Assim como Adams comenta “se eu escrevo sobre minhas experiências de me assumir gay, eu deveria saber o que outras pessoas falaram sobre essa experiência” (ELLIS; ADAMS, 2014, p. 261), eu também trouxe para esta dissertação outros quatro participantes para falarem de suas experiências que, em conjunto da minha, servirão como dados de análise. Correlacionar conhecimentos de pessoa(s) interna(s) ao grupo também é um modo de trazer vantagens que os métodos mais tradicionais de pesquisa acabam negando, por pedir uma suposta objetividade ao descrever as práticas culturais do grupo em questão. Outro ponto favorável é que é possível que alguém de fora, ao estudar esse grupo, possa ter impressões ou descrições que sejam imprecisas ou deturpadas justamente por não terem vivenciado o suficiente aquela realidade (ou sequer serem passíveis de vivenciar aquela realidade como um todo, já que a pessoa costuma fazer etnografia como um estrangeiro naquele ambiente).

O aspecto de ser um membro interno do coletivo para falar em relação ao grupo também traz responsabilidades, isto é, eu devo ter o cuidado de representá-lo, tendo em vista que, dependendo do que eu diga e da maneira com que eu diga, posso carregar preconceitos e visões que ajudem a perpetuar o estigma desse grupo. Também não nego que pessoas internas ao grupo possam olhar para certos atos sem reconhecer aspectos que pessoas de fora conseguiriam devido justamente a um olhar mais distanciado, mas também é necessário considerar os benefícios que o conhecimento interno traz pela experiência e vivência que seria impossível de ser obtida por aqueles que apenas observam (ELLIS; ADAMS, 2014, p. 262). Além disso, reforço que a autoetnografia também permite falar sobre traumas emocionais sem ter de me preocupar se estou invadindo o espaço de algum participante, já que sou eu mesmo na condição de autor que defino os limites do que compartilho.

⁸ Levando em consideração o livro *O que é lugar de fala?* (2017) de Djamilia Ribeiro, uso esse termo com muitas ressalvas, já que o “lugar de fala” é um lugar de disputas antagônicas, e todo mundo fala de um lugar determinado - mesmo que seja, por exemplo, uma pessoa falando sobre vivências que não são as dela. Essa pessoa fala como percebe dados fenômenos a partir da própria experiência, mesmo que ela não a viva. Sendo assim, resalto que utilizo esse termo aqui para reforçar o ponto de que é alguém de dentro do grupo social sendo analisado, sem dizer que esses relatos podem ser generalizantes a todos os integrantes deste grupo.

O propósito (III) relaciona-se com o ponto de falar das emoções para realizar transformações na vida. Como Carolyn (2004, p. 33) expõe, “eu costumo escrever sobre experiências que me surpreendem e desafiam a construção de significado que construí para mim mesmo”. Isso significa utilizar meus momentos de epifania para refletir e criar entendimentos sobre como essas situações vividas afetam minha vida. Por exemplo, eu já estou “fora do armário” há muito tempo, e isso não é novidade para ninguém da minha vida ou para quem esteja próximo. Entretanto, em certas situações escolares, como quando um aluno pergunta sobre relacionamentos da minha vida pessoal, costumo travar e me preocupar em falar a verdade. Preocupo-me com a reverberação dessa informação na família daquele aluno e nas dos outros estudantes, como aquilo vai afetar a turma e nossa relação, e se pode até mesmo existir algum problema com a instituição por causa disso. Nesses momentos, quase me sinto o mesmo adolescente de 16 anos que se preocupava tanto com o que as pessoas iriam fazer ou dizer quando soubessem que eu me relacionava com homens. Esses momentos de catarse são extasiantes para a pessoa que escreve, mas isso não significa dizer que também não é para os outros. É nesse momento que se pode oferecer reflexão, entendimentos e trazer esperança para públicos que tiveram experiências similares (HOLMAN JONES et al, 2016, p. 34).

Quanto ao objetivo (IV), busca-se “quebrar os silêncios que cercam as experiências à medida que elas se desenrolam nas culturas e práticas culturais” (ibid., p. 35). Isso significa trazer diferentes perspectivas pessoais para lidar com os “vácuos” existentes na pesquisa tradicional (Goodall, 2001), que costuma renegar as emoções e perpetuar práticas normativas e narrativas canônicas. Esse último aspecto lida diretamente com questões culturais ocidentais em relação à hegemonia de certos saberes. Digo isso a partir da lógica de que a pesquisa tradicional geralmente se relaciona a traços masculinos como “objetividade, controle e previsibilidade. Outros traços, como subjetividade, incerteza e emoções, muitas vezes são generificados como femininos e, conseqüentemente, considerados inadequados, insuficientes e irracionais” (HOLMAN JONES et al, 2016, p. 35). Sendo assim, os estudos feministas, queer e pós-coloniais ajudam a fazer com que certos grupos sociais tenham suas vozes ouvidas. A partir de tais pesquisas, começa-se a dar maior importância e valor para os trabalhos que antes não eram enxergados como ciência ou entendidos como inadequados. Por meio

dessas experiências pessoais é possível gerar novos entendimentos sobre o mundo e desfazer o *status quo* de conhecimentos científicos que são aceitos e dos que não são.

O objetivo final apresentado (V) se relaciona com o que hooks (2013) diz sobre os trabalhos que são valorizados dentro da academia. Eles costumam ser extremamente teóricos, abstratos, difíceis de ler e com referências que por vezes sequer são explicadas ou esclarecidas. Com isso, a autoetnografia busca criar um diálogo não só com a comunidade acadêmica, mas também tentar se conectar com diversos tipos de públicos, de forma a não enclausurar o conhecimento para uma parcela restrita da população. Para isso, tentamos criar trabalhos mais acessíveis, de forma a “conectar com audiências múltiplas e diferentes ao escrever e atuar de maneira compreensível, concisa e envolvente”, além de ajudar em um comprometimento dos autoetnógrafos com a justiça e crítica cultural (HOLMAN JONES et al, 2016, p. 37). É, assim, um método utilizado por pesquisadores de maneira a engajar o público não acadêmico e o acadêmico (ADAMS et al, 2017, p. 5).

De maneira resumida, pode-se dizer que, por meio de um texto acadêmico mais acessível para diversas audiências, uma obra autoetnográfica busca trabalhar com o conhecimento de uma pessoa pertencente a um determinado grupo cultural. Com esse saber interno, a pessoa desestabiliza a prática acadêmica tradicional ao falar de suas próprias vivências, emoções e sensações, quebrando assim o silenciamento de certos grupos sociais minoritários, fazendo com que a voz dessas pessoas seja ouvida. Tudo isso ocorre ao se tentar reivindicar outro olhar para a vida através de momentos de epifania, ajudando não apenas a pessoa que escreve, mas também a audiência que se conecta, lê e cria entendimentos a partir do texto lido.

Agora que estabeleci o teor da escrita desta pesquisa, desenvolvo no próximo capítulo aspectos da Linguística *Queer* em consonância com a Teoria *Queer* e os conceitos de performance e performatividade.

3

Relações *queer*

Ao longo deste capítulo, abordo como as ideias da Teoria *Queer*, Linguística *Queer* e Performatividade se atravessam de forma a gerar entendimentos sociais de quem somos, de como somos lidos e de que maneira esses atravessamentos geram disputas ideológicas de poder. Esses tópicos culminam em uma discussão que traz à tona nossas vulnerabilidades e, a partir dela, geramos resistências. Com isso, neste capítulo, pretendo explorar a ideia de performatividade para, ao longo da dissertação, entrelaçá-la com as ideias de emoções e avaliação. Apesar da performatividade desembocar na identidade, não tenho a intenção de focar nesta. Meu objetivo é olhar como certas performatividades são vistas por outras pessoas, já que este olhar sempre está acompanhado de algum afeto e de alguma avaliação. Dito isso, começo, então, pelas contribuições da Teoria *Queer* a este trabalho.

3.1

Teoria *Queer*: disruptora de estabilidades

*Todo lugar que vamos
Estamos procurando pelo sol
Nenhum lugar para envelhecer
E sempre em fuga.
Eles dizem que vamos apodrecer no inferno
Mas não acho que nós vamos...
Eles já nos marcaram o suficiente,
Somos fora da lei do amor.
Adam Lambert, *Outlaws of Love**

Antes de abordar as teorias *queer*, acredito ser importante situá-la como uma linha de pensamento e ação pós-estruturalista. Os autores e autoras que seguem essa vertente, como Butler, Foucault, Derrida e Deleuze, estão preocupados em repensar e questionar as possibilidades de posicionamentos hegemônicos já estabelecidos, tomando um parecer contra teorias limitantes que costumam considerar um único ponto de vista. Aqui, as reflexões pairam em questões linguísticas, sociais e culturais, que culminam na expansão dos entendimentos e possibilidades performativas.

Sullivan (2003, p. 81) diz que o indivíduo, para esta corrente, pode ser formado a partir de “efeitos de verdade de sistemas de poder/conhecimento que

são culturalmente e historicamente específicos, em vez de ser algo que existe em um sentido essencial”. Sendo assim, a vertente pós-estruturalista está preocupada em propor análises que enxerguem como certas instituições, discursos e sistemas de poder criam inteligibilidades sobre as pessoas. Isso abre espaço para que desenvolvam linhas de raciocínio que levem em conta as diferenças entre elas, e as maneiras nas quais elas são vividas e construídas. Conceitos como discurso, significado, verdade, subjetividade, poder, língua e muitos outros entram nesses questionamentos de forma a expandir as percepções do mundo.

Sullivan (2003) menciona alguns teóricos pós-estruturalistas, como, por exemplo, Foucault (1972) e sua defesa da existência de formas de conhecimento particulares no lugar da existência de verdades universais e objetivas. Outras autoras citadas são Judith Butler (2003[1990]) e Monique Wittig (1992), que argumentam (com algumas diferenças) que a heterossexualidade é uma matriz de discursos e instituições que foram normalizadas, tornando certos relacionamentos e identidades como universais e naturais, enquanto outros são vistos como desviantes e anormais. Alinho-me, portanto, com essa posição crítica, levando em consideração que já não basta tentar criar sistemas e regras que generalizam grupos, porque há muitas características específicas em jogo para serem analisadas.

A conexão entre discurso e identidade é um ponto central para Butler (1997). Nós encarnamos e corporificamos os discursos que perpassam nossas culturas. A própria constituição do *eu* parte disso, já que antes de entendermos que existe um *eu*, já estamos inseridos em um *nós*; e não há como simplesmente abandonar isso, afinal, ao renegar os próprios discursos que nos permeiam, perdemos a noção mínima de estabilização de signos, e já não teríamos referencial ao qual nos apoiar. O corpo, então, é aquele que *é* (*being*) e que *faz* (*doing*) no mundo, atravessado pelas práticas discursivas que o compõem; e, a partir desse processo, a identidade é performativamente construída. A linguagem toma papel central, tendo em vista que:

Para a teoria pós-estruturalista, o fator em comum na análise da organização social, significados sociais, poder e consciência individual é a linguagem. A linguagem é o lugar em que as formas reais e possíveis de organização social e suas prováveis consequências sociais e políticas são definidas e contestadas. No entanto, é também o lugar em que o nosso senso de nós mesmos, nossa subjetividade, é construído. (WEEDON, 1987, p. 21)

Tendo estabelecido a minha postura em consonância com autores pós-estruturalistas, caminho para abordar o que constitui as teorias *queer*. Como professor, gosto de ressaltar que “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 2012, p. 92). Ser um profissional da educação requer mais do que os conhecimentos técnicos referentes à disciplina que lecionamos. É necessário também ser afetado como cidadão do mundo, sentindo que se está atuando em prol do desenvolvimento de uma educação crítica e livre, que não se prende em normas, regulações e vivências excludentes.

É partindo dessa premissa que me apoio nas teorias *queer*⁹ para desenvolver o argumento de que as identidades, emoções, relações, modos de agir e viver são construções sociais e históricas. Chamo-as no plural, e isso ficará mais evidente no decorrer do texto, porque não há apenas uma maneira específica de se posicionar contra a régua social reguladora do que devemos ser e de como devemos agir. O *queer*¹⁰ deve ser entendido como aquilo que está em dissonância com o normal, legítimo, dominante (HALPERIN, 1995, p. 62) ou ainda “um corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina” (LOURO, 2004, p. 8) e, nesse sentido, vai de encontro a uma “dominação masculinista, heterossexista, branca, nacionalista e cristã do mundo, um mantra de uma Modernidade colonialista persistente” (MOITA LOPES e PINTO, 2020, p. 1591). Uma perspectiva *queer* luta contra a ideia de que algumas formas de vida têm mais direito a existir do que outras (BUTLER, 2009), ao tentar dar espaço a cada vez mais formas de se viver e de se entender enquanto ser humano.

Ainda, não se tem como definir exatamente o que é ser *queer*, porque, ao tentar fazê-lo, eu estaria fazendo justamente o que essa teoria combate: a organização em categorias e definições, que naturalmente delimitam nossos horizontes. Dentro da Teoria *Queer*, há inclusive a discussão em torno da

⁹ BORBA (2020) traz uma discussão acerca da perda de força do nome *queer* em terras brasileiras, já que, em países de língua inglesa, *queer* era utilizado como um termo de ofensa para todos que questionassem o regime cisheteronormativo, enquanto aqui apenas soa como estrangeiro e rebuscado. Na década de 1980, inclusive, tornou-se famoso o bordão *We're queer, we're here, get fucking used to it!* em ações políticas, como forma de subverter o sentido pejorativo utilizado. O autor traz as sugestões de PELÚCIO (2014) para usar o termo *teoria cu* para causar igual impacto, e o de BENTO (2017) para chamar de *estudos transviados*, sendo parte deste termo adotado para a coletânea organizada pelo próprio Rodrigo Borba sobre Linguística *Queer*. Aqui, acabo por adotar o *queer*, mas deixo explícito que, independentemente do nome, é na prática de resistência que este trabalho deseja focalizar.

¹⁰ Por vezes, principalmente em citações de textos traduzidos do inglês, o termo *queer* pode aparecer com o significado de “estranho”, e não como o construto acadêmico *queer*.

problemática da política identitária, justamente pelo fato de que, ao determinarmos categorias, elas reforçam aspectos enclausurantes, determinantes e generalizantes. No lugar de definir o que é *queer*, quero trazer a proposta em si:

Não pode haver objetivos políticos ou estratégias universalmente aplicáveis, apenas uma pluralidade de práticas heterogêneas e localizadas, cujos efeitos nunca serão inteiramente previsíveis de antemão. É esse tipo de foco no caráter construído, contingente, instável e heterogêneo da subjetividade, das relações sociais, do poder e do conhecimento que abriu caminho para a Teoria *Queer*. (SULLIVAN, 2003, p. 43)

Em acréscimo, Smith (1996, p. 280) diz que o termo faz parte da articulação de um “questionamento radical das normas sociais e culturais, noções de gênero, sexualidade reprodutiva, e a família” e Sullivan (2003, p. 81) comenta que a teoria *queer* tem como objetivo “desnaturalizar entendimentos cisheteronormativos de sexo, gênero, sexualidade, sociabilidade, e as relações entre eles”. Com isso, realço que o foco político e de análise dessas teorias, principalmente para este trabalho, não têm como base a investigação da identidade *per se*, mas, sim, como a construção discursiva constituída socialmente cria normas identitárias, limitando essas mesmas experiências (BORBA, 2014, p. 447).

Entendendo que a postura *queer* parte do pressuposto de se colocar em posição contrária às ideologias dominantes, acredito ser necessário abordar minimamente como essas ideologias são difundidas e colocadas no centro do poder social e político, ao menos no mundo ocidental. As práticas neoliberais, ainda mais acirradas nesses anos pandêmicos¹¹, acabam corroborando não apenas contra pessoas LGBTQIA+, mas também contra feministas, antirracistas e outras minorias por permitirem a “(re)implementação de hierarquias sociais e violência por meio de reconhecimento legal e incorporação institucional” (JAKOBSEN; BERNSTEIN, 2002, p. 7), seja por atitudes de exclusão, seja por falta de representação ou por anulação via discurso. Com isso, os primeiros grupos a sofrerem diante de qualquer crise - ou na própria normalidade - não fazem parte da parcela hegemônica, são sempre os já subjugados, de forma a manter a estrutura de privilégio da ideologia normativa.

¹¹Faço referência aqui à pandemia de COVID-19 iniciada em 2020, que, mesmo estando mais branda após dois anos, ainda se faz presente como uma doença que continua a afetar milhares de famílias no mundo todo.

As análises macro (sócio-política-econômicas) não podem ser desvinculadas dos discursos e das relações, entendendo que os projetos sociais e culturais estão intrinsecamente relacionados com a economia política, que também é uma política sexual e vice-versa. A título de exemplificação, a separação de banheiros públicos de forma a excluir pessoas trans e não-binárias é uma aplicação disso, ainda mais que costuma ser acompanhada de discursos que alocam a igualdade de gênero como “menos importante” do que outras questões, como economia e guerra (JAKOBSEN; BERNSTEIN, 2002, p. 14). A hierarquização do que deve ser abordado ou não, e a diminuição de questões de gênero e sexualidade para dar atenção a outras, demonstra um grande desinteresse em desfazer um sistema que já favorece pessoas com poder social e político: sendo elas, costumeiramente, brancas, cisheteronormativas e de classe social média ou alta. É notório que eles não percebem que essa inferiorização das reivindicações de gênero e sexualidade perpassa também questões políticas de vida, de acesso e circulação - ou ao menos fingem que não, o que revelaria ainda mais a condição de necropolítica (MBEMBE, 2018) ao decidirem quem tem o direito à vida e quem não tem.

Reparemos que, socialmente, a heteronormatividade não costuma ser questionada. Ela é dada como autoevidente, natural, comum, correta, padrão. Entretanto, se parto do pressuposto de que a sexualidade é construída socialmente a partir de especificidades culturais e históricas (FOUCAULT, 1977; BUTLER, 1993), então a própria heterossexualidade não é mais natural do que qualquer outra forma de se relacionar. Cabe ressaltar que, no panorama de construção das relações heterossexuais, Stockton (2009) “propõe que a infância é essencialmente uma experiência *queer* em uma sociedade que reconhece através de seus extensos programas de treinamento para crianças que a heterossexualidade não faz parte do nascimento, mas criada” (apud HALBERSTAM, 2011, p. 27). Sendo assim, todo o reforço de que meninos brincam de bola, meninas brincam de boneca; meninos usam azul, meninas vestem rosa; meninos podem ser “garanhões” ou “pegadores”, e mulheres devem se preservar ao máximo ao mesmo tempo em que são sexualizadas; e todas as outras premissas do senso comum atreladas a posturas e discursos “adequados” em relação à tríade gênero, desejo e sexo estariam ligadas a esse extenso programa de treinamento direcionado à heteronormatividade.

Sendo assim, a heterossexualidade compulsória como instituição (BUTLER, 1993), principalmente para mulheres, assume um lugar de perpetuação de valores patriarcais e de dominação do homem. Ela é falha e constantemente posta em questionamento, devido a sua necessidade de reafirmação constante: a determinação de como a mulher deve agir perante o homem, como se deve “constituir” família, os valores ditos tradicionais e até mesmo o discurso de que se deve proibir exibição de cenas com pessoas LGBT¹² em todos os ambientes (exemplos como proibição de cenas de casais gays/lésbicos, performances de *drag queens*¹³ e afins) como se fosse uma droga irrecusável, uma tentação para um mundo que não pode ser explorada e que possui mais encanto que o mundo heterossexual. Fazendo uma breve comparação com questões raciais, só o branco possui o privilégio de não falar sobre cor em seus discursos porque ele não é racializado, enquanto o negro é. Da mesma maneira, aqueles que se identificam com a heterossexualidade não precisam abordar sua sexualidade, porque esta faz parte de um sistema dado, socialmente construído, que já pressupõe essa orientação. Como ela é levada como base, as outras orientações sexuais acabam sendo definidas a partir desta, tão enraizada a ponto de ser considerada normal, e o *queer*, desvio.

Parte do argumento das relações heterossexuais estarem no centro é por elas possuírem a capacidade de gerar vida, tendo como alegação o sexo voltado para reprodução. Entretanto, como Muñoz (2009) propõe em *Cruising Utopia: The Then and There of Queer Futurity*, nem todos os futuros são futuros reprodutivos, nem toda relação de gênero e sexo é voltada para propósitos de perpetuação da espécie. Métodos contraceptivos e impossibilidades biológicas também estão dentro de relações heterossexuais, além de que o próprio prazer do sexo não deve ser renegado, como se fosse imoral se entregar a ele.

Propus aqui dimensionar a ideia de heterossexualidade para então dizer que ela também pode ser *queer*. É necessário separar a heteronormatividade da heterossexualidade: a primeira busca manter a estrutura hegemônica de

¹² Aqui, trago um questionamento reverso: traduzindo o termo *queer* para estranho, existe algo mais estranho do que o trabalho performativo para se manter cisheteronormativo? Isto é, se existe todo um treinamento social para agirmos de maneira cisheteronormativa, não seria essa postura, por si só, também *estranha*?

¹³ Tennessee é o primeiro estado americano a restringir performances de drag queens. Curioso é que, aparentemente, não seria um problema uma reunião de membros da KKK ou de nazistas. Disponível em: <<https://edition.cnn.com/2023/03/02/politics/tennessee-ban-drag-show-performances-governor/index.html>>. Acesso em: 15 de mar de 2023.

dominação entre gêneros e definição de papéis; enquanto a segunda se refere simplesmente a um modo de relação entre pessoas com gêneros diferentes, mas que não necessariamente pretendem reafirmar o sistema hierárquico, estático e opressivo. Seja na forma de se posicionar, seja na forma de performar a relação sexual ou o gênero com que se identificam, não seria estranho *queerizar* as relações heterossexuais. Não é incomum, ao menos hoje em dia, ver casais heterossexuais performando seus gêneros de maneira mais aberta, ou optando por não terem filhos, ou compartilhando funções que socialmente são definidos para um deles. Isso também os coloca no lugar de esquisitos, questionadores e perturbadores da ordem social.

Essa discussão sobre heteronormatividade e heterossexualidade adentra a ideia de desconstrução nos termos de Derrida (2002; 2004), de uma resposta crítica à crença humana em essências absolutas e oposições. No caso, a oposição seria entre heterossexualidade e homossexualidade. Desfazer-se dos polos “normal” e “anormal” nos torna capazes de pensar modos alternativos de viver que não se prendem em lógicas dicotômicas (SULLIVAN, 2003, p. 51). Não se pretende, assim, destruir o objeto da desconstrução, mas, sim, referenciar a instabilidade dos termos, buscando uma análise social e histórica mais profunda sobre o tema, deslocando então as certezas sobre o que é ser heterossexual e sobre o que é ser homossexual - buscando entender que existe um espectro, que não se refere só à sexualidade, mas a outros aspectos que atravessam o indivíduo.

É interessante pensar que a ideia de ser um homossexual, dentro do mundo ocidental, rende diversas caixas, delimitações e limitações de como essa pessoa é/performa, além de provocar avaliações (negativas) e emoções (desprezo, nojo, aversão) em pessoas cisheteronormativas quando olham para elas. Sullivan (2003) traz, nesse sentido, exemplos que demonstram a complexidade da tarefa de determinar quanto à classificação de orientação sexual, ao tentarmos encaixar nas percepções do mundo contemporâneo. Para a autora:

O “pederasta”, o adulto grego clássico, homem casado que periodicamente desfruta de penetração sexual em um adolescente do sexo masculino, compartilha a mesma sexualidade com o homem adulto Nativo Americano (indígena) que desde a infância assumiu muitos aspectos de uma mulher e é regularmente penetrado pelo homem adulto com quem se casou em uma cerimônia pública e socialmente sancionada? Será que este último compartilha a mesma sexualidade com o homem da tribo da Nova Guiné que dos oito aos quinze anos tem sido diariamente inseminado oralmente por jovens mais velhos e que, após anos de

inseminação oral de seus semelhantes, vai se casar com uma mulher adulta e ter seus próprios filhos? Alguma dessas três pessoas compartilha a mesma sexualidade com o homossexual moderno? (JAGOSE, 1996, p. 8 apud SULLIVAN, 2003)

Levando como base o excerto acima, vale reforçar o argumento trazido anteriormente de que a sexualidade é discursivamente construída – como fala, ação e ser -, sendo ela experimentada de maneiras específicas culturalmente, historicamente e socialmente. Assim, também vale nos desconstruirmos das próprias categorias existentes no nosso dia a dia. A noção de homossexualidade pode ser vista, entendida e praticada de muitas maneiras diferentes: a resposta dependeria apenas de para quem você pergunta.

3.2

Linguística *Queer* e como somos lidos pelo outro

A linguagem poderia nos machucar se não fôssemos, de alguma forma, seres linguísticos, seres que precisam da linguagem para ser? Nossa vulnerabilidade à linguagem é uma consequência de sermos constituídas/os dentro de seus termos? Se somos construídas/os na linguagem, então esse poder constitutivo precede e condiciona qualquer decisão que possamos tomar, nos insultando, desde o começo [...] com seu poder.

Judith Butler, *Excitable Speech*

Tendo pavimentado o caminho até aqui com as teorias *queer* e suas premissas, cabe agora estreitar as relações entre linguagem e teoria *queer*, representadas pela Linguística *Queer* (LQ). Borba define a área como:

o estudo das relações entre língua, gênero, sexualidade e as dinâmicas de manutenção e/ou contestação de normatividades (linguísticas e sociais) a partir de um posicionamento político que dessencializa identidades e desontologiza a língua, problematizando, assim, a relação supostamente sólida entre aquilo que falamos/escrevemos e aquilo que somos. (2019, p.12)

Complementando o que tem sido construído até agora, a LQ busca quebrar a naturalidade presumida de todas as identidades, a partir das produções linguísticas e suas interseções corpóreas, retirando do escopo a dicotomia entre homossexual e heterossexual, expandindo as possibilidades identitárias, para “desorientar o *status quo* que exclui, marginaliza e, simbólica ou literalmente, queima certos indivíduos na fogueira”¹⁴ (BORBA, 2020, p. 18). Há, então, a

¹⁴ Não é difícil encontrar casos nos quais isso acontece. A título de exemplificação, uma travesti teve seu corpo queimado por um adolescente no centro de Recife, o que culminou na morte dela. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pe/peernambuco/noticia/2021/06/25/mulher-trans-e-alvo-de>

proposta de entender como são criadas inteligibilidades e como construímos e (re)estruturamos nossas identidades dentro das sociedades cisheteronormativas a partir dos estudos linguísticos (BORBA, 2015, p. 98-99).

Sendo assim, sob uma perspectiva da LQ, estamos sempre a questionar e desconfiar de todos os processos (culturais, sociais, institucionais, políticos, epistemológicos e outros) que acabam por criar a fantasia de normalidade das identidades e relações. Também realço o caráter desorientado da LQ, tanto teórica quanto metodologicamente. Borba (2019, p. 13) explica que ela não demanda fidelidade epistemológica, o que acaba por criar liberdades quanto aos possíveis diálogos com diferentes áreas do conhecimento que podem contribuir com a linguagem em uso e com o mundo social (como apontado por Bauman, 2004), colocando-a também como desorientadora, a partir do momento que passa a atribuir à linguística o papel de trazer, ao cerne do debate, questionamentos de problemas sociais que permeiam gênero, sexualidade e linguagem. Então, podemos resumir que a LQ tem como objetivo principal investigar como as pessoas constroem, negociam e regulam suas identidades em aspectos discursivos regulados pela heteronormatividade, seja pela repreensão ou repetição dela (BORBA, 2015). Pensando nessa maior liberdade epistemológica, para este trabalho, busco então uma conversa entre a Antropologia das Emoções, Avaliações e Discursos que perpassam por questões *queer* e pedagógicas.

A partir da LQ, propõe-se uma problematização quanto à essência das identidades e à ontologização da língua. Deve-se, então, questionar a relação supostamente sólida entre as coisas que dizemos e aquilo que somos (BORBA, 2020, p. 16). Partindo do pressuposto de que a biopolítica é intrínseca à linguagem (KUMARAVADIVELU, 2016), de que “nossas práticas de linguagem são sociais desde o nascimento” (ROCHA, 2020, p. 135) e de que é, dentro da performance linguística, que a identidade é criada (PENNYCOOK, 2007); o discurso, para essa pesquisa, deve ser entendido como social e performativo, constituindo organizações historicamente específicas da linguagem (BUTLER, 2003 [1990]). Sua prática está relacionada a âmbitos que extrapolam o meio linguístico, contendo um “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, numa dada época, e para uma determinada área

tentativa-de-homicidio-e-tem-queimaduras-em-40percent-do-corpo-adolescente-e-apreendido-por-atear-fogo-nela.ghtml>. Acesso em: 27 de ago. de 2022.

social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 1972, p. 147-148).

A seguir, pretendo trabalhar os conceitos de performatividade e performance, que são essenciais para a construção da perspectiva performativa da linguagem. Para desenvolver a ideia de performatividade, quero partir da premissa de Butler (1997, p. 1-2) de que nós somos “em certo sentido, seres linguísticos, seres que requerem língua(gem) para *ser*”. Advogo aqui que é, a partir da linguagem, que construímos nossas identidades; e essas construções serão resultados da performance e performatividade. A título de exemplificação, é possível identificar diversos sistemas semióticos para reconhecimento social de identidades, a listar:

gênero (masculino ou feminino?), moral (o dorso publicamente nu da ativista é crime?), corpo (pênis, seios, hormônios, maquiagem, [a falta de] roupas), linguagem (você é homem!/? , você é mulher!/?), instituições (direito, leis, documentos). Tais sistemas de significação se sobrepõem e se excluem mutuamente, trabalhando em uma lógica booleana que diz: ou se é homem ou se é mulher, sem espaços para contradições, deslizos, cisões e áreas borradas. (BORBA, 2014, p. 444)

Tendo isso como base, Butler (2003 [1990]) entende que uma identidade é definida a partir de um conjunto de ações que, repetidas ao longo do tempo, geram uma dada categoria, na qual tal conjunto é inserido, tornando natural e evidente a correlação de um termo com suas características. Para isso, ela usa os conceitos de performance e performatividade: performance está relacionado ao conjunto de ações que, ao ser repetido e posteriormente delimitado a uma determinada categoria, marca limitações do que pode ou não ser feito por aquela pessoa, sendo esta entendida como a performatividade que ela exerce. Isto é, o jeito com que uma pessoa fala, anda, se relaciona, gesticula etc. (performance) pode colocar ela dentro do grupo de mulheres (performatividade); e, a partir disso, existem limites sociais do que uma mulher pode ou não fazer, do que uma mulher é ou não é. A identidade é entendida, então, como uma prática significativa que busca “compreender sujeitos culturalmente inteligíveis como efeitos resultantes de um discurso amarrado por regras, e que se insere nos atos disseminados e corriqueiros da vida linguística” (BUTLER, 2003, p. 208). A linguagem, dessa maneira, toma papel fundamental no entendimento de quem somos:

No conjunto de ações que garantem identidades, a linguagem é sem dúvida elemento fundamental, porque as ações não linguísticas que postulam o sujeito, quando descritas, são ao mesmo tempo repetidas nos atos de fala que as descrevem. A linguagem não reflete o lugar social de quem fala, mas faz parte desse lugar. Assim, identidade não preexiste à linguagem; falantes têm que marcar suas identidades assídua e repetidamente, sustentando o ‘eu’ e o ‘nós’. A repetição é necessária para sustentar a identidade precisamente porque esta não existe fora dos atos de fala que a sustentam. (PINTO, 2007, p. 16)

Parte dessa discussão surgiu na conversa que tive com Olívia, representada pelos questionamentos ditos por ela: “O que te legitima? É o outro te reconhecer?”. Apesar de ter sido um debate acerca de profissões, já que falávamos sobre o que tornava ela artista e o que me tornava escritor, ficamos pensando justamente sobre o que nos legitima nesse lugar. É o outro que nos reconhece? Somos nós que nos autoentitulamos? Na conversa, chegamos à conclusão de que é na interseção deste caminho que somos reconhecidos, e podemos traçar um paralelo com o debate de performatividade. Por exemplo, muitas pessoas transexuais têm suas identidades e emoções invalidadas, porque certos sujeitos dizem que tais pessoas “não parecem com uma mulher/um homem”; ou seja, será que nossa performatividade, para ser lida da maneira que intencionamos, precisa de um aval social? Elaboro, então, esta discussão a seguir.

A teoria da performatividade contribui para uma maneira de pensar as relações entre linguagem e identidade, de forma a focalizar a força que a linguagem tem para nos construir socialmente, e não o contrário. Devo acrescentar que não apenas a linguagem, mas um amálgama de recursos semióticos - isto é, “língua, entonação, tom de voz, o que/como se fala, roupas, cores, texturas, cortes de cabelo, posições corporais etc” (BORBA, 2014, p. 448) – presentes na performance ajudam a nos construir. Aqui, há consonância com Halliday (1972), ao dizer que é o sistema linguístico, como semiótica social, que transforma, questiona e (re)modela, nos/pelos contextos de uso da língua e nas relações entre pessoas, os significados, crenças e identidades. Essa perspectiva auxilia em desfazer a conexão entre sexo, gênero e desejo; afinal, se é dentro da performance que nosso gênero é construído, o aparelho biológico deixa de ter força. Sendo assim, Butler (2003 [1990]) entende que é, através da repetição de ações de maneira constante, que a identidade do sujeito é construída como algo normal, comum, evidenciado. Quando alguém se intitula, por exemplo, um homem gay e toma posturas diferentes daquelas esperadas para a performatividade social deste

grupo, há então uma quebra de expectativas, que pode inclusive gerar discursos como “então você não é um homem gay”. Isso reforça a problemática identitária citada anteriormente - a criação de novas identidades também aprisiona as possibilidades performativas.

O aspecto de que a linguagem é performativa e cria a realidade faz com que simples enunciados como “É um menino!” estejam carregados de processos de inteligibilidade (BUTLER, 1993). Acaba por ocorrer um processo - que não existe antes da própria enunciação, mas que toma força naquele corpo ao ser dito - socialmente e discursivamente imposto, mas que também não é determinante, afinal, é possível resistir aos discursos hegemônicos. “Ser menino” é acompanhado, posteriormente, de “meninos não choram”, “meninos não falam sobre sentimentos”, “meninos falam grosso”, “meninos amadurecem depois de meninas”, “meninos não abaixam a cabeça”, “meninos são pegadores [de meninas]”, e outros. É nesse entrelace entre desejo, gênero e sexo que essas regras são constituídas, e isso ocorre justamente através da linguagem.

A partir dessa perspectiva, poder-se-ia pensar que a materialidade *per se* do corpo é esvaziada, tornando o corpo imaterial e centralizando ele na questão linguística. Entretanto, não é o que se propõe aqui, até porque é, na materialidade dos corpos, que acontecem os mais diversos tipos de violência, ataques e incitações. Mais adiante, trago um caso de homofobia (e um caso de misoginia e machismo), que teve os seguintes dizeres proferidos pelos agressores para atacar um homem gay: “Você quer ser mulher? Então vai apanhar como mulher”. O corpo, então, continua sendo material - sua existência não é renegada, mas propõe-se que a leitura de corpos e suas significações estão entrelaçadas em questões sociais, culturais, e, principalmente, linguísticas.

Ressalto, ainda, o aspecto petrificador e, ao mesmo tempo, libertador da performance. Petrificador, porque existe uma repetição de ações para que aquela performatividade seja reconhecida em diversos sujeitos; mas libertador, porque também se abre espaço para novas formas de agir. Uma performance nunca é completamente repetida; em cada contexto que passa a ser realizada, ela é reatualizada, ganhando novas camadas e especificidades. Sendo assim, a performance acaba por ser composta de descontinuidades individualizadas, ao mesmo tempo em que mantém pontos de familiaridade. É isso que Derrida chama de *force de rupture* (1973 apud BORBA, 2014): os signos linguísticos, quando

retirados de um dado contexto e recolocados em outro, carregam consigo traços repetidos, mas ao mesmo tempo uma nova ruptura, sendo contínuo e libertador ao mesmo tempo. É, nessa repetição de características de contexto para contexto, que se sai da performance para a performatividade.

Por vezes, essa linha de argumentação é confrontada com a alegação de que se poderia “fingir” ser uma mulher, por exemplo, tal qual uma representação teatral. No entanto, acho importante frisar que, caso ela esteja sendo temporariamente emulada, de fato a pessoa não está *sendo*, mas, sim, performando *teatralmente* apenas, um simulacro, produzido na/pela/durante a performance sem uma essência que lhes serve de motivação (BORBA, 2014, p. 45). Se ela faz isso por tempo demasiado, significa que ela já não está simulando, mas, sim, *tornou-se* aquilo, pois não há como se forçar uma identidade. É no fazer/ser que se constrói: dizer que “gênero, sexualidade ou desejo são performativos não é meramente dizer que eles são performados, mas sim que são produzidos na performance” e “nós não somos quem somos por causa de um ser interior [pré-existente], mas por causa do que nós fazemos” (SULLIVAN, 2003, p. 58 e 70).

A partir disso, “o que a teoria da performatividade enfatiza é que o mundo material só pode ser entendido pelas escolhas lexicais, sintáticas, semânticas, discursivas etc. que fazemos para significá-lo” (BORBA, 2020, p. 24). O discurso aqui pode ser lido como produção do corpo e, ao mesmo tempo, produtor de significados para aquele corpo. Por vezes, sequer percebemos que estamos performando de uma dada maneira, como Pabllo comenta em nossa conversa exploratória sobre “a diferença que os outros falavam” e “os outros percebem antes do que nós mesmos”: ele não agia conforme os padrões esperados para um menino, e, por isso, apontavam a sua performatividade como desviante.

A partir dessa perspectiva, esta dissertação pretende tomar uma postura de exaltar performances fora do eixo cisheteronormativo dentro do ambiente escolar. Muitas vezes, elas são silenciadas e/ou apagadas em detrimento da heteronormatividade; e este silenciamento acaba por legitimar o senso comum, podendo causar sofrimento nas pessoas LGBT, tanto no corpo discente quanto no corpo docente da escola (ROCHA, 2020).

Gostaria também de fazer um adendo importante sobre este assunto: as análises interseccionais. Levar em consideração a interseccionalidade nos faz levar em conta os diversos aspectos que atravessam as performatividades nos

diferentes níveis sociais. Um homem gay negro não passa pelas mesmas coisas que um homem gay branco, assim como uma mulher lésbica negra também tem uma experiência/vivência diferente de uma mulher lésbica branca. E, quanto mais diversificados os aspectos da análise - isto é, da configuração de corpo (magro, gordo, com deficiência ou não etc.), classe social, idade, local de origem, gênero, sexualidade e afins - maiores nuances podem ser identificadas em como essas pessoas performam e como elas são afetadas socialmente. Se levarmos em consideração diversos aspectos, acabaremos por identificar efeitos de sentidos específicos e particulares, que só podem ser entendidos justamente no processo distintivo em que são criados (MOITA LOPES e FABRÍCIO, 2018). Com isso, é possível identificar mais facilmente quais sistemas de poder/conhecimento estão atuando, ao se levar em conta as diversas ideologias presentes em dada situação (SULLIVAN, 2003).

Entretanto, reforço que a análise interseccional não são apenas caixas que você sobrepõe: sexo, cor de pele, classe, profissão, gênero, corpo, e por assim vai. A análise perpassa todas essas questões, e são feitas de um processo não-estático. Analisar uma por uma não trará um exame mais fidedigno, porque tudo se atravessa. Essas características coexistem umas com as outras, sendo múltiplas, fragmentadas e fluídas (MOITA LOPES, 2002). Ainda assim, com os dados que foram obtidos para esta pesquisa e os excertos escolhidos, apareceram majoritariamente questões de gênero, sexualidade, profissão (docentes, coordenadores e diretores), e, por vezes, a diferenciação de atuação na rede pública/privada de escolas, tendo um maior recorte voltado às escolas de classe média-alta com estudantes predominantemente brancos, já que atuamos mais em tais ambientes.

3.3

Resistência

A palavra final a respeito do poder é o fato de que a resistência vem primeiro.

Hardt e Negri, *A organização multitudinária do comum*

Por vezes, apenas o ato de existir é uma resistência. Acrescento esta seção neste capítulo para trazer um debate sobre como resistir também envolve a exposição de vulnerabilidades e sobre como a evidenciação desse aspecto pessoal

pode ser um fator preponderante para a construção de avaliações e afetos, pontos de grande importância para este trabalho. Em relação à vulnerabilidade, trago à tona que também é necessário que nossos corpos físicos tomem espaços. Como a História já mostrou, nem sempre essas ocupações são simples, e por vezes demandam sacrifícios, mártires ou realocação de forças e esforços. Para esta seção, baseio-me principalmente no capítulo de Butler (2016), no qual ela busca repensar os conceitos de vulnerabilidade e resistência.

Qualquer pessoa que esteja em dissonância com algum aspecto da heteronormatividade pode estar se colocando em risco só por transitar nas ruas. Às vezes, só de estar conectada digitalmente a uma rede social, ela pode ser exposta, potencialmente desprotegida a situações de injúria ou ataques - como já aconteceu comigo, não só em redes sociais, como também em jogos on-line (momento de suposto lazer e entretenimento). Esses casos não só não são incomuns como se multiplicam: os três amigos gays que chegaram a ser agredidos com bastão de lâmpada fluorescente¹⁵; o caso de um jovem homossexual que não foi só agredido, mas que também sofreu tentativa de estupro ouvindo “Você quer ser mulher? Então vai apanhar como mulher”¹⁶); a pessoa trans que sequer tem respeitado o pedido de ser chamada por seu nome social¹⁷, enquanto não há estranhamento ao se tratar de figuras públicas como Xuxa e Pelé, nomes meramente artísticos.

Inclusive, gostaria de fazer uma breve análise dos dizeres usados como exemplo para demonstrar como trabalho a ideia de performatividade conectada a emoções (capítulo 4) e avaliação (capítulo 5). Em “Você quer ser mulher? Então vai apanhar como mulher”, é possível ver uma avaliação negativa acompanhada de emoções, que podem ser interpretadas como desprezo e humilhação. A fala também avalia que a ideologia dos criminosos entende as mulheres como pertencentes a uma posição social inferior, já que ele naturaliza que mulheres apanhem ao dizer “Então vai apanhar como mulher”, ao mesmo tempo em que

¹⁵ Inclusive, no fim, os agressores só tiveram que pagar uma multa de 25 mil reais cada. A vida de nenhum dos três só não foi retirada pela intervenção de um segurança, e ela vale apenas dinheiro, na quantia de 25 mil reais. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2018/10/18/jovens-que-agrediram-gay-na-paulista-com-lampada-terao-que-pagar-multa-de-r-257-mil.ghtml>>. Acesso em: 28 de ago de 2022.

¹⁶ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/jovem-gay-de-19-anos-diz-ter-sido-espancado-por-tres-homens-vai-apanhar-como-mulher-14057233>>. Acesso em: 28 de ago de 2022.

¹⁷ Disponível em: <<https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2022/04/14/movimento-lgbtqia-denuncia-caso-de-transfobia-com-aluno-de-escola-particular-em-santarem.ghtml>>. Acesso em: 28 de ago de 2022.

também naturaliza um homem (no caso, cisheterossexual) ter o direito e o poder de bater em alguém que julga indigno. Sendo assim, é nessa conexão entre performatividade, emoções e avaliação que pretendo trabalhar mais adiante.

Voltando à discussão sobre vulnerabilidade e resistência, alinho-me à Butler (2016, p. 27) ao dizer que parece que, sem poder pensar na vulnerabilidade, não podemos pensar na resistência, sendo aquela parte primordial desta. Precisamos da vulnerabilidade para que possamos empreender atos de resistência em nosso cotidiano. Isso demonstra que estamos à mercê da performatividade linguística: somos lidos socialmente a partir de parâmetros determinados historicamente e culturalmente. Por vezes, mesmo que não nos reconheçamos, ainda assim sofremos as consequências de sermos lidos de determinada maneira por outras pessoas - quantos meninos afeminados que sequer se entendem como homossexuais são chamados de gays e, inclusive, sofrem violências relacionadas a isso? Nossa vulnerabilidade é, assim, primeiramente exposta, seja diretamente seja indiretamente; e, a partir do reconhecimento das identidades emergidas pelas nossas performatividades, é que passamos agir em defesa dela, conscientemente ou não.

Um dos questionamentos trazidos pela autora é se a resistência requer que superemos a vulnerabilidade ou se nós mobilizamos a nossa vulnerabilidade. Advogo eu aqui pela ideia de que ela é mobilizada e transformada em resistência. Pensemos que a performatividade é justamente um processo que lhe dá as condições e possibilidades para atuar, mas, ao mesmo tempo, é atuado por ela. Isso significa que somos vulneráveis a dado nome, registrado de tal maneira que não temos como decidir ou escolher, já que estamos inseridos em uma sociedade com suas caracterizações, definições e termos específicos. Nós somos assim expostos à linguagem antes de qualquer possibilidade de agir discursivamente. A língua age em nós, mas também agimos por meio dela, e é a partir da vulnerabilidade que ela toma força de verdade. Além disso, não resistimos exclusivamente por nós como sujeitos individuais, mas, por efeitos desse processo, acabamos agindo em prol de todo um grupo que se vê numa posição contra-hegemônica. Assim, a atuação performativa parte tanto de nossa dependência enquanto seres sociais quanto da nossa vulnerabilidade:

Não apenas somos vulneráveis uns aos outros - uma característica invariável das relações sociais - mas, além disso, essa mesma vulnerabilidade indica uma

condição mais ampla de dependência e interdependência que desafia a compreensão ontológica dominante do sujeito corporificado. (BUTLER, 2016, p.21)

É justo lembrar que a resistência demanda liberdade, senão sempre será um lugar de risco. De acordo com Butler (2016), é necessária uma condição material que permita que as manifestações de um dado grupo ocorram. Pensemos na Marcha pela Liberdade ocorrida em Selma em 1965 nos Estados Unidos, com o objetivo de dar o direito à população negra de votar nas eleições. Essa parcela populacional não tinha liberdade para uma manifestação, tanto é que sofreu forte represália do Estado em uma manifestação completamente pacífica. O sujeito ou é agraciado com a liberdade como um poder inerente, ou atua em prol de partilhá-la, jogando-se provavelmente com tudo que lhe é mais sagrado: o corpo. Friso então que “a liberdade para se reunir como um povo é sempre assombrada pelo cárcere daqueles que exerceram essa liberdade e foram presos” (ibid., p. 20), e os direitos escassos conquistados pelas minorias sociais foram adquiridos com a resistência de muitos que vieram antes de nós.

Não é incomum que autoridades do governo de diversas partes do mundo digam que mulheres e outras minorias populacionais, ao buscarem equidade e liberdade, vão contra as supostas normas comuns, ou as leis ditas naturais; que haveria uma suposta periculosidade ao dar a esses grupos direitos mínimos; que isso poderia infringir nações ou a própria civilização. Butler (2016) traz um ótimo argumento ao dizer que certos homens reclamam que o feminismo os colocou em um lugar de “população vulnerável” e que agora estariam sofrendo preconceitos e intolerâncias. Isso demonstra que não só posições fora do eixo cisheteronormativo estão expostas à vulnerabilidade, mas também as próprias identidades que pertencem a esse eixo. Isso significa que a exata noção de ser vulnerável pode ser subvertida, e que, por isso, é necessário estarmos atentos à concretização real dessas vulnerabilidades e a quando se tornam apenas uma retórica falaciosa. Sendo assim, a vulnerabilidade não pode estar em um eixo oposto ao da resistência. Elas caminham juntas, encontrando ressonância no corpo para sua atuação: “a vulnerabilidade, entendida como uma exposição deliberada ao poder, faz parte do próprio significado da resistência política como uma atuação corporificada” (BUTLER, 2016, p.22).

Com base em todo o exposto neste capítulo, a dissertação pretende abrir espaço para narrativas de pessoas LGBT que, muitas vezes, são apagadas quando colocadas em comparação com outras narrativas. Dar espaço às diferentes formas de não só celebrar a vida, mas de vivê-la. Assim, como comentado anteriormente, nós não resistimos apenas por nós individualmente, mas acabamos por fazê-lo invariavelmente em nome de um grupo. Por isso, enxergo esse trabalho como uma celebração *queer*. E compartilho:

Nesse sentido, ouvir/ler histórias relatadas por aqueles que vivem as práticas sociais que desejamos estudar se torna também um modo de compreendê-las da perspectiva daqueles que nelas vivem, sofrem, trabalham, amam etc., com base em suas vivências e experiências. (MOITA LOPES, 2021, p. 13)

Por fim, acredito ser necessário reforçar que o foco de minha dissertação não é a construção de uma dada identidade pela performatividade. Nos próximos dois capítulos, trabalho e desenvolvo como a construção dos afetos se dá discursivamente e como a avaliação surge nesses mesmos discursos. Faço, então, um entrelaçamento entre como a performatividade lida pelas pessoas dentro de uma sociedade gera uma avaliação que, por sua vez, sempre está atrelada a uma emoção (LE BRETON, 2004). Sendo assim, minha análise ocorre a partir de como certas ideologias percorrem a avaliação discursiva (tendo esta uma relação imbricada com as emoções) de performatividades, focalizando situações presentes em ambientes pedagógicos. Esclarecidos esses pontos, passo a discorrer sobre afetos e emoções.

Afetividades e (des)construções: somos livres para sentir?

*Entre razões e emoções
A saída é fazer valer a pena
Se não agora
Depois não importa
Por você
Posso esperar
NX Zero, Razões e Emoções*

Viver significa estar entrelaçado com as emoções por onde vamos, com quem nos fazemos presentes e em relação a como agimos. A ausência, em todas essas situações, também nos atravessa emocionalmente. Por exemplo, imaginemos em um encontro de amigos. Conforme as conversas se desenvolvem e situações são revividas, sentimos falta de alguém que não pôde estar ali, ou ainda percebemos que um dos integrantes está fisicamente, mas não plenamente, com a mente perambulando por outros espaços. Considerando a vida de maneira geral, mesmo as atitudes ditas “frias, diretas, racionais e calculadas” são atravessadas por emoções, seja pela necessidade de apagá-las, seja pela motivação dessas atitudes. Entender que existe alguma oposição entre razão e emoção seria ignorar o fato de que elas estão envolvidas em lógicas pessoais, cheias de valores e, necessariamente, de afetividades (LE BRETON, 2004).

Parto deste princípio, pois situo este trabalho na perspectiva de Le Breton (ibid., p. 4): “O homem está afetivamente presente no mundo. A existência é um fio contínuo de sentimentos mais ou menos vivos ou difusos, os quais podem mudar e contradizer-se com o passar do tempo e de acordo com as circunstâncias”. O atravessamento afetivo envolve tudo aquilo que o ser humano produz e onde ele atua, nas suas presenças ou ausências, e nas suas contradições: hoje se luta por um ponto de vista, enquanto amanhã esse entendimento pode se alterar, gerando novas visões e interpretações. Às vezes, essas mudanças não precisam ser tão drásticas: a existência de alguns contextos específicos pode mudar o jeito com que se age. Por exemplo, lidar com o choro de um desconhecido pode impelir alguém a não agir, a tomar uma atitude passiva; afinal, não se sabe se aquela pessoa gostaria de uma intervenção de um estranho. Entretanto, se a pessoa em questão for alguém próximo, alguém cujas preferências de atuação são por você conhecidas, é bem possível que o plano de ação seja

outro, isto é, o de acolhimento, o do contato físico, o do conversar, o da aproximação.

Até por isso comecei este capítulo com a música Razões e Emoções do NX Zero. Ao longo das nossas trajetórias de vida, queremos que os resultados das nossas ações sejam significativos, impactantes, relevantes de tal maneira que façam com que valha a pena trilhar esses caminhos. Ou através de uma noção racional ou emocional ou de ambas - que discutiremos inclusive não serem tão separáveis assim -, a ideia é que nossas trajetórias sejam relevantes para nós e, portanto, naturalmente afetivas. A música também faz referência à espera por alguém, e da maneira com que é elaborada, supõe-se que romanticamente. Queria ampliar essa espera: seja por uma pessoa no amor, seja por alguém na amizade, seja esse alguém o próprio eu, meu argumento se faz na lógica de se manter no caminho daquilo que acreditamos justo e significativo dentro de nossas afetividades. Essa espera não é passiva, mas ativa em busca do resultado que se almeja. No meu caso, significa a atuação constante para a construção de espaços mais inclusivos e afetuosos; de uma sala de aula que enxergue as realidades dos estudantes e que não permita que se coloquem em prisões, de modo a ressignificar a vida com o potencial que ela apresenta.

Sendo assim, este capítulo tem como intuito colocar em discussão os afetos, as emoções que nos circundam e como elas são produzidas discursivamente. Para tal, primeiro será feita uma revisão histórica de como a Antropologia das Emoções (e o senso comum) lidou/lida com as emoções. Busco também criar entendimentos de como os contextos macrosociais são estabelecidos a partir das emoções, sem me esquecer de como isso também afeta o micro. Discutirei, ainda, como as micropolíticas das emoções (ABU-LUGHOD & LUTZ, 1990; REZENDE e COELHO, 2010) são capazes de resistir às estruturas mais amplas de normatividade social, e como isso se relaciona com os Discursos (GEE, 2001) dentro de discursos. Por fim, crio relações e trabalho como emoções específicas (WOOD, 1986; ABU-LUGHOD & LUTZ, 1990; AHMED, 2004; REZENDE e COELHO, 2010; hooks, 2018; SILVA & NASCIMENTO, 2019) - medo, esperança, desprezo e amor - são atravessadas por aqueles que se identificam como LGBT, sem deixar de criar conexões com a prática docente.

4.1

Afetos, emoções e sentimentos - uma revisão

Primeiro, é necessário colocar em foco uma discussão sobre os termos afeto, emoção e sentimento. A discussão de diferenciação desses termos não é banal, já que muitos teóricos e teóricas se debruçam nessa questão. Por exemplo, Le Breton (2004, p. 5) distingue emoção de sentimento, dizendo que o primeiro é “a própria propagação de um acontecimento passado, presente ou vindouro, real ou imaginário, na relação do indivíduo com o mundo”, sendo a maneira com a qual essa emoção afeta suas relações, vivências e atuações, enquanto sentimento seria uma “tonalidade afetiva aplicada sobre um objeto, a qual é marcada por sua duração e homogênea em seu conteúdo senão em sua forma”. Du Toit (2014, p. 3) separa emoções de afetos ao dizer que as emoções são algo que nos superam, concebidas como “forças autônomas que nos influenciam e/ou nos oprimem”, enquanto o afeto seria algo “‘estranho’ que nos toca e nos influencia”. Gorton (2007) e Alba-Juez & Mackenzie (2019) se alongam nesse debate ao trazer diversas visões sobre esses termos, reforçando aspectos cruciais para cada uma dessas pessoas nas diferenciações. Entretanto, terei a posição, nesta dissertação, de intercambiar os termos emoção, sentimento e afeto como sinônimos, entendendo assim como Ahmed (2014), por exemplo, que afeto e emoção são duas modalidades de sentimentos imbricadas, sendo difícil de determinar quando um começa e outro termina. O que é importante, no caso, é entender o que uma determinada emoção está performando e agindo em um determinado contexto, não necessariamente o termo o qual é chamada. Além disso, também me alinho a Le Breton (2004), por entender as emoções como propagações de acontecimentos passados, presentes ou futuros, que envolvem as relações do indivíduo com os sistemas que o afetam, podendo gerar manifestações físicas e psicológicas.

Tendo isso dito, as emoções também possuem um outro tipo de definição e contato com o público geral, isto é, a lógica do senso comum em relação aos afetos. Existe certa convicção de que elas seriam universais, de que todas as pessoas (ou ao menos a maioria delas) sentiriam de uma maneira muito semelhante quando se deparassem com uma determinada situação. Socialmente, seria entendível que um aluno, ao sofrer uma agressão verbal de outro aluno, sentisse raiva de seu agressor e retribuísse a agressão. Ou que, em um

relacionamento cisheteronormativo, caso o homem visse a cônjuge conversando com outro homem com muita intimidade, ele sentisse um surto de ciúmes que resulte em alguma intervenção intensa na interação, afinal, todo homem externo é um potencial perigo dentro dessas lógicas de relacionamento. A questão é que nos deparamos com um ponto geralmente exposto no senso comum: as emoções seriam fenômenos coletivos e naturais a todos os humanos, sendo a capacidade de senti-las algo inerente à espécie humana e, por causa disso, universais (REZENDE e COELHO, 2010, p. 9).

Há também uma sensação, no senso comum, de que as emoções seriam uma espécie de refúgio da individualidade. Este local seria dotado de uma incrível espontaneidade, atestando a ideia de que, apesar de universal - isto é, sentido por todos - há também uma individualidade na expressão dessas emoções. Entretanto, como trabalham Rezende e Coelho (2010), é possível reconhecer gramáticas nas emoções. A maneira com a qual operamos e agimos em cada situação não é necessariamente individual, mas já há uma certa expectativa social de como devemos agir e reagir. Por exemplo, ao lidar com uma traição, não é incomum que ocorra um processo de raiva e que este foque, geralmente, na figura do(a) amante e não na do cônjuge, porque é esse o desenvolvimento comum em relações amorosas do Ocidente. Sendo assim, é importante ressaltar o aspecto de que as emoções “obedecem a lógicas pessoais e sociais, elas têm também sua razão, da mesma forma que a razão não se concebe uma inteligência pétrea” (LE BRETON, 2004, p. 5).

Mesmo existindo certas gramáticas de atuações socialmente prescritas, a história subjetiva de alguém também pode alimentar o desencadeamento dessas emoções. Isso significa dizer que um determinado acontecimento pode provocar reações diferentes a partir de histórias de vida variadas, tendo em vista que a afetividade “mistura-se a acontecimentos significativos da vida coletiva e pessoal, implicando um sistema de valores posto em prática pelo indivíduo e uma interpretação dos fatos conforme uma referência moral” (LE BRETON, 2004, p. 6). A pessoa não é simplesmente afetada, mas participa desse processo. As emoções são construídas quando há uma avaliação de um dado acontecimento. Se pensarmos em um episódio de homofobia, a depender da história do sujeito, isso pode ser paralisante pelo medo do ataque, ou pode ser propulsor pela emoção de injustiça (ou ainda há outras reações possíveis). A definição dessa reação ocorre

de acordo com a história de vida da pessoa: ela foi encorajada a lutar ou a se reprimir? O individual deve estar acima do coletivo ou o contrário? Entra-se em debate um sistema moral que é tanto historicamente quanto socialmente (no macro e no micro) construído.

Estabelecidos alguns pontos das oposições razão e emoção, individual e social, além da definição de como enxergo emoções, a partir de agora, caminho historicamente pelas perspectivas de estudos das emoções: essencialista, relativista, historicista, contextualista e performativa. Primeiramente, de um ponto de vista essencial, “a quantidade e os tipos de emoções que as pessoas experimentam são considerados resultados previsíveis de processos psicobiológicos universais” (ABU-LUGHOD & LUTZ, 1990, p. 2). Dessa maneira, argumenta-se que as pessoas sentiriam de maneiras muito similares quando deparadas com a mesma situação (esta ideia já foi bem discutida em relação ao senso comum). Ressalto que não falo sobre as ações que um dado acontecimento desencadeia, mas, sim, sobre a emoção central. Por exemplo, ao sofrer uma traição em um relacionamento, seria supostamente universal experimentar uma emoção de raiva ou de humilhação, mas não necessariamente a reação seria comum a todos - se a pessoa irá buscar informações com cônjuge, se vai buscar vingança, se vai apenas sumir da vida da pessoa. Haveria, então, variações, mas um sentimento central comum a todos. Apoiam-se na premissa de que “as emoções teriam um substrato universal e natural, sendo, em seu núcleo, as mesmas por toda parte” (REZENDE e COELHO, 2010, p. 40).

Esse tipo de visão pode ignorar aspectos importantes para análises envolvendo emoções. De acordo com Abu-Lughod & Lutz (1990), uma delas é que, se as emoções tivessem um núcleo universal em si, a maneira mais confiável de analisar e estudar emoções seria através de relatórios introspectivos, o que retiraria a vida social da análise e as possíveis implicações que ela tem na construção discursiva das emoções. Isso também reforçaria o aspecto do “eu” dentro dos estudos das emoções: uma pessoa sozinha poderia conduzir estudos, ignorando as variáveis que afetam as construções dessas emoções. Entender os afetos como universais também é uma maneira de entendê-los como naturais e certos, sendo que podemos ver manifestações afetivas diferentes em relação a um mesmo objeto e/ou situação em diferentes sociedades e culturas.

Laura Bohannan (1996) exemplifica isso ao contar a história de Hamlet para a aldeia Tiv na Nigéria: por ser uma história canônica (no mundo ocidental), muitos a enxergam como universalmente entendida de uma mesma maneira. Entretanto, a experiência da antropóloga demonstrou que as pessoas daquele grupo questionaram diversos aspectos da história, considerando Hamlet um tolo. Por que Hamlet sentiria algum tipo de raiva ou desprezo do novo casamento da mãe? Isso foi apenas um dos muitos questionamentos do grupo, tendo em vista que, para eles, a viúva deveria se casar com o irmão mais novo do falecido marido para ajudar a perpetuar a proteção da família e dos bens. As sociedades ocidentais não fariam o mesmo questionamento deste grupo de pessoas, já que possuem lógicas sociais de funcionamento diferentes. Por isso, veremos que o social é capaz de alterar as formas com as quais as relações afetivas são construídas. Assim, a abordagem essencialista perde força.

No que tange o relativismo quanto ao trabalho em emoções, essa abordagem interpretativa de perspectiva sincrônica em relação aos afetos “ênfatiza não o que ideias culturalmente variáveis sobre emoções podem nos dizer sobre outros processos psicológicos ‘mais profundos’, mas sim quais implicações essas ideias têm para o comportamento social e para as relações sociais” (ABU-LUGHOD & LUTZ, 1990, p. 4). Aqui, então, existe uma perspectiva de retirar a ideia de que as emoções seriam inatas, entendendo que elas possuem relação com o social e são variáveis quando comparadas entre grupos. Elas ainda podem ser vistas como uma espécie de idioma, que negocia as relações sociais entre uma pessoa e aqueles com quem ela interage (LUTZ & WHITE, 1986). Essa perspectiva gerou uma série de trabalhos etnográficos que davam espaço para comparar como culturas diferentes percebiam um mesmo evento.

Já a abordagem interpretativa em perspectiva diacrônica seria o historicismo. Por esse ponto de vista científico, olha-se para uma sociedade em específico ao longo do tempo, observando as particularidades daquela sociedade, analisando os fatos históricos e como eles alteraram afetivamente aquela sociedade com o passar do tempo. Sendo assim, constitui-se de um trabalho que foca nas mudanças ocorridas em um determinado local geográfico. Um exemplo disso seria o trabalho de Good e Good (1988 apud ABU-LUGHOD & LUTZ, 1990, p. 6): como o Irã conseguiu reorganizar discursos emocionais tanto públicos quanto privados. Eles “transformaram o discurso público de tristeza e luto, que

antes da revolução era central para o rito religioso, autodefinição e entendimento social, em um símbolo de lealdade política ao Estado”. Ou seja, houve, ao longo da história do país uma mudança na construção discursiva das emoções quanto às dores sofridas, de forma a transformá-las em novos símbolos e significados. Outro exemplo seria a adoção do termo *queer* dentro da própria língua inglesa que, historicamente, era um insulto utilizado para chamar alguém de estranho e de abominação. Com o movimento LGBT ganhando força nos países de língua inglesa, passaram a ressignificar o termo *queer* para uma palavra de orgulho e de aspecto positivo. Tendo esses exemplos em consideração e as explicações do historicismo e do relativismo, ressalto que ambas as visões “compartilhariam um ponto-chave que os oporia ao essencialismo: a crença na ‘construção cultural das emoções’, que seriam fenômenos histórica e socialmente circunscritos.” (REZENDE e COELHO, 2010, p. 40).

Também trago uma outra perspectiva: a contextualista. Utilizo-a como base nesta dissertação junto com a visão performativa das emoções, a qual abordarei logo em seguida. A visão contextualista parte da lógica foucaultiana de que os discursos não se referem à realidade, mas que na verdade a constroem (como trabalhado no capítulo 3). As emoções são construtos socioculturais que conseguem construir “significado e força pelo seu local e performance no campo público do discurso” (ABU-LUGHOD & LUTZ, 1990, p. 7). Isso significa abordar as emoções através do uso da língua, e entender a língua como uma construção tipicamente social e representativa de uma dada cultura. Emoção e discurso não podem ser vistos como separáveis e, portanto, percebo os afetos como práticas discursivas inseridas em um determinado contexto. Isso significa permitir explorar e estudar como as interações de fala conseguem produzir sentidos e quais efeitos são produzidos.

Tendo isso estabelecido, também trabalho as emoções a partir de uma visão performativa. Ahmed (2004) diz que os afetos não estão em algum sujeito ou objeto, mas que são construídos como um efeito de circulação. Ao examinar narrativas presentes em discursos individuais e sociais, é possível perceber como corpos são modelados através dos mundos e, ao mesmo tempo, como tais corpos são resultados de emoções e histórias compartilhadas. Sendo assim, esses corpos também se tornam objetos, tendo suas próprias repercussões. Mesmo que as emoções não estejam presentes em um sujeito ou objeto específicos, elas

adquirem significado a partir do momento que circulam entre relações. Por isso, performativamente, as emoções acabam gerando um processo no qual pessoas, objetos e situações são entrelaçados, havendo direcionamentos específicos e atuações determinadas a partir de lógicas sociais de comportamento, definindo quais emoções vão emergir daquela situação e quais não.

Seguindo as visões que me alinho, a emoção é construída em contexto a partir da relação entre os interlocutores. Assim, podemos explorar aquilo que chamamos de micropolítica das emoções, isto é, a capacidade de

reforçar ou alterar as macrorrelações sociais que emolduram as relações interpessoais nas quais emerge a experiência emocional individual. É assim, então, que as emoções surgem perpassadas por relações de poder, estruturas hierárquicas ou igualitárias, concepções de moralidade e demarcações de fronteiras entre os grupos sociais. (REZENDE e COELHO, 2010, p. 40)

Estudar as emoções, pelo viés que proponho, é envolver instrumentos de sociabilidade e poder - a política que nos envolve cotidianamente, em todas as nossas escolhas de ação - de forma a nos posicionar no mundo e nos fazer ser afetados por ele. A capacidade discursiva das emoções não contempla apenas o âmbito da língua, mas também inclui o corpo, como discutido no capítulo 3. Os afetos que atravessam a língua partem da lógica de que tudo à nossa volta é social, político, historicamente construído e possui força de atuação direta no mundo. Isso significa também entender que o sentido das emoções varia entre grupos sociais, dependendo das circunstâncias em que se encontram (REZENDE e COELHO, 2010). Por exemplo, um termo simples como “viado!” pode ser entendido de maneiras diferentes e evocar emoções diversas dependendo do contexto que o acompanha: no capítulo de análise, temos um aluno que responde a esse vocativo com orgulho e felicidade. Em outro contexto, dito por um homofóbico para atacar, poderia evocar, ao contrário, uma construção discursiva do desprezo e da humilhação.

Abu-Lughod (1990) diz que não devemos só pensar os significados culturais das emoções e como elas se configuram dentro da vida em sociedade, mas também como a construção discursiva das emoções se relaciona diretamente com a atuação de forças de poder e na operação de modificações históricas em uma dada sociedade. Uma exemplificação disso é o de Melo e Moita Lopes (2020), que analisava as ordens de indexicalidade de um garoto de programa

negro e homossexual em seus discursos. Nos contextos analisados, ele subverte os típicos comentários de enxergar o homem negro como dotado, sexualizado e forte para justamente atrair sua clientela. A partir dessa caracterização, os clientes passam a buscá-lo e, ao invés desse discurso colocá-lo em um lugar de construção emotiva de humilhação, ele ressignifica esses comentários como algo benéfico para o contexto em que se encontra.

De maneira resumida, entendo que trabalhar com a Antropologia das Emoções é colocar em questionamento representações do senso comum e produzir entendimentos de discursos e emoções a partir de contextos. A experiência humana está diretamente relacionada com a ação da sociedade e da cultura, e isso imbrica nas esferas de poder, de moralidade e de crenças. Quero trabalhar como, em interações discursivas, estamos sendo marcados por relações e negociações de poder, seja diretamente ou indiretamente. Como já discutido aqui, existir é resistir, e para quem não é pertencente ao espaço cisheteronormativo, nada pode ser dado como certo. Para quem é LGBT, o estado de vigilância é constante: nossas vidas estão sempre em xeque.

4.2

Hierarquias entre emoção e razão

Lutz (1988) apresenta que um dos pressupostos fundamentais na etnopsicologia ocidental moderna é que a pessoa teria dois pares opostos, sendo eles o corpo e a mente. O corpo se conectaria com as emoções, e a mente com a razão. Com essa perspectiva, pode-se argumentar, por exemplo, que a testosterona (corpo) faz o homem ficar mais agressivo (emoção) e que caberia à mente, através de uma lógica racional, impedir a atuação de emoção. Existe uma lógica de hierarquia entre emoção e razão, que diz que a razão e a mente seriam as responsáveis por colocar o ser humano em um patamar de superioridade, e que as emoções e as reações do corpo são o que temos de mais próximo com os outros animais, inferiorizando então tudo aquilo que envolve atitudes emocionais. Entretanto, como debatido na seção anterior, a emoção age a partir de razões sociais, o que pode demonstrar a ideia de ela não ser irracional e espontânea como o senso comum colocaria. Ainda, espera-se que, em momentos de crise, as pessoas não tenham respostas emotivas, mas sim racionais, de forma a resolver

um problema. Em via contrária, há momentos em que a emoção é mais valorizada, como após algum assalto: é melhor que se tenha uma ação de acolhimento (emocional) do que uma ação estritamente racional.

Analisando socialmente, Lutz (1988) diz que certos grupos são considerados mais emotivos e, por causa disso, entendidos como mais primitivos, mais vulneráveis e mais perigosos, justamente pela possibilidade de não conseguirem prever com maior facilidade as ações dessas pessoas. Tais grupos seriam exemplificados nas crianças, pessoas negras, pobres, LGBT e, principalmente hoje, nas mulheres. É interessante analisar que uma “qualificação de pessoas como mais emotivas revela-se elemento de relações de poder nas quais se justifica a subjugação da parte mais fraca em virtude de seu menor controle sobre as emoções” (REZENDE e COELHO, 2010, p. 12).

Não coincidentemente, tais grupos são justamente grupos minoritários e marginalizados - por serem atrelados às emoções, são vistos como fracos e inferiores. É notório que os grupos mencionados são mais emotivos, justamente por estarem em grupos que mais sofrem com as relações de poder. Aqueles que pertencem e determinam a lógica dominante naturalmente sofrem menos opressões do que os grupos citados. Também não deixo de considerar que as lógicas normativas também ferem as pessoas que estão dentro dos grupos de poder, mas elas não são as mais oprimidas nessa história. Sei que, por um momento, essa afirmação pode soar contraditória, mas, quando digo que eles também são passíveis de opressão, é por causa de um sistema que os viola sem perceber. Como já comentado anteriormente, é socialmente esperado que o homem não chore e não fale sobre suas emoções, mas eles não deixam de sentir e querer fazer isso, e acabam reprimindo esse lado. Ao mesmo tempo que é algo negativo para eles, ajuda a reforçar outras opressões, dizendo não apenas que as outras pessoas também não devam falar sobre seus sentimentos como também acabam naturalizando comentários como “Mulheres são mais sensíveis” e “Mulheres são mais emocionais e não podem ter um cargo de direção”. Ressalto também que, por muito tempo (e até hoje), a produção científica também foi/é dominada por grupos sociais centralizadores de poder, e muitos deles definem o que é legítimo ou não, o que é verdadeiro ou não enquanto ciência (REZENDE e COELHO, 2010). Como representantes de grupos normativos, não é tão surpreendente que releguem a inferioridade aos grupos minoritários.

Dessa maneira, argumento conforme outros autores (ABU-LUGHOD & LUTZ, 1990; FAJANS, 2006) que as emoções são fenômenos situados no corpo, sem afirmá-los como naturais. As emoções são “parte de esquemas ou padrões de ação aprendidos em interação com o ambiente social e cultural, que são internalizados no início da infância e acionados de acordo com cada contexto” (REZENDE e COELHO, 2010, p. 14). O contexto se faz de suma importância, pois é a partir dele que as reações emotivas são produzidas: outrora, certo contexto de interação definiu uma reação e, a partir disso, suas reações consequentes estarão muito provavelmente atreladas a essa(s) primeira(s) ocorrência(s). Se uma criança vê sua mãe sofrer agressões físicas do pai de maneira passiva, isto é, com ela aceitando o que ocorre e sem reagir, é bem capaz que a gramática de atuação nessas situações seja similar àquela incorporada pela criança em sua infância. De maneira resumida:

se levarmos em conta que desde cedo na infância se aprende como, quando e com quem expressar os sentimentos, torna-se difícil encontrar um estado inicial no qual as emoções seriam vivenciadas em estado puro, de forma espontânea e sem controle algum. O que vemos é um aprendizado emocional que, por ser internalizado muito cedo, deixa de ser percebido como uma forma controlada de viver os sentimentos. (REZENDE E COELHO, 2010, p. 15)

No contexto citado de brigas familiares, é interessante notar como essa situação pode ser analisada do âmbito macro para o micro. Os discursos que nos circundam são carregados de Discursos (GEE, 2001), isto é, toda vez que nos comunicamos estamos também discursando através de ideologias e crenças, que afetam positivamente ou negativamente as pessoas ao nosso redor. Se, nas mais diversas instâncias da vida desta mãe e na história de vida pessoal dela, não houver referências femininas de enfrentamento a atitudes vistas como machistas e misóginas, é compreensível que ela repita discursos contendo ideologias que enxergam a mulher como submissa ao homem ou incapaz de se colocar contra um. Meu ponto é que os discursos que circulam no macro afetam diretamente as ações de uma sociedade em sua escala micro, e assim serão reproduzidos. A circulação e aprovação social de Discursos prescritivos e restritivos impedem a criação de uma sociedade mais justa, plural e aberta às diferenças, porque costumam se alinhar a uma lógica de “nós contra eles”.

É dentro dessa lógica de construção discursiva que a micropolítica das emoções toma forma. Pensando o escopo da sexualidade e das emoções, Foucault

(1977) reforça que a noção de controle parte de um modelo provido das ciências naturais, constituído da lógica de que existe algo padrão, normal e correto, enquanto o que está fora disso é visto como uma anomalia, problemático e anormal. Cria-se a ideia de naturalidade para certas emoções e sexualidades, quando na verdade elas fazem parte de convenções socialmente construídas. Ele diz também que as sexualidades são múltiplas, além de constantemente produzidas e alteradas. A partir dessa ideia de controle - que vai do social ao individual e posteriormente ganha força dentro do indivíduo, que se controla quanto às expectativas alheias -, podemos exemplificar atuações da micropolítica das emoções.

Dentro do escopo desta pesquisa, um exemplo de uma situação que retrata isso é a de Gil com seus amigos da época da adolescência. Por ter morado em uma cidade do interior do Rio de Janeiro, o professor colaborador tinha muitas preocupações com sua aceitabilidade social - ele sabia que eram poucas as pessoas LGBT na cidade e do estigma que sofriam/sofrem. Ao contar para os amigos sobre sua sexualidade, conforme analisado no capítulo 7, eles diziam que ele não precisava ser um “gay afeminado” e que iriam ajudá-lo com a questão da sexualidade, alegando querer o bem dele. Através de seus discursos com Discursos, eles incentivaram a repressão da performatividade dele, como se fosse algo a ser consertado ou um problema, atuando micropoliticamente em prol de uma normatividade, por fazerem um juízo de valor negativo perante como Gil se manifestava. Eles moldavam seus discursos de maneira afetuosa - de forma a trabalhar a lógica que está fazendo o “melhor para ele” -, embora trouxessem um discurso de desprezo quanto a certas formas de agir. Eles não podiam deixar que o amigo deles fosse assim, até porque isso inclusive afetaria a maneira com que as outras pessoas da cidade olhariam para eles.

Outro exemplo de atuação da micropolítica das emoções está dentro da esfera emotiva da compaixão. De acordo com Rezende e Coelho (2010, p. 42), elas citam o que chamaram de fronteiras morais, que separa quem poderia receber a compaixão - porque estão isentos de uma culpa ou de alguma responsabilidade sobre os problemas que acontecem a certas pessoas - e daqueles que não podem receber piedade - já que são entendidos como responsáveis por seus problemas. Trazendo isso para a realidade da população LGBT, pode-se pensar sobre os discursos em relação a tragédias e flagelos que ocorrem com esse grupo social.

Aqueles que reproduzem Discursos normativos argumentam que nós escolhemos nossos gêneros e nossas sexualidades - literalmente, isto é, como quem escolhe o que comer no café da manhã - e entendem que, já que “escolhemos” isso, não merecemos piedade. As nossas performatividades seriam uma justificativa forte o suficiente para todo flagelo que nos aflige.

Um exemplo sobre a questão de compaixão é ver os comentários relacionados a tragédias em ambientes *queer*. Lauren Boebert, uma política conservadora americana do partido republicano, proferiu as seguintes falas em um evento¹⁸, ao comentar sobre pessoas LGBT e a noção de performatividade: “Sua identidade está ligada ao seu destino, e esse é outro ataque agora: um ataque ao nosso povo e um ataque aos nossos filhos (...) Há uma crise de identidade que foi criada.” Aqui já é possível perceber a relação direta com identidade e destino: qualquer tormento que aconteça na vida de pessoas LGBT é justificado porque estão trilhando um caminho reconhecido por eles como relacionado à ruína. Sua fala também representa a lógica “nós contra eles” - pois ela diz que existe um ataque ao povo deles - separando então um grupo visto como “bom” e outro como “perverso”. Ela também disse que “eles estão cuspidando na cara de Deus e não se importam... Eles sabem o que é certo. Eles sabem a diferença. Eles sabem o que é um menino e o que é uma menina, mas foram enganados.”. Através dessa lógica, ela traz Discursos - ideologias - em seu discurso, versando sobre quem merece compaixão e acolhimento, e sobre quem merecerá qualquer dor que vier a ter.

Não é tão difícil achar outros exemplos de comentários como esse. O pastor Jerry Falwell falou o seguinte sobre o atentado às Torres Gêmeas, que ocorreu nos Estados Unidos em 11 de setembro de 2001: “Eu realmente acredito que os pagãos, os abortistas, as feministas, os gays e as lésbicas que estão tentando ativamente fazer disso um estilo de vida alternativo (...) Eu aponto o dedo na cara deles e digo ‘você ajudou isso a acontecer’”¹⁹. Esse comentário faz uma conexão entre terrorismo, ações contra humanidade e discursos contra a dignidade humana com a associação de grupos minoritários e/ou políticas públicas. Apesar de essas pessoas não serem necessariamente as que sofreram no atentado (mas que em algum número com certeza), ele não atribui as tragédias

¹⁸ Disponível em: <<https://www.lgbtqnation.com/2022/09/lauren-boebert-says-lgbtq-people-spitting-gods-face-perverting-nation/>>. Acesso em: 01 de dezembro de 2022. Tradução livre.

¹⁹ Disponível em: <<https://www.theguardian.com/world/2001/sep/19/september11.usa9>>. Acesso em 11 de dezembro de 2022. Tradução livre.

acontecidas a essas pessoas pelas “escolhas de vida delas”, mas vai além. Ele culpa grupos minoritários que não possuem qualquer relação com o desastre em questão pela tragédia. Isso reforça o aspecto de que, só por existirmos, somos um objeto de raiva e causadores de qualquer discórdia que ocorra, mesmo que não nos conecte. Mesmo que ele tenha se desculpado pelo comentário no dia seguinte, a veiculação de Discursos é irreversível, tendo encontrado apoio de uma parcela da população estadunidense. É através da veiculação dessas falas, que circulam tanto no cenário macro quanto no micro, que violências a pessoas LGBT são legitimadas todos os dias.

4.3

Pesquisa em escopo: a construção discursiva das emoções participantes

Agora, pretendo discorrer um pouco sobre os sentimentos que mais apareceram nos discursos das conversas exploratórias, cada um com suas especificidades, origens e construções. A ideia é explorar a complexidade da manifestação dessas emoções: os sentimentos são diversos, sendo tanto positivos quanto negativos, atuando em prol da ação ou da paralisação; e, dentre eles, podemos mencionar o medo, o desprezo, a esperança, o amor e o senso de comunidade, todas atravessadas pelas emoções ditas *queer*, isto é, emoções que surgem como condição na vida LGBT. Por exemplo, se tentarmos reconhecer um padrão entre essas emoções de forma a resumi-las, o medo é explorado por um sistema que tenta esquematizar corpos e ações que tem por fim gerar sensações de desprezo e humilhação, na tentativa de impor às pessoas a autorregulação de que elas não devem fazer certas coisas para não sofrerem consequências. O amor surge como um colaborador para ser um propulsor de ações e, no caso da comunidade LGBT, gera a sensação de pertencimento, de enxergar valor em si e agir por si e pelo outro. Toda essa movimentação age em prol de um esperar (FREIRE, 2012) que não é a esperança de passividade e inércia, mas uma esperança que toma ação para chegar aonde se deseja e no ideal que se propõe.

Reforço que todas essas emoções são vinculadas, neste trabalho, por questões que envolvem o agir contrahegemônico: se a identificação dos participantes desta pesquisa fosse dentro do eixo normativo, nós não teríamos

todos esses atravessamentos. Naturalmente, outros viriam, mas os afetos aqui citados são alçados apenas por não seguirem normas de se relacionar, vestir e agir. Por exemplo, parece até condição *sine qua non* que, para ser LGBT, o abandono e o medo estejam presentes.

4.3.1

Medo e sua possibilidade propulsora de outros afetos

Algumas vidas são mais sentidas do que outras.

Algumas sequer são percebidas como uma perda quando se vão.

O medo é uma instância certa na vida do professor fora do eixo cisheteronormativo. Ahmed (2004, p. 62) diz que o medo é criado através de uma construção recorrente da memória, e entendo que a maior parte das lembranças que qualquer pessoa LGBT tem é envolvida por correntes desse afeto. Medo de falar sobre sua relação e ser julgado. Medo de andar de mãos dadas na rua e isso ser visto como um convite à agressão. Medo de não ser aceito pela família e perder tanto a base quanto o teto onde se vive. Medo de não ser bem aceito no trabalho e isso gerar conflitos pelos colegas, assédios ou até perseguição. Medo das piadas constantes, dos pedidos de esclarecimentos infinitos e de sempre ser lembrado que somos definidos pela nossa sexualidade ou gênero. O medo circunscreve o nosso caminhar, o nosso reboledo, a roupa que vestimos, o tom de voz que usamos: tudo pode servir como desculpa para que o último suspiro seja dado naquele dia. Existir é uma afronta, muitas vezes não tolerada.

A manutenção de formas de controle social é veiculada justamente através do medo (ELIAS, 1993 apud REZENDE e COELHO, 2010). A criação dele por meio de ameaças explícitas e implícitas, castigos ou formas mais veladas de condenação social é uma maneira pela qual valores, crenças e normas são transmitidos de uma geração a outra. Essas lógicas de funcionamento determinam que quem faz certas coisas de determinadas maneiras estará no cerne da falha e será visto como danoso. A menina que decide brincar de carro e se impõe contra outros meninos pode ser malvista por não atender a simpatia e submissão que são costumeiramente requisitadas do gênero feminino. Isso significa dizer que o medo está no centro do processo civilizador: tememos carregar o estigma por pertencer a um grupo não-hegemônico, o que mantém a ordem da heteronormatividade

compulsória. Um treinamento rígido, enclausurador e constantemente repetido através de D/discursos (GEE, 2001).

O medo tem a capacidade de atuar “através e sobre os corpos daqueles que se transformam em seus súditos, assim como em seus objetos” (AHMED, 2004, p. 62). Ele se torna marca característica que rege e é retroafetada pela sua própria atuação no corpo. Alastra-se de maneira a focar mais na autopreservação do que na liberdade, porque a liberdade que vem com a coragem do abandono do medo é uma liberdade vigiada. Isto é, no contexto desta dissertação, quem decide não ser dominado pelo medo e se assume LGBT em sua plenitude, passa a ter uma liberdade que é vigiada pelos grupos cisheteronormativos. A tentativa de ser livre é uma independência que expõe a pessoa ao perigo de maneira constante e, ao não ser dominada pelo medo, ela pode ser dominada pelas crenças dos outros. Por essa visão, o medo “surge associado a noções de perigo e risco que ameaçam o indivíduo – seja sua integridade física, sua autoimagem ou sua posição social – ou um determinado grupo social” (REZENDE e COELHO, 2010, p. 17). Isso significa dizer que há um controle constante, atuando de forma a gerar um terror de perder a própria vida ou algum ataque.

Com base nessas reflexões, enxergo que, diferentemente das pessoas heterossexuais, não me sinto livre para falar do meu relacionamento na escola com estudantes e com certos professores. Casamento, lua de mel, aniversário de namoro, saídas com o cônjuge, rotinas de casado, situações que envolvem o parceiro ou a parceira amorosa: todos esses pontos são reiteradamente discutidos e falados na sala dos professores, em reuniões, nos corredores da escola e nas próprias salas de aula. É natural que se fale sobre a própria vida: o docente precisa fazer uma abertura pessoal para que tanto colegas de trabalho quanto os alunos e as alunas possam também falar sobre suas questões mais internas. Ainda assim, o medo se apresenta de maneira constante. Manifesta-se na maneira de falar meias palavras, tais como dizer que é casado, mas nunca falar o nome do companheiro ou companheira; em se preocupar não necessariamente em como isso afeta a rotina da escola, mas em como isso reverbera para as famílias, o que reflete a lógica de educação bancária, em que o “cliente” costuma ter razão (FREIRE, 1974). Pragmaticamente pensando, é constante o medo de pensar que o dia de amanhã chegará e que, em prol da minha liberdade, posso não ter mais um emprego - e sei que se eu for demitido por ser quem sou é porque eu não estou em

um local de trabalho com o qual compactuo com os valores e crenças ali disseminadas - mas, ao existir em um mundo no qual se paga por comida e teto, atuar em prol da liberdade por vezes é um privilégio que não se pode ter.

Ainda sobre o medo, outros sentimentos podem ser relacionados a ele. Dentro do processo do pavor, há a possibilidade de ele estar acompanhado da raiva. O medo costuma ser sentido por quem está embaixo na escala social e, geralmente, é motivado por um desacordo de quem vem de cima. Esse atrito costuma ser acompanhado da raiva que, ao seguir a lógica de cima para baixo na hierarquia social, soa como justificável, já que se fala sobre o atentado de crenças e valores importantes para uma dada sociedade e de quem detém o poder nela (LUTZ, 1988). Por isso, é possível dizer “nas situações em que a raiva está em questão, há sempre um julgamento moral” (REZENDE e COELHO, 2010, p. 20).

Também ressalto que aquele que é objeto da raiva social acaba por vezes se isolando pelo medo do julgamento, e este medo pode realçar o sentimento de solidão. Por mais que essa emoção possa ser entendida como “estar só”, só é possível depreender o “estar só” a partir do momento que existe uma comparação. Se, em todas as redes e vivências que nos cercam, há a preponderância de histórias brancas e cisheterossexuais, não é incomum que a pessoa LGBT sinta solidão - e nesse caso, uma solidão existencial, porque é referente à sua existência *per se*, porque não há similaridades com as pessoas que a cercam. No entanto, é, na realidade, uma solidão de muitos, de um sistema que vem de cima para baixo que nos faz parecer menos e menores do que realmente somos. Ainda que haja um longo caminho pela frente, é notório que, atualmente, existe um movimento para se colocar em evidência outros modos de vivência em séries, livros, filmes, propagandas e outros.

Outro sentimento despertado pelo medo pode ser representado pela melancolia. Eduardo Lourenço (1999) entende a melancolia como uma emoção que retrata o que é definitivamente pertencente ao passado. Na conversa exploratória com Pablio, é possível ver traços de melancolia que, apesar de se demonstrarem decisivamente parte do passado como quem conta histórias superadas, há uma gramática ali aprendida por ele. Como comentado, as emoções são aprendidas por memórias reiteradas, e a que ficou nele é que sempre havia algum julgamento na época da escola, seja por ele ser novo demais para a série seja pelo seu peso seja pelos seus trejeitos. Ele precisava provar que não era de

grupos marginalizados para não se tornar alvo. Apesar de melancólico e visível como apenas uma pintura, como um quadro representativo de um momento passado, é possível ver a tatuagem que se formou naquele corpo e que se tornou parte intrínseca dele.

Assim como a solidão, o medo também pode se misturar com a ansiedade. Rachman (1998) diz que a ansiedade pode ser entendida como uma antecipação de algo ameaçador que pode vir a acontecer, enquanto o medo é entendido como uma reação para uma ameaça que é identificável. Já Heidegger (1962) propõe que o medo surge exatamente na ausência daquilo que pode vir a acontecer. Com essas definições, entendo que eles se imbricam: a ansiedade e o medo podem ser vistos como uma mistura. É a relação entre o que não é possível identificar, o que de fato se vê e o que também não se vê, o que já afetou no passado e o que pode vir a afetar no futuro. Toda vez que vejo algum episódio de homofobia não consigo deixar de lembrar os episódios de xingamentos e silenciamentos que passei durante a adolescência, tanto na escola quanto em outros ambientes. No geral, já superei esses episódios, mas eles geraram um eterno questionamento em mim, um medo misturado à ansiedade, um medo que não tem exatamente uma ameaça identificável, mas que sempre paira no ar. É entender que sempre marcaram em mim uma diferença, e isso não foi de maneira alguma positivo.

Focalizando agora no medo enquanto categoria própria, sem relacioná-lo diretamente a outras emoções, quero elaborar sobre os momentos em que ele é gerado. Já comentei aqui que o medo é uma construção das nossas vivências e de nossas memórias, que geram uma gramática sobre quando e como temos medo. Sarah Ahmed (2004) elabora sua argumentação do medo a partir do corpo negro e das represálias sociais que ele sofre, que podem ser também relacionados ao corpo LGBT. Um de seus argumentos é que o medo é capaz de produzir novas leituras: para esta pesquisa, o medo é focado no que pode ser lido na superfície do corpo e, se antes essa era uma estrutura não necessariamente distintiva, o medo produz a leitura da superfície corporal, delegando certos modos de agir e ser como atrelados a certos valores. Por exemplo, se antes um corpo masculino afeminado era apenas um corpo, o medo social atrela essa corporificação a aspectos negativos. Seria equivaler o corpo LGBT ao pecaminoso, afrontoso, disruptor de costumes e normas valiosas para certos grupos.

De acordo com a autora, esse medo é construído não só por memórias de vivências, mas pela repetição de estereótipos e fantasias na infância. Fantasias aqui devem ser entendidas como as ideias que circulam no imaginário social das identidades e performatividades, que corroboram com a criação de estereótipos. São as histórias múltiplas de um mesmo tipo de corpo que corroboram uma lógica do medo: o corpo negro como relacionado à violência, o corpo feminino como relacionado à submissão, o corpo LGBT relacionado à devassidão. Essas fantasias ajudam a justificar “violência contra outros, cuja própria existência passa a ser sentida como uma ameaça à vida do corpo branco [e normativo]” (AHMED, 2004, p. 64). Ou seja, é dizer que os corpos não normativos são uma ameaça, quando, na verdade, isso faz parte de uma perpetuação de uma ideologia que busca manter uma hierarquia social específica.

Assim, reforço que o “medo trabalha para conter alguns corpos de forma que eles ocupem menos espaço. Desta forma, as emoções trabalham para alinhar o espaço corporal com o espaço social” (ibid., p. 68). Ao dizer menos espaço, trabalha-se aqui tanto a ideia de tamanho, relegando aos corpos não-normativos um tamanho e importância menores do que outros, quanto a questão da circulação, tendo em vista que esta não é bem-vinda. Por exemplo, travestis possuem medo constante de circular e não são poucos os casos de morte por LGBTfobia, sobretudo no Brasil, país que mais mata pessoas desse grupo social no mundo²⁰. Optei inclusive por citá-las, porque, contraditoriamente, é o país que mais mata a população transexual no mundo, mas também é um dos que mais buscam por essa categoria em sites pornográficos²¹. A hipocrisia se escancara quando cruzamos fetichização e os dados de motivação de homicídios concretizados.

Nesse sentido, podemos dizer que vivemos em uma cultura do medo (FUREDI, 1997); e a política do medo também é acompanhada de uma política de mobilidade, na qual a mobilidade de alguns corpos necessita (ou até demanda) a restrição da circulação de outros. Na lógica do senso comum, espera-se que uma mulher seja submissa e atenta ao lar. Sendo assim, ela deve agir em prol da

²⁰E somos o país com recorde de assassinatos de pessoas LGBT pelo quarto ano seguido. Disponível em: < [²¹ Para ilustrar o dado, conferir link disponível em: <<https://www.pornhub.com/insights/2022-year-in-review>>. Acesso em: 15 de dez de 2022.](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/clp/noticias/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-populacao-lgbtqia-clp-aprova-seminario-sobre-o-tema#:~:text=O%20Brasil%20%C3%A9%20o%20pa%C3%ADs,real%20deve%20ser%20ainda%20maior.> . Acesso em: 08 de dez de 2022.</p></div><div data-bbox=)

manutenção da casa e frequentar apenas ambientes que condizem com essa imagem e com pessoas que não possam representar algo diferente disso. Isso significa determinar qual espaço é aceitável para as mulheres circularem ou o que ela pode fazer, domesticando seu corpo e reduzindo sua mobilidade social. O trânsito dela não é livre e costuma ter consequências quando se foge do imaginário social. Uma mulher que, sozinha, decide ir a um bar, beber e assistir a um jogo de futebol sofrerá julgamentos com base do senso comum, ou até mesmo algum tipo de assédio por representar “um tipo de mulher” só por estar em um ambiente que não é socialmente esperado para uma mulher desacompanhada. Repare que esse julgamento nunca aconteceria da mesma maneira, se a pessoa em questão fosse um homem. Deste modo, “o medo funciona para alinhar o espaço corporal e social: ele funciona para permitir que alguns corpos habitem e se movam no espaço público ao restringir a mobilidade de outros corpos a espaços fechados ou contidos”, usando para isso “a geração da ‘ameaça’”, na qual “o medo trabalha para alinhar os corpos com e contra os outros” (AHMED, 2004, p. 70-72).

A regulação desse medo passou por algumas mudanças historicamente. Por uma perspectiva passada, o controle era feito por alguns contextos, sendo monitorado de fora para dentro, ou seja, um controle que era feito por outros. Atualmente, o medo como controle ocorre através do autocontrole; isso passou a ser visto como a forma natural de se expressar, mesmo que as pessoas, na verdade, tenham aprendido as regras do jogo e as internalizado (REZENDE e COELHO, 2010, p. 15). É nessa perspectiva que passamos de uma sociedade de controle (FOUCAULT, 1987) para uma sociedade disciplinar (DELEUZE, 2008 [1992]): anteriormente, o controle vinha “de fora, de pessoas geralmente em situação social superior ou equivalente, que avalizavam ou recriavam as ações, gradualmente desenvolveu-se um autocontrole internalizado e automatizado” (REZENDE e COELHO, 2010, p. 54). No formato de corpo social atual, nota-se o exercício constante de se vigiar justamente por vivermos em uma sociedade que a todo tempo nos observa, seja pelos meios tecnológicos, seja pelos pessoais. As pessoas já não são vistas como massas, mas como indivíduos, o que gera uma projeção, que nem sempre é bem-vista ou sequer desejada. Isso muda as regras das nossas relações, nossos afetos e nossos modos de agir.

As ferramentas tecnológicas se tornam, então, imprescindíveis para esse tipo de funcionamento social. Por exemplo, “o marketing é agora o instrumento de controle social, e forma a raça imprudente de nossos senhores. O controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua”, que acaba por resultar no sujeito um "autocontrole constante que leva a uma moderação dos afetos” (DELEUZE 2008 [1992], p. 224). A reprodução de imaginários sociais circula rápida e intensamente nas mídias, filmes, livros, propagandas, aplicativos e outros, e já imbuem no sujeito as expectativas e as regras do que esperar em seu comportamento. É dentro desse incessante controle que se constrói o autocontrole que as pessoas LGBT passam a sentir: de serem invisíveis, de estarem fugindo à norma e, portanto, de serem um problema. A partir disso, temos o resultado, no qual

a contenção emotiva e a necessidade de ajustar a conduta em função dos outros e de suas possíveis consequências produz uma forma cada vez mais racionalizada de agir. Nela, a dimensão de planejamento e cálculo se destaca não apenas no modo como o sujeito se comporta, mas também na maneira como ele lida com a conduta dos outros. (REZENDE e COELHO, 2010, p. 54)

Apesar do grande potencial do medo de levar a traumas, ele também pode redirecionar para caminhos de amor e solidariedade: “o afastamento do objeto do medo também envolve o voltar-se para o objeto do amor, que se torna uma defesa contra a morte aparentemente ameaçada pelo objeto do medo” (AHMED, 2004, p. 68). Significa que, quando uma comunidade se enxerga ameaçada por outro grupo, isso também cria a busca pelo amor daqueles que sofrem a mesma ameaça. A partir dessa lógica de construção de comunidades de apoio, na próxima seção, desenvolvo o argumento de que estamos passando por uma crise do amor (hooks, 2018), e esta perturbação auxilia o desencadeamento de políticas de constrição de certos grupos sociais (REZENDE e COELHO, 2010).

4.3.2

O amor e o senso de comunidade

*Me conte a sua história e eu te conto a minha
Sou todo ouvidos, não se apresse, nós temos a noite toda
Me mostre os rios cruzados, as montanhas escaladas
Me mostre quem fez você andar até aqui
(...)*

*Nós não precisamos ser parentes para nos relacionar
Nós não precisamos compartilhar genes ou um sobrenome
Vocês são, vocês são
A família, a família que eu escolhi
E daí se não parecemos iguais?
Nós estamos passando pela mesma coisa”
Rina Sawayama e Elton John, *Chosen Family**

Esta seção pretende delinear o paralelo de que “as pessoas precisam de amor” (SILVA; NASCIMENTO, 2019, p. 169), mas que também estamos vivendo uma crise do amor (hooks, 2018). Para desenvolver essa lógica, baseio-me na construção de Silva e Nascimento (2019), que argumentam o sofrimento e o desamor vividos por corpos negros. A partir deste raciocínio, faço um paralelo para falar sobre dores vividas pelos corpos LGBT.

hooks (2018, p. 5) define o amor como um conjunto de “cuidado, afeto, reconhecimento, respeito, comprometimento e confiança, bem como comunicação aberta e honesta”. Só de se prender a essa definição, com o que foi escrito até aqui, percebemos que muitas dessas atribuições do amor não estão sendo aplicadas às pessoas LGBT. É nesse sentido que se pode argumentar que existe uma crise na prática do amor, no sentido de que não há uma *práxis* do amor. A manutenção do *status quo* é uma maneira de reforçar as políticas da falta do amor, e isso significa que estamos atuando não em prol da construção de uma sociedade justa, mas apenas rolando os dados da sorte. Se você tem a sorte de se encaixar no sistema da normatividade, de se adequar e viver sob ele, está a salvo (mas a que custo?), enquanto quem cai fora dela vive sob o constante risco de alguma tragédia iminente.

Essa lógica nos insere no que Mbembe (2017) apontou como representantes de uma sociedade de inimizade. Ela é baseada na lógica de “nós contra um inimigo”. Dentro desse tipo de sociedade, há pessoas que se beneficiam do fundamento da falta do amor, principalmente levando em consideração questões neoliberais. As guerras, a manutenção de hierarquias e sistemas de

opressão parecem sempre ter mais força: como manter a produção incessante de produtos e capitais sem explorar certas categorias? Como manter a circulação de dinheiro voltada para empresas que lucram com a guerra sem a guerra? Existe uma demanda forçada para a criação de lógicas que mantenham justamente o *status quo* e privilegiam aqueles que ganham com essa situação. Indo de encontro a isto, “ao escolher amar, começamos a nos mover contra a dominação, contra a opressão” (hooks, 2006, p. 250).

Nesse sentido, é válido apontar que não basta termos uma prática de amor uns com os outros, mas também conosco. O amor comunal e o amor-próprio precisam caminhar juntos dentro da política do amor, e não é incomum ver pessoas que são capazes de aplicar o amor direcionado ao outro, mas não conseguem ter a mesma atitude consigo mesmas, muitas vezes causadas pelas micropolíticas discursivas que categorizam corpos e pessoas como grupos merecedores de compaixão e amor, e outros merecedores de desprezo e exclusão. Enxergo-me muitas vezes nesse papel: consigo ser gentil, empático e atencioso com o outro, mas não necessariamente comigo. Isso faz parte de como o sistema de autorregulação funciona: não é mais necessário que o outro reforce que tenho alguma característica diferente, eu mesmo já o faço; e é um processo e trabalho constantes não deixar ideais externos prevalecerem sobre os internos. Digo também que, apesar de ser um esforço individual, também é coletivo, pois são nossas individualidades que nos colocam em mira, principalmente em circunstâncias LGBT.

A crise da autoestima e autovalorização também é uma crise lógica de dominação normativa. Durante a minha infância e adolescência, eu já tinha consciência que sentia atração por rapazes, apesar de não entender muito bem o que era. Por volta dos 10 anos, passei a entender o que isso significava de fato e as implicaturas se eu realmente me assumisse homossexual, então comecei a buscar formas de “compensar” o que as pessoas me faziam acreditar que era um erro. Isso se manifestou através da dedicação constante em busca da excelência acadêmica, da evitação de qualquer tipo de briga na escola ou situação que meus pais reprovassem: tudo para que, no dia que eu viesse a me assumir para eles, ambos olhassem o meu histórico e pensassem “é, talvez não seja algo tão importante já que ele foi bem sucedido em outros aspectos”. Hoje em dia, enxergo que isso não se manifesta exatamente dessa maneira, mas eu não estava tão

errado. Pelos discursos que emitem em relação às pessoas que convivem com eles, caso eu realmente não estivesse caminhando no quesito profissional/acadêmico/pessoal, colocariam um peso extra no fato de eu ser gay - talvez ainda mais caso eu não tivesse um relacionamento estável. Tanto eu quanto os participantes das conversas exploratórias falamos sobre isso: sobre como tentamos reiteradamente buscar a perfeição para que os outros não enxerguem nossos modos de relacionar e performar como um problema, principalmente em nossos trabalhos, enquanto uma pessoa heterossexual não costuma passar pela pressão e preocupação interna que passamos diariamente.

Ainda, para Mbembe (2017), as sociedades de inimizade operam dentro da lógica colonialista. Elas são herança das estruturas de poder do sistema colonial que, forçosamente, relega alguns grupos à objetificação e ao tratamento violento, já que não poderiam ser vistos como humanos. Isso significa dizer que há um entrave na possibilidade de amar, uma vez que a possibilidade de empatia e alteridade se transforma na lógica de ver o outro como inimigo, produzindo uma variedade de ataques que anulam a atuação de políticas de amor. É importante frisar que não é simplesmente uma oposição entre amor e dor, amigo e inimigo, mas uma oposição que enxerga o “inimigo” como alguém que deve ser eliminado; e “este morto, exterminado, não tem sua morte entendida como trágica, como algo que mereça ser sentido, chorado, é ‘uma morte à qual ninguém se sente obrigado a responder’” (SILVA; NASCIMENTO, 2019, p. 175). É dentro dessa lógica que se diz que certas vidas valem mais do que outras (BUTLER, 2009).

Com essa reflexão, devemos retornar ao amor não de forma utópica ou dentro do senso comum, mas no sentido de se viver a *práxis* do amor, a partir da definição de hooks. Conforme dito anteriormente, toda vez que nos deparamos com alguma situação de medo e opressão, também nos voltamos aos grupos nos quais podemos ter políticas de amor e compaixão. Assim, a pessoa LGBT começa a encontrar uma rede de apoio dentro da própria comunidade, um espaço no qual possam ser mais livres e solidários. Ao mesmo tempo, também é um lugar em que questionamos o papel da família e a ideia de amor incondicional: será que ele só pode ocorrer em famílias de sangue ou podemos abranger a lógica de família para pessoas que escolhem estar ali umas para as outras?

No capítulo “Community: Loving Communion”, hooks (2018) compartilha suas experiências, questionamentos e debates acerca das lógicas de

família, comunidade e amor. Ela diz que a própria ideia de família costuma ser uma imagem fantasiosa, uma vez que costuma ser composta por um pai, uma mãe e um ou dois filhos, sendo que o universo de famílias costuma fugir dessa composição patriarcal. Dentro do sistema normativo, há uma pressão para que, quando um casal heterossexual firme relacionamento, logo comece a ter filhos, sem questionar a possibilidade de isso não ser um plano. Quando alguém do casal (ou ambos) diz que não têm interesse em criar uma criança, o discurso costuma ser acompanhado de uma reprovação, principalmente em relação à mulher.

Ainda, na heterossexualidade compulsória e no modo prescritivo de formar famílias, podemos observar uma falência desse tipo de família. Como fala hooks (2018, p. 105): “O fracasso da família patriarcal foi totalmente documentado. Exposto como disfuncional na maioria das vezes, como um lugar de caos emocional, negligência e abuso, apenas aqueles em negação continuam a insistir que este é o melhor ambiente para criar filhos”. Para exemplificar, ela traz comentários pessoais sobre o comportamento da família dela, a qual chama de disfuncional, e diz que tais exemplos provocaram fúria na mãe dela, já que não fazia sentido que a infância dela tivesse sido tão ruim assim, uma vez que hooks conseguiu conquistar muitas coisas. O ponto que a autora reforça é que a família nuclear dela não mostrou as possibilidades que o mundo traz para constituir família e para atuar uns com os outros; que ela conseguiu prosperar e sobreviver *apesar* das dores familiares. Para isso, foi importante ampliar a ideia de família, isto é, entender como familiares pessoas fora do núcleo familiar que estavam lá para apoiá-la, demonstrando afeto e compaixão, evidenciando formas diferentes de se afetar e ser afetado.

É essa família disfuncional que Olívia compartilha com a autora. A professora colaboradora contou, em nossa conversa exploratória, que a família não foi um lugar de acolhimento, mas sim de falta de cumplicidade. Como disse, ela “tinha que pedir licença para existir”, e o núcleo familiar se tornou esse espaço de caos emocional e de abuso, quando descobriram que ela era LGBT - informação esta que sequer pôde ser dita por ela, já que contaram para seus pais sem a permissão ou desejo dela. Por não poder contar com esse espaço, ela teve de se voltar aos espaços nos quais podia encontrar políticas de amor e amizade que a aceitassem. Ela reforça que “se a gente não tem essa rede de apoio, a gente não

tem ninguém”. Assim, às vezes precisamos construir nossas próprias relações familiares.

Seguindo este raciocínio, a pessoa LGBT acaba encontrando famílias estendidas geralmente em ambientes com pessoas similares. Queria trabalhar aqui o conceito de Peck (1987 apud hooks, 2018, p. 104) de comunidade, quando indivíduos dentro de um grupo

aprenderam a se comunicar honestamente uns com os outros, cujos relacionamentos são mais profundos do que suas máscaras de compostura e que desenvolveram algum compromisso significativo de “comemorar juntos, lamentar juntos” e “encantar-se uns com os outros, e fazer das condições dos outros as nossas próprias”.

Quando nossas próprias famílias nucleares não nos acolhem, buscamos criar nossas próprias famílias no mundo. Com a aceitação inerente do outro como ele é, com falhas e qualidades, acertos e erros, modos de ser e viver, é que se pode criar um ambiente com práticas de amor voltadas a uma construção de um ser humano livre, podendo assumir a formação que for. Ahmed (2004, p. 154) argumenta que a ausência de um modelo de família não significa que exista uma ausência de modelo de fato, mas as famílias LGBT, ao não tentarem se enclausurar em um modelo de família nuclear, conseguem justamente criar o ambiente familiar que as famílias deveriam ter. Dentro desse ambiente, a amizade se torna um lugar de amor e de escolha, no qual se pode experimentar felicidade dentro de uma comunidade que busca entender, fazendo-se presente. Ela consegue se constituir de tal maneira justamente por ser voluntária, reforçando o fato “de a amizade se constituir como antítese do trabalho e da domesticidade, espaços marcados por relações assimétricas e obrigatórias.” (REZENDE e COELHO, 2010, p. 36). Por isso,

ser reconhecido como “qualquer outra família” pode não ser simplesmente estratégico, mas necessário para a sobrevivência. (...) A assimilação e a transgressão não são escolhas disponíveis individualmente, mas são efeitos de como os sujeitos podem e não podem habitar normas e ideais sociais (AHMED, 2004, p. 153)

A lógica da construção de uma comunidade faz com que eu volte a pensar na questão da solidão LGBT, já discutida nesse capítulo. É natural que, enquanto seres sociáveis, nós busquemos não ficar sozinhos, mas a autora reforça a diferença entre solidão e solitude. É necessário fugir do medo de ficar sozinho, de

entender que a própria companhia é uma boa companhia porque isso é central para as políticas de amor. Estar em paz consigo significa que há como se estar com os outros, sem usá-los como uma válvula de escape, trazendo a cumplicidade natural que as relações demandam. A solidão nos acompanha a todo tempo, pela exclusão, pela humilhação, pelo medo, pela idade ou até mesmo pela autopreservação, mas é vital que também tenhamos esses espaços seguros de acolhimento e aceitação.

Não serei hipócrita em dizer que a comunidade LGBT é perfeita e sem julgamentos. Pelo contrário, a comunidade também reproduz os mesmos discursos que nos excluem da norma, porque, mesmo que não exerçamos o modo hegemônico de relações, ainda assim somos vistos em posições de hierarquia diferente, tanto dentro quanto fora da comunidade. A análise interseccional é providencial para definir quem tem mais direitos garantidos ou não, quem tem mais privilégios ou não e quem tem sua voz mais ouvida. A força e a propagação de uma notícia da morte de uma pessoa LGBT (e até mesmo o luto) será de maior ou menor intensidade de acordo com a letra da sigla que o representa, origem, cor de pele, classe social, profissão e outros. Dentro da própria comunidade, há estereótipos de gênero, sexualidade e comportamentos, que geram julgamentos quanto a certas práticas. Entretanto, não é tão estranho que isso ocorra, já que todos nós convivemos nos mesmos espaços em que circulam os discursos cisheteronormativos, que se entranham tanto dentro de nós que fazemos a própria autorregulação, como já discutido.

Por fim, também é necessário reconhecer as forças que as comunidades têm quando baseadas em políticas de amor. Demorei um tempo para encontrar a minha e os próprios participantes dessa pesquisa são parte dela. Alguns deles também demoraram muito para ter um ponto de referência - seja por terem vindo de cidades menores e mais restritas, seja por se ocultarem para evitar constrangimentos e problemas. O que importa é manter essas redes e abrir espaços para as pessoas, principalmente dentro das escolas, poderem conhecer formas de se relacionar que não envolvam o desprezo por quem somos. Afinal, “o amor que fazemos em comunidade fica conosco onde quer que nós vamos” (hooks, 2018, p. 116).

4.3.3

Esperançar

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.

Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*

Eu me tornei e me torno educador diariamente por diversos motivos. Um deles é por acreditar no poder das palavras. Elas conseguiram me afetar desde tão cedo, seja pelo refúgio do caos familiar em que eu estava inserido, seja pelo acolhimento que elas me trouxeram. Foi nos livros que consegui viver dezenas de realidades diferentes e pude enxergar a vida por diversos prismas, o que me gerava um eterno questionamento: por que tanta dor paira sobre nós? Era nessa pergunta que eu me apoiava no dia a dia; queria poder escolher uma profissão em que eu pudesse aliviar alguma dessas realidades para alguém. Isso me leva a um dos outros motivos que me fizeram escolher a docência como vocação: o afeto. Não vamos a lugar nenhum sem afetar e ser afetado, não há como aprender sem vínculos. Como evidencia Piaget (1974), não existe a construção de um processo cognitivo sem a existência de uma construção afetiva e vice-versa. Ser tocado pelo outro demanda criar relação. Apesar de eu ter certa ansiedade social, batalho todos os dias para me colocar dentro de sala e estar em contato com outras pessoas, porque enxergo nelas a motivação de nossas andanças nesta Terra. Não estamos sozinhos nem nunca conseguimos construir nada desacompanhados, então é no outro que consigo me espelhar, moldar e construir o que quer que seja, tudo em via de mão dupla.

Dito isso, é na liberdade, na criticidade e na cumplicidade que eu me situo na Educação. Não podemos construir nada que valha a pena, se não for por esses ideais. Por isso, alinho-me a Freire que diz “sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de esquerda ou de direita” (FREIRE, 2012, p. 100). Com isso, luto para criar um espaço de sala de aula que seja diferente do que hooks (2013, p. 13-14) encontrou quando foi para a universidade: “a universidade e a sala de aula começaram a se parecer mais com uma prisão, um lugar de castigo e reclusão, e não de promessa e possibilidade”, reportando também que ser uma pensadora crítica era visto como uma ameaça à

autoridade. A sala de aula precisa ser libertadora, crítica e autônoma; e são muitas as forças que acabam sendo inimigas na construção deste espaço, sejam elas institucionais, curriculares, sociais, culturais e/ou ideológicas.

Clara, em nossa conversa exploratória, mostra na prática que “não se tem liberdade sem risco” (FREIRE, 2012, p. 91). Ela se casou um pouco antes do nosso encontro e compartilhou que não deixava de contar para suas alunas e alunos sobre o que ia acontecer, mostrando fotos da preparação do evento e, após o matrimônio, também expondo fotos do tão esperado dia. Ela comentou que seus estudantes reencenavam a cena do casamento repetindo os dizeres “você aceita se casar com sua esposa?” e “sim!”. Quando conversamos sobre como essa atitude poderia afetá-la profissionalmente, ela falou da importância que isso tinha não apenas para ela, mas para as crianças também. Seria uma forma dos alunos e das alunas terem acesso a uma educação que expõe diversas realidades e de, ao mesmo tempo, fazer com que ela não precisasse esconder sua vida pessoal. A professora colaboradora comentou que preferia não estar em um local no qual ela não é bem-vinda e ser demitida do que ter de esconder quem é.

Essa história serve de exemplo para mostrar o esperar de Freire (2012). Não é uma atitude passiva com quem espera um milagre, mas tomar ação para poder fazer o futuro que se deseja tornar-se realidade. É ter comprometimento consigo, com o outro e com o ensino que se é necessário ter. Eu sei que não cheguei ao mesmo patamar que Clara nesse aspecto; ainda me preocupo demais, tenho medo do que possa vir a acontecer, e é muito cansativo ter que me preocupar com isso a todo momento. O conforto da vida heterossexual não é uma realidade para mim, e é necessário tomar ação não apenas por mim, mas para que as próximas gerações não precisem passar o que as anteriores passaram.

Em todas as conversas exploratórias, conseguimos perceber esperança no futuro. Todos nós ainda temos nossas inseguranças, entraves, impossibilidades, ansiedades e medos, mas conseguimos enxergar um futuro melhor para nós e para quem é tutorado por nós. Digo isso, pois compartilhamos a escuta atenta, já que, se o “sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*” (FREIRE, 2012, p. 111). Através de um canal recíproco e cuidadoso, conseguiremos olhar para o futuro com os olhos do

presente que queremos. Nossos alunos e alunas são potências, e “isso significa que devemos educar nossas crianças de modo que, no futuro, elas venham a dar continuidade ao nosso legado, qual seja, a construção de uma sociedade alicerçada numa ética do amor” (SILVA, NASCIMENTO, 2019, p. 178). Somos espelhos e reflexos de nós mesmos, só precisamos ter certeza de que estamos refletindo o ângulo certo para uma sociedade livre, democrática e justa.

4.3.4

Emoções queer

O que precisa ser examinado mais de perto é como a heterossexualidade se torna um roteiro que liga o familiar ao global: a união do homem e da mulher se torna uma espécie de “parto”, um nascimento não apenas para uma nova vida, mas para modos de vida que já são reconhecíveis como formas de civilização.

Sarah Ahmed, *The Cultural Politics of Emotion*

Neste capítulo, procuro fazer relações entre as emoções e como elas se manifestam, propagam e originam no corpo LGBT. Naturalmente, não adentrei todas as possibilidades, tentando centralizar as relações, o gênero e o ambiente escolar. Ainda assim, acredito ser necessário dedicar esta parcela do texto para referenciar, especificamente, algumas emoções diretamente relacionadas às pessoas LGBT, quanto à ocupação dos espaços e à interação com os outros. Para a discussão a seguir, baseio-me majoritariamente em pontos discutidos no capítulo “Queer Feelings”, escrito por Sarah Ahmed (2004).

A citação que inicia esta seção retrata um tópico discutido tanto neste capítulo quanto no capítulo 3, que é a questão da formação de famílias e seus formatos. Também aborda a questão da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 1993; HALBERSTAM, 2011; BORBA, 2014) e do seu extenso programa de treinamento para que essa configuração se mantenha, jogando à margem as outras possibilidades. Não é incomum que, quando compartilho alguma situação em que falo do meu marido dentro de sala de aula (muitas vezes sem revelar gênero, tendo em vista que sou professor de inglês e a pronúncia dos termos *fiancé* e *fiancée* - noivo e noiva, respectivamente - é a mesma), meus alunos me perguntem “e então, o que ela fez depois disso?” ou “qual o nome da sua esposa?” ou “sua noiva trabalha em que?”. Isso sempre me coloca em um lugar de questionamento: corrijo e enfrento a saraivada de perguntas que vem a

seguir ou apenas sigo com a história e com a aula? Repare que é uma situação tão corriqueira de sala de aula, mas ainda assim tem o potencial de criar uma atmosfera desgastante, com a qual tenho que me questionar se quero lidar ou não, revelando a emoção do desconforto, que trabalharei nas páginas a seguir.

Também entendo que esse tipo de conversa é de suma importância para adolescentes, já que, conforme discutido, muitas vezes a família nuclear não apresenta formas de performar diferentes das normativas, ou não dão o devido espaço para a criança se expressar. São nesses momentos que os estudantes podem entrar em contato com diferentes perspectivas de vida, mostrando que a vida pode ser mais plural do que uma cartilha de comportamentos pré-definidos. Nessa lógica, podemos perceber que a “a cotidianidade da heterossexualidade compulsória é também a sua afetividade, embrulhada como é nos momentos cerimoniais (nascimento, casamento, morte), que unem as famílias, e no investimento contínuo no sentimentalismo da amizade e do romance” (AHMED, 2004, p. 147). E é assim que os relacionamentos amorosos, de amizade e familiares são formatados e lidos no senso comum, fazendo com que as pessoas não esperem nada de diferente.

Isso remonta à ideia de que a heterossexualidade é exposta o tempo todo em espaços públicos, em produções cinematográficas, em expressões de amor em vias públicas, em músicas ou até mesmo em propagandas. Só se percebe a diferença quando aparece um casal fora do eixo hegemônico: para o cisheteronormativo, o sentimento pode ser de espanto ou de incômodo pela falta de familiaridade; para a pessoa LGBT, o sentimento provavelmente será o de felicidade pela representatividade. Nesse ponto, podemos disparar um segundo debate: *o que expor em relação ao mundo LGBT?* Afinal, não é incomum ver histórias em produções cinematográficas com pessoas de tal grupo sofrendo ao mostrar cenas de LGBTfobia ou espaços regados a álcool e drogas. É necessário também pensar qual o estereótipo de fantasia social que tem sido atrelado ao mundo LGBT: a lógica de maximização do prazer? A relação intrínseca entre ser LGBT e sofrimento? A impossibilidade de criação de um relacionamento tal qual o heterossexual, ou devemos pensar em novos formatos? Até onde vão as questões de moralidade e julgamento quanto a esses ambientes? A título de exemplificação, recentemente, foi lançada, na plataforma de *streaming* Netflix, a série *Heartstopper* (2022), que retrata uma comédia romântica nos moldes do

imaginário heterossexual, só que com personagens LGBT. Algo que é tão corriqueiro na vida de uma pessoa normativa passou a ter visibilidade também para pessoas LGBT, e isso significa que toda uma geração de adolescentes também poderá tomá-la como referência.

Apesar de se falar aqui de um lado positivo, de oportunidades para o não-normativo, ainda não se pode esquecer das consequências da vivência LGBT, tendo em vista que “os afetos negativos de ‘não exatamente’ viver nas normas nos mostram como certos amores que não são ‘normativos’ envolve estar sujeito a tais normas precisamente nos custos e prejuízos que incorrem ao não as seguir” (AHMED, 2004, p. 146). É dentro dessa lógica que Ahmed desenvolve o sentimento do desconforto *queer*, tendo em vista que pessoas LGBT, quando se deparam com o conforto da heterossexualidade, sentem-se desconfortáveis por perceberem que seus corpos não cabem nos espaços cujos formatos já estão definidos, sentindo-se estranhos, instáveis, incomodados. Essa situação se intensifica cada vez mais a partir do momento em que pessoas LGBT são pedidas para não deixar pessoas heterossexuais desconfortáveis com seus afetos públicos. Entram em ação os discursos mais corriqueiros do senso comum, como “até pode ser gay, mas não precisa se expor em público” ou “casais homossexuais não precisam se beijar na frente de todo mundo”. Enquanto o conforto dos casais heterossexuais nunca é questionado e nem revogado, o amor contra-hegemônico sempre está em constante aprovação de terceiros. É dentro desse escopo que se decide quais relacionamentos são legítimos e quais são ilegítimos, quais são permitidos e quais dependem de aprovação.

Reforço também que “desconforto não é simplesmente uma escolha ou decisão - eu me sinto desconfortável sobre isso ou aquilo - mas um efeito de corpos habitando espaços que não aceitam ou não se ‘adaptam’ a sua forma” (AHMED, 2004, p. 152). Nem sempre esse desconforto é causado discursivamente, ele também pode ocorrer por olhares e exclusões espaciais. Ainda assim, há de se reconhecer a capacidade que a tomada dos espaços tem: a apropriação dos espaços normativos traz a ideia de normalização e uma sensação de conforto para as pessoas LGBT, diminuindo a vigilância constante. Entretanto, não se pode negar que é possível que esse medo, atrelado à ansiedade de algo que pode vir a acontecer, deixe de ser apenas um medo para se tornar o temor de um fato concreto. A tolerância costuma vir em pequenas doses e, quando testada

demais, pode acionar a raiva de quem tem maior prestígio no sistema de hierarquia social, conforme debatido neste capítulo.

Em suma, a complexidade do fazer e viver de pessoas LGBT não é apenas sobre dores e felicidades, mas sobre rupturas, modos de agir e conviver:

Queer não é, então, sobre transcendência ou liberdade do (hetero)normativo. Os sentimentos *queer* são ‘afetados’ pela repetição dos roteiros que não conseguem reproduzir, e esse ‘afeto’ é também um sinal do que o *queer* pode fazer, de como pode funcionar trabalhando no (hetero)normativo. O fracasso em ser não-normativo não é, então, o fracasso do *queer* ser *queer*, mas um indício de acoplamentos que são a condição de possibilidade para ser *queer*. (AHMED, 2004, p. 155)

Em outras palavras, fala-se da impossibilidade de seguir o manual da heteronormatividade. Só somos LGBT justamente por sermos um combinado de manifestações e ações que nos coloca dentro desse grupo, e combinado este que é atravessado pela afetividade em todos os processos. É sobre, então, reconhecer alternativas de vivências e, principalmente, sermos honestos e felizes com elas.

5

Contar histórias

Toda dor pode ser suportada se sobre ela puder ser contada uma história.

Karen Blixen, *Entrevista para Bent Mohn*

Vivemos circundados por histórias. Quando somos pequenos, ouvimos as histórias presentes nas canções de ninar, contam-nos sobre os contos de fadas e os adultos sempre têm centenas de histórias a compartilhar, seja para provar um ponto, compartilhar emoções sentidas, seja para criar conexões. Quanto mais crescemos, mais percebemos a força das histórias: livros, filmes, séries, músicas, reuniões de família, conversas no trabalho e em rodas de amigos, todas elas envolvem o contar e o recontar de enredos passados, presentes e quiçá futuros. Como dizem Dyson e Genishi (1994, p. 11), “nós todos temos uma necessidade básica de histórias, de organizar nossas experiências em relatos de acontecimentos importantes”. Através dessas histórias, conseguimos não só entrar em contato com as experiências e vivências dos mais diversos grupos, mas com como esses acontecimentos reverberaram, reverberam e reverberarão na vida dessas pessoas. É entender que, através dessa contação, nós “(re)construímos nossas vivências e podemos compreender, mesmo sem ter conhecimento, o que está sendo oferecido pelo contexto” (NÓBREGA, 2009, p. 76), seja ele pedagógico (parte do foco deste trabalho) ou não.

Por isso, entendo que é relevante separar este capítulo para falar sobre o papel das histórias, o potencial da análise de narrativas e como essas narrativas carregam em si o poder de serem histórias de vida (LINDE, 1993). Dyson e Genishi (1994, p. 11) comentam que contar histórias é uma atividade voltada para “moldar e remodelar vidas, imaginando o que poderia ou deveria ter acontecido, assim como o que de fato aconteceu”. Aqui, realço que até a própria história não necessariamente precisa ser um relato completamente verídico, ou seja, não parto da ideia de que, ao contar uma história, estamos fazendo uma representação do que aconteceu, mas uma construção social (BASTOS, 2005, p. 80). É focar no que essa história faz naquele contexto, quais emoções ela causa e quais (des)alinhamentos ela provoca com quem se interage. Ademais, apesar do enfoque narrativo proposto nas páginas seguintes, quero também reforçar que nem todos os dados a serem examinados no capítulo 7 são compostos de narrativas. Alguns

são comentários, reflexões e observações, que discursam sobre os poderes dos Discursos (GEE, 2001) e como isso atravessa a docência pelas lentes de gênero e sexualidade.

É necessário partir da premissa de que o ato de contar histórias é uma forma de criar sentidos sobre a vida (BRUNER, 1987). Isso significa que, ao partilharmos esses momentos, as pessoas conseguem organizar experiências vividas, além de poder criar entendimentos sobre si mesmo. Ao analisar essas histórias, podemos também sair do individual para o social, isto é, entender como as dinâmicas do mundo social ocorrem de maneira mais aprofundada (BASTOS; BIAR, 2015; BASTOS, 2005) levando como ponto de partida o indivíduo. Sendo assim, entendo que essas histórias não estão situadas apenas no micro, mas também se referenciam ao nível macro (DE FINA; GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 279), tendo em vista que se relacionam diretamente a processos culturais e sociais que são maiores, mais amplos e impositivos, que, por sua vez, se relacionam com diversas camadas de discursos, atuações e avaliações, que circulam até a atuação microssocial do dia a dia.

Além disso, nossas histórias se conectam diretamente com as histórias das pessoas ao nosso redor. Digo isso, pensando que “dentro e através das histórias, moldamos nossos relacionamentos com os outros, unindo-nos a eles, separando-nos deles, expressando de maneiras sutis e não tão sutis nossos sentimentos sobre as pessoas ao nosso redor” (DYSON; GENISHI, 1994, p. 12). Isso significa dizer que, a partir das histórias que contamos, criamos aproximações ou distanciamentos das outras pessoas, tendo em vista o nosso sistema de crenças - o que julgamos como correto ou incorreto, justo ou injusto, adequado ou inadequado - e os efeitos causados por essas narrativas. As emoções que então surgem são de grande importância, se pensarmos que, no contexto pedagógico, esses afetos permitem tanto que os professores revisitem situações que tinham sido relegadas a um segundo plano e as usem como uma maneira de resistir (ZEMBYLAS, 2003), quanto que, ao investigar as emoções imbuídas nessas narrativas, seja possível gerar mudanças reais e concretas (ZEMBYLAS, 2005).

Ainda, essas emoções não podem ser reduzidas a palavras específicas - apesar de ser possível analisar como certos termos são capazes de evocar sentimentos particulares -, de modo que é preciso chamar a atenção a outros aspectos que ajudam nessa construção afetiva. Dentre eles, é possível citar rimas,

ritmo, figuras de linguagem e reencenação de diálogos passados (DYSON; GENISHI, 1994, p. 13). Por meio de aspectos linguísticos e prosódicos, podemos dizer, através de uma visão socioconstrucionista, que o mundo a nossa volta é formado a partir do momento que as pessoas discutem suas vivências, escrevem-nas e contestam-nas (BASTOS; BIAR, 2015, p. 101), evidenciando que “ao contar [histórias], co-construímos, ao mesmo tempo, o sentido de quem somos e o sentido do mundo em que estamos” (BASTOS, 2005, p. 75), reforçando a ideia de que as histórias que contamos possuem funções avaliativas e sociais interrelacionadas (DYSON; GENISHI, 1994, p. 11).

Pensando no escopo LGBT deste trabalho, reforço que “histórias têm o potencial de empoderar vozes não ouvidas - mas histórias também podem restringir vozes” (DYSON; GENISHI, 1994, p. 13). Por isso, ao fazer conversas exploratórias com pessoas que se identificam como LGBT, abro espaço para que possamos colocar em pauta as necessidades, sofrimentos, entendimentos e questionamentos que nós, pertencentes ao grupo, passamos todos os dias, sobretudo em contextos pedagógicos. É uma maneira de tomar as rédeas de nossas histórias e se certificar de que que não sejam contadas nem determinadas pelas nossas dores ou por grupos normativos, afinal, “permita que eu fale, não as minhas cicatrizes”²².

Também entendo que as histórias, através de seus eventos e ações estruturadas, “ao serem contadas e recontadas, em diferentes situações e com diferentes propósitos, passam a se constituir na memória do que ocorreu, favorecendo e cristalizando certos nexos em detrimentos de outros” (BASTOS, 2008, p. 77). Com isso, busco afirmar que certas avaliações feitas pela pessoa que conta uma história ficam cada vez mais explícitas e firmes ao serem recontadas; além de que, essas histórias são compartilhadas com determinado objetivo, ou de convencimento, compartilhamento, apoio, naturalização de uma ideia ou outros. De forma a me aprofundar nesses conceitos, utilizo a próxima subseção para trabalhar a potencialidade das narrativas enquanto dados de trabalho e como a análise delas pode ser uma ferramenta útil, para posteriormente desenvolver como

²² Música AmarElo - Emicida (part. Pablo Vittar e Majur); letra disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/emicida/amarelo-feat-majur-e-pablo-vittar/>>. Acesso em: 30 de jan de 2023.

a avaliação é um fator imprescindível para essas narrativas e, por fim, como algumas dessas narrativas relacionam-se a histórias de vida.

5.1

Narrativas

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de várias histórias.

Clarice Lispector, “Os Desastres de Sofia”

Contar histórias não é uma atividade em que alguém simplesmente relata algo sem que se envolva com o que fala. Só contamos aquilo que parece minimamente extraordinário e relevante para dada situação, sem falar que é através das narrativas que conseguimos entender o que acontece de excepcional em nossas vidas (BRUNER, 1990). Ao narrar um evento, não o fazemos sem razão, muito menos esperamos uma reação *blasé* dos ouvintes. Por isso, “a narrativa é assim um pequeno show do falante, que envolve emociona o ouvinte, e não apenas um simples relatório de um evento” (BASTOS, 2008, p. 77). Um dos pontos mais importantes deste trabalho é a ideia de que o afeto atravessa diretamente a narrativa. Bastos e Biar (2015, p. 99) definem-na como “o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social”; e, para esta dissertação, não trabalhei a ideia de entrevista, mas a de conversas exploratórias (NUNES, 2017) para pesquisa social. Detalho esse conceito com maiores informações no capítulo 6.

O meu olhar para as práticas narrativas toma como base uma abordagem socioconstrucionista. Dessa maneira, entendo que o significado dessas histórias é construído mediante uma prática discursiva com os participantes ali presentes, sem desconsiderar a história, cultura e instituição existentes no contexto, levando também em consideração que não existe discurso sem interlocução, sendo ele sempre co-construído (MOITA LOPES, 2001, p. 58; DE FINA & GEORGAKOPOULOU, 2008). Levantemos a hipótese de alguém que narre uma história e a conte para duas pessoas distintas, separadamente, em momentos diferentes, porém exatamente da mesma forma. Ou até mesmo que essa mesma história seja contada para um grupo de pessoas diversas. Os significados e entendimentos que surgirão dessa história acontecerão de maneiras distintas, já

que as referências dos interlocutores são diferentes. Um exemplo prático foi quando, para discutir a dificuldade de ascensão e acesso sociais, trabalhei histórias em sala de aula sobre pessoas que superaram tanto obstáculos econômicos quanto sociais e conseguiram “sucesso” em suas carreiras. Essa mesma história de superação realçou aspectos semânticos de uma suposta meritocracia para alguns alunos, enquanto, para outros, criou entendimentos de desigualdade social e dificuldade de acesso para uma parcela da população. O debate foi importante e gerou boas discussões, mas o ponto principal é que se geraram significados distintos para uma mesma história, justamente pelos diferentes repertórios naquele contexto interacional, mesmo que eu tenha trazido avaliações implícitas e explícitas sobre como enxergava essas histórias.

Não é incomum que eu utilize a técnica de *storytelling* – que consiste basicamente na ideia de contar histórias, utilizando um enredo elaborado, com uma narrativa que envolve o ouvinte e com possíveis recursos audiovisuais - para começar a trabalhar um determinado tópico dentro de sala de aula. Diversas vezes, os estudantes criam os entendimentos que eu espero, mas, em muitas ocasiões, os alunos e alunas geram significados diferentes, seja por um background social e político diferentes, seja pelas pessoas que estavam em sala, seja pelo ambiente em que estávamos. Na realidade, acredito que todos esses fatores sejam concomitantemente relevantes para como criamos entendimentos das narrativas que nos cercam. O exemplo citado no parágrafo anterior em relação ao aspecto meritocrático é só um entre os possíveis exemplos concretos. Tendo essa ideia estabelecida, é possível resumi-la:

Não há discurso que ocorra em um vácuo social. Focalizar o ir e vir da interlocução discursiva localmente sem considerar a história, a cultura e a instituição é apagar as marcas sócio-históricas que nos fazem ser quem somos e nos posicionam no mundo social de uma forma ou de outra, encaminhando as possibilidades interpretativas nesta ou naquela direção. (MOITA LOPES, 2001, p. 58)

Por isso, apagar os sujeitos, a interação e o contexto, para levar em consideração apenas o texto que é enunciado significa ter uma visão turva do que acontece em determinado diálogo. Nesse sentido, é necessário olhar de maneira aprofundada para os sujeitos presentes na interação, além de entender que esses sujeitos são formados por entrelaçamentos sociais, culturais e históricos. A vida pessoal se vê imbricada e interconectada com o macrocosmo da vida, já que um

depende do outro: para os discursos circularem de maneira macro, eles precisam atuar de maneira micro, e assim se retroalimentam. Podemos ver o fluxo de Discursos (GEE, 2001) em discursos, que, na visão foucaultiana, “não somente refletem ou representam as entidades e relações sociais, eles as constroem ou as constituem” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 3). Com isso, uma visão socioconstrucionista auxilia e possibilita “indicar que a análise das práticas discursivas, onde agem os atores sociais, dá acesso aos significados com os quais vivem na vida institucional, na cultura e na história, tornando possível entender como se vêem e vêem os outros a sua volta” (MOITA LOPES, 2001, p. 59). Os professores e professoras LGBT que ajudaram a gerar os dados para esta pesquisa, trouxeram, explicitamente e implicitamente, como eles se percebem nesse mundo (sendo pessoas de valor), mas percebem que os outros ao seu redor não têm necessariamente a mesma estima em relação a eles e elas. Ao mesmo tempo, também trouxeram situações em que nós mesmos nos apagamos: o contexto se torna um ponto chave para ditar como atuamos.

É de extrema relevância entender que, dentro dessas narrativas, podemos demonstrar, minimamente, algumas perspectivas dos mosaicos que somos. A análise que procurei utilizar para este trabalho, que leva em consideração as multicamadas de análise a partir de aspectos linguísticos (isto é, como a língua está sendo utilizada para reverberar traços institucionais, históricos, culturais, sociais e outros), acaba por delegar um papel central para a análise linguística dentro dos estudos da narrativa e de práticas sociais (DE FINA & GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 277). Ao narrarmos, “as escolhas (mais ou menos automáticas) que fazemos ao introduzir cenários, personagens e suas ações dizem respeito a como nos posicionamos frente a esses personagens e suas ações nas situações que criamos” (SCHIFFRIN, 2000 apud BASTOS, 2005, p. 81). Isso se relaciona com a ideia de avaliação: qual é a posição que estamos tomando ao contar essa história? E qual perspectiva ela quer argumentar a favor/contra? Trabalho essas ideias adiante e, ainda, reforço que o trabalho feito, através da análise de narrativas, ajuda a “compreender como as instituições se reproduzem ou se transformam e (como) certos modos de viver a vida social são apresentados como legítimos ou não” (MOITA LOPES, 2001, p. 64).

Para resumir muitos dos aspectos trazidos, quero apresentar uma lista de características importantes trazidas por Biar et al (2021, p. 233) que ocorrem nas práticas narrativas. Ao narrarem, as pessoas:

- I. (re)criam ou sustentam, naturalizam ou desafiam crenças, valores, identidades, rótulos, categorias sociais e as expectativas a elas atreladas, ordens econômicas e políticas;
- II. organizam, conferindo sequência e coerência a suas experiências de vida;
- III. cultivam relações e negociam suas “ficções identitárias” (FABRÍCIO; BASTOS, 2009), construindo sentido sobre si mesmas;
- IV. posicionam-se avaliativamente em relação a personagens, objetos, ações narradas;
- V. reivindicam pertencimento e exclusão em relação a grupos sociais;
- VI. condensam e tomam parte em embates discursivos.

Nesse sentido, é possível adiantar dos dados que os participantes desta pesquisa estão o tempo todo desafiando as crenças do corpo docente e da instituição sobre como corpos LGBT devem agir. As experiências que narram sobre suas vidas mantêm uma lógica de coerência com o comportamento atual deles, e, nesse processo, acabam construindo suas performatividades também. Eles se posicionam avaliativamente o tempo todo (contra e a favor) em relação a certos comportamentos deles mesmos, de colegas de trabalho e em relação aos estudantes, sempre reivindicando maiores liberdades e espaços para nós, de forma que não sejamos julgados ou punidos por sermos nós mesmos. Muitos afetos atravessam esses discursos: medo, preocupação, vergonha, mas também esperança, amor e orgulho. Somos maiores que nossas dores. Somos maiores do que os julgamentos alheios. Representamos e atuamos não só por nós, mas pelos outros, que estão ali em formação, que passam por nós, nas posições de adolescentes e estudantes que não precisam ter suas narrativas afetadas negativamente como as nossas foram.

Continuando essa lógica, Bastos e Biar (2015, p. 102) ainda trazem algumas vantagens ao utilizar a análise da narrativa enquanto ferramenta de investigação. Elas citam:

1. promove diálogo entre múltiplas áreas do saber;
2. se debruça sobre a fala dos mais diversos atores sociais, nos mais diversos contextos;
3. reverbera entendimento do discurso narrativo como prática social constitutiva da realidade;

4. nega a possibilidade de se delinear as identidades estereotipadamente, como instituições pré-formadas, atentando para os modos como os atores sociais se constroem para fins locais de [performatividade] (Butler, 1990) e
5. avança no entendimento sobre os modos como as práticas narrativas orientam, nos níveis situados de interação, os processos de resistência e reformulação identitária.

Para este trabalho, podemos citar o diálogo entre Antropologia das Emoções e Linguística Queer com os estudos de avaliação e narrativa, além de aspectos sociais de discursos hegemônicos e culturais que se interrelacionam com todos esses temas. Focado em docentes, construímos a realidade ao falarmos sobre ela, aprofundando nossas visões de mundo enquanto atores sociais. Neste processo, também construímos discursos de resistência e de reafirmação de nossas vidas, apesar de nossos medos. Assim, continuaremos nesse processo, agindo de forma a não nos preocuparmos mais com coisas tão rotineiras e intrínsecas a nós.

Agora, volto minha atenção para trabalhar os aspectos da avaliação na narrativa e em discursos de maneira mais ampla.

5.2

Avaliação

Bastos (2005, p. 76) alega que um dos pontos mais complexos e mais fascinantes da narrativa é a avaliação. Alinho-me a ela por entender também o fascínio trazido por esse aspecto da narrativa, já que é a partir dele que criamos um posicionamento em relação a um dado episódio. Esse mesmo posicionamento pode ir se alterando ou se manifestando de diferentes formas no decorrer de uma mesma narrativa, o que realça sua complexidade. Por vezes, não é tão simples capturá-lo, além de poder se manifestar de diversas maneiras, mas é possível afirmar, consoante a Hunston (2011), que a avaliação é uma ação, sendo algo que uma pessoa pratica através de atos linguísticos ou prosódicos. Uma vez que a entendemos como um ato linguístico, pode-se dizer que é um “conjunto de palavras ou expressões que exprimem significados avaliativos” (ibid., p. 10). Labov & Waletzky (1967) e Labov (1972) entendem que a avaliação tem o intuito de informar a carga dramática de um dado evento dentro ou fora da narrativa, e eles entendem que a avaliação é o porquê de a narrativa estar sendo contada, já que demonstra sua reportabilidade (relevância) e qual o objetivo de ela estar sendo contada (para contestar, naturalizar, apoiar e outros). Apesar de trazer tais autores,

não é meu objetivo fazer uma revisão histórica dos estudos da narrativa nem trabalhar a estrutura da narrativa deles, mesmo que eu desenvolva meu argumento inicialmente a partir da definição de avaliação de suas obras. Meu objetivo é focar na característica da avaliação na narrativa e em não toda a estruturação proposta pelos autores²³.

Já Linde (1993, p. 152) traz outra definição para a avaliação, que é “qualquer instanciação produzida pelo falante que tenha sentido social ou indique o valor de uma pessoa, coisa, evento ou relacionamento”, o que apresenta ainda o aspecto da dimensão moral da linguagem. A autora diz serem relevantes esses comentários morais que trazem as visões de mundo dos participantes na interação, já que é a partir dessas avaliações que eles determinam quais comportamentos são adequados ou não, criando de maneira conjunta um julgamento que determina como as coisas deveriam ser (ou como elas já são, sempre levando em conta o posicionamento das pessoas na interação). Além disso, gostaria de me alinhar a essa definição de Linde em conjunto com as funções da avaliação propostas por Thompson & Hunston (2006, p. 307), sendo elas: “(1) construir valores culturais e a relação entre as entidades no texto e esses valores, (2) construir uma relação entre escritor e leitor, e (3) organizar texto”. O foco deste trabalho será majoritariamente relacionado ao ponto (1), de forma a destacar justamente as expressões avaliativas do falante em relação a entidades, ideias e valores. Cabe destacar que a negociação da avaliação em uma interação é complexa, já que geralmente se busca uma resposta de aceitação e concordância do ouvinte, que nem sempre ocorre; e esses sentidos vão sendo negociados ao longo da interação (THOMPSON & HUNSTON, 2006, p. 309).

Ressalto que a avaliação pode tomar muitas faces (ALBA-JUEZ; THOMPSON, 2014, p. 6), podendo aparecer de maneira evidente ou mais contida. Até mesmo frases que são supostamente neutras podem ser algum tipo de gatilho para determinado ouvinte, tomando proporções avaliativas que normalmente não teriam, como quando alguma pessoa comenta sobre a relação que se tem com os pais com um ouvinte LGBT que foi expulso de casa. Inclusive, até mesmo um comentário supostamente positivo pode esconder (ou evidenciar) um aspecto negativo, como o que se vê no capítulo de análise em que os amigos de Gil dizem

²³ Para maiores explicações sobre tais estruturações, é possível ir direto até a fonte original ou conferir Bastos (2005).

que ele não deveria ser “aquele gay afeminado” e que eles iriam ajudá-lo nesse processo; ou seja, não é um problema ser gay, desde que não seja afeminado. Sem uma postura crítica, um comentário desses pode não soar negativo, por parecer que eles só queriam ajudar, mas essa fala, na verdade, traz consigo uma crítica e uma repressão a um tipo de comportamento.

De forma a conectar as emoções e a avaliação, trago, novamente, a ideia de Le Breton (2004, p. 7) de que toda emoção nasce a partir de uma avaliação de um acontecimento. Com isso, é possível relacionar a ideia de que as emoções surgem na interação de maneira discursiva e, ao mesmo tempo, se manifestam junto de uma avaliação. Toda vez que nos posicionamos ao falarmos sobre algo, emitimos algum tipo de afeto sobre aquilo: de felicidade, desgosto, esperança, tristeza ou outros. Quando dialoguei com outros docentes LGBT, em nossas conversas exploratórias, sobre como outros professores cisheteronormativos agiam conosco, avaliamos a posição deles como majoritariamente negativas; ao avaliarmos, reforçamos emoções de injustiça, medo e insegurança, por exemplo. Com isso, a linguagem se torna o intermédio tanto de expressão afetiva quanto de nossas avaliações do mundo que nos cerca, ocorrendo de maneira interacional em certo contexto.

Apesar de ter dado enfoque para a noção de avaliação de Linde (1993), este tópico tem sido muito debatido na área de Estudos da Linguagem por diversos autores (LABOV & WALETZKY, 1967; LABOV, 1972; HUNSTON, 1989; BASTOS, 2005; MARTIN & WHITE, 2005; THOMPSON & HUNSTON, 2006, e outros). Por isso, quero trabalhar seis pontos em comum de diversos autores em relação à avaliação em discursos (dos quais compartilho), de acordo com Hunston (2011). O primeiro aspecto é que a avaliação é igualmente subjetiva e intersubjetiva, isto é, refere-se ao sujeito que diz algo; mas a avaliação também tem função de interagir com o outro de maneira conjunta e, portanto, intersubjetiva. O segundo é que a avaliação constrói uma ideologia compartilhada pelos envolvidos na interação, o que ressalta o aspecto de que, apesar de a avaliação ser pessoal, ela também se encontra em uma determinada estrutura social e ideológica. Por isso, dependendo do contexto, pode ser que certas pessoas utilizem algumas avaliações por causa das crenças que elas têm das avaliações, que são compartilhadas pelas pessoas ali naquela interação. Por exemplo, ao conversar com meu pai sobre questões de sexualidade, às vezes monto minhas

narrativas de forma a não fazer um posicionamento tão forte das minhas avaliações, já que não compartilhamos as mesmas visões sobre isso. As pessoas adequam suas avaliações de acordo com o contexto em que se encontram, levando em conta se seus interlocutores irão apoiar aquela visão ou não. Eu acrescentaria o fato de que não necessariamente elas estão em consonância: por (muitas) vezes, os embates por desalinhamentos ideológicos acontecem, e as pessoas na interação sequer tentam chegar em um ponto em comum.

Um terceiro ponto de consenso é a ampla concordância em relação aos indicadores lexicais, que trazem significados avaliativos. Podemos ressaltar verbos, advérbios, adjetivos, sem ignorar o fato de poderem ser expressões, locuções ou a construção da frase como um todo, levando em consideração o contexto. Este é muito importante, porque pode alterar significativamente o sentido proposto, dados os múltiplos atravessamentos que envolvem o contexto da interação. Nessa terceira característica, quero fazer um adendo de que a avaliação aqui deve ser lida como possível de ocorrer em todos os níveis de descrição linguística (ALBA-JUEZ; THOMPSON, 2014, p. 10-11). São eles: o nível lexical (já citado), fonológico, morfológico, sintático e semântico. Do fonológico, pode-se citar o uso de entonação que, dependendo do contexto, é capaz de se tornar um marcador de ironia ou sarcasmo, trazendo sentidos opostos do que normalmente se interpretaria. Do ponto de vista morfológico, a utilização de certos prefixos ou sufixos, por exemplo, podem acrescentar uma carga avaliativa extra à palavra. Quanto ao aspecto sintático, a maneira com que as palavras são ordenadas ou combinadas pode fazer a diferença em como a avaliação aparecerá em algum discurso, ao dar ênfase a certas informações e deixar outras em um segundo plano. Já o semântico, relaciona-se com o quarto ponto no próximo parágrafo: ele está relacionado ao contexto; e, aqui, pode-se levar em consideração tanto o nível micro de interação quanto o nível macro de contexto cultural. Em um contexto brasileiro, se alguém pede um favor para outra pessoa, e ela responde que não, usualmente é requerido algum tipo de explicação para a pessoa não ser avaliada negativamente; enquanto, na cultura estadunidense, uma negação não costuma ser vista como algo ruim.

O quarto ponto, que acaba por ser um aspecto já comentado parcialmente, é que a avaliação é contextual e cumulativa. Só com os dados de como, quando e por que uma dada interação está acontecendo, além das informações sobre quem

são os participantes, quais as posições e ideologias deles, é que podemos fazer interpretações mais precisas sobre as avaliações feitas no texto. Ela também é dita cumulativa, porque uma pessoa narra um texto e, através deste texto, ela faz avaliações em relação a um acontecimento. Os significados avaliativos não são só encontrados apenas em uma parte desse discurso, mas são construídos ao longo dele; e, mesmo que existam avaliações que possam vir a ser contraditórias em pontos diferentes da narrativa, a sequencialidade e explicações dos acontecimentos dariam conta de argumentar o porquê da alteração dessas avaliações ao longo do ato narrado.

A quinta característica de consenso é que a avaliação envolve tanto um alvo quanto uma fonte, mas também, por vezes, acaba envolvendo intermediários. Ao fazer um discurso relatado ou um discurso indireto, pode-se ter tanto uma avaliação de um fato por uma fonte terceira (a que é citada), assim como haver uma avaliação daquele que traz outras vozes a sua narrativa (o que conta); e, por isso, às vezes pode se ter mais de uma fonte dentro de uma dada interação.

Por fim, o último aspecto se relaciona com todos os outros: quanto mais se analisa a avaliação em discursos, mais se percebe que é difícil encontrar algo que não seja avaliativo. Isso se relaciona com o fato de que estamos sempre avaliando algo ao falar, posicionando-nos a favor ou contra e trazendo nossas ideologias para o jogo da língua, mesmo que não apareça de maneira tão explícita - em frases como “esse episódio foi horrível”, ela está evidente, mas, em “as coisas não terminaram como planejamos”, talvez não esteja tão explícita.

Tendo finalizado a explicação do porquê a avaliação em discursos e na narrativa é um aspecto importante, trabalho a seguir como algumas das narrativas apresentadas na análise deste trabalho podem se apresentar como histórias de vida.

5.3

Histórias de vida

Até cortar os próprios defeitos pode ser perigoso... Nunca se sabe qual é o defeito que sustenta nosso edifício inteiro.

Clarice Lispector, *Correspondências*

Para Charlotte Linde (1993, p. 3), “histórias de vida expressam nosso senso de identidade: quem somos e como chegamos a isso”. Essa afirmação traz a ideia de que certas narrativas acabam tendo uma maior importância para quem nos tornamos, já que retratam momentos de virada em nossas vidas, em que percebemos que tudo mudou ou pelos quais fomos afetados de tal maneira que já não dá mais para retornar ao que éramos. Podem ser histórias relacionadas a profissão, relacionamento, religiosidades, conversões ideológicas, a qualquer aspecto que tome proporções relevantes para aquela pessoa. A história de vida de alguém é, na verdade, composta de “um conjunto dessas [histórias], que se relacionam coerentemente entre si” (BASTOS, 2005, p. 82). Ao analisar essas narrativas, procuro determinar “articulações com o contexto macro-contextual ou sócio-histórico, observando, por exemplo, como os estereótipos são aceitos ou rejeitados [pelos narradores] e como são construídos” (LIMA; BASTOS, 2020, p. 183)

Para continuar essa discussão, trago abaixo a definição de *história de vida* feita por Linde (1993, p. 20-21). Ela a caracteriza como “uma unidade oral de interação social” na qual:

Uma história de vida consiste em todas as histórias e unidades de discurso associadas, como explicações e crônicas, e as conexões entre elas, contadas por um indivíduo durante sua vida que satisfazem os dois critérios a seguir:

1. As histórias e as unidades de discurso contidas na história de vida têm como avaliação primária um ponto sobre o falante, não um ponto geral sobre como o mundo é.
2. As histórias e unidades discursivas associadas têm reportabilidade estendida; isto é, elas são contáveis e são contadas e recontadas ao longo de um longo período de tempo.

O primeiro critério relaciona-se com a avaliação: a história contada precisa ter algum aspecto avaliativo sobre essa pessoa ou sobre algum evento que foi relevante para ela. É o ponto moral de contar aquilo, não necessariamente de forma a demonstrar algo sobre o mundo, mas sim de forma a mostrar que tipo de

pessoa esse falante é. Já o segundo critério, relaciona-se com a ideia de que essas histórias costumam ser contadas repetidamente, uma vez que tomam uma proporção e uma relevância ao ponto de serem reforçadas em diferentes contextos e para diferentes interlocutores. Inclusive, o contar dessas histórias não é fixo (LINDE, 1993, p. 22-23) nem necessariamente cronológico, já que a pessoa que narra precisa perceber uma relevância moral para contar essa história naquele contexto. Também é possível realçar o fato de que histórias vêm e vão: não necessariamente nossas histórias de vida serão as mesmas para sempre. Algumas ganham mais importância ao longo da jornada da vida, enquanto outras perdem espaço; e, por isso, realça-se aqui a questão do processo, já que estamos em constante mudança, atualização e revisitação sobre quem somos, sempre alcançando novos lugares. As histórias de vida “são, assim, unidades descontínuas, dinâmicas e heterogêneas” (BASTOS, 2005, p. 82).

Linde também comenta que as histórias de vida requerem “sequência, já que a casualidade da sequência pode ser inferida; e noções como causalidade, acidente e razões são cruciais para moldar o significado de uma história de vida” (LINDE, 1993, p. 8). Esses pontos são importantes porque a ordem com que certos fatos acontecem na vida de alguém são cruciais. Por exemplo, em uma das conversas exploratórias, Clara comenta que, depois de um episódio de homofobia em um curso que trabalhava, ela passou a se preocupar mais se deveria falar ou não sobre sua então namorada em ambientes pedagógicos. Caso ela já tivesse essa preocupação maior, ao experienciar esse episódio de discriminação, essa história de vida poderia ter tomado outros níveis de proporção. No meu caso, as experiências que tive com minha família em relação a conversas de sexualidade e gênero - como quando saí do armário para minha mãe e as conversas indiretas sobre isso com meu pai - foram essenciais para que eu tomasse a decisão de sair de casa o mais rápido possível, mesmo que não fosse o ambiente mais tóxico quando comparado com histórias de vida de outras pessoas. Eu precisava ter minha liberdade: eu tinha e tenho necessidade de estar em um ambiente em que me sentisse plenamente livre de julgamentos. Por esses exemplos, a sequencialidade dos eventos é importante, pois assim podemos entender melhor por que certos acontecimentos se desenrolaram de determinada maneira.

Além disso, a definição cita unidades de discurso como crônica e explicação, além da própria narrativa. Gostaria de reforçar novamente o aspecto

da avaliação dentro da narrativa, já que, se “a avaliação é a parte que revela o que o falante espera do outro participante da interação, então, também revela como o falante está se posicionando com relação ao evento narrado” (DE OLIVEIRA, 2006, p. 59). Ela acontece de várias maneiras (LINDE, 1993, p. 72), podendo ser totalmente explícita (“Passei por uma situação chata”), pela escolha de palavras (“Preferia que não tivesse acontecido”), ou passando para discurso reportado ou indireto, além do uso da prosódia.

Retornando às outras unidades de discurso, Linde (ibid., p. 85 e 90) define a crônica como uma fração da história de vida da pessoa, tendo um recapitulamento de eventos sequenciais que não tenham um ponto avaliativo único. Já a explicação se dá quando alguém faz uma afirmativa sobre dado assunto e, para comprová-la, faz uma declaração dos porquês se deve acreditar em tal afirmação. Traz-se, então, uma opinião em conjunto de posicionamentos, sendo ela atravessada também por afetos, o que é parte do objetivo de análise deste trabalho. Nos dados, é possível adiantar que há uma maior presença de narrativas, de acordo com as definições de Linde.

Por fim, o objetivo deste capítulo era trabalhar como os aspectos de avaliação, emoção, narrativa/explicações e histórias de vida se entrelaçam. Em suma, uma narrativa pode ter um teor explicativo ou fazer parte de um aspecto extremamente relevante para a vida da pessoa, sendo ela sempre contada por algum motivo pertinente para o contexto, além de trazer consigo avaliações, que não estão descoladas da emoção. Tendo esclarecido este ponto, dedico o próximo capítulo para trabalhar questões metodológicas desta dissertação.

6

Caminhos metodológicos: olhar analítico para as conversas exploratórias

Como já conversado nos capítulos 1 e 2, apresentei parte da metodologia deste trabalho, ao falar tanto dos participantes dela quanto do aspecto da escrita autoetnográfica (ELLIS; BOCHNER, 2000). Com isso, foi possível conhecer um pouco mais sobre quem eram os participantes e sobre como a escrita deste trabalho toma rumos não tão objetivos e impessoais quanto o de outros trabalhos acadêmicos, além de colocadas certas precauções éticas tomadas para a estruturação e elaboração desta pesquisa. Ainda em relação a esses últimos aspectos, nos anexos deste trabalho, encontram-se o parecer positivo da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio para a elaboração desta pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi distribuído, lido e assinado pelos participantes da pesquisa.

Neste capítulo, elaboro explicações sobre o que seriam as conversas exploratórias (NUNES, 2017) com ideais da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2006) e sobre o contexto em que aconteceram, além de voltar aos participantes e reforçar o aspecto qualitativo-interpretativo desta pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Também trago, por fim, o método de análise da narrativa que utilizei levando em conta três lâminas de análise (BIAR et al, 2021): uma focando na estrutura, outra na interação e a última destacando não só os Discursos que estão sendo veiculados como também os posicionamentos das pessoas em relação a eles.

6.1

Modos de pesquisar e as conversas exploratórias

Esta pesquisa tem sido posicionada com base no modelo qualitativo-interpretativo; isto é, busco gerar interpretações e compreensões sobre como é a vivência de professores LGBT em contextos pedagógicos, levando em conta as diversas relações que eles têm (corpo discente, docente, instituição, família), dispondo como fonte nossos discursos relatados em conversas exploratórias. Faço, então, uma análise e interpretação mais profunda, envolvendo uma “abordagem

naturalista, interpretativa (...) o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Parto da lógica de que “um único enunciado, uma única narrativa, necessariamente encapsula uma multidão de outros, com os quais se relaciona” (BIAR, et al, 2021) e, por isso, análises mais aprofundadas de um menor número de participantes, ainda assim, englobam processos macrossociais. Por isso, lanço mão da análise qualitativa para buscar as “intensidades” (MINAYO, 2017) dos acontecimentos no lugar de uma análise quantitativa, que busca generalizar e quantificar seus dados.

Nessas interpretações, não deixo também de me colocar e posicionar como pesquisador, já que assumo que os dados passarão por uma lente filtrada pelo pesquisador (neste caso, eu), levando em conta meu contexto sociocultural e histórico (BIAR et al, 2021). Para isso, preocupo-me com os cuidados que se precisa ter em uma escrita autoetnográfica (ELLIS; BOCHNER, 2000) em relação ao grupo que se descreve, e não deixo de agir eticamente ao montar essa pesquisa, alinhando-me ao Freire (2018 [1996], p. 16) quando diz que “em tempo algum pude ser um observador ‘acinentadamente’ imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética”. Digo isso, pensando que, para que a educação fosse de alguma maneira neutra, seria necessário que “não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a ser encarnados (...) nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo” (ibid., p. 108). Isto é, alinho-me à construção de uma qualidade de vida na sala de aula (ALLWRIGHT, 2006) e no mundo, buscando desfazer e expor injustiças, desigualdades e hierarquias abusivas de poder.

Nesse sentido, oponho-me a fazer uma pesquisa quantitativa com suas premissas. Isto é, não quero examinar ou medir dados, no que tange às suas quantidades, aos volumes, às intensidades ou frequências (DENZIN; LINCOLN, 2006), mas construir sentidos de uma realidade e interpretações de uma situação. Busco também fazer reflexões que tentem dar visibilidade a grupos minoritários, uma vez que, por muito tempo, fomos apagados da história ou vistos como erráticos. Ainda, optei por conversas exploratórias (NUNES, 2017) no lugar de entrevistas, de forma a não criar uma espécie de hierarquia entre entrevistador e entrevistado(a). Procurei montar um espaço, sem uma estruturação dura e

impositiva, para que todos os participantes da interação pudessem contribuir, compartilhando experiências, vivências e perspectivas sobre as situações envolvendo questões de performance LGBT e as relações no ambiente escolar. Por isso, entendo que conversas conseguem trazer:

Diferentes e distintos pontos de vista, tons, ressonâncias, vozes, ecos, gestos, silêncios e silenciamentos. A conversa é, talvez, de alguma maneira e em alguma medida, a arte de se fazer presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e partilhar com o outro o que nos habita, fazendo dessa ação não só uma possibilidade de investigação, mas, antes, de transformar-se no próprio ato de investigar. (RIBEIRO et al, 2018, p. 36)

Com isso, os participantes tiveram liberdade para levar a conversa para outros caminhos dentro do tema de discussão. Parto aqui da lógica de que, se algum(a) participante focou mais em um tema dentro do assunto da pesquisa, isso foi algo prioritário para a pessoa, tornando-se de suma importância para esta investigação, já que as pessoas só falam e discutem aquilo que entendem ter maior relevância. Duarte (2005, p. 7) reforça que “as pessoas raramente têm oportunidade de falar abertamente e de maneira sistematizada sobre suas experiências, opiniões e percepções” e, por isso, quis que o grupo de pessoas LGBT selecionado para esta dissertação tivesse centralidade ao compartilhar suas histórias, retirando-as do local marginalizado que são colocadas socialmente²⁴. Ademais, reforço que esta pesquisa se fundamentou e foi criada no agir ético, buscando respeitar os limites, as vontades e a dignidade dos participantes envolvidos, estando condizentes com a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

A definição que trouxe um pouco acima sobre a conversa não abrange a ideia de conversas exploratórias, e por isso gostaria de adentrar essa ideia agora. Este é um termo utilizado dentro da enquadre teórico-metodológico da Prática Exploratória (PE) e Nunes (2017, p. 50) traz sua definição como referente a “processos dinamizadores de reflexão e de novos entendimentos sobre as questões que perpassam a vida”. Por isso, parte-se da lógica de que não se busca resolver um problema ou trazer uma definição resolutiva para alguma situação apresentada (MILLER et al, 2008), mas sim frisar o caráter de questionamento, compartilhamento e de perspectivas passíveis de serem analisadas em

²⁴ Faço esse comentário sabendo que a própria Teoria Queer tem uma discussão sobre trazer pessoas *queer* para o centro: se essas pessoas estiverem normalizadas e ocupando o espaço do centro, elas já não são mais *queer*. Entretanto, não é por este caminho que quero trilhar fazendo esse comentário: a ideia é reforçar a necessidade de estudos de grupos marginalizados socialmente.

determinado acontecimento pedagógico. Significa dizer que esta conversa tem um potencial exploratório (MILLER, 2012): ao lidar com alguma questão/*puzzle*²⁵, a intenção majoritária é de gerar entendimentos em relação à situação, e não uma conclusão final ou uma solução definitiva. É uma maneira dos envolvidos “colocarem em palavras suas preocupações, curiosidades, sentimentos, emoções dentre outros aspectos que constroem a complexidade da natureza humana” (NÓBREGA-KUSCHNIR; MACHADO, 2003, p. 170 apud GRIFFO, 2019, p. 24).

Ainda, essas conversas exploratórias seguem alguns princípios norteadores da PE para poder agir de forma a buscar entendimentos do contexto escolar. São eles:

- I. Priorizar a *qualidade de vida*.
- II. Trabalhar para *entender* a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais.
- III. Envolver *todos* neste trabalho.
- IV. Trabalhar para a *união* de todos.
- V. Trabalhar para o *desenvolvimento mútuo*.
- VI. *Integrar* este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais.
- VII. Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam *contínuos*.

(MILLER et al, 2008, p. 147, grifos feitos pelas autoras)

Alinho-me a esses princípios, por entender que o espaço da sala de aula e a vida precisam deles. Tudo o que fazemos em nossas vidas parte de processos que envolvem pessoas e que deveriam sempre priorizar a qualidade de vida e o desenvolvimento mútuo. Além disso, reforço que nem todos esses princípios precisam aparecer em toda atividade de PE, como algo que é *necessário* se ter, mas como pontos-chaves a serem levados em consideração em toda situação de cunho exploratório.

Por me utilizar de conversas exploratórias, o ideal era que elas se distanciassem de aspectos mais tradicionais da pesquisa, por exemplo, a presença de perguntas fixas e as posições de entrevistador e entrevistado. O maior intuito era que tentássemos explorar “questões que [pudessem] emergir da própria interação, sendo redirecionadas e/ou reformuladas por todas as pessoas envolvidas naquele diálogo” (NICÁCIO, 2020, p. 67). Por isso, a única coisa que preparei de

²⁵ Termo proposto originalmente na língua inglesa para se referenciar às questões e situações a serem debatidas.

antemão foram alguns possíveis tópicos para as nossas conversas, mas não busquei responder nem abordar todos os tópicos/perguntas. Elas foram conduzidas de forma a focalizarmos no que apareceu como relevante e importante no contexto de nossas conversas exploratórias.

6.2

Contexto da conversa e dos participantes

As conversas exploratórias aconteceram de maneira individual com Clara, Gil, Pablo e Olívia, entre os meses de outubro e novembro de 2022. Como dito inicialmente, estes nomes não são seus nomes originais, mas sim nomes alternativos para que suas identidades não sejam reveladas ou expostas. Antes de nos encontrarmos, mandei mensagens e áudios no aplicativo de mensagens *Whatsapp*, tanto para convidá-los a participarem da pesquisa quanto para explicar qual seria o teor de nossas conversas, reforçando também os benefícios e riscos ao colaborarem para esta dissertação. Quando me reuni com cada um desses professores e professoras, antes de nossas conversas, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e expliquei novamente o que continha neste documento, dando o devido tempo para que pudessem lê-lo e assinarem ao fim da reunião. Nossos encontros foram gravados tanto pelo meu celular quanto pelo celular do(a) participante. O local da conversa exploratória foi decidido em comum acordo com cada um(a): três delas ocorreram na minha residência, pensando justamente em nos resguardar das possíveis intromissões sonoras, e a outra em uma praça de alimentação ao ar livre de um shopping na Barra da Tijuca, Zona Oeste do Rio de Janeiro. Além disso, as conversas tiveram entre quarenta e oito (48) minutos (mais curta) e uma (1) hora e quatro (4) minutos de duração (mais longa).

Cada uma das pessoas que convidei para participar desta pesquisa são próximas a mim - alguns mais do que outros, mas todos compartilharam ao menos algum período de maior proximidade, já que a vida sempre acaba por nos afastar em algum nível, ou pela distância do trabalho ou de nossas residências ou até mesmo o próprio caos cotidiano. Clara foi uma das pessoas com quem tive o prazer de dividir o curso de Letras - Português/Inglês na graduação, e hoje ela também é professora de Inglês como eu. Nosso contato se intensificou quando

fizemos a disciplina *Processo de Construção do Conhecimento* na PUC-Rio, já que realizávamos nossos trabalhos sempre juntos. Era comum discutirmos bastante em qual tipo de escola sonhávamos trabalhar/implantar, quais as melhores maneiras de trabalhar com os estudantes em sala e os afetos que atravessam o lecionar. Tínhamos trajetórias similares: relacionamentos que se estenderam por toda a faculdade, uma atuação sexual contra-hegemônica e visões de mundo bem parecidas tanto dentro quanto fora de sala de aula. Foi uma das primeiras pessoas que pensei em chamar para participar desta pesquisa.

Já as outras três pessoas - Gil, Pablo e Olívia -, conheci no meu ambiente de trabalho quando éramos monitores (estagiários). Todos nós fomos efetivados como professores ao fim de nossos contratos, e, por estarmos em contato desde a época da monitoria, acabamos desenvolvendo laços fortes. Coincidência ou não, já conversávamos bastante sobre questões de sexualidade e gênero e sobre como esses tópicos ou eram apagados ou silenciados em algumas esferas dentro do ambiente escolar. Falávamos sobre alguns privilégios, já que entendíamos que falar sobre coisas banais, como citar um cônjuge ou falar que gosta de determinado filme ou que escuta um gênero de música em específico acabava tomando outras proporções para nós. Tudo isso poderia ser pista para nossa sexualidade; e, afinal, temos ou não temos liberdade para falar sobre isso? Seremos julgados pelos estudantes, corpo docente ou pela instituição? O quanto de mim eu preciso apagar para que eu possa me proteger? Nós precisamos mesmo nos apagar? Volta e meia, esses tópicos surgiam em nossas conversas, e talvez até por isso esta dissertação tenha começado a tomar forma.

Falando agora de cada um deles, Gil, atuante na disciplina de Química, sempre me ensinou e me inspirou a ser mais eu mesmo. Ele assume sua performatividade, vestindo e agindo da maneira que deseja. Como vimos nos dados de apresentação dele, Gil vem de uma região do interior do estado do Rio de Janeiro, o que o faz trazer vivências que ressoam as de pessoas LGBT desses mesmos locais. Já Pablo, professor de Matemática, veio do subúrbio carioca e disse, em nossa conversa, que as pessoas do seu entorno só viam referências LGBT de uma maneira negativa. Nos dados, disse que encontrou, no nosso grupo de trabalho, uma nova perspectiva que chegava a deixar um “sabor agridoce”: ficava feliz pela visão de que o nosso grupo era livre em relação a gênero e sexualidade, mas, ao mesmo tempo, ainda não conseguia falar tão livremente

sobre isso. Ele já deu passos incríveis em sua jornada e sempre se mostrou um professor cuidadoso e atencioso, especialmente amado pelos alunos, o que me ensinou muito sobre afeto e gentileza. Por fim, Olívia, professora de Artes, consegue se posicionar de uma maneira para a qual é necessário estar atento: ela não costuma dar palco para as pessoas que andam por aí com muitas certezas e extremamente aut centradas. Olívia consegue, sem dizer muito, ressaltar o poder do processo e do questionamento. Vejo muitos pontos parecidos: estamos em um processo que não sabemos exatamente aonde nos levará, mas estamos aprendendo a aproveitar a viagem.

O que conecta todos nós são alguns pontos. Somos todos ainda bem jovens, por volta de vinte e cinco anos de idade, recém-formados, recém-inseridos no mercado de trabalho; a maioria de nós atua em escolas privadas voltadas para classe média ou classe média-alta (exceto Pablo, que assumiu recentemente o cargo de Professor na Prefeitura do Rio de Janeiro). Atuamos em disciplinas diferentes, e entendi que isso poderia ser um ganho: ter múltiplas perspectivas de áreas de atuação possivelmente acrescentaria ao trabalho. Naturalmente, somos todos LGBT e passamos por coisas muito similares em nossa rotina de trabalho. Escolhi cada uma dessas pessoas, porque, além de serem importantes para mim e atuantes em prol de uma educação libertadora, entendo o quanto elas podem contribuir não só com este trabalho, mas também com as pessoas que poderão vir a ser tocadas por esta dissertação. Nossas vozes precisam e serão ouvidas. É preciso estar atento e “lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem” (FREIRE, 2018 [1996], p. 109).

6.3

Transcrição, Seleção e Análise dos Dados

A transcrição de dados foi feita levando em conta convenções reunidas por Liliana Bastos e Liana Biar (2015), na qual dizem terem tomado como base as convenções utilizadas na área de Análise da Conversa e da Sociolinguística Interacional. Acrescentei também um pequeno adendo para me referenciar à supressão de elocuições feitas²⁶. Em relação à transcrição ortográfica, entendo que não é a melhor forma para representar locuções orais; portanto, para reduzir as

²⁶ A tabela com as convenções está exposta antes do início do texto desta dissertação. Conferir página 15, caso seja necessário.

possíveis diferenças entre a representação dos dados e a gravação, tento acrescentar o máximo de detalhes dos ditos aspectos suprasegmentais e paralinguísticos, tais como a prosódia, ritmo, pausas, entonações e outros (BIAR et al, 2021, p. 238). Além disso, o próprio processo de transcrição acaba passando pelas lentes do transcritor - seja aquele que transcreve uma máquina seja um ser humano - e é possível ver variações nas transcrições. Por isso, a própria etapa da transcrição pode ser considerada um momento de interpretação (MISHLER, 1986), já que toma como base o meu entendimento para a transcrição dos dados gravados.

No que concerne os trechos analisados, fiz a seleção a partir das partes que mais se relacionavam com os meus objetivos de pesquisa, separando-os em tópicos de forma a analisar esses trechos em grupos temáticos no próximo capítulo. Todos esses trechos põem avaliação e afeto em diálogo com as performatividades, enquanto alguns deles ainda se apresentam especificamente como narrativa e/ou histórias de vida. Novamente, trago meus objetivos de pesquisa a seguir. O objetivo geral desta dissertação é compreender como se estabelecem os afetos e as relações interpessoais de um grupo de professores, ao refletirem sobre suas performances LGBT e performatividade cisheteronormativa em trajetórias de vida, especialmente nas práticas profissionais, através de um estudo autoetnográfico. Os objetivos específicos de pesquisa são lembrados abaixo:

- a) criar entendimentos sobre discursos avaliativos que constroem o caráter micropolítico das emoções, as disputas de ideologias normativas e as práticas de resistência no processo de (auto)aceitação de um grupo de docentes;
- b) investigar como tais discursos se conectam com aspectos macrosociais da heteronormatividade e que embates discursivos podem surgir por causa da performance LGBT dos participantes.

Além disso, busco fazer a minha análise levando em conta as três lâminas de análise da narrativa propostas por Biar et al (2021, p. 240-242). As perguntas que eu exponho a seguir, para exemplificar aspectos da análise, são também propostas pelas autoras supracitadas. Elas recomendam que a primeira etapa analítica dê conta de reconhecer e descrever a estrutura proposta, os movimentos retóricos que ali surgem, além de relações de sequencialidade, casualidade e coerência, de acordo com Linde (1993). Algumas perguntas são: qual o ponto de partida da história? Até onde ela vai? Que avaliações são feitas durante a história,

e o que tudo isso indexa em relação ao modo como a pessoa se posiciona em relação aos outros atores na história e ações narradas? Essa primeira lâmina busca justamente lidar com a estrutura de uma narrativa, tendo como base preceitos de Labov (1972) e Linde (1993).

A segunda lâmina foca no momento em que se narra. É a partir daí que se preocupa em, por exemplo, quais as demandas de tal encontro, como as construções dessas narrativas estão lidando com essas demandas, em qual momento e contexto essa narrativa surgiu, qual o objetivo dela naquele contexto e como os participantes da interação estão cooperando na construção dessa história. O cerne desta lâmina é justamente o aspecto interacional, isto é, como os participantes estão interagindo e se apoiando ou se distanciando com essas narrativas.

Já a terceira lâmina de análise tem como alvo entender quais são os Discursos (GEE, 2001) que estão sendo veiculados no discurso daquela narrativa, ou seja, quais ideologias estão em jogo. Pretende, ainda, entender em quais condições e conjunturas sociohistóricas foram produzidas e como os participantes da interação estão agindo em relação a esses Discursos: apoiando, naturalizando, contestando e outros. Por exemplo, é possível interpretar, em uma parte significativa dos dados, uma grande contestação da heteronormatividade naturalizada. Esta parte me é muito valiosa porque quando certas ideologias se tornam naturalizadas e “atingem o *status* de ‘senso comum’, as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes para a manutenção de relações de dominação” (LIMA; BASTOS, 2020, p. 187). Com esta lâmina, investigo como esses princípios estão circulando nas conversas exploratórias e quais emoções surgem ao falarmos sobre nossas experiências.

Por fim, essas lâminas de análise se apoiam dentro do discurso, podendo aparecer nos mais diversos formatos. A avaliação pode ser evidenciada através da análise lexical, da verificação da construção de certas orações, pela prosódia, aumento e diminuição do volume da voz ou discurso reportado. Por meio desses pontos, busco, de maneira resumida, realçar as emoções que surgem através dessas avaliações, o posicionamento dos interlocutores, quais Discursos são veiculados nessas falas e como as conjunturas sociohistoricamente construídas estão afetando essa interação e evidenciando as crenças tanto pessoais quanto sociais de como nossas performatividades afetam as pessoas na interação.

Visitando nossas conversas

Antes de explicar os pormenores de como organizo este capítulo, indico como as teorias trabalhadas ao longo desta dissertação conversam com as análises feitas. A reflexão que propus no terceiro capítulo, com base na teoria *queer*, performance e performatividade, serve para dar a sustentação das pessoas desta pesquisa, isto é, como elas são lidas socialmente. No caso, a performance dos participantes é lida de uma determinada maneira, tanto por nós na interação quanto pelas pessoas envolvidas nas histórias que contam. Sendo assim, a partir do olhar que é dado para esta performance, há uma avaliação (positiva ou negativa); e partindo da lógica de que toda emoção nasce de um fato avaliativo (LE BRETON, 2004), crio um ponto de interseção entre performance (quando comparada com a performatividade cisheteronormativa), avaliação e emoções, olhando com criticidade para essas questões. Com base nesses três eixos, analiso como certas ideologias circulam, sendo naturalizadas ou contestadas, por exemplo. É desta maneira que trabalho nas próximas páginas e, com esta breve explicação, exponho minha contribuição aos estudos *queer*, convergindo para a área de Estudos da Linguagem aliada à Antropologia das Emoções.

Este capítulo é dedicado a analisar nossas conversas. Para isso, decidi fazer uma separação em três blocos: adolescência, instituição e relação com os alunos. Com isso, a ideia é que primeiro revisitemos cenas de nossas infâncias e adolescências, e nesta etapa há muitas narrativas em que inclusive estávamos na escola. Já na parte da instituição e relação com os alunos, já é o momento no qual nos encontramos hoje em dia, como adultos e professores, e trago trechos selecionados dos dados que falam justamente sobre a nossa vida no magistério em relação a esses tópicos.

Minha ideia é fazer uma caminhada de forma a entendermos como os participantes desta pesquisa se tornaram quem são, olhando nossas histórias de vida e buscando compreender como chegamos ao ponto em que estamos hoje²⁷. Visitar o passado é a melhor maneira de entender o porquê de certas ações e reações nossas: se nos ensinaram a nos esconder, por que gritaríamos o orgulho

²⁷ Caso seja interessante, é possível revisitar a descrição que os participantes desta pesquisa fizeram de si próprios entre as páginas 27 e 31.

aos quatro ventos? Se nos repreenderam, como iríamos atrás do amor que acreditávamos? Se agir de maneira mais afeminada ou mais “machona” era um problema, o quanto nos apagamos e estamos precisando, novamente, tentar entender quem somos? Com esse olhar crítico direcionado ao que já foi percorrido em nossas vidas, é possível entender como as nossas relações se dão tanto com as instituições (e as figuras de autoridade nelas) assim como a maneira pela qual nos conectamos com nossos estudantes.

Na seção 7.1, veremos muitas histórias cruzadas. Cruzadas, porque são vistas muitas semelhanças em nossos enredos de vida. Essas narrativas nos contam que, apesar de muitas pessoas, no senso comum, acharem que não existe uma “ideologia cisheteronormativa”, há sim um extenso treinamento sobre como uma criança deve agir, levando em conta o seu sexo e a heterossexualidade compulsória. Muitos de nós foram chamados à atenção por alguns trejeitos; enquanto Olívia, por exemplo, era constantemente reprimida pela família a não desenvolver qualquer tipo de relação com qualquer pessoa, por reforçarem a castidade da mulher. Os embates que veremos sempre caem em um lugar comum. Nossas famílias, colegas e conhecidos tentavam a todo custo nos colocar em uma caixa e nos prender no armário; e que bom que não cedemos sem lutar (cada um em seu momento), afinal, ao falarmos sobre poder, a resistência vem primeiro (HARDT; NEGRI, 2017/2018). É através de nossas vulnerabilidades aqui expostas em formato de cicatrizes que forjamos nossa resistência (BUTLER, 2016), transformando uma energia potencial em uma energia cinética, levando-nos aos lugares pelos quais não só lutamos, como são nossos por direito.

Por fim, faço um adendo em relação à análise das conversas. Seguirei, conforme o capítulo de metodologia, as lâminas de análise propostas por Biar et al (2021). Entretanto, de forma a evitar uma repetição constante e impedir que o texto fique um tanto travado, opto por não seguir minhas interpretações na ordem linear das três lâminas e, por vezes, escolho não citar em qual delas trabalho, tendo em vista que o meu ponto de análise já evidencia qual lâmina estou trabalhando. Por isso, resgato o tipo de análise de cada uma: a primeira se concentra na estrutura do texto e como ele foi construído; a segunda, em como as pessoas estão interagindo (se apoiando, concordando, discordando, criando embates ou outros); e a terceira, em como as ideologias e Discursos permeiam

essas falas, de forma a ver se há uma naturalização, resistência ou questionamento de certos posicionamentos.

7.1

Adolescência: quando entendemos que éramos (des)viados

Nos próximos quatro excertos, focalizo em momentos de conversa com Gil, Pablo e Olívia, tendo em vista que o assunto *adolescência* tomou força em nossos diálogos. Trouxemos relatos sobre como certas situações apontaram nossas diferenças e o quão danosas essas distinções eram vistas pelas pessoas. Essas mesmas pessoas achavam que falar de certos comportamentos nossos não era falar sobre quem somos, mas a realidade é que não compreendiam que estavam atacando quem somos, uma vez que somos feitos dos nossos comportamentos. Ou, mesmo que o fizessem sabendo, isso revela mais deles do que de nós.

O excerto 1 traz um acontecimento em que trago um breve relato sobre como, de acordo com um dos meus melhores amigos da época da escola, a mãe dele falava de mim e do perigo que eu representava.

EXCERTO 1

1	Carlos	Mas assim eu lembro que tipo na escola teve- um dos meus
2		melhores amigos () e >ele foi me contar isso depois assim
3		achei até corajoso e fofo da parte dele<, mas que a mãe
4		dele falava pra ele pra <u>evitar</u> de sair comigo, porque é
5		isso né eu era daquele <u>jeito</u> e: vai <u>que</u> ... vai <u>que</u> ele
6		também virava ou que acontecia- que acontecesse alguma
7		coisa com ele do tipo agressão porque tava <u>comigo</u>

Neste excerto, foco na primeira e terceira lâminas de análise, olhando para como estruturei minha fala e indicando quais ideologias estão sendo disputadas dentro desse trecho. Primeiramente, reforço, entre as linhas 1 e 2, o grau de relação que tinha com o meu amigo (“um dos meus melhores amigos”), já que é por causa da proximidade que essa história ganha força em sua reportabilidade. Antes de contar o que ele relatou para mim, eu já enfatizo, com um discurso acelerado, que ele “foi me contar isso depois assim achei até corajoso e fofo da parte dele” (linhas 2 e 3). Ao enunciar isso, explicitamente digo que sua atitude foi “corajosa” e “fofa”, de forma a isentá-lo e reforçar a emoção de cumplicidade

e apoio que eu tinha com ele, principalmente por ter sido honesto em me relatar isso.

Na linha 4, eu conto que ele disse que a mãe dele “falava pra ele evitar de sair comigo”, com ênfase no termo “evitar”. Apesar de não ser uma palavra com carga semântica forte, já que ela não o “proibiu”, há uma sugestão incisiva sobre algo que não deve ser feito. O contraste entre o comentário da mãe deste meu amigo e o meu de achar “corajoso e fofo” ele falar isso, é porque ele não deixou de falar nem de sair comigo, apesar dos pedidos de sua mãe. Avalio sua atitude e postura de maneira positiva, e, ao mesmo tempo, apesar de sua mãe naturalizar o discurso cisheteronormativo, ele cria um embate por continuar próximo a mim, mostrando uma postura de resistência em apoio a mim.

Na linha 5, eu digo “eu era daquele jeito”, com ênfase na palavra “jeito”, de forma a reforçar a minha performatividade. Apesar de eu não usar o discurso reportado, lembro-me de ele utilizar exatamente essas palavras (“era daquele jeito”) ao representar a fala de sua mãe, já que eu reparava o quanto evitavam a todo custo utilizar palavras mais diretas. É interessante perceber que as pessoas, de um modo geral, encontram subterfúgios para não nominalizarem questões LGBT e buscam utilizar termos genéricos, tais como “isso”, “aquele jeito” ou “daquela maneira”, como se fosse um grande pecado verbalizar termos como “gay”, “viado” ou “afeminado”, já que podem ser vistas como homofóbicas ao usarem palavras explícitas (e estariam sendo, já que estariam colocando essas categorias como algo negativo). Lembro que, conforme comentado no capítulo 1, eu costumava me dedicar, estudar e me aplicar para ter um destaque positivo; e era o meu “jeito” que era um incômodo. Nem todo comportamento promissor que eu tinha era o suficiente para apagar o olhar que tinham para o que consideravam um desvio, sendo que eu estava apenas sendo eu.

Depois, entre as linhas 5 e 6, eu digo “vai que ele também virava”, com ênfase na palavra “que”, de forma a reforçar a possibilidade hipotética de ele também “virar viado”, se é que isso é possível. Essa hipótese de preocupação traz um reforço da ideologia hegemônica, avaliando pejorativamente a possibilidade deste meu amigo ser uma pessoa LGBT; apesar de ser eu dizendo isso, seria uma simulação do que a mãe dele estaria pensando. Fazendo uma breve digressão, esta frase “vai que ele também virava” também tem uma força e simbologia fortes na minha história de vida. Um dia, em uma aula de História na época do Ensino

Médio, eu estava abraçado com este mesmo amigo assistindo à aula. Ele estava na carteira dele, e eu na minha, tendo apenas um contato próximo, sem qualquer tipo de sexualização. Ao mesmo tempo, havia três casais heterossexuais na sala que também estavam abraçados assistindo à aula. Chegou um dado momento em que o professor parou de explicar e pediu que eu me separasse do meu amigo. Reparando que ele só fez isso com nós dois, questionei por que ele não pediu para as outras pessoas que também estavam próximas se separarem. Ele respondeu “ah, vai que isso pega”. Na época, eu travei, porque não esperava que isso fosse acontecer comigo dentro de sala de aula, ainda mais vindo de um professor negro, que também devia ter sofrido episódios de repressão social ao longo da vida.

Mesmo paralisado, ainda tive força para perguntar o que ele quis dizer com “isso”, e o professor engatou numa história de um amigo que ele disse que também “era” (sempre usando termos genéricos e/ou omitindo) e que era HIV positivo, dando a entender que eu poderia transmitir a doença para o meu amigo só por ser homossexual, estigmatizando ainda o grupo de pessoas que vivem com HIV. A partir daí, minha memória fez um esforço em apagar o constrangimento seguinte, e só me lembro de ter buscado a diretora no intervalo. Conteí minha história, e ela disse que iria averiguar. Nada aconteceu com o professor e, para piorar, no final do ano, minha turma me escolheu como orador, posição que assumi com grande felicidade. Entretanto, éramos duas turmas da 3ª série do Ensino Médio, e a direção decidiu que só poderia ter um paraninfo para ambos os grupos. A outra turma tinha maior número, e perdemos a votação: o paraninfo escolhido foi o professor que foi homofóbico comigo. No dia da colação, tive de posar para fotos junto com ele. Por medo e por não ser assumido para o meu pai na época, não me impus dizendo que não tiraria a foto. Até no dia que era para ser simbólico e festivo, tive de tirar fotografias junto do meu agressor.

Retornando ao excerto 1, comento, entre as linhas 6 e 7, “vai que acontecesse alguma coisa com ele do tipo agressão porque tava comigo”, com ênfase no termo “comigo”, reforçando que a minha presença seria algo imprescindível para que fôssemos agredidos, fortalecendo a ideia de que a minha diferença é uma diferença que incomoda a ponto de gerar hostilidades. Gostaria de realçar também que, muitas vezes, os discursos homofóbicos são disfarçados de preocupação com a segurança e bem-estar. É fato que a LGBTfobia acontece, e a sugestão que as pessoas têm para impedir que isso aconteça é que não nos

exponhamos, em vez de reprimir aqueles que praticam o ataque. Poderiam, também, sugerir o incentivo aos nossos comportamentos LGBT, para que mais pessoas vejam e, com o tempo, naturalizem. Entretanto, pedir para nos escondermos ou evitarem nossas companhias é uma maneira de reforçar que algumas vidas têm mais valor do que outras (BUTLER, 2009), naturalizando e reforçando uma ideologia cisheteronormativa.

Finalizada essa análise, o próximo excerto começa quando Gil fala de sua vida no interior do Rio de Janeiro e de como funcionavam as dinâmicas sociais na época em que era criança/adolescente. Ele explicou que, na cidade em que morava, era como se houvesse uma ilha a cada geração, tendo pelo menos um LGBT em cada “linhagem”. A partir disso, começa a expor como seus amigos, família e igreja afetavam e encaravam sua performatividade.

EXCERTO 2

1	Gil	Mas, por exemplo, em outras gerações já tinha e era
2		sempre- eram sempre ilhas, sempre <u>um</u> LGBT por esses grupos
3		de gerações, né? e a imagem que a gente tinha era aquele
4		gay <u>extremamente</u> afeminado, não que eu não seja, mas que
5		<u>naquela</u> época tinha esse embate de tipo, “pô, <u>esse</u> gay
6		<u>afeminado</u> , Gil, você vai ser <u>esse</u> gay <u>afeminado</u> ? Você não
7		é <u>gay</u> ” tipo sabe? Tinha aquela pressão para que eu
8		<u>moldasse</u> a minha forma de <u>agir</u> , a minha forma de <u>falar</u> ,
9		minha forma de: <u>ser</u> em <u>si</u> pra poder me encaixar dentro
10		desse <u>es-pec-tro</u> <u>heteronormativo</u> e: por muito tempo isso
11		foi não só <u>cobrado</u> por <u>mim</u> , mas <u>cobrado</u> pelos <u>meus</u> <u>amigos</u>
12		em volta... então não era só algo que vinha de mim, sabe?
13	Carlos	vinha [externamente]
14	Gil	[vinha] externamente e era um papo aí: gente! que amizade
15		tóxica era um papo de tipo “a gente <u>vai te ajudar</u> , a gente
16		<u>vai</u> - a gente quer o <u>seu</u> <u>bem</u> ” era-era <u>esse</u> nível, e tipo eu
17		achava <u>mesmo</u> porque aí volta <u>naquela</u> questão eu ser de uma
18		cidade do interior que a presença da Igreja Católica era
19		<u>muito</u> forte então meus amigos da escola eram <u>também</u> meus
20		amigos da <u>igreja</u> na época [e:]
21	Carlos	[uhum]
22	Gil	que cara, <u>tudo</u> tava muito <u>entrelaçado</u> né? então tinha- não
23		era só meus amigos com essa masculinidade que <u>exalava</u>
24		testosterona e <u>catingava</u> , <u>fedorenta</u> ((risos)) mas também
25		tinha uma relação com a- com o próprio fundamentalismo
26		religioso, então era uma relação ali <u>concomitante</u> , sabe? E
27		aí, <u>porra</u> se eu for pegar isso, isso desenvolveu inúmeros
28		<u>traumas</u> assim, problemas que eu tenho <u>hoje</u> , que eu to
29		tentando <u>lidar</u> com meu <u>corpo</u> , problemas de <u>autoestima</u> ,
30		problemas de <u>cobrança</u> , de ser <u>muito</u> perfeccionista, sabe?
31		Então são-são questões que eu <u>consigo</u> ver a raiz do
32		<u>problema</u> e que é difícil, porque isso tá <u>entranhado</u> , isso

33		fica <u>entranhado</u> na gente, é <u>complicado</u> .
34 35 36 37 38 39 40	Carlos	e amigo assim ainda mais do <u>lugar</u> que você <u>tava</u> - que é isso quando você tem pelo menos- é o que você falou quando são ilhas é <u>muito difícil</u> de você lidar com isso e quando você tem pelo menos <u>algumas</u> pessoas esparsas ali tipo alguns LGBTs que você <u>consegue</u> entrar em contato e a pessoa te fala "pô, as coisas não precisam ser assim", né porque o que você tinha de acesso? você tinha uma <u>régua</u>
41	Gil	eu não tinha <u>nenhum</u> [gay cara eu não tinha]
42	Carlos	[exato, você não tinha <u>nada</u>]
43 44 45 46 47 48	Gil	>nenhuma <u>sapatão</u> por sinal só pra você ter noção eu não tinha nenhuma amiga <u>sapatão</u> na época< hoje essas ilhas- da ilha que eu <u>vim</u> né: eu vejo que eu tenho algumas amigas <u>sapatões</u> ((hoje em dia)), mas na época ninguém se entendia enquanto <u>tal</u> sabe? então... todo mundo surfava ali nessa <u>heteronormatividade tosca</u> e <u>tóxica</u>
49 50	Carlos	E por mais que achassem que tavam fazendo o melhor pra <u>você</u> na verdade eles tavam <u>pedindo</u> [pra te apagar]
51 52 53	Gil	[porra] não na verdade <u>convenhamos</u> né no momento que estavam falando que tavam <u>me ajudando</u> eles tavam ajudando a <u>eles mesmos</u> porque [a:]
54	Carlos	[a imagem que eles...]
55 56 57 58 59 60	Gil	[exato] a imagem que eles <u>tinham</u> e que eles tinham que <u>zelar</u> por essa imagem dentro do interior se eles estivessem andando com uma <u>criança viada</u> porque >eu era uma criança <u>viada</u> , eu era uma criança com <u>trejeitos</u> , eu era uma criança que <u>andava rebolando</u> <, hoje eu <u>ando</u> rebolando mas:
61	Carlos	nós dois ((risos))
62 63 64 65 66 67	Gil	eu ando rebolando na rua e foda-se, pra mim hoje <u>foda-se</u> pra mim isso <u>hoje</u> não é uma questão, mas na época <u>era</u> , gente aí era <u>muito</u> difícil assim você andar e você sabe? ficar <u>preocupado</u> com a forma como você tá andando aí você vira uma pessoa- um robô () uma pessoa lobo- como é quando faz aquela cirurgia do cérebro?lobo-lobo
68	Carlos	lobotomia?
69	Gil	isso () uma pessoa [que]...
70 71 72 73	Carlos	[uma pessoa] que passou pelo processo de lobotomia ((risos)) porque também é isso né? a coisa mais <u>básica</u> , você caminhar e aí você tem que se preocupar do jeito que você está andando?
74 75 76 77 78 79	Gil	e não só- sentado numa mesa de lanchonete lá do interior eu tinha que me preocupar <u>com a forma</u> como eu <u>falava</u> , com a <u>forma</u> que eu <u>gesticulava</u> , >eu gosto de <u>gesticular</u> gente pra mim é a <u>minha forma</u> de expressar< (...) e eu <u>gesticulo</u> demais, eu sou <u>assim</u> , e eu tinha que me <u>policier</u> porque meus amigos falavam que isso não era atitude de <u>homem</u> †

Quero começar a análise deste trecho ressaltando a estereotipização feita com o grupo dos homossexuais homens. Entre as linhas 3 e 4, Gil diz que “a imagem que a gente tinha era aquele gay extremamente afeminado”, intensificando seu discurso do afeminado não apenas com o termo “extremamente”, mas também ao dizê-lo com ênfase. Com a fala dele, há uma correlação direta entre homens sentirem atração por outros homens e a performance mais afeminada, fechando e aprisionando a possibilidade de homens gays serem apenas desta maneira. O julgamento desta postura fica evidente com o discurso reportado feito por Gil, quando comenta as seguintes falas: “pô, esse gay afeminado, Gil, você vai ser esse gay afeminado? Você não é gay” (linhas 5 a 7). Ao lançar mão de representar falas de seus amigos, Gil ajuda a construí-los e avaliá-los. A repetição do termo “esse”, para se referir aos termos “gay afeminado”, evidencia uma avaliação negativa por enxergarem com desprezo esse tipo de performance por entrar em choque com a performatividade cisheteronormativa. Eles sequer enxergavam e incluíam Gil dentro desta categoria, utilizando com ênfase o verbo “é”, sem qualquer tipo de modalidade, mesmo ele tendo reforçado ao longo da conversa que tinha trejeitos afeminados quando era adolescente.

Combinado a isso, Gil exprime como enxergava essa situação nas linhas 7 a 10: “Tinha aquela pressão para que eu moldasse a minha forma de agir, a minha forma de falar, minha forma de: ser em si pra poder me encaixar dentro desse espec-tro heteronormativo”. Ele julga esse comportamento como algo invasivo e não natural, ao escolher os termos “aquela pressão”, além do verbo moldar enfatizado em relação ao seu “agir”, “falar” e “ser em si”, exaltando uma sensação de desconforto. Esse relato se relaciona diretamente com a lógica de desconforto *queer* (AHMED, 2004), mostrando que, a partir da lógica hegemônica, o seu corpo ficava desconfortável por não se encaixar, e seus amigos se sentiam incomodados em ver pessoas com uma performance LGBT. Suas amigas falavam e agiam micropoliticamente em prol de um apagamento do Gil e da naturalização do jeito “macho”, enxergando-o como uma pessoa que não era gay, porque ele supostamente não repetiria o estereótipo dos homossexuais que conheciam. Do jeito que relata, ele aparenta já até ter refletido sobre as situações vividas na época em que morava no interior, porque enxerga que tinha que se

encaixar dentro desse “espectro heteronormativo”, o qual inclusive recita o termo “espectro” com pausas entre as sílabas e ênfase, de forma a reforçar o quanto entende isto como algo prejudicial ao Gil jovem (e que reverbera até os dias de hoje).

Nesta parte da conversa, é possível ver como as ideologias de naturalização deste comportamento tomavam força majoritariamente internamente e externamente. Evidencia-se isso, pois Gil, ao falar desta cobrança, diz inicialmente na linha 11 “não só cobrado por mim” - com ênfase em “cobrado” e “mim” - para logo dizer “mas cobrado pelos meus amigos”. Ou seja, sintaticamente, ele optou em construir a cobrança de si mesmo primeiro, para depois reforçar as dos outros. Os discursos de normas de gênero e sexualidade já eram tão internalizados que a força maior era interna, evidenciando o quanto a heteronormatividade é dada como autoevidente, natural e correta (HALBERSTAM, 2011). Gil também questiona o lugar desta “amizade”, já que, entre as linhas 14 e 15, diz “que amizade tóxica”, avaliando que os amigos que tinha naquela época não eram amigos de fato e evidenciando um sentimento de solidão, já que ele tinha que se submeter a essas amizades e comportamentos para que tivesse alguma companhia.

Novamente, o participante desta pesquisa utiliza o discurso reportado para representar conversas que tinha, nas quais seus amigos diziam: “a gente vai te ajudar, a gente vai- a gente quer o seu bem” (linhas 15 e 16). Uma ênfase é dada em “vai te ajudar” e “seu bem”, para reforçar a intenção e o desejo de atuação de seus amigos, mas que parece evidenciar uma emoção de desconforto e nojo pela figura que ele pode vir a se tornar e performar. Seus amigos pareciam desejar que ele se encaixasse nas regras de convivência impostas por aquele grupo. Em seguida, o professor se julga negativamente, ao utilizar com ênfase o pronome “esse” ao dizer que “era esse nível” (linha 16) de ação que seus amigos faziam, já que este termo é utilizado no contexto para acentuar a problemática dos atos.

Gil cita uma instituição que tomou muita força em sua vida: a Igreja Católica. Entre as linhas 18 e 20, comenta: “a presença da Igreja Católica era muito forte então meus amigos da escola eram também meus amigos da igreja na época”. É estimulada, aqui, a força que essa instituição tinha, por não apenas ser “forte”, mas “muito” (dito com ênfase). Seus amigos da escola também eram frequentadores e, em algum nível, representantes desta organização. Sendo assim,

era como se esses dois ambientes se misturassem e fossem o mesmo, fazendo com que esses Discursos tomassem força por onde quer que ele fosse, seja na escola, na igreja, seja nas saídas com seus amigos, repetindo o tempo todo como se comportar, como formar uma família e como se relacionar. Gil repete, nas linhas 25 e 26, como o próprio "fundamentalismo religioso" tomava as rédeas para definir a doutrina a ser seguida. O relato do docente em questão não é raro: a figura da igreja é um símbolo bastante opressivo, onde quer que se vejam pessoas LGBT. Há muitas histórias de repressão interna por acreditarem que queimarão no inferno ou que serão excluídos da comunidade a qual pertencem.

Eu entendo como Gil se sente, por ter vivido experiência similar, já que acreditei nisso durante a minha infância inteira e parte de minha adolescência. Por volta do sexto ano (quinta série), lembro-me de ter ido para a aula de Educação Física e estar esperando o professor iniciar a aula. Enquanto isso, alguns meninos estavam conversando sobre ficar com meninas e coisas relacionadas. Em dado momento, resolvi perguntar o que achavam sobre os gays (como quem não se inclui nesse grupo) e me lembro de ouvir a seguinte resposta: “eles vão pro inferno”. Juntando isso aos comentários pejorativos das pessoas ao meu redor sobre o assunto e o reforço periódico de meu pai de que homossexuais iriam para o inferno, é difícil não acreditar. Durante muito tempo, não tive também com quem compartilhar esse tipo de assunto, e todas as pessoas com quem eu tentava alguma abordagem traziam aspectos negativos ou julgamentos. Isso porque eu não estava longe de um centro urbano: Niterói era e é uma cidade consideravelmente grande, o que poderia indicar um maior número de pessoas com pensamentos não-normativos. Infelizmente, não foi a minha realidade.

Retornando à conversa com Gil, ele evidencia e avalia pejorativamente como este contexto em que estava inserido afetou a pessoa que é hoje. O professor comenta “isso desenvolveu inúmeros traumas assim, problemas que eu tenho hoje, que eu to tentando lidar com meu corpo, problemas de autoestima, problemas de cobrança, de ser muito perfeccionista” (linhas 27 a 30). A combinação desses ambientes com o reforço contínuo da ideologia normativa evidencia, neste trecho, sentimentos de ansiedade, medo e insegurança constantes, evidenciados pela escolha lexical e intensidade dos termos. As palavras que utiliza para a construção de seu discurso são bem fortes: não apenas gerou “traumas”, como “inúmeros”. Gerou os “problemas” que tem hoje. É necessário reparar que a intensidade desse

imperativo performático faz com que ele ainda esteja “tentando lidar” com o “próprio corpo” (ênfase neste último termo), sendo que, em última instância, a única propriedade que ele tem de fato é seu próprio corpo, e aparenta não conseguir aceitá-lo plenamente. Junto a isso, existem problemas de “autoestima” e “cobrança”, além de ser “perfeccionista”. Este trecho dialoga muito com o excerto 1 da seção 7.2, na qual se analisa que Clara se cobra constantemente por achar que não é boa o suficiente nem merecedora de suas conquistas por causa de sua sexualidade. Essa história também se repetiu em minha vida, e, por isso, busquei sempre a excelência em tudo que fazia, não importando o que custasse. E podemos ver o mesmo no relato de Gil. Em busca dessa aceitação e acolhimento, encarnamos a personalidade do “bom garoto” ou “boa garota”, sempre tentando agradar e não incomodar, e é dentro desse comportamento que nós acabamos nos perdendo em prol do outro.

Consoante à segunda lâmina de análise, nossa conversa se direciona para um ponto de apoio mútuo, já que, entre as linhas 34 e 40, eu manifesto minha opinião, reforçando minha solidariedade à situação dele. Por exemplo, na linha 36, comento, com ênfase, que é “muito difícil” o que passou, ainda mais pensando que estava sozinho em um mar de pessoas que não conseguiam nem queriam entender sua realidade. Entre as linhas 41 e 42, Gil diz que “não tinha nenhum gay cara eu não tinha”, e eu coopero em nosso diálogo dizendo “exato, você não tinha nada”. Ao reforçar o termo “não tinha” duas vezes, Gil avalia a solidão que enfrentava, por não ter ninguém em situação similar, como algo que o afetou profundamente. Eu ainda utilizo um termo mais forte, dizendo que ele não tinha “nada”, avaliando que o fato de não ter nenhuma pessoa LGBT por perto era a mesma coisa do que não ter absolutamente nada. Afinal, se não podemos agir de maneira espontânea nem termos a nossa própria personalidade, já que sempre falaram que deveríamos reprimir nossas opiniões, modos de agir e de se relacionar, só temos um combinado de retalhos do que disseram que deveríamos ser; e, com isso, tornamo-nos apenas uma massa de manobra genérica e substituível. Nesse processo, demoramos muito mais tempo tentando entender quem somos: não só nos limitaram, como nós mesmos também nos limitamos em todas nossas potencialidades por causa das ideologias hegemônicas que nos cercavam.

Esse mesmo apoio continua até o fim do excerto 2. Nós vamos nos complementando, completando a ideia um do outro e corroborando o sentimento de solidão e preocupação que o Gil sentia. Ele diz, entre as linhas 45 e 48, que até tem amigas desta época que hoje em dia se assumem sapatões, mas que, na época, “todo mundo surfava ali nessa heteronormatividade tosca e tóxica”, avaliando tanto a postura quanto a ideologia que disseminavam como algo negativo, emergindo aqui um sentimento de revolta. Ao utilizar o termo “tosca”, Gil passa a colocar a heteronormatividade em um lugar de fragilidade, algo grosseiro e sem refinamento, entendendo esta ideologia como inferior e limitante, consoante à opinião de Halberstam (2011) sobre o extenso treinamento heterossexual. Após esse comentário, eu continuo meu apoio, avaliando desfavoravelmente a posição de seus amigos: “E por mais que achassem que tavam fazendo o melhor pra ocê na verdade eles tavam pedindo pra te apagar” (linhas 49 e 50). Eu acompanho o sentimento de revolta de Gil ao dizer esta frase, e até tento entender o lado de seus amigos, mas, na verdade, enxergo que usavam isso como desculpa para estarem “pedindo” (com ênfase) para apagá-lo. Entendo que faziam isso para excluir as partes que julgavam inadequadas e incômodas não só para seu grupo de amigos, mas para quem poderia ver de fora. Havia, então, a necessidade de manter uma imagem supostamente incólume daquele círculo de amizades, em relação ao que eles julgavam como correto.

Essa ideia é reforçada pelo professor: “porra não na verdade convenhamos né no momento que estava falando que tavam me ajudando eles tavam ajudando a eles mesmos” (linhas 51 a 53). Só por iniciar sua fala com um palavrão enfatizado, Gil demonstra seu descontentamento total com a atitude de seus amigos, salientando que o que tal grupo falava não parecia condizer com suas intenções. A ajuda era voltada para “eles mesmos” (ênfase) porque, no fim, o docente jamais se sentiu auxiliado. Sentia-se recluso, rejeitado, com medo, e acatou, na época, para se sentir incluído. A abominação deles em relação ao Gil era pelo fato dele ser “uma criança viada” (linha 57), “uma criança com trejeitos” (linha 58), “que andava rebolando” (linha 59). Ele pronuncia todas essas falas com ênfase, frisando que essas características eram julgadas o tempo todo, e retoma o controle de si sem o julgamento alheio na linha 62, ao dizer que “pra mim hoje foda-se”, exprimindo um sentimento de orgulho e autoaceitação, muito

reforçado pelo uso do palavrão, desnaturalizando e contrariando as forças hegemônicas que se apresentavam em nossa conversa até então.

Por fim, nosso diálogo, entre as linhas 66 e 79, caminha para uma dimensão que eu julgo preocupante. Toda a inquietude que Gil externalizou, através das repressões que fazia consigo em relação à “forma como eu falava, com a forma que eu gesticulava (...) tinha que me policar” (linhas 75, 76 e 78), demonstra uma consciência constante de suas atitudes por causa do julgamento dos outros, principalmente pela ênfase dada em “falava”, “forma” em relação a “gesticulava” e “policar”. Esses termos evocam uma emoção de insegurança e ansiedade; e, até por isso, ele compara toda essa aflição com uma pessoa “que passou pelo processo de lobotomia” (linha 70). Apesar de eu ter dito apenas para ajudá-lo (já que estava com dificuldade de pronunciar o termo), Gil é quem traz essa ideia. Vale ressaltar que a lobotomia era uma prática de intervenção cirúrgica no cérebro utilizada no século XX utilizada em pessoas consideradas esquizofrênicas, na população LGBT e outros, com o intuito de supostamente remodelar e alterar seus comportamentos. Essas pessoas, na maioria das vezes, após o procedimento, sequer conseguiam andar, se comunicar ou comerem sozinhas. Comparar o processo de apagamento de sua identidade pelos seus amigos com uma pessoa que passou por uma lobotomia gera uma imagem extremamente forte, criando uma avaliação absolutamente negativa, já que faziam essas cirurgias justamente para “consertar” os comportamentos considerados “deturpados” pela sociedade. Suas amigas achavam que seus comentários eram justificáveis, porque Gil, com seus trejeitos, andanças e falas, não tinha “atitude de homem” (linha 79). Assim, ele destaca, através do discurso de seus amigos, que avaliava o posicionamento de suas amigas como algo nocivo, gerando um sentimento de medo nesse contexto. Sendo assim, pode-se perceber a circulação de uma ideologia binária: ou é homem ou é mulher, podendo agir apenas de forma a ser encaixado em uma dessas categorias. Tudo que invada minimamente o domínio da outra extremidade binária seria algo abominável. No fim, ele só não queria ser excluído: queria poder pertencer àquele grupo sem se preocupar, mesmo que o tempo todo lhe fosse dito o contrário.

Direcionando-me para as histórias de Pablllo, no trecho a seguir, teremos um momento no qual o professor narra um episódio de assédio. Tal momento

ocorreu quando estava na escola e foi feito por um rapaz que fazia comentários homofóbicos com ele.

EXCERTO 3

1	Pablo	Eu lembro de poucos episódios de bullying <u>marcantes</u> , mas
2		tinha um menino específico que fazia <u>muito bullying comigo</u>
3		e aí ele até me chamava de Pablla, porque né meu nome é
4		Pablo (...) e ele me chamava de Pablla e muitas vezes na
5		frente de <u>várias</u> pessoas e em <u>particular</u> ele até fazia uns
6		<u>absurdos</u> assim de... posso falar palavrão aqui, né?
7		((risos))
8	Carlos	Pode
9	Pablo	tipo assim ele <u>esfregava</u> a mão dele <u>dentro</u> das partes
10		íntimas, do pau <u>dele</u> mesmo e mandava eu <u>cheirar</u> assim, mas
11		não de uma forma consensual, ele fazia isso de uma forma
12		<u>agressiva</u>
13	Carlos	e abusiva
14	Pablo	é, exato e: ele me causava um <u>medo</u> e: um <u>espanto</u> , mas aí
15		eu percebia nisso também que eu era o <u>diferente</u> , porque
16		ali foi um dos <u>primeiros</u> momentos que eu lembro de alguém
17		me chamando de <u>gay</u> com todas as letras, né?... enfim e eu
18		passsei minha adolescência toda e o começo da minha vida
19		adulta, <u>bons anos dela</u> é:, me <u>escondendo</u> , não me
20		<u>aceitando</u> , tentando <u>mudar</u> .

No início do diálogo em questão, Pablo diz, na primeira linha, que teve “poucos episódios de bullying marcantes” destacando o termo marcante, o que pode nos fazer inferir que situações envolvendo intimidações e implicâncias poderiam ser comuns, mas que apenas alguns destes episódios se tornaram um marco, como o fato que ele narra a seguir. A história de vida que Pablo conta nas linhas seguintes é relevante e importante, por ser ali que entendeu que era diferente. Diferença essa que era o suficiente para que sofresse não só o episódio de assédio relatado, mas que colocou em suas costas também um alvo, já que o menino que o atacava fazia “muito bullying comigo” (linha 2), dando grande intensidade a esses acontecimentos pelo uso do advérbio de intensidade “muito”, dito com ênfase e direcionado a ele - no caso, através do termo “comigo” - também enfatizado.

O primeiro ponto que traz em relação às atitudes deste garoto que fazia bullying com ele é “ele até me chamava de Pablla” (linha 3). Ao fazê-lo, este rapaz reverbera e fortifica algumas ideologias presentes na lógica

cisheteronormativa. A primeira é que há uma tentativa de ataque através da troca do nome masculino para o feminino, como se uma figura afeminada fosse um problema e, ao agir desta maneira, deixa explícito que qualquer relação com a performance que envolva mulheres é relegada a um lugar inferior, principalmente quando direcionada a uma figura masculina, já que seria uma forma de abdicar e renegar a suposta virilidade que é carregada no seu nascimento. Isso reforça também uma posição de misoginia, e aqui proponho um questionamento: por que a cultura de homens heterossexuais sempre exalta a figura masculina e o performer másculo, enquanto relega um lugar de subalternidade para as mulheres? A resposta parece vir pelas lógicas de relação de poder: há uma necessidade de reforçar reiteradamente o quão melhores eles supostamente são. Só que, assim como discutimos sobre a heterossexualidade compulsória (HALBERSTAM, 2011), se há uma necessidade tão grande de um treinamento e repetição constantes, sinal de que este comportamento não é natural e sim escolhido, e isso indica a fragilidade ideológica pela necessidade de um árduo trabalho contínuo em fazê-la funcionar.

Por colocar Pablllo nesse lugar, é possível ler um sentimento de medo misturado a uma tensão constante, quando misturamos o dado de que sofria muito bullying e que o agressor “até” (linha 3) chamava ele de Pablla, reforçando a quantidade de atitudes que este rapaz tomava contra o participante desta pesquisa, a ponto de chegar a querer ofendê-lo com uma troca de gênero no nome. Este medo toma maiores proporções, já que muitas vezes o ofendedor fazia “na frente de várias pessoas”, destacando o termo “várias” para reforçar a primordialidade que ele tinha de fazer isso em frente a um grupo. O trecho em questão salienta sua necessidade de aprovação pública do bullying que praticava; isto é, se ao agir desta maneira o rapaz não sofreu nenhum tipo de repressão ou sanção das pessoas ao redor, isso significa que essas pessoas naturalizavam e, portanto, apoiavam esse tipo de comportamento. Não me surpreenderia se o mesmo público entrasse em coro na situação para dar razão ao estudante que praticava bullying com Pablllo. Aqui, ao mesmo tempo em que recorre à aprovação alheia, também utiliza de seu comportamento para reforçar sua suposta posição de força: o rapaz seria, teoricamente, o “macho alfa”, representante do poder e topo da hierarquia, e Pablllo, de acordo com ele, alguém que precisaria ser “posto em seu lugar”. Ao fazer isso, estabelece-se uma distinção evidente entre os dois. De acordo com a

ideologia dominante, de um lado, há alguém que merece aprovação por ser um homem heterossexual, enquanto, do outro, há um merecedor da humilhação por pertencer ao mundo LGBT.

Quando Pablllo comenta dos “absurdos” (linha 6) que ele fazia “em particular” (linha 5), o episódio gera novas camadas de disputas de poder e representações ideológicas. De acordo com o docente, “ele esfregava a mão dele dentro das partes íntimas, do pau dele mesmo e mandava eu cheirar assim, mas não de uma forma consensual, ele fazia isso de uma forma agressiva” (linhas 9 a 12). Os termos realçados - “esfregava”, “dentro”, e “dele” relacionado a “pau” - ajudam a construir uma sequência imagética forte para relatar o episódio de assédio sofrido. Pablllo ainda tenta trazer a perspectiva de que, talvez dentro da conjuntura de ser algo consensual, poderia até se interessar por poder ter a experiência de se relacionar com homens, mas o rapaz fazia isso de forma “agressiva”, adjetivo este que é realçado no diálogo, salientando uma relação assimétrica e impositiva. Com isso, este episódio emerge não apenas um medo, mas um pânico e uma humilhação: no privado, seu agressor utilizou dos comportamentos que tanto criticou em público. No trecho, a mesma pessoa, que tomava atitudes homofóbicas e repreendia Pablllo, parecia também ter um desejo e tesão em homens. Seu comportamento indica ser uma forma de transferir o possível ataque que ele mesmo sofreria para outra pessoa e, ao fazer isso com alguém que já era exposto e vulnerável, garantia ao agressor de que não seria exposto, já que Pablllo não diz, em momento algum, que rebatia ou confrontava o que lhe era dito.

O estudante se sentia no direito e na autoridade de não só ofender verbalmente, como insinuar um ataque físico. A humilhação nesta situação se configura como peça-chave do desejo sexual e prazer do agressor (DÍAZ-BENÍTEZ, 2015, p. 69): ele rechaça qualquer que seja a possibilidade LGBT, mas ao mesmo tempo faz algo que declarou publicamente como repulsivo. Suas atitudes e falas entram, assim, teoricamente, em choque. Digo teoricamente, porque, apesar de dizer uma coisa e fazer outra, neste tipo de situação o que parece reverberar é a possibilidade de uso da força e do poder que se tem para constranger e abusar o outro. Um exemplo disso são os estupros direcionados à população LGBT, de forma a “curar” os desejos sexuais contra-hegemônicos

desta população²⁸. Nos casos expostos na nota de rodapé, os estupros aconteciam enquanto proferiam xingamentos como “viado” (no caso de homens), dizendo que iriam consertá-la (em caso de mulheres lésbicas) e/ou foram antecidos de recriminações constantes de suas performatividades. Com isso, nesses casos, as mesmas pessoas que rejeitam grupos LGBT são as que cometem violências sexuais, tendo ainda, no meio desta violência, prazer. Por isso, não necessariamente a fala e a atitude do garoto na escola de Pablllo tenham sido contraditórias, mas sim duas faces de uma mesma moeda.

Em seguida, eu me compadeço com a situação que Pablllo passou, acrescentando, quando ele disse que era algo agressivo, que também era uma atitude “abusiva” (linha 13), trazendo uma avaliação negativa quanto à atitude do outro aluno, emergindo emoções como nojo e repulsa, além de compadecimento e apoio pela situação sofrida pelo participante da pesquisa. Pablllo também exprime explicitamente e enfaticamente que sentiu “medo” e “espanto” (linha 14) com a situação que vivenciou. Foi naquele momento que entendeu que “era o diferente” (linha 15), reforçando que as ideologias cisheteronormativas exaltavam e reforçavam que sua diferença era marcada principalmente na sexualidade, sendo considerada, para esta força hegemônica, um desvio. O professor também diz que foi um dos primeiros momentos no qual alguém estava “me chamando de gay com todas as letras”, enfatizando o termo gay para dar conta da avaliação negativa que as outras pessoas faziam dele. Tecnicamente, apesar do docente não ter sido chamado verbalmente de gay, isso ficou explícito por um ato que, para piorar, foi um assédio sexual.

Por fim, Pablllo comenta como essa narrativa se tornou uma história de vida: “eu passei minha adolescência toda e o começo da minha vida adulta, bons anos dela é:, me escondendo, não me aceitando, tentando mudar” (linhas 17 a 20), avaliando negativamente tais acontecimentos, pois foram eles que geraram tantos questionamentos internos. Este episódio marcante, junto dos outros menores, fez com que se escondesse e não se aceitasse, emergindo emoções como medo,

²⁸ Três exemplos de casos, disponíveis em: <<https://www.sesp.mt.gov.br/-/policia-civil-prende-suspeito-de-estuprar-gay-para-curar-homossexualidade>>; <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/06/05/jovem-gay-sofre-estupro-coletivo-e-tortura-em-florianopolis.htm>>; e <<https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2022/07/13/em-manaus-adolescente-foi-estuprada-pelo-tio-ao-se-descobrir-lesbica-ele-dizia-que-estava-ajudando-declara-delegada.ghtml>>. Acesso em 03 de mar de 2023.

insegurança e ansiedade. A primeira situação que trouxe alguma possibilidade de ele ter contato com um homem de maneira mais íntima tomou forma na cena de uma pessoa que já agredia ele verbalmente e que utilizou uma abordagem invasiva, abusiva e criminosa. Se o professor já tinha medo e preocupações antes desse episódio, tal ocorrência só serviu para reforçar que sucumbisse à ideologia normativa à sua volta e que não devesse ter experiências homossexuais; que, se algo acontecesse com ele, ao buscar este “prazer pecaminoso”, a culpa seria dele e não de quem o agredisse; de que este era um lado que ele não poderia explorar, pois todos à sua volta já reforçavam isso.

Com esse relato, já temos Gil, Pablo e eu compartilhando histórias da época de nossas adolescências em que tentaram nos moldar. Infelizmente, o próximo excerto, focado em Olívia, não traz uma história diferente, sendo ainda atravessada mais intensamente por questões familiares. Um pouco antes do momento da conversa do excerto 4, Olívia estava contando como foi o seu processo de se entender LGBT. Ela disse que demorou um pouco para olhar para essas questões, porque sua família repetia os clássicos dizeres machistas, tais como “você não vai se envolver com ninguém, né?” e “tá muito nova para ter um namoradinho”, de forma a reprimir qualquer conduta relacional e sexual que ela viesse a ter, visto que, de acordo com a visão de mundo deles, aparentemente, as mulheres precisariam se “preservar”. A participante também comentou que sua família evitava este assunto a todo custo, o que fez com que ela se fechasse para se relacionar romanticamente com outras pessoas. O trecho seguinte começa justamente quando ela se abre às possibilidades da vida.

EXCERTO 4

1	Olivia	aí eu fui viver minha vida e aí nesse momento que eu
2		percebi tá eu <u>gosto</u> de meninas também olha que <u>inusitado</u>
3		((risos de Olívia e Carlos)) quem poderia imaginar? só que
4		foi um processo pra <u>mim</u> muito tranquilo porque era isso,
5		eu me sentia atraída por meninas e tá tudo bem
6	Carlos	não foi uma questão interna
7	Olívia	não foi uma questão interna mas porque eu <u>ainda</u> não lidava
8		com o <u>outro</u> né, com esse lado externo, porque () tudo era
9		muito <u>normal</u> né, na faculdade de Artes isso é <u>muito</u>
10		normal, o estranho é você ser <u>hétero</u> ... então pra mim
11		sempre foi ok né? estou neste ambiente onde estou vivendo
12		isso e tá tudo bem, eu me relacionava com as pessoas e eu
13		não lidava com isso no meu ambiente familiar e tava tudo

14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24		bem... até que veio a <u>pandemia</u> ((risos de nervoso)) e aí as coisas começaram a <u>ficar mais cercadas</u> , e a gente foi fazendo umas escolhas, né? e aí dentro dessa pandemia também eu comecei a me relacionar mais <u>fixamente</u> com uma pessoa e aí isso fez com que eu encarasse isso de <u>outra</u> forma tipo ok eu de certa forma tenho um relacionamento, e chegou um momento onde eu <u>preciso</u> assumir esse relacionamento ou me assumir enquanto um <u>lugar</u> , né? enquanto é isso aí e tá tudo bem, aí foi nesse momento que eu quebrei <u>totalmente</u> porque eu <u>não soube</u> lidar com isso de certa forma... <°é vou contar logo a minha vida toda°>
25 26	Carlos	mas sintá-se à vontade assim, não se sintá invadida e fale sobre o que [você quiser]
27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38	Olivia	[mas é que- não:!] é porque assim esse momento de entender a sexualidade eu <u>precisei</u> passar por isso pra <u>justamente</u> entender porque, pra mim, entender que eu <u>gostava</u> de meninas, que eu era <u>LGBT</u> de alguma forma, eu precisei desse momento onde eu <u>assumi</u> isso pro <u>outro</u> pra conseguir <u>assumir</u> isso pra <u>mim</u> , acho que essa foi a parte <u>mais difícil</u> assim, sendo que eu ainda não tinha <u>forças nenhuma</u> de assumir isso pro outro já que a partir do momento que isso aconteceu é porque minha mãe <u>descobriu</u> e tipo, não foi um momento de <"olá <u>família</u> então eu tenho que te contar alguma coisa"> eu <u>não tive</u> esse momento e <u>nem acho</u> que as pessoas <u>tenham</u> que ter esse momento
39 40 41	Carlos	até porque é isso né? ninguém vira e fala "oi pai" um menino chega e fala "oi pai, eu gosto de meninas" <u>não temos</u> essa conversa ((risos))
42 43 44	Olivia	exatamente, só que o que aconteceu comigo foi justamente o <u>contrário</u> porque minha mãe <u>só</u> descobriu porque meu irmão <u>contou</u> pra ela e- °crises familiares° ((risos nervosos))
45	Carlos	é, me pareceu um <u>pouco</u> invasivo
46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66	Olivia	foi bastante ((risos nervosos)) e aí foi uma reação <u>muito</u> negativa assim foi <u>horrível</u> , foi um momento <u>péssimo</u> da minha vida onde ela foi <u>super</u> agressiva comigo, eu fiquei <u>arrasada</u> , enfim, meu relacionamento nessa época ficou meio <u>conturbado</u> , mas eu não necessariamente deixei de me relacionar com essa pessoa só que eu tive que <u>voltar pra mim</u> e falar tipo "cara, eu acabei de sofrer um momento <u>muito difícil</u> pra mim porque eu fui <u>negada</u> " né? tipo, eu fui <u>não aceita</u> de um lugar que eu achava que eu <u>poderia</u> ser aceita, que eu <u>achava</u> que eu seria <u>aceita</u> ... "quem eu sou <u>agora?</u> ", "que que eu <u>faço</u> quando eu perdi <u>totalmente</u> o meu chão?" porque eu achava uma coisa e eu perdi, e aí eu também neste mesmo momento eu estou presa em um lugar onde eu to <u>completamente</u> sufocada porque eu não <u>posso</u> sair daqui, desse ambiente que tá sendo <u>tóxico</u> pra mim, e aí eu comecei a <u>terapia</u> e <u>tudo</u> mudou ((risos)) e aí foi o momento onde eu <u>realmente</u> comecei a pensar que, primeiro, eu <u>não preciso</u> dessa aceitação do outro, eu acho que a gente tá <u>sempre</u> buscando isso porque acho que de certa forma a gente, enquanto LGBT, é dito pra gente que a gente <u>precisa</u> ser aceito, que a gente não pode só existir

67	Carlos	Sim
68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79	Olívia	Eu tenho que existir mas tenho que pedir licença pra poder existir, eu tenho que <u>bater</u> na porta, eu <u>não posso</u> abrir a porta de uma vez... que enfim eu tenho que <u>fazer mil</u> coisas pra <u>pedir permissão</u> pra existir e eu tava muito nesse <u>processo</u> assim, de que eu tinha de <u>pedir permissão</u> pra estar aqui... e a <u>partir do momento</u> que eu entendi de certa forma que <u>não</u> , que eu posso só viver minha vida e <u>ninguém</u> tem nada a ver com isso, e eu <u>não tenho</u> que pedir permissão pra ninguém e enfim, que eu posso ser né? eu posso gostar de quem eu <u>quiser</u> , que é uma coisa <u>tão</u> simples... as pessoas <u>ficam se julgando</u> por uma coisa <u>tão</u> simples, que é gostar de alguém
80 81	Carlos	não é como se a gente tivesse <u>ferindo</u> alguém, [<u>machucando</u> , <u>cometendo</u> algum delito]
82 83 84	Olívia	[pois é, tipo, cara, é <u>amor</u> ,] eu não <u>to fazendo</u> mal pra <u>ninguém</u> , eu <u>não to</u> xingando <u>ninguém</u> , eu <u>não to</u> ofendendo <u>ninguém</u> , eu só to
85	Carlos	inclusive fazendo <u>o bem</u> [a alguém]
86 87 88 89 90	Olívia	[exatamente], e <u>me fazendo bem</u> , né? e isso é até meio <u>inconcebível</u> assim pra mim <u>como</u> é que as pessoas são contra uma coisa que, primeiro, <u>não tem nada</u> a ver com elas, tem a ver <u>comigo</u> , e segundo, porque é uma coisa que <u>não é negativa</u> , só é <u>minha</u> forma de <u>ser</u> e tá tudo bem

Acho válido comentar que o processo de explorar a sexualidade de Olívia não entra exatamente no processo da adolescência, mas quando está saindo dela: por volta da sua entrada na faculdade. Inicialmente, comenta “só que foi um processo pra mim muito tranquilo” (linhas 3-4), reforçando o termo “mim” que, acoplado aos termos “tranquilo” para designar como se sentia e “muito” para realçar a intensidade deste sentimento, demonstra uma avaliação positiva de si mesma, emergindo aqui tanto uma tranquilidade quanto um conforto. Eu reforço isso ao comentar, na linha 6, que “não foi uma questão interna”, já que muitos de nós, pessoas LGBT, costumamos ter uma batalha com nós mesmos quase que infinita: ensinaram-nos tanto a nos esconder e depreciar que é difícil nos aceitarmos. Quando digo isso, também reforço que existe uma contraparte, que é o lado externo, e Olívia irá trabalhá-lo em breve ao longo do excerto.

A professora traz uma avaliação positiva do lugar que frequentava: “tudo era muito normal né, na faculdade de Artes isso é muito normal, o estranho é você ser hétero” (linhas 8 e 9). Esse espaço é lido como um ambiente seguro, fazendo evocar emoções do discurso da participante como segurança, paz e acolhimento,

reforçando que ser LGBT é o que seria visto dentro da normalidade - ainda mais por enfatizar, através do termo “muito” - e ser alguém heterossexual que é visto com olhares de estranheza, invertendo as lógicas sociais comuns. O embate de ideologias e as forças que elas têm ocorrem de maneira contrária nesse ambiente: o estranho é a heterossexualidade, enquanto o LGBT é acolhido. Até aí estava tudo bem - frequentava e andava em um ambiente no qual as pessoas lhe acolhiam e não precisava lidar com essa situação em seu ambiente familiar. Entretanto, apareceu um fator externo: “até que veio a pandemia ((risos de nervoso)) e aí as coisas começaram a ficar mais cercadas” (linhas 14 e 15). A pandemia de COVID-19, que prendeu as pessoas em suas casas nos anos de 2020 e 2021, é vista como um ponto de virada de chave, tendo aqui uma avaliação negativa, evidenciando um sentimento de preocupação e de se sentir presa, já que constrói seu texto lexicalmente como uma prisão (“cercada”). A professora também faz uma progressão (“começaram a ficar”), trazendo a ideia de que ela foi sendo gradativamente encurralada contra a parede, vivenciando uma progressão de restrição e de apagamento individual.

Ainda dentro da experiência pandêmica, Olívia diz que começou a ter um relacionamento mais fixo com uma pessoa e “de certa forma tenho um relacionamento, e chegou um momento onde eu preciso assumir esse relacionamento enquanto um lugar, né?” (linhas 19 a 21). É interessante observar que ela utiliza o termo “pessoa”, o que omite o gênero de quem ela está falando, e também usa a palavra “preciso” relacionado à obrigação em “eu preciso assumir”, sendo dito ainda de maneira enfática. Ao mesmo tempo em que parece avaliar positivamente - ao falar “enquanto um lugar”, já que parece enxergar como uma postura de resistência -, avalia também negativamente, por se sentir pressionada a fazer isso, emergindo uma emoção de preocupação. Até então, Olívia nos dá indícios de que pode ser uma questão que não aparentava ser difícil para ela. Entretanto, logo em seguida, diz que “e aí foi nesse momento que eu quebrei totalmente porque eu não soube lidar com isso de certa forma” (linhas 22 e 23). Ao utilizar a palavra “quebrei”, de alta carga semântica negativa, acompanhada de “totalmente”, a docente parece revelar que aquele momento foi um momento de escuridão, no qual não enxergava nenhum caminho a seguir porque “não soube” (linha 23) lidar com essa situação, reforçando seu não conhecimento sobre como

agir. A partir de sua construção discursiva, podemos analisar que é, a partir desse despedaçar, que o seu momento de reconstrução se realiza.

Quando Olívia falou isso e complementou com “<°é vou contar logo a minha vida toda°>” (linha 24), fiquei preocupado tanto pelo ritmo mais devagar quanto pelo tom mais baixo, que pareciam demonstrar insegurança e preocupação. Por isso, entre as linhas 25 e 26, destaco que podia se sentir à vontade para falar do que quisesse e que eu não queria que ela se sentisse invadida, demonstrando um apoio e preocupação com Olívia. Todavia, a professora parece se sentir à vontade para discursar, já que contraria a ideia de que estava desconfortável e continua sua narrativa. Entre as linhas 27 e 29, diz que “assim esse momento de entender a sexualidade eu precisei passar por isso pra justamente entender”. Com essa fala, é possível depreender que o momento no qual ela quebra se demonstrou necessário, já que, a seguir, é dito que o momento de reconstrução traz uma Olívia com maior convicção e autoaceitação, emergindo sentimentos mistos de conformação do sofrimento trazido por uma situação ruim, que também a ajudou a recalculas rotas de vida e a se entender melhor, mostrando um sentimento de segurança. Esse momento foi necessário, porque “precisei desse momento onde eu assumi isso pro outro pra conseguir assumir isso pra mim, acho que essa foi a parte mais difícil” (linhas 32 e 33). Aqui, a participante é explícita em sua emoção e avaliação negativas da situação, sendo pronunciada pelos termos enfatizados “mais difícil”. Se antes a sua sexualidade não era uma questão para si mesma (como ela deixa evidente no início do diálogo), o outro passa a ter um papel crucial, revelando emoções de insegurança e ansiedade, já que são os outros que passam a ser juízes dela.

Em meio a esta situação, a docente diz que “eu ainda não tinha forças nenhuma de assumir isso pro outro” (linhas 33 e 34), reforçando, negativamente, a sua fraqueza naquele momento, por enfatizar que não apenas não tinha “forças”, como não tinha “nenhuma”. A narrativa dessa história de vida demonstra o seu ponto de ser contada neste momento: “porque minha mãe descobriu e tipo, não foi um momento de <°olá família então eu tenho que te contar alguma coisa”> eu não tive esse momento (...) minha mãe só descobriu porque meu irmão contou pra ela e- °crises familiares° ((risos nervosos))” (linhas 35-37, 43 e 44). Olívia avalia o fato de não ter tido o momento para contar como algo negativo, já que deixa evidente que “eu não tive esse momento” e que, no topo desta situação, sua mãe

não pôde descobrir através dela, porque seu irmão contou para ela. Ao dizer “crises familiares”, em um tom mais baixo soltando uma risada nervosa depois, a professora demonstra o descontentamento em relação à situação, podendo interpretar uma emoção de decepção. A participante teve sua voz silenciada e sua oportunidade de se expressar apagada. Sua opinião sobre “sair do armário” é nitidamente negativa: “nem acho que as pessoas tenham que ter esse momento” (linhas 37 e 38). Ainda assim, o fato de seu irmão ter roubado dela a oportunidade de falar por si demonstra que, mesmo esse momento que ela avalia negativamente, teria sido algo positivo. Eu ainda demonstrei apoio, entre as linhas 39 e 41, dizendo que este momento de revelação também é problemático, porque nos coloca em uma posição de que devemos avisar que estamos existindo. Como comentei, nenhum menino vira para seu pai e diz “oi pai, eu gosto de meninas” (linha 40), o que naturaliza e reforça a heterossexualidade compulsória, e eu busco com meu discurso contestar essa lógica.

Após Olívia contar a história de sua família, eu concordo e me alinho a ela, dizendo “é, me pareceu um pouco invasivo” (linha 45). Ao enfatizar o termo pouco, trago aqui um tom de ironia para justamente reforçar a ideia contrária: de que era extremamente invasivo. A partir disso, a docente conta como tudo desandou: “foi uma reação muito negativa assim foi horrível” (linhas 46 e 47), “um momento péssimo (...) ela foi super agressiva comigo” (linhas 47 e 48), “fiquei arrasada” (linhas 48 e 49), e seu relacionamento inclusive “ficou meio conturbado” (linhas 49 e 50). Reforço a quantidade de termos negativos utilizados pela professora, tais como “negativa”, “horrível”, “péssimo”, “agressiva”, “arrasada” e “conturbado”, além dos intensificadores “muito”, “super” e “meio”. Quase todos esses termos foram ditos com ênfase, e cada uma dessas escolhas lexicais auxilia na construção de sua avaliação completamente negativa da situação: da maneira como sua mãe agiu, de como ela ficou sozinha e machucada, e de como isso reverberou em seu relacionamento. A disputa ideológica de sua família com ela gerou um ambiente infernal para se viver, reforçando micropoliticamente que Olívia só poderia ter uma vida em paz caso concordasse em agir como seus pais gostariam; e isso a marcou profundamente, ainda mais pensando em um contexto de pandemia, no qual se via presa naquele espaço.

Entre as linhas 52 e 57, Olívia expressa o quanto sua família era importante: “eu acabei de sofrer um momento muito difícil pra mim porque eu fui

negada”. Ela reforça o nível de dificuldade daquele momento: não foi apenas contrariada, mas negada. Seus pais não a aceitavam, emergindo emoções como solidão e medo. A professora segue dizendo “eu fui não aceita de um lugar que eu achava que poderia ser aceita” e faz os questionamentos “quem eu sou agora?” e “que que eu faço quando eu perdi totalmente o meu chão?”. Olívia enxergava sua família como base e, uma vez negada, precisa recalcular rotas. Podemos fazer uma relação direta com o que debatemos em relação à comunidade, família e amor, com os referenciais de hooks (2018) e Ahmed (2004): nessa família patriarcal, vemos que a última coisa que Olívia teve foi um acolhimento. Sua própria família de sangue julgou-a e afastou-a, enquanto a família de semelhantes, a família da comunidade LGBT passa a ser um ponto de apoio para ela. Este é um exemplo de como a lógica tradicional de família é um modelo falido (hooks, 2018, p. 105), com potencial de gerar traumas e abusos emocionais.

Voltando aos problemas da pandemia, a docente comenta que está “presa em um lugar onde eu to completamente sufocada porque eu não posso sair daqui, desse ambiente que tá sendo tóxico pra mim, e aí eu comecei a terapia e tudo mudou” (linhas 58 a 61). Ao observar a escolha lexical de Olívia, vemos que usa termos como “presa”, “sufocada” (reforçado pela palavra enfatizada “completamente”), “não posso sair” e “desse ambiente que tá sendo tóxico”. Todos esses vocábulos ajudam a reforçar que ela não consegue respirar; é como se o ambiente no qual estava fosse nocivo só de respirar, tendo aqui uma avaliação negativa, na qual se pode observar emoções como aversão, ansiedade e medo. A construção progressiva dessa conversa quase me deixa sem ar também: um princípio tão básico - oxigênio - e uma emoção tão forte como a empatia se demonstram em falta neste contexto. Aqui, também há um reforço do cuidado com a saúde mental como um ponto de virada: Clara, Gil e Pablló também comentam como a terapia foi um divisor de águas para situações de autoaceitação.

Para o fim do excerto, Olívia separa um momento para demonstrar a existência de um antes e um depois. O de antes é resumido na fala “eu tenho que existir mas tenho que pedir licença pra poder existir, eu tenho que bater na porta, eu não posso abrir a porta de uma vez... que enfim eu tenho que fazer mil coisas pra pedir permissão pra existir” (linhas 68 a 71). Ela naturaliza a ideologia cisheteronormativa, avaliando negativamente sua existência e desmerecendo todos os aspectos positivos de sua vida que, de acordo com tal ideologia dominante,

seria uma grande falha. O desconforto *queer* (AHMED, 2004) é escancarado, uma vez que existem muitas condições para ser aceita. Entretanto, a professora traz outra perspectiva, ao cuidar de sua saúde mental. Ela enxerga que “eu não preciso dessa aceitação do outro” (linha 63) e “que eu posso só viver minha vida e ninguém tem nada a ver com isso, e eu não tenho que pedir permissão pra ninguém” (linhas 74 a 76). Ao utilizar termos como “não preciso” e “não tenho”, a docente retira a imposição social de que precisa ser aceita e de que tem de pedir permissão, emergindo uma avaliação positiva de si e emoções como segurança, orgulho e conforto, agindo micropoliticamente a favor de si e de pessoas LGBT.

Por fim, entre as linhas 80 e 84, eu e Olívia agimos em cumplicidade para reforçar que pessoas LGBT só querem existir em paz. Eu digo que não é como se a gente “tivesse ferindo alguém, machucando, cometendo algum delito”, e Olívia acompanha falando “é amor”. Queria parar um momento nesta frase: “é amor”. hooks (2018) já diz que estamos vivendo uma crise do amor, e este é um exemplo de exposição desta situação. Dentre tantas guerras, misérias e caos deste mundo, é o amor que incomoda as pessoas cisheteronormativas. Como diz Olívia, nós não estamos “xingando ninguém” nem “ofendendo ninguém”, e eu complemento dizendo que estamos, na verdade, “fazendo o bem a alguém” (linha 85), mas fazer algo bom é visto como um aspecto negativo. O afeto do amor é posto na mesma caixa da destruição, enquanto tantas pessoas sofrem por diversos motivos, os representantes da heteronormatividade se preocupam em como formamos nossas famílias e em como amamos. Olívia demonstra sua avaliação negativa e indignação em relação a isso: “isso é até meio inconcebível assim pra mim” (linhas 86 e 87). Ela avalia positivamente a pluralidade das formas de se relacionar e rechaça as atitudes de grupos de pessoas que fazem de tudo para invalidar, questionar e atacar nossas vivências. A emoção mais forte aqui é a resistência, que caminha junto com a indignação. Dentro de sua vulnerabilidade, a resistência se faz presente (BUTLER, 2016).

Dentro desses excertos, podemos dizer que estamos diante de narrativas de sofrimento (BASTOS, 2008), já que é notória a quantidade de medos e inseguranças que foram construídas nessas histórias de vida. São situações que marcaram a todos nós de maneira profunda. Tentamos, a pequenos passos, nos reconstruir como pessoas dignas, válidas, merecedoras. Como pode uma coisa tão essencial ao ser humano, como o amor, ser um problema? Como pode o nosso

andar, o nosso vestir, o nosso falar, o nosso gesticular serem vistos como falhas de caráter pelas ideologias dominantes, enquanto pessoas que efetivamente fazem o mal às outras não parecem receber os mesmos ataques que nós? São perguntas que ficam se repetindo em minha cabeça quanto mais eu leio e releio esses trechos.

7.2

Espaços institucionais: o silêncio que grita

Nos próximos cinco excertos, analiso episódios que envolvem a instituição escolar, desde como a escola lida com certas situações envolvendo pessoas LGBT até questões envolvendo figuras de autoridade dentro das escolas, tais como diretores, coordenadores e orientadores educacionais, e até mesmo situações com o próprio corpo docente.

O excerto 1 começa a partir de um questionamento que propus à Clara, perguntando se ela se sentia amparada em ser assumidamente LGBT pela instituição em que trabalha. No lugar de falar sobre sua realidade daquele momento, ela apresenta a narrativa de um episódio de homofobia que passou e como isso reverberou nela por anos.

EXCERTO 1

1	Clara	Então é... quando eu comecei a trabalhar eu comecei a
2		trabalhar num curso e: a gente teve o Dia da família, e aí
3		a minha coordenadora era uma pessoa <u> muito </u> próxima a mim
4		assim <u> pessoalmente </u> e que é uma pessoa próxima de mim até
5		hoje, e eu acho que eu nunca consegui falar sobre esse
6		problema com ela e que isso <u> marcou </u> a minha trajetória como
7		professora e como eu iria falar <u> abertamente </u> assim >se eu
8		namorava se eu era casada com uma mulher ou não< porque no
9		dia da família <u> todas </u> as outras teachers falaram "ah eu
10		posso trazer meu marido já que é a minha família e aí eu
11		mostro para os alunos" que ia ser um evento num sábado e
12		aí ela falou "ah pode só a <u> Clara </u> que não vai poder trazer"
13		e: aí isso mexeu comigo assim <u> demais </u> , porque eu- eu tava
14		na faculdade <u> ainda </u> , eu não-não tava 100% confiante com a
15		minha <u> posição de trabalho </u> , eu <u> já </u> era professora regente lá
16		então eu já achava que eu tava com <u> muita sorte </u> sabe? E aí
17		eu não queria arriscar [isso, não queria] peitar
18	Carlos	[Você não queria] comprar uma briga.
19	Clara	Eu não <u> tinha como </u> comprar briga <u> não tinha não tinha </u> saúde
20		nem mental assim pra-pra <u> investir </u> nisso porque eu-eu já
21		achava que eu tava ganhando <u> demais </u> ... sabe aquela coisa tipo
22		quando a esmola é muito o [santo],

23	Carlos	[sim]
24	Clara	desconfia, né? E aí teve essa situação e essa situação me
25		<u>marcou... nos outros três anos de trabalho</u> assim eu cheguei
26		a trabalhar lá nesse lugar mais um ano e mais outro ano em
27		outro lugar e aí só esse ano que foi o ano <u>do meu</u>
28		<u>casamento</u> , depois de conversar <u>muito</u> com a minha esposa e
29		a minha esposa bater na tecla e ela falando "você <u>precisa</u>
30		falar você <u>precisa</u> ser a diferença você <u>precisa</u> - é
31		<u>importante</u> Clara você não <u>acredita</u> nisso? você não
32		<u>acredita</u> em quem a gente <u>é</u> ? e no que a gente vai fazer?
33		Você <u>precisa</u> fazer isso... é importante" assim e <u>muito</u>
34		trabalhado assim na terapia, e aí eu comecei a me sentir
35		mais confortável pra falar com as crianças sobre isso

Após a leitura do excerto acima, quero focar inicialmente na avaliação que é construída através da organização do discurso. Para essa análise, antes trago, em termos gerais, o que a participante compartilhou em sua fala. Na linha 1, no lugar de responder diretamente à pergunta que eu fiz, ela introduz uma história que vai remontar como se criou a relação dela entre o trabalho e o quanto expõe de sua vida pessoal. Clara traz a ocasião do Dia da Família (linha 2), introduzindo a coordenadora e a equipe que trabalhava com ela, para então contar a situação em específico que aconteceu (a pergunta que surge entre as linhas 9 e 11: "ah eu posso trazer meu marido já que é a minha família e aí eu mostro para os alunos"). A partir dessa narrativa, ela explica como se sentiu e agiu nessa situação, trazendo sua esposa, enquanto discurso relatado posteriormente, para contra-atacar a normalização que Clara estava fazendo da situação.

Fazendo uma análise mais focada, entre as linhas 3 e 6, Clara estabelece o nível de relação que tem com sua antiga coordenadora, ao utilizar os termos "muito" e "pessoalmente", com ênfase para reforçar a intensidade dos laços entre elas; ao mesmo tempo, demonstra que, apesar dessa grande proximidade, Clara não conseguiu falar com ela até hoje sobre a situação que narra a seguir (linha 6), já que ela enfatiza ao dizer que isso "marcou" a trajetória dela, avaliando negativamente a postura de sua antiga coordenadora. Nesse ponto, pode-se perceber a alta carga dramática trazida pelas avaliações de Clara em seu relato, conforme Labov (1972). A equipe pedagógica estava conversando sobre o dia da família (linhas 9-11), no qual alunos e alunas trazem suas famílias para maior interação entre a instituição e os membros dela; e, ao perguntarem para coordenadora se era possível as professoras trazerem suas famílias, ela diz que sim, mas que Clara não poderia (linha 12). Pode-se perceber que a coordenadora,

por ser alguém próxima, até pode aceitar a relação homossexual de sua amiga no ambiente da pessoalidade, mas ela deixa explícito que no ambiente institucional essa cumplicidade não existe.

É necessário realçar o aspecto de que, enquanto pertencentes ao grupo LGBTQIA+, geralmente temos de pedir permissão para circular certos espaços. Eu mesmo já perguntei para a coordenação se seria um problema falar sobre meu relacionamento dentro de sala de aula e até mesmo se poderia trazer meu marido na festa junina da escola, evento aberto para todos da comunidade escolar e visitantes. Eu até observei alguns funcionários heterossexuais perguntando se poderiam levar seus cônjuges, mas suas preocupações não eram pelo julgamento, e sim se era de fato possível levar algum acompanhante ou se aquele era apenas um evento interno. Com isso, tanto essas vivências minhas compartilhadas quanto a relatada por Clara reforçam o desconforto *queer* (AHMED, 2004) de que não apenas não cabemos nos moldes que nos são apresentados, como questões que são simples para pessoas heterossexuais acabam tomando outras proporções para o grupo LGBT. Isso é exemplificado quando Clara se questiona se ela falaria abertamente sobre o seu casamento com uma mulher (linha 7): dentro da lógica cisheteronormativa, as pessoas heterossexuais se sentem desconfortáveis em ver e ouvir sobre afetos *queer*, e por isso existe o questionamento se ela falaria ou não sobre isso.

O desconforto da existência de pessoas LGBT pode ser visto explicitamente pelo comentário da coordenadora na linha 12 (“Ah pode só a Clara que não vai poder trazer”). Nessa fala, podemos evidenciar a circulação de ideologias, proposta na terceira lâmina de análise. A heteronormatividade aqui se faz presente como discurso dominante, já que Clara é vista como diferente, sendo julgada por algo que não é julgável. Por ser a única mulher do grupo com um relacionamento homoafetivo, não poderia trazer sua família; e a coordenadora faz questão de reforçar a posição marginalizada da Clara, ao dizer e dar ênfase no termo “só” ao comentar dela. Ressalto que a participante desta pesquisa não chega sequer a perguntar se ela poderia levar sua esposa; e sua coordenadora, pessoa muito próxima a Clara, já antecipa que ela não poderia a levar, e ainda o faz na frente de todos, o que pode evidenciar inclusive um constrangimento público no ambiente de trabalho. A mistura das relações pessoais - que são a princípio simétricas - com as relações institucionais - claramente assimétricas - impulsiona

a Clara a entrar em uma caverna de medo, na qual não enxerga por onde ir, como fazer, e acabando por se sujeitar a esta situação, reforçando a atuação micropolítica da coordenadora em revigorar discursos homogeneizantes.

Ela avalia explicitamente o quanto essa situação a impactou negativamente nas linhas 6 e 7 (“isso marcou a minha trajetória como professora”), e 13 (“e aí isso mexeu comigo assim demais↑”), reforçando o peso dessa situação com termos como “marcou” e “demais” - ambos ditos com ênfase, e o último com subida de entonação. É possível entender esta narrativa como uma história de vida (LINDE, 1993), pela força que possui na vida de Clara. Foi a partir desta situação que podemos entender que um trauma foi gerado, já que isso mexeu demais com ela, e uma preocupação constante repassada em sua cabeça, tais como: será que posso falar sobre mim? Evito qualquer assunto que envolva minha esposa? Eu tenho a liberdade para falar sobre essas questões?

Ainda, entre as linhas 14 e 17, Clara reforça a posição hierárquica em que está. Apesar de ainda estar na faculdade, ela já era professora regente; se ela insistisse no seu posicionamento, talvez perdesse a oportunidade. Ela também entende, na linha 16, que estar atuando naquele local era uma questão de “muita sorte”, e não uma questão de competência. Ela não se enxerga como merecedora de ser professora regente, e essa avaliação negativa de si acaba por evidenciar o medo que sente. Medo este que é injetado e reforçado pela sua coordenadora, ao reforçar aspectos da heterossexualidade compulsória (HALBERSTAM, 2011). Nessa situação, Clara ainda está naturalizando esse tipo de discurso, tendo em vista que, com medo, precisou fazer um apagamento de si própria, por achar que já estava em uma situação muito favorável, que “tava ganhando demais” (linha 21). Ao fazer essa escolha lexical, ela entende que a posição que ocupa não é uma recompensa dos frutos de seu trabalho, mas uma espécie de bônus, um adicional. Se ela precisa agradecer a posição em que está por entender que já está ganhando demais, isso reforça as estruturas de poder das relações. Existe um limite do que podemos pedir ou não: se fosse uma mulher heterossexual, jamais se preocuparia com a menção de seu marido; mas, como está em um relacionamento homossexual, ela poderia estar pedindo licença demais para existir, podendo ser podada a qualquer instante, seja com a perda do cargo de professora regente seja pela demissão.

Ainda, se pensarmos na segunda lâmina de análise, que se debruça sobre como os participantes estão interagindo, eu demonstro apoio nas linhas 17 e 18 ao dizer “Você não queria comprar uma briga” enquanto ela dizia “Não queria peitar, eu não tinha como comprar briga não tinha não tinha”. O meu comentário avalia, de maneira negativa, como as relações não heterossexuais são vistas no dia a dia: como uma briga a ser comprada. Ao avaliar isso, pode-se interpretar que as emoções de insegurança e preocupação emergem, já que precisamos fazer escolhas e decidir o quão dispostos estamos para comprar essa briga. Ao repetir os termos “não tinha” três vezes com ênfase, ela reforça o quanto que falar do seu relacionamento era um motivo para afetar sua saúde mental, não por ela mesma, mas por como as outras pessoas poderiam agir, reagir e comentar.

Clara reforça, ao longo da linha 25, que essa história de vida a marcou ao longo de três anos e enfatiza isso ao falar. Uma mudança dessa perspectiva só foi acontecer após a ajuda de sua atual esposa (linhas 29-33). A professora demonstra conversar bastante com sua companheira sobre essas situações e, no ano de casamento delas, sua cônjuge reforçou a necessidade de ela falar de sua vida pessoal dentro de sala. Para sua esposa, ela não podia de maneira alguma deixar de falar sobre isso, tanto é que são repetidas diversas vezes palavras como “precisa” (repetidos nas linhas 29, 30, 32 e 33), “você não acredita...” (linhas 31 e 32) e “é importante” (linhas 31 e 33). A esposa de Clara, representada em discurso reportado com alto teor avaliativo, reforça e encoraja Clara a não apenas ser livre, mas ser também um espelho e uma referência para as crianças com que trabalha, de forma a atuar micropoliticamente contra uma educação restritiva e normativa, apelando para a ideia de “você não acredita em quem a gente é?” (linhas 32 e 33). Podemos fazer, então, um paralelo: enquanto a situação com a coordenadora demonstra uma avaliação negativa sobre assumir sua posição enquanto lésbica, sua esposa reforça positivamente que ela precisa, que é necessário que ela faça isso. A coordenadora representa um ponto de insegurança, e a esposa um ponto de segurança, ocorrendo embates discursivos e um choque de ideologias. Só com o apoio da esposa e com o auxílio da terapia (linha 34), ela passou a falar com as crianças em sala de aula sobre aspectos de sua vida pessoal e a se sentir mais livre para apenas ser.

Sendo assim, os Discursos (GEE, 2001) que aqui circulam reforçam os embates de disputas antagônicas. Por um lado, uma disputa mercadológica de não

querer apresentar outros formatos de família, pois isso pode significar a perda de clientes que não querem que seus filhos tenham contato com pessoas LGBT. Digo isso, partindo do fato de que a coordenadora é uma pessoa próxima a Clara e, ainda assim, fez o comentário que não apenas causou constrangimento no momento, como também ajudou a perpetuar essa sensação por anos. Por outro lado, temos aqui uma disputa de resistência, tanto para a validação da vivência homoafetiva, quanto para uma atuação interna (aceitação e libertação de Clara de si mesma) e externa (normalização para as crianças de outros formatos de família).

Mudando um pouco de foco, o excerto 2 também faz parte da conversa que tive com Clara. Nós estávamos falando sobre datas comemorativas na escola, especificamente o Natal, e conversando sobre quais atividades eram realizadas. Estávamos falando especificamente que as crianças já não tinham de fazer papais noéis de *biscuit* e coisas do gênero, já que não eram comemorados feriados religiosos. Entretanto, ao falarmos disso, lembrei a adesão do Dia da Família nas escolas, e a partir disso Clara traz a narrativa de uma cena que aconteceu com sua sobrinha no colégio em que estudava.

EXCERTO 2

1 2 3 4	Carlos	sim... e não <u>só</u> a questão da religião, não sei se lá no seu colégio é <u>assim</u> também, mas uma coisa que eu fiquei feliz de saber de hoje em dia é que eles não comemoram mais o dia das mães ou dia dos pais, é [<u>só</u> dia da família, ponto]
5	Clara	[sim, é só dia da família]
6	Carlos	ai fiquei aí que <u>paz</u> isso
7 8 9	Clara	algumas escolas ainda <u>erram</u> , né? elas fazem o dia da família duas vezes ao ano, uma perto do dia das <u>mães</u> e uma perto do dia dos <u>pais</u> ((risos))
10	Carlos	pra ai- já fica implícito né nossa "dia da família"
11 12 13 14 15 16 17 18 19	Clara	mas pra você ter noção, lá na escola a gente também não comemora dia dos pais, dia das mães, é só dia da <u>família</u> , mas a minha sobrinha trabalha- ° <u>trabalha</u> ° ((risos)) estuda no xxxx e os pais dela são <u>divorciados</u> , é a minha irmã e o pai dela, e aí o pai dela não <u>pôde</u> ir no dia dos pais, e ela ia ficar lá <u>sozinha</u> e aí minha irmã foi, e ela foi <u>barrada</u> , ela foi barrada na <u>porta</u> , e ela depois falou "eu vou entrar <u>sim</u> , minha filha tá <u>aqui</u> , ela não vai ficar <u>sozinha</u> " e foi ela e minha mãe, a avó da Rita ²⁹ e:, um

²⁹ nome alterado de forma a proteger a identidade do testemunho.

20 21 22 23		nível <u>tão grande</u> de constrangimento que na hora de tirar- pra <u>entregar</u> o presente dos pais que eles fizeram falou pra tirar a foto com <u>o professor</u> de Educação Física pra tipo representar uma <u>figura masculina</u> , um <u>pai</u>
24	Carlos	<u>nossa...</u>
25 26 27 28	Clara	então você vê <u>duas</u> escolas para crianças <u>igualmente</u> ricas, <u>igualmente</u> privilegiadas, igualmente <u>majoritariamente</u> brancas na Barra da Tijuca com duas propostas <u>totalmente</u> diferentes
29 30 31	Carlos	nossa, mas eu to <u>chocado</u> , porque é isso você colocar um outro professor que assim- pode ter [o contato que tenha com aquela criança]
32	Clara	[ele <u>não é</u> o pai dela↑]
33 34	Carlos	<u>exatamente</u> , assim só pra poder representar uma figura masculina, sabe? (...)
35 36 37 38 39 40	Clara	é isso, pra minha irmã não incomodou <u>tanto</u> ela porque ela é uma mulher <u>heterossexual</u> , incomodou o fato de ela <u>não</u> <u>poder agir</u> ali pela filha dela porque o pai dela não <u>tava</u> , o pai dela tava <u>ausente</u> , né? mas e se ela tivesse duas mães? aí minha irmã falou "E se fosse a Clara, a mãe?" né "a Clara e a esposa dela?"
41	Carlos	<u>aí</u> a situação ia <u>ficar...</u>
42	Clara	primeiro que ela <u>não ia</u> estudar lá ((risos))

A conversa progride a partir de nossas posições contra a existência da comemoração do Dia dos Pais e Dia das Mães, mas a favor do Dia da Família. Para isso, falamos sobre um episódio que a família da Clara passou na escola de sua sobrinha e, depois, comparamos como ambientes igualmente privilegiados de acesso possuem posturas muito diferentes, quando consideramos os diferentes formatos de família e performatividade. Por fim, falamos sobre como a experiência desta situação teria sido pior ainda se tivesse sido vivida por uma família homossexual, mesmo que o constrangimento que tenham passado tenha sido bem similar aos que ocorrem com lares homoafetivos.

Indo agora ao texto propriamente dito, entre as linhas 2 e 4, eu digo que "mas uma coisa que eu fiquei feliz de saber de hoje em dia é que eles não comemoram mais o dia das mães ou dia dos pais, é [só dia da família, ponto]". Aqui, ao avaliar a existência do dia da família, externalizo tanto as emoções de "feliz" quanto de "paz" (linha 6) ao entender a existência de dia dos pais ou das mães como algo ruim. Eu exponho, indiretamente, que separar nessas categorias é

uma maneira de excluir certas famílias, e a escolha tanto dos eventos quanto dos nomes deles geram um alinhamento moral ideológico. Separar em dia dos pais e dia das mães significa partir da lógica de uma família patriarcal normativa, sendo que esta já foi muito bem documentada como falida, disfuncional e um ponto de desamparo (hooks, 2018). Sendo assim, a minha fala pode ser vista como um exemplo da dimensão moral da linguagem (LINDE, 1993). Do lugar de quem proferiu a frase, esse tipo de comemoração me traz paz, por ver que vários estudantes que já passaram por mim não tinham um pai ou uma mãe ou nenhum dos dois - alguns eram criados por outros parentes, outros eram adotados - e ficavam mais tristes ou afastados nessas comemorações. Isso significa que é um passo dado para fugirmos da lógica de construção de família hegemônica e normativa, composta de pai, mãe e filho(a), tão repetida exaustivamente no senso comum. Nesse momento da conversa, Clara se coloca numa posição de apoio, contestando realidades que ainda separam uma comemoração para os pais e outra das mães. Ela externaliza, entre as linhas 7 e 9, que “algumas escolas ainda erram, né?”, com ênfase no “erram”, verbo que já traz uma avaliação negativa, emergindo uma emoção de descontentamento. No final dessa fala, tanto eu quanto ela rimos da situação em que escolas colocam comemorações perto dos dias dos pais e das mães, não como um riso de felicidade, mas uma risada irônica, o que corrobora nossos alinhamentos como favoráveis um ao outro.

Após essa troca inicial, Clara passa a contar uma história que aconteceu com sua sobrinha e sua irmã em outro colégio. Para iniciá-la, ela enfatiza que os pais de sua sobrinha são divorciados (linha 14), e, no dia dos pais, sua irmã (mãe da criança) levou-a para a escola para uma comemoração em que foi “barrada” (linha 17). Primeiro, coloca ênfase no termo “barrada”; depois, repete “barrada na porta”, com ênfase em “na porta”. A escolha lexical reforça que a escola atuou para impedi-la de entrar, mesmo sabendo que não tinha nenhum responsável do gênero masculino para ficar com ela; ou seja, a posição da escola era, a qualquer custo, reforçar a lógica de família tradicional, na qual apenas um homem poderia atuar como representante da criança naquele dia, diminuindo no contexto o valor da mãe de Clara como família. Não só isso, como cogitaram deixar a criança desacompanhada em um ambiente repleto de familiares, desconsiderando como essa criança poderia se sentir sozinha. Mesmo a irmã de Clara, mulher

heterossexual, pôde sentir na pele o que era uma restrição de vivências não-hegemônicas.

Mesmo tendo conseguido entrar, mais uma cena um tanto quanto agressiva quanto significativa estaria por vir. Nas linhas 22 e 23, Clara conta que sua sobrinha teve de tirar foto com o professor de Educação Física “pra tipo representar uma figura masculina, um pai”. Ao reforçar os termos “figura masculina” e “pai”, Clara avalia um ponto de discordância com o colégio, podendo ler uma emoção de irritação e insatisfação pelo tom de voz e ênfase. Nesse momento, a instituição escolar reforça e prefere fazer com que a criança tirasse a foto com uma pessoa que não era próxima da família dela a tirar uma foto com a mãe ou com a avó, que estavam presentes. Para a escola em questão, o valor da figura paterna era mais importante e necessário do que todo o constrangimento que tanto a sobrinha quanto a mãe e a avó passaram na situação. E se a sobrinha de Clara fosse filha de um casal de lésbicas? Ou se fosse adotada por uma família de outro formato ou criada por uma tia? Para aquele ambiente, isso não teve importância, a prioridade era que corroborassem um discurso cisheteronormativo. Ademais, a avaliação negativa de Clara pode ser ainda reforçada pela fala presente na linha 20 (“um nível tão grande de constrangimento”), na qual utiliza para introduzir a situação da foto. Aqui, o uso do termo de intensidade “tão”, adjetivo “grande” e o próprio termo “constrangimento” mostra o desalinhamento total de Clara com a situação. Tão grande ao ponto de que, caso Clara tivesse uma filha, ela “não ia estudar lá” (linha 42), reforçando a negativa e o não apoio às atitudes da escola por parte dela.

Ao longo da conversa, em relação à segunda lâmina de análise, tanto eu quanto Clara mantemos um alinhamento um com o outro, e um desalinhamento com a atitude da escola. Na situação da foto, eu reforço que fiquei “chocado” (linha 29) com a situação, porque não importa o contato que aquela criança tenha com o professor, ele não é o pai dela, que é exatamente a fala de Clara (linha 32). Apesar de a família de Clara ter contestado o impedimento e forçado a entrada na escola, a foto com o professor de Educação Física ainda aconteceu, o que simboliza uma atitude de naturalização da ideologia ali presente. É justo reparar o quão normalizada a situação é colocada, já que parece ser o protocolo adotado pela escola: várias crianças devem ter tirado foto com professores homens apenas para ocupar a figura de pai, como se a figura masculina fosse essencial e como se

todas as famílias a possuíssem. Como ficam as crianças que foram abandonadas pelos seus próprios pais, por exemplo? É por isso que o ambiente escolar precisa partir de uma pedagogia de desconforto (BOLER, 1998): de ser um ambiente que busca pensar criticamente valores, crenças e imagens cristalizadas. Quem sabe essa história vivida pela sobrinha de Clara não tenha se tornado uma história de vida, só que negativa, marcando-a?

Sendo assim, levando em consideração as ideologias que circulam na terceira lâmina de análise, é possível entender que a escola mantém uma posição firme e reafirma a naturalização do discurso cisheteronormativo. Toma-se maior evidência quando Clara, ao longo das linhas 25-28, diz que “você vê duas escolas para crianças igualmente ricas, igualmente privilegiadas, igualmente majoritariamente brancas (...) com duas propostas totalmente diferentes”. Ao comparar a escola em que trabalha e a escola da sobrinha, a ênfase nos advérbios ajuda a avaliar e reforçar o contraste que existe nesses espaços. Ambas são ricas, privilegiadas e ainda fazem parte de um recorte social de serem pessoas majoritariamente brancas; isto é, são espaços de circulação de poder na hierarquia social, e, na escola de sua sobrinha, há um grande esforço em manter o *status quo*. Enquanto uma trabalha micropoliticamente para trazer mudanças e novas perspectivas, a outra busca reforçar a heteronormatividade por meio de discursos e ações constrangedoras.

A seguir, no excerto 3, foco em uma conversa com Gil após debatermos um episódio de homofobia vivenciado por ele (que será visto na próxima seção 7.3). Neste diálogo, discutimos como que a escola em que trabalhamos lida com pessoas LGBT. Gil fala de uma perspectiva de quem acredita existir um silenciamento que percorre o nosso espaço escolar:

EXCERTO 3

1	Gil	(...) a gente não pode negar <u>também</u> que tem um espaço de
2		<u>silenciamento</u> dentro, <u>principalmente</u> , dessa unidade e aí
3		eu acho que é um silenciamento- >coitado do nosso
4		coordenador, gente, eu acho que nem é por parte <u>dele</u> <
5	Carlos	é- assim, eu já tive algumas conversas com tanto a
6		orientadora educacional quanto o coordenador nesse aspecto
7		e assim eles <u>super</u> incentivam a gente mas aí a [questão]-
8	Gil	[eu não sei-] °eu já não sei se a orientadora incentiva
9		<u>tanto</u> °

10 11 12	Carlos	é porque eu já fui lá perguntar se era tudo- porque os alunos <u>sempre</u> me perguntam se eu sou <u>casado</u> , se eu não [sou]
13	Gil	[você] já: falou?
14 15	Carlos	então, eu falo que sou <u>casado</u> , mas eles sempre perguntam "ah, com quem? qual o nome?"
16	Gil	E você responde?
17	Carlos	<u>Não</u> , eu troco de assunto, mas [aí]
18	Gil	[O mesmo caso] que eu
19 20 21 22 23	Carlos	Mas aí eu já perguntei pra eles "olha só assim eles me <u>perguntam</u> , sempre fico naquele <u>entrelugar</u> de falo, não falo, vai ser legal, não vai" e eles falaram "Carlos <u>assim</u> não tem problema <u>nenhum</u> , se- se acontecer alguma coisa a gente tá aqui pra te dar o <u>suporte</u> "
24	Gil	Não sei até que <u>suporte</u> é esse que eles vão me dar não...
25 26 27 28 29 30	Carlos	<u>Pois é</u> , porque se for uma coisa maior, sei lá, vier ordem de <u>direção</u> , vier ordem de <u>outro lugar</u> ai eu-... ai que entra o embate, eu-eu <u>posso</u> comprar essa briga <u>agora</u> ? e aí eu digo com todas as ((letras)) <u>financeiramente</u> ? assim, eu posso comprar essa briga <u>financeiramente</u> ? eu sei que eu <u>não posso</u> agora
31 32 33 34	Gil	se é um lugar em que <u>minimamente</u> eu não me sinto confortável em abrir a <u>minha vida pessoal</u> e eu acho que a gente, enquanto LGBT, é <u>muito</u> diferente... o ser professor LGBT do ser professor hetero né?
35	Carlos	<u>Com certeza</u>
36 37	Gil	o professor hetero vai chegar falando do <final de semana>, <com sei lá quem>,
38	Carlos	que foi no samba, [que saiu com a namorada]
39	Gil	[que foi no samba, que saiu com a namorada]
40	Carlos	que foi no <u>cinema</u> , saiu pra um <u>date</u> e <u>foda-se</u>
41 42 43 44	Gil	e essas assim- acho que- claro, <u>obviamente</u> isso já demonstra o <u>privilégio</u> que eles têm de poder falar sobre todas essas coisas e nada acontecer, e a gente ter que pensar <u>dez vezes</u> antes de falar sobre

Ao longo do excerto, buscamos desenvolver como esse silenciamento ocorre e se ele de fato acontece, já que eu e Gil entramos em certo embate. Para desenvolver esse tópico, trouxe conversas que tive com o coordenador e orientadora educacional sobre meu relacionamento, já que os estudantes

costumam perguntar bastante e, por mim, não teria problema falar, mas não sabia se para a escola seria uma questão (o que demonstra uma naturalização por minha parte dos discursos cisheteronormativos). A partir daí, fazemos comparações entre os professores heterossexuais e os docentes LGBT.

Analisando por partes, neste trecho, Gil conta, ao longo das linhas 1 a 4, que existe “um espaço de silenciamento” dentro da unidade da escola em que trabalhamos juntos. Ele reforça, aumentando a velocidade de seu discurso, que não acha que é culpa de nosso coordenador (linha 4), o que evidencia sua preocupação em ressaltar que essa atitude não parece vir da coordenação, mas de instâncias superiores que determinam a lógica de funcionamento da escola. Da minha vivência, tendo a concordar com ele, porque, desde que entramos nesta escola, o número de profissionais LGBT aumentou bastante. Lembro-me de entrar naquele espaço pela primeira vez em 2019 e de ver pessoas LGBT praticamente apenas entre os estagiários, e o número de professores deste grupo social foi aumentando ano após ano. Já se pode ver uma quantidade relevante de professores LGBT, mas que ainda se distancia bastante do número de professores heterossexuais. Voltando ao trecho em questão, Gil, nesse momento, parece avaliar a postura da escola negativamente, já que enxerga o nosso coordenador como alguém não alinhado em relação ao estabelecimento de ensino, principalmente por evidenciar o termo “dele” (linha 4 - “eu acho que nem é por parte dele”).

Ao longo das linhas seguintes, levando em consideração a segunda lâmina de análise, eu e Gil entramos em discordância em relação a nosso coordenador e orientadora. Na linha 7, reporto que já conversei com eles sobre nos assumirmos para os alunos e comento, baseado no que disseram, que “super incentivam a gente”; e Gil responde “eu já não sei se a orientadora incentiva tanto” (linhas 8 e 9), dando ênfase no tanto e falando esta frase em tom mais baixo. Aqui, não recebemos tantas informações do porquê de ele acreditar que ela não incentivaria, mas, em outro momento de nossa conversa (parte esta que optei em não analisar nesta dissertação), conversamos sobre a situação de um grupo de alunos em relação à festa junina. Tipicamente, acontece um casamento na celebração, e os estudantes perguntaram se poderiam formar um casal de homens ou um casal de mulheres, o que foi vetado por ela, reforçando a veiculação de uma ideologia normativa que desnaturaliza pessoas LGBT. Pode até não ser uma opinião pessoal

dela, mas, naquele momento, ela agiu como representante da instituição, não permitindo esse espaço.

Posteriormente, explico que perguntei para o coordenador pedagógico e para orientadora educacional se estava tudo bem falar sobre minhas vivências LGBT, já que os alunos sempre me questionam se sou casado (linha 11), e nesse momento Gil pergunta se eu já falei (linha 13). Respondi que digo que sou casado e que eles sempre indagam o nome em seguida, e Gil questiona “E você responde?” (linha 16). Disse que “não, eu troco de assunto” (linha 17), com ênfase no não, o que demonstra a minha naturalização do meu próprio apagamento. Aqui, Gil age de maneira cooperativa, falando “O mesmo caso que eu” (linha 18). Isso demonstra que nós dois não nos sentimos seguros e que avaliamos que a exposição seria danosa, evocando emoções de medo e insegurança sobre falar de aspectos primordiais de nossas vidas pessoais, reforçando micropoliticamente a vivência cisheteronormativa, por não atuarmos em prol do nosso valor e de nossa existência.

Na linha 23, eu faço um discurso reportado, refazendo a fala que o coordenador e orientadora tiveram comigo de que “a gente tá aqui pra te dar o suporte”; ao utilizar uma fala deles, não apenas tento me posicionar em prol de agirmos com maior liberdade, como também os construo assim, como agentes representantes dessa liberdade. Digo isso, levando em consideração que, de acordo com Abreu (2018, p. 54), a fala reportada é um “(...) recurso intertextual que atende a objetivos interacionais específicos. Ao lançar mão da fala de outra pessoa, o narrador quer se construir, mas também quer construir o outro”. Entretanto, Gil diz, na linha 24, “Não sei até que suporte é esse que eles vão me dar não...”, o que reforça o embate inicial que tivemos. Aqui, eu mudo de postura e concordo com ele, avaliando a postura da instituição como algo negativo, ao dizer que, se “vier ordem de direção, vier ordem de outro lugar”, provavelmente tanto o coordenador quanto a orientadora ficariam de mãos atadas. Avalio que certos valores só são aceitos até certo momento, até o ponto em que o desconforto *queer* não fique explícito demais a ponto de gerar reclamações dos clientes.

Nessa mesma fala, trago outro aspecto bem parecido da conversa que tive com Clara. Eu pergunto “eu posso comprar essa briga agora? e aí eu digo com todas as ((letras)) financeiramente?” (linhas 27 e 28); e, ao fazer isso, avalio negativamente a postura da escola assim como avalio minha própria atitude como

algo inadequado, mas que estou fazendo por sobrevivência. Falar de coisas básicas da minha vida e agir do jeito com que ajo significa comprar uma briga, pedir uma licença a todo instante para viver, podendo evidenciar uma emoção de revolta e, ao mesmo tempo, insegurança. Eu mesmo ajudo a naturalizar as ideologias que busco combater. Porém, pergunto-me até que ponto agir assim também não é um jeito de morrer aos poucos por dentro. Viver não é apenas pagar as contas.

Para finalizar este excerto, nas linhas 33-34, Gil comenta que “a gente, enquanto LGBT, é muito diferente... o ser professor LGBT do ser professor hétero, né?”, encontrando apoio em mim no momento que digo “Com certeza” (linha 35). Ao longo das linhas 36-40, citamos situações que professores heterossexuais compartilham dentro de sala e nos ambientes escolares, sendo elas completamente naturalizadas. A avaliação de Gil se torna mais explícita entre as linhas 42 e 44: “demonstra o privilégio que eles têm de poder falar sobre todas essas coisas e nada acontecer, e a gente ter que pensar dez vezes antes de falar sobre”. Aqui, Gil questiona a passabilidade e a normalidade que as vivências heterossexuais possuem: eles podem falar que foram no samba e que saíram com a namorada(o) (linha 38/39), que foram no cinema (linha 40) e outros espaços. Não há questionamento algum para esses professores e professoras, enquanto para nós, pessoas LGBT, responder uma pergunta tão simples como “Como foi o final de semana, professor?” se torna uma pergunta capciosa, podendo abrir margem para julgamentos e questionamentos. Gil, então, avalia a vivência de tais professores como algo repreensível, não porque eles estão falando de suas vidas e compartilhando experiências, mas porque nós não temos esse espaço e, se quisermos ter, isso significa nos expor, o que também evidencia uma naturalização das ideologias dominantes cisheteronormativas. Com isso, parece que nós congelamos, sem atitude e sem saber como reagir, e podemos ver as ideologias da terceira lâmina de análise sendo traçadas por todo o trecho, mas aqui se evidencia o que tem aparecido também nos outros excertos. Há duas forças ideológicas em choque e, na minha conversa com o Gil, a perspectiva normativa parece ter mais força, pelo menos por agora. Entendo que o sentimento que surge é de revolta, mas não parecemos saber muito bem o que fazer com ele.

A seguir, o excerto 4 trata de um momento da conversa em que perguntei a Pablo como ele se sentia em relação a sua performance no novo ambiente em que

trabalha. Recentemente, Pablo assumiu o cargo de Professor de Matemática na Prefeitura do Rio de Janeiro e já tínhamos debatido bastante sobre algumas vivências do ambiente de escolas privadas da mesma cidade, então nesta hora quis entender melhor como era a experiência dele nesse novo espaço. Para isso, ele descreve algumas atitudes dos funcionários da escola, além de narrar um episódio.

EXCERTO 4

1 2 3 4 5 6	Carlos	(...) sei que você tá com uma experiência <u>diferente</u> , e aí queria saber de você como tá <u>sendo</u> a experiência nesse ambiente novo em relação a sua <u>performatividade</u> , em relação sua <u>sexualidade</u> , se você se sente amparado pela <u>instituição</u> , se você- como é sua relação com <u>os alunos</u> , queria saber mais um pouquinho sobre isso
7 8 9 10 11 12 13 14 15	Pablo	então, eu acho que eu me sinto mais <u>confortável</u> comigo mesmo <u>hoje em dia</u> , e tenho menos () preocupações com algumas coisas, mas ainda reconheço muitas preocupações em outras... >vou citar daqui a pouco< mas assim eu me sinto amparado pela escola porque eu já vi os diretores fazendo discursos de... assim discursos <u>pró-LGBTs</u> assim, de defender e tudo mais, tem uma galera <u>muito</u> progressista na minha escola né? e tal, <u>mas</u> poucas pessoas eu falei abertamente que eu sou gay, por exemplo... não é algo que-
16 17	Carlos	mas você diz- e os que você falou eram do corpo <u>docente</u> , eu imagino?
18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	Pablo	sim... e mesmo os que são mais próximos de <u>mim</u> assim é até curioso que os dois que eu falei com todas as letras são dois <u>estagiários</u> , que são duas pessoas que têm idade próxima de mim... os outros eu não me escondo, tenho rede social, me expesso nas minhas redes- >isso era uma coisa que eu não fazia antes<, as minhas redes eu <u>uso</u> de uma forma muito- uso um <u>linguajar</u> , faço postagens <muito dentro da esfera LGBT>, coisa que eu me <u>privava</u> antigamente, então acho que eles conseguem perceber... não tento me <u>conter</u> , mas também não fico- não me exponho com todas as letras, nem pros meus colegas nem pros meus alunos, e confesso que eu ainda acho que me <u>privo</u> dentro de sala de aula de:: falar sobre minha sexualidade, até mesmo <em momentos> que eu poderia falar
32	Carlos	Aham
33 34 35 36 37 38 39 40 41	Pablo	é algo que eu me- ainda me sinto <u>mal</u> e porque como <u>educador</u> a gente <u>tem</u> que fazer eles refletirem, fazer com que eles diminuam seus preconceitos e tal, mas eu lembro de uma aula que eu tava- que eles <tavam falando> sobre um menino que tava pegando o outro falando "ah fulano é <u>viado</u> " "mas o namorado do outro é <u>mais viado</u> do que ele" dizendo assim como se o outro fosse <u>mais afeminado</u> e aí eles usavam- ai tavam zoando falando de uma travesti, mas ai usavam termos pejorativos como traveco e tudo mais
42	Carlos	e você chegou a intervir nessas situações?

43	Pabllo	não... eu só pedia para eles [pararem]
44	Carlos	[pararem]
45 46 47 48 49 50 51 52 53	Pabllo	eu não me sentia à vontade porque eu percebia ali o meu medo, e eu me sentia muito mal, eu lembro que eu até falei com meu psicólogo na semana seguinte sobre isso (...) de me sentir culpado de não ter intervindo, de ter falado () situações por exemplo de racismo e machismo que eu já presenciei eu fui incisivo, eu fiz um discurso, mas de LGBTfobia eu ainda me sinto meio travado, eu ainda me sinto num lugar que, pra mim, eu me envergonho assim de <não conseguir levantar a bandeira>

Essa conversa toma rumos que vão se divergindo. Inicialmente, Pabllo conta que se sente mais confortável hoje em dia, tanto consigo mesmo quanto com os representantes da instituição pública em que trabalha. Porém, ao desenvolver sua fala, podemos perceber que ela termina em um lugar de insegurança, preocupação e vergonha. Olhando este diálogo de maneira minuciosa, o primeiro ponto a ressaltar é que Pabllo comenta, logo no início (linhas 7-8), que há uma diferença crucial: “eu acho que eu me sinto mais confortável comigo mesmo hoje em dia, e tenho menos () preocupações com algumas coisas”. Ao utilizar o termo “acho”, podemos ver uma modalização em seu discurso no lugar de uma afirmação, o que evidencia uma possível incerteza quanto a esse conforto. Entretanto, quando comparado com seu passado, ao dar ênfase nos termos “hoje em dia”, ele indica uma avaliação de uma troca de perspectiva sobre si mesmo, possuindo uma melhor estima sobre si. Entendo que emerge uma emoção de segurança em sua fala, mesmo que diga, nas linhas 9 e 10, que “ainda reconheço muitas preocupações em outras” coisas. Nesse sentido, realço que o movimento acontecendo aqui não é de fora para dentro, de uma aceitação social, mas de uma aceitação de si mesmo.

Ele também diz que se sente amparado pela escola, por ver diretores fazendo “discursos pró-LGBTs, de defender e tudo mais, tem uma galera muito progressista” (linhas 12-13). Ao relatar os discursos dos cargos de liderança, ele avalia aquele espaço como seguro, já que entende que os representantes daquela instituição defendem pessoas LGBT: eles não pediriam que ele escondesse ou fingisse ou apagasse sua performatividade. O valor deste grupo social é reconhecido nesse espaço institucional; e, olhando a partir da terceira lâmina de análise, os diretores parecem agir micropoliticamente com suas falas para

normalizar e integrar as pessoas LGBT, defendendo ideologias contrahegemônicas. E, ainda, é possível perceber um alargamento desses discursos para outras pessoas que trabalham ali, já que reforça o aspecto de intensidade ao dizer que tem pessoas “muito” progressistas. Isso demonstra que, caso acontecesse algum episódio de discriminação, ele entende que teria amparo e suporte das pessoas naquele ambiente.

Entretanto, Pablo diz que apenas para “poucas pessoas eu falei abertamente que sou gay” (linha 15); quando perguntei se eram do corpo docente (linha 16), ele responde “(...) é até curioso que os dois que eu falei com todas as letras são dois estagiários, que são duas pessoas que têm idade próxima de mim...” Aqui, pode-se interpretar por duas linhas. Uma é que os estagiários, por serem mais novos e mais próximos da idade dele, provavelmente estão mais abertos e receptivos a questões de gênero e sexualidade, o que faz com Pablo os avalie como pessoas seguras para falar sobre o assunto. Ao mesmo tempo, são pessoas que, conscientemente para ele ou não, estão um ponto abaixo na hierarquia institucional, o que reforça que eles não teriam poder ou força para atuar contra pessoas LGBT, já que estão em uma posição com menor autoridade. Esses dois fatores combinados podem facilitar para que Pablo avalie a situação de maneira positiva, sentindo-se confortável.

A seguir, Pablo comenta que, em relação aos outros, “eu não me escondo, tenho rede social, me expresso nas minhas redes- >isso era uma coisa que eu não fazia antes<” (linhas 21 a 23). Com esse comentário, Pablo reforça uma avaliação positiva de si mesmo por entender que, por mais que outrora se escondesse, hoje ele já não faz mais isso, agindo micropoliticamente para reforçar sua posição enquanto pessoa LGBT e contestar Discursos dominantes. O fato de ter falado com rapidez “isso era uma coisa que eu não fazia antes” é uma maneira de reforçar a força que isso teve em sua vida. Apesar de não se expor com todas as letras (linhas 27-28), sua postura de apenas viver sua vida como quer já é um caminho para desnaturalização e não incorporação de discursos hegemônicos.

Logo em seguida, ao longo das linhas 29 e 31, ele diz que “confesso que eu ainda acho que me privo dentro de sala de aula de:: falar sobre minha sexualidade, até mesmo <em momentos> que eu poderia falar”. Pablo vinha construindo uma avaliação positiva de si, mas passa a se enxergar de outra maneira, já que o termo enfatizado “privo”, neste contexto, reforça o seu

apagamento de coisas que gostaria de falar, mas que ainda não consegue, mesmo quando ele tem o espaço para fazê-lo. Assim, evoca um discurso que recai na naturalização do apagamento das nossas vivências no ambiente escolar. A própria utilização do termo "confesso" traz um tom pessoal e de avaliação negativa, pois geralmente confessamos quando escondemos algo ou quando somos acusados ou quando a opinião a ser dada será impopular. Ele é mais explícito nas linhas 33 e 34, ao dizer que “é algo que eu me- ainda me sinto mal e porque como educador a gente tem que fazer eles refletirem”: isso é algo que faz com que ele mesmo se julgue, reforçando que nós, professores e educadores (dando ênfase ao falar isso), temos que fazer eles refletirem, alinhando-se aos discursos de Freire (1974). É nosso papel e, no momento que cedemos a essas ideologias, corroboramos para continuarem tendo a força que têm. Como Pablo diz, é necessário “fazer com que eles diminuam seus preconceitos” (linha 35); e, se o ambiente familiar e os espaços que eles frequentam não fazem isso, cabe a nós, como professores, abrir espaço tanto para que se permitam se expressar da maneira que queiram quanto respeitar e acolher diferentes pessoas.

A partir disso, Pablo narra um episódio que os alunos estavam comentando sobre dois meninos que estavam se envolvendo romanticamente, reportando discursos como “ah fulano é viado” e “mas o namorado do outro é mais viado do que ele” (linhas 37 e 38). Aqui, o professor constrói seus alunos como reprodutores de ideologias normativas, ajudando a naturalizar essas ideias. A própria intensidade do termo “viado” já demonstra a utilização pejorativa dessa palavra; e, ao dizer que um é “mais viado” que outro, os alunos estão reforçando estereótipos de que existem posturas mais aceitáveis do que outras para homossexuais: se ambos tivessem uma performatividade mais masculina, esse tipo de comentário depreciativo não ocorreria. O homem que abdica de sua masculinidade e performa de maneira afeminada é visto como defeituoso e ridículo. Ele também cita que os alunos “tavam zoando falando de uma travesti, mas aí usavam termos pejorativos como traveco” (linhas 40 e 41), o que reforça o que desenvolvi ao longo do capítulo 3 sobre a normalização de ataques e ofensas à população trans, não sendo à toa que nosso país lidere o ranking de pessoas trans assassinadas no mundo inteiro. Quando perguntei se ele intervém nessas falas, ele respondeu que “só pedia para eles pararem” (linha 43) e ao utilizar o termo “só”,

evidencia que deveria ter falado mais e explicado por que aquelas falas eram problemáticas, ajuizando negativamente sua postura dentro de sala.

Ele reforça emoções de medo, insegurança e vergonha ao dizer que “percebia ali o meu medo” (linhas 45-46), “me sentia muito mal” (linha 46), “me sentir culpado” (linha 48) e “eu me envergonho assim de <não consegui levantar a bandeira>” (linhas 52-53). Ele percebe, ao discursar, que deveria ter agido micropoliticamente para evitar que esses Discursos circulassem e se deprecia por não ter conseguido. Ele reconhece os valores das pessoas LGBT, mas ainda carrega consigo muitas preocupações e medos que devem ter sido formados anteriormente. Não precisa ir muito longe para ver que, quando alguém defende pessoas LGBT, essas pessoas são rechaçadas em algum nível e, por isso, tem medo de se expor. Ele comenta que conseguiu ser incisivo e atuou contra discursos de racismo e machismo (linha 49), mas é possível interpretar que, por serem assuntos mais debatidos socialmente e que já são vistos como problemáticos por uma boa parcela da população, ele consiga atuar de maneira mais taxativa. No entanto, os discursos voltados para a população LGBT ainda não aparentam ter alcançado o mesmo espaço. Isso não significa dizer que as ideologias de discursos racistas e misóginos não circulem, pelo contrário. Meu ponto é que parece que os discursos de respeito e aceitação da população LGBT ainda não parecem ter chegado ao mesmo nível de discussão dos outros citados. Pablio se preocupa e parece, ao longo do tempo, estar tomando cada vez mais atitudes em prol de si e de pessoas LGBT. O senso de comunidade e apoio, tal qual a esposa de Clara faz por ela, pode ser algo que catapulte Pablio a cada vez mais agir de forma a defender e atuar contra a LGBTfobia.

De forma resumida, o embate ideológico não é tão institucional quanto nos outros excertos, mas um conflito interno. Ele sabe que terá apoio dos cargos de autoridade caso precise, mas ainda se sente travado para tomar certas atitudes e levantar a bandeira, como ele mesmo diz. Houve uma crescente inicial na sensação de orgulho e segurança, mas que terminou em falas exaltando emoções de vergonha e medo. Como a Olívia falou em nossas conversas, tudo faz parte de um processo; e Pablio está passando por um que, ao meu ver, faz parte de uma viagem, em que ele tem se aceitado e se abraçado, muito mais que outrora.

Caminhando para o último excerto deste tópico, o próximo refere-se à conversa que tive com Olívia. Também estávamos discutindo os aspectos

institucionais e se eles nos deixavam mais livres ou nos acorrentavam de alguma maneira. Um ponto que chama a atenção nesse trecho é que, enquanto nas outras conversas focamos muito na figura instituição *per se* (valores da escola e o que ela representa) e episódios com coordenadores e diretores, esse excerto foca na problemática do corpo docente.

EXCERTO 5

1	Olívia	assim em relação à <u>instituição</u> em si eu acho que é uma...
2		instituição mais <u>tranquila</u> pensando no geral assim é:
3		institucionalmente né pensando <u>coordenação</u> , <u>direção</u> , acho
4		que- pelo menos o nosso <u>próprio</u> coordenador já falou pra
5		mim assim que >não sei se ele sabe nada< mas ele já falou
6		como ((a escola que trabalhamos juntos)) é uma escola
7		<u>teoricamente</u> mais diversa nesse sentido porque <u>muitos</u> pais
8		tendem- tem essa tendência de colocar os filhos lá
9		<u>justamente</u> porque sabem que pode ser- entrar em contato
10		com várias <u>coisas</u> , que é mais diverso... então eu não acho
11		que vá rolar alguma coisa tipo "ai meu deus <u>vou demitir</u>
12		fulano porque fulano é <u>LGBT</u> " tipo não acho que isso role
13		ou que role algum momento de desconforto pela instituição
14		em si
15	Carlos	Aham
16	Olívia	mas::: <corpo docente é <u>complicado</u> > ((risos dos dois)) eu
17		não me sinto muito segura
18	Carlos	não se sente?
19	Olívia	não me sinto, não sei se é porque... >pensando nessas
20		coisas que são esperadas da gente< não sei se me sinto
21		seguro de assumir tranquilo que sou <u>bissexual</u> e tá tudo
22		bem <u>abertamente</u> dentro da instituição por mais que a
23		<u>instituição entre aspas</u> seja um pouco mais tranquila em
24		relação a isso... mas assim eu acho que os alunos <u>com</u>
25		<u>certeza</u> sabem, né? enfim isso até já comentaram () "ah
26		you tem namorado? namorada?" e eu só <u>não respondo</u> porque
27		eu não me sinto confortável de falar sobre isso com
28		eles... ainda é um pouco delicado pra <u>mim</u> , até porque eu
29		fico muito me <u> julgando</u> enfim, a gente tem as meninas do 7o
30		ano... tem algumas questões e muitos pais <u>não aceitam</u>
31		essas meninas então eu fico muito "putz e se isso- se me
32		assumir de alguma forma e isso né reverberar de alguma
33		forma <u>negativamente</u> ?" enfim... ainda fico com essas noias
34		eu acho que são noias, mas eu prefiro ficar °s°° quieta
35		assim... em relação ao nosso corpo docente, eu acho que é um
36		corpo docente muito heteronormativo, né? ((os dois riem))
37	Carlos	é:, sim, de fato é
38	Olívia	((...)) eu parto do pressuposto que não é da conta de
39		ninguém ((nossa sexualidade))
40	Carlos	Justo

41	Olívia	e se alguém quiser falar <u>alguma</u> coisa essa pessoa já tá
42		<u>errada</u> porque ela não tem que <u>falar nada</u> , ainda mais se
43		for algum tipo desse <u>comentário</u> assim ((sobre gênero e
44		sexualidade))... mas eu também não vejo isso sendo <u>pauta</u>
45		em momento <u>algum</u> , nunca ouvi esse assunto como pauta ()
46		em <u>nenhum momento</u> , na sala dos <u>professores</u> , nos
47		corredores, enfim, e aí conseqüentemente isso faz com que
48		a minha <u>performatividade</u> seja um pouco mais inibida, né?
49		no sentido de que- >°inibida ((reprovando o termo)),
50		porque não é uma coisa que da pra se inibir°< mas enfim,
51		mas seja mais:: sei lá
52	Carlos	disfarçada?
53	Olívia	é, disfarçada, passável, né?

Nesta conversa, falamos de diversas entidades dentro da instituição escolar, tais como a coordenação e direção; e Olívia verbaliza que entende ser um ambiente tranquilo, que não enxerga que assumir certas performatividades ali acarretem punições, restrições ou algo do tipo. Porém, ao falar sobre como se sente em relação ao corpo docente e como certos responsáveis de estudantes podem reagir ao saber que professores e professoras de seus filhos e filhas são LGBT, ela demonstra preocupação. Entra em cena, então, os “clientes” da instituição e os próprios colegas de trabalho.

Analisando agora parte por parte, ao falar sobre a instituição em que trabalhamos, Olívia entende que ela é “mais tranquila pensando no geral” (linha 2), mais especificamente “pensando coordenação, direção” (linha 3). Aqui, ela avalia nosso ambiente de trabalho como um espaço mais seguro, coisa que tanto eu quanto Gil discordamos parcialmente no excerto 3, pelo menos no que tange à direção. De fato, nós nunca vimos nenhuma repreensão ou questionamento negativo sobre performatividades dos funcionários da escola, mas, por mais que não tenha tido nenhuma indagação, é como se houvesse uma espécie de silêncio institucional, já que nunca falam sobre este tópico e muitos dos assuntos que permeiam as conversas/palestras/discussões/referências envolvem uma postura cisheteronormativa.

O tópico de silenciamento é evidenciado por Olívia entre as linhas 44 a 48, já que, em relação a assuntos de gênero e sexualidade, “eu também não vejo isso sendo pauta em momento algum, nunca ouvi esse assunto como pauta em nenhum momento, na sala dos professores, nos corredores, enfim, e aí conseqüentemente isso faz com que a minha performatividade seja um pouco mais inibida, né?”.

Olívia reforça seu incômodo, ao dizer que isso não é “pauta em momento algum” (linha 45) e tonifica seu discurso ao falar “em nenhum momento” (linha 46), avaliando a atitude da escola como algo ruim devido aos reforços de intensidade utilizados (advérbios “algum” e “nenhum”) com ênfase ao dizê-los, podendo exprimir aqui uma emoção de insatisfação. Reforço que, mesmo que não existam críticas diretas a pessoas LGBT pela escola, a invisibilização de certas famílias e relacionamentos também é uma mensagem; e isso ocorre na sala dos professores e nos corredores, de acordo com ela. Não falar sobre algumas vidas é como se elas sequer existissem; e qual mensagem estaríamos passando para os estudantes, se não mostrarmos a pluralidade dos modos de existir e viver por aí? Essa lógica de funcionamento, levando em conta a terceira lâmina de análise, ajuda a circular ideologias normativas e apagar certas pessoas da História.

Mesmo que determinadas vidas não sejam exaltadas ou comentadas pela escola, Olívia reforça sua posição de não acreditar que a direção tomaria alguma atitude mais brusca ao fazer uma espécie de discurso reportado entre as linhas 10 e 12: “então eu não acho que vá rolar alguma coisa tipo ‘ai meu deus you demitir fulano porque fulano é LGBT’”. Com isso, Olívia parece desnaturalizar preocupações que eu e Gil compartilhamos. Realmente, talvez seja ir longe demais considerar que seríamos demitidos por isso, mas nossas preocupações recaem sobre como esses assuntos chegariam aos pais conservadores dos estudantes, pois poderiam nos acusar de “doutrinação”, lógica que ganhou força e reforço pela repetição dos discursos cisheteronormativos da extrema direita em nosso país, que já estavam acoplados ao senso comum há bastante tempo. Ao fazer esse comentário, Olívia coloca a instituição em um lugar mais receptivo, evocando um sentimento de segurança.

Entretanto, nas linhas 16 e 17, ela comenta “mas::: <corpo docente é complicado> ((risos dos dois)) eu não me sinto muito segura”. O uso do “mas” prolongado já indica que ela irá dar ênfase no que é dito a seguir (“corpo docente”), destacando o uso da palavra “complicado”. Logo em seguida, pode-se realçar um momento de análise da segunda lâmina, já que nós dois rimos em um momento de cumplicidade, porque conhecemos o corpo docente que, de fato, possui algumas figuras complicadas por serem reprodutores de comportamentos normativos. Explicitamente, Olívia indica que não se sente “segura”, emergindo aqui então um sentimento de insegurança. Em relação ao alunado, ela não parece

se preocupar tanto porque diz que “eu acho que os alunos com certeza sabem, né?” (linhas 24 e 25), já que até perguntaram, via discurso reportado feito por Olívia, “ah você tem namorado? namorada?” (linha 26). Aqui, aponta-se em direção a uma normalização desta situação para os estudantes: ela os constrói de uma maneira que parecem mais abertos e receptivos a esse tipo de conversa, avaliando positivamente o interesse deles em saber mais sobre a docente.

Ainda assim, Olívia parece esbarrar com a mesma preocupação que eu e Gil trouxemos em nossa conversa. Ela comenta: “e eu só não respondo porque eu não me sinto confortável de falar sobre isso com eles... ainda é um pouco delicado pra mim, até porque eu fico muito me julgando enfim, a gente tem as meninas do 7º ano... tem algumas questões e muitos pais não aceitam essas meninas” (linhas 26 a 31). Olívia enfatiza as palavras “não respondo” para reforçar que ela não comenta este tópico com os alunos, dizendo que não se sente “confortável”, assim como eu e Gil expressamos no excerto 3. Explicitamente, pelo uso lexical, Olívia reforça o que já foi debatido aqui sobre o desconforto *queer* (AHMED, 2004): ela não se sente à vontade para falar coisas básicas de si mesma, naturalizando a circulação de discursos hegemônicos por causa do medo que sente. Ela ainda diz que se julga muito, avaliando a si mesma negativamente novamente. Para reforçar e exemplificar sua preocupação, ela cita as meninas do 7º ano que, no caso, são alunas que já até me perguntaram diretamente “professor, você apoia a causa LGBT?” (e respondi na ocasião “mas é claro!”), manifestam ter interesses pelo tópico (pesquisam histórias que contenham personagens LGBT e desenham arco-íris em diversos lugares, por exemplo) e até demonstram ter vontade de criar laços românticos com outras meninas.

A preocupação de Olívia aparece no comentário “muitos pais não aceitam essas meninas” (linhas 30 e 31), entendendo que a maneira com que ela age dentro de sala e o que ela fala pode ser lido como algo negativo pelos pais, como se ela fosse culpada em disseminar este pensamento na cabeça delas. Se esses pais estão tendo problemas em aceitar as próprias filhas, como seria isso com a professora, ainda mais em um ambiente de escola privada? Dessa maneira, pode-se interpretar que a preocupação de Olívia recai em também não ser aceita, gerando medo, preocupação e ansiedade (ao ponto de ela ficar atenta a sua performatividade, conforme linhas 48 e 53, ao dizer que sua performatividade é “um pouco mais inibida” e “disfarçada”), o que reforça que, para a escola, o valor dos alunos não

parece estar no que eles podem aprender e nas realidades que podem conhecer, mas sim que o valor está em não perder aluno algum por desalinhamento dos valores dos pais em relação aos valores da escola. Com isso, podemos relacionar essa fala com a educação bancária (FREIRE, 1974), na qual o propósito da escola se esvazia para dar voz ao que esses estudantes querem ouvir (ou o que essas famílias querem que eles e elas escutem)

Finalizada esta seção de análise, pode-se perceber que muitas emoções negativas surgiram em nossas relações com a instituição, sendo Pablo o único a ter experiências melhores e acolhedoras, mas que talvez possam ter acontecido justamente por ser o único que está trabalhando na rede pública de ensino. Nós, como professores LGBT, sentimos e vemos barreiras tanto institucionais quanto pessoais: sempre nos ensinaram que éramos um erro, um desvio, uma anomalia. E parece que é difícil se descolar desses discursos, mesmo sabendo que não estamos fazendo nada para prejudicar ninguém. Na verdade, evidenciar nossas vivências é até uma maneira de impedir que outros adolescentes e crianças passem pelas mesmas situações que passamos no passado. Pouco a pouco, estamos tomando as rédeas de nossos caminhos.

7.3

As relações com e entre nossos estudantes

Neste último tópico de análise, pretendo focar em partes de nossas conversas que exploraram a nossa relação com os estudantes e as relações entre os próprios alunos e alunas. As histórias aqui contadas, em sua grande maioria, são positivas. Podemos olhar para esses relatos e ver que, apesar de forças retrógradas ainda terem espaço em nossas sociedades, não são apenas elas que existem. As forças antagônicas, que buscam dar espaço e fazem vozes serem ouvidas, também estão com grande determinação para trazer vitalidade de volta à vida, para não deixar corpos se tornarem vazios, incompletos, constrangidos e renegados soltos ao mar. Pelo contrário, estamos a lançar boias salva-vidas o tempo todo. Não podemos deixar ninguém para trás, assim como também não podemos nos deixar. Apesar dos pesares, seguimos o rumo do vento, mas com a direção da proa a nosso favor.

No primeiro excerto a seguir, vemos uma narrativa de esperança. Clara traz uma sequência de fatos e conversas que aconteceram em sua sala de aula, que nos traz o frescor da perspectiva de um futuro melhor. A professora inicia contando que a educação, para ela, é de extrema potência, e traz situações envolvendo seu casamento, bonecas de cabelo curto e homens de saia, sendo todas as situações encaradas como naturais. A naturalização de coisas banais do dia a dia parece ser um lugar tão simples para as crianças, pena os adultos não alcançarem o mesmo patamar.

EXCERTO 1

1 2	Clara	A educação ela renova assim <u>todo dia</u> é um fresh start, e aí isso me dá <u>muito</u> tesão de trabalhar
3	Carlos	fico <u>muito</u> feliz de ouvir isso
4 5 6 7 8 9 10	Clara	ai ai tiveram várias situações envolvendo o casamento assim que eu me <u>mijei</u> de rir, tinha uma aluna que ela me casava e casava a Bruna ³⁰ <u>todo dia</u> ((risos)) ela falava "teacher Clara, você aceita se casar com a <Bruna>?" aí eu falava " <u>sim</u> ::" aí ela "agora você vai fazer a Bruna, tá Pedro?" ((outro aluno da turma)) " <u>Bruna</u> , você aceita casar com a [<u>teacher Clara</u> ?]"
11	Carlos	((risos)) [ela botava] o menino como a Bruna ((risos))
12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29	Clara	ai botava () agora, foi um pouco depois do casamento eu tenho uma aluna que ela é <u>muito perceptiva</u> (...) e assim, <u>quatro</u> anos cara, <u>cinco</u> anos, e ela tem uma Barbie que você encaixa atrás assim um rabo de cavalo e você tira o rabo de cavalo, >aí quando tira o rabo de cavalo ela só fica com o cabelo curtinho batidinho<, né? e aí mostrou " <u>olha</u> :: teacher Clara, essa Barbie quando eu tiro o rabo de cavalo dela fica <u>igual a Bruna</u> " sabe? e aí ela falou "Viu Bruna, fica bonita <u>igual</u> a você com esse <u>cabelo curto</u> "... por que? a Bruna foi a primeira referência delas de mulher de cabelo curto... olha <u>isso</u> , um aluno meu outro dia falou- não sei o que ele tava falando, tava numa <u>discussão</u> com outro colega de classe falando "ah sei lá o que de <u>saia</u> " aí falou "menino <u>não usa saia</u> !" ((e o outro aluno responde)) "usa saia <u>sim</u> , a teacher Clara me mostrou um menino usando saia, a teacher Clara me mostrou... então por que que não usa?" aí eu falei sobre o kilt, sobre diferentes culturas, sobre como a gente direciona isso
30	Carlos	e que era inclusive muito comum homem usar antigamente
31 32 33 34 35	Clara	mas é isso, <u>você</u> tem que <u>querer</u> , se <u>você quiser</u> , você <u>vai trazer</u> e as crianças <u>vão aprender</u> e elas <u>vão ressignificar</u> , agora se você não quiser, meu filho, um beijo e um abraço, você vai continuar dando <u>a mesma</u> aulinha de inglês, <u>do mesmo</u> jeitinho, "clothes" aí todo

³⁰ Nome da esposa de Clara alterado de forma a preservar sua identidade.

36		<p>mundo repete, aí mostra, aí aponta pra um casaco e repete "it is a coat" e você vai ficar <u>no mesmo</u></p>
37		

Clara discorre nas duas primeiras linhas como enxerga a educação. Ela apresenta uma avaliação positiva, trazendo emoções como esperança e satisfação em seu discurso ao dizer, com ênfase, que a educação renova “todo dia”, sendo sempre um “novo começo” (tradução da fala “fresh start”) e que sente “tesão”, acrescido do advérbio de intensidade “muito” dito de maneira enfática. Trabalhar, para ela, no contexto em que se encontra, toma um horizonte extremamente positivo. Levando em consideração a segunda lâmina de análise, eu trago um apoio a sua fala e a seu estado de espírito, dizendo que fico “muito feliz” (linha 3) em ouvir aquilo, avaliando também sua atitude como algo positivo.

Entre as linhas 4 e 6, Clara comenta que tiveram diversas situações relacionadas ao casamento “que eu me mijei de rir”, realçando o termo “mijei” de forma a acentuar o quão alegre e descontraído foram esses momentos. A professora explica melhor, entre as linhas 6 e 10, uma dessas situações, na qual uma aluna sua proferiu os clássicos dizeres de “você se aceita se casar com fulana?” não só com alguma frequência, mas “todo dia” (linha 6). No trecho em questão, a aluna pergunta diretamente para Clara “você aceita se casar com a Bruna?³¹” (linha 7), o que evidencia, pelo discurso reportado e pela situação apresentada, uma naturalização da cena de um casamento homossexual por parte da aluna. Ela, inclusive, faz isso em um jogo interpretativo com outro menino: ele representava a Bruna e recebia a pergunta “você aceita casar com a teacher Clara?”, o que demonstra que o gênero não tinha/tem importância para esta estudante. A aluna parece entender como algo comum, corriqueiro, sem nada a questionar. Os meus risos e os de Clara, presentes antes e depois de contar esta história, avaliam positivamente a situação, emergindo emoções como felicidade e esperança. Estávamos ali relaxados, e talvez esse seja o primeiro trecho analisado em que podemos ver uma risada espontânea, alegre, enquanto as outras que surgiram sempre estavam envolvidas em preocupação, nervosismo e ansiedade.

Esse não foi o único momento em que nos sentimos leves. Clara explica, entre as linhas 14 e 17, sobre uma boneca Barbie que tem como retirar/colocar um rabo de cavalo e que, sem este acessório, ela fica com um cabelo curto. Depois

³¹ Esposa de Clara.

disso, a docente recria um diálogo feito pela sua aluna, construindo sua aluna como alguém receptiva: “olha:: teacher Clara, essa Barbie quando eu tiro o rabo de cavalo dela fica igual a Bruna” (linhas 18 e 19) e “Viu Bruna, fica bonita igual a você com esse cabelo curto” (linhas 20 e 21). Podemos entender a força dessas frases quando a professora diz que “a Bruna foi a primeira referência delas de mulher de cabelo curto” (linhas 21 e 22). Com esta fala, sabemos que Clara contou para suas alunas sobre seu casamento e sua esposa, o que evidencia seu conforto e segurança em compartilhar isso com os estudantes, já que aparenta tratar o assunto com tanta leveza. Ainda, não é incomum que a performatividade hegemônica diga que mulheres devam possuir cabelo longo, e quem possui cabelo curto são sapatões ou até mal vistas. Com isso, a aluna consegue olhar para alguém com um cabelo diferente de todos que ela vê diariamente e não julga, reconhecendo beleza. É nesse contexto que podemos evidenciar o esperarçar de Freire (2012): através de suas ações, Clara busca manter sua sala de aula viva, representativa e crítica, lutando para mudar uma realidade que ataca certos corpos e performatividades.

Em outra situação exemplificada pela docente, ela traz o discurso reportado de um aluno que diz “menino não usa saia↑” (linha 25), demonstrando o desalinhamento desta criança com a possibilidade de homens usarem saia, já que enfatiza os termos “não usa” sem qualquer modalidade, trazendo ainda uma subida de entonação, que indica um tom de indignação, naturalizando a ideologia cisheteronormativa. Quando ele faz este comentário, Clara traz outro aluno em discurso reportado, que diz “usa saia sim, a teacher Clara me mostrou um menino usando saia, a teacher Clara me mostrou... então por que que não usa?” (linhas 26 a 28). A fala reportada evidencia a construção deste aluno como alguém que ajuda a naturalizar diferentes performatividades, já que utiliza do argumento de autoridade para dizer que já viu menino usando saia, questionando no final por que não poderia usar. Ao contestar, esse aluno deixa claro que sua indagação parte única e exclusivamente do que Clara já mostrou para ele. Foi ela, através de uma atuação pedagógica crítica e expansiva, que permitiu com que esse aluno visse, com naturalidade e sem julgamento, homens utilizando roupas que, socialmente, são vistas como representativas de outro gênero. O ponto dessa narrativa é justamente mostrar como as crianças conseguem entender e aplicar ideais de liberdade, emergindo emoções como paz, segurança e acolhimento.

Por último, Clara comenta que “você tem que querer, se você quiser, você vai trazer e as crianças vão aprender e elas vão ressignificar” (linhas 31 a 33). A docente usa um tom mais impositivo, repetindo o termo “você” três vezes, para reforçar a responsabilidade que nós temos como docentes. São nossas escolhas e a nossa vontade que vão ditar se vamos fazer uma mudança real e significativa. Em seguida, a professora diz que “agora se você não quiser, meu filho, um beijo e um abraço, você vai continuar dando a mesma aulinha de inglês” (linhas 33 a 35); ou seja, caso você não queira fazer uma diferença real, ela verbaliza uma despedida, indicando uma avaliação negativa de reprovação de quem ajuda a manter o *status quo*, enquanto avalia positivamente quem tenta fazer a diferença, podendo interpretar um senso de comunidade e apoio como afetos. A docente ainda complementa que quem não está disposto a lutar por essas mudanças vai dar “a mesma aulinha de inglês”. O termo “mesma” e o uso do diminutivo em “aula” ajudam a inferiorizar o ensino de língua estrangeira que só busca ensinar termos técnicos, trazendo aqui um sentimento de indignação, enquanto avalia alegremente um ensino que explora a diversidade e um ensino crítico.

A posição mais forte de Clara pode assustar. Vimos, em excertos anteriores, que vários de nós, professores, que lutamos por uma educação crítica e reflexiva, acabamos por vezes reforçando esses discursos que nos atacam. Pode-se entender que não basta “querer” como a Clara diz, mas, ao mesmo tempo, ela nos ajuda a refletir: pode ser que o “querer” seja simplesmente a única coisa de que precisamos lançar mão. Se algo acontecer conosco por causa disso, podemos, na verdade, estar nos livrando de um ambiente tóxico que impede de concretizarmos a realidade que tanto desejamos e almejamos. As palavras da professora me bateram em cheio no dia em que conversamos e continuam até hoje: ela é, para mim, uma fonte de inspiração. Sei que me tornei um professor melhor depois de tudo que refletimos, já que debatemos diversos princípios norteadores da Prática Exploratória (MILLER et al, 2008), como priorizar a qualidade de vida, trabalhar para entender a vida na sala de aula e no mundo, buscar o desenvolvimento mútuo e trabalhar para a união de todos, envolvendo todos neste processo.

A seguir, analiso o trecho que originou o nome desta dissertação. Ele é breve, simples, direto e representa o quanto algo pode ser impactante ou forte com poucas palavras. Nesta conversa, Gil e eu estávamos falando sobre silenciamentos

institucionais e certas atitudes de estudantes, quando ele narra o episódio de um dia em que tirou um aluno de sala.

EXCERTO 2

1	Gil	eu nunca sofri casos de homofobia, >sei que você vai bater
2		depois nessa tecla<, mas eu nunca sofri caso de homofobia
3		<u>até</u> chegar esse ano ((2022)) em que eu tirei um menino pra
4		fora de sala e ele no <u>furor</u> de sua raiva <u>comigo</u> falou "ai
5		aquele vi"-falou com outros colegas de outras turmas né
6		"aquele <u>viadinho</u> que me tirou pra fora de sala" e tipo
7		<u>viadinho</u> no tom mais <u>pejorativo</u> possível, sabe?
8	Carlos	e é isso, como ele na posição- mesmo- não importa se ele é
9		professor, não importa se ele é autoridade dentro de sala
10		de aula
11	Gil	Aham
12	Carlos	O ponto em específico é <u>como</u> que <u>você</u> , [<u>agindo</u> desse
13		jeito]
14	Gil	[como ele performa sexualidade desse jeito]
15	Carlos	vai me <u>tirar</u> de sala de aula, quem é você na fila do pão?
16	Gil	((simulando frases)) quem é você seu <u>viadinho</u> de merda? seu
17		<u>baitolinha</u> ?

O ponto de relevância dessa narrativa fica explícito entre as linhas 2 e 3, quando Gil comenta que ele nunca tinha sofrido um caso de homofobia até chegar o ano de 2022. Por ter sido o único, essa narrativa toma ainda mais força. Ao contar o episódio, Gil diz que tirou o menino para fora da sala e, na linha 4, comenta, antes de apresentar a fala do aluno, que ele estava “no furor de sua raiva comigo”. O professor provavelmente o retirou da sala porque o estudante devia estar atrapalhando o andamento da aula e deve ter sido chamado a atenção diversas vezes. Há uma inversão da lógica educacional: é o aluno que sente raiva do professor por ser retirado de sala, no lugar de sentir vergonha ou algo semelhante. Não é a postura que ele tem diante do ambiente escolar que é incômoda, mas sim a do docente de tentar fazer com que a aula flua. Com isso, o estudante parece avaliar e posicionar o momento de aprendizagem e a Educação como algo secundário. O adolescente não ficou irritado porque iria ser retirado e perderia o conteúdo da aula, mas porque uma figura de autoridade exerceu poder sobre ele, que não queria ser contrariado, ainda mais pela pessoa que foi - parte esta que fica evidente a seguir.

Antes de representar a fala do aluno, Gil diz, na linha 5, que ele “falou com outros colegas de outras turmas”. A gente já sabe, por causa da introdução do professor, que será uma fala homofóbica. O aluno escolheu não falar diretamente ao professor, mas optou em fazer isso pelas costas, e ele o faz como uma maneira de ridicularizar Gil, de colocá-lo em uma posição inferior. Ao compartilhar isso com outros estudantes, parece buscar uma forma de ganhar um eco entre seu público, isto é, de ver se algum deles concorda com sua fala para reforçar sua posição de poder enquanto homem heterossexual e a suposta subalternidade do professor. Na linha 6, podemos ver o discurso reportado do aluno: “aquele viadinho que me tirou pra fora de sala”. Por representar uma fala dele, Gil constrói a figura de tal adolescente como representante de uma ideologia normativa. Ele, na posição de homem cisheteronormativo, utiliza o termo “viado” enfatizado e de maneira pejorativa, com o acréscimo do diminutivo para reforçar o insulto, construindo o docente numa figura inferior. Mesmo que Gil seja figura de autoridade dentro de sala, por apresentar uma performatividade afeminada como homem, o aluno se sentiu no direito de atacá-lo por causa disso, como se fosse de fato uma questão passível de julgamento.

Ainda, trago a ideia de que o estudante utiliza isso como argumento para invalidar o fato de ter sido tirado de sala. Isto é, ele ser expulso de sala não parece ser um problema, o que já corrobora uma visão de mundo que não parece se alinhar com os princípios da Educação, mas toma uma proporção maior porque foi retirado por um “viadinho”. Inclusive, é possível analisar que ele talvez se recusasse a se envolver na aula justamente por não querer ter um professor “viadinho”, por entender ser uma figura que ataca seu ego masculino. O embate ideológico é extremamente forte nesta fala: alguém com menos poder, em uma hierarquia dentro do ambiente escolar, sente-se no direito de soltar uma fala dessa direcionada a um professor. Apesar de Gil institucionalmente representar uma figura de autoridade, para o aluno, o docente ocupa uma base inferior na pirâmide por causa de sua performatividade. Ao relatar essa história, o participante da pesquisa avalia negativamente a atitude do estudante, emergindo um sentimento de revolta e indignação perante a situação.

Entre as linhas 8 e 9, eu demonstro meu apoio e suporte, contestando a atitude do aluno e me alinhando ideologicamente a Gil, pelo absurdo dito. Isso é reforçado quando, entre as linhas 12 e 17, proferimos diversas falas que buscam

representar o que o adolescente pensou ao agir daquela maneira, conscientemente ou inconscientemente. Todas elas representam o medo e preocupação que apresentei em outros excertos desta dissertação, já que evidenciam o anseio que temos em sermos inferiorizados por sermos quem somos. Essas falas exemplificadas são expostas em “como que você, agindo desse jeito, vai me tirar de sala de aula, quem é você na fila do pão”, “como ele performa sexualidade desse jeito” e “quem é você seu viadinho de merda? seu baitolinha?”. Apesar de o aluno não ter dito todas essas frases e ideias, elas estavam materializadas e carregadas em suas falas, pela ideologia que representa; e nem por isso, Gil deixou de atuar contra a postura ideológica que busca lhe apagar. Esse choque é direto, explícito, combativo, além de evidenciar que há, sim, um treinamento para entender certos comportamentos como corretos e outros como errados, já que o estudante provavelmente não aprendeu isso na escola. Fazendo uma breve comparação, se tivéssemos, nesse contexto, um professor homem heterossexual, ele jamais faria um comentário como “aquele heterozinho me tirou pra fora de sala”. Nesse sentido, ao reforçar a sexualidade de Gil, sua afronta não é com o professor, mas com a pessoa. É uma diferença que, de acordo com a perspectiva dele, é gritante e incômoda; e, mais uma vez, podemos ver o desconforto de pessoas heterossexuais em ver pessoas LGBT (AHMED, 2004).

Caminhando para o próximo excerto, temos nele uma narrativa que traz outra perspectiva sobre os alunos. Pablllo fala como a geração nova de estudantes parece estar mais aberta a tópicos de sexualidade e gênero, exemplificando com um vocativo apenas e com o quanto isso foi encarado com naturalidade.

EXCERTO 3

1	Pablllo	outra coisa que eu queria comentar é que os <u>próprios</u>
2		alunos te dão um:: <u>conforto</u> ou então assim uma <u>esperança</u>
3		pras pessoas que estão ouvindo porque eu tenho alunos-
4		tenho um aluno no 6o ano que ele é <u>super</u> afem- >na verdade
5		eu tenho um 6o ano que tem <u>vá:rios</u> < como a gente fala
6		várias crianças <u>viadas</u> , né? tenho um 6o ano com sei lá tem
7		uns <u>cinco</u> meninos que <u>são</u> , que já mostram que
8		<u>provavelmente</u> vão ser LGBTs no futuro, mas um deles fala
9		com todas as letras que ((risos)) lembro que teve uma vez
10		que alguém gritou no meio da sala “ô <u>viado</u> ” e ele “o:i, me
11		chamou?” ((representação de um oi bastante afeminado)) e
12		assim, super performático e não sei o que
13	Carlos	e é isso, pra essas crianças você- <u>caso</u> vire a questão de
14		você deixar de ser <u>só</u> professor e virar o professor <u>viado</u> ,

15		olha só quanta diferença vai ter na vida dessas crianças
16	Pablo	<u>exato...</u> e isso me pega- me deixou, por exemplo,
17		decepcionado no episódio que eu contei de não ter
18		conseguido repreender os alunos ((sobre algumas falas
19		homofóbicas))

Entre as linhas 1 e 3, Pablo fala diretamente com o leitor desta dissertação, ao comentar que seus alunos “te dão um:: conforto ou então assim uma esperança”, avaliando positivamente a postura deles e sendo explícito quanto às emoções que sente. Em seguida, fala sobre uma de suas turmas “>na verdade tenho um 6o ano que tem vários< como a gente fala várias crianças viadas, né?” (linhas 4 a 6). Ele faz essa fala apressadamente para corrigir o comentário anterior, no qual dizia que tinha apenas uma criança assim no 6º ano; além disso, exalta a quantidade de crianças, por avaliar positivamente o número de meninos com performances não hegemônicas em sua sala, emergindo emoções como conforto e felicidade. A presença dessa quantidade significativa de garotos afeminados é algo importante: caso estejam no período escolar correto, isso significa que estão por volta de 11 anos e aparentemente possuem liberdade para agir da maneira que se sentem confortáveis.

Além disso, ao utilizar as palavras “crianças viadas”, o termo “viada” não toma a conotação negativa que tem no excerto anterior. Pelo contrário, aqui é utilizado como uma expressão de resistência; é lido como algo positivo e de assunção desta performance, que é mais uma como qualquer outra, evidenciando a ideia de resistência de Butler (2016), conforme trabalhada no capítulo 3. Fazendo ainda outro paralelo, Gil disse que, na sua cidade do interior, existiam “ilhas LGBTs”, isto é, um a cada geração. Aqui, em uma única sala de aula, podemos ver várias crianças já performando e dando indícios de serem LGBT, o que significa que essas crianças estão tendo espaço para se expressar, sem se reprimir como nós fomos, tanto externamente quanto internamente. Deve-se fazer o resguardo de que estamos na cidade do Rio de Janeiro, e não no interior: por ser uma cidade grande, já é natural ver performances diversas, mas ainda assim é um número expressivo.

Posteriormente, Pablo cita, nas linhas 8 e 9, que “um deles fala com todas as letras que ((risos))”. Na hora em que ri, parece que iria dizer “que é ‘viado’”, mas se interrompe por se lembrar de uma memória. A cena seguinte que narra

demonstra exatamente isso, e os risos proferidos por Pablllo vem de um lugar de felicidade e conforto; é uma risada espontânea e alegre, já que conta uma situação engraçada a seguir. Ele diz que “lembro que teve uma vez que alguém gritou no meio da sala ‘ô viado’ e ele ‘o:i, me chamou?’ ((representação de um oi bastante afeminado)) e assim, super performático” (linhas 9 a 12). Aqui, uma criança tão jovem já assume sua sexualidade sem preocupações evidentes, o que demonstra uma atuação micropolítica de choque contra as ideologias hegemônicas. O aluno se posiciona tal qual um adulto, o que talvez indique que as próximas gerações estejam mais livres de amarras, pelo menos no contexto analisado. Por responder o vocativo de “ô viado” (que é inclusive enfatizado), ele naturaliza sua posição como homossexual e não tem medo de assumir esse lugar. Apesar do outro aluno ter proferido não necessariamente de um local de orgulho e naturalização, a palavra perde o tom pejorativo e de xingamento para se tornar resistência para o menino que se assume dessa maneira. Pode-se avaliar, dentro do discurso reportado, que este menino possui uma avaliação positiva de si mesmo, sentindo-se confortável e feliz da maneira que é. E não posso deixar de dizer que sempre abro um sorriso ao ler este trecho: é tão bom sentir esperança entre relatos que demonstram situações tão negativas e maldosas.

Por fim, entre as linhas 13 e 15, comento sobre uma preocupação que Pablllo externaliza momentos antes deste trecho: de assumir um lugar marginalizado na escola. A aflição consistia em: caso se assumisse explicitamente para a escola toda, preocupava-se em ser visto apenas como o *professor viado*. Eu tento trazer um apoio e incentivo para combater os medos que sente, já que sua existência e reafirmação de sexualidade teriam o potencial de “quanta diferença vai ter na vida dessas crianças” (linha 15). O professor concorda, havendo aqui, de acordo com a segunda lâmina de análise, uma solidariedade entre nós dois; e por este mesmo motivo se sente decepcionado por não ter intervindo de maneira mais contundente em certas falas homofóbicas de alguns alunos. Entretanto, como vimos em outros trechos de Pablllo, ele tem tido uma crescente: tem se posicionado mais e reconhecido seu valor, então é apenas uma questão de tempo até que consiga atuar e agir em prol daquilo que acredita com maior constância. O ponto desta narrativa é trazer esperança e luz: apesar de tantos entraves a favor dos discursos hegemônicos, estamos conseguindo conquistar cada vez mais espaços e duvidar menos de nós mesmos.

Para encerrar, gostaria de trazer um último trecho da conversa exploratória que tive com Olívia. Ela comenta sobre como os alunos são afetados por nós, professores LGBT; para isso, traça um paralelo ao narrar como ela mesma foi afetada positivamente por um professor gay na época em que era aluna e o quanto que isso foi decisivo para ela trilhar o caminho da licenciatura. O excerto 4 é parte da resposta que a professora deu quando perguntei se ela achava que nossas performatividades afetavam os estudantes.

EXCERTO 4

1	Olívia	Cara sim, >eu acho que sim<, <u>principalmente</u> pela nossa abertura... assim, <u>mesmo quando</u> isso não é falado, acho que de certa forma isso é <u>perceptível</u> que a gente tem uma abertura né? diferente é:: do que <u>muitos</u> professores que só não- <u>isso não é pauta</u> talvez pra eles né, então:, dos meus alunos tanto nessa escola que a gente trabalha quanto na outra, eu vejo um:... não sei se é um carinho maior, mas uma <u>troca maior</u> nesse sentido assim,
9	Carlos	Aham
10	Olívia	e eu acho que isso é <u>bom</u> né, que isso não deixa de ser uma <u>referência</u> de alguma forma, por mais que isso não seja falado é isso assim, nas próprias é:- nos próprios <u>materiais</u> que a gente vai trazer pra eles, nos próprios <u>argumentos</u> que a gente vai trazer pra eles né, nas próprias <u>pautas</u> que a gente vai dar na sala de aula, seja pra falar tipo, ouvi uma piadinha que não é pra fazer, vou parar minha aula e vou falar sobre que <u>não é</u> pra fazer esse tipo de piadinha, (...) acho que isso é <u>muito importante</u> pelo menos pela minha visão porque isso foi importante pra mim assim tipo, um dos professores que mais me fizeram virar <u>professora</u> era gay e eu fiquei super próxima dele, enfim, a gente conversou <u>bastante</u> e ele foi um dos maiores professores que já tive <u>justamente</u> porque tinha essa <u>abertura</u> dele, e assim eu lembro até [hoje]
25	Carlos	[uhum]
26	Olívia	de uma- quando a gente ficou eu e um grupo de amigas depois no recreio conversando com ele, de ele contando toda a <u>história</u> dele em relação a esse assunto e <u>como foi</u> pra ele <u>todo esse descobrimento</u> , como que era pra ele dar aula, porque ele acho que foi <u>abertamente</u> o único professor <u>gay</u> >que eu realmente tive assim<
32	Carlos	Uhum
33	Olívia	e isso me marcou <u>muito</u> , né? (...) e eu acho que enfim esse contato foi <u>muito</u> importante pra mim então imagino que a gente ser <u>aberto</u> também seja importante pra eles °de alguma forma°

A resposta de Olívia começa com um traço de modalidade: “>eu acho que sim<” (linha 1). A utilização do verbo “acho” demonstra sua falta de certeza completa; ao mesmo tempo ela complementa sua resposta dizendo “principalmente pela nossa abertura” (linhas 1 e 2), o que indica que ela consegue ver uma relação entre nossa performance LGBT e como os estudantes são afetados. A seguir, ela explica que “mesmo quando isso não é falado, acho que de certa forma isso é perceptível que a gente tem uma abertura né? diferente” (linhas 2 a 4). Esse comentário realça um aspecto que difere dos silêncios que tanto foram comentados neste capítulo de análise. Enquanto em certos ambientes o silenciamento é exposto, nós temos um tipo de abertura diferente, o que deixa o ambiente de nossa sala de aula mais aberto a certos comentários e falas. Evidencia-se aqui uma avaliação positiva de Olívia de nossas condutas, preocupações e olhares com os alunos, já que traz a ideia de um ambiente plural e mais seguro. Ela ainda comenta que “não sei se é um carinho maior, mas uma troca maior nesse sentido assim” (linhas 7 e 8), reforçando sua avaliação positiva da nossa importância, porque isso significa que certas dores e assuntos são apagados com professores mais cisheteronormativos, enquanto eles possuem um espaço de troca para falar conosco de assuntos que outras pessoas poderiam julgá-los.

Posteriormente, Olívia faz um comentário no qual entende que através dos “materiais” (linha 13) que trazemos, dos “argumentos” (linha 14) que utilizamos e as “pautas” (linha 15) que debatemos, eles já vão estar em contato com ideologias que não apagam certas vidas. Todos esses termos foram enfatizados ao serem ditos, reforçando a força potencial que eles têm na atuação pedagógica. Com isso, ela avalia positivamente nosso comportamento, sentindo-se confiante em evidenciar afetos de segurança e acolhimento para os estudantes. É interessante notar que este comentário se alinha com a fala de Clara no excerto 1: se nós quisermos, os estudantes vão ter acessos a múltiplas perspectivas e vão ressignificar certas informações e performatividades cisheteronormativas. Através de nossas escolhas pedagógicas, os alunos e alunas conseguem ter acesso a outros mundos, o que demonstra um alinhamento entre Clara e Olívia perante suas práticas. Ambas agem micropoliticamente, tanto nos seus discursos quanto nas suas ações, para impedir que os discursos dominantes sejam estabelecidos, trazendo uma perspectiva crítica perante o mundo.

Entre as linhas 20 e 21, Olívia demonstra a razão de ser dessa história de vida: “um dos professores que mais me fizeram virar professora era gay.” Isto é, sua vida profissional foi decidida e afetada justamente pela conexão que ela teve com um professor LGBT, o que revela uma conexão em camadas: inicialmente, foi afetada por alguém de performatividade não normativa; e, agora, possivelmente, pode estar afetando algum de nossos estudantes. Ele chegou a ser um dos “maiores professores que já tive justamente porque tinha essa abertura dele” (linhas 23 e 24), ou seja, devido ao uso do termo enfatizado “justamente”, sem a performance LGBT de tal professor, ela não teria criado essa conexão com ele e talvez pudesse nem ter se tornado professora. Novamente, pode-se entender aqui uma avaliação positiva, emergindo um afeto de empatia, segurança e acolhimento. Além disso, Olívia parecia se demonstrar interessada nas conversas com seu professor por uma espécie de projeção, já que finalmente teve um espaço seguro para poder falar sobre questões que enfrentava, sentindo-se acolhida, compreendida e apoiada, espaço que aparentemente não teve com outros professores heterossexuais. Isso fica mais explícito entre as linhas 27 e 31, em que diz que seu professor gay contou “toda a história dele em relação a esse assunto”, “como foi pra ele todo esse descobrimento”, “como que era pra ele dar aula” e principalmente levando em conta que “acho que foi abertamente o único professor gay >que eu realmente tive assim<”; ou seja, ele literalmente foi a única referência que ela teve como docente, tornando-se uma inspiração, podendo interpretar emoções como segurança e confiança. Nesse sentido, pode-se dizer que “professores e crianças criam o potencial para novas conexões que os unem dentro de uma nova história” (DYSON & GENISHI, 1994, p. 11).

Por último, fica evidente pelas suas escolhas lexicais e pela maneira com que fala o quão importante esse professor foi para ela. Olívia diz isso explicitamente entre as linhas 33 e 36: “isso me marcou muito, né?”, sendo reforçado pelo advérbio de intensidade enfatizado “muito”, assim como em “esse contato foi muito importante pra mim”. Em paralelo, é como se ela continuasse a semente plantada pelo seu professor da época da escola, ao dizer que “imagino que a gente ser aberto também seja importante pra eles”, trazendo as emoções de empatia e cumplicidade. É um trabalho que vai continuar para as próximas gerações. Definitivamente, ela afetará diversos estudantes, que, por sua vez, serão

capazes de afetar outros em suas profissões e vidas, dando cada vez mais espaço à pluralidade.

De maneira resumida, podemos dizer que, em relação ao tópico “As relações com e entre nossos estudantes”, houve muitas situações, comentários e relatos de maior cumplicidade, apoio e liberdade. O maior afeto negativo foi a situação passada por Gil - quando tirou um aluno de sala, e ele agiu de maneira homofóbica -, mas, no geral, tivemos histórias mais positivas, esperançosas e acolhedoras, seja por exemplos reais, seja por sensações que os estudantes nos trazem em relação ao futuro. A estrada é árdua, mas nós não estamos sozinhos. Temos nossas famílias escolhidas, o apoio daqueles que nos amam e o nosso afeto a distribuir, de forma que as próximas gerações não precisem passar pelo que passamos.

Reflexões e conexões

Na conversa que tive com Olívia, a professora fez um comentário sobre algo que sua psicóloga disse em uma das sessões que tiveram. Ela discursou:

quando a gente é pequeno e a gente dá os primeiros passos a gente- a primeira coisa que a gente faz é olhar tipo pra alguém pra ver se alguém viu, a gente tá sempre buscando essa afirmação do outro.

Não pretendo fazer uma análise dos pormenores desse trecho, mas busco realçar que essa fala reverberou muito em mim enquanto ouvia nossas conversas e fazia as análises. Todos nós estávamos buscando a afirmação e reconhecimento do outro, a validação de que estava tudo bem tomar certas atitudes, agir de determinadas maneiras e se relacionar com certas pessoas. O problema é que, desde quando éramos crianças, repetiam aos quatro ventos que precisávamos mudar; que o nosso jeito era errado; que o nosso amor era equivocado; que até o nosso andar e gesticular eram um problema. Crescer ouvindo isso não parece ter um efeito positivo: ao buscar a aprovação alheia, quantas vezes nos apagamos para agradar os outros? As emoções que sentíamos e foram expostas nesta dissertação não eram meramente estados psicológicos, mas “práticas sociais e culturais” (AHMED, 2004, p. 9), que traziam em si os discursos hegemônicos que, por sua vez, definiram a régua moral do agir.

A cultura do medo (FUREDI, 1997) parece ser especialmente forte, de acordo com os dados, para nós, pessoas LGBT. Cada um de nós veio de um contexto específico e, ainda assim, sofremos os mesmos questionamentos, apontamentos e depreciações. Os Discursos (GEE, 2001) que nos cercavam e ainda nos cercam foram imprescindíveis para a geração de histórias de vida, traumas e temores: as pessoas pareciam que não nos deixariam em paz enquanto não estivéssemos nos mesmos moldes que os outros. E parece que nós ainda estamos nos descobrindo. Sei que o processo de se autoconhecer é infinito e só acaba quando nossas vidas se extinguem, mas também parece que nós entramos em um caminho que trilhamos para agradar os outros; e, depois, com maior consciência, esclarecimento e autoconsciência, passamos a trilhar nosso próprio caminho. Não que seja uma competição para ver quem consegue ter maior consciência de si, mas passamos um tempo valioso focados em agradar os outros,

algo que não deveria ser prioridade. Sobre isso, vimos, através dos dados, o quão imprescindível é que tomemos conta de nossa saúde mental para que não entremos em um limbo de autodepreciação e insignificância.

A preocupação de como agir e do quanto se expor tomaram força também em nossos ambientes de trabalho. Sentimo-nos limitados e moldados em nossas instituições, mas, ao mesmo tempo, pudemos ver que, em tais locais, nós não somos expressamente proibidos de nos manifestar - exceto no relato de Clara, mas, felizmente, ela já não trabalha mais no lugar que a repreendeu e está em um ambiente que lhe dá a possibilidade de simplesmente *ser*. Quanto aos outros espaços institucionais, majoritariamente, o que discutimos é que existe um silêncio que parece gritar e, junto dele, um apagamento de vivências LGBT, por justamente não falarem dessas possibilidades. Esta dissertação me foi muito valiosa, porque nem eu me dava conta do quanto estava me reprimindo e me preocupando com o que não deveria; e as conversas com todos os professores e professoras foram fundamentais para refletir sobre isso. Desde o início deste ano de 2023, tanto na escola em que já trabalhava quanto na outra em que comecei este ano, tenho me posicionado mais, além de escolher um maior número de materiais críticos, por entender que meu papel de educador é trabalhar para mudar a realidade ao meu redor. Precisamos da utopia para ter no que nos inspirarmos, mas também precisamos, diariamente, de uma atuação material e efetiva para termos certeza de que chegaremos o mais próximo possível dela.

Os dados também demonstram que precisamos refletir e debater sobre a ideia de família. Não só sobre seus moldes, mas também sobre qual o significado de família. Todos nós, participantes desta pesquisa, não encontramos um ponto de apoio, acolhimento e segurança em nossas famílias nucleares; e, com isso, precisamos refletir sobre esse lugar. Não deveria ser um local de segurança para o resto do mundo? Por que eles criam tantas expectativas sobre quem e como devemos ser, sendo que todos nós temos nossas próprias individualidades, anseios, desejos e modos de ser? Parece que se esvazia o conceito do que uma família de fato é, só sobrando a obrigação. Cabe às pessoas LGBT ponderarem sobre a função familiar em nossas vidas, assim como as pessoas cisheteronormativas também deveriam. A impressão que fica deste último grupo é que não necessariamente elas questionam se desejam ter filhos ou não, se entendem que esse ser humano que virá terá sua própria visão de mundo, e que

cabará a esses pais ser um porto seguro para esta criança, já que ela já vai ter o mundo inteiro contra ela. A vida adulta nos ensina, a duras passos, que, em última instância, estamos sozinhos; porém, aprender isso tão jovem é duro demais, fazendo com que muitos de nós sequer cheguem à vida adulta.

Ainda assim, não podemos deixar de lado os aspectos positivos que essas conversas exploratórias evidenciaram. Nossos estudantes parecem ser mais livres e menos preocupados do que nós fomos na idade deles. E só de ver isso já é um grande avanço. Precisamos nos manter firmes para que isso não seja roubado de nossos alunos e alunas, para que eles tenham um ambiente educacional que dê oportunidades para cada um deles e que os façam se sentir valorizados. Por isso, manter-se em silêncio é estar conivente com a cisheteronormatividade. Temos nossos medos e inseguranças, mas uma das diversas lições desta dissertação é que preciso potencializar minhas inseguranças e vulnerabilidades para a resistência. Com medo ou sem medo, é necessário simplesmente ir. Ao longo do caminho, a gente vai dando um jeito com os percalços que aparecerem.

Levando essas conexões em consideração e as discussões trazidas ao longo da parte teórica e analítica desta dissertação, entendo que as contribuições para a área de Estudos da Linguagem são muito pertinentes, com interseções com as áreas de Educação, Antropologia da Educação e Estudos *Queer*. Apresentei, por um viés autoetnográfico, histórias, vivências e reflexões de cinco pessoas LGBT, para buscar entendimentos sobre como este grupo está sendo reconhecido dentro do ambiente escolar, além de ter buscado compreender como que nos tornamos os professores que somos hoje, com todos os nossos medos, inseguranças, mas também com nossas certezas e atuações em prol de um futuro esperançoso. Falo isso levando em consideração as reflexões que fizemos de nossos cotidianos. De como nós mesmos, por diversas vezes, estávamos ajudando a manter ideologias dominantes circulando. De como falar coisas tão pequenas, como sobre o que aconteceu no final de semana, apenas para quebrar o gelo com a turma, tomam a proporção de um iceberg para nós.

Em outras palavras, as análises microdiscursivas utilizadas para entender como estávamos agindo micropoliticamente e como elas reverberam, ao naturalizar/combater certas ideologias por meio de nossas avaliações acabam por representar narrativas não só deste grupo seletivo, mas também de pessoas LGBT no geral. Parto do pressuposto de que “uma única narrativa, necessariamente

encapsula uma multidão de outros, com os quais se relaciona” (BIAR et al, 2021, p. 239). Ao apresentar narrativas de cinco pessoas diferentes, pudemos ver a quantidade de interseções quanto aos julgamentos, medos e preocupações, assim como o acolhimento, felicidade e paz da segurança daqueles que nos são similares. Por meio da autoetnografia, também pude conectar minhas experiências e as de meus parceiros e parceiras de trabalho, de forma a olhar para as nossas práticas culturais e vivências do ambiente pedagógico com uma autorreflexão rigorosa. Esta escrita mais pessoal e personificada foi essencial, afinal, como eu poderia me afastar de um objeto de estudo que, no fim, também sou eu mesmo? É por essa perspectiva que passei a entender mais de mim mesmo e, ao me compreender melhor, também compreendi mais profundamente o outro, sendo a autoetnografia um fornecedor desta via de mão dupla: ao mesmo tempo em que faço algo significativo para mim, faço-o também para o mundo (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 738).

Naturalmente, este trabalho não se finaliza em si. Tantos dados foram gerados com diversas histórias e reflexões, mas optei por um recorte que acreditei ser o mais proveitoso para as páginas deste trabalho. Em nossas conversas, pude observar uma grande presença de estigma (GOFFMAN, 1963) assim como outros apontamentos que poderiam trazer uma análise interseccional mais profunda, mas optei em focar em questões de gênero e sexualidade, já que muitas de nossas conversas se encaminharam para isto. Uma análise mais focada na identidade como resultado da performatividade dos docentes desta pesquisa também teria sido possível, mas acredito que o fio condutor de que toda emoção nasce de um fato avaliativo e de que as pessoas olham para a performatividade com uma avaliação tenha sido uma grande contribuição para a área de Estudos da Linguagem e Estudos *Queer*. A conexão entre afeto, avaliação, performance e performatividade é, portanto, a maneira qual concebo este trabalho.

Por fim, tudo que foi compartilhado por Clara, Gil, Olívia e Pablo reverbera em mim, e tenho certeza de que minhas contribuições também reverberam neles. Eu não poderia prever, quando comecei este trabalho, que o caminho autoetnográfico seria tão necessário, não só para um engrandecimento acadêmico, mas também para o âmbito pessoal. Sinto-me mais aberto para levantar minhas bandeiras. Sinto-me mais comprometido com a causa e com a necessidade de ser a diferença. Parece que, quando precisamos reacender a chama

de nosso furor pedagógico, a vida dá um jeito de colocar à sua frente aquilo que você mais precisa. E o que ela colocou foi algo bem simples: um espelho. Esta dissertação fez com que eu olhasse para mim de tantas maneiras: mais crítico, mais carinhoso, mais afetuoso e, principalmente, mais consciente dos meus erros, acertos e do que é necessário fazer para o futuro.

Este trabalho talvez tenha sido minha produção mais árdua: toquei em tantas feridas que achei que já estavam saradas, cicatrizei lesões que pareciam estar expostas há anos e passei a ressignificar meus traumas. Espero que, assim como eu, quem tenha lido este trabalho, tenha sido tocado por tudo que foi relatado. Olhar para o outro é sempre uma maneira de olhar para si. Nem sempre gostamos do que vemos em nossos espelhos, mas é necessário se despir de crenças enraizadas e entender que somos quem somos, não quem o outro quer que sejamos. É na diferença que me destaco e que me faço especial, assim como você, assim como todos nós. Por isso, esta dissertação não poderia existir apenas como *eu*, mas dentro de um *nós*. Como dizia Drummond (1940), um poeta que não queria fazer parte de um mundo caduco, “O presente é tão grande, Não nos afastemos, Não nos afastemos muito, Vamos de mãos dadas.”.

Referências bibliográficas

- ADAMS, T. E. **Narrating the Closet: An Autoethnography of same-sex Atraction**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc, 2011.
- ADAMS, T. E.; ELLIS, C.; HOLMAN JONES, S. Autoethnography. In: **The International Encyclopedia of Communication Research Methods**. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2017, p. 1-11. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0011>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- AHMED, S. Affect/Emotion: Orientation Matters. A Conversation between Sigrid Schmitz and Sara Ahmed. **FZG – Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien**, 20/2, p. 97-108, dec. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.3224/fzg.v20i2.17137>. Acesso em: 21 maio 2023.
- AHMED, S. **The Cultural Politics of Emotion**. Ehrhart, Edinburgh University Press, 2004.
- ALBA-JUEZ, L; THOMPSON, G. The many Faces and Phases of Evaluation. In: THOMPSON, G.; ALBA-JUEZ, L. **Evaluation in Context**. Amsterdam, John Benjamins, 2014, p. 2-23.
- ALLWRIGHT, D. Six Promising Directions for Applied Linguistics. In: S. GIEVE, S.; MILLER, I. (Eds.). **Understanding the Language Classroom**. 1st ed. Basingtoke: Palgrave Macmillan, 2006, p. 11-17.
- BASTOS, L. C.; BIAR, L. de A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, v. 31, n.4, dez, p. 97-126, 2015.
- BASTOS, L. C. Diante de sofrimento do outro: narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. **Calidoscópico**. v. 6, n. 2, maio/ago., p. 76-85, 2008.
- BASTOS, L. C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais - uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópico**, v. 3, n. 2, maio/ago, p. 74-87, 2005.
- BAUMAN, R. **A World of Others's Words: Cross-cultural Perspectives on Intertextuality**. Oxford, Blackwell, 2004.

- BAUMRIND, D. Some Thoughts on Ethics of Research: After reading Milgram's "Behavioral Study of Obedience." **American Psychologist**, v. 19, p. 421-423, 1964.
- BIAR, L. de A.; ORTON, N.; BASTOS, L. C. A pesquisa brasileira em análise de narrativa em tempos de "pós-verdade". **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 21, n. 2, maio/ago., p. 231-251, 2021.
- BOHANNAN, L. Shakespeare na selva. **Natural History**, v. 75, p. 1-8, 1996.
- BORBA, R. Linguística queer: algumas desorientações. In: BORBA, R. (org.) **Discursos transviados: por uma linguística queer**. São Paulo: Cortez, 2020, p. 9-45.
- BORBA, R. *Linguística queer*: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. **Revista Entrelinhas**, n. 9, v. 1, p. 91-107, 2015 [2006].
- BORBA, R. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu**, n. 43, p. 443-473, 2014.
- BORNSTEIN, K. A. **Queer and Pleasant Danger**. Boston: Beacon Press, 2012.
- BRUNER, J. **Acts of Meaning**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.
- BRUNER, J. Life as Narrative. **Social Research**, n. 54, p. 11-32, 1987.
- BUTLER, J. Rethinking Vulnerability and Resistance. In: BUTLER, J.; GAMBETTI, Z. SABSAY, L. **Vulnerability in Resistance**. Durham: Duke University Press, 2016, p. 12-27.
- BUTLER, J. **Frames of war**. New York: Verso, 2009.
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: Feminismo e Subversão da Identidade. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003 [1990].
- BUTLER, J. **Excitable Speech**: A Politics of the Performative. Nova York: Routledge, 1997.
- BUTLER, J. **Bodies that Matter**. On the Discursive Limits of "Sex". New York, Routledge, 1993.
- CRAWLEY, S. L.; HUSAKOUSKAYA, N. A Co-autoethnography of Politics, Pedagogy, and Theory in Drag. In: HOLMAN JONES, S.; ADAMS, T.; ELLIS, C. (org.). **Handbook of Autoethnography**. New York: 2016, p. 321-338.
- DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. Introduction: Narrative Analysis in the shift from texts to practices. **Text & Talk**, v. 23, n. 1, p. 40-61, 2008.
- DE OLIVEIRA, T. L. **Teoria Queer e estigma**: a construção de performances homoafetivas em narrativas de histórias de vida. Dissertação (Mestrado) –

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2006.

DELAMONT, S. The Only Honest Thing: Autoethnography, Reflexivity and Small Crises in fieldwork. **Ethnography and Education**, v. 4, p. 51–63, 2009.

DELEUZE, G. **Conversações**. Trad Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008 [1992].

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DENZIN, N. Aesthetics and the Practices of Qualitative Inquiry. In: CRESWELL, J. W.; POTTH, C.N. **Qualitative Inquiry and Research Design**, vol. 6. Sage Publications, Inc: 2000, p. 256-265.

DERRIDA, J. [1973] **Gramatologia**. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DÍAZ-BENÍTEZ, M. E. O espetáculo da humilhação, fissuras e limites da sexualidade. **Mana**, v. 21, n. 1, p. 65-90, 2015.

DU TOIT, C. Emotion and the Affective Turn: Towards an Integration of Cognition and Affect in Real Life Experience. **HTS Toelgiese Studies/Theological Studies 70**. Disponível em: <<http://www.hts.org.za>>. Acesso em: 3 dez. 2022.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

DYSON, A. H.; GENISHI, C. Introduction: The Need For Story. In: _____. (orgs). **The Need for Story: Cultural Diversity in Classroom and Community**. National Council of Teachers of English, 1994.

ELAM, H. J., Jr. **Taking it to the Streets: The Social Protest Theater of Luis Valdez and Amiri Baraka**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1997.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 2000, p. 733-768.

- ELLIS, C; ADAMS, T. The Purposes, Practices, and Principles of Autoethnographic Research. In: LEAVY, P. (Ed.). **The Oxford Handbook of Qualitative Research**. Oxford: University Press, USA, 2014.
- ELLIS, C; ADAMS, T.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: An Overview. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 12, n. 1, art. 10, jan. 2011. Disponível em: <<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>>. Acesso em: 28 abr. 2020.
- ELLIS, C. **The Ethnographic I**: a Methodological Novel about Teaching and Doing Autoethnography. Walnut Creek, CA: Altamira, 2004.
- FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Cambridge, Polity Press, 1992.
- FOSTER, E. Commitment, Communication, and Contending with Heteronormativity: An invitation to greater reflexivity in interpersonal research. **Southern Communication Journal**, v. 73, 2008, p. 84–101.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: História da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1977.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 1972.
- FREIRE, P. [1996]. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FUREDÌ, F. **Culture of Fear**: Risk-Taking and the Morality of Low Expectation. London: Cassel, 1997.
- GEE, J. P. **An Introduction to Discourse Analysis**: Theory and Method. New York, Routledge, 2001.

GOODALL, H. L. **Writing the New Ethnography**. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2001.

GORTON, K. Theorizing emotion and affect: Feminist Engagements. **Feminist Theory**, vol. 8, issue 3, p. 333–348, dec. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1464700107082369>>. Acesso em: 21 maio 2023.

GRIFFO, M. R. de A. **Praticantes Exploratórios Aprendendo a Viver Juntos na Escola**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2019.

HALBERSTAM, J. **The Queer Art of Failure**. Durham: Duke University Press, Chicago, 15th ed., 2011.

HALLIDAY, M. An Interpretation of the Functional Relationship between Language and Social Structure. In.: QUASTOFF, U. (Ed.). **Sprachstruktur – Sozialstruktur: Zure Linguistischen Theorienbildung**. Königsstein, Taunus, 1978, p.3-42.

HALPERIN, D. **Saint Foucault: towards a Gay Hagiography**. New York: Oxford University Press, 1995.

HARDT, M.; NEGRI, A. [2017]. **Assembly**. A organização multitudinária do comum. Trad. Lucas Carpenelli e Jefferson Viel. São Paulo: Editora Poloteia, 2018.

HEIDEGGER, M. **Being and Time**. Oxford: Blackwell Publishing, 1962.

HOLMAN JONES, S.; ADAMS, T. E. Autoethnography and Queer Theory: Making possibilities. In: DENZIN, N. K.; GIARDINA, M. G. (Eds.). **Qualitative Inquiry and Human Rights**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2010, p. 136-157.

HOLMAN JONES, S. Autoethnography: Making the Personal Political. In: DENZIN, N. K. Denzin; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005, p. 763–791.

HOLMAN JONES, S.; ADAMS, T.; ELLIS, C. Coming to Know Autoethnography as More than Method. In: _____. (org.). **Handbook of Autoethnography**. New York: 2016, p. 17-47.

HOLMAN JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. **Handbook of Autoethnography**. Walnut Creek, California: Left Coast Press Inc, 2013.

hooks, b. **All about Love: New Visions**. Harper Collins Publishers, 2018.

- hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- hooks, b. Love as the practice of freedom. In: _____. **Outlaw Culture: Resisting Representations**. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243-250.
- hooks, b. **Salvation**: Black People and Love. Nova Iorque: Harper Collins Publishers, 2001.
- HUNSTON, S. **Corpus Approaches to Evaluation**: Phraseology and Evaluative Language. Londres, Routledge, 2011.
- HUNSTON, S. **Evaluation in Experimental Research Articles**. Dissertation (Unpublished PhD) - University of Birmingham, 1989.
- JAKOBSEN, J.; BERNSTEIN, E. (Orgs.). **Paradoxes of Neoliberalism: Sex, Gender, and Justice**. Londres: Routledge, 2022.
- KLEINMAN, S. Feminist Fieldworker: Connecting Research, Teaching, and Memoir. In: GLASSNER, B.; HERTZ, R. (Eds.). **Our Studies, Ourselves: Sociologists' Lives and Work**. New York: Oxford University Press, 2003, p. 215-232.
- KUMARAVADIVELU, B. Dangerous Liaison: Globalization, Empire and TESOL. In: EDGE, J. (Ed.). **Relocating TESOL in an Age of Empire**. London: Palgrave Macmillan, 2006, p. 1- 26.
- LABOV, W. **Language in the Inner City**: Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In: HELM, J. (Ed.). **Essays on the Verbal and Visual Arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.
- LANGHOUT, R. D. Where am I? Locating Myself and its Implications for Collaborative Research. **American Journal of Community Psychology**, v. 37, p. 267–274, 2006.
- LAU, H. D.; BORBA, R. Conhecendo a Linguística Queer. Entrevista com Rodrigo Borba. **Revista X**, [S.l.], v. 14, n. 4, p. 8-19, set. 2019. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/66070>>. Acesso em: 29 ago. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v14i4.66070>.
- LE BRETON, D. **Antropologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 2004.

- LIMA, F. F.; BASTOS, L. C. Entre a Análise Crítica do Discurso e a Análise da Narrativa: gênero e desigualdades sociais. **L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 21, p. 182-202, 2020.
- LINDE, C. **Life Stories: the Creation of Coherence**. New York: Oxford University Press, 1993.
- LOURENÇO, E. **Mitologia da saudade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LUTZ, C.; ABU-LUGHOD, L. **Language and the Politics of Emotion**. New York: Cambridge University Press, 1990.
- LUTZ, C.; White, G. M. The Anthropology of Emotions. **Annual Review of Anthropology**, n. 15, p.405-436, 1986.
- LUTZ, C. A. **Unnatural Emotions - Everyday Sentiments on a Micronesian Atoll & their Challenge to Western Theory**. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- Mackenzie, J. L., & Alba -Juez, L. (2019). Emotion processes in discourse. John Benjamins Publishing Company.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The Language of Evaluation: Appraisal in English**. London: Palgrave, 2005.
- MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Trad. Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- MBEMBE, A. **Políticas da inimizade**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017.
- MELO, G. C. V; MOITA-LOPES, L. P. Ordens de indexicalidade mobilizadas nas performances discursivas de um garoto de programa: ser negro e homoerótico. In: BORBA, R. (Org.). **Discursos Transviados**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2020, p. 30-45.
- MILGRAM, S. Issues in the Study of Obedience: A Reply to Baumrind. **American Psychologist**, v. 19, p. 848–852, 1964.
- MILGRAM, S. Behavioral Study of Obedience. **Journal of abnormal and social psychology**, v. 67, p. 371–378, 1963.
- MILLER, I. K . A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A Formação**

de Professores de Línguas: Novos Olhares – Volume II. São Paulo: Pontes Editores, 2012, p. 319-341.

MILLER, I. K.; BARRETO, B. C.; MORAES BEZERRA, I. C. R.; CUNHA, M. I. A.; BRAGA, W. G.; KUSCHNIR, A. N.; SETTE, M. L. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs.). **A formação do professor de línguas: os desafios do formador.** Campinas: Pontes, 2008, p. 145-165.

MILLER, W. I. **The Anatomy of Disgust.** Cambridge: Harvard University Press, 1997.

MINAYO, M. C. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

MISHLER, E. **Research Interviewing: Context and Narrative.** Cambridge: Harvard University Press, 1986.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. ‘Does the Picture below Show a Heterosexual Couple or not?’ Reflexivity, Entextualization, Scales and Intersectionalities in a Gay Man’s Blog. **Gender and Language**. 12(4), p. 459-478, 2018.

MOITA LOPES, L. P. e PINTO, J. P. Colocando em perspectiva as práticas discursivas de resistência em nossas democracias contemporâneas: uma introdução. In: MOITA LOPES, L. P.; PINTO, J. P. (Orgs.) **Dossiê Resistência em práticas discursivas de contestação em democracias frágeis. Trabalhos de Linguística Aplicada.** UNICAMP. v. 59, p.1590 - 2020.

MOITA LOPES, L. P. Os espaçotempos da narrativa como construto teórico-metodológico na investigação em linguística aplicada. **Caderno de Letras (UFPEL)**, v. 40, p. 11-33, 2021.

MOITA LOPES, L. P. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO. B.T; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. (org.). **Narrativa, identidade e clínica.** Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001. p. 56-71.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MUÑOZ, J. E. **Cruising Utopia: The Then and There of Queer.** New York: New York University Press, 2009.

- NEWTON, E. **Margaret Mead Made me Gay**: Personal Essays, Public Ideas. Durham, NC: Duke University Press, 2000.
- NICÁCIO, T. da S. “**Eu estou perdida entre o meu sonho, meus ideais e minhas dívidas**”: uma análise discursiva de emoções como micropolíticas de resistência no processo de (trans)formação docente. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2020.
- NÓBREGA, A. N. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico**: abordagem sociocultural e sociossemiótica. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2009.
- NUNES, D. F. C. **Experiências de ontem na construção de quem somos hoje**: Prática Exploratória como fundamento sustentável no ensino e na pesquisa. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2017.
- PENNYCOOK, A. **Global Englishes and Transcultural Flows**. New York: Routledge, 2007.
- PIAGET, J. Aprendizagem e conhecimento. In: PIAGET, J., GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
- PINTO, J. P. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. **DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 23, São Paulo, p.1-26, 2007.
- RACHMAN, S. **Anxiety**. Hove: Psychology Press, 1998.
- REINELT, J. Notes for a Radical Democratic Theater: Productive Crisis and the Challenge of Indeterminacy. In: COLLERAN, J.; SPENCER, J. S. (Eds.), **Staging Resistance: Essays on Political Theater**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1998, p 283-300.
- REZENDE, C.; COELHO, M. C. **Antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- RIBEIRO, T; SAMPAIO, C. S.; SOUZA, R. de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor?. In.: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C.S. (Orgs.) **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 21-40.

ROCHA, L. L. Desfazendo o privilégio cis-heteronormativo do ensino de inglês na escola pública. In: BORBA, R. (org.). **Discursos transviados: por uma linguística queer**. São Paulo: Cortez, 2020. p. 9-45.

SILVA, V. R. C. da; NASCIMENTO, W. F. do. Políticas do amor e sociedades do amanhã. **Voluntas: Revista Internacional de Filosofia**, [S. l.], v. 10, p. 168–182, 2019. DOI: 10.5902/2179378639954. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39954>>. Acesso em: 16 dez. 2022.

SMITH, C. What is this Thing Called Queer? In: MORTON (ed.). **The Material Queer: A LesBiGay Cultural Studies Reader**. Boulder, CO: Westview Press, p. 277-285.

SMITH, L. T. **Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Species**. New York: Zed Books, 1999.

SULLIVAN, N. A Critical Introduction to Queer Theory. Nova York: New York University Press, 2003.

THOMPSON, G. HUNSTON, S. Evaluation in Text. In: BROWN, K. **Encyclopedia of Language and Linguistics**. Amsterdam, Elsevier Science, 2006, p.305-312.

WEEDON, Chris. **Feminist Practice and Poststructuralist Theory**. Oxford, Blackwell, 1987.

WITTIG, M. **The Straight Mind: and other essays**. Boston: Beacon Press, 1992.

WOOD, L. A. Loneliness. In: HARRÉ, R. (org.). **The Social Construction of Emotions**. Oxford: Basil Blackwell, 1986, p. 184-208.

ZEMBYLAS, M. Beyond Teacher Cognition and Teacher Beliefs: the Value of the Ethnography of Emotions in Teaching. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 18, n. 4, jul./ago. , p. 465-487, 2005.

ZEMBYLAS, M. Emotions and Teacher Identity: a Poststructural Perspective. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 9, n. 3, p. 213-238, ago., 2003.

Anexos

Anexo 1 - PARECER DO PROJETO APROVADO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

**CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio****Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 60-2022 – Protocolo 39-2022**

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: "A Sala de Aula e a Performatividade Queer: análise de emoções em entrevistas com professores e professoras de Educação Básica" (Departamento de Letras da PUC-Rio)

Autor: Carlos Augusto de Oliveira Ribeiro Junior (Mestrando do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega (Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio)

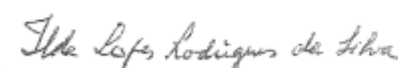
Apresentação: Pesquisa qualitativa, interpretativista que propõe estudar a performatividade *queer* por intermédio de discursos e das emoções evocadas em entrevistas com professores e professoras atuantes na Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, visando compreender o seu impacto (ou não) na sala de aula e/ou suas relações no ambiente escolar. O recurso metodológico a ser usado será a entrevista em profundidade, semiestruturada junto a docentes integrantes da classe LGBTQIA+ (ou *queer*), com idade por volta de 25 anos, com quatro anos de formados, responsáveis por disciplinas variadas de Artes, Química, Matemática e Inglês. A análise das entrevistas seguirá o Sistema de Avaliatividade, sendo que a transcrição dos dados obedecerá as convenções da área de conversação segundo Sachs; Schegloff, Jefferson (1974). A pesquisa conta com suporte teórico baseado nos estudos da Linguística Aplicada Contemporânea, Linguística *Queer* e Linguística Sistemico Funcional em diálogo com a Antropologia das Emoções.

Aspectos éticos: O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo expõe com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garante o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informa sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Aprovado.


Prof. José Ricardo Bergmann

Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio



Profª Ilda Lopes Rodrigues da Silva

Coordenadora da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 13 de julho de 2022

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea - 22453-900
Rio de Janeiro - RJ - Tel. (021) 3527-1612 / 3527-1618
e-mail: vrac@puc-rio.br

Anexo 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para atuar como participante voluntário(a) na pesquisa “A sala de aula e a performatividade *Queer*: análise de emoções em entrevistas com professores e professoras da Educação Básica”. A elaboração deste trabalho de estudo está sendo realizada pelo pesquisador Carlos Augusto de Oliveira Ribeiro Junior, aluno de mestrado vinculado à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. As informações encontradas neste Termo são fornecidas por Carlos Augusto de Oliveira Ribeiro Junior, pesquisador principal, podendo ser contactado via telefone (21) 98470-3215 ou e-mail carlosjunior1232@gmail.com; por sua orientadora, Professora Doutora Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, podendo ser contactada via telefone (21) 3527-1447 ou e-mail adriananobrega@puc-rio.br. Também existe a possibilidade de entrar em contato com a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio), através do número de telefone (21) 3527-1618 ou no endereço localizado na Rua Marquês de São Vicente 225, 2o. andar, Edifício Kennedy - Gávea- CEP: 22453-900 - Rio de Janeiro - RJ, tendo em vista que esta mesma câmara pode colaborar para sanar dúvidas de conteúdo ético da pesquisa. A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio é o órgão competente dentro da Universidade para analisar se um projeto está de acordo com as normas de ética ou não, avaliando projetos de pesquisa de professores, pesquisadores e discentes. Ademais, destaco que os cuidados éticos do presente estudo estão condizentes com a Resolução 510/16 CNS.

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo principal desta pesquisa é buscar uma reflexão e maiores entendimentos do quanto a performatividade *queer* de um professor ou professora dentro de sala de aula pode afetar (ou não) sua prática docente, sua relação com os pares ou com os estudantes, levando em conta para tal as emoções evocadas em seus discursos e o paradigma qualitativo, ou seja, sem criar generalizações e/ou análises com dados quantitativos..

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. A participação neste estudo auxiliará a compor o *corpus* de análise da dissertação de mestrado do pesquisador responsável. Caso não queira tomar parte deste estudo, isso não lhe trará nenhum tipo de ônus.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Caso você decida tomar parte neste estudo, você participará de uma conversa nos moldes de uma entrevista, e a partir dela iremos debater, dialogar e refletir sobre a sua prática docente e os atravessamentos nela a partir de sua performatividade *queer*. Essa conversa acontecerá de maneira informal, no local que combinarmos e terá um tempo de duração variável, mas com estimativa de por volta de trinta minutos. A qualquer momento você poderá interromper nossa conversa, optar por não querer comentar sobre algum assunto abordado ou até mesmo cancelar nosso encontro sem qualquer tipo de prejuízo. Além disso, entendendo que ainda se vive o estado de pandemia de COVID-19, ressaltam-se os cuidados a serem tomados para proteção de saúde já que a



entrevista ocorrerá de maneira presencial, como o uso de máscaras, distanciamento devido e acesso próximo a álcool em gel 70% para higienização.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as interações serão gravadas em áudio pelo pesquisador responsável utilizando um aparelho de telefone celular. As gravações feitas para essa pesquisa serão ouvidas por mim e pela pesquisadora orientadora, sendo assinalada com um número de identificação durante a gravação e não será usado seu nome real, de forma a preservar a confidencialidade. As gravações serão utilizadas somente para geração de dados. Caso você não queira ser gravado(a) em áudio, é necessário informar o pesquisador, que buscará outra maneira de geração de dados. Os dados gerados através das gravações serão guardados por um período de dez anos em um arquivo construído na residência da pesquisadora responsável pelo estudo, podendo ser acessados pelo entrevistado(a) caso assim deseje, e passado o período de tempo determinado, serão descartados.

RISCOS E CUIDADOS PROCEDIMENTAIS: Esta pesquisa possui riscos. É possível que alguma das perguntas gere desconforto devido ao tema ou assunto tratado, já que as informações repassadas pelo(a) entrevistado(a) serão de cunho subjetivo, atreladas tanto à vida pessoal quanto profissional. Pensando nisso, com o intuito de minimizar qualquer possível mal-estar, a entrevista ocorrerá de maneira flexível, mantendo-me aberto para qualquer reformulação ou modificação no decorrer da entrevista, e até mesmo a finalização dela caso assim deseje. Nesse sentido, é direito seu caso não queira responder quaisquer perguntas que lhe deixem em posição desconfortável, tendo a opção de sugerir redirecionamentos dos tópicos abordados ou solicitar o encerramento.

BENEFÍCIOS: A participação nesta pesquisa acarretará na oportunidade de não apenas a reflexão e debate sobre questões de uma área de estudos recente no Brasil, como também na oportunidade de fazer sua voz ser ouvida enquanto integrante de grupos minoritários, podendo compartilhar suas histórias, experiências, sentimentos e sensações perante a sua performatividade *queer* no que tange o ambiente profissional e pessoal. Além disso, essa entrevista também abrirá um espaço para uma reflexão coletiva de cunho acadêmico.

REMUNERAÇÕES FINANCEIRAS E DESPESAS COM A PESQUISA: A participação nesta pesquisa não acarretará despesa alguma ou qualquer tipo de custo, assim como também não haverá incentivo ou recompensa financeira pela participação nesta pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE: Conforme descrito anteriormente, seu nome não irá aparecer em momento algum da pesquisa. Quaisquer publicações que partam das entrevistas feitas para esta pesquisa não revelarão os nomes dos participantes e nem seus vínculos institucionais. Dessa forma, o sigilo das pessoas entrevistadas será garantido, assim como não serão reveladas quaisquer instituições e/ou entidades mencionadas nas entrevistas. Ademais, é necessário ressaltar que os dados aqui gerados serão utilizados apenas para fins acadêmicos e científicos para uso da pesquisa em pauta. Realço também que os resultados poderão ser utilizados para outras publicações acadêmico-científicas, como, por exemplo, monografias de disciplinas, a elaboração de artigos científicos e apresentações em eventos acadêmicos.



INFORMAÇÕES ADICIONAIS: Esta pesquisa possui vínculo com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio – através do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, sendo o aluno Carlos Augusto de Oliveira Ribeiro Junior o pesquisador principal, sob a orientação da Profª. Drª. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. A pesquisadora e o pesquisador estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contate o pesquisador responsável no telefone (21) 98470-3215 ou através do e-mail carlosjunior1232@gmail.com ou a pesquisadora orientadora no telefone (21) 3527-1447 ou no e-mail adriananobrega@puc-rio.br. Outro canal para o esclarecimento de eventuais dúvidas ou questionamentos é a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio), contatável pelo telefone (21) 3527-1618 ou presencialmente no endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea – RJ, CEP 22453-900. **O presente documento é emitido em duas vias, devendo ambas serem assinadas tanto por você quanto pelo pesquisador.** Você terá uma via deste termo de consentimento para guardar consigo enquanto a outra se encontrará sob a posse do pesquisador. Você fornecerá nome e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contatar em caso de necessidade.

CONSENTIMENTO: Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado, que li ou que foram lidas para mim. Discuti com o pesquisador Carlos Augusto de Oliveira Ribeiro Junior sobre a minha decisão em integrar esse estudo. Ficaram claros para mim os propósitos da pesquisa, os devidos procedimentos metodológicos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar de tal estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Concordo ainda com a utilização dos dados gerados na divulgação dos resultados da pesquisa em eventos científicos ou acadêmicos, periódicos e livros.

Baseado no exposto acima, você aceita ser gravado(a) para esta pesquisa:

() SIM () NÃO

DADOS DO PARTICIPANTE:

Nome: _____

Telefone de Contato: _____

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Assinatura da(o) participante

Assinatura do pesquisador