

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÉRICA DIAS GOMES

GÊNERO E CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DA IDENTIDADE:
DIÁLOGOS EM COMUNIDADE COM LICENCIA(N)DAS/OS DE ARTE

PONTA GROSSA

2026

ÉRICA DIAS GOMES

GÊNERO E CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DA IDENTIDADE:
DIÁLOGOS EM COMUNIDADE COM LICENCIA(N)DAS/OS DE ARTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação do Setor de Ciências
Humanas, Letras e Artes (SECIHLA) da
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG),
como requisito para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Bettina Heerdt

PONTA GROSSA

2026

G633 Gomes, Érica Dias
 Gênero e constituição discursiva da identidade: diálogos em comunidade
 com licencia(n)das/os de Arte / Érica Dias Gomes. Ponta Grossa, 2026.
 218 f.

 Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
 Universidade Estadual de Ponta Grossa.

 Orientadora: Profa. Dra. Bettina Heerdt.

 1. Ensino da arte. 2. Estudos de gênero. 3. Feminismo e educação. 4.
 Comunidades de aprendizagem. I. Heerdt, Bettina. II. Universidade Estadual de
 Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.115



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

ÉRICA DIAS GOMES

GÊNERO E CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DA IDENTIDADE: DIÁLOGOS EM COMUNIDADE COM LICENCIA(N)DAS/OS DE ARTE

Ponta Grossa, 25 de fevereiro de 2026.

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Prof.^a Dr.^a Bettina Heerdt - UEPG - Orientadora (presidente)

Prof.^a Dr.^a Josie Agatha Parrilha da Silva - UEPG

Prof.^a Dr.^a Joseli Maria Silva - UEPG

Prof. Dr. Rafael Siqueira de Guimarães - UFSJ

Prof. Dr. Everton Ribeiro - UFPR



Documento assinado eletronicamente por **Bettina Heerdt, Professor(a)**, em 05/03/2026, às 14:21, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Everton Ribeiro, Usuário Externo**, em 05/03/2026, às 14:30, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Rafael Siqueira de Guimarães, Usuário Externo**, em 05/03/2026, às 14:30, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Josie Agatha Parrilha da Silva, Professor(a)**, em 06/03/2026, às 16:58, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Joseli Maria Silva, Professor(a)**, em 09/03/2026, às 19:33, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site
<https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador
3019378 e o código CRC **F025E06F**.

25.000091955-0

3019378v3

Ao Augusto, ao Flávio,
e àquelas que me acompanham, dedico.

AGRADECIMENTOS

Tornar-me escritora, tornar-me pesquisadora. Repito as palavras de Gloria Anzaldúa: “[...] escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever”. Alguns encontros abrem brechas que rompem muros, transportando-nos a outros mundos. Rafa, no mestrado, Bettina, no doutorado. Ambos me desafiando a uma escrita que se expande, que cria, que se desdobra, não se limitando à frieza e à pretensa imparcialidade. Não foram só esses encontros, mas sim incontáveis deles, que não se resumem a esta página.

Agradeço à minha orientadora, Bettina, que se tornou também amiga, colega e parceira na pesquisa e na arte. Por sua orientação cuidadosa, atenta e sempre presente, mostrando-me formas de escuta e de cuidado que tanto contribuíram para minha trajetória! Grande parte disso se deve à sua maneira de conduzir o Grupo de Pesquisa Comunidade Resistente de Pesquisas Outras em Educação e Ensino, Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-raciais – COR(PO)DE, uma comunidade de aprendizagem da qual tenho muita alegria de participar; que me trouxe amigas, colegas, companheiras nestes (des)caminhos da vida, da (des)construção do conhecimento. À Andréa, Mayara, Gui, Hellen, Aninha, Bruna, Gi, Luana, Luara, Andreia e todas mais com quem compartilhei momentos no grupo!

Às/aos professoras/es da banca de qualificação e de defesa de tese! Rafa, Everton, Joseli, Josie, Luciana, Marcela e Nírcia. Meu agradecimento por ampliarem meu olhar para a pesquisa, possibilitando que chegássemos até aqui!

Às pessoas que participaram da comunidade de aprendizagem, compartilhando suas narrativas confessionais e possibilitando a pesquisa! Às/aos minhas/meus alunas/os, que compartilharam vivências comigo, desde que cheguei à Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), e que me movimentaram para os questionamentos que me trouxeram. À Suza, que, de aluna dedicada, acompanhou-me enquanto minha “veterana” no doutorado, sempre me dando apoio em minha trajetória.

Às/aos minhas/meus professoras e professores, com quem sempre me conectei fortemente, desde criança, tornando-se referências tão significativas na minha vida. Àquelas/es do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG), especialmente, ao Jefferson. À coordenação do PPGE, pela organização no atendimento às questões burocráticas e operacionais da pesquisa.

Às minhas colegas de doutorado, em especial, Suellen, Giovana, Felismina, Mari e Isa, que estiveram sempre presentes em todos os momentos, compartilhando as dúvidas, os aprendizados, as dificuldades, os risos, os choros, as conquistas!

Às mulheres que antes vieram e resistiram e às/aos amigas/os que também colaboraram para que a minha escrita fosse crescendo e tomando esta proporção, que eu nunca imaginei. Nesse sentido, agradeço especialmente à Rossana, à Andressa, à Camila (e aos “Originários”), à Enilda, ao Eduardo Simonini, à Paula Moss, às “Mulheres diversas cientistas”, à Roseli, à Nathalia, e às minhas amigas, que sempre acreditaram mais em mim do que eu mesma!

Às minhas colegas do Deart, que possibilitaram que eu estivesse afastada neste período, dedicando-me à pesquisa! À UNICENTRO, que permitiu o meu afastamento para a qualificação docente, valorizando minha imersão na pesquisa.

À CAPES, pelo auxílio com a bolsa em dois anos da pesquisa, viabilizando minha organização para as viagens, a moradia em Ponta Grossa, os investimentos para que a pesquisa acontecesse.

Ao Augusto, que buscou, nos momentos que precisei, controlar sua ansiedade para ter a atenção da mãe, sempre torcendo por mim. Ao Flávio, que ressignificou tantas coisas em si mesmo para me dar apoio ao longo dos quatro anos, desdobrando-se no trabalho de cuidar da casa e do filho.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram e acreditaram no meu potencial, investindo para que eu aprendesse, estudasse... Às minhas irmãs, que sempre me cuidaram com carinho e apoio, abrindo caminhos que tornaram minha jornada mais amena.

Que se preencham, nas entrelinhas que este espaço limita, os nomes que aqui, por acaso, não emergiram. Inclusive, os daquelas que chegaram depois, dando movimento à pesquisa e aos seus discursos. Que continuemos nos inscrevendo no mundo pela pesquisa, pela arte, pela educação, pelas múltiplas formas de escrita.

O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação. Somos convidados a transmitir informações como se elas não surgissem através dos corpos. [...] Todos nós somos sujeitos da história. Temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetividade a alguns grupos e facultando-a a outros. Reconhecendo a subjetividade e os limites da identidade, rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de dominação.

(bell hooks)

RESUMO

GOMES, Érica Dias. **Gênero e constituição discursiva da identidade**: diálogos em comunidade com licencianda(s)/os de Arte. Orientadora: Bettina Heerdt. Ponta Grossa, 2026. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

Corpos e identidades relacionam-se, necessariamente, atrelados ao gênero – entre outros eixos de relações de poder – no processo discursivo de formação do que somos. Nos espaços educacionais, as práticas discursivas frequentemente sustentam a cisheteronormatividade e a supremacia branca capitalista, produzindo exclusões e opressões; nesse cenário, a arte e o seu ensino podem atuar tanto reforçando quanto rompendo com essas estruturas de dominação. Nesta tese, Judith Butler possibilitou ponderar sobre o gênero e a constituição discursiva da identidade em meio à cisheteronormatividade, enquanto bell hooks auxiliou a pensar uma pedagogia feminista engajada, com a formação de comunidades de aprendizagem que pensam criticamente a supremacia branca capitalista pelas relações de gênero e étnico-raciais na educação. Leticia Nascimento, por sua vez, deu ferramentas para pensar o transfeminismo. Esta pesquisa faz-se relevante diante de um contexto de crescimento dos movimentos antigênero que buscam cercear direitos que preservam as existências dissidentes de gênero, sendo movida pela seguinte problemática: a arte e o seu ensino nos possibilitam problematizar a constituição discursiva das identidades? O objetivo geral da pesquisa consiste em problematizar a constituição discursiva da identidade com licencianda(s)/os de Arte em uma comunidade de aprendizagem que dialoga com a arte e o seu ensino. Os objetivos específicos são: i) reconhecer discursos das/os licencianda(s)/os de Arte sobre a constituição discursiva da identidade; ii) localizar discursos das/os licencianda(s)/os sobre a constituição discursiva da identidade a partir das relações de gênero; iii) e pensar criticamente a discussão sobre gênero no ensino da Arte. Para a produção do material de análise, formou-se uma comunidade de aprendizagem com licencianda(s)/os de Arte em uma universidade pública por meio de um projeto de extensão denominado “Corpo e arte: diálogos em comunidade”. Participaram quatro licenciandas/os, um Licenciado em Artes Visuais e uma equipe de três pessoas, cujas falas foram transcritas e selecionadas em acordo com os objetivos. As/os licencianda(s)/os posicionaram-se como outreridades em relação ao gênero. Metodologicamente, foi realizada uma análise do discurso baseada em Michel Foucault, mais precisamente, com a articulação dos conceitos de discurso, enunciado, saber e poder. Defendo a tese de que a Arte e o seu ensino podem constituir espaços de resistência às exclusões e às opressões em meio aos eixos de relações de poder, especialmente no que tange ao gênero, oferecendo ferramentas para uma maior autonomia na constituição discursiva da identidade e ampliando as possibilidades de existência. Os resultados refletem sobre a constituição da identidade, localizando-a na sua limitação, historicidade e (des)construção contínua, atravessada por práticas discursivas que nos limitam, mas também possibilitam brechas para agência. Os diálogos evidenciaram que: as normatividades presentes na educação das meninas as preparam para os papéis de mulheres-esposas-mães, utilizando o amor romântico como base para manutenção da família nuclear; a produção de exclusões/opressões sobre as outreridades; a transfobia em decorrência do crescimento de movimentos antigênero. Os discursos relacionaram gênero à constituição discursiva de identidade, associando-o a outros eixos de relações de poder, como sexualidade, raça/etnia e neurotipicidade. As narrativas confessionais mostraram posicionamentos comprometidos com práticas de resistência, que produziram e produzem deslocamentos.

Palavras-chave: Ensino da arte; estudos de gênero; pedagogia feminista engajada; comunidade de aprendizagem.

ABSTRACT

GOMES, Érica Dias. **Gender and the discursive constitution of identity**: community dialogues with pre-service and licensed Art teachers. Advisor: Bettina Heerdt. Ponta Grossa, 2026. Thesis (Doctorate in Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

Bodies and identities interrelate, necessarily linked to gender--among other axes of power relations--in the discursive process of forming who we are. In educational spaces, discursive practices sustain cisheteronormativity and capitalist white supremacy, producing exclusions and oppressions, and Art and its teaching can act by either reinforcing or breaking with these structures of domination. Judith Butler made it possible to consider gender and the discursive constitution of identity amidst cisheteronormativity, while bell hooks helped to conceptualize an engaged feminist pedagogy, with the formation of learning communities that critically think about capitalist white supremacy through gender and ethnic-racial relations in education. Leticia Nascimento provided me with tools to think about transfeminism. The research becomes relevant in a context of the growth of anti-gender movements that seek to restrict rights that preserve gender-dissident existences, having been driven by the following problem: do art and its teaching enable us to problematize the discursive constitution of identities? The general objective of the research consists of problematizing the discursive constitution of identity with pre-service and licensed Art teachers in a learning community that dialogues with art and its teaching. The specific objectives are: i) to recognize the discourses of pre-service and licensed Art teachers regarding the discursive constitution of identity; ii) to locate the discourses of pre-service and licensed teachers regarding the discursive constitution of identity based on gender relations; iii) and to critically think about the discussion on gender in Art teaching. For the production of discourses, I experimented with the formation of a learning community with pre-service and licensed Art teachers in a public university through an extension project called "Body and art: community dialogues". Four pre-service teachers, one licensed teacher in Visual Arts, and a three-person team participated, and all the speeches were transcribed and selected in accordance with the objectives. The pre-service and licensed teachers positioned themselves as othernesses in relation to gender. A discourse analysis based on Foucault was conducted, more precisely, with the articulation of the concepts of discourse, statement, knowledge, and power. I defend the thesis that Art and its teaching can constitute a space of resistance to exclusions and oppressions amidst the axes of power relations, especially gender, in the sense of providing tools for greater autonomy in the discursive constitution of identity, expanding the possibilities of existence. There was reflection on the constitution of identity, locating it in its limitation, historicity, and continuous (de)construction, amidst discursive practices that limit us, but also enable gaps for agency. Dialogues brought to light relations of gender with the constitution of identity: the normativities present in the education of girls so that they become women-wives-mothers; romantic love as a basis for the maintenance of the nuclear family; the production of exclusions/oppressions over othernesses; transphobia amidst the growth of anti-gender movements. Discourses related gender to the discursive constitution of identity, locating it in association with other axes of power relations, such as sexuality, race/ethnicity, and neurotypicality. The confessional narratives showed positionings committed to practices of resistance, which produced and continue to produce displacements.

Keywords: Art education; gender studies; engaged feminist pedagogy; learning community.

LISTRA DE FIGURAS

Figura 1 – Arte de divulgação do curso.....	33
Figura 2 – “Procuro-me”, de Lenora de Barros	55
Figura 3 – “Procuro-me”, após pichação	56
Figura 4 – Lenora de Barros	57
Figura 5 – Djankaw Kilombola	59
Figura 6 – Instantâneo de “Estudos para facadas”, de Lenora de Barros	60
Figura 7 – Instantâneo de “Há mulheres”, de Lenora de Barros	61
Figura 8 – “É o que sobra”, de Anna Maria Maiolino	62
Figura 9 – "X...II", de Anna Maria Maiolino	62
Figura 10 – “De...Para...”, de Anna Maria Maiolino	63
Figura 11 – Anna Maria Maiolino	64
Figura 12 – Discurso de Sojourner Truth	66
Figura 13 – Envelopes com a carta e trecho de carta	67
Figura 14 – Jota Mombaça	67
Figura 15 – Instantâneo do videoclipe “BlasFêmea/Mulher”, de Linn da Quebrada	69
Figura 16 – Linn da Quebrada	70
Figura 17 – Instantâneo do videoclipe “Oração”, de Linn da Quebrada	71
Figura 18 – Stela do Patrocínio	73
Figura 19 – Instantâneo de “O que não tem espaço está em todo lugar”, de Jota Mombaça ...	77
Figura 20 – Leitura do texto “Educação sexual: só para meninas”	130
Figura 21 – Carta de Tereza	140
Figura 22 – Poema visual In.conformar	197

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAI	Associação Brasileira de Intersexos
APA	Associação Psiquiátrica Americana
CEP	Comitê de ética em pesquisa
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CID	Classificação Internacional de Doença
COR(PO)DE	Comunidade Resistente de Pesquisas Outras em Educação e Ensino, Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-raciais
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico das Desordens Mentais
ESPE	Escola Sem Partido
IA	Inteligência artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Movimento político-social que defende a diversidade, buscando os direitos da população lésbica (L), gay (G), bissexual (B), transexual, transgênero, travesti (T), queer (Q), intersexual (I), assexual (A), pansexual (P), não-binária (N) e todas as dissidências de gênero e de sexualidade (+).
MBL	Movimento Brasil Livre
OMS	Organização Mundial de Saúde
PcA	Pessoas com autismo
PCD	Pessoas com deficiência
PL	Projeto de Lei
TCLE	Termos Consentidos de Livre Esclarecimento
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

“NÃO SOU EU QUE GOSTO DE NASCER”: GESTO INAUGURAL.....	14
1 “PROCURO-ME”: EM BUSCA DE UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM	26
1.1 DE MÃOS DADAS: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM E RESISTÊNCIA	27
1.2 NARRATIVAS CONFESSIONAIS E A PRODUÇÃO DE DISCURSOS NA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM.....	29
1.3 EU E OUTRO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA ABORDAGEM DA CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DA IDENTIDADE	34
1.4 OS ENCONTROS DA/NA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM	40
1.5 RASCUNHO DE ROTAS PROVISÓRIAS	44
2 “NÃO QUEIMEM AS BRUXAS”: CORPOS QUE (NÃO) IMPORTAM.....	46
2.1 EDUCAÇÃO E COMPARTILHAMENTO DE HISTÓRIAS: CONHECIMENTO COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA	48
2.2 QUEM SOU EU? UMA BUSCA CONDICIONADA PELO GÊNERO	53
2.3 QUEM É O OUTRO? MULHERIDADES E OUTRERIDADES.....	65
2.4 ENCONTRO EU E OUTRO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA ARTE E NA EDUCAÇÃO	75
2.5 RASCUNHO DE ROTAS PROVISÓRIAS	78
3 “EU + TU”: A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM	80
3.1 A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM.....	82
3.2 QUEM SOMOS NÓS? VOZES DA COMUNIDADE.....	82
3.3 QUEM SOMOS NOS ESCAPA: IDENTIDADES EM (DES)CONSTRUÇÃO	88
3.4 GÊNERO E SEXUALIDADE: JUNTAS/OS NA QUEBRA.....	91
3.5 RAÇA E ETNIA: O SILÊNCIO E A INVISIBILIDADE	96
3.6 PROCURO-ME: IDENTIDADES EM PROCESSO.....	102
3.7 IDENTIDADES SUJEITADAS PELOS BINARISMOS: OUTRERIDADES EM DIÁLOGO.....	106
3.8 RASCUNHO DE ROTAS PROVISÓRIAS	109
4 “O QUE NÃO TEM ESPAÇO ESTÁ EM TODO LUGAR”: GÊNERO E CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DA IDENTIDADE.....	111
4.1 (DES)FAZENDO O GÊNERO: ENTRE O SER E O ESCOLHER.....	111
4.2 “TORNAR-SE MULHER”: IMPOSIÇÕES SOCIAIS ÀS MENINAS	122
4.3 AMOR ROMÂNTICO: A ESPOSA COMO BASE.....	132
4.4 SER OU NÃO SER: O PADRÃO E O SENTIMENTO DE FRAUDE	139
4.5 TRANSFOBIA E MOVIMENTO ANTIGÊNERO.....	150
4.6 RASCUNHO DE ROTAS PROVISÓRIAS	156
5 “O QUE NÃO TEM VOZ ESTÁ EM TODA PALAVRA”: OUTRERIDADES, ARTE E PEDAGOGIA ENGAJADA FEMINISTA.....	159
5.1 OUTRERIDADES E ARTE.....	159
5.2 “PROFESSORA, VOCÊ É GAY?” A OUTRERIDADE E O CORPO NA SALA DE AULA.....	167
5.3 GÊNERO E ESCOLA.....	171
5.4 PEDAGOGIA ENGAJADA FEMINISTA: O QUE PODE O ENSINO DA ARTE?	181
5.5 RASCUNHO DE ROTAS PROVISÓRIAS	189
“IN.CONFORMAR QUANDO FOR MAR”: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRANSGREDIR.....	191
REFERÊNCIAS.....	198

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	208
ANEXO B – DISCURSO DE SOJOURNER TRUTH	213
ANEXO C – “EDUCAÇÃO SEXUAL: SÓ PARA MENINAS”, DE ÉRICA DIAS GOMES	215
ANEXO D – CARTA ESCRITA POR TEREZA	217

“NÃO SOU EU QUE GOSTO DE NASCER”: GESTO INAUGURAL

Primeiros passos, primeiros encontros, primeira apresentação, primeira aula, primeiro livro e, agora, a tese. Gestos inaugurais, momentos de ruptura que dão início a um movimento que nos impulsiona. Uma morte que se irrompe em vida. Há sempre um frio na barriga ao se colocar em evidência, e os inícios são assim: carregados de expectativas. O perigo da exposição faz aflorar ansiedade, medo, excitação. Isso acontece na vida, na arte, na docência, na escrita... e não é diferente na pesquisa. Ao ser colocada à prova, sinto-me entregue e exposta em minhas vulnerabilidades, mas também em minhas potencialidades. Parte de mim é colocada em evidência junto às minhas palavras.

Circunstâncias diversas me trouxeram até aqui e, embora muito desejasse e tenha feito para tornar este momento possível, fui tomada por contrastantes emoções ao longo do caminho. Como um eco de outros momentos vividos desde a infância, repito as palavras de Stela do Patrocínio: “Não sou eu que gosto de nascer” (Patrocínio, 2001, p. 79). A vida nos coloca à prova, continuamente, independentemente do nosso desejo, e vários renascimentos se dão para podermos seguir. Agora, a pesquisa.

Esta, que me foi apresentada no início da minha formação como imparcial, agora já não se mostra assim para mim. Coloco-me anunciando os posicionamentos e as ideias que me movem e que no presente texto se refletem. Assim, neste novo renascimento, convido quem estiver interessada/o a ser testemunha de um caminho que percorri ao longo de quatro anos de doutorado, que não está à parte do que venho vivendo em minha trajetória de vida.

Minha motivação primeira, ao pensar gênero neste contexto, foi o meu relacionamento com as/os licenciandas/os¹ de Arte: são suas vozes que em mim ecoam, reverberando neste trabalho. Desse modo, esta investigação partiu da escuta de seus relatos, seus discursos, voltando o olhar para o gênero – compreendido como um eixo de relações de poder² que atua na constituição discursiva da identidade, em especial, no contexto de Arte e de seu ensino. Afinal, os espaços educacionais não são alheios à sociedade, mas atravessados por práticas discursivas que circulam no cotidiano. Na escola e no espaço universitário – instituições

¹ Ao longo da pesquisa, utilizo o termo com o “n” entre parênteses, pois a pesquisa, inicialmente, ia ser dedicada somente às palavras das/os licenciandas/os. No entanto, um docente do curso – licenciado em Artes Visuais – apresentou interesse em participar e inserimos suas falas às análises. Assim, utilizo licencia(n)das/os para tratar das pessoas inscritas na comunidade e licenciandas/os quando me refiro especificamente às/aos alunas/os.

² Utilizo aqui o termo “eixo de relações de poder” a partir de uma nomenclatura em acordo com a linguagem de Judith Butler.

permeadas por relações de poder –, estão presentes discursos que atuam na produção de preconceitos, de violências, de utopias, de transgressões, de resistências, de desejos e de novas possibilidades.

Nesta direção, não considero os discursos como uma representação da realidade, uma manifestação de um sujeito pensante, ou uma forma de expressão. Em acordo com o pensamento de Michel Foucault, tomo o discurso não como um conjunto de signos soberanos, mas como práticas que constituem sistematicamente os objetos sobre os quais falam: “Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (Foucault, 2010, p. 55). Assim, na linguagem circulam discursos cujo poder é produtivo, não se constituindo, portanto, como uma realidade alheia à sociedade.

Partindo dessa compreensão, o discurso não é algo fixo e estável, mas: “[...] um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” (Foucault, 2010, p. 61). Ele aponta para condições de aparecimento, de apropriação e de utilização que são permeadas pelo funcionamento do saber e do poder; materializam-se em práticas repetidas e atualizadas, produzindo a realidade social (Fischer, 2001; Passos, 2019).

Assim sendo, constituem-nos enquanto sujeitos, uma vez que corpos e identidades se relacionam intrinsecamente nesse processo discursivo de formação daquilo que somos: “Nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por fim, a identidade. E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades nem inconstância” (Louro, 1999, p. 14).

Educação, Gênero e Arte se encontram na pesquisa que é movimentada pela seguinte problemática: a Arte e o seu ensino nos possibilitam problematizar a constituição discursiva das identidades? Especificamente, outras questões foram colocadas: i) quais discursos das/os licença(n)das/sobre a constituição discursiva da identidade circulam entre licença(n)das/os de Arte?; ii) como podem ser localizados os discursos das/os licença(n)das/os sobre a constituição discursiva da identidade a partir das relações de gênero?; iii) como é compreendida a discussão sobre gênero na sua relação com a arte e o seu ensino?

O objetivo geral desta pesquisa consiste em problematizar a constituição discursiva da identidade com licença(n)das/os em uma comunidade de aprendizagem que dialoga com a Arte e o seu ensino. Os objetivos específicos são: i) reconhecer discursos das/os licença(n)das/os de

Arte sobre a constituição discursiva da identidade; ii) localizar discursos das/os licenciada(n)s das/os sobre a constituição discursiva da identidade a partir das relações de gênero; iii) e pensar criticamente a discussão sobre gênero no ensino da Arte. Gostaria de pontuar que, a partir do referencial teórico-metodológico assumido, a pesquisa não tem o propósito de levantar hipóteses ou de oferecer respostas fixas e finais às perguntas, mas sim de levantar proposições, vislumbrar caminhos e apontar novas questões. Os resultados são construídos a partir da produção de saberes com a/na comunidade de aprendizagem, sendo dependentes das relações que ali se estabeleceram. Reconhecer, descrever e localizar enunciados em determinados discursos é um procedimento fundamental nesse sentido, sendo que o pensar criticamente é norteado pelo pensamento-ação de bell hooks. Problematicar, aqui, implica movimentar saberes em busca de rupturas com o sistema branco capitalista, com a cisheteronormatividade. Nessa perspectiva, os discursos não são vistos como verdades, mas como operadores, como possibilitadores da produção e da circulação de saberes que podem ser mobilizados como verdades nas relações de poder.

A ideia da pesquisa partiu da minha experiência pessoal e profissional. Ao longo dos 15 anos que passei na docência superior como professora de Música no Departamento de Arte da UNICENTRO³, pude perceber cada vez mais presente na fala das/os licenciandas/os certos questionamentos aos padrões hegemônicos ligados ao gênero e à sexualidade. As temáticas de interesse partiam desde a crítica aos padrões de beleza e à marginalização de corpos dissidentes, até o preconceito e a violência contra pessoas LGBTQIAPN+⁴. Escutei relatos sobre formas de silenciamento e violência que as mulheres sofrem em seu cotidiano; sobre os conflitos familiares perante assuntos ligados à sexualidade, bem como sobre a insegurança e os medos relacionados ao ser parte de uma minoria política numa sociedade cisheteronormativa. Essas falas foram aparecendo em discussões em sala de aula, ou fora dela, relacionadas ou não aos conteúdos que eram então trabalhados e na apresentação de processos criativos desenvolvidos pelas/os licenciandas/os.

Sempre me chamou a atenção o fato de que o curso de Arte apresenta turmas predominantemente compostas por mulheres (ao menos até o meu afastamento para o doutorado). Além disso, entre elas, existe a prática de se apresentarem acrescentando

³ Após me formar como Engenheira de Alimentos (UFV/2001) e como Mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos (UFV/2004), cursei Licenciatura em Música (UFRJ/2009) e Mestrado em Educação (UNICENTRO/2014).

⁴ LGBTQIAPN+: Movimento político-social que defende a diversidade, buscando os direitos da população lésbica (L), gay (G), bissexual (B), transexual, transgênero, travesti (T), queer (Q), intersexual (I), assexual (A), pansexual (P), não-binária (N) e todas as subalternidades nas relações de sexo, gênero, desejo e sexualidade (+).

informações pessoais, como suas orientações sexuais. Também pude testemunhar o conflito, trazido por algumas/alguns estudantes, por estarem passando pelo processo de transição de gênero.

Em meio aos relatos e aos processos criativos, tive a impressão de que a arte aparecia como um exercício de liberdade que confortava a dor de lutar contra a exclusão e as violências que o sistema cisheteronormativo capitalista produz. Em uma das turmas, era recorrente o enunciado “a arte me salvou”. Paralelamente a esses conflitos, também passou a ser mais frequente o relato de problemas de sofrimento psíquico e licenciandas/os buscando ajuda psicológica e psiquiátrica. Percebi, com efeito, que havia o interesse por temas voltados ao gênero e à sexualidade e que traços de uma resistência à cisheteronormatividade poderiam estar presentes nos processos criativos.

Ednéia Gonçalves, no prefácio à *bell hooks*⁵, ressalta a importância do estabelecimento das comunidades de resistência propostas por hooks enquanto meio para “[...] sustentação da capacidade de cultivar esperança, afeto e reconhecimento de um sentido comum na experiência de formação acadêmica de estudantes negras, negros e LGBTQIA+” (Gonçalves *apud* hooks, 2021, p. 16). Segundo a educadora, a falta dessas comunidades tem levado ao aumento de casos de suicídio de estudantes negros nas universidades públicas do Brasil e de casos de problemas relacionados à saúde mental, por exemplo. Questiono-me, então, se a arte não estaria sendo utilizada como um subterfúgio para escaparem de uma estrutura hierarquizante e opressora presente na sociedade e, muitas vezes, também nas famílias, em que há uma supervalorização da obediência e da dominação, assim como no ambiente universitário institucional (hooks, 2021). Essas pessoas estariam vendo o curso de Arte como um espaço em que discursos de resistência LGBTQIAPN+ podem circular?

Esta inquietação impulsionou-me a chegar até aqui e me estimula a promover a inclusão de discussões afins à área de gênero na formação das/os professoras/os de Arte. Penso que, talvez, essas observações em relação ao curso sejam fruto da minha informação e do meu interesse, somados ao fato de que saúde emocional e gênero são assuntos mais abordados no cotidiano do que há dez ou quinze anos atrás. No entanto, também ressalto que uma das causas da minha sensibilidade ao assunto certamente está ligada às experiências por mim vividas ao longo destes anos, transformações que ressignificaram meu ser mulher e

⁵ O nome *bell hooks* foi grafado intencionalmente em letras minúsculas, inclusive no sistema de chamada de citação e nas referências, em reforço à proposta da própria autora. Gloria Jean Atkins (1952-2021) adotou o nome de sua bisavó nos seus livros, e a grafia em minúsculo por um posicionamento político, ao dizer que suas ideias são mais importantes do que a pessoa.

culminaram na minha descoberta enquanto feminista, o que mudou meu olhar sobre o mundo. Assumo, aqui, minha posição ativa perante essas observações, que me atravessam e que me colocam numa postura de luta perante as injustiças produzidas pela cisheteronormatividade. A temática do feminismo e do gênero me tocam, movem-me em direção aos estudos e à pesquisa na área.

No início do planejamento da pesquisa, havia uma verdade da qual eu não poderia fugir: as minhas vivências com as/os licenciandas/os, bem como minhas vivências pessoais motivavam a problematização da temática. Aos poucos, porém, fui percebendo o quanto essas motivações não estão dissociadas de o próprio fazer pesquisa e produzir conhecimento. A perspectiva engajada é assumida envolvendo sempre um posicionamento autocrítico: “[...] o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos” (Paraíso, 2021, p. 26).

É importante, então, questionar as próprias escolhas de acordo com os princípios ontológicos, o que abrange desde o referencial e a metodologia até a escrita e o uso da linguagem. Sobre esta, trata-se de um ponto muito relevante para as epistemologias feministas e de gênero, que envolvem um posicionamento de contestação das epistemologias dominantes. Pensando nisso, também foi importante, no decurso da pesquisa, buscar na linguagem utilizada e nas relações apresentadas com a Arte uma ruptura com padrões rígidos baseados em uma suposta linguagem científica universal. O trabalho de escrita na ciência a partir desse viés deve ser cuidadoso, minucioso, atento. Não busquei desconstruir totalmente a linguagem científica hegemônica, mas utilizar um tom autobiográfico como forma de aproximação teórica e prática dos ensinamentos de bell hooks. Introduzi, ademais, alguns trechos de processos artísticos, especificamente literários, que realizei durante o doutoramento como forma de criar e recriar as questões abordadas, em meio às experiências pessoais por elas atravessadas. Nesse sentido, hooks (2020) apoia a busca por um pensamento que é também ação.

Segundo Marlucy Paraíso, a pesquisa pode ter também uma função poética: “Poetizar na pesquisa em educação [...] significa produzir, fabricar, inventar, criar sentidos novos, inéditos [...] buscar invenções que apontem para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos” (Paraíso, 2021, p. 42). Logo, a própria criação poética pode carregar em si discursos que têm potencial para causar rupturas na realidade dada.

O engajamento não é, no entanto, um adendo à justificativa da pesquisa, mas uma base que vai se consolidando teórica e metodologicamente. A partir do referencial adotado, faz-se importante fugir da ideia do dogmatismo, não defendendo uma teoria como explicação

única ou completa do real. Parte-se do pressuposto de que “[...] a verdade é uma invenção, uma criação. Não existe ‘a verdade’, mas, sim, ‘regimes de verdade’” (Paraíso, 2021, p. 29). Portanto, “[...] todos os discursos, incluindo aqueles que são objeto de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade” (Paraíso, 2021, p. 29). Diante disso, a realidade é entendida como contextual e complexa, e a verdade como (des)construção. Nessa luta pela construção de conhecimento, “[...] o discurso tem uma função produtiva naquilo que diz” (Paraíso, 2021, p. 30).

A perspectiva dos estudos feministas pós-críticos guarda relações tanto com o pós-estruturalismo quanto com os estudos pós-modernos. A ideia de desconstrução e a valorização das narrativas são características gerais que podem ser citadas, sobretudo pelo modo como pretendem desconstruir a maneira de se pensar gênero tradicionalmente, rompendo com estruturas binárias e ampliando os olhares sobre a constituição dos sujeitos. Assim sendo, existe necessariamente um ativismo na posição de pesquisadora, uma vez que se busca uma transformação da realidade; trata-se de uma ação em que questões éticas e políticas não estão desvinculadas do rigor epistemológico, o que está alinhado com o horizonte pós-crítico feminista.

Essa postura envolve diretamente a constante autopesquisa, uma avaliação dos próprios posicionamentos profissionais e quanto à pesquisa. Sobre isso, a autora hooks (2013) reforça o comprometimento com o que ela chama de autoatualização, que julga necessária para toda pessoa que queira se comprometer com uma transformação para a liberdade: toda pessoa engajada e que defende a liberdade precisa desenvolver e praticar constantemente autoconhecimento e autoavaliação, segundo a escritora.

A pesquisa, assim, traz-me ferramentas para que eu possa compreender melhor as minhas vivências e as das/os licenciandas/os, o que permite uma prática docente mais engajada, em consonância com o meu papel de mãe, mulher, humana.

Pensando na prática pedagógica, pergunto-me a respeito da relevância da temática gênero para a formação docente. As questões de gênero e suas relações com a sexualidade, as regionalidades, a classe, a raça, a geração, entre outros, são pertinentes para a humanidade, estando presentes nos diferentes espaços de vivência das pessoas, nas relações interpessoais. A partir dessa convivência, a falta de tolerância com o “outro” se traduz em preconceito e violência nos espaços, inclusive os educacionais. Considerando que essas/es licenciandas/os estarão imersos em discursos sobre gênero como professoras/es da educação básica, a

pesquisa também se justifica por provocar uma abertura para que seja possível pensar como os estudos feministas e de gênero podem colaborar como ferramentas para se resistir ao preconceito e à violência de gênero na e com a escola.

Inicialmente, foi planejada uma pesquisa feita somente com licenciandas mulheres, porém, senti, no processo, uma dificuldade em seguir por esse caminho, tendo em vista que estaria excluindo outras pessoas também atravessadas por questões de gênero, desejo e sexualidade. Com o questionamento, pude então pensar a realidade do modo como a percebo, em consonância com o que observava em sala de aula. Com isso, permiti que todas as pessoas que sentissem um “não pertencimento”, de alguma forma, diante de discursos cisheteronormativos na universidade e na vida, conseguissem se inscrever, caso quisessem, para a comunidade de aprendizagem.

Tendo o gênero como questão central, trago como referencial teórico a filósofa Judith Butler, que o concebe intrinsecamente relacionado ao sexo, à sexualidade e ao desejo, explorando sua relação com a constituição discursiva da identidade. Essa escolha é coerente com uma visão de feminismo que não restringe a categoria “mulheres”, mas que a amplia, abrangendo pessoas que estejam à margem do binarismo de gênero.

Ao romper com a universalização da ideia de mulher, dialogo com Letícia Nascimento, que propõe o transfeminismo que surge como forma de estabelecer “[...] um diálogo de corpos dissidentes da cis-heteronormatividade com os feminismos” (Nascimento, 2023, p. 42). O transfeminismo seria, assim, lugar de luta política e produção intelectual, “[...] compartilhado por pessoas que se autodefinem como mulheres, *queers*, mulheres travestis, mulheres transgêneras, mulheres transexuais, pessoas não-binárias, travestis ou ‘bixa travesti’” (Nascimento, 2023, p. 58). Nessa linha, Ian Habib sugere um tensionamento ainda maior para a categoria mulher, ao defender um transfeminismo interseccional:

O Transfeminismo é um movimento que tem como base a busca de direitos para todas as pessoas constituídas como Outro por estruturas cisheteronormativas e falocêntricas em esferas jurídicas, biomédicas, educacionais, das lutas por empregabilidade, dentre outras. O Transfeminismo Interseccional abriga todas as pessoas trans em tópicos como gestação, parentalidade, saúde pública, saúde reprodutiva e violências – sexual, doméstica, epistêmica, carcerária e policial –, considerando aspectos étnico-raciais, deficiência, classe, diversidades corporais e de gênero (Habib, 2021, p. 23).

Habib (2021) inclui como sujeitos do transfeminismo os homens trans, as pessoas transmasculinas e as pessoas com gêneros inconformes que também passam por violências e opressões por não pertencerem ao ideal cisgênero de masculinidade. Para Paul Preciado, a

lógica de políticas identitárias que operacionaliza os feminismos cristão, liberal, socialista e direitista do século XX é um problema político; o autor defende o deslocamento do feminismo como política identitária para uma extensiva política de desidentificação pelo transfeminismo, que multiplica esses sujeitos do feminismo: os “[...] usuários críticos das tecnologias de produção da subjetividade” (Preciado, 2018, p. 11). O transfeminismo, desse modo, “[...] é uma revolução somatopolítica: o surgimento de todos os corpos vulneráveis contra as tecnologias de opressão” (Preciado, 2018, p. 11).

Trata-se de corpos dissidentes, colocados como o Outro: “Quando vocês vão se cansar de nos tratar como alteridade para se tornar vocês mesmos?” (Preciado, 2018, p. 17). Em acréscimo, Nascimento (2023) coloca o Outro para além da “mulher original do feminismo”, abarcando outras formas de ocupar lugares sociais dentro da hierarquia que coloca o homem branco do norte continental como sujeito. Assim, traz o termo outreridade para pensar, prioritariamente, na vulnerabilização da existência de mulheres transexuais e travestis.

Na combinação desse pensar sobre as possibilidades que cabem nesse Outro, constituído pelas estruturas heteronormativas e falocêntricas, aproprio-me do conceito de outreridade. No entanto, o conceito não pode ser entendido como algo fixo e previamente delimitado, mas como um lugar que pode ser ocupado segundo atravessamentos de relações de poder. A vivência de ser um (ou vários) Outros na sociedade é múltipla, diversa e complexa, devendo ser levadas em consideração todas as opressões que incidem sobre o sujeito como um corpo que destoa em relação à ideia de sujeito universal.

Segundo Butler (2023), a compreensão moderna de sujeito tem como referência o homem branco cis e heterossexual, tido como universal, ficando à margem as pessoas que não se encaixam nesse perfil. Assim sendo, a inteligibilidade é condicionada ao sujeito universal, compreendido como modelo superior em relação às outreridades. Considerando que as relações humanas são permeadas por relações de poder, a cisheteronormatividade exclui pessoas que não se enquadram em suas normas.

Os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. Isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada (Butler, 2015, p. 30).

A autora aponta para o fato de que os limites são dados pelo discurso da cultura hegemônica, que é baseada no binarismo, investido da aparência de racionalidade universal.

Com efeito, “[...] a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui com o domínio imaginável do gênero” (Butler, 2016, p. 31). Também afirma que “[...] saber o significado de alguma coisa é saber como e por que ela importa, sendo que ‘importar’ significa ao mesmo tempo ‘materializar’ e ‘significar’” (Butler, 2023, p. 64). A própria matéria – entendida como o “corpo biológico” – se relaciona com a capacidade de originação e de composição que fundamenta o princípio de inteligibilidade. Os discursos sobre a formação do sujeito – relacionados diretamente ao gênero (gênero, sexo, sexualidade e desejo) –, possibilitam, pela reiteração dos discursos, a criação e a racionalidade ao qual são associados. Essa reiteração permite que discursos hegemônicos sejam naturalizados:

Distintas e divergentes representações podem, pois, circular e produzir efeitos sociais. Algumas delas, contudo, ganham uma visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a realidade (Louro, 1999, p. 16).

Para a autora, se a pessoa nasce em conformidade com o sexo que lhe foi atribuído e como heterossexual, considerando sua própria vivência a única possível, as vidas que destoam podem se tornar aberrações, monstruosas. Sobre isso, Butler (2016, 2023) e Louro (1999) apontam para uma análise que compreende o discurso não somente como um fenômeno de expressão, de interpretação ou de manifestação do pensamento, concordando com Foucault (2010, 2007), que define que o discurso responde a regras próprias da prática discursiva, em meio a relações de saber e poder. Desse modo, discursos não se resumem a “[...] conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações)”, devendo ser tratados como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 2010, p. 55). Nesse entendimento, o sujeito aparece como objeto dessa relação de saber e de poder, na medida em que ele – e sua subjetividade – são efeitos de uma constituição discursiva histórica (Castro, 2016; Foucault, 1995)⁶.

Os discursos hegemônicos produzem matrizes normativas que conduzem a ideia de normalidade, de padrão, de inteligibilidade. As pessoas se tornam inteligíveis quando correspondem a padrões reconhecíveis de inteligibilidade, sendo a inteligibilidade de gênero central nesse processo (Butler, 2023, 2022, 2016). Isso significa que a identidade é referente a uma identidade de gênero dentro da matriz heterossexual. Butler (2016, p. 43) afirma que “[...]”

⁶ Ressalto que a ideia de identidade é tomada a partir de Butler (2016), considerando, para a tese, a sua articulação com o conceito de subjetividade para Foucault. Para este autor, a subjetividade diz respeito à experiência dos sujeitos, no seio social, em meio aos jogos de saber e poder, como os discursos sobre si, ou seja, sobre identidade.

a ‘coerência’ e a ‘continuidade’ não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas”.

Adiante, ao articular gênero e questões étnico-raciais nos contextos educacionais, a partir de uma pedagogia feminista engajada⁷, hooks (2021, 2020, 2013) foi escolhida como referencial teórico-metodológico. A autora elege o diálogo como um dos princípios para a formação de uma comunidade de aprendizagem que, nesta pesquisa, tem como ponto de partida a discussão em torno da constituição da identidade.

A comunidade de aprendizagem⁸ constitui-se, em síntese, pela formação de um grupo, em uma sala de aula, em que não haja uma hierarquia com exercício da dominação por um ou mais membros, e em que todas/os estejam comprometidas/os com a aprendizagem de forma integral, em direção a uma pedagogia feminista engajada. Nesse contexto, é fundamental que todas as vozes sejam ouvidas e tenham igual importância; que o conflito presente não seja ocultado, mas que seja ponto para diálogo rumo à superação, com respeito a todas as pessoas do grupo. O conceito de transgressão no pensamento da escritora está diretamente relacionado à educação libertadora, já que envolve a ruptura com padrões pré-estabelecidos, impostos pela supremacia branca capitalista (hooks, 2013).

O processo da escuta das vozes envolvidas na pesquisa parte das ideias de hooks (2020, 2013), tendo em vista que a formação de uma comunidade configura uma forma de perceber os discursos por meio do compartilhamento de histórias, conectando o material de aula com as experiências pessoais, denominadas narrativas confessionais. Destaco que a intenção não foi de “aplicar” a ideia de comunidade de aprendizagem como método, mas sim de um meio de aproximação e experimentação a partir de sua abordagem metodológica.

Para a produção dos discursos analisados nesta investigação, experimentei a formação de uma comunidade com licença(n)das/os de Arte, em uma universidade pública, por meio de um projeto de extensão denominado “Corpo e arte: diálogos em comunidade” na forma de curso de extensão. Foram realizados oito encontros de três horas-aula, aproximadamente, com a participação de quatro licenciandas/os de Arte, um professor Licenciado em Artes Visuais, e uma equipe de três pessoas. As discussões foram estimuladas a partir da exibição de registros

⁷ Para efeitos de padronização, nomeio de pedagogia feminista engajada a abordagem de bell hooks (2021; 2020; 2013) para pensar a educação. No entanto, a autora, ao longo de sua obra voltada à educação, aponta, para além de pedagogia feminista e engajada, para os termos pedagogia libertadora, pedagogia progressista, educação para a liberdade, educação democrática, entre outros.

⁸ Optei, para fins de padronização, pelo uso do termo comunidade de aprendizagem. No entanto, a pensadora também utiliza os termos comunidade pedagógica, comunidade amorosa, entre outras variações (hooks, 2021; 2020; 2013).

de produções artísticas de diferentes naturezas, de autoras diversas. Para isso, realizei previamente uma curadoria educativa que contemplasse diferentes posições em meio aos eixos de relação de poder – raça, gênero, sexualidade e classe –, selecionando obras que pudessem ser disparadoras de discussões acerca da constituição discursiva da identidade. Priorizei autoras de diferentes áreas artísticas, cujas produções exploram a palavra como ponto de partida, na interseção entre sonoridades, visualidades, corporeidades, a saber: Lenora de Barros, Anna Maria Maiolino, Djankaw Kilombola, Linn da Quebrada, Stela do Patrocínio e Jota Mombaça. Durante a curadoria, foi estabelecida uma sequência temática para interligar as obras, na sequência: i) quem sou eu?; ii) Quem é o outro?; iii) Encontro “eu e outro”: diálogos possíveis na arte e na educação.

O *corpus* analisado foi constituído pelas transcrições das falas das/os licencia(n)das/os e da equipe durante os diálogos na comunidade de aprendizagem, de modo que foi possível obter material para se chegar aos discursos segundo os objetivos da pesquisa. A partir da delimitação da materialidade analisada, foi feita uma análise do discurso baseada em conceitos de Foucault (2010, 2007), mais precisamente, articulando os conceitos de discurso, enunciado, saber e poder, às discussões das outras autoras.

A tese foi organizada em cinco seções cujos títulos foram pensados a partir de obras das artistas selecionadas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na comunidade de aprendizagem. Alguns dos títulos são referências a obras de minha autoria, escritas ao longo da trajetória do doutorado.

Na seção de abertura, denominada ““Procu-ro-me”⁹: em busca de uma comunidade de aprendizagem”, conto como foi pensada a comunidade de aprendizagem e a produção de discursos a partir das vozes das/os licencia(n)das.

Na segunda seção, ““Não queimem as bruxas”¹⁰: corpos que (não) importam”, narro a história do planejamento temático pensado, o qual possibilitou movimentar a relação do gênero com a constituição discursiva da identidade a partir das obras e das artistas selecionadas. Assim sendo, pode-se dizer que os caminhos teórico-metodológicos são descritos prioritariamente, nas duas primeiras seções.

No entanto, em continuação, discorro sobre os procedimentos de análise na terceira seção, ““eu + tu”¹¹: a comunidade de aprendizagem”, assim como descrevo de forma mais

⁹ “Procu-ro-me” é uma instalação artística realizada por Lenora de Barros, em 2001, que foi posteriormente revisitada e reformulada ao longo da trajetória da artista.

¹⁰ Verso da letra da música “Oração”, de Linn da Quebrada.

¹¹ Verso de um poema que deu origem às “Fotopoemações”, de Anna Maria Maiolino.

detalhada a comunidade formada. A opção de escrita se deve ao fato de que parto da contextualização da formação do grupo para, em seguida, focar no reconhecimento de discursos acerca da constituição discursiva da identidade, que é o primeiro objetivo específico da pesquisa. Essa análise toma como base as narrativas confessionais produzidas nos dois primeiros encontros da comunidade.

Na quarta seção, ““O que não tem espaço está em todo lugar”¹²: gênero e constituição discursiva da identidade”, localizo os discursos das/os licenciada(n)s sobre a constituição discursiva da identidade a partir das relações de gênero. Com esse intuito, analiso os discursos por meio das falas das/os licenciada(n)s sobre como somos afetados no cotidiano pelas práticas discursivas da cisheteronormatividade binária de gênero.

A quinta seção, intitulada ““O que não tem voz está em toda palavra”¹³: outreridades, arte e pedagogia engajada feminista”, aponta para os caminhos traçados pela comunidade de aprendizagem em Arte, discutindo suas possibilidades em direção a uma pedagogia feminista. Tem como objetivo pensar criticamente sobre a discussão de gênero no âmbito do ensino da Arte.

Por fim, ““In.conformar quando for mar”¹⁴: considerações sobre o transgredir”, é dedicado às conclusões obtidas, aos questionamentos finais e às indicações de possíveis continuidades da pesquisa.

Que as reflexões aqui apresentadas possam trazer muitos outros questionamentos, ficções, discursos, sonhos, transgressões, em busca de possibilidades de convivência e de respeito em meio às infinitas possibilidades de identidades.

¹² Título da videoarte de Jota Mombaça.

¹³ Título da videoarte que fiz no ano de 2024, tendo como referência a obra “O que não tem espaço está em todo lugar”, de Jota Mombaça. A obra, de caráter autobiográfico, trata da inscrição na vida pelas formas de escrita, inclusive científica e artística, e tem relação direta com a pesquisa e os estudos ao longo do doutorado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ywgn9xtk6nY>. Acesso em: 7 dez. 2025.

¹⁴ Frase retirada de poema visual de autoria própria.

1 “PROCURO-ME”: EM BUSCA DE UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

“Uma múltipla e muitas únicas/ Se tensionam, sempre críticas/ Coexistem, em fusão” (Gomes, 2023, p. 11). Quem é você? Qual o seu nome? De que forma, através de perguntas como essas, apresentamo-nos ao mundo, ao outro? A partir do pensamento de Judith Butler e Michel Foucault, aponto para a interdependência entre o eu e o outro na constituição dos discursos que formam nossa subjetividade (Foucault, 1995; Fischer, 2013), ou ainda, nossa identidade (Butler, 2016). Nosso nome é uma marca que importa, os nomes atribuídos a nós igualmente, fazendo parte dos discursos que nos constituem, assim como nosso corpo marca e é marcado por esses discursos, delimitando-nos, continuamente, enquanto sujeitos.

Nessa construção da identidade, há sempre um abismo, um vazio cheio de possibilidades: “Há de ter sempre um vazio/Um silêncio, um espaço/Um abismo que escarnece”¹⁵. Por mais que tentemos, está lá, entre o eu e o outro, o abismo da linguagem. Abismo não compreendido como fim do caminho, mas como acontecimento. Ainda que possamos compartilhar coisas, fenômenos, ideias, o acontecimento é sempre único e complexo. Cada olhar carrega específicos filtros, realces, que tornam o todo inacessível para o outro. E será que há mesmo um “todo”? Será que buscamos uma totalidade, uma inteireza “por trás” que sustente uma coerência, uma unidade na nossa identidade? Compreendendo-a com apoio de Butler e Foucault, não.

Somos o que fazemos, o que refazemos, o que repetimos, o que rompemos, o que vamos construindo indefinidamente, historicamente. Quem somos é um processo, é um “estar sendo” condicionado por classificações, normas que regem separações em grupos, geralmente estruturados a partir do binarismo. As oposições binárias não dão conta da fluidez, das infinitas possibilidades entre extremos. E nas repetições desse (des)fazer quem somos, de ocupar espaços em meio a esse binarismo, aberturas ocorrem, espaços para uma resistência.

No encontro entre o eu e o outro, olhares e detalhes: múltiplos, tantos, diversos, em seus sentidos (e sentidos). Mas há atalhos que podemos criar para os aproximar, buscando emprestar as lentes com as quais enxergamos (também pegá-las emprestado), em meio à riqueza de um caminho traçado. A partir da ideia de comunidade de aprendizagem democrática, de bell hooks (2021, 2020, 2013), busco esse movimento de aproximação na

¹⁵ Trecho do poema “Eu e outro”, de autoria própria (não publicado), escrito durante os encontros da comunidade de aprendizagem.

direção de uma valorização do pluralismo e da diversidade. Atravessar pontes e cruzar fronteiras é fundamental para a luta pela justiça social, segundo a autora.

Ao me deparar com o conceito de comunidade da aprendizagem, tive a feliz constatação de que alguns pontos se aproximavam da minha vivência – como aluna e como professora. No entanto, falamos de uma aprendizagem coletiva, um esforço que envolve lidar com as diferenças (em vez de apagá-las, como é mais comum) em prol de um conhecimento dinâmico e que dialogue com as vivências, em um ambiente em que haja diversidade. E onde há diversidade, há também divergências. Eu sempre corri da beira do abismo, em direção a terras mais seguras. Embates sempre foram o pavor de uma menina obediente, sem voz. Ela só aprendeu a escutar, embora tenha percebido, aos poucos, que não sobreviveria ao tentar seguir somente as palavras alheias: “O vento que corta/ Uma sentença de morte/ A voz guilhotina” (Gomes, 2023, p. 32). É preciso, sim, saber escutar, mas também ser ouvida.

Pensar na responsabilidade de propor uma comunidade de aprendizagem assustou-me um pouco, mas muito me entusiasmou também, por se tratar de agir e esperar por uma sociedade mais justa, buscando rupturas com o sistema branco capitalista. É necessário buscá-las para ser resistência, investigando as oposições que sustentam as hegemonias, como as de gênero, de raça, de sexualidade.

Nesta seção, busquei descrever os caminhos investigativos da pesquisa, contando como foi pensada a comunidade de aprendizagem e a produção de discursos a partir das vozes das/os licencia(n)das/os.

1.1 DE MÃOS DADAS: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM E RESISTÊNCIA

A autora bell hooks (2021, 2020, 2013) me possibilitou um embasamento para pensar numa pedagogia feminista, antissexista e antirracista na formação da comunidade de aprendizagem, além de carregar uma importante contribuição sobre as relações étnico-raciais na educação.

Para um ambiente de pedagogia feminista engajada, segundo hooks (2013), é imprescindível se criar uma comunidade em que todas/os possam ter voz, não se sintam oprimidas/os, reprimidas/os, e que possam se esforçar para a criação de um espaço de diálogo. Para ela, a escuta é essencial para uma vivência na qual se prioriza o respeito ao outro, por isso, todas/os devem ter suas vozes escutadas. Nessa comunidade, tensões são levantadas e tenta-se

chegar a sua superação por meio de um diálogo com respeito. Essa pauta é fundamental para os estudos feministas e de gênero, também das pesquisas pós-críticas em geral:

[...] o certo é que, nesses tempos, vivemos muitos desafios e somos interpelados, em todos os momentos, pelas múltiplas lutas de diferentes grupos e pela alteridade dos/as diferentes que desejam ser educados de modo a possibilitar viver todas as suas inquietantes experiências. Juntamo-nos, em nossas investigações, a todos esses/as “diferentes” e buscamos maneiras de encontrar/formular linguagens no território da pesquisa educacional para abordar suas lutas, seus saberes e suas experiências (Paraíso, 2021, p. 29).

Esses/as “diferentes” a que Paraíso (2021) se refere podem ser entendidos como as minorias políticas, considerando, ainda, essas pessoas como “outros”, em relação ao sujeito universal. Ao pensar a constituição discursiva da identidade e as normas de inteligibilidade que produzem aquele que vem a ser considerado sujeito, esta pesquisa contempla, sobretudo, aqueles “outros” fora dos limites normativos. A ênfase é direcionada às relações de gênero e suas imbricações com a identidade – extensivamente, com o sexo, a sexualidade e o desejo –, embora a identidade seja atravessada por outras questões, como as de raça e as de classe.

O respeito ao outro pode ser visto no pensamento de hooks (2020), porém, a autora pondera que a educação é uma das responsáveis por colonizar as mentes, reforçando a cultura do dominador. Ela acredita que, na luta contra essa colonização, o diálogo está na base para se compreender as dinâmicas de raça, gênero, classe e sexualidade que emergem dessa cultura. Ou seja, a educação é um espaço idealmente considerado como promotor da ampliação do conhecimento, tendo potencial para a circulação de diferentes saberes, não estando à parte das relações de poder existentes na sociedade, podendo configurar também enquanto reforçadora de discursos opressores:

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (Foucault, 2007, p. 43-44).

A circulação de saberes é constantemente afetada pelas relações de poder. Para um posicionamento contra-hegemônico, hooks (2020) afirma ser necessário estimular a integridade na sala de aula, a coerência entre o que pensamos, dizemos e fazemos, a fim de estimular o

pensamento crítico em um processo interativo, com engajamento de todas/os na comunidade de aprendizagem.

O engajamento, por sua vez, é voltado para a mudança de uma realidade que segrega e exclui, considerando que a transgressão deve fazer parte de uma educação libertadora, pois envolve a ruptura com padrões pré-estabelecidos, em tentativas de romper com comportamentos, falas, hábitos, ideias que são compartilhadas e impostas por uma estrutura hegemônica (hooks, 2013).

Essa abordagem pedagógica exige uma “abertura radical”, ou seja: “a disposição para explorar diferentes perspectivas e mudar a mente conforme novas ideias são apresentadas” (hooks, 2021, p. 98). Essa perspectiva inclui não somente o reconhecimento do que não sabemos ou compreendemos, como também a abertura ao diálogo e a parcerias para buscar deslocamentos, o que implica em não enxergar aqueles que seguem fiéis à cultura do dominador como inimigos. Para hooks (2021, p. 131), é necessário, para a resistência, “[...] cultivar a esperança na capacidade que as pessoas têm de mudar”. Esperança como abertura e prática para a mudança:

Esperançar, para bell e Freire, é condição para o estabelecimento de comunidades educativas dispostas a reagir à violência das opressões vigentes em ambientes estruturalmente hostis à liberdade de expressão e a questionamentos das relações verticalizadas que a sustentam (Gonçalves *apud* hooks, 2021, p. 15).

Na prática do diálogo e da abertura radical, o compartilhamento de vozes plurais na comunidade de aprendizagem se transforma nas práticas de vida, e o ensino se torna resistência.

1.2 NARRATIVAS CONFESSORIAIS E A PRODUÇÃO DE DISCURSOS NA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Ao ler sobre comunidade de aprendizagem (hooks, 2013), pensei logo em possíveis aproximações com minha prática pedagógica e meus valores, e destaco aqui um ponto: o tratamento interpessoal. Identifiquei-me muito com a tentativa de hooks ao criar um ambiente em sala de aula em que as forças de dominação não atrapalhassem ou não atuassem de modo a coibir a manifestação livre das/os alunas/os. Tendo sido minha prática pedagógica a impulsionadora da minha pesquisa, não pude pensar em outra realidade senão aquela da qual faço parte, junto às/aos licenciandas/os de Arte.

Ao planejar a comunidade de aprendizagem, tracei estratégias para que fosse propiciado um ambiente baseado em reconhecimento mútuo, com ênfase no bem-estar, na interação e na confiança, para que as pessoas se sentissem à vontade para se expressar. A linguagem utilizada, a postura de abertura radical e a escuta são parte desse processo para que o sujeito que ocupa a posição de poder no ambiente não seja visto como autoridade diante das pessoas presentes. Assim, pode-se promover o diálogo de forma a não reforçar os sistemas de dominação historicamente conhecidos.

Os encontros da comunidade foram organizados a partir de provocações, seguidas de discussão em grupo e encerradas com novas questões que propiciaram o diálogo, partindo da exibição de obras artísticas que pudessem movimentar aqueles saberes envolvidos. Os saberes buscados se fundamentaram especialmente em Butler (2023, 2016), e foram considerados na vivência das/os licencia(n)das/os. Tratamos, especificamente, dos seguintes temas: identidade, gênero, binarismos de gênero, heteronormatividade, inteligibilidade dos corpos.

Os momentos de discussão em grupo são fundamentais na abordagem de hooks (2021), pois é neles que a diferença é apresentada e confrontada, para uma possível superação por meio do diálogo. E para esse diálogo, é fundamental que sejam escutadas todas as vozes da comunidade, no compartilhamento de histórias por meio de narrativas confessionais. O educador democrático, segundo hooks (2021), empenha-se para criar proximidade entre todas/os, como forma de valorizar o todo acima da divisão, da separação. O ato de expor seus pensamentos em forma de compartilhamento de um registro ou apresentação de ideias e sentidos produzidos na reflexão possibilita que toda voz seja percebida, criando espaço para todas as pessoas falarem quando se sentem realmente motivadas (hooks, 2020).

Nunca peço aos estudantes para fazerem em sala de aula um exercício de escrita que eu não esteja disposta a fazer. Minha disponibilidade para compartilhar, para expor meus pensamentos e minhas ideias, confirma a importância de expor pensamentos, de superar o medo e a vergonha. Quando todos nos arriscamos, participamos mutuamente do trabalho de criar uma comunidade de aprendizagem. Descobrimos juntos que podemos ser vulneráveis no espaço de aprendizado compartilhado, que podemos nos arriscar (hooks, 2020, p. 49).

No planejamento, priorizei os termos debate e diálogo, considerando a perspectiva de hooks (2021), que parte das confissões de todas as pessoas envolvidas na comunidade para se debater os saberes movimentados, que necessariamente se relacionam com os eixos de relações de poder, a saber: classe, raça, gênero, entre outros.

Optei por denominar algumas estratégias pedagógicas de “exercícios” de narrativas confessionais em referência ao modo como hooks (2021, 2020, 2013) conduz suas propostas. Narrativas confessionais, por sua vez, são entendidas como aquelas que as/os alunas/os fazem ao contar suas histórias pessoais, sendo que a confissão não tem relação com a religiosidade, mas com uma forma de compartilhar histórias pessoais. Os exercícios durante a pesquisa são, assim, estratégias para a produção de discursos a partir das vozes das/os licenciada(n)s/os.

Ao considerar meu afastamento de sala de aula para a qualificação docente no doutorado, pensei nas possibilidades de formação de uma comunidade de aprendizagem. Lendo os ensinamentos acerca do tema, destaco o de número dois: “[...] um tempo de licença: sala de aula sem fronteiras”. Nele, a autora dá ênfase à necessidade de pausas na prática docente para um deslocamento, fora de sua atuação cotidiana, um pensar sob novo ângulo o ensino e a aprendizagem: “Deslocamento é o contexto perfeito para um pensamento de fluxo livre que nos permite mover além do confinamento restrito de uma ordem social conhecida” (hooks, 2021, p. 61-62). Nesse deslocamento, fiz descobertas:

[...] ponderei sobre o que faria no mundo do ensino e da aprendizagem se fosse livre para criar e escolher. Minha primeira percepção foi a de que eu não queria lecionar em ambientes onde os estudantes não estivessem inteiramente comprometidos com nossa experiência de aprendizado compartilhado. Não queria lecionar em ambientes onde as pessoas precisassem receber uma nota. Para mim, o melhor contexto de ensino era, obviamente, aquele em que os estudantes escolhem ir às aulas porque querem aprender comigo e uns com os outros (hooks, 2021, p. 62).

A partir da leitura, perguntei-me como seria o contexto ideal para mim e não soube vislumbrar outro melhor do que aquele pensado por ela. Surpreendi-me, então, ao constatar que, mesmo que a situação de ter somente alunas/os interessadas/os em aprender comigo e entre si parecesse sedutora e interessante, também se mostrava assustadora. A liberdade para criar muitas vezes assusta: ela nos convoca à exposição e à avaliação, para além das seguranças que o sistema institucional acaba por colocar.

Identifiquei-me na situação potencial de criação a partir da pesquisa e, já afastada da sala de aula, percebi o quanto aquelas/es estudantes de Arte fazem parte da minha realidade. Elas/es me fazem querer constantemente entrar no desafio de criar uma comunidade. Desta forma, mesmo que talvez não fossem as/os mesmas/os, ainda seriam as/os licenciada(n)s/os de Arte – aquelas/es para as/os quais ministrei aulas já tinham formado em sua maioria, no período anterior ao da pesquisa de campo.

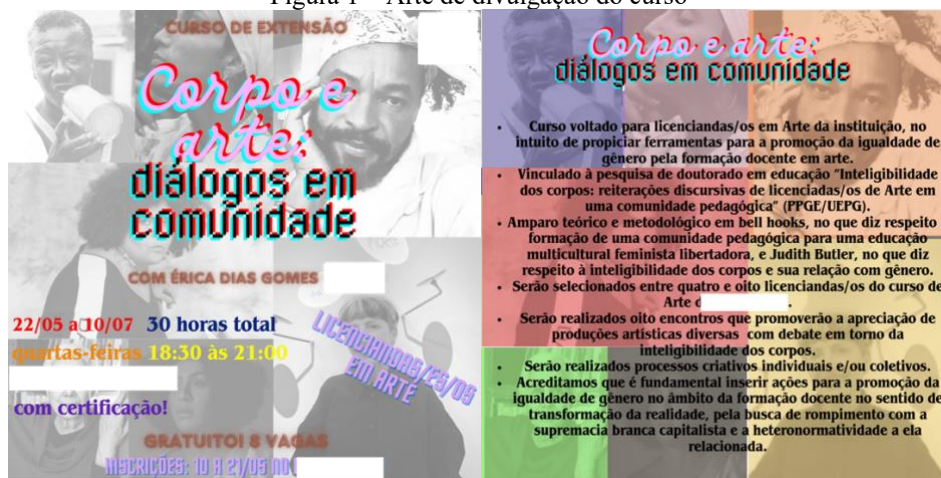
Para a criação da comunidade, optei pela institucionalização de um curso extensionista em uma universidade pública. O projeto “Corpo e arte: diálogos em comunidade” foi concebido junto às áreas temáticas da extensão universitária em educação e cultura e às linhas de extensão de formação docente, ligando-se aos seguintes temas: artes integradas e direitos individuais e coletivos. Nesse sentido, o projeto toca a formação docente por envolver diretamente estudantes de licenciatura, incluindo “[...] a discussão de fundamentos e estratégias para a organização do trabalho pedagógico” (FORPROEX, 2007, p. 30); as artes integradas, em função das ações multiculturais, com apreciação artística de música, artes do vídeo, poesia, artes visuais, fotoperformance; por fim, discute os direitos individuais e coletivos por ter relação com “[...] ações educativas e preventivas para garantia de direitos humanos” (FORPROEX, 2007, p. 29).

A opção por institucionalizar o projeto como extensão se deu por entender o papel da extensão como possibilidade de deslocamento da sala de aula, constituindo-se como um espaço de aprendizagem que fosse mais flexível do que a educação formal. As ações educativas também se alinham com a própria ideia de extensão universitária, que se caracteriza como “[...] o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade” (FORPROEX, 2007, p. 17). O Plano Nacional de Extensão, que define as Diretrizes para a Extensão Universitária, baseia-se em quatro eixos: impacto e transformação; interação dialógica; interdisciplinaridade e indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão (FORPROEX, 2007). Logo, a pesquisa dialoga com os quatro eixos, embora o impacto e a transformação social sejam avaliados mais na futura atuação docente das/os licenciada(n)s das/os envolvidas/os. Essa abordagem se deve à impossibilidade de análise de um número alto de narrativas.

Ademais, a extensão universitária pode ser um caminho para a formação de comunidades de aprendizagem cuja avaliação possa ser feita de forma processual, e não imposta por metas e produtos, tampouco com a necessidade de atribuição de notas. Também abre espaço para uma formação complementar das/os licenciandas/os, abordando saberes não presentes diretamente nos cursos de graduação. Ao mesmo tempo, possibilita uma formalização que colabora para a continuidade do grupo, em função de um objetivo educacional que contribuirá para a formação das/os licenciada(n)s das/os em espaços de livre vontade e interesse em aprender e compartilhar saberes.

Após as aprovações do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (ANEXO A)¹⁶ e do projeto de extensão por todas as instâncias da universidade, elaborei a arte (Figura 1) para a divulgação entre as/os licenciandas/os. O curso foi anunciado por meio do grupo de Informes do Departamento de Arte com as/os licenciandas/os em aplicativo de troca de mensagens (*WhatsApp*), no perfil do departamento em uma rede social (*Instagram*), bem como em cartazes afixados no departamento e no laboratório do curso. Uma semana antes do início, também fui pessoalmente nas quatro turmas para divulgar a pesquisa.

Figura 1 – Arte de divulgação do curso



Fonte: Elaborado pela autora com imagens disponíveis na internet. Stela do Patrocínio. Disponível em: <https://museubispodorosario.com/stella-do-patrocinio-memorias/>. Acesso em: 29 out. 2023; Djankaw Kilombola. Disponível em: <https://editoraurutau.com/autor/djankaw-kilombola>. Acesso em: 29 out. 2023; Benjamin Abras. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=10159134672963129&set=a.439664133128>. Acesso em: 29 out 2023; Jota Mombaça. Disponível em: <https://www.jotamombaca.com/contact>. Acesso em: 29 out. 2023; Anna Maria Maiolino. Disponível em: <https://www.cobogo.com.br/anna-maria-maiolino>. Acesso em: 29 out. 2023; inn da Quebrada. Disponível em: <https://www.linndaquebrada.com>. Acesso em: 29 out. 2023; Lenora de Barros. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=7175712355797036&set=a.352780981423575>. Acesso em 29 out 2023.

Foram abertas oito vagas para licenciandas/os do curso de graduação em Licenciatura em Arte. A intenção inicial era de que houvesse de um/a a dois/duas licenciandas/os por turma do curso, sendo oito o número máximo, em razão da grande quantidade de discursos a serem analisados. Não houve processo seletivo, apenas inscrição com base no interesse. Assim, a comunidade foi formada por cinco participantes, entre quatro licenciandas/os (uma do primeiro ano, dois do segundo, e uma do terceiro) e um professor Licenciado em Artes Visuais. Também foram consideradas as três pessoas da equipe, conforme detalhado na próxima seção¹⁷.

¹⁶ Parecer consubstanciado do CEP número 6.796.018/UEPG, aprovando sem restrições o projeto em 30 de abril de 2024.

¹⁷ Para não repetir as informações (que são parte tanto da metodologia como também dos resultados), optei por dar detalhes sobre as pessoas da comunidade na próxima seção, que utiliza as suas falas de apresentação como

Foram realizados oito encontros, sendo um por semana, com duração de duas horas e meia cada (3 horas-aula), aproximadamente, no Laboratório de Arte-Educação do Departamento de Arte da universidade, entre 22 de maio e 17 de julho de 2024. O número de encontros foi pensado para atingir uma certa continuidade e regularidade, para que a comunidade de aprendizagem tivesse condições de se estabelecer enquanto coletivo. A duração de cada encontro foi proposta a fim de se estabelecer tempo suficiente para debate e exibição das obras. Foram utilizados textos, imagens e vídeos para a apresentação do registro das obras selecionadas, disponíveis na *internet*.

Todos os encontros foram registrados em áudio e em vídeo, para que os diálogos fossem posteriormente transcritos. As transcrições foram realizadas pelo serviço de transcrição de áudio por inteligência artificial (IA) *Turboscribe*, com posterior correção e conferência minuciosa.

1.3 EU E OUTRO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA ABORDAGEM DA CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DA IDENTIDADE

O planejamento da comunidade de aprendizagem envolveu a elaboração de estratégias para abordar a constituição discursiva da identidade, processo para o qual as contribuições de Butler (2016) foram fundamentais. A filósofa questiona a ideia de gênero baseada em oposição binária, partindo do sujeito universal masculino para se pensar na mulher em uma condição de segundo sexo, ou de complementar ao homem, ou ainda, de não sujeito. Também refuta estudos baseados na compreensão do sexo como categoria exclusivamente biológica, sendo o gênero uma categoria cultural. Essas visões são universalistas, para a autora, apontando para uma verdade absoluta, fixa. Butler (2016) argumenta dando atenção à complexidade envolvida na dinâmica de conceitos baseados em ordem binária (homem x mulher; natureza x cultura; sexo x gênero) que impõem delimitações aos corpos e às identidades, produzindo exclusões e opressões. Para isso, traz à tona o conceito de performatividade, que aponta para o efeito de identidade e de identidade de gênero na repetição de atos que fazemos continuamente, ou seja, para a constituição do sujeito enquanto prática discursiva.

Pensar o sujeito como efeito de práticas discursivas é influência de Foucault (1995), que o considera enquanto efeito histórico da relação entre o saber e o poder. Uma luta

forma de fazer emergir discursos sobre a constituição discursiva da identidade.

antiautoritária em torno das questões de gênero, em direção a uma nova economia das relações de poder, nessa linha de pensamento, envolve práticas de resistência contra diferentes formas de poder como ponto de partida, considerando as relações de oposição: “E, para compreender o que são as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações” (Foucault, 1995, p. 234).

No caso do gênero, a oposição “ser mulher” e “ser homem”, por exemplo, na constituição do sujeito, serve como base para se pensar em uma luta antiautoritária, discussão também alicerçada em Butler (2024, 2023, 2016). Essa luta carrega características em comum com outras que envolvem relações de poder, a saber: é transversal e imediata, refere-se aos efeitos do poder, questionando o estatuto do indivíduo (que se liga à sua própria identidade de modo coercitivo), opondo-se aos efeitos de poder relacionados ao saber e que, portanto, diz respeito à própria questão “quem somos nós?” (Foucault, 1995).

Pensar a identidade a partir de Butler (2016) – e a subjetividade a partir de Foucault (1995) – envolve apontar para sua condição de permanente constituição, como efeito dos discursos. Desse modo, para compreender as identidades, ou a subjetividade, Butler e Foucault apontam para a importância do atravessamento dos discursos na constituição do sujeito, refutando a ideia de uma identidade única e fixa, idêntica a si mesma ao longo do tempo, unificada e coerente. Para Butler (2016, p. 42), a ideia de identidade é totalmente vinculada à ideia de identidade de gênero, tendo em vista que “[...] as ‘pessoas’ só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade de gênero”.

Butler afirma que gênero “[...] é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (Butler, 2016, p. 69). Assim, põe em questão a ideia de que gênero seria construção cultural, enquanto sexo revelaria a “natureza” biológica, defendendo também o sexo enquanto construto culturalmente construído. A oposição natureza/cultura é questionada na visão que se baseia na historicidade dos discursos biológicos e médicos sobre a concepção de natureza e, portanto, de sexo.

O entendimento de gênero na estrutura reguladora binária e cisheteronormativa leva-nos a um pensamento que condiciona gênero a uma relação linearmente estabelecida com as noções de sexo, de desejo e de sexualidade, segundo Butler (2016). Assim, a materialidade do corpo não seria uma verdade subjacente à inscrição cultural, pois materialidade e significação são indissociáveis, sendo que os discursos, dentro de um sistema altamente regulador, condicionam os limites do gênero, autorizando (e desautorizando) determinadas possibilidades,

imagináveis e realizáveis. Para a filósofa, “Gêneros ‘inteligíveis’ são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (Butler, 2016, p. 43). Isso indica um princípio de linearidade e causalidade que sustentaria as ideias de: fêmea/macho = mulher/homem = desejo por homem/desejo por mulher = me relaciono com homens/me relaciono com mulheres.

É no corpo que são materializados os discursos que (des)fazem continuamente o gênero por meio da performatividade, sendo que não existe uma identidade de gênero pré-discursiva: “[...] essa identidade é *performativamente* constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados” (Butler, 2016, p. 56). O corpo, portanto, passa pelo processo constante de materialização que se dá repetidamente na linguagem – sendo também a linguagem material. Para Butler (2016), então, o corpo é construído linguística e discursivamente (Salih, 2015). Corpo e gênero estão intimamente relacionados, assim, com a constituição discursiva da identidade.

Salih (2015) destaca o papel da linguagem nessa constituição, considerando que a identidade de gênero não a precede, e sequer existe um “eu” fora da linguagem, no pensamento de Butler (2016, p. 56):

[...] o gênero mostra ser *performativo* no interior do discurso herdado da metafísica da substância – isto é, constituinte da identidade que supostamente é. Nesse sentido, o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra (Butler, 2016, p. 56).

A performatividade de gênero, desse modo, possibilita a materialização do corpo, que não se caracteriza como uma superfície ou um local, mas como “[...] um processo de materialização que se estabiliza, ao longo do tempo, para produzir o efeito de demarcação, de fixidez e de superfície, que chamamos de matéria” (Butler, 2023, p. 28).

No entanto, não haveria um sujeito “por trás” desse feito, sendo que a agência só é possível dentro de uma estrutura altamente rígida de práticas regulatórias. A compreensão de diferença sexual que dá base ao pensamento hegemônico existe na linguagem, em processo de interpelação, constantemente repetido, e dá condições de possibilidade para a assunção do sexo e, com efeito, toda a cadeia causal e linear que dele decorre na sua relação com o gênero, a sexualidade e o desejo (Butler, 2023, 2016).

Segundo Butler (2023, p. 24), a constituição da identidade tem como base as práticas regulatórias de sexo: “Afirmar que o sujeito é produzido em e como uma matriz generificada de relações não é livrar-se do sujeito, mas apenas perguntar pelas condições de sua emergência

e operação”. Nessa direção, constrói seus argumentos a partir de uma análise genealógica que muito se apropria do pensamento de Foucault.

Portanto, a indissociabilidade entre identidade e identidade de gênero se dá mediante práticas regulatórias por meio da performatividade, na reiteração citacional forçada de normas de gênero. Conforme Foucault, as sociedades modernas são sociedades de normalização, ou seja, que se baseiam em um processo de regulação da vida dos indivíduos e populações por meio de relações de poder:

O poder, para Foucault, na sua forma moderna, se exerce cada vez mais em um domínio que não é o da lei, e sim o da norma e, por outro lado, não simplesmente reprime uma individualidade ou uma natureza já dada, mas, positivamente, a constitui, a forma (Castro, 2016, p. 309).

A norma produz a ideia de normalidade para quem está em conformidade, mas também um exterior a ela, produzido por não se comportar dentro dos seus limites. É com esse exterior à normatividade de gênero que Butler se preocupa, especialmente. Foucault (1995, p. 231), ao se dedicar a “[...] criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos”, possibilita ferramentas para o estudo das condições de possibilidade de discursos que sujeitam e subjetivam os indivíduos, mediante normas que atuam em meio a relações de poder.

Os discursos, para Foucault (2007, 2010), não são aleatórios, pois possuem maior ou menor poder de circulação mediante disputas de poder entre os saberes, sendo que os predominantes assumem caráter de verdade (Alves *et al.*, 2022). Sendo assim, possuem uma dimensão de organização social, conferindo aos objetos um caráter de naturalidade:

[...] qualquer objeto, na sua materialidade, existe sempre sob condições muito específicas de tempo e espaço, e é inseparável dos quadros formais no interior dos quais se constituiu, pelos quais foi nomeado e, assim, se tornou uma “coisa dita” deste e não daquele modo – incluindo-se aí todas as variações possíveis em certo período histórico e em certo lugar (Fischer, 2013, p. 124).

Diante disso, vê-se que os discursos produzem os objetos dos quais falam e, na disputa entre diferentes discursos, há “[...] uma série de procedimentos de controle sobre os discursos, tão naturalizados e eficazes que nem sempre são percebidos e, por isso, muitas vezes, autocontrolados por nós mesmos” (Alves *et al.*, 2022, p. 156). Entre as palavras e as coisas, existem laços aparentemente indissolúveis, e Foucault (2007, 2010) aponta para a descrição das

condições históricas que determinam esse fenômeno, buscando examinar o conjunto de regras próprio da prática discursiva (Fischer, 2013).

Segundo Fischer (2013, p. 131), Foucault propõe:

[...] multiplicar os próprios discursos, na medida em que o estudioso se debruça sobre documentos de todos os tipos e vai expondo, minuciosamente, toda a produção de práticas, discursivas e não discursivas, pelas quais se procurou ajustar o que poderia e o que deveria ser dito, justamente porque haveria sempre um perigo jamais plenamente controlável no que se diz.

As contribuições de Foucault e Butler são ferramentas para esta pesquisa pois explicam, no contexto da comunidade de aprendizagem, os modos de constituição da identidade, ou ainda, as formas pelas quais os sujeitos se constituem. Isso ocorre em meio a relações de saber e poder que também apontam para práticas de resistência. Esses tensionamentos possíveis provocados pelos eixos de relações de poder no processo de constituição da identidade, especialmente a identidade de gênero, são de especial interesse para esta investigação.

Busquei, assim, pensar em conceitos ou em questões que serviriam de ponto de partida para as discussões, em uma sequência temática coerente com os objetivos da pesquisa. Para discutir a constituição discursiva da identidade, foi elaborada uma sequência temática: “Quem sou eu?”; “Quem é o outro?”; e “Eu e outro: diálogos possíveis na arte e na educação”.

A pergunta “Quem sou eu?” deu base a dois encontros nos quais nos apresentamos uns /umas aos/às outros/outras. Também foram exibidas obras para pensar quem somos ou, ainda, obras que trouxessem narrativas acerca do ser mulher, principalmente, questionando categorias fixas de “identidade” e de “mulheres”. A produção escolhida para inaugurar a discussão partiu de uma pessoa em busca da sua identidade, voltando o olhar especificamente para a mulher, o que possibilita pensar o gênero enquanto recorte para questionar a ideia de sujeito. As criações escolhidas possibilitam a discussão da mulher como Outro, em oposição ao ser universal homem, e também o questionamento de outras outreridades¹⁸, em meio a recortes de gênero, de raça, de sexualidade.

Em “Quem é o outro?”, busquei levantar uma discussão sobre o encontro com o outro e sobre a importância dos discursos para a constituição da identidade. Esse outro pode ser visto

¹⁸ Opto por diferenciar na grafia a adoção do termo outro em minúsculo, no caso de uma apropriação no senso comum, e Outro em letra maiúscula, para se pensar no Outro enquanto oposição ao sujeito universal. Outreridades é utilizado como possibilidade de abertura e de resistência que não se configura enquanto espaço fixo, mas, sim, espaço possível em que pessoas podem ocupar a posição de sujeito excluído da normatividade, fora dos padrões de inteligibilidade.

como uma analogia para a relação intrínseca entre constituição do sujeito e práticas discursivas. Por outro lado, também é possível pensar que “eu e outro” apresenta uma configuração instável, quando se pensa um sujeito universal (padrão) na sua relação com outreridades que constituem uma abertura à normatividade. Em função das opressões produzidas pelas normatividades ligadas aos eixos de poder, podemos ocupar diferentes posições-sujeito – em deslocamentos entre o “eu e o outro”, que se colocam perante determinadas condições de possibilidade.

Com isso, a temática propicia uma discussão do papel dos discursos – e, portanto, da linguagem – na constituição da identidade e dos processos de dominação direcionados a pessoas que não se enquadram na concepção de sujeito universal. Esses processos excluem e marcam corpos como dissidentes ou abjetos, estabelecendo, por meio da cisheteronormatividade, o privilégio de inteligibilidade (ou a falta dele) conforme os efeitos que os eixos de poder – raça, classe, gênero, sexualidade, entre outros – produzem nesses corpos. Em sua análise decolonial, Nelson Maldonado-Torres (2024) indica a “catástrofe metafísica” como central na transformação da epistemologia, da ontologia e da ética (saber, ser e poder) que é parte da fundação da modernidade/colonialidade¹⁹ e das ciências europeias modernas:

A catástrofe metafísica inclui o colapso massivo e radical da estrutura Eu-Outro de subjetividade e sociabilidade e o começo da relação Senhor-Escravo. Isso introduz o que eu denominei [...] de diferença subontológica ou diferença entre seres e aqueles abaixo dos seres (Maldonado-Torres, 2024, p. 37).

Nos quatro últimos encontros, o tema escolhido foi: “Eu e outro: diálogos possíveis na arte e na educação”. Meu intuito foi retomar os debates realizados nos primeiros encontros. Para isso, o foco foi discutir a arte como forma de engajamento contra a opressão, especialmente de gênero, que reserva a exclusão e a violência às pessoas que não se encaixam nos seus limites; e pensar criticamente a pedagogia engajada feminista como um caminho de busca por rupturas na supremacia branca capitalista e cisheteronormativa, promovendo a circulação e valorização de discursos outros e questionamentos acerca de injustiças sociais.

¹⁹ O autor propõe uma modernidade/colonialidade para além da modernidade, revelando o impacto da produção da ideia de “descoberta” das Américas para a intersubjetividade e a alteridade, que alteraram o significado da humanidade.

1.4 OS ENCONTROS DA/NA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Nesta subseção apresento o detalhamento dos encontros, com as escolhas tomadas sobre a condução de cada encontro com o repertório selecionado. O planejamento foi feito concomitantemente com o planejamento do repertório, que demandou uma pesquisa de curadoria artístico-educacional a partir de uma visão da pedagogia feminista engajada, que fizesse emergir os discursos sobre a constituição da identidade. O planejamento das discussões foi alterado ao longo do percurso, embora o repertório escolhido previamente à realização do curso tenha sido preservado quase integralmente²⁰.

A respeito da escolha das artistas, foram exibidas obras de: Lenora de Barros, Anna Maria Maiolino, Djankaw Kilombola, Linn da Quebrada, Stela do Patrocínio e Jota Mombaça. Busquei respaldo nas ideias de hooks (2021, 2013) que afirma que, para além de inserir autoras negras nas aulas de literatura, é fundamental também colocar em questão o olhar que elas trazem por ocupar esses corpos. Ou seja, não basta inserir artistas que tensionem o binarismo de gênero com seus corpos e abordagens sobre corpos, mas também que essa seja uma questão a ser dialogada. Para além de trazer uma artista mulher negra, é preciso ter uma abordagem que tensione as questões de raça e de gênero. Ter traços autobiográficos nas obras abre caminhos para se pensar nestes tensionamentos. Isso se dá porque a supremacia branca capitalista se faz presente também nos discursos das pessoas por ela dominadas, segundo hooks (2021), seja pelo seu enfrentamento ou seu reforço:

Em quase todos os meus escritos sobre os tópicos relacionados a raça, deixo nítida a preferência pelo uso do termo “supremacia branca” para descrever o sistema de preconceitos de raça no qual vivemos, pois esse termo, mais do que “racismo”, inclui todo mundo. Ele engloba pessoas negras e de cor cuja mentalidade é racista, ainda que organizem o pensamento e ajam de forma diferente das pessoas brancas racistas (hooks, 2021, p. 70-71).

Considerando que a supremacia branca capitalista exerce seu poder de dominação também em relação ao gênero, à sexualidade, à etnia, à classe social, entre outras modalidades, para além da raça, procurei escolher obras a partir das quais propus questões que trouxessem à tona aspectos desses tipos de dominação. Isto porque, segundo hooks (2021), não basta trazer essas referências na escolha das artistas, mas também na abordagem às obras, estimulando a um pensar criticamente os efeitos da dominação sobre estes corpos.

²⁰ A única modificação realizada foi a retirada de uma obra do artista Benjamin Abras.

Andréa Senra Coutinho e Luciana Gruppelli Loponte (2015) propõem algumas abordagens para um ensino de arte que envolva práticas feministas, das quais destaco algumas para se pensar também o processo criativo coletivo a ser proposto: dessacralizar o objeto artístico; desconstruir a noção de “artista gênio”; articular a arte ao contexto político, social, cultural; problematizar processos de exclusão, como questões de gênero, sexualidade, raça, classe; pluralizar as linguagens e fazeres; dialogar com outros conhecimentos; produzir outras subjetividades para feminino/masculino; apresentar produções que não se restrinjam às eurocêntricas e/ou andocêntricas.

Apresento a descrição dos oito encontros, organizados a partir dos três eixos temáticos escolhidos (Quadro 1).

Quadro 1 – Planejamento pedagógico do curso de extensão

ENCONTRO 1: Quem sou eu?	
Saberes: Identidade, gênero, narrativas confessionais.	
Objetivos (para as/os licencia(n)das/os):	
- Levantar questões em torno da ideia de identidade fixa; - Estimular narrativas confessionais na comunidade de aprendizagem; - Compreender a importância do gênero para a constituição do que chamamos de identidade.	
Objetivo (para pesquisa):	
- Reconhecer discursos das/os licencia(n)das/os de Arte sobre a constituição discursiva da identidade; - Localizar discursos das/os licencia(n)das/os sobre a constituição discursiva da identidade a partir das relações de gênero.	
Estratégias pedagógicas	Tempo estimado
- Apresentação da pesquisa	20min
- Entrega do TCLE para assinatura.	
- Exercício de narrativa confessional: apresentação de cada um/a. Escrever em um papel: quem sou eu? Após, são realizados a leitura e o debate.	40min
- Exposição de versões disponíveis online da obra “Procuro-me”, de Lenora de Barros, com posterior diálogo sobre obra e artista.	30min
Intervalo	20min
- Leitura do poema “Quem sou eu? II”, de Kilombola (2023, p. 32), com posterior diálogo sobre obra e artista.	20min
- Questões para diálogo: “O que é ser homem?”, “O que é ser mulher?”.	20min
ENCONTRO 2: Quem sou eu?	
Saberes: Identidade de gênero, categoria “mulheres”.	
Objetivos (para as/os licencia(n)das/os):	
- Levantar questões sobre a identidade das “mulheres” e dos “homens”; - Problematizar o universalismo em relação à realidade das mulheres.	
Objetivos (para pesquisa):	
- Reconhecer discursos das/os licencia(n)das/os de Arte sobre a constituição discursiva da identidade; - Localizar discursos das/os licencia(n)das/os sobre a constituição discursiva da identidade a partir das relações de gênero.	
Estratégias pedagógicas	Tempo estimado
- Compartilhamento do que foi pensado a partir das últimas questões colocadas. Apresentação do restante da comunidade.	60min
- Exibição das obras: “É o que sobra”, “X, II” e “De...Para...”, da série “Fotopoemação”, de Anna Maria Maiolino; “Estudo para facadas” e “Há mulheres”, de Lenora de Barros. Após, é realizado diálogo sobre obras e artistas.	70min

- Pensar no encontro “eu e outro” e refletir: Quais discursos ajudam a me constituir? De quem são esses discursos? Levar em consideração o discurso em forma de áudio (gravação do discurso “E eu não sou uma mulher?” de Sojourner Truth ²¹) e o fragmento de carta que cada um/a vai receber (“Carta às que vivem e vibram apesar do Brasil”, de Jota Mombaça).	20min
ENCONTRO 3: Quem é o outro?	
Saberes: Corpos dissidentes; binarismo homem x mulher; universalismo do termo “mulheres”.	
Objetivos (para as/os licenciada(s)/os):	
- Problematizar a divisão do gênero no sistema binário; - Compreender que os sistemas de opressão vigentes produzem corpos dissidentes; - Pensar criticamente as identidades que não se encontram dentro da categoria “mulheres” ou “homens”.	
Objetivos (para pesquisa):	
- Reconhecer discursos das/os licenciada(s)/os de Arte sobre a constituição discursiva da identidade; - Localizar discursos das/os licenciada(s)/os sobre a constituição discursiva da identidade a partir das relações de gênero.	
Estratégias pedagógicas	Tempo estimado
- Compartilhamento do que foi pensado a partir das últimas questões colocadas.	30min
- Leitura do discurso “E eu não sou uma mulher?” de Sojourner Truth, com diálogo sobre a autora. Leitura da “Carta às que vivem e vibram apesar do Brasil”, de Mombaça (2021), com posterior diálogo sobre a autora.	80min
- Leitura do poema “E eu não sou uma mulher?” de Djankaw Kilombola. Exibição dos vídeos “BlasFêmea/Mulher” e “Oração”, de Linn da Quebrada, com posterior diálogo sobre obras e artistas.	
Intervalo	20min
- Questão para diálogo: Se você morresse agora e tivesse a chance de escolher como seria para voltar à vida, como você seria? ²²	20min
ENCONTRO 4: Quem é o outro?	
Saberes: Autoestima e gênero; inteligibilidade dos corpos.	
Objetivos (para as/os licenciada(s)/os):	
- Compreender possíveis relações entre autoestima e identidade de gênero; - Compreender a dominação que o sistema branco capitalista exerce sobre certos corpos;	
Objetivo (para pesquisa):	
- Reconhecer discursos das/os licenciada(s)/os de Arte sobre a constituição discursiva da identidade; - Localizar discursos das/os licenciada(s)/os sobre a constituição discursiva da identidade a partir das relações de gênero.	
Estratégias pedagógicas	Tempo estimado
- Compartilhamento do que foi pensado a partir da última questão.	20min
- Distribuição de poemas de Stela do Patrocínio para que cada licenciada(o) com leitura silenciosa, e, posteriormente, em voz alta para as/os outras/os participantes.	40min
- Apresentação de poemas de Stela do Patrocínio, por forma de áudio. Por fim, exposição de trechos de vídeo da autora, com posterior diálogo sobre obras e artista.	60min
- Leitura dos poemas: “Quem é você?” e “Quem sou eu? III”, de Kilombola (2023).	20 min
- Questões para diálogo: O que há entre o eu e o outro? O que a arte pode nesse des/encontro?	10min
ENCONTRO 5: Eu e outro: diálogos possíveis na arte e na educação	
Saberes: Identidade; gênero; alteridade.	
Objetivos (para as/os licenciada(s)/os):	
- Problematizar a identidade na sua relação com gênero; - Pensar nas relações alteridade e identidade; - Pensar criticamente a discussão sobre gênero no ensino da arte.	
Objetivo (para pesquisa):	
- Reconhecer discursos das/os licenciada(s)/os de Arte sobre a constituição discursiva da identidade; - Localizar discursos das/os licenciada(s)/os sobre a constituição discursiva da identidade a partir das relações de gênero; - Pensar criticamente a discussão sobre gênero no ensino da arte.	

²¹ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em 24 out. 2023.

²² A pergunta tem como referência o exercício proposto por bell hooks (2021) a seus/suas alunos/as.

Estratégias pedagógicas	Tempo estimado
- Compartilhamento do que foi pensado a partir das últimas questões.	30min
- Revisão e debate sobre os primeiros quatro encontros.	100min
ENCONTRO 6: Eu e outro: diálogos possíveis na arte e na educação Saberes: Identidade; gênero; arte e resistência.	
Objetivos (para as/os licenciada(s)/os): - Pensar as possibilidades da arte enquanto ruptura à heteronormatividade; - Pensar a relação de gênero com a identidade.	
Objetivo (para pesquisa): - Localizar discursos das/os licenciada(s)/os sobre a constituição discursiva da identidade a partir das relações de gênero; - Pensar criticamente a discussão sobre gênero no ensino da arte.	
Estratégias pedagógicas	Tempo estimado
- Compartilhamento do que foi pensado desde o encontro anterior.	30min
- Apresentação de uma revisão dos primeiros encontros, com apontamento de algumas falas em relação aos objetivos das discussões. Debate sobre a compreensão das/os licenciada(s)/os da experiência.	80min
- Provocação: pesquisar artistas que tragam narrativas diversas à arte, contribuindo para a circulação de discursos dissidentes.	20min
ENCONTRO 7: Eu e outro: diálogos possíveis na arte e na educação Saberes: Arte e resistência; educação feminista engajada.	
Objetivos (para as/os licenciada(s)/os): - Pensar as possibilidades da arte e do seu ensino enquanto ruptura à heteronormatividade; - Pensar na educação engajada feminista como possibilidade de ruptura com o sistema branco capitalista.	
Objetivos (para pesquisa): - Localizar discursos das/os licenciada(s)/os sobre a constituição discursiva da identidade a partir das relações de gênero; - Pensar criticamente a discussão sobre gênero no ensino da Arte.	
Estratégias pedagógicas	Tempo estimado
- Compartilhamento do que foi feito ou pensado a partir da última provocação.	30min
- Exibição da videoarte “O que não tem espaço está em todo lugar”, de Jota Mombaça, com posterior debate sobre a obra.	40min
- Debate: Que verdades levamos para uma aula de arte? E se considerarmos uma aula de arte para uma educação democrática, para a liberdade?	60min
- Provocação: Faça um planejamento de uma prática pedagógica que envolva um processo criativo em arte dentro de uma perspectiva de uma educação para a liberdade.	20min
ENCONTRO 8: Eu e outro: diálogos possíveis na arte e na educação Saberes: Arte e resistência; educação feminista engajada.	
Objetivos (para as/os licenciada(s)/os): - Pensar as possibilidades da arte e do seu ensino enquanto ruptura à heteronormatividade; - Pensar na educação feminista como possibilidade de ruptura com o sistema branco capitalista.	
Objetivos (para pesquisa): - Pensar criticamente a discussão sobre gênero no ensino da Arte.	
Estratégias pedagógicas	Tempo estimado
- Compartilhamento do que foi feito ou pensado a partir da última provocação.	60min
- Algumas reflexões importantes no caminho traçado ao longo do curso e debate sobre a experiência.	60min
- Fechamento do curso e avaliação.	30min

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

1.5 RASCUNHO DE ROTAS PROVISÓRIAS

Aproprio-me das palavras de Jota Mombaça, para apresentar as principais considerações feitas aos fins de cada seção:

[...] espalhadas [...] estão pistas mais-do-que-críticas para a travessia e para a fuga. Não são receitas, fórmulas, chaves para abrir grandes portões; são, antes, o rascunho de rotas provisórias, o sussurro de possibilidades impossíveis, a manifestação misteriosa da existência do que não existe... (Mombaça, 2021, p. 18-19).

Ao longo do planejamento metodológico da pesquisa, foi possível fazer escolhas para me aproximar de uma comunidade de aprendizagem. Desde o enfoque para diálogo e debate – inclusive no título do projeto – e a escolha de palavras e de formas de falar que pudessem ser coerentes com o pensamento de uma prática pedagógica feminista, até a forma de comportamento perante o grupo. Como bell hooks aponta, não é questão de abrir mão ou pretender que a posição de poder se ausente da comunidade, mas sim de estabelecer pontes de forma que o poder não seja visto como meio de opressão e de exclusão. Propiciar momentos em que as pessoas possam compartilhar histórias pessoais, em conexões com os saberes abordados, por meio de uma escuta que envolva abertura e respeito, é necessário. Uma dificuldade é sair do papel de expositora central das ideias, e exercer mais o papel de escuta. Expor obras de arte sem pré-determinar a condução total da discussão, abrindo para impressões pessoais, tentando afastar o juízo de valor, é uma estratégia para que as pessoas envolvidas fiquem à vontade para falar. Expor a própria vulnerabilidade, com o compartilhamento de histórias pessoais, estimulando a fala, também é. Outra estratégia é evitar respostas prontas e propor mais caminhos, instigando com provocações, em perguntas que ampliem as possibilidades de respostas. Por fim, sempre buscar nas falas (e na arte) pontos que possam configurar partida para discutir os tensionamentos trazidos pelos eixos de relações de poder.

O planejamento apresentado foi pensado de forma contínua, constantemente reavaliado e reestruturado, até que assumisse a composição apresentada. Foi fundamental estabelecer uma conexão temática em que pudessem ser discutidos determinados conceitos para se chegar à ideia da constituição da identidade. Essa fase da pesquisa foi um desafio, no sentido de repensar as práticas corriqueiras da minha atuação pedagógica, especialmente na utilização da arte de forma que não tivesse um foco principal em questões técnicas ou estéticas. Penso que a nova perspectiva amplia a minha prática, apesar de trazer muitos desafios. Nesse ponto, não posso deixar de mencionar o papel significativo da escolha de repertório no planejamento e, assim,

decidi por acrescentar a próxima seção, dedicada a essa questão: Como escolher o repertório artístico para um planejamento de uma comunidade de aprendizagem para a discussão da identidade? Sigo, assim, na apresentação do planejamento pedagógico e metodológico da pesquisa.

2 “NÃO QUEIMEM AS BRUXAS”: CORPOS QUE (NÃO) IMPORTAM

“Pseudo burguesinha/ Tomada pela culpa/ De noite chora e pensa: fraude!” (Gomes, 2025, p. 63). Aprendi desde cedo a incorporar traços de comportamento racistas, sexistas, classistas, enfim, a me comportar de forma preconceituosa, mesmo que veladamente. Aprendi do mesmo modo a ter medo do diferente, do desconhecido, e do que a família, a igreja e a escola me davam como padrão de existência possível. Precisava fugir de bruxas, fantasmas, monstros, a partir da visão limitada de beleza que me foi apresentada.

Eu fui uma criança extremamente obediente, o que significa que não questionava as ordens, as orientações e as palavras das ditas figuras de autoridade. Embora admita que me ajudou a desenvolver boas práticas que trago comigo, em relação a responsabilidades, isso se mostrou um grande problema ao longo da minha vida. Seguir regras sem questionar se configurou como uma forma de ser elogiada, admirada – o que reforçava o comportamento da menina com autoestima baixa. Mesmo assim, de alguma forma, sentia muitas das contradições do mundo adulto e intuía as mentiras e as injustiças, embora não soubesse elaborar isso ou lutar contra. Não compreendia certas atitudes que deveriam ser tomadas em relação a determinadas pessoas. Desconhecia o termo preconceito. Tomava as lições com minha boa memória e reproduzia as verdades que me eram ensinadas. Aprendi, também, que havia uma penumbra sobre as amizades e a imaginação, que revelavam que certas proibições eram possíveis, pequenas dissidências e transgressões, mas as deixava sempre onde deviam: escondidas.

Entre as ferramentas que se transformaram em passaporte para o meu reconhecimento pelas instituições estava o meu gosto musical que, desde criança, abarcava a música tida como erudita, especialmente do denominado período de prática comum²³. Bach, Beethoven, Mozart e Chopin sempre me transportavam para um lugar mágico, para a imaginação – mas também para a automática aprovação (novamente) das figuras de autoridade. Curiosamente e, bem por acaso, Ernesto Nazareth²⁴ também estava na lista, apesar de que o afastamento histórico já tinha, então, lançado seu nome a uma maior aceitação no círculo fechado da música erudita.

As minhas verdades na música estavam ancoradas no repertório europeu branco moderno, na música instrumental, na teoria musical que embasa o tonalismo e na maneira

²³ Período do auge do desenvolvimento do tonalismo na música europeia compreendido do século XVII ao XIX.

²⁴ Pianista e compositor brasileiro, que nasceu e viveu no Rio de Janeiro (1863-1934). Basicamente autodidata, e atuando como pianista de cinema, compôs tangos, valsas e polcas, fazendo fusão de gêneros europeus com a musicalidade carioca da virada do século. Durante muito tempo foi considerado músico popular, até que compositores como Francisco Mignone e Radamés Gnattali apontaram sua importância estilística para a música brasileira. Morreu em circunstâncias trágicas, após ser internado na Colônia Juliano Moreira (Sadie, 1994).

formal tradicional de ensino da música. Essas verdades habitavam um universo apartado da realidade cotidiana – assim como aprendi na escola, em todas as áreas de conhecimento. Precisamos sair da vida rotineira para adentrar os muros do conhecimento. Era esse o pensamento.

No entanto, nas últimas duas décadas, alguns ruídos começaram a aparecer para incitar dúvidas sobre essas verdades. Os movimentos feministas, negros, LGBTQIAPN+, vêm questionando – na verdade, já vinham há tempos, eu que não percebia – o *status* de veracidade atribuído somente ao conhecimento hegemônico. As narrativas outras passaram a circular (ou meu olhar mudou de direção?) ou, ao menos, a terem mais atenção. Elas vieram como um convite para abraçar a beleza das bruxas, dos fantasmas e dos monstros. Como pede Linn da Quebrada, não queimem as bruxas!

Ao longo da minha formação em Licenciatura em Música na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestrado em Educação (UNICENTRO) e na minha prática pedagógica na UNICENTRO, venho me interrogando sobre meu limitado repertório escolhido para sala de aula e para a prática musical. Ao adentrar nos estudos feministas e de gênero no doutorado, senti minhas bases ruírem aos meus pés. Isso ainda é um pouco assustador, ainda que hoje eu veja a beleza na desconstrução: ela nos permite vislumbrar outras realidades. Há potência no ruído que abala as estruturas. Afinal, para alçar voo, é imprescindível coragem para enfrentar a queda.

Nesta seção, busco narrar minhas pequenas tentativas iniciais de voo, após as leituras que fiz desde o início do doutorado. Ao planejar o curso, que foi um meio pedagógico e ético de produzir a materialidade a ser analisada, precisei investigar artistas e obras que pudessem ser utilizadas como referências, realizando uma seleção e uma sequenciação. Quais bruxas eu traria comigo?

Boa parte da prática docente em Arte inclui o exercício curatorial, sendo muito mais cômodo trilhar o caminho já aberto, ou seja, reproduzir ou variar um pouco o repertório que fez parte da nossa formação. No meu caso, a música europeia do barroco ao romântico. Mas eu preciso resgatar, de algum modo, as bruxas, trazendo-as para habitarem meu universo, ao lado dos tais cânones.

Incluir as bruxas significa permitir que nosso campo de visão de mundo se amplie. Quanto mais narrativas circulam, mais podemos ter acesso aos apagamentos que a violência discursiva produziu e produz. Durante esta fase da pesquisa, hooks (2013, 2020, 2021) deu-me ferramentas para pensar nas obras que poderiam ser, potencialmente, usadas como ponto de

partida para abordar os tensionamentos produzidos pelos eixos de relações de poder. Butler (2016, 2022, 2023) foi suporte para pensar quais corpos são excluídos dos discursos hegemônicos, especialmente os marcados por questões de gênero e sexualidade. A partir da pesquisa, penso que o repertório artístico trazido pela educação pode ser ampliado para uma prática pedagógica feminista engajada; e a abordagem pedagógica pode colocar em discussão o caráter de disputa inerente à circulação de discursos que leva determinadas narrativas a sofrerem apagamentos.

Nesta seção, eu busquei narrar a história do planejamento temático da comunidade de aprendizagem, de modo a articular a relação do gênero com a constituição discursiva da identidade a partir das obras e das artistas selecionadas. Este planejamento foi realizado por mim anteriormente ao curso.

2.1 EDUCAÇÃO E COMPARTILHAMENTO DE HISTÓRIAS: CONHECIMENTO COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA

No início da minha carreira, três questões pareciam desafiadoras e quase intransponíveis: relacionar “conhecimento local” com “conhecimento global”, desenvolver autonomia enquanto professora e possibilitar a ampliação do repertório das/os licenciandas/os²⁵.

A cada dia que retomo essas ideias, percebo o quanto ainda me inquietam, embora agora eu tenha concluído que de fato as três questões constituem pontos críticos da carreira docente – creio que de forma geral, embora o meu olhar seja voltado para a Arte. Todas atravessam nossa experiência, e penso que devem ser consideradas como uma busca incessante por rupturas com o sistema hegemônico de educação. As três se inter-relacionam e convergem para a questão da seleção do que será ensinado e da abordagem metodológica para isso. Assim sendo, também possuem relação direta com o que abordo nestas duas primeiras seções da tese.

Relacionar o conhecimento “local” com o “global” diz respeito a estabelecer relações entre o conteúdo universalmente aceito como conhecimento e, portanto, parte substancial do currículo escolar – que traz o ponto de vista hegemônico – com aquele conhecimento local, que faz parte da realidade do contexto educacional – apontando um ponto de vista periférico. Eu me perguntava frequentemente como ia ser possível, com o meu fazer musical voltado para a música europeia do período de prática comum, estabelecer diálogo com a música que faz parte

²⁵ A esse respeito, publiquei um ensaio intitulado “Aprendendo a ensinar música: reflexões sobre o início da carreira” (Gomes, 2015).

da cultura das/os licenciandas/os²⁶. Esse ainda é um grande desafio, tendo em vista que meus modos de aprendizagem, os conceitos que aprendi, os instrumentos de análise e a minha forma de tocar dificilmente correspondem àqueles relacionados à música dita popular ou à música midiática, que hoje se fragmenta em diferentes nichos.

O segundo ponto poderia ser desenvolver a autonomia das/os licenciandas/os, tema bem debatido nas metodologias de educação musical no que tange à criação sonora, especificamente, sem, no entanto, estabelecer relações mais concretas com a ideia de uma autonomia integral, na minha compreensão. O enfrentamento a esse desafio se torna mais complexo quando incluímos uma perspectiva da pedagogia feminista engajada. Contudo, o que se apresentava para mim era ainda mais crucial, antes dele: o desenvolvimento da autonomia docente. Afinal, se eu mesma não buscasse meios para esse autodesenvolvimento, conseguiria proporcionar um desenvolvimento da autonomia das/os licenciandas/os? Esse meu pensamento encontra respaldo, agora, no pensamento de bell hooks, que aponta para a necessária autoatualização docente e para a coragem de transpor os próprios limites dados pelas nossas vivências: educação, formação, crenças, conhecimentos. A postura de abertura radical para a mudança envolve generosidade, coragem e exposição da vulnerabilidade. Cada dia mais acredito que esse é um caminho imprescindível para quem não quer se conformar com o estado pré-determinado das coisas.

Por fim, possibilitar a ampliação do repertório das/os licenciandas/os significa tratar do desenvolvimento da compreensão de mundo por meio da inserção de músicas (e Arte, em geral) das mais diversas possíveis, a serem estudadas nas aulas. Essa diversidade não precisa descartar a música/arte dada pela hegemonia branca capitalista, mas proporcionar, para além dela, um repertório de múltiplos contextos. É, especialmente, esse desafio que se desdobra a partir da minha imersão na presente pesquisa. Em busca de uma descolonização dos modos de pensar, hooks (2021) defende que é necessário expor fundamentos políticos conservadores que determinam os conteúdos e a maneira pela qual as ideologias da dominação estabeleceram as práticas de ensino. Assim, é preciso, segundo a autora, fazer uma crítica aos cânones, expandindo a consciência crítica ao discutir imperialismo, raça, classe, gênero, sexualidade, entre outros. Essa discussão permite que se crie condições para uma mudança concreta, com valorização da diversidade em busca da justiça social e de objetivos democráticos (hooks, 2021). Isso teria impacto não só no repertório a ser selecionado, como também na condução do

²⁶ A reflexão trazida no ensaio veio em uma época na minha trajetória em que o repertório artístico que eu trabalhava em sala de aula era essencialmente musical.

diálogo a ser estabelecido - que se relaciona com a abordagem metodológica do primeiro desafio exposto.

A partir desse pensamento que já me acompanhava, foi possível perceber a importância da curadoria educativa para o planejamento pedagógico feminista engajado. Mirian Celeste Martins se apropria do conceito de curadoria educativa ao pensar a mediação cultural que se dá pela Arte não só nas aulas de Arte, como também em outros espaços culturais, como museus, destacando o papel fundamental da curadoria enquanto etapa do planejamento pedagógico (Martins, 2011; Martins *et al.*, 2006). Para a autora, os educadores são também curadores, na medida em que ativam culturalmente as obras durante suas aulas, questionando, porém, a consciência deles a respeito desse papel e da sua importância.

A curadoria envolve questões como: quais reproduções de obras escolhemos; quais linguagens artísticas, técnicas, estilos escolhemos; quais critérios utilizamos para o que decidimos mostrar e enfatizar; como propor encontros entre educadores/imagens/aprendizes; quais os meios que utilizamos para expor as obras ou reprodução de obras (Martins, 2011; Martins *et al.*, 2006).

Essas questões geraram o conceito de *curadoria educativa*, considerado não uma função ligada aos museus e espaços culturais, mas uma atitude, um modo de operar consciente na escolha criteriosa do que levamos para a sala de aula e das exposições visitadas com nossos alunos (Martins, 2011, p. 313).

Ainda de acordo com a autora: “A palavra curadoria tem origem epistemológica na expressão que vem do latim *curator*, que significa tutor, ou seja, aquele que tem uma administração a seu cuidado, sob sua responsabilidade” (Martins *et al.*, 2006, p. 4). Portanto, envolve, essencialmente, as atividades de selecionar – delimitando o que enfatizar ou excluir, e de combinar –, trazendo um recorte comprometido com determinado ponto de vista (Martins, 2011). Trata-se de um procedimento que envolve, necessariamente, um posicionamento do/a professor/a pesquisador/a. Ao apontar o cuidado e a responsabilidade, ressalta esse caráter. Acrescento que, se a curadoria é vista como um processo para se chegar a um conhecimento superior, final ou “melhor”, ele surge como um reforço das dominações que o sistema branco capitalista produz, pois envolve procedimentos de controle dos discursos (Foucault, 2007), devendo ser pensada com responsabilidade e não tomada como processo imparcial.

Na pesquisa, portanto, o processo de seleção não foi entendido como verdade absoluta e final, mas sim como ponto de partida para o compartilhamento de visões diversas, possibilitando, como diz Martins (Martins *et al.*, 2006), “[...] um processo instigante de novas

e futuras escavações de sentido”. Assim sendo, a curadoria entra como uma etapa, dentro de um planejamento pedagógico, que não foi realizada perante um olhar neutro ou imparcial, mas comprometido com determinado posicionamento ligado a determinada visão de mundo.

Segundo Martins (2011, p. 315), a mediação deve ser uma leitura compartilhada e multiplicada por pontos de vista diversos. Exige, então, “[...] um olhar do mediador atento às obras e ao que já foi escrito sobre elas”, também “[...] um olhar sobre os leitores com seus repertórios, subjetividades e contextos particulares” (Martins, 2011, p. 315). A abordagem desses contextos particulares pode ser feita pelo compartilhamento de histórias, por meio de autobiografias, o que permite uma conexão e o que pode trazer concretude à teoria quando se insere um argumento teórico: “Histórias nos ajudam a nos conectar com um mundo além da identidade. Ao contarmos nossas histórias, fazemos conexões com outras histórias” (hooks, 2020, p. 94). A conexão é possível, porém, quando não desumanizamos o outro, reduzindo-o a uma história única, forjada, como acredita Chimamanda Ngozi Adichie:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2019, p. 32).

Quanto mais vivências diversas presentes na comunidade, maiores as possibilidades de as histórias darem margem a conflitos e contestações, incluindo o compartilhamento de experiências pessoais do/a professor/a, que pode colaborar para reforçar a coletividade na comunidade de aprendizagem. É importante o papel do/a professor/a, para hooks (2020, 2013), a fim de que o compartilhamento tenha caráter de cooperação em direção à aprendizagem e não estimule a competição.

Compartilhar histórias e vivências nos faz evitar o perigo da história única, da verdade engessada que cristaliza e sujeita indivíduos, culturas e povos, como alerta Chimamanda Ngozi Adichie: “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (Adichie, 2019, p. 22). A autora aponta que somos muito “impressionáveis e vulneráveis” diante de uma história e que escutar vivências diferentes das nossas nos permite despertar a imaginação e abrir mundos. No entanto, restringir-nos às narrativas sempre pautadas em outras perspectivas apresenta o perigo de não vermos as nossas próprias como possíveis de serem compartilhadas, não as considerando dignas, por exemplo, de estarem presentes na literatura. Nesse sentido, Oyèrónké Oyěwùmí fala sobre o

impacto do estabelecimento da hegemonia cultural euro/estadunidense sobre todo o mundo, com efeito de racialização do conhecimento:

Em nenhum contexto isso é mais profundo do que na produção de conhecimento sobre o comportamento, a história, a sociedade e as culturas humanas. Como resultado, interesses, preocupações, predileções, neuroses, preconceitos, instituições e categorias sociais de euro/estadunidenses têm dominado a escrita da história humana (Oyèwùmí, 2024, p. 171).

A educação, ao contar e recontar histórias únicas, afastadas das vivências locais, exercem, assim, seu poder colonizador, destituindo a humanidade das pessoas, das culturas, dos povos que não compartilham daquelas histórias contadas. Reforça, com efeito, o poder hegemônico quando ignora histórias outras, embasando-se no argumento de neutralidade e imparcialidade: “O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (Adichie, 2019, p. 23).

Em uma prática feminista engajada, faz-se importante o compartilhamento de diversas histórias, de modo que questões de raça, classe, gênero e sexualidade sejam abordadas para que haja uma construção coletiva de conhecimento, na relação de argumentos teóricos com situações reais vivenciadas pelas pessoas da comunidade de aprendizagem. Essa postura se afasta de uma posição de apreciação artística tradicional, em que aspectos estruturais e formalistas são evidenciados, afastando questões sociais. Taís Ritter Dias e Luciana Gruppelli Loponte se referem ao formalismo como um dos “[...] arcabouços teórico-metodológicos que interdita, tacitamente, discussões políticas e de gênero no ensino de Artes Visuais” (Dias; Loponte, 2019, p. 3):

Trata-se de uma acepção que, assentada na prerrogativa da autonomia, toma a arte como manifestação puramente visual e isolada da sua dimensão social e histórica, resultando em análises e leituras que elevam a Arte a um território incólume a qualquer questão política. Conjugando-se o formalismo com as consagradas narrativas lineares e evolucionistas da história, naturaliza-se, consequentemente, a ausência das mulheres artistas e conserva-se a figura do artista masculino, gênio, original, individual. Logo, essa forma de abordar o objeto artístico endossa uma visão hierárquica, ensimesmada e excludente das Artes Visuais na escola (Dias; Loponte, 2019, p. 3).

A sequência temática escolhida para a pesquisa, em meio às escolhas de repertório, faz parte de uma história narrada que permite a inserção de questões éticas e políticas, com uma abordagem artística e estética não focada em uma abordagem formalista da música. Partindo das perguntas “quem sou eu?” e “quem é o outro?”, pretendi oportunizar formas de se pensar o

papel do gênero na constituição discursiva da identidade, até chegar a esta discussão no ensino da Arte: “eu e outro: diálogos possíveis na arte e na educação”. Nas próximas seções, narro este percurso percorrido junto às histórias das obras e das artistas escolhidas.

2.2 QUEM SOU EU? UMA BUSCA CONDICIONADA PELO GÊNERO

No início, a intenção era partir de narrativas outras, buscar obras que pudessem provocar discussões sobre a constituição da identidade a partir de uma perspectiva das outreridades. Busquei obras que partissem de um questionamento sobre o lugar dos sujeitos no mundo, a partir da relação corpo e gênero.

Assim, fugi da narrativa do homem branco cis e, pensando na maioria de mulheres presentes no corpo discente do curso, foquei principalmente nas mulheridades para a escolha do repertório. O termo mulheridades, trazido por Letícia Nascimento, propõe

[...] demarcar os diferentes modos pelos quais podemos produzir estas experiências sociais, pessoais e coletivas. Além disso, a ideia também é conferir movimentos de produção, visto que o termo “mulher” pode sinalizar algo que se é de modo essencial. Nesse sentido, o termo “mulheridades” aponta para os processos de produção social dessa categoria (Nascimento, 2023, p. 25).

Pensar em práticas curatoriais feministas (e ativistas, de forma geral) é pauta urgente, o que vem se mostrando em pesquisas de forma crescente na última década. Ao mencionar o problema da ausência de narrativas nas aulas de Arte a partir de artistas mulheres, Dias e Loponte (2019, p. 9) apontam que

[...] estabelecer tramas diversas com marcadores raciais, religiosos, regionais, nacionais, étnicos, de idade e de sexualidade pode potencializar a pletera de subjetividades sob o guarda-chuva da expressão “mulher artista”. Com esses cruzamentos, cria-se uma abertura para problematizar a miríade de poéticas de enfrentamento que as artistas levam a cabo em seus trabalhos, além de trazer à tona uma multidão heterogênea de representações femininas.

As autoras reforçam que não basta a inserção de artistas mulheres, sendo imprescindível problematizar os enfrentamentos às opressões produzidas a partir dos eixos de relações de poder. Trazer discussões sobre o “ser mulher” está diretamente relacionado à questão da identidade, ou seja, à relação intrínseca entre constituição da identidade de gênero. Essa construção acontece no meio social, no sentido de que as mulheridades produzidas são efeitos de práticas discursivas na sociedade cisheteronormativa baseada no binarismo de gênero.

Dito isso, trouxe à tona a perspectiva de construção de si mesmo enquanto um sujeito social – eu –, como efeito de práticas discursivas na sua relação com o outro na sociedade. A partir dessa ideia de construção de si pelo encontro com o outro escolhi as artistas e as obras, na tentativa de conectar as próprias compreensões de si pelas pessoas da comunidade por meio de um paralelo com as vivências exploradas nas obras.

Optei por partir de uma mulheridade problematizada por Butler (2016): a ideia de mulher universal que acompanhou historicamente a luta feminista, também considerando a maioria de mulheres brancas presentes no curso em que as/os licencia(n)das/os da comunidade atuam. Essa posição-sujeito mulher universal, como consequência, desconsidera as interseções políticas e culturais pelas quais ela é atravessada, assim como a noção de patriarcado universal não as considera:

A presunção política de ter de haver uma base universal para o feminismo, a ser encontrada numa identidade supostamente existente em diferentes culturas, acompanha frequentemente a ideia de que a opressão das mulheres possui uma forma singular, discernível na estrutura universal ou hegemônica da dominação patriarcal ou masculina. A noção de um patriarcado universal tem sido amplamente criticada em anos recentes, por seu fracasso em explicar os mecanismos da opressão de gênero nos contextos culturais concretos em que ela existe (Butler, 2016, p. 21).

Segundo a autora, essa forma de teorização foi criticada porque acaba por reforçar ideias colonizadoras. A escolha de uma mulheridade supostamente universal para contrapô-la ao sujeito universal vem para problematizar esse lugar do Outro em relação ao sujeito. A abordagem temática inicia pela exploração do “Quem sou eu?”, ou seja, partindo da compreensão da própria subjetividade e da constituição da identidade da pessoa da comunidade e da artista (ou do Outro explorado pela artista), pela/na obra.

Outra estratégia utilizada para a curadoria foi a busca por elementos artísticos integrados, evitando a restrição a uma única linguagem artística ou foco em obras do fim do século XX e do século XXI. Tais escolhas têm relação com a formação das/os licenciandas/os, que estudam em curso cuja grade curricular propõe imersão nas quatro grandes áreas – música, dança, artes visuais e teatro – e nas artes integradas. Por fim, ressalto que as produções e as artistas possuem uma característica em comum: a relação forte com a palavra e com a poesia. Mais do que uma estratégia deliberada, esse ponto surgiu como efeito da minha trajetória de estudos de repertório como docente de um curso que relaciona e integra as artes. Uma consequência dessa vivência foi a apropriação de obras que exploram a palavra, principalmente

como ponto de partida para pensar diversas materialidades. É nesse aspecto, inclusive, que me conecto à criação artística, enquanto artista que parte da palavra.

“Procu-ro-me” (Figura 2), de Lenora de Barros, foi escolhida para dar início à abordagem da questão gênero e identidade, focada na constituição do “eu”. A obra parte de uma brincadeira feita pela artista em uma cabine fotográfica. Ela teve a reação espontânea de fazer uma expressão assustada e, assim, foi concebendo as fotos com diferentes tipos de cortes de cabelo (MAC USP, 2020). Os elementos verbais e visuais, sempre atrelados na obra da artista, transparecem de forma impactante. As várias “Lenoras” são dispostas em fotomontagem em cartazes com a inscrição “Procu-ro-me”, apresentando-se como várias e, ao mesmo tempo, uma só.



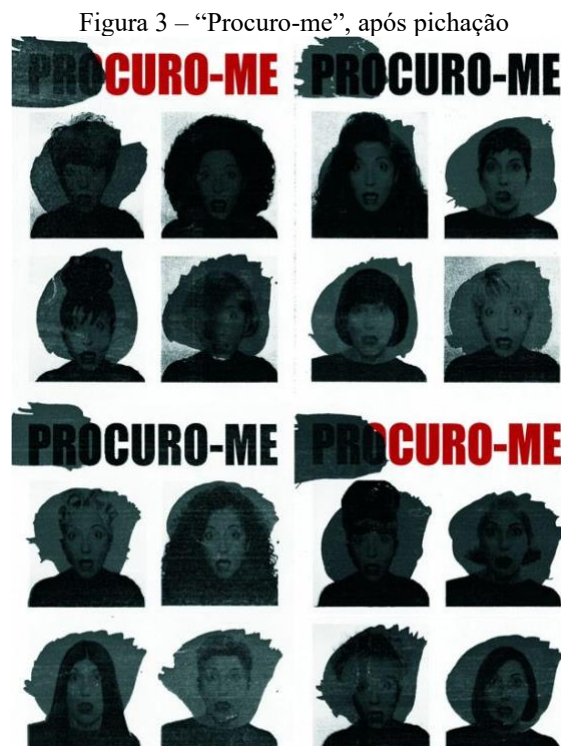
Fonte: Perfil do *Facebook* do Museu de Arte Moderna (MAM/SP). Disponível em: https://www.facebook.com/MAMoficial/photos/procu-ro-me-2002-é-uma-obra-da-artista-lenora-de-barros-que-mostra-diferentes-aut/3043001189064241/?paipv=0&eav=AfZxPx9RaUpcXOAAfIQWF3jKTNKRvTUXWbEP9IBIRR4cJfu2QmiSYq3OMc_e3E41zmQ&_rdr. Acesso em 24 out 23. Depoimento da artista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LG82fl132s8>. Acesso em: 24 out. 2023. (1'02'').

A expressão reiterada pela mesma artista mantém uma repetição que contrasta nos vários elementos visuais que compõem a fotomontagem. Segundo Marcus Bastos e Priscila

Arantes (2021, p. 14), “[...] a artista obtém um resultado em que a imagem se descola de sua identidade”, o que acontece não só:

[...] porque ela se torna personagem de si própria, constituindo rostos dissociados do corpo, mas porque a multiplicação de eus resulta em um efeito em certa medida genético, da ordem da clonagem. O clone é uma figura importante do contemporâneo e ele representa esse espelho de um organismo, de semelhança radical, mas alteridade ontológica. O clone é um eu que é outro, paradoxo do mesmo transformado em diferente (Bastos; Arantes, 2021, p. 14).

A obra já passou por várias releituras e transcrições realizadas pela própria artista. Ela conta que, após sua instalação, em 2002, no Centro Universitário Maria Antônia, as imagens foram pichadas duas vezes em um ataque (MAC USP, 2020). A artista tem como característica um retorno constante e uma reapropriação das próprias obras, em atitude antropofágica. Dessa forma, ressignificou suas obras após o ocorrido, tendo incorporado as peças alteradas em uma nova exposição (Figura 3).



Fonte: *Site* da Folha de São Paulo. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/ilustrissima/2016/05/1768524-lenora-de-barros-performatica-pipo-pegoraro-e-mais-5-indicacoes-culturais.shtml>. Acesso em: 24 out. 2023.

Lenora de Barros (Figura 4) é artista visual e poeta. Nascida em São Paulo, em 1953, formou-se em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Possui uma produção que

transita entre modalidades artísticas, como instalações, videoartes, videoperformances, fotoperformances, poesias, entre outras (Enciclopédia Itaú Cultural, 2024).

Figura 4 – Lenora de Barros



Fonte: Rede social da artista. Disponível em:
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=7175712355797036&set=a.352780981423575>. Acesso em: 29 out. 2023.

Com grande influência do concretismo e sendo filha do artista Geraldo de Barros, a artista ressalta a importância que sua mãe teve em sua imersão na poesia (MAC USP, 2020). Barros pode ser lida como uma mulher cisgênero branca, proveniente de um contexto socioeconômico e cultural privilegiado. A partir dessa posição, é atravessada por opressões específicas dentro da sua condição de mulheridade, o que pode ser visto em algumas de suas obras.

Barros não se percebe como uma artista feminista propriamente, mas aponta que a temática ronda algumas de suas produções, naturalmente, acreditando que o fato tem relação direta com a própria importância do feminismo para sua geração (MAC USP, 2020). Esse é o caso das obras escolhidas para o diálogo na comunidade de aprendizagem durante a pesquisa: “Procuro-me”, “Estudo sobre facadas” e “Há mulheres”. Ao comentar que algumas de suas produções passam pelo feminismo, embora não muito conscientemente, cita a obra “Procuro-me”, afirmando que não conseguiria imaginá-la sendo realizada por um homem (MAC USP, 2020).

Segundo o poeta concretista Augusto de Campos, Lenora de Barros propõe uma incorporação da linguagem escrita em movimento, na “[...] libertação da palavra para fora das páginas” (Enciclopédia Itaú Cultural, 2024, n.p.). Apresenta, assim, uma nova postura com

relação ao corpo e sua imagem, sendo que a artista concebe suas performances sob formas visuais que retratam e problematizam a/o poeta (Enciclopédia Itaú Cultural, 2024).

“Procuro-me”, concebida inicialmente a partir da notícia do ataque terrorista às torres gêmeas no Estados Unidos (MAC USP, 2020), foi aos poucos perdendo esse contexto. A reapropriação de sua própria imagem pichada e vandalizada, passando de “procuro-me” para “curo-me”, permite uma visão de (des)construção contínua da identidade. A produção pode ser pensada, assim, enquanto possibilidade de questionamento da fixidez da identidade ao propor, a partir do corpo da artista, diferentes leituras para a mesma pessoa. Abre-se, então, o questionamento em relação à “coerência” e “continuidade” da identidade (Butler, 2016). Em que medida práticas reguladoras de formação de gênero poderiam ajudar a produzir uma coerência interna do sujeito ou o estado autoidêntico da pessoa?

O poema “Quem sou eu? II”, de Djankaw Kilombola, foi escolhido para questionar a discussão em torno da ideia de fixidez da identidade, para a qual colabora Butler (2016):

A pergunta que não quer calar/ Minha mente se desfaz/ Como posso saber/ Quem sou?/ O que sou?/ Se em cada instante/ Já não sou a mesma/ Estou em processo constante/ Mudanças sem fim/ Andanças/ Eu posso ser muitas pessoas/ Posso parecer Ser/ Mas quem sou Eu?/ Quem é o Eu verdadeiro?/ Ou quem é esse que se pergunta/ Quem sou Eu?/ Muitas vezes me perco/ Minhas próprias percepções/ De quem sou Eu/ Me perco nas próprias ilusões/ Do que seria Eu/ Sei que sou algo além/ Não compreendida/ Além de ser trava/ Sou um SER/EU/COLETIVO (Kilombola, 2023, p. 32-33).

Além de pensar o sujeito histórico, o poema aponta, em sua finalização, para a ideia de que o “eu” é dependente de uma coletividade. Com a leitura desse poema, abre-se um tensionamento para a mulheridade procurada na obra anterior: “Sei que sou algo além/ Não compreendida/ Além de ser trava/ Sou um SER”. O atravessamento de gênero aqui é deslocado para uma mulheridade trans, uma mulheridade que aponta (apropriando-me do termo trans) para um “movimento para além de”, “através de” (Ferreira, 1986, p. 1699).

Idealizei partir de uma artista branca e de sua perspectiva em torno da identidade e de ser mulher para problematizar as complexidades em relação à constituição das mulheridades. Os recortes de raça, de sexualidade e de gênero são introduzidas a partir do momento em que exploro vivências com as quais mulheres brancas, em geral, são menos familiarizadas.

O poema aborda a questão da constituição da identidade na sua relação com o “ser trava”. Sua escritora é Djankaw Kilombola (Figura 5), filha de Orixá, pertencente à Comunidade Quilombola Invernada Paiol de Telha, localizada em Guarapuava, no Paraná. É travesti negra, transfeminista, artista do corpo e performer transdisciplinar, atuando como

gestora de projetos artísticos no Coletivo Paiol das Artes. Também é graduada em Pedagogia do Campo, pós-graduanda em Políticas de Gestão Cultural e mestranda em Artes da Cena (Kilombola, 2023; Mulheridades, 2025).

Figura 5 – Djankaw Kilombola



Fonte: Editora Urutau. Disponível em: <https://editoraurutau.com/autor/djankaw-kilombola>. Acesso em: 29 out 2023.

Em 2023, a artista lançou um livro de poemas (Kilombola, 2023), obra que foi selecionada na curadoria educativa. Reconhecida no meio acadêmico e cultural em Guarapuava por suas performances, apresentações e ativismo, sua inclusão nesta pesquisa deve-se à sua representatividade na arte local, bem como pelo fato de ser travesti, negra e quilombola, o que transparece nos questionamentos trazidos em sua poética. Seus poemas são autobiográficos, narrando “[...] transições, sentimentos de violação de direitos, construções de identidades negras, quilombolas e transgênero, resistência, invenção, ofícios de afeto, encantamentos e outros mundo possíveis” (Kryvoruchko; Specht; Frotscher, 2025).

“Procuro-me” e “Quem sou eu? II” tratam de uma busca pela compreensão da própria subjetividade. Nessa procura, seria possível estabelecer uma identidade apartada das questões de gênero? Butler (2016) aponta para essa impossibilidade na sociedade cisheteronormativa que funda o sujeito a partir da sua coerência com os padrões binários de gênero, na sua relação linear com sexo, desejo e sexualidade. Logo, pretendo com as obras chegar a questionamentos como: é possível ser quem somos para além do binarismo homem/mulher? Como podemos descrever o que é “ser mulher” ou “ser homem”? É possível fixar a categoria “mulheres”, ao menos no que é pertinente às opressões que sofrem?

Provocações como estas podem ser base para se questionar a fixidez das categorias “mulher” e “homem” na sociedade cisheteronormativa. Histórias sobre pessoas que fogem aos padrões pré-determinados de gênero, raça, sexualidade, classe, entre outros, podem colaborar

para questionamentos sobre os modos de vivenciar a identidade, limitados pelas práticas discursivas. Como parti das mulheridades pelas mulheres brancas, selecionei obras que relatam algumas de suas vivências de opressões. Para isso, trago mais obras de Lenora de Barros e da artista Anna Maria Maiolino.

A videoperformance “Estudo para facadas” (Figura 6) apresenta a foto da boca que parece gritar, da artista Lenora de Barros. O vídeo, com a imagem fixada, a princípio, é interrompido pelo movimento e pelo som de uma faca que atravessa a boca da artista, com violência. Segundo Bastos e Arantes (2021, p. 10), a boca e a língua são recorrentes imagens utilizadas pela autora nas suas obras, sendo que “O que se ingere pela boca não é só alimento que nutre, nem só o ato poético, mas também os processos de violência impostos pelo capitalismo neoliberal”. Segundo os autores, a faca anuncia o interdito da linguagem e da fala.

Figura 6 – Instantâneo de “Estudos para facadas”, de Lenora de Barros



Fonte: Museo de Arte Moderno de Buenos Aires (2020). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xuHTG2xy9a8>. Acesso em: 24 out. 2023.

O grito e a expressão silenciadas são exploradas por Barros na obra, em apropriação que também é trazida na sua série “Não quero nem ver”, produzida para a Bienal do Mercosul de 2005. A artista cita as quatro obras da série como exemplos de produções suas atravessadas pela questão do ser mulher (MAC USP, 2020).

O texto “Há mulheres” foi publicado no Dia Internacional da Mulher em uma coluna que Barros tinha no Jornal da Tarde, na década de 90. Posteriormente, foi transformado em uma videoperformance (Figura 7), pertencente à série “Não quero nem ver”, com mesmo nome:

A mulher/ O corpo/ O corpo da mulher/ O corpo de ideias da mulher/ O corpo de imagens da mulher/ Há mulheres/ Há mulheres que pensam o corpo/ Há mulheres que

pensam através do corpo/ Há mulheres que pensam para o corpo/ Há mulheres que pensam a partir da ideia de corpo/ Há mulheres que pensam a partir do corpo da ideia/ Há mulheres que pensam a partir do corpo da imagem/ Há mulheres que pensam/ A mulher²⁷.

O interdito está também presente na obra pela ocultação do rosto da artista e pelo modo como fala o texto, sussurrando. O seu rosto é percebido pelo movimento de sua fala, coberto totalmente por um indumento de lã.

Figura 7 – Instantâneo de “Há mulheres”, de Lenora de Barros



Fonte: Lenora de Barros em *Vimeo* (2012). Disponível em: <https://vimeo.com/39018853>. Acesso em: 24 out. 2023.

Apesar da impossibilidade de ver a artista, ela é inserida materialmente pela voz e pelo movimento, sua resistência é percebida nas palavras escutadas. Uma mulher que, mesmo silenciada, resiste. O silenciamento e a opressão das mulheres também são temas das obras da série “Fotopoemação”, de Anna Maria Maiolino, produzida na interface entre performance, fotografia e poesia, inspirada em poemas autorais da artista.

Trago três das obras da série: “É o que sobra”, “X...II...” e “De...Para” (Figura 8, Figura 9 e Figura 10). As duas primeiras apresentam o elemento da tesoura, que traz uma ideia de corte, de impedimento, de interdito, sobre os sentidos: olhos, nariz, língua. Os trechos da performance em que o corte é iminente são destacados.

²⁷ Texto transcrito a partir do vídeo disponível em: <https://vimeo.com/39018853>. Acesso em: 24 out. 2023.

Figura 8 – “É o que sobra”, de Anna Maria Maiolino



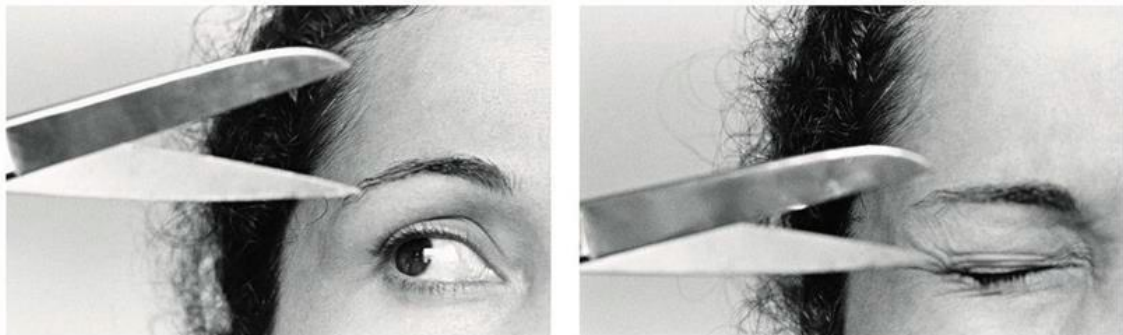
Fonte: Bergamaschi (2018).

Bárbara Bergamaschi diz que a série surgiu após a separação da artista, em 1971, e aponta relações com a formação da subjetividade e da individualidade do sujeito, processo que se dá através da linguagem e da sua relação com o outro.

Decidi me separar de Rubens e regressar ao Brasil. [...] Regressei ao Brasil e ao trabalho. E em tudo tinha que começar do zero: retomar minha carreira, conseguir me manter financeiramente, sem um companheiro ao lado que me representasse, porque ainda era uma sociedade na qual o homem representava a mulher, estou falando do início dos anos 1970 (e, na verdade, não sei se mudou tanto) (Maiolino, 2012, p. 43 *apud* Bergamaschi, 2018, p. 224).

Segundo a autora, “Nestes autorretratos em preto e branco, predominam as questões da reconstrução da identidade, a busca do ‘eu’ que parece descentrado, oscilante, bem como ressurgir com força a condição oprimida do gênero feminino” (Bergamaschi, 2018, p. 221). Essa tensão na configuração entre o “eu” e o “outro” aparecem no texto que deu origem às três obras selecionadas: “eu + tu/ corpo + corpo/ corpo a corpo/ corpo no corpo/ individualidade perdida/ dupla estrutura corpo/ encontro/ eu + tu/ novo corpo” (Bergamaschi, 2018, p. 220). Ela destaca a sensação iminente de ter os sentidos roubados, demonstrando uma separação da unidade do casal em duas partes.

Figura 9 – “X...II”, de Anna Maria Maiolino



Fonte: Bergamaschi (2018).

“De...Para...” (Figura 10) apresenta fragmentos de performance que leva a artista a ser envolvida com uma fita de presente, mostrando uma crítica à visão da mulher como objeto: “Ideia associada a uma condição feminina tradicional que vê a mulher como sujeito passivo, doméstico, que deve suprir a subsistência do marido e dos filhos, ser agradável e belo, se ‘doar’ e se sacrificar em prol da família” (Bergamaschi, 2018, p. 221).

Figura 10 – “De...Para...”, de Anna Maria Maiolino



Fonte: Bergamaschi (2018).

As obras trazem uma busca por identidade que necessariamente passa pelo outro, no caso, a relação da mulher como Outro do homem. A artista levanta questões que passam pelas suas vivências como mulher cisgênero e branca, cuja realidade socioeconômica é confortável. Assim, suas questões são atravessadas pela independência financeira e sua relação como Outro:

Fiquei dois anos e meio cuidando de duas crianças – uma de dois, outra de quatro anos, sem ajuda nenhuma. O projeto de começar a ganhar meu dinheiro era também importantíssimo. Tinha que ganhar meu sustento. Não podia ir a lugar algum porque tinha que pedir dinheiro a meu marido: “quero comprar tinta e papel”. Não dava. Então havia tantos projetos (Maiolino, 2015, p. 11).

Anna Maria Maiolino (Figura 11) é uma artista plástica nascida na Itália, nos anos de 1942, tendo chegado ao Brasil em 1960. Maiolino transita entre as artes do vídeo, da fotografia, da performance, da instalação, da pintura, da escultura e da poesia (Bergamaschi, 2018).

Figura 11 – Anna Maria Maiolino



Fonte: Editora Cobogó. Disponível em: <https://www.cobogo.com.br/anna-maria-maiolino>. Acesso em: 29 out. 2023.

Assumindo os atravessamentos de gênero, de ser mulher, em sua trajetória artística, reforça que arte e política se entrecruzam, embora diga que seu trabalho não tem características de uma “artista feminista autêntica”:

Eu queria estar no mundo e, para estar no mundo, só podia estar como mulher. [...] Não posso negar que minha obra nasceu com múltiplos interesses, mas não tratava do feminismo estrito. O problema é reunir e dar espaços a todos os interesses: viver com um homem, que era um artista brasileiro importante, querer ter filhos. Para mim, todos os interesses, eram um só projeto. Não poderia ter feito metade de minha obra como se não tivesse passado pela experiência da mulher, de parir. Não queria abrir mão de nada, queria levar adiante tudo, e acho que é aí que entra o lado político: não ser sectária com o viver. Queria levar a vida como mulher, mãe, esposa e artista. Não abrir mão dos meus interesses. Isso foi um ato político, de resistência mesmo. [...] Detestava quando me diziam: “é tão forte que o trabalho parece ser de um homem”. Ficava P da vida (Maiolino, 2015, p. 22).

O fato de ter vivido em diversos países (Itália, Venezuela, Brasil, Argentina e Estados Unidos) marcou sua trajetória. Segundo Bergamaschi (2018, p. 211), a artista é “eterna nômade desterritorializada”, e seu trabalho aborda “[...] os temas do deslocamento, da imigração, da fome, da falta, da incomunicabilidade humana e, em especial, a busca de um sentido de pertencimento”.

As obras selecionadas apresentam possíveis buscas pela identidade, marcadas pela questão de gênero em meio às opressões vivenciadas, aos silenciamentos, que ocorrem na vivência com o outro. A mim é permitido ser “eu”? Quem sou eu em meio ao sistema binário

de gênero da cisheteronormatividade? A partir desses questionamentos, abrem-se possibilidades para pensar a Arte para além de seus vieses estruturalistas e formalistas.

A aprendizagem de Arte, na esteira de uma perspectiva feminista engajada, exige empreender novas formas de pensar a própria Arte, sob abordagens que não focalizam o aspecto formalista, mas que a relacionam com a estética, a ética e a política. Isso é o que defende Loponte (2025), ao frisar a necessidade de uma virada artístico-estética dos processos formativos para a docência: “Uma virada nos processos formativos para a docência, em que a relação entre arte, estética, ética e política seja imprescindível” (Loponte, 2025, p. 10).

2.3 QUEM É O OUTRO? MULHERIDADES E OUTRERIDADES

A partir das discussões apresentadas até aqui, questiono a ideia de que existem respostas prontas e fechadas para a pergunta “Quem sou eu?”. Abro espaço, então, para pensar que a própria identidade traduz um processo de construção interdependente do outro, ou melhor, das práticas discursivas.

Nessa direção, compreendo que a busca pela identidade é marcada pelas relações de poder, de forma relacional. Sobre o encontro com o outro, que é também o encontro com a diferença, apresento o poema de Djankaw Kilombola “Quem é você?”:

Quem é o Outro?/ Esse ser estranho/ Não conheço/ Ou não quero conhecer/ Não quero ver/ Deixá-lo Ser/ Quem é o Outro?/ Senão o outro eu?/ Esse Ser que eu vejo/ É o outro eu/ Ou sou o outro Ele/ Quem é o Outro?/ Outro é quem?/ Senão o que é eu?/ Sou o Outro/Eu (Kilombola, 2023, p. 82).

No processo de construção do sujeito no seio social, percebemos que determinadas pessoas são subalternizadas em relação a outras, tidos como “padrão”. Corpos dissidentes, assim, acabam colocados à margem, produzindo suas outreridades por meio da própria normatividade que as exclui. Sobre perceber-se e construir-se como outreridade, trago o poema “Quem sou eu? III”, em que Kilombola questiona este outro “Eu” que a exclui e a produz:

Quem sou Eu?/ Quem é esse ‘Eu’ que pergunta/ Quem sou Eu?/ Eu sou o outro você/ Que vive em outro Eu/ Dentro de todos os vocês/ Dentro de você existe outros Eus/ Infinitos Eus/ Eus infinitos vivendo dentro de outros vocês/ Suas dimensões esquisitas/ Sem conceitos de início ou fim/ Sem indícios de início ou fim/ Infinitas e longínquas dimensões do Eu/ Estão tão perto de mim que me identifico/ Chego a querer ser o outro Eu/ Mas depois das fumaças do desamor/ Eu acabo me encontrando/ Nascendo para um novo Eu/ Chegando a me tornar única (Kilombola, 2023, p. 55-56).

Após buscar nas obras a ideia de constituição da identidade, como prática discursiva e sempre em processo, e provocar o pensamento em direção às mulheridades como o Outro, passo então a pensar o Outro como outreridades atravessadas de formas diferentes e complexas pelos eixos de relações de poder.

Optei, neste ponto, por introduzir textos que tensionam gênero e raça, principalmente. Um deles é de uma personagem importante para a história do feminismo, Sojourner Truth: “E eu não sou uma mulher?” (ANEXO B). Nascida Isabella Van Wagenen (1797- 1883), em Nova Iorque, como escravizada, foi tornada livre em 1787. Pregadora, ativista, abolicionista e defensora do direito das mulheres, mudou seu nome em 1843 para Peregrina da Verdade, em tradução para o português (Geledés, 2025).

O texto é a transcrição do famoso discurso proferido em 1851, na Convenção dos Direitos da Mulher, em Ohio, Estados Unidos. Nele, Truth questiona as opressões que sofre a mulher negra, cuja realidade era ignorada por movimentos feministas à época (Nascimento, 2023). Várias autoras do feminismo negro e do transfeminismo (como Letícia Nascimento e bell hooks) utilizam o emblemático enunciado com referência ao discurso.

No entanto, procurando trazer uma materialidade diferente para o discurso, realizei uma leitura dramática dele, para que fosse enviada por áudio à comunidade de aprendizagem. A leitura pode ser acessada pelo QR Code a seguir (Figura 12); o texto transcrito também pode ser consultado (ANEXO B).

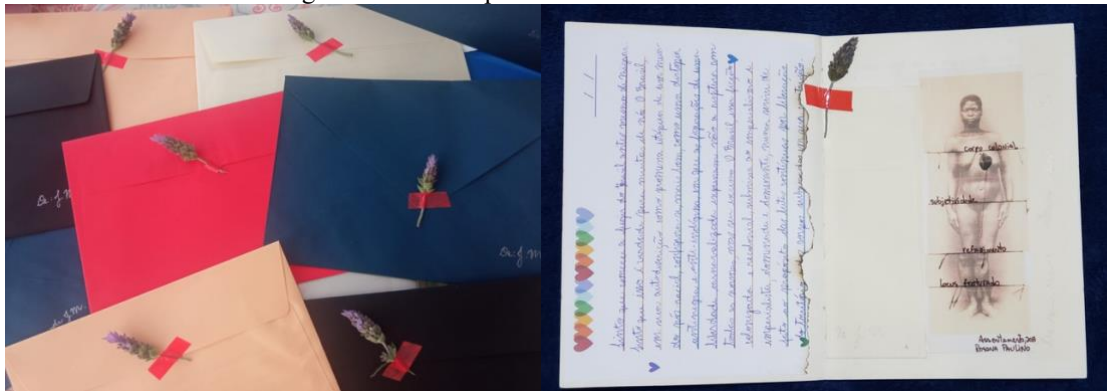
Figura 12 – Discurso de Sojourner Truth



Fonte: Acervo da autora.

O outro texto que planejei entregar junto ao áudio é a “Carta às que vivem e vibram apesar do Brasil”, publicada no livro *Não vão nos matar agora* (Mombaça, 2021). Como forma de apresentar o texto, optei por escrevê-lo em uma carta, entregando uma parte dela a cada pessoa da comunidade (Figura 13).

Figura 13 – Envelopes com a carta e trecho de carta



Fonte: Acervo da autora (2025)²⁸.

A carta compõe o prefácio do livro da artista Jota Mombaça (Figura 14), um relato de resistência que descreve o contexto de escrita e de lançamento dele, que coincide com o período da pandemia da covid-19. O texto fala de sua posição enquanto pessoa trans, nordestina, “bicha não-binária”, com corpo “[...] normativamente classificado como pardo, e portanto politicamente negro” (Mombaça, 2021, p. 17), atravessado por memórias indígenas potiguaras e “tapuias”, com privilégios por ordem do colorismo.

Figura 14 – Jota Mombaça



Fonte: Página oficial da artista. Disponível em: <https://www.jotamombaca.com/contact>. Acesso em: 29 out. 2023.

A partir dos dois textos que tensionam questões de raça, etnia e gênero, trago também o poema de Djankaw, que referencia a frase de Truth:

Feminilidade ancestral/ Força motriz/ Matriz primordial/ Guerreira trava batalha/
Existe e resiste/ Cai e levanta/ E eu, não sou uma mulher?/ Trava guerreira/ De peito
duro/ Firma o ponto/ Passos leves/ Caminha nas encruzas/ Levando amor/ Às trevas/
Às travas/ E eu, não sou uma mulher?/ Salve as mães ancestrais/ Salve as mais novas/

²⁸ A figura à direita é uma foto do diário de uma das participantes. Tereza, da equipe, fez um diário a partir da experiência na comunidade. A sua fotografia (à direita) traz o trecho da carta na página à esquerda do diário, e a imagem que buscou e interferiu a partir de sua leitura, à direita.

Salve as Pombas/ Salve as Travas/ A TRAVESTI LIVRE VIVE! (Kilombola, 2023, p. 83-84).

Suas palavras trazem elementos da sua vivência negra e travesti e da religiosidade afro-brasileira para proferir palavras de resistência, reivindicando sua mulheridade, assim como Sojourner Truth. Desse modo, a partir de diferentes materialidades, Kilombola, Truth e Mombança resistem em suas formas únicas de habitar suas outreridades, como sujeitas do feminismo. Segundo Nascimento (2023), o movimento deve reconhecer a luta de todas as pessoas marcadas pela opressão de gênero (cis)sexista, no campo das feminilidades e/ou das mulheridades: “[...] incluo as pessoas não binárias que rejeitam a ideia de mulheridades, mas percebem que suas performances dialogam com as múltiplas expressões das feminilidades” (Nascimento, 2023, p. 56).

Truth, com sua frase de impacto, coloca em questão o universalismo que segrega e exclui. Hoje, sua provocação é apropriada para a vivência trans, nas palavras de Kilombola. A mulher universal original do feminismo é confrontada por Truth e novamente discutida pelo transfeminismo. Diante disso, Sofia Favero e Letícia Nascimento apontam para a importância da denominação cisgênero para demarcar a posição de invisibilidade que têm origem na produção de discursos normativos voltados à ideia de normalidade: “Falamos ‘cis’ quando queremos demarcar uma posição invisível, um ‘ver tudo’ sem ser visto. [...]. Cisgeneridade é como o discurso da normatividade corporal circula pela cultura, através de sujeitos, sim, mas não restrita a eles (Favero, 2022, p. 186).

A autora argumenta que, nomeando a cisgeneridade, pode-se tirar as pessoas trans da invisibilidade e da condição de anormal ou de doente. Para Nascimento (2023, p. 100-101), o termo cisgeneridade coloca “[...] em disputa a percepção de que os corpos – de que nenhum corpo, para ser mais específica –, é naturalmente sexuado, ou generificado”. Ainda pensando na questão da transgeneridade, articulei com os textos a exibição do videoclipe de “BlasFêmea/Mulher” (Figura 15), de Linn da Quebrada.

Segundo Jonara Cordova, o vídeo e a música apresentam uma estética densa, escura e combativa, ressaltando a condição marginal à qual as mulheres trans e travestis são relegadas (Cordova, 2022). O título é provocativo e remete a uma religiosidade opressora: “[...] tem a ver com o enfrentamento da *mulheridade* frente às ordens sacratíssimo do masculino e do seu gozo” (Rocha; Rezende, 2021, p. 31).

Figura 15 – Instantâneo do videoclipe “BlasFêmea/Mulher”, de Linn da Quebrada



Fonte: Linn da Quebrada (2017). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-50hUUG1Ppo>. Acesso em: 25 set. 2024.

Ao retratar a violência contra o corpo travesti/trans, o vídeo aponta para a importância da coletividade, com os corpos femininos que se juntam em direção aos agressores, tirando a vítima de perigo (Rocha; Rezende, 2021). A postura combativa é reforçada pela letra:

De noite pelas calçadas/ Andando de esquina em esquina/ não é homem nem mulher/
É uma trava feminina/ Parou entre uns edifícios/ Mostrou todos os seus orifícios/ Ela
é diva da sarjeta/ O seu corpo é uma ocupação/ É favela, garagem, esgoto e pro seu
desgosto/ Está sempre em desconstrução/ Nas ruas pelas surdinas é onde faz o seu
salário/ Aluga o corpo a pobre, rico, endividado, milionário/ Não tem Deus/ Nem
pátria amada/ Nem marido/ Nem patrão/ O medo aqui não faz parte do seu vil
vocabulário/ Ela é tão singular/ Só se contenta com plurais/ Ela não quer pau, ela quer
paz/ Seu segredo ignorado por todos até pelo espelho/ Mulher/ Nem sempre há um
homem para uma mulher/ Mas há dez mulheres para cada uma/ E uma mulher é
sempre uma mulher/ Nem sempre há um homem para uma mulher/ Mas há dez
mulheres para cada uma/ E uma e mais uma e mais uma e mais uma e mais outra
mulher/ E outra mulher/ É sempre uma mulher?/ Ela tem cara de mulher/ Ela tem
corpo de mulher/ Ela jeito tem bunda tem peito e o pau de mulher/ Afinal ela é feita
pra sangrar/ Pra entrar é só cuspir/ E se pagar ela dá para qualquer um/ Mas só se
pagar, hein!/ Que ela dá, viu, para qualquer um/ Então eu bato palmas para as travestis
que lutam para existir/ E a cada dia conquista o seu direito de viver e brilhar/ Bato
palmas para as travestis que lutam para existir/ E a cada dia batalhando conquistar o
seu direito de viver brilhar e arrasar/ Ela é amapô de carne osso, silicone industrial/
Navalha na boca/ Calcinha de fio dental/ Eu tô correndo de homem/ Homem que
consome, só come e some/ Homem que consome, só come, fodeu e some (blasFêmea,
2017).

Linn da Quebrada (1990-) é uma multiartista, ativista de São Paulo, que se diz “[...] bicha, trans, preta e periférica. Nem ator, nem atriz, atroz. Performer e terrorista de gênero” (Figura 16). Sua mãe era trabalhadora em residências e o pai as deixou quando Linn era criança. A família tinha forte vínculo com a religião em uma comunidade de Testemunhas de Jeová, o

que a marcou sua afirmação enquanto homossexual e, posteriormente, transsexual (Rocha; Rezende, 2021).

Figura 16 – Linn da Quebrada



Fonte: Página oficial da cantora. Disponível em: <https://www.linndaquebrada.com>. Acesso em: 29 out. 2023.

Seu processo criativo é identificado pelas autoras Rose de Melo Rocha e Aline Rezende como performance autoetnográfica, em que aparecem “[...] utilização do íntimo, dos dramas interiores e dos enfrentamentos vividos em espaços públicos como ferramenta ética e estética de luta” (Rocha; Rezende, 2021, p. 110). Na sua fala, Linn da Quebrada afirma:

É preciso ter muita coragem para sair como eu saio na rua, porque as pessoas não matam só com faca ou com balas. O discurso também mata. Os olhares pelas ruas também nos matam e nos oprimem, e é preciso que todos os dias eu mesma me encoraje para poder ser (*apud* Rocha; Rezende, 2021, p. 111).

O preconceito velado é vivido rotineiramente por corpos dissidentes, o que aparece com recorrência nas letras de suas músicas, com forte caráter engajado. Além de “BlasFêmea/Mulher”, escolhi apresentar para a comunidade de aprendizagem o videoclipe “Oração”. Neste (Figura 17), estão reunidas 14 pessoas trans negras que performam feminilidades em uma igreja abandonada que, segundo Mirela Gonçalves Portugal (2023, p. 42): “[...] reivindicam a sacralidade dos afetos daquelas que são desalmadas literal e figurativamente: diariamente assassinadas e simbolicamente excluídas do mundo espiritual dominante”.

Figura 17 – Instantâneo do videoclipe “Oração”, de Linn da Quebrada



Fonte: Instantâneo do clipe da música. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y5rY2N1XuLI>. Acesso em: 24 out. 2023.

A música, lançada em 2019, traz um jogo com as palavras que é marca da artista em diversas letras:

Entre a oração e a ereção/ Ora são, ora não são/ Unção, benção, sem nação/ Mesmo que não nasçam/ Mas vivem e vivem e vem/ Se homens se amam, ciúmes/ Se hímen, se unem/ A quem costumeiramente ama/ A mente ama também/ Não queimem/ Não queimem/ Não queimem as bruxas/ Mas que amem as bixas, mas que amem/ Clamem, que amem, que amem/ Que amem as travas/ Amem as travas também/ Amém³⁷.

A música fala de amor e respeito àquelas consideradas dissidentes (bruxas, bixas, travas), evocando uma coletividade e um clamor em coro, também com referências a uma religiosidade: “Todas de branco, elas conjuram um novo espírito e enchem de energia vital a igreja vazia de paredes pichadas” (Portugal, 2023, p. 42). O lugar desses corpos trans na exclusão é reforçado em grande parte dos discursos religiosos, vivência presente na vida de Linn e de tantos corpos dissidentes.

Megg Rayara Gomes de Oliveira nos conta que muitas pessoas com a orientação sexual dissidente se afastam da igreja, principalmente quando a assumem publicamente: “Esse afastamento é promovido pela própria instituição religiosa à medida que impõe a cis heterossexualidade como condição de aceitação e trata a homofobia como pregação religiosa” (Oliveira, 2017, p. 135). Por outro lado, ocorre a aproximação de pessoas que escapam à cisheteronormatividade de religiões afro-brasileiras, onde o acolhimento é maior, segundo a autora.

Com efeito, discursos hegemônicos negam a inteligibilidade dessas pessoas e o direito de suas existências, tidas como impossibilidades a serem corrigidas e normatizadas. Com a

música, complementada pelo vídeo, Linn ressignifica a relação desses corpos com a igreja. Em meio à rejeição: “A cantora cria uma cosmovisão própria e nela se nutre, e os novos dogmas reverenciam equitativamente a todas as existências e potências, não excluindo da comunidade o que destoia da visão dominante” (Portugal, 2023, p. 45). A própria artista fala dessa relação do seu amor negado pela igreja e sua ressignificação:

[...] Porque o amor é esse território intocado. Deus é amor. Então se eu declaro uma guerra ao amor talvez seja porque é necessário declarar uma guerra inclusive a esse Deus, ao todo poderoso, onipotente. Ele com esse ‘E’ maiúsculo, mas quem é esse Ele? E quem é esse a que devotamos tanto amor e onde o mesmo amor é negado. Nós negamos as nossas parceiras. Para quê continuarmos amando esse outro que eu não me reconheço. Por isso, eu mato Deus e invento em mim um Deus... Deus para mim é uma palavra tão bonita, é uma palavra formada de ‘eus’. Eu construo então, eu invento, um novo D’eus, formado por diversos eus que foram negados. Esses eus marginalizados, esses eus travestis, esses eus pretos, esses eus pobres, esses eus mulheres, e o meu D’eus passa a ser formado por todos esses eus que antes foram condenados (*apud* Portugal, 2023, p. 45).

O videoclipe levanta um posicionamento de engajamento voltado para a exaltação do amor e do respeito à diversidade, em uma performance pacífica e até angelical (Cordova, 2022), o que é reforçado na parte musical.

Mulher cis, mulher trans, bixa não-binária, travesti, bicha trans: mulheridades e outreridades, na complexidade dos atravessamentos dos eixos de relações de poder, resistem, manifestam-se pela sua escrita, sua fala, sua arte contra a cisheteronormatividade binária que as reduz a condições não humanas:

Você está entre aquelas que, dotadas de uma coragem peculiar e nada heroica, escrevem atentas à sua própria condição não humana e criam, assim, uma zona de contato com aquelas de nós cujas vidas são ditas impossíveis (Mombaça, 2021, p. 133).

Ainda pensando sobre as formas de resistência, evoco Stela do Patrocínio²⁹, pela forma de apropriação que o mundo literário fez de seu Falatório. Patrocínio (1941-1992), que viveu no Rio de Janeiro (Figura 18), é considerada uma poeta oral; passou a maior parte de sua vida (1962-1992) internada em instituições psiquiátricas, devido a um diagnóstico de esquizofrenia (Patrocínio, 2001). Sua condição de vítima do poder médico-psiquiátrico marca suas palavras,

²⁹ O nome da poeta por vezes é grafado como Stela, por outras, Stella. Para padronização, optamos pela grafia trazida no livro *Reino dos bichos e dos animais é o meu nome* (Patrocínio, 2001), que é também a grafia encontrada nos registros da Colônia Juliano Moreira (Zacharias, 2024).

cujas narrativas de si compartilham “[...] memórias, reflexões sobre a vida, o confinamento e o mundo” (Witzel; Schreiner, 2025, p. 87).

Figura 18 – Stela do Patrocínio



Fonte: Museu Bispo do Rosário. Disponível em: <https://museubispodorosario.com/stella-do-patrocinio-memorias/>. Acesso em: 29 out. 2023.

Seu Falatório – como assim ela denominava – abrange depoimentos que relatam sua condição de interna, na maior parte do tempo, na Colônia Juliano Moreira. A poeta foi testemunha do processo de mortificação em que instituições psiquiátricas se baseavam, antes do processo de humanização ocorrido nos anos 80, com a Reforma Psiquiátrica (Patrocínio, 2001). Seus poemas só vieram à tona a partir de intervenções que artistas da Escola de Artes Visuais do Parque Lage realizaram na Colônia Juliano Moreira, também na década de 80. Patrocínio chamou a atenção de estagiárias e profissionais envolvidas com ações artístico-culturais para as internas do Núcleo Teixeira Brandão: “Ao contrário de outras internas, que aceitavam se relacionar com tintas e papéis, ela preferia a palavra. E parecia ter clareza desta preferência. Em sua fala desconcertante, incisiva, cada sílaba era pronunciada com gosto” (Patrocínio, 2001, p. 20).

A pesquisadora Viviane Mosé, depois de pesquisa realizada em que teve contato com os áudios de Stela do Patrocínio, reuniu, selecionou e organizou textos que resultaram no *Reino dos bichos e dos animais é o meu nome* (2001). Seus textos, que não eram vistos por ela como poesia, foram capturados por pesquisadores e críticos literários em uma situação complexa que pode fazer com que seja sujeitada novamente pelas relações de poder. Sua invisibilidade em vida e a projeção que o seu Falatório tomou perante a sua legitimação pelas instituições mostra o quanto pode ser paradoxal celebrar a memória de Stela. Anna Carolina Vicentini Zacharias aponta para esse problema falando sobre a importância de

[...] fazer com que o *invisível*, o *polícia secreta*, o *sem cor*³⁰ sejam reconhecidos. Que os nossos olhares se voltem para eles, tão acostumados e autorizados a controlar, normalizar e a bater o martelo. Que a pressa em possuir algum poder de verdade sobre Stella do Patrocínio seja substituída por uma escuta e leitura do Falatório que reconhece Stella como alguém que nos ajuda a refletir sobre questões até então negligenciadas pelos estudos literários (Zacharias, 2024, p. 12).

Portanto, ao citar seu nome, a abordagem perante as formas de opressão as quais foi submetida deve ser tratada com responsabilidade, e não com uma apropriação romantizada (ou heroica, como diz Jota Mombaça) e afastada de sua vivência. Patrocínio foi internada à revelia, relacionando esse fato com sua condição de mulher preta e pobre. Ela traz em seus textos marcas de sua trajetória como mulher negra, pobre e interna psiquiátrica, considerando que antes disso trabalhou em residências, o que retrata a realidade de tantas mulheres negras brasileiras (Patrocínio, 2001). Seu relato de que seu processo de adoecimento se deu após sua internação encontra reforço, segundo Zacharias (2024), nos estudos que mostram o perfil das pacientes do Pavilhão Nossa Senhora dos Remédios (na Colônia Juliano Moreira): “[...] a maioria das mulheres internadas nesse período no pavilhão era categorizada como ‘negra’ ou ‘parda’, diagnosticada com esquizofrenia, tinha baixa escolaridade e já havia trabalhado como doméstica” (Zacharias, 2024, p. 65). Esse perfil era recorrente, o que fez com que a luta antimanicomial tenha se aliado aos movimentos de raça, de classe e de gênero.

Lélia Gonzalez nessa direção, trata da posição da mulher negra no Brasil a partir de sua vinculação às figuras da mulata, da “doméstica” e da mãe preta, descrevendo as condições de aparecimento de discursos que as oprimem (Gonzalez, 2018). As três noções demonstram como o racismo e o sexismo operam de forma a objetificar o corpo da mulher preta, historicamente destituída de voz. Diante disso, o Falatório constitui-se como “[...] uma forma de romper com essa imposição do silêncio diante das violências dirigidas a ela, uma mulher negra, pauperizada” (Witzel; Schreiner, 2025, p. 94). Em meio à história de subalternização e hipersexualização das mulheres negras no Brasil, Patrocínio “[...] compreendeu que seu corpo funcionou como um meio de botar ‘o mundo inteiro pra gozar e sem gozo nenhum’” (Witzel; Schreiner, 2025, p. 95).

Sua fala aponta, ademais, para a percepção de seu corpo marcado pelas relações de poder nos discursos: “Eu sou Stela do Patrocínio/ Bem patrocinada/ Estou sentada numa cadeira/

³⁰ Termos retirados do Falatório de Stela pela autora.

Pegada numa mesa nega preta e crioula/ Eu sou uma nega preta e crioula/ Que a Ana me disse” (Patrocínio, 2001, p. 66). Sobre as restrições às quais era submetida na Colônia, coloca:

É dito: pelo chão você não pode ficar/ Porque lugar de cabeça é na cabeça/ Lugar de corpo é no corpo/ Pelas paredes você também não pode/ Pelas camas também você não vai poder ficar/ Pelo espaço vazio você também não vai poder ficar/ Porque lugar de cabeça é na cabeça/ Lugar de corpo é no corpo (Patrocínio, 2001, p. 52).

A violência institucional por ela percebida transparece também em outras falas: “Aqui no hospital ninguém pensa/ Não tem nenhum que pense/ Eles vivem sem pensar/ Comem bebem fumam/ No dia seguinte querem saber/ de recontinuar o dia que passou/ Mas não tem ninguém que pense/ e trabalhe com a inteligência” (Patrocínio, 2001, p. 61).

A artista também traz aspectos de sua solidão e a dos outros a sua volta, sobretudo quando se refere ao ambiente das instituições psiquiátricas: “Olha quantos estão comigo/ Estão sozinhos/ Estão fingindo que estão sozinhos/ Pra poder estar comigo” (Patrocínio, 2001, p. 65). Desse modo, o Falatório de Stela do Patrocínio apresenta um estado de suspensão de uma vivência subalternizada e dominada pelo poder institucional:

Eu não queria me formar/ Não queria nascer/ Não queria tomar forma humana/ Carne humana e matéria humana/ Não queria saber de viver/ Não queria saber da vida/ Eu não tive querer/ nem vontade pra essas coisas/ E até hoje eu não tenho querer/ nem vontade pra essas coisas (Patrocínio, 2001, p. 77).

Na rotina de interna, relata ainda a resistência à submissão aos tratamentos que, na sua visão, a adoeceram: “Não sou eu que gosto de nascer/ Eles é que me botam pra nascer todo dia/ E sempre que eu morro me ressuscitam” (Patrocínio, 2001, p. 79). Em sua voz, destaca-se a resistência de quem precisa lidar diariamente com as opressões, com a sujeição a uma condição de não humanidade. Kilomba, Truth, Mombaça, Quebrada e Patrocínio resistem em suas vivências de outreridades.

2.4 ENCONTRO EU E OUTRO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA ARTE E NA EDUCAÇÃO

Somos atravessadas/os por uma complexidade de relações de poder que, por vezes, podem nos fazer flutuar por diferentes posições-sujeito. Comprometer-se com uma pedagogia engajada feminista implica comprometer-se com a luta no sentido de se opor às opressões produzidas por essas relações, que produzem invisíveis e invisibilizados, sujeitos ao poder e corpos marcados, “normais” e dissidentes, humanos e não humanos. No encontro entre o eu e

o outro, outreridades buscam brechas para sua resistência em meio a oposições binárias. Esse encontro se dá na vida e, portanto, também nos espaços educativos.

Para além das discussões sobre identidade e gênero possibilitadas a partir da exibição de produções artísticas, busquei também produzir discursos sobre a possível relevância delas para o ensino da Arte, pensando nas pessoas da comunidade de aprendizagem.

Como as/os licencia(n)das/os pensam as relações de poder no âmbito da Arte e da Educação? Será que percebem o espaço da escola como palco de disputa de narrativas que têm o poder de dominar e de oprimir? De que forma se posicionam em relação ao papel docente em meio a essa disputa? Como esses estudantes percebem a resistência em seus repertórios artísticos?

O fato é que, ao tentar propor pensar o “eu”, estou forjando uma separação que, no pensamento teórico que acompanho, não existe isolado. Se não há uma essência, um ser *a priori*, a constituição da identidade é necessariamente relacional, tendo em vista que só nos constituímos na (com)vivência com o outro no seio social. A pergunta pretensiosamente inaugural é, em si, um artifício para se chegar já ao outro e, portanto, ao encontro entre o eu e o outro.

Ao propor essa divisão, estabeleço um caminhar que parte de um pensamento essencialista rumo à (des)construção. A comunidade de aprendizagem, nesse momento, passa a focar nas perguntas que vão mobilizar a fala das e dos licenciados. Questiono: o que há entre o eu e o outro? Como emerge a diferença nesse encontro e por que ela incomoda? Como este encontro pode me afetar e ajudar a me construir? O que a Arte pode nesse (des)encontro?

Em meio a essa discussão, trouxe uma obra artística de Jota Mombaça, tendo em vista que utilizamos um texto da autora. Além de pesquisadora, Mombaça é uma artista interdisciplinar e escritora, que vive entre Fortaleza, Lisboa e Berlim. Ela circula entre as artes visuais, performance, artes do vídeo, sendo que a materialidade visual e sonora da palavra é importante em seu trabalho (Mombaça, 2021, 2024). Sua obra apresenta uma poética baseada na crítica colonial e na desobediência de gênero, perpassando questões de raça e etnia, classe e sexualidade:

Por meio da performance, da ficção visionária, e de estratégias situacionais de produção, ensaia o fim do mundo, tal como o conhecemos, e a figuração do que virá depois que destituirmos a pauta do colonialismo moderno de seu pódio. Mombaça trabalha em torno das relações entre monstrosidade e humanidade, estudos queer,

crítica colonial e tensões entre ética, estética, arte e política nas produções de conhecimentos (Mombaça, 2021)³¹.

Para mostrar à comunidade, foi escolhida a produção audiovisual “O que não tem espaço está em todo lugar” (Figura 19). A obra foi produzida a convite do Instituto Moreira Salles no âmbito de uma residência artística que a artista concluiu em 2020, na *Pernod Ricard Fellowship*, em Paris.

Figura 19 – Instantâneo de “O que não tem espaço está em todo lugar”, de Jota Mombaça



Fonte: Instituto Moreira Salles (2020). Disponível em: <https://vimeo.com/472623730>. Acesso em: 24 out. 2023.

Segundo Fernando do Nascimento Gonçalves, a produção discorre sobre formas de deslocamento da artista no período da pandemia da covid-19, que ocorrem em virtude de suas viagens constantes, nas quais explora enunciados como forma de:

[...] especular possibilidades de sobreviver concreta e simbolicamente a violência colonial e exclusão de corpos e de subjetividades impossíveis como as dela, que não cabem no modelo moderno-capitalístico universalizado do homem branco, cis, europeu e que, por isso mesmo, buscam criar espaços de re-existência através de estratégias de movência e simultaneidade. (Gonçalves, 2023, p. 191).

O deslocamento, para além de uma simples fuga ou evasão, também é uma ação que estilhaça “[...] as ficções da modernidade a partir da manutenção da existência de corpos e espaços sempre em risco” (Gonçalves, 2023, p. 194). O estilhaçamento, assim, é um conceito importante que Mombaça traz, pensando na quebra que desloca as posições dissidentes em relação às normas da cisheteronormatividade. Ela propõe modos de criar coletividade na quebra

³¹ Texto disponível na orelha do livro.

e através dela, produzindo formas de existência em conjunto fora de uma “plenitude ontológica”, mas “na multidão de estilhaços”:

[...] o modo de a quebra – menos como entidade autônoma do que como força incapturável – definir-se em sua resistência à definição. [...] a quebra seria o que não se define, porém não por heroísmo pós-moderno, sim, por fracasso e insuficiência. A quebra não se define porque não cabe em si mesma, porque quando uma vidraça arrebenta, os estilhaços correm para longe, sem nenhuma ordenação plausível. [...] o que aqui chamo quebra não são os estilhaços, mas o movimento abrupto, errático e desordenado de estilhaçamento (Mombaça, 2021, p. 24).

A autora aposta em uma coletividade contingente que “politize a ferida”, em um movimento que faça com que a mesma quebra que desmonta também viabilize existências: “Tem a ver com habitar espaços irrespiráveis, avançar sobre caminhos instáveis e estar a sós com o desconforto de existir em bando, o desconforto de, uma vez juntas, tocarmos a quebra umas das outras” (Mombaça, 2021, p. 26).

Esse se inscrever no mundo pela Arte, juntas na quebra, é resistência. E como ensinar Arte em uma perspectiva que não se conforma com as opressões e a dominação do sistema branco capitalista? Como entender a prática profissional docente como algo separado de um posicionamento antirracista e anti(cis)sexista perante a vida e a sociedade? Temos um papel, enquanto educadores, de tratar questões relacionadas às opressões de raça, gênero, classe, etnia, entre outros? Que verdades levamos para uma aula de Arte? Quais características teriam uma aula de Arte democrática, em direção a uma educação para a liberdade?

Essas são perguntas para as quais não pretendo encontrar respostas fixas, acabadas, mas que me mobilizaram para pensar a pesquisa, no encontro com as/os licenciada(n)s/os. Questionamentos que se multiplicam e me mobilizam ainda para a minha prática docente.

2.5 RASCUNHO DE ROTAS PROVISÓRIAS

A escolha de repertório se apresenta como uma etapa imprescindível do planejamento pedagógico em Arte para um/a professor/a que deseja romper com as forças de opressão do sistema branco capitalista e da cisheteronormatividade. A educação tradicionalmente privilegia autores e ideias hegemônicas, portanto, a prática curatorial é um trabalho minucioso de pesquisa para se pensar uma pedagogia feminista engajada.

A seleção de obras e o estabelecimento de um recorte sob um ponto de vista localizado podem abrir caminhos para tensionar as relações de poder e desenvolver um pensamento crítico.

Isso se dá em meio ao diálogo, com compartilhamento de histórias diversas, que multiplicam também as possibilidades de visão de mundo.

A curadoria pode, enfim, partir de uma sequência temática de forma que sejam estimuladas as discussões sobre raça, gênero, sexualidade, classe, etnia, entre outros eixos. Partir das noções de “eu” e “outro”, bem como seu encontro, foi uma estratégia para oportunizar o diálogo sobre a importância do gênero para a construção de discursos que nos subjetivam, lançando-nos a diferentes posições-sujeito. Essa sequência também parte, a princípio, de uma construção lógica essencialista para depois multiplicar as possibilidades de (r)existências por uma lógica de (des)construção contínua que movimenta e que expande, para uma aprendizagem que se dá no coletivo, para a (des)construção que é (auto)conhecimento.

3 “EU + TU”: A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

“Exaustivo e minucioso/ Sobre pedra bruta o trabalho/ O diamante é um ser imaginário” (Gomes, 2025, p. 21). Esse poema faz parte de um processo de busca para repensar formas de ver o mundo e a realidade. Ao longo dos anos, venho tentando me libertar mais da percepção de que a verdade é como o diamante: escondida, à espera de ser desvelada. Brinco com sua materialidade (“ser imaginário”), criticando, assim, o anseio por uma verdade única, universal. Deixo de lado, então, a busca pelo diamante, a fim de procurar a beleza da complexidade do movimento discursivo em comunidade. Dito de outro modo, caminho na direção de apreender a verdade como discurso construído socialmente, no seio social.

As análises desta pesquisa foram me auxiliando a perceber esse movimento discursivo. Elas começaram desde o momento em que o grupo se aproximou, no primeiro contato, prolongando-se pelos dois meses de encontros e durante o processo de pesquisa e de escrita. Isso ocorre não por ser a identidade compreendida como realidade a ser encontrada nas entrelinhas das falas dos sujeitos de pesquisa. O que busquei foi apontar uma construção arqueogenealógica do que foi dito e documentado, compreendendo, metodologicamente, essas falas como enunciados, fazendo emergir e se entrelaçar discursos diversos que não podem ser reduzidos a opiniões ou verdades obtidas propriamente das pessoas da comunidade. Com base na tarefa arqueogenealógica foucaultiana, busca-se o desprendimento de categorias tradicionais de descrição dos enunciados, priorizando como puderam acontecer – entrar para a ordem do discurso –, enquanto outros, não (Castro, 2016). Por mais que, por vezes, a frase possa ser confundida com o enunciado, ambos não possuem plena identificação, pois o enunciado atravessa unidades como frases e proposições, tendo caráter de função e de acontecimento, o que não se esgota na linguagem (Fischer, 2013). O enunciado é, assim, analisado sob o ponto de vista das suas condições de existência:

Por enunciado [...] é necessário entender a modalidade de existência de um conjunto de signos, modalidade que lhe possibilita ser algo mais que um simples conjunto de marcas materiais: referir-se a *objetos* e a *sujeitos*, entrar em relação com outras formulações, e ser repetível (Castro, 2016, p. 137).

Na pesquisa, a análise do discurso foi pensada tendo como principais preocupações o discurso como linguagem criadora e construída, também como forma de ação, em consonância com o pensamento de Butler (2023, 2016). O discurso, aqui, não é tratado como meio para se chegar à realidade, mas analisado em si mesmo, como prática que constrói e é construída. Tomo

a compreensão de discurso de Nathalia Santos Camargo, que se alinha ao pensamento do filósofo francês Foucault (2007, 2010):

[...] compreendemos o discurso, grosso modo, como uma rede de enunciados possíveis em torno de um mesmo objeto, de uma mesma posição, que são passíveis de (re)formulação a partir de condições sócio-históricas e sua emergência; e que respeitam regras para que possam entrar para a ordem do enunciável. Portanto, compreender o discurso em seu funcionamento é concebê-lo a partir de uma série de regulações – que apontam para racionalidades históricas e vontades de verdade de uma sociedade – que articulam saberes e práticas para organizar a experiência dos sujeitos no social e suas relações consigo mesmos e com aquilo que lhes é exterior (Camargo, 2024, p. 24).

O discurso, nessa perspectiva, não se reduz às falas dos sujeitos, mas se trata de “[...] o lugar da multiplicação dos discursos, bem como o lugar da multiplicação dos sujeitos” (Fischer, 2001, p. 206). Assim sendo, os sujeitos são efeitos dos discursos: “[...] o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem” (Fischer, 2001, p. 207).

Nesse sentido, as análises partem da escavação de discursos que sustentam enunciados que emergem das falas das pessoas da comunidade de aprendizagem, descortinando construções discursivas que entrelaçam saberes e multiplicam sujeitos e suas compreensões sobre si mesmos. Esse entendimento parte do pensamento de Foucault (2007, 2010), que me auxiliou a pensar sobre os procedimentos de controle dos discursos, que permitem que algo seja dito ou não, em um determinado espaço e tempo, a partir de posições-sujeito específicas. O autor também deu base para a apreensão dos conceitos de discurso e enunciado. Seu modo de análise do discurso permitiu a descrição das condições de possibilidade para o surgimento de certos discursos nos diálogos com as/os licenciada(s)/os, considerando os eixos de relações de poder envolvidos, especialmente, raça, etnia, gênero e sexualidade.

Na presente seção, a comunidade vai se materializando no encontro “eu + tu/ corpo + corpo”, título em referência ao trecho do poema de Anna Maria Maiolino (Bergamaschi, 2018, p. 220). A escrita parte da contextualização da formação do grupo para se chegar ao objetivo de reconhecer discursos das/os licenciada(s)/os sobre a constituição discursiva da identidade. É importante ressaltar que a estruturação do texto não é linear, pois as temáticas emergiram em diferentes momentos dos encontros.

3.1 A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Durante o período de divulgação do curso “Corpo e arte: diálogos em comunidade”, inscreveram-se seis licenciandas/os de Arte, sendo duas do primeiro ano, três do segundo e uma do terceiro. Não houve seleção de participantes, tendo sido aceitas todas as inscrições realizadas.

Durante a divulgação presencial, um docente do curso manifestou muito interesse em participar e questionou se o curso seria mesmo somente para as/os licenciandas/os. Entendendo que a vontade de aprender em comunidade sobre a temática seria o principal motivo para alguém se unir ao curso, decidi, junto à minha orientadora, inscrever também o docente.

Um dos licenciandos inscritos, do segundo ano, não chegou a comparecer, e uma do primeiro ano entrou em contato para dizer que não havia mais a possibilidade de participar, devido a problemas pessoais. Dessa forma, completaram o curso quatro licenciandas/o e um docente licenciado em Artes Visuais.

A comunidade de aprendizagem foi formada, assim, por oito pessoas, incluindo a mim mesma, as/os cinco licencia(n)das/os, e mais duas pessoas da equipe: minha orientadora e uma amiga – egressa do curso analisado – do Grupo de Pesquisa Cor(po)de³², responsável pelo registro dos encontros em vídeo. Inicialmente, as falas da equipe não seriam analisadas, porém, no decorrer da pesquisa, percebi que a aprendizagem e o diálogo se deram em meio à comunidade de aprendizagem formada. Então, algumas de nossas participações nos diálogos se tornaram importantes para o desencadear de ideias, o que me fez optar por levar algumas em consideração nas análises. Nesse processo, solicitei que todas/os escolhessem pseudônimos para que fossem nomeadas/os nos relatórios de pesquisa e publicações. Tivemos em nossa comunidade cinco licencia(n)das/os: Yiya, Zi, Dionísio, Ágata e Gabriel; e a equipe foi formada por Maria, Tereza e Bennu.

3.2 QUEM SOMOS NÓS? VOZES DA COMUNIDADE

Com a chegada das/os licencia(n)das/os à comunidade, foi apresentado o contexto da pesquisa, com leitura e assinatura dos Termos Consentidos de Livre Esclarecimento (TCLE)³³.

³² Grupo de Pesquisa Comunidade Resistente de Pesquisas Outras em Educação e Ensino, Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-raciais.

³³ A pesquisa foi aprovada sem restrições pelo Comitê de Ética sob o parecer número 6.796.018, de 30 de abril de 2024 (ANEXO A).

Após, foi realizado um exercício para que cada uma das pessoas falasse de si. Foi concedido um tempo para que registrassem em um papel uma resposta à pergunta: “Quem sou eu?”. Na sequência, todas/os as/os presentes no primeiro encontro – Yiya, Zi e Dionísio – leram e comentaram seus registros. Ágata e Gabriel preferiram responder oralmente à pergunta, que lhes foi feita no segundo encontro, momento em que se uniram à comunidade.

A equipe também participou da proposição, em corroboração com as ideias de hooks (2020), que defende a importância do relato confessional da professora, no sentido de encorajar as/os alunas/os e iluminar seus olhares. O compartilhar histórias que conectam saberes deve ser essencialmente um ato de cooperação em direção à aprendizagem. Pensando nisso, a equipe inteira participou dos exercícios de narrativas confessionais. Esse posicionamento, bem como o de incentivo ao compartilhamento de histórias pessoais que dariam suporte às discussões, mostra que hooks (2020) se contrapõe a uma ideia de educação tradicional, imparcial, em que o conhecimento é tido como uma verdade absoluta a ser transmitida. Também reforça a importância de se pensar os atravessamentos das pessoas na comunidade de aprendizagem pelos eixos de relações de poder, não colocando a produção do conhecimento como uma realidade à parte do sujeito.

A partir de agora, então, passo a palavra a cada integrante da comunidade³⁴.

Yiya:

“Sou uma pessoa não-binária, eu não me importo com pronome, mas eu não gosto do estereótipo de ‘você é um homem’ ou ‘você é uma mulher’. Não gosto disso, tanto que eu evito [que] me chamem de homem, de mulher, de menina, de menino. Não gosto, mas, enfim [...]. Eu sou uma pessoa pansexual. Eu amo a minha... eu amo a minha vida. E com certeza eu nasci pra ter uma vida boêmia. Gosto de uma vida de festa e nada pra fazer [...]. Eu sou do signo de leão, minha comida favorita é brownie e eu amo a cor azul [...]. Sofro um pouco com disforia e odeio mentiras inventadas sobre mim. Eu amo a dança, eu adoraria fazer psicologia e ainda não tenho certeza do que eu quero pro meu futuro. Eu fui expulsa de casa há dois meses e até hoje estou tentando me reerguer, apesar das dificuldades, mas acho que eu tô chegando a algum lugar. Meu maior medo é ser uma pessoa solitária algum dia e meu maior amor é minha própria vida”.

³⁴ Apesar de ter construído um parágrafo por pessoa, ele foi construído a partir de uma colagem de frases proferidas nos dois primeiros encontros, em que a atividade proposta foi discutida.

Zi:

“Também sou uma pessoa não-binária, pansexual. Não me importo muito com pronome, também não me importo muito de homem, mulher. Sou bem assim com esse tipo de coisa [...]. Eu tenho atualmente 18 anos [...], eu sou artista circense há quatro anos, mas como sou apaixonada por dança, já fiz jazz, balé e dança contemporânea. Eu morava num bairro há 30 minutos de distância da cidade mais perto [...]. Acabei vindo pra Guarapuava por causa da universidade e aqui eu tô me descobrindo uma nova versão. A cada dia que passa eu falo ‘Caralho! Nunca tinha feito isso antes!’. [Estou] tendo várias experiências, até porque onde eu morava eu não tinha espaço pra crescer, então, tipo... Eu fazia muitas coisas, mas não tinha espaço pra experimentar coisas novas. E, desde o começo do curso [...], me permiti entrar de cabeça nas coisas, né?! Convivo com gente muito aberta e descobri que [...], me descobri uma pessoa muito mais experimental do que eu achava que eu era. Eu achava que eu era uma pessoa muito fechada, então o curso fez eu me descobrir uma nova pessoa, então foi um negócio muito louco [...]. Vim pra cá e tal, tava com medo de não acabar me adaptando no curso [...], porque eu antes era uma pessoa muito tímida, muito pra dentro, literalmente, tipo, o máximo da introspecção possível. Mas dentro do curso, em pouco tempo, nossa, virei outra pessoa. Descobri novas formas, novos pedaços de mim mesmo que não estavam, que estavam escondidos. Hoje em dia, eu também vivo uma vida boêmia, eu ainda não gostava de sair, gostava de ficar em casa, trancada, meu Deus do céu. E, hoje em dia, eu gosto de sair, gosto de estar no meio de pessoas, gosto de interagir, gosto de estar no meio de pessoas, algo que eu odiava antes, então, basicamente isso. Eu sou... Uma nova descoberta, basicamente”.

Dionísio:

“É engraçado. A primeira coisa que eu fiz foi me desenhar, na verdade. É por isso que eu demorei, acho. A primeira coisa que eu escrevi foi que eu gosto de sushi [...]. Porque eu não fiz muito textinho. Eu gosto de sushi. Eu me vejo na cor vermelha. Eu tenho 18 anos, vou fazer 19. Eu sou engraçado e gosto de agradar os outros. Se eu fosse animal, eu queria ser um lobo. É difícil me descrever e é difícil falar sobre mim. Eu penso de uma forma muito abstrata às vezes, mesmo que eu seja literal. Eu sou conflituoso e já falaram que eu sou confuso. Eu não gosto tanto de mim. Já falaram que eu sou inteligente, e minha irmã que eu sou incrível, mas

eu também não acredito nisso. Aí, eu acabei escrevendo mais umas coisas, porque aí começaram a falar [...] Na verdade, eu sou um homem gay, trans [...]. Eu tenho disforia. Eu sou aromântico e assexual. E gay. Mas eu não tenho tanta disforia quanto eu poderia ter. Só que eu estou há muito tempo querendo tomar hormônio, se eu não tomar esse ano, eu vou virar estatística. Eu sou das Artes visuais, mas eu gosto de artes no geral. Eu gosto muito de audiovisual, fotografia, de música, por mais que eu não saiba tocar nada. Eu escuto e eu sei que sou bom com música, mesmo sem saber tocar um instrumento. E eu tenho suspeita de autismo e TDAH³⁵. Acho que é isso, não consegui pensar em mais nada”.

Ágata:

“Meu nome é Ágata³⁶ [...]. Eu sou... Sempre tive muito problema com a minha identidade racial, principalmente me identifico como cabocla, porque a família da minha mãe é italiana e a família do meu pai tem descendência indígena kayapó. Tenho 19 anos, sou autista. Tenho muitos hiperfocos aleatórios, porque eu acho que compõem a minha personalidade, porque eu gosto muito de saber coisas aleatórias. Eu pego um hiperfoco na minha cabeça e fico vendo muito só isso. Eu gosto bastante de tarô, microbiologia, biologia, química. O maior hiperfoco da minha vida são as artes visuais. Quando eu fazia terapia, minha psicóloga falou que a Arte era como se fosse uma coluna vertebral e eu achei isso muito bonitinho. Deixa eu ver o que mais... Gosto de Libras, línguas diferentes no geral. Queria aprender latim e árabe, essas coisas assim. Gosto muito de artes marciais. Eu sou faixa laranja em taekwondo. E eu acho que é isso [...]. Eu gosto de coisas aleatórias. Eu gosto de um pouquinho de tudo [...]. Eu gosto de costurar também. Minha avó materna era costureira [...]. E é isso, coisas aleatórias. Eu gosto de esculpir, esculpir argila, trabalhos manuais, menos matemática, que vai ser o maior empecilho da minha vida. Eu adoro saber de coisas aleatórias. Eu sou geminiana. Eu lembro muito daquele... Tem um meme da Márcia Sensitiva, que: você que tem um filho geminiano, põe esse cara pra estudar! Mas é bom porque eu sou uma pessoa que reprimo muito as coisas. Então, eu gosto de estar sempre ocupada para esquecer que eu sou um ser humano. Estou sempre fazendo alguma coisa para não dar ruim. E é isso. Ah, e sobre a questão do autismo, talvez... eu sempre aviso, quando eu conheço as pessoas, que eu não gosto muito de olhar na cara das pessoas. Talvez eu soe grossa sem querer, mas é dificilmente intencional. E

³⁵ Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

³⁶ Nome real substituído pelo pseudônimo.

eu tenho um pouco de dificuldade com ironia também. Talvez eu não entenda ironia, sarcasmo”.

Gabriel:

“Eu sou o Gabriel³⁷, eu tenho 30 anos e eu me sinto bem em um não lugar. Eu não estou em casa, não estou no meu estado [...]. Então, a minha casa não é... não sinto mais como se fosse minha casa e também não pertença [...]³⁸, muito menos aqui ao Paraná. E é isso, esse sentimento de não pertencimento acompanha, mas não me frustra também, eu acho que eu sou bem uma pessoa sem raízes mesmo. Tento lidar com isso criando também, amo artes visuais, amo criar, amo fotografar, e ultimamente estou fazendo foto performances e retomando o meu trabalho artístico depois do mestrado que deixei de lado um pouquinho. A gente acaba deixando com as nossas pesquisas um pouco teóricas demais, embora eu sempre tente adicionar, mesmo vindo da licenciatura, esse fazer artístico dentro da pesquisa, dentro de pesquisar”.

Maria:

“Então, eu sou Maria, mulher, cis, branca, sem deficiência, mãe, professora, pesquisadora... um monte de categorias, né?! Não necessariamente nessa ordem que as coisas funcionam na minha vida. E também... eu acho que muito fluidas [...]. Algumas delas. Essas características... ou como sou percebida pelo mundo também, né?! Me confere alguns privilégios, em relação a muitas mulheres. Eu gosto de ser, de estar ciente disso, pois me permite olhar o lugar que eu ocupo e tentar sempre... é... puxar outras e tantas mulheres e outros grupos comigo, né?! Outros grupos nominados subalternos por uma autora que a gente estuda também. Mas também por habitar um corpo feminino sofro opressões, violências do sistema patriarcal. Tenho medos por mim e por outras. Sou mãe, uma mãe padrão, cansada [risos] e feliz por poder compartilhar a vida com meu filho, hoje um adolescente. E com ele luto todos os dias por um relacionamento saudável. Porque tenho um filho que é menino, homem, né?! E branco”.

³⁷ Nome real substituído pelo pseudônimo.

³⁸ Nomeou local que já morou.

Tereza:

“Mulher, branca, latina, cis, hétero, sem deficiência, feminista decolonial, antirracista, de esquerda, quase comunista, ansiosa, com toc, impaciente, orgulhosa, indecisa, teimosa, persistente [...]. Quase artista – a gente tem essa dificuldade de achar que é artista. Aspirante a curadora. Impaciente. Cansada. Escorpiana. Complementando... Eu nem acredito em signo, mas sempre que eu falo que eu sou escorpiana, sempre alguém compreende alguma coisa, fala ‘ah, sabia!’ [...]. A filha que resolve os problemas. Supostamente forte. Irmã superprotetora. Amiga apaixonada. Companheira. Eu sempre digo companheira porque eu não gosto do termo esposa, mulher de alguém... Eu sou companheira, né, de uma pessoa. Eu sou uma não mãe... porque é, eu fiquei pensando nisso, isso é uma coisa que sempre me cobram. A família me cobra, a sociedade me cobra [...]. Artista visual... Sinto uma necessidade esmagadora de criar... criar me liberta, arte faz com que eu me sinta viva. Aspirante à curadora. Às vezes, fotógrafa. Bordadeira sem tempo, e vejo ele como uma forma de resistência feminista. Professora cansada, gestora cultural, apaixonada por arte e cultura, tentando ser forte, tentando ser livre. E atea”.

Bennu:

“Sou Bennu [...]. Mulher, cis, mãe, esposa, feminista, descobrindo ainda minha sexualidade [...]. Parda. Sou professora. Estou com frio na barriga [com relação ao curso] [...] na instituição na qual me apaixonei pela profissão, mas também sofri muitas decepções. Local que me desperta paixões e dor também, muita dor [...]. Depressiva, introvertida, [...] mas também espirituosa, curiosa, criativa, pelo menos às vezes. Meio fraude, meio potência [...]. Quem eu sou me escapa entre os dedos”.

A comunidade manifestou-se a partir de diferentes prismas, fazendo emergir enunciados que localizam os sujeitos em determinadas posições, apontando: idade, cidades de origem, formação profissional, gostos pessoais, posicionamentos ético-políticos; além de suas relações com a arte e suas manifestações, aspectos relacionados à autoimagem e autoestima, medos, características comportamentais e relações interpessoais. Em relação aos eixos de relações de poder, foram feitas menções relativas ao gênero/sexo (pessoa não-binária, mulher, cis, homem trans, disforia), à sexualidade (pansexual, heterossexual, assexual, gay, “descobrir ainda”),

à raça/etnia (cabocla, branca, parda, latina), à neurotipicidade (autista, sem deficiências, suspeita de autismo e TDAH). A materialidade dos muitos enunciados possibilitou muitos caminhos de análise, tendo sido selecionados os que mais se aproximavam dos objetivos da pesquisa.

3.3 QUEM SOMOS NOS ESCAPA: IDENTIDADES EM (DES)CONSTRUÇÃO

O que nos mobiliza ao falarmos sobre nós mesmos ao nos inserirmos em um novo contexto? O que decidimos compartilhar ao verbalizarmos sobre nossas existências? Nomes, idades, ocupação, formação, local de origem são pistas usualmente utilizadas. No entanto, nossas falas colocaram outras questões em foco, fazendo parte de uma discussão que remete à questão de identidade, que foi pensada a partir do olhar de Judith Butler.

Ao propor um exercício no qual tivessem tempo para escrever suas apresentações, pensei que, assim, talvez fossem estimulados a escrever além do reduzido esquema nome-idade-cidade de origem-estudo/trabalho. Nesse sentido, abre-se, na folha em branco, espaço para se pensar quais elementos de si vão ser explorados, o que pode gerar alguma insegurança. Logo após a apresentação da proposta, Dionísio fez um questionamento: “*Tudo sobre?*”, ao qual respondi com outra provocação: “*Tudo sobre você? Tudo sobre você cabe numa folhinha?*”. Dionísio respondeu que não e perguntou se poderia desenhar também.

Ao responder negativamente à minha pergunta sobre a possibilidade de uma definição sobre si caber ou não em uma folha de papel, Dionísio (e mesmo eu, na minha provocação), fizemos ressoar uma crítica à ideia de que a racionalidade nos permite “capturar” uma realidade pela linguagem, em uma representação que dê conta da totalidade. Essa crítica pode ser reconhecida nas ideias de Butler:

Com efeito, “referir-se” ingênua ou diretamente a tal objeto extradiscursivo exigirá sempre a delimitação prévia do âmbito extradiscursivo. E na medida em que ele é delimitado, o discursivo estará delimitado pelo próprio discurso do qual se pretende se libertar (Butler, 2023, p. 32-33).

Ainda segundo a autora, “Essa marcação terá alguma força normativa e, de fato, alguma violência, pois só pode construir mediante apagamento; ela só pode delimitar algo pela imposição de determinado critério, um princípio de seletividade” (Butler, 2023, p. 33). Assim sendo, a delimitação pelo discurso tem como efeito a própria restrição em torno do objeto

extradiscursivo – no caso, o “eu” apresentado é delimitado, ao privilegiar determinados elementos, com consequente apagamento de outros.

Nenhuma das pessoas da comunidade se limitou a poucas palavras no exercício, o que ampliou a possibilidade de surgirem, em suas falas, mais elementos que remetam a diferentes discursos sobre suas identidades. Busquei, ao longo da seção, demarcar principalmente os enunciados que tratassem de questões relativas aos eixos de relações de poder. Suas falas – ou melhor, os enunciados que dela emergem – são como fragmentos que vão se conectando no tecido narrativo de determinados discursos, não sendo entendidas como “retratos” ou características fixas e cristalizadas dos sujeitos. Os enunciados:

[...] se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. As “coisas ditas” não se afastam das dinâmicas de poder e saber de seu tempo (Fischer, 2013, p. 141).

A coerência e a regularidade do “eu” se dão de maneira ilusória, por meio de mecanismos de controle dos discursos. Segundo Foucault (2007), um dos princípios na análise dos discursos se refere à especificidade, que afasta a ideia de uma significação prévia, de uma evidência pré-discursiva: “Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de regularidade” (Foucault, 2007, p. 53). A partir dessas visões de Butler (2023) e Foucault (2007), pode-se dizer que, ao fazer com que as/os licencia(n)das/os selecionem determinadas coisas para falar sobre si, apagando outras, o discurso se coloca como uma violência, e que a análise deve considerar os ditos como acontecimentos que decorrem de determinadas condições de possibilidade.

Essa relação entre a tentativa de se definir e as condições de possibilidade para tal foi observada no próprio exercício. A cada pessoa que se apresentava, algum/a participante comentava que tinha acrescentado algo à sua descrição após escutar outro elemento abordado, que não havia colocado antes. Ao todo, cinco pessoas afirmaram terem realizado alterações naquilo que pretendiam falar, acrescentando algo referente ao que outra pessoa mencionou. Esse movimento pôde lançar luz a um apagamento, ou ao modo como a pessoa se definiria naquele contexto, diante daqueles pares, fazendo emergir outros enunciados. O discurso toma, assim, o seu caráter de acontecimento singular.

O exercício de escrita sobre si dá às falas das/os licença(n)das/os o status de acontecimento, na medida em que o discurso acontece como prática. Um dos papéis da análise arqueogenealógica de Foucault trata do sujeito do discurso:

[...] multiplicar o sujeito, mostrar as diferentes formas de pensá-lo: quem fala neste texto? E de que lugar fala? De que autoridade se investe alguém para falar aqui e não em outro espaço? Quem pode falar sobre isto? Quais as regras segundo as quais a alguém é permitido afirmar isto ou aquilo, neste ou naquele lugar? (Fischer, 2013, p. 133).

O sentir-se confortável para falar de suas próprias experiências aponta, também, para certas condições de aparecimento dos enunciados, ao passo que os sujeitos estão sob regimes de verdade específicos – no contexto da dinâmica, um lugar seguro para ser quem se é, ao se tratar de dissidências de gênero. Quanto mais sujeitos atravessados por diferentes experiências nas relações de saber e poder, mais condições também de uma variedade de discursos aparecer. O compartilhamento de narrativas confessionais abre espaço para a circulação de discursos cuja análise permite multiplicar as formas de pensar o sujeito.

Ao fim do primeiro encontro, pedi para que pensassem mais sobre a pergunta “quem sou eu?”, acrescentando algo, caso quisessem relatar. Yiya acrescentou sua sexualidade à descrição e o fato de ter medo da morte e da solidão, além de gostos pessoais. Tereza, nesse mesmo exercício, acrescentou termos ligados a diferentes marcadores: branca, cis, latina, heterossexual, sem deficiência e feminista decolonial. Com isso, pode-se inferir que o que foi nomeado pelas outras pessoas passa a ser lembrado e realçado em meio às diferenças, o que faz com que a/o outra/o possa repensar sua posição nos eixos de relações de poder.

De forma geral, assinalo alguns pontos que foram tocados nas falas: questões sobre autoestima e autoimagem, gostos pessoais, gênero, sexualidade, forma de se relacionar afetivamente, transtornos, medos, raça, etnia, posições ocupadas nas relações interpessoais, estado emocional, características pessoais e de comportamento, posicionamento ético/político, questões de acessibilidade física, neurodivergências. Nas análises, percebi a ausência de menções diretas ao eixo classe. De toda forma, pode-se dizer que as/os licença(n)das/os trouxeram mais do que dados considerados comumente como “objetivos” – profissão, idade, nome e cidade de origem –, dando início ao compartilhamento de histórias com narrativas confessionais. São enunciados que possibilitariam uma escavação em múltiplas direções, mas, para a pesquisa, neste momento, debrucei-me sobre apenas sobre alguns pontos. A partir disso, não pretendo “traçar um perfil” das/os licença(n)das/os, mas destacar algumas posições que

ocupam em relação a determinados eixos de relações de poder, buscando localizá-las em formações discursivas.

3.4 GÊNERO E SEXUALIDADE: JUNTAS/OS NA QUEBRA

Destaco entre as falas o fato de que seis de nós anunciamos, no exercício de escrita sobre si, posições por nós ocupadas em relação ao gênero e à sexualidade. Quais condições permitiram que a maioria do grupo o fizesse? Quais discursos esses enunciados trazem à tona na comunidade? Por que essas falas tiveram espaço naquele lugar e naquele momento e não outras? Por que as menções ao gênero e à sexualidade não foram feitas por todas as pessoas?

Somente Gabriel e Ágata não marcaram seus gêneros a princípio, sendo que ela, pouco depois do primeiro exercício, acabou por mencionar sua posição enquanto “menina masculina” e “mulher masculina”. Quanto à sexualidade, além dos dois, Maria também não se posicionou; Ágata posteriormente se autodeterminou lésbica.

Esse fato vai ao encontro do que observo na minha experiência docente, que vem mostrando que, ao longo desses quinze anos de atuação, começou a surgir, nas falas das/os licenciandas/os, essa forma de se apresentar. Isso está relacionado a uma postura localizada, em consonância com os discursos feministas. Observo que essa mudança na conduta das/os licenciandas/os acontece em um contexto de crescimento do ciberfeminismo, que pode ser definido como:

[...] um fenômeno híbrido de intervenções individuais e coletivas, que nasce da relação entre feminismos e tecnologias digitais, estabelecendo um novo quadro de referências pela sua própria existência no contexto político e científico, principalmente na literatura feminista (Farias, 2015, p. 23).

A autora destaca três dimensões estabelecidas pelo termo: o uso de computadores e da *internet* para disseminar causas feministas e a criação de “cibercomunidades”; um movimento que busca romper com padrões machistas e patriarcais na informática e na rede; e o estabelecimento de zonas autônomas temporárias de encontro entre mulheres para uma ressignificação de identidades para além da influência do patriarcado (Farias, 2015). De forma conjunta, essas dimensões permitem uma ampliação da rede de pessoas que se conectam em pensamentos e ações contra a opressão de gênero, o que as últimas gerações têm vivenciado de forma bem mais intensa desde seu nascimento.

Neste sentido, a pesquisa de Desirée Pires e Amanda Motta mostra que essa forma de ativismo tem ajudado na disseminação de informação, atribuindo principalmente às redes sociais uma popularização do movimento feminista na última década (Pires; Motta, 2020). Sobre isso, Natalia Farkatt Tabosa de Melo apresenta alguns movimentos importantes do ciberfeminismo no Brasil da década de 2010, mas ressalta, em contrapartida, o quanto as redes sociais facilitaram o nascimento e o crescimento da organização de movimentos antifeministas. Sublinha o quanto a *internet*, para além da escola e do ambiente acadêmico, é importante como espaço para o ativismo, especialmente no que tange ao primeiro veículo de ligação com o feminismo (Melo, 2022).

As/os licenciandas/os presentes no grupo possuíam entre 18 e 20 anos de idade na ocasião de formação da comunidade, o que confere uma condição sócio-histórica às suas falas. Para além disso, há de se pensar de que forma a sala de aula ou, neste caso, a comunidade, foi se constituindo enquanto espaço em que há condições de possibilidade para a circulação de discursos contra-hegemônicos.

Para a divulgação da comunidade de aprendizagem, utilizei estratégias para que o público LGBTQIAPN+ identificasse o curso como um ambiente seguro para as dissidências sexuais e de gênero. Utilizei imagens das artistas escolhidas e as cores do arco-íris. Ademais, fiz uso da linguagem neutra e descrevi o curso como uma ação para “promoção da igualdade de gênero” e em “[...] transformação da realidade, pela busca de rompimento com a supremacia branca capitalista e a heteronormatividade”. Ressalto que essas estratégias podem ter colaborado para que, entre as pessoas inscritas, a maioria já fosse posicionada criticamente quanto à cisheteronormatividade binária de gênero. Essas ações, também, podem ter contribuído para que as pessoas se autodeterminassem na comunidade, especialmente depois que li o TCLE e contextualizei a pesquisa.

Segundo Nascimento (2023), a autodeterminação (ou autoidentificação)³⁹ constitui-se como uma tática discursiva para desestabilizar as verdades sobre gênero, deslocando as narrativas hegemônicas sobre corpos trans⁴⁰ para validar e valorizar as narrativas das próprias pessoas trans:

³⁹ Os termos autodefinição e autodeclaração também foram utilizados, sendo que, para a pesquisa, utilizei-os como sinônimos, no sentido de atribuir uma posição para determinado eixo de relação de poder.

⁴⁰ Nascimento (2023, p. 18) utiliza o termo trans para abarcar uma série de identidades não cisgêneras: transexuais, mulheres transgêneras, homens transgêneros, transmasculines e pessoas não-binárias. “Mulheres trans” abarca mulheres transexuais e transgêneras, enquanto o termo travesti é separado para reforçar o seu posicionamento político.

O conceito de autodeterminação nos coloca como protagonistas de nossas experiências subjetivas, retirando a autoridade que, na sociedade vigente, ainda está tutelada por instituições médicas, jurídicas, religiosas e estatais, que nos delimitam em uma condição subalterna, patológica, criminosa e imoral. Quando os corpos trans assumem processos de produções discursivas sobre suas subjetividades passam a rechaçar o pensamento colonizador e os processos de patologização (Nascimento, 2023, p. 107).

Esse processo de validação e de valorização das corporalidades trans se dá não só pelo pessoal como também pelo coletivo, segundo a autora. Butler (1996) coloca o gênero como ficção fundacional, considerando que não existe a noção de gênero verdadeiro/falso ou original, colocando-o como paródia, sendo algumas performances de gênero mais paródicas que outras: “[...] algumas performances paródicas tais como o *drag* revelam efetivamente a natureza imitativa de *todas* as identidades de gênero” (Salih, 2015, p. 93). A partir desse pensamento de Butler sobre paródia como imitação sem origem, Nascimento (2023) fala que muitos elementos se fazem presentes tanto em performances cisgêneras como em trans, seja de forma reiterativa ou como resignificação. Assim como o homem não pode ser visto como gênero original, tampouco a cisgeneridade pode. Nesse sentido, a autodeterminação pode ajudar a expor os elementos presentes na construção performativa do gênero, colocando em disputa narrativas contra-hegemônicas de gênero.

Determinar-se mulher cis (Maria, Tereza e Bennu), mulher masculina (Ágata), homem trans (Dionísio) e pessoa não-binária (Yiya e Zi) é colocar-se nas outreridades, nomeando sua posição subalternizada pelas relações de poder dadas pelo gênero. Destaco que Gabriel é o único homem cis do grupo, o que o coloca na posição de privilégio, fato que foi, em outro encontro, comentado por ele: *“Eu tenho um melhor amigo que é trans, e a transição aconteceu bem na pandemia, então foi bem difícil depois que passou a pandemia, olhar pro meu amigo tão diferente [...], por isso que comecei a ler Paul Preciado. A gente precisa ler, precisa saber, precisa ver outras visões, também, teóricas”*. Comentou, posteriormente, que preferia escutar mais a falar na comunidade pelo fato de ser homem.

Tendo em vista que os corpos trans e não-binários são compreendidos como outreridades, em contraposição à cisheteronormatividade, a equipe, ao posicionar-se como mulheres cis, marca a consciência da própria condição de privilégio: “Enquanto os corpos de homens e mulheres cis são reconhecidos e legitimados como naturais, as corporalidades trans são consideradas artificiais” (Nascimento, 2023, p. 96). Nascimento (2023) afirma ser recorrente que pessoas trans sejam questionadas sobre quando se perceberam como mulheres (ou homens) ou quando descobriram que “queriam mudar de homem para mulher” (ou de

“mulher para homem”). A autora explica que as pessoas parecem ter facilidade em lidar com o fato de que sexo/gênero são construídos por corporalidades trans, ao passo que se veem como corporalidades “naturais”, esquivando-se da consciência sobre sua própria construção.

Quanto à sexualidade, Gabriel e Maria não se posicionaram, ao contrário dos demais. De todas, somente Tereza se autodeterminou pessoa heterossexual, ao passo que as outras se posicionaram fora da heteronormatividade. Nomear-se lésbica, pansexual, gay (Ágata, Yiya, Zi, Dionísio), ou ainda, colocar a própria sexualidade em questão (Bennu), demarca um espaço de contestação à heteronormatividade. Posicionar-se dessa forma implica não aceitar a condição de ser invisibilizado; para Tereza, nomear-se heterossexual significa colocar em disputa a própria ideia de naturalidade de sua sexualidade. A maioria das falas apresenta uma visão de gênero e sexualidade para além do binarismo e da relação causal e dependente entre gênero, sexo, sexualidade e desejo, o que Butler também aponta, afirmando que tampouco há uma relação necessária entre corpo e gênero (Salih, 2015).

A esse respeito, destaco também a fala de Yiya e de Dionísio sobre a disforia, termo utilizado nos discursos médico-psiquiátricos que historicamente patologizaram a transexualidade. Segundo Andressa de Freitas Ribeiro, a categoria disforia de gênero foi criada a partir da necessidade médico-legal de conter a crescente demanda por hormonização e por cirurgias de redesignação sexual. No entanto, explica que isso ocorria a partir do sentimento de inadequação social, e não por sofrimento psíquico causado por alguma disfunção mental:

O sentimento de desconforto em relação ao corpo só é possível em um contexto sócio-histórico no qual a identidade sexual é aquilo mesmo que marca o corpo – o corpo tem que ser necessariamente sexuado – e o marca diante de duas possibilidades mutuamente excludentes – *corpo de mulher* ou *corpo de homem* (Ribeiro, 2023, p. 37).

A autora aponta que, mesmo nos casos de sofrimento psíquico, o diagnóstico de disforia de gênero é questionável, pois decorre de práticas discursivas excludentes da cisheteronormatividade. Nos anos 1970, a transexualidade passou a ser considerada uma disforia de gênero, integrando o manual diagnóstico psiquiátrico em 1980 como DSM III (Manual Diagnóstico e Estatístico das Desordens Mentais)⁴¹ – ano em que a homossexualidade deixou de estar no documento. Em revisão do documento em 2010, disforia de gênero passou a ser definida como “[...] uma não coerência entre o gênero assignado e as experiências do gênero vivido” (Arnaud, 2014, p. 4 *apud* Ribeiro, 2023, p. 44). No Brasil, a legislação inicialmente

⁴¹ Segundo Ribeiro (2023, p. 42), o DSM é um manual produzido pela Associação Psiquiátrica Americana (APA).

incluiu “transexualismo”⁴² como patologia, depois foi integrado à Classificação Internacional de Doença (CID), pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Apenas recentemente, em 2018, a transexualidade deixou de ser considerada um distúrbio mental pela OMS, com a categoria sendo deslocada para a condição de saúde mental, como CID11 (Ribeiro, 2023). Segundo Nascimento (2023), o ativismo trans foi fundamental para o processo, notadamente a partir de 2007. Ou seja, a disforia de gênero é muito mais uma categoria forjada para dar respaldo à patologização da transexualidade, sendo o desconforto que a caracteriza efeito das normas coercitivas sobre as transidentidades. No entanto, é bom frisar que a disforia não é uma experiência inerente às pessoas trans:

[...] nem todas as pessoas trans que desejam se submeter a intervenções corporais alegam terem algum sofrimento significativo associado isoladamente ao seu próprio corpo biológico; terem total e/ou parcialmente algum tipo de repulsa e/ou indiferença ao seu corpo sexuado; muito menos terem incapacidade de expressarem sua masculinidade/feminilidade social ou sexualmente (Tenório; Prado, 2016, p. 42).

As experiências trans também são múltiplas e atravessadas de formas complexas pelos discursos normativos. Para Nascimento (2023), termos como “disforia de gênero”, “transexualismo” e “transtorno de identidade sexual” circulam nos discursos médico-científico e funcionam como aparato para manutenção da cisheteronormatividade.

Pessoa não-binária, homem gay, trans, assexual, disforia, pansexual, lésbica, “descobrimo ainda minha sexualidade”, “menina masculina”, “mulher masculina”, “não gosto do estereótipo de você é um homem ou você é uma mulher”: esses enunciados marcam posicionamentos inconformes perante a cisheteronormatividade. Todos se conectam a um discurso no contexto LGBTQIAPN+, na medida em que trazem deslocamentos para a coerência e a linearidade esperada entre sexo, gênero, desejo e sexualidade. A comunidade de aprendizagem – aqui, um projeto de extensão em uma universidade pública do sul do Brasil – traz enunciados de resistência ao debater a relação entre Arte, gênero e a constituição da identidade. Esse debate ocorre, ainda, em um contexto histórico-político de intensas disputas em torno da chamada “ideologia de gênero”, em meio a um cenário de polarização entre esquerda e direita.

Segundo Butler (2024), o pânico ao gênero tem lugar nesse contexto, em que os discursos das pessoas que estudam, pesquisam, falam, pensam gênero para além da cisheteronormatividade são vistos como: ameaça à segurança nacional, ameaça à civilização,

⁴² Termo utilizado no documento, à época.

destruição da família tradicional e da ideia de pai e mãe, instauração de um mundo sem gênero, perigo de pedofilia, ensino de masturbação e sexo para crianças, doutrinação de crianças para serem LGBTQIAPN+:

O mesmo argumento foi apresentado no Brasil de Bolsonaro, sob a alegação de que o gênero põe em dúvida o caráter natural e normativo da heterossexualidade, e que, uma vez que a ordem heterossexual deixar de ser sólida, uma enxurrada de perversidades sexuais, incluindo zoofilia e pedofilia, tomará a face da terra (Butler, 2024, p. 10).

Alimentar o pânico moral é uma forma dos poderes – Estados, igrejas, movimentos políticos – implantarem o medo nas pessoas, para que elas venham a aceitar a censura e disseminar o ódio às comunidades vulneráveis, segundo a autora. O movimento antigênero, nesse sentido, deseja restaurar a ordem patriarcal, cristalizando as posições dos sujeitos conforme os padrões hegemônicos da cisheteronormatividade com base no binarismo de gênero (Butler, 2024).

Por fim, resalto que todas/os as/os licencia(n)das/os demarcaram suas posições de outreridades, logo nos primeiros encontros. Gênero e sexualidade foram demarcados nas falas das pessoas da comunidade de aprendizagem, desde seu início. Dentro do espaço-tempo, pode-se afirmar que os enunciados que emergiram ressaltam um posicionamento contra-hegemônico em relação a eixos de relações de poder, tanto de posições dissidentes quanto de posições em conformidade com a normatividade. Invisíveis e invisibilizadas/os, juntas/os na quebra.

3.5 RAÇA E ETNIA: O SILÊNCIO E A INVISIBILIDADE

De forma diferente do que ocorreu com as questões de gênero e sexualidade, a ausência dos aspectos raciais e étnicos nas primeiras falas chamou minha atenção. Nenhum/a das/os três licenciandas/os presentes no primeiro encontro fez comentários a esse respeito, o que me leva a questionar se a condição de invisibilidade delas/es, em virtude de serem sujeitos brancos, é consciente ou não.

Em acordo com os discursos étnico-raciais, pode-se dizer que pessoas brancas ficam invisíveis, por se perceberem em conformidade com o padrão do sujeito moderno – ou seja, por se enquadrarem na norma estabelecida pela supremacia branca capitalista. Cida Bento, em relação a isso, discute a “invisibilidade branca” como a percepção que pessoas brancas têm de si enquanto sujeitos “universais” e “padrão”, consideradas, não raro, como referência de

humanidade. Portanto, a branquitude se esconde na invisibilidade, encobrindo sua vantagem na ocupação de uma posição-sujeito em uma estrutura de privilégios raciais (Bento, 2022).

A raça, em um primeiro momento, foi abordada na apresentação de duas pessoas da equipe: uma branca e uma parda. A imersão nas pesquisas feministas e nos estudos de gênero, assim como o conhecimento prévio do planejamento pedagógico do curso, permitiu que ambas falassem sobre. Nomear as posições que se ocupa não significa simplesmente trazer uma verdade à tona, mas sim se colocar na ordem do discurso, considerando o caráter de disputa de narrativas sociais.

Ainda em relação à questão da raça, hooks (2013) comenta que, ao corpo negro, por exemplo, não é facultado o lugar de neutralidade, por se tratar de um corpo “num sistema que não se acostumou com a sua presença ou com a sua dimensão física” (hooks, 2013, p. 181). Sendo assim, corpos que estão fora da concepção de sujeito universal são marcados por escaparem à “norma”, ao mesmo tempo, são invisibilizados, por não serem considerados em sua humanidade.

Isso não acontece somente com pessoas pretas, mas com pessoas não brancas, em geral. No Brasil, as categorias raciais utilizadas pelo órgão responsável pelo Censo Demográfico, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são: amarelo, branco, pardo, indígena e preto. As cinco categorias são utilizadas desde 1991, ano em que a pesquisa censitária passou a incluir “cor ou raça”, por meio de autoidentificação. Desde então, o Censo de 2022 foi o primeiro em que a categoria foi considerada maioria da população, assim distribuída: 45,3% parda, 43,5% branca, 10,2% preta, 0,8% indígena e 0,4% amarela (Secretaria de Comunicação Social, 2023; IBGE, 2022). Isso posto, somam-se 56,7% as pessoas que se declaram como não brancas no país.

A questão de raça/etnia foi abordada somente no segundo encontro entre as/os licenciada(n)das/os. Ágata foi a única fora da equipe que fez menção ao fato, comentando: “*Sempre tive muito problema com a minha identidade racial*”, falando sobre o fato de se considerar cabocla, descendente de kayapós. O conflito abordado pela discente encontra ressonância no ativismo indígena, que aponta para um apagamento racial, no processo de agrupamento das autodeclarações de mestiços de origem indígena e de origem negra.

Zi também comentou sobre o apagamento indígena em sua família: “*Enfim, mas quem tem uma família que é daqui tem uma história parecida de apagamento tipo... minha avó fala que a mãe do meu avô foi caçada a laço. Ela fala: ‘a mãe do teu avô ela foi caçada a laço ela também’ [...]. A gente pergunta pra ela, mas [...] a gente não fala muito sobre [...], só sabe que*

ela foi caçada a laço e que ela casou com o pai do seu Batista e deu nisso. Não tem sobrenome, não tem história, não tem nem possibilidade de [saber de] qual tribo ela era. A família da minha avó também não sabe de nada”. Ágata corrigiu a palavra tribo para etnia, ao que Zi concordou falando que, mesmo não querendo, cometemos preconceitos na linguagem. A mesma história, ser “caçada a laço”, é presente na narrativa de Ágata, que acrescentou: *“A minha avó é uma mulher claramente indígena e a família do meu avô chamava ela de neguinha do Wilson, tanto que ela tem raiva de ser chamada de neguinha. E ainda tem o detalhe de ‘neguinha do Wilson’. É dele”.*

Em pesquisa sobre a mulher indígena como “duplo Outro”, Suelen Siqueira Julio, levantou os seguintes termos para nomeá-las, em atas da Câmara de São Paulo do século XVI: peças, fêmeas, escravas, negras e índias. No período colonial, a conquista sexual de seus corpos era equiparada à conquista territorial:

Essa conquista sexual, ou seja, o acesso dos homens europeus aos corpos das mulheres nativas – de forma forçada ou consentida – tem sido de longa data o principal tópico nas narrativas construídas sobre a história do Brasil. Assim, tradicionalmente, as mulheres indígenas têm sido ligadas, sobretudo, aos primeiros momentos da colonização, dando-se destaque para o seu papel na geração de mestiços, seja por meio de arranjos familiares ou através de encontros sexuais fortuitos, baseados numa suposta disponibilidade sexual dessas mulheres (Julio, 2022, p. 6).

A pesquisadora reforça que a expressão “foi pega no laço” se deu no contexto de exposição à violência dos corpos das mulheres indígenas pelos colonizadores, sendo que ainda se faz presente no vocabulário popular enquanto ressonância da colonialidade: “Cabe destacar que os ataques aos povos originários e a exploração sexual de mulheres indígenas não são acontecimentos restritos a um passado remoto, são realidades históricas reeditadas ao longo dos séculos XIX e XX e que estão longe de terem terminado” (Julio, 2022, p. 9).

Ágata explicou que o processo de se entender como cabocla e pensar na sua vivência como parda teve importante contribuição do influenciador digital e pesquisador Leonardo Rocha, e cita alguns dos dados a seguir. A categoria “parda” se aplica a pessoas negras e pelos denominados “pardos não-negros” (Rocha, 2025), como em seu caso. Segundo Hebe Mattos (2004, p. 16-17):

A própria construção da categoria ‘pardo’ é típica do final do período colonial e tem uma significação muito mais abrangente do que a noção de ‘mulato’ (este, sim, um termo de época diretamente ligado à mestiçagem) ou mestiço que muitas vezes lhe é associada. Na verdade, durante todo o período colonial, e mesmo até bem avançado o século XIX, os termos ‘negro’ e ‘preto’ foram usados exclusivamente para designar

escravos e forros. Em muitas áreas e períodos, ‘preto’ foi sinônimo de africano, e os índios escravizados eram chamados de ‘negros da terra’.

A autora localiza a questão racial do Brasil no âmbito do continente americano, afirmando que essa construção social se deu nas contradições do processo de determinação da cidadania pelos novos estados liberais e pelo processo de abolição da escravização: “A noção de raça e a da desigualdade entre elas são construções do pensamento científico europeu e norte-americano surgidas apenas no século XIX, mesmo que já aparecessem, de forma embrionária, em alguns escritos do século XVIII” (Mattos, 2004, p. 11). Foi nesse contexto de fim do período colonial que emergiu a categoria “pardo”, em meio a outros termos utilizados para marcar pessoas em função de uma questão de *status*:

O conceito de ‘raça’ apareceria pela primeira vez numa estatística brasileira no Recenseamento Geral do Brasil de 1872, mas, por força do costume, seriam as tradicionais divisões por categorias de status/cor (preto, pardo, branco, índio) que ali detalhariam a nova noção (Mattos, 2004, p. 58-59).

A raça, como categoria socialmente construída, é dada no Brasil predominantemente por uma questão fenotípica, o que torna complexo e subjetivo o processo de autodeclaração:

[...] as relações raciais no Brasil seriam [...] um exemplo de “preconceito racial de marca”, definido pelo autor como um tipo de preconceito que “se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque” (Nogueira, 2006, p. 292). É isso o que explica porque muitas pessoas que, no Brasil, seriam consideradas “pardas” ou até mesmo “brancas” são, no Estados Unidos, incontestavelmente negras – uma vez que lá vigora a classificação baseada na origem, e aqui, no fenótipo (Rocha, 2025, p. 32).

A ênfase na problematização da identidade racial localiza a fala da Ágata em discursos de inteligibilidade e de resistência na questão étnico-racial indígena, fazendo reforçar a ideia de que o que não é nomeado é invisível ou invisibilizado. O fato de não se ver como branca e questionar os efeitos de sua descendência fazem com que não se veja no espaço do invisível, mas do invisibilizado. Isso significa que o que passa a ser nomeado não é mais invisível ou invisibilizado. Contou-nos, ainda, que a avó é indígena e que foi percebendo que o assunto sobre a ascendência era um tabu na família; aos poucos, foi abrindo espaços para conversar com a avó e ressignificar essa relação: “*Porque foi, tipo, um ano e meio, quase dois. E foi [...] [de] pouquinho em pouquinho, descobrindo cada coisinha, assim. Tanto que, pra eu descobrir o povo da minha avó, eu tive que fazer um puta Sherlock Holmes, assim, sabe?!’*”. Desse modo,

a busca de Ágata ressignifica a ideia de branqueamento que sustenta posturas de apagamento da ancestralidade não branca na família. Segundo Gonzalez (2019), o racismo latino-americano é extremamente sofisticado porque produziu um mecanismo para manter negros e indígenas subordinados: a ideologia do branqueamento.

Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura (Gonzalez, 2019, p. 345-346).

O processo de busca que relatou subverte a ideia de branqueamento.

Dentre as cinco pessoas por mim percebidas como brancas da comunidade, apenas duas assim se autodenominaram (Tereza e Maria). Perceber-se como parte da branquitude é uma primeira sensibilização em direção a uma aprendizagem contra a supremacia branca capitalista.

Ao se moverem da negação para a consciência racial, pessoas brancas de repente percebem que a cultura supremacista branca as encoraja a negar seu entendimento sobre raça, a reivindicar, como parte de sua superioridade, que estão *além* do pensamento sobre o assunto. Ainda assim, quando a negação cessa, torna-se nítido que por baixo da pele a maioria das pessoas tem uma consciência íntima das políticas de raça e racismo. Elas aprenderam a fingir que isso não existe para assumir a postura de vulnerabilidade aprendida. (hooks, 2021, p. 68-69).

Bento (2022), nessa mesma direção, provoca a seguinte reflexão ao mencionar como é lembrada a herança da escravização para as pessoas pretas, enquanto não se fala sobre a herança escravocrata e seus benefícios para as pessoas brancas. Esse silenciamento encobre o denominado pacto da branquitude:

É urgente falar o silêncio, refletir e debater essa herança marcada por expropriação, violência e brutalidade para não condenarmos a sociedade a repetir indefinidamente atos anti-humanitários similares. Trata-se da herança inscrita na subjetividade do coletivo, mas que não é reconhecida publicamente. O herdeiro branco se identifica com outros herdeiros brancos e se beneficia dessa herança, seja concreta, seja simbolicamente; em contrapartida, tem que servir ao seu grupo, protegê-lo e fortalecê-lo. Este é o pacto, o acordo tácito, o contrato subjetivo não verbalizado (Bento, 2022, p. 24-25).

Diante disso, o silencioso pacto deve ser rompido, a fim de combater a exclusão e a violência que ele produz com os grupos “não iguais”.

Ao comentar sobre o apagamento étnico nas famílias por meio da supressão dos nomes ligados à ascendência, Yiya abordou outra forma de apagamento: *“A família da minha mãe, no caso, é a que eu contei que a avó da minha mãe veio da Itália [...]. Daí, o sobrenome daquele lado da família é Formaggio [que] significa, literalmente, queijo. E tinha uma época que eu, criança [...], eu fui criada com esse negócio de ‘Aí, tudo que vem de fora é mais chique, é mais legal’. Eu queria porque queria pegar esse sobrenome pra mim, porque eu queria tirar o ‘dos Santos’. Não deixa de ser uma coisa sem sentido, mas é uma coisa que você foi criado pra ter que ser o que vem de fora é mais legal”*.

O apagamento das histórias da ancestralidade indígena, bem como o orgulho de ter sobrenomes ligados a países europeus, podem ser ações que se inserem dentro de discursos da colonialidade:

O nome, termo com a função de inscrever alguém no domínio da linguagem, fornece uma via de identificação de alguém no campo social e diante da própria história. O sujeito, então, compõe diferentes significações e posicionamentos relativos a ele, ao longo da vida. A marca proporcionada pela nomeação constitui uma orientação para tais processos de identificação (Terena; Bairrão, 2023, p. 7).

Chamou a atenção a descrição sobre si de Tereza como branca, latina, feminista decolonial e antirracista, em uma sequência enunciativa que se encontra em um discurso atrelado aos estudos decoloniais. A colonialidade de gênero pode ser contextualizada por María Lugones, que explica como as pessoas colonizadas foram desumanizadas e reduzidas. A opressão de gênero é entendida como racializada, colonial, capitalista e heterossexista, em um processo de produção de “diferenças coloniais” (Lugones, 2019). Ao sublinhar sua condição de latina, Tereza se insere no contexto da colonialidade de gênero, o que a localiza numa posição de subalternidade, racializada em determinados contextos.

Quando partem rumo à Europa, as mulheres brasileiras, assim como outras mulheres latinas e do Caribe, enfrentam um processo de racialização e sexualização. A racialização é um processo com raízes no passado colonial, atualizada no presente, que implica a subalternização das mulheres do ponto de vista social e político que identifica um grupo étnico-racial como distinto ou diferente de uma determinada população por marcadores ligados à cultura étnica ou a características físicas. A racialização se concretiza no cotidiano por meio de processos que configuram a caracterização de um grupo de acordo com uma hierarquização racial. Nesse sentido, a mulher brasileira é representada como mestiça, percebida como exótica, independentemente de ela se autoidentificar como branca, negra ou parda (Assis; Siqueira, 2021, p. 1).

Gláucia Oliveira Assis e Sueli Siqueira explicam que os estereótipos de “mulher brasileira” trazem marcas para os corpos, sendo que as brasileiras, na Europa, precisam conviver e resistir com as representações e os imaginários que as colocam em condição de hiperssexualização. São vistas como trabalhadoras ligadas ao cuidado da casa e da família, sempre submissas e inferiorizadas.

As falas específicas das/os licencianda(s)/os a partir do exercício de escrita sobre si inicial não fizeram emergir discursos sobre raça e a etnia, com exceção de Ágata, que pensa essa questão como prioritária na sua constituição da identidade. A sua construção enquanto cabocla a faz querer compreender a condição subalterna na sua ancestralidade, enquanto as/os três outras/os licenciandas/os não problematizaram, na ocasião, sua branquitude. As três pessoas da equipe, por sua vez, nomearam suas posições, o que ocorreu sobretudo pela inserção nos estudos feministas, de gênero e étnico-raciais.

3.6 PROCURO-ME: IDENTIDADES EM PROCESSO

As análises preliminares concentraram-se nas falas extraídas do exercício inaugural da comunidade, no qual escreveram sobre si, com enfoque em gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. O debate gerado pelo exercício ajudou a iniciar a discussão sobre identidade, com a exibição das obras selecionadas.

As primeiras observações a partir da obra “Procuro-me”, de Lenora de Barros, foram no sentido de pensar a busca por uma identidade, que não escape do olhar do outro: *“Arrepiei! Achei bem interessante, porque, falando assim... coisa agora de experiência própria, acho que a gente tem muito isso de querer se encontrar [...]. E talvez você não precise. Você vai ser mais feliz se você se focar no que você sente, e não no que falam que você é [...]. Então, você não precisa procurar essa aceitação, essa confirmação de quem você é nos outros”* (Yiya). Yiya apontou para a necessidade de buscar uma identidade, já colocando-a em relação ao reconhecimento de um outro, problematizando a necessidade de reconhecimento. Zi continuou: *“É aquele negócio de pertencimento... querer pertencer a algo, querer se sentir aceito, se sentir aceita. Que falem: ‘Não, eu aceito você!’. Então, tipo, mesmo que... né?!”*; ao que Yiya complementou: *“Nunca vão te aceitar [...], você vai se modificar e se remodelar”*. Suas falas apontam para um discurso que considera a construção da identidade como contínua e que ocorre na relação com o outro: *“E, daí, quando você achar que chegou lá, vai ter mais algo. É aquela teoria do sapo. Se você coloca ele numa panela, e for aumentando a temperatura da água*

devagarinho, ele vai se adaptando a essa temperatura. Ele só vai perceber que ele tá cozinhando quando ele já tá cozido demais pra sair daquela panela” (Yiya).

Ao fim, as duas apontaram que não devemos ser como o sapo, ou seja, não devemos estagnar nosso movimento em uma sujeição à vontade alheia, o que pode ser uma questão de sobrevivência. A ideia de que precisamos estar em constante mudança dialoga com a de que a identidade não é fixa e estável, que não existe uma essência. Fixar a identidade limita e simplifica um processo que é mais complexo e instável.

Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural afirmado pelos teóricos e teóricas culturais (Louro, 1999, p. 12)

A respeito das mudanças pelas quais passamos, Yiya diz: *“Às vezes, a gente tem que saber encerrar ciclos para começar novos. Mesmo que doa, que machuque”*, ao que Zi respondeu: *“E isso tudo serve para crescer, para evoluir enquanto pessoa”*.

As falas pontuam a necessidade de mudança, o que é acompanhado da dor: *“É legal, sabe, se redescobrir várias vezes. Mas também... dói”* (Zi). Tereza ressaltou que essa reflexão é recorrente no processo terapêutico e que muitas vezes envolve uma sensação de não pertencimento: *“Tinha várias ações, vários modos de agir que eu não compreendia e achava errado [...]. Então, eu achava errado e, por certas características, eu não me encaixava em algumas, alguns grupos. E a ideia, a primeira que vem é: tem algo de errado comigo, né?! [...]. Por que que só eu não me encaixo?”*. O sofrimento e o abalo da autoestima não raro são consequências para quem é atravessado por outreridades.

Uma sociedade que tenta apagar as diferenças, em prol da defesa de um modelo específico de humanidade, produz exclusões. Além da perspectiva de não pertencimento, a questão da fluidez da identidade está presente nos discursos de Yiya e Zi, assim como o fato de que também somos constituídos em função das pessoas com as quais convivemos, das experiências que temos, dos lugares por onde passamos. Yiya questionou se seria possível pensar a própria subjetividade fora de sua relação com o outro e com o mundo, dizendo que, sem ela, surge a questão: *“E agora, o que sou eu? O que é de mim sem essas coisas?”*. Tereza relacionou, na sua fala, a obra

“Procuro-me” com a fluidez da identidade: *“E uma coisa que eu acho que tem a ver primeiro com a descrição que a gente faz no texto e o que parece ali é ela com várias expressões, vários cabelos e é o que a gente... é mais ou menos o que a gente faz quando você fala: eu sou mãe, eu sou esposa, eu sou... Para cada uma dessas, é uma pessoa diferente. Então, eu me comporto de maneira diferente com os meus amigos. Eu me comporto de maneira diferente com os meus pais. É uma persona diferente. Eu tenho um jeito... eu percebo que eu tenho um jeito de falar diferente com amigos, com os meus familiares, com os meus pais, com os meus irmãos. Então, no meu trabalho [...], eu tenho que parecer séria também?! Então, a gente tem essas pessoas. E eu acho que também não é um problema ter essas pessoas, ser pessoas diferentes conforme o ambiente. Porque tem pessoas que você vai realmente se sentir mais confortável. E, aí, você vai falar mais abertamente, você vai se expor [...] no trabalho, tem horas que... obviamente, não é uma situação, um momento de você expor algumas coisas. Então, para mim, existem... nós somos pessoas diferentes a cada... a cada momento, a cada... a cada situação”*. Sua fala relacionou também essa fluidez às regras presentes nos diferentes ambientes, o que leva a pensar sobre o papel das normatividades na constituição do sujeito. Para Butler, não se trata apenas de “papéis” interpretados por um Eu:

[...] acredito que esse Eu não apenas esteja irrecuperavelmente ‘do lado de fora’, formado no discurso social, como também que a marcação de uma interioridade é em si uma forma de fabricação de essências, publicamente regulada e sancionada (Butler, 2019, p. 225).

Em cada situação específica ocupamos uma posição, mostrando a dispersão do sujeito. Na análise de Fischer (2001) sobre Foucault:

A heterogeneidade discursiva está diretamente ligada a essa dispersão, já que nos discursos sempre se fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico: falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente *um*, ambicionando jamais cindir-me, porém a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade (Fischer, 2001, p. 208).

As posições provisórias que o sujeito assume numa dada condição dizem respeito à dispersão do sujeito para Foucault (2010), o que leva à sua complexificação, sendo necessário à análise o que Fischer (2013, 2001) denomina multiplicação do sujeito, mostrando diferentes formas de pensá-lo. O texto de material educativo feito para a Exposição “Eloquência e eficácia:

figuras do discurso”, que contava com a obra, destaca: “*Procuro-me* é uma afirmação, parece denotar uma constância, um estado permanente de autoinvestigação. Ao mesmo tempo, um flagra. Mas não como um autorretrato, ao menos não como identidade fixa, porque nunca somos algo definitivo” (Kremer; Nachtigall; Machado, 2024, p. 16). Ademais,

A versão pertencente ao acervo da FVCB reproduz simulações de um programa de computador para cortes de cabelo, lembrando que também a imagem de uma pessoa procurada pela polícia, que se assusta com o flash de uma tomada inesperada, numa revelação de si, da sua *identidade* secreta. Quem empreenda a busca é a própria artista, sem sabermos ao certo se as perguntas que ela faz a si mesma seriam onde estou, onde, com ou no que me escondo, ou quem sou (Kremer; Nachtigall; Machado, 2024, p. 16).

Butler (2019) e Foucault (2010) também apontam para um sujeito em processo constante, construído no e pelo discurso, afastando-se da ideia de um sujeito metafísico preexistente. Para Butler (2019), a performatividade é fundamental para a constituição do sujeito e existem formas de constituição da identidade que não estão baseadas nas oposições que fundam o sujeito moderno, como macho/fêmea, masculino/feminino, gay/hetero (Salih, 2015).

Yiya e Zi falaram sobre essa fluidez e dispersão a partir do olhar do outro sobre nós: “*Então, tem que ter o equilíbrio de olhar pro mundo e olhar pra você, porque às vezes a gente foca tanto no: ‘Eu sou isso, eu penso aquilo, eu sou visto de tal forma’; ‘as pessoas acham isso de mim’. Calma! Todo mundo tem opiniões sobre todo mundo*” (Yiya). “*E cada um de vocês vai ter uma interpretação minha [...]. Então, é muito estranho você se colocar de frente no mundo porque você fala: ‘Tá, eu sou isso, eu sou isso’. Mas você fala ‘Nossa, mas eu nunca soube, sei lá, que eu era circense’. Aí, a pessoa descobre você e você se permite ser descoberto pelos outros*” (Zi). A premissa de que não é possível conhecer o outro “por completo” revela um reconhecimento dos limites discursivos na busca de uma pretensa totalidade, e na impossibilidade de fixidez.

A esse respeito, Zi reforçou: “*Isso é um pouquinho desesperador que você fala, eu não consigo controlar como os outros me veem da forma que eu queria. Eu queria que as pessoas me vissem de tal forma, mas nem sempre as pessoas vão me ver de tal forma porque elas vão ter experiências diferentes comigo, convivências diferentes, vão ter contatos diferentes em situações 100% diferentes, então [...]. E é meio desesperador que você fala: ‘Nossa! Eu não consigo controlar como as pessoas me veem, elas não me conhecem do jeito que eu queria que elas me conhecessem’*”.

As falas de Tereza, Yiya e Zi trouxeram enunciados que dialogam com a ideia de fluidez de identidade proposta por Butler (2019) e com os seus limites discursivos. A interrelação entre o eu e o outro é mencionada como um caráter intrínseco à constituição discursiva da identidade, enquanto potencial produtivo e limitador. O pensamento instaura as relações entre sujeito e objeto, mediante determinada relação de saber e poder, segundo Foucault (1995, 2007, 2010), relacionando os modos de subjetivação aos de objetivação do sujeito (Castro, 2016).

3.7 IDENTIDADES SUJEITADAS PELOS BINARISMOS: OUTRERIDADES EM DIÁLOGO

Os discursos sobre constituição da identidade na comunidade de aprendizagem denunciam a opressão produzida pelas normas de um sistema binário que sustenta os eixos de relações de poder, com destaque para o gênero, a sexualidade e a raça.

Retomo a crítica que Butler (2019) faz às oposições que funcionam como base para se pensar a identidade ao trazer as falas de Zi e Yiya em relação à imposição do binarismo de gênero pela sociedade – em especial, a família e a escola, na infância: *“A gente vive numa sociedade muito binarizada, onde tudo se envolve em dois gêneros, que é o feminino e o masculino. Tudo se rodeia ao redor do masculino, tudo se rodeia ao redor do feminino. Tipo, aí... coisa de mulher, coisa de homem. E é muito complicado porque, por exemplo, as crianças não podem crescer em um ambiente neutro entre elas. Sair dessas amarras do gênero em si, porque tá em todo lugar, querendo ou não. Tipo, ‘Ah... o menino não pode usar camiseta rosa porque na escola vão fazer chacota com ele, porque rosa é cor de menina’ [...]; ‘Menina não pode cortar o cabelo curtinho porque, senão, tá parecendo piá, sabe?!’. É sempre algo que puxa esse binarismo, é sempre algo que reforça”* (Zi).

Os discursos ligados ao uso das cores de roupas e aos cortes de cabelo expõem suas críticas às marcas do binarismo e, em consonância com suas autodescrições como pessoas não-binárias, questionam a imposição do sistema binário de gênero, que se dá ao longo da construção da identidade, de forma contínua, em meio à convivência com o outro:

Se o gênero é uma espécie de fazer, uma atividade incessante que performamos, parcialmente não-consciente e involuntária, isso não significa que é algo mecânico ou automático [...]. Além disso, não “fazemos” o gênero a sós. Estamos sempre “fazendo” com e para alguém, mesmo quando esse outro é imaginário (Butler, 2022, p. 11-12).

No entanto, nem todas as pessoas estão sempre “fazendo” de acordo com as regras do sistema binário, o que o coloca em risco, ou seja, binarismos sexo/gênero existentes são insuficientes para descrever determinados corpos. Segundo Butler (2022), a “coerência” e a “continuidade” da “pessoa” não são atributos próprios da condição de pessoa, mas sim normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. Assim sendo, os espectros de descontinuidade e incoerência são eles mesmos produzidos pelas normas existentes de continuidade e de coerência.

Após as falas que criticam o binarismo, feitas por Yiya e Zi, Ágata continuou: *“Eu acho que as coisas no geral tendem a ser muito polarizadas, assim, não só de gênero”,* e pontuou especificamente a questão étnico-racial, já comentada anteriormente: *“Por exemplo: tem muita questão das pessoas hoje em dia definirem todo mundo como preto e branco, sabe?! Pessoas negras e pessoas brancas. Ai, pardo é preto. Só que não! [...] Antes, quando eu falava que era parda as pessoas falavam: ‘Mas você não é preta!’. E eu fico: ‘Eu sei que eu não sou preta!’”.*

Segundo Rocha (2025), a categoria parda tem sido centro de debates sobre raça no Brasil, por ser alvo de disputas políticas (na questão das cotas, por exemplo), por apresentar múltiplos sentidos para interpretação. Isso se dá também porque os movimentos sociais negros têm reivindicado a categoria como parte da negritude, enquanto forma de luta política:

Apesar de sua heterogeneidade interna, hoje a totalidade da população parda é classificada como “negra” pela Lei 12.288/2010, conhecida como Estatuto da Igualdade Racial (EIR), que define a população negra como “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas” (Brasil, 2010, p. 01) (Rocha, 2025, p. 27).

Apesar da lei citada apresentar uma estratégia política importante, o autor aponta para sua limitação, pela questão do apagamento dos pardos não-negros.

Esse pensamento reforça a ideia de que o binarismo faz parte de um sistema normativo que delimita a inteligibilidade das pessoas, que devem seguir determinados padrões de gênero, de sexualidade, de raça, de etnia. Ágata amplia a discussão não só para a raça/cor, como também relaciona o binarismo à questão da sexualidade. Ela afirmou que *“[...] as pessoas gostam de polarizar algumas questões... assim como polarizam muito essa questão do gênero, sabe?! Parece que tudo tem que ser jogado numa caixinha. Agora, tipo três, né?! Homem, mulher, não binário, enfim... é... pra mim, é muito simples: eu sou uma mulher masculina, assim... no jeito de me vestir, no jeito de agir. Eu não acho que eu preciso trocar porque: ‘oh, meu Deus, eu não tenho mais essa característica logo’[...]. Mas parece que tem que ser precisa [...], certinha,*

no lugar [...]. Eu queria só ‘dar um parênteses’... Quando eu falo [que] não preciso trocar, eu não falo sobre pessoas trans, eu falo sobre eu” (Ágata).

A fala menciona uma possibilidade de vivência de mulheridade que difere da mulher universal, o que a afeta em forma de preconceito, com visões limitadas em torno da relação gênero e sexualidade: *“Eu acho que as pessoas tendem a gostar muito de extremos e polaridades e, como o que eu tava falando antes – pra explicar melhor, porque eu acho que eu não soube explicar direito –, eu acho que as pessoas tendem a... por exemplo, assim: eu sou uma menina masculina. As pessoas tendem muito a querer tratar meninas lésbicas como se fossem homens, assim, sabe?! Tipo, não necessariamente quer dizer que uma menina é lésbica porque ela é masculina, [que] ela quer ser um homem, ou quer agir como um homem ou ser tratada como um [...]. Tipo... aí, sabe, piadinha?! [...]. Uma menina que na época do ensino médio era minha amiga [disse] assim: ‘Imagina se uma menina não sabe que você é lésbica e quer se trocar na sua frente?’ Eu falei: ‘cara, mas eu não vou assediar ela, não vou fazer nada, no máximo eu vou virar a cara, tipo... você tá achando que eu vou fazer o que?’”*. O fato de ser uma mulher masculina, como pontua, levaria as pessoas a julgar sua forma de ser mulher e sua forma de vivenciar sua sexualidade, que poderia ser vista como uma ameaça. A percepção de que a mulher lésbica simula uma relação heterossexual, e que sua aparência masculina seria um artifício para tentar ser homem, ou parecer homem, é discutida por Butler (2016), especificamente no caso de relações *butch/femme*⁴³:

A ideia de que butch e femme são, em algum sentido, “réplicas” ou “cópias” da interação heterossexual subestima a significância erótica dessas identidades, que são internamente dissonantes e complexas em sua resignificação das categorias hegemônicas pelas quais elas são possibilitadas. Em certo sentido, as lésbicas femmes podem evocar o cenário heterossexual, por assim dizer, mas também o deslocam ao mesmo tempo. Em ambas as identidades, butch e femme, a própria noção de uma identidade natural ou original é colocada em questão; aliás, é precisamente essa questão, tal como se incorpora nessas identidades, que se torna fonte de sua significação erótica. (Butler, 2016, p. 214).

Ágata não abordou a questão por essa nomenclatura, mas, ao se nomear uma “menina masculina”, em fala que associa essa imagem à sua sexualidade, ela se inscreve em uma posição exterior na relação entre sexo, gênero, desejo, sexualidade e corpo dentro dos padrões heteronormativos, assim como a relação *butch/femme* comentada por Butler (2016).

⁴³ “*Butch*” é uma expressão associada às definições sociais de masculinidade, usualmente utilizadas por mulheres queer ou pessoas trans, particularmente lésbicas. Geralmente, utilizada em comparação com “*femme*”, que se associa às definições sociais de feminilidade e utilizada com permissão da pessoa, pois pode ser utilizada também de forma pejorativa (Butch, 2025).

As oposições no binarismo funcionam de modo que um só existe em relação ao outro, significado oposto, sendo que:

A instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual (Butler, 2016, p. 53).

A vivência narrada por Ágata expõe o deslocamento provocado na sua repetição da lei, que subverte a própria lei heteronormativa. Andréa Mendonça Cunha pesquisa sobre os discursos em torno da imagem da mulher lésbica, levantando os estereótipos criados a partir do olhar cisheteronormativo, que a colocam como uma extensão da masculinidade hegemônica ou como desejantes da dominação masculina:

Em uma sociedade em que a supremacia masculina é constantemente reafirmada, a lesbianidade é, muitas vezes, entendida como negação do privilégio da mulher em se relacionar com o dominante. Consequentemente, muitos a veem como uma disputa hierárquica, em que as lésbicas sustentam um repúdio e buscam assumir essa supremacia (Cunha, 2021, p. 16).

O incômodo com a fixidez das categorias de raça, de gênero e de sexualidade em oposições binárias se fez presente nas falas de Yiya, Zi e Ágata. As três se posicionaram como outreridades que resistem às opressões produzidas pelos binarismos impostos. Fazer-se na abertura provocada pela própria normatividade é um exercício contínuo e doloroso pelo enfrentamento das opressões presentes no cotidiano.

3.8 RASCUNHO DE ROTAS PROVISÓRIAS

A comunidade de aprendizagem instaurada possibilitou o compartilhamento de histórias por meio de narrativas confessionais desde seu início, no encontro entre as pessoas naquele espaço e tempo. Para além de respostas prontas e rápidas sobre si, as pessoas da comunidade ofertaram múltiplos fragmentos das posições-sujeito que ocupam, abrindo possibilidades de análise.

A partir de alguns deles, pude descrever um pouco das condições de aparecimento de determinados discursos acerca de raça, etnia, gênero e sexualidade. As falas quanto ao gênero e à sexualidade reiteraram minhas hipóteses acerca das autodeterminações que vinha escutando ao longo dos anos, com todas/os as/os licenciandas/os demarcando suas posições de

outrerdades. Já as falas sobre raça e etnia me fizeram questionar a compreensão que as/os três licenciandas/os brancas/os possuem sobre a própria posição-sujeito no eixo das relações de poder. Apesar da questão ser prioritária na compreensão de Ágata, no resgate da valorização de sua ascendência indígena, a construção da branquitude é um processo complexo que pode emergir de contextos pedagógicos. Nesse sentido, penso que eu talvez pudesse ter utilizado minha posição para instigar mais o conflito, a fim de que pudesse ser discutida a branquitude, por exemplo, o que pode ser pensado em futuras pesquisas. Trazer o diálogo sobre raça para um ambiente em que a maioria está na posição de branquitude é fundamental para um compromisso com a postura antirracista.

As falas sobre identidade e seus limites discursivos possibilitaram localizar os discursos em diálogo com a ideia de constituição discursiva da identidade, por Butler (2019, 2016) e por Foucault (1995, 2007, 2010), no que tange à sua limitação, historicidade e sua (des)construção contínua, em meio a práticas discursivas que nos limitam, mas que possibilitam brechas para agência.

Emergiram falas posicionadas contra os binarismos, com foco em gênero, raça e sexualidade, posicionando três licenciandas em outrerdades que são sujeitadas por práticas discursivas coercitivas.

4 “O QUE NÃO TEM ESPAÇO ESTÁ EM TODO LUGAR”: GÊNERO E CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DA IDENTIDADE

“Logo eu, que sempre estive atenta aos prazos de validade e cuidei bem para não perder as coisas com o tempo... Justo aquela coisa com maior toxicidade esqueci em alguma prateleira, entre café, fraldas e relatórios, pegando poeira, se alastrando feito mofo, despejando veneno em pó pelo ar que aspirei por tempos sem me dar conta. Morri de amor vencido”⁴⁴. Ser mulher, ser esposa, ser mãe: um constante fazer-se em busca de uma suposta completude, acompanhado de uma teimosa sensação de fraude. A sensação é da mulher, mas também de tantas outreridades que buscam ocupar seu espaço em um mundo de normatividades. Isso leva-me às perguntas: quais os efeitos da cisheteronormatividade na constituição da identidade? Quais são os modos de se vivenciar o gênero em corpos dissidentes? Quais novas possibilidades se abrem a partir da ruptura com as normatividades por meio destas vivências?

Sobre isso, Butler (2024) dá suporte para se pensar o (des)fazer o gênero pela repetição – não como escolha ou dado *a priori* – considerando-o em relação à constituição da identidade: “Se o gênero não levantasse essa questão íntima de quem somos e como nos relacionamos com outras pessoas, de permeabilidade e sobrevivência, não estaríamos tendo nenhuma dessas discussões, e elas não seriam tão urgentes quanto claramente são” (Butler, 2024, p. 193). As dissidências de gênero são excluídas e, paradoxalmente, produzidas pela cistheeronormatividade, como o título da obra de Jota Mombaça: “O que não tem espaço está em todo lugar”.

Nesta seção, a análise concentrou-se nas falas das/os licencia(n)das/os mais estritamente ligadas a questões de gênero na sua relação com as práticas discursivas da cisheteronormatividade, pelas quais somos atravessadas/os no cotidiano. Assim, busquei localizar discursos das/os licencia(n)das/os sobre a constituição discursiva da identidade sob o viés das relações de gênero.

4.1 (DES)FAZENDO O GÊNERO: ENTRE O SER E O ESCOLHER

Os discursos sobre o binarismo de gênero emergiram não apenas da discussão a partir da obra *Procu-ro-me*, mas também da provocação feita após o primeiro encontro: “O que é ser mulher ou ser homem?”. Esse tensionamento entre identidade e gênero nos incita a questionar:

⁴⁴ “Contaminação”, de minha autoria, finalista do 6º Campeonato de Microcontos da Editora 3 Serpentes.

“É possível ser para além da ideia de ser mulher ou ser homem?”.

A proposta de elaboração de uma colagem a partir do questionamento anterior não obteve resposta por parte das/os licenciada(s)/os, embora tenha sido motivo de debate. Yiya e Zi comentaram sobre a dificuldade de pensar em formular algo a partir desse questionamento. Yiya disse: “[...] *acho que não consigo entender muito bem o conceito de homem ou mulher, quem sou eu, o que é um homem, o que é uma mulher, mas eu só consegui pensar na palavra sentir. Você sente, você sabe o que você é, independente do que colocam para você. Você sabe o que você é [...]. E acho que isso também é algo muito mutável, né?*”. Zi acrescentou: “*Mas você também não sente porque às vezes nem a gente sabe. Porque, por exemplo, eu passei muito tempo falando: ‘tá, o que eu sou?’. Eu falava ‘mas eu não sou mulher, não sou homem, não sou nada. Ao mesmo tempo, eu também sou’. Aí eu falei, ‘acho que é o que a pessoa quer ser’*”.

As categorias “mulher” e “homem” são muitas vezes naturalizadas, sendo que a compreensão delas enquanto um fazer as torna flexíveis e instáveis. Mutáveis, portanto, como Yiya aponta. Essa instabilidade pode gerar dificuldade em estabelecer seus limites: “O que eu sou?”, nas palavras de Zi.

Os enunciados “[...] *acho que é o que a pessoa quer ser*” (Zi) e “[...] *você sabe o que você é, independente do que colocam para você*” (Yiya) podem ser localizados em diferentes contextos. O primeiro aponta para uma visão de sujeito agente, que pode livremente escolher o que quer ser, enquanto o segundo nos leva a pensar a partir de uma visão essencialista de sexo/gênero. Segundo Butler (2016, p. 56): “[...] não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é *performativamente* constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados”. Logo, não existe uma noção preexistente do que é ser homem, mulher, ou outra possibilidade qualquer para que se saiba, em uma interioridade, o que se é. Para Butler (2016), não há uma interioridade; também não se pode “ser” independentemente do que se impõe socialmente, tendo em vista que o caráter performativo se inscreve em um conjunto de normas discursivamente produzidas. Vale ressaltar que, nessa perspectiva, a performatividade não supõe um sujeito agente “por trás” do (des)fazer gênero que se dá pela repetição, tampouco uma livre de agência para se escolher o que se quer ser.

O que se vê nesses enunciados é que há uma complexidade ao problematizar o que é “ser” mulher ou “ser” homem, em especial, para pessoas deslocadas da cisheteronormatividade, como no caso de Zi e Yiya. Em contrapartida, pessoas em consonância com a norma estão sujeitas a naturalizar suas performances de gênero:

Quando não problematizadas, as afirmações “ser” mulher e “ser” heterossexual seriam sintomáticas dessa metafísica das substâncias do gênero. Tanto no caso de “homens” como no de “mulheres”, tal afirmação tende a subordinar a noção de gênero àquela de identidade, e a levar à conclusão de que uma pessoa *é* um gênero e o *é* em virtude do seu sexo, de seu sentimento psíquico do eu, e das diferentes expressões desse eu psíquico, a mais notável delas sendo a do desejo sexual (Butler, 2016, p. 51).

A autora defende que o que ocorre é uma incorporação da lei, sendo produzidos corpos que a significam sobre o corpo e através do corpo, simulando, assim, o “ser” um gênero (Salih, 2015). O (des)fazer o gênero também é discutido por Paul Preciado, que trata da relação entre o eu e o outro nesse processo.

Gênero é algo que fazemos, não algo que somos – algo que fazemos juntos. Uma relação entre nós, não uma essência. O gênero pode ser usado como uma máquina, com uma única diferença: [...] você (corpo e alma) é o usuário e a máquina ao mesmo tempo. Gênero não é uma máquina que você possui. Pelo contrário, é uma máquina viva que você incorpora e usa sem possuí-la. [...] O gênero nos é imposto em uma rede de relações sociais, políticas e econômicas, e é apenas dentro dessa mesma rede que ele pode ser renegociado. Eu sinto essa negociação ocorrendo na minha pele, em situações de visibilidade e invisibilidade, entre os enunciados dos outros e os nomes que me dão (Preciado, 2018, p. 4-5).

Na visão de Preciado (2018), a sexualidade é uma tecnologia e a negociação é possível, entendimento consonante com visões que compreendem as categorias “mulher” e “homem” como históricas e contextuais. Com Butler (2024), vemos que novas formações são sempre possíveis e “Ignorá-las ou tentar proibi-las é um esforço inútil para negar uma complexidade viva que certamente não desaparecerá” (Butler, 2024, p. 22). A autora também aponta sobre o (des)fazer o gênero:

Estamos sempre “fazendo” com e para alguém, mesmo quando esse outro é imaginário. O que chamo de “meu próprio” gênero talvez apareça, em alguns momentos, como algo de minha autoria ou, de fato, meu. Mas os termos que fazem do gênero algo nosso estão, desde o início, fora de nós, além de nós, em uma socialidade que não comporta uma autoria única (Butler, 2022, p. 12).

Para Butler (2022), o reconhecimento constitui um lugar de poder por meio do qual o ser humano é produzido diferencialmente. Esse reconhecimento se torna mais simples e reduzido dentro de uma ideia fixa, limitada e binária: *“Eu acho que, na cabeça da sociedade, é tudo mais fácil quando você engaveta. Se você se parece um homem, você é um homem. Se você se parece uma mulher, você é uma mulher. Então, você tem que se parecer com alguma coisa para se encaixar. E a partir do momento que você não encaixa, isso acaba bagunçando,*

né?! Muitas vezes acaba bagunçando a sociedade. E isso faz ter um curto-circuito na cabeça” (Yiya); *“E aí causa muita rejeição”* (Zi).

Após falar sobre a possibilidade de agência do sujeito na constituição de sua identidade de gênero, Zi comentou sobre as imposições: *“[...] eu comecei a pensar... homem e mulher, o que faz homem e o que faz mulher? Não faz. Porque, tipo... o que faz a mulher na sociedade, hoje, foram coisas que foram atreladas à mulher por outros. Não foi a mulher que pegou e falou ‘Isso aqui é meu!’. Foram coisas que foram impostas. [Para] o homem também, foram coisas que foram impostas aos homens por outros homens. Eu falei, não tem o que faça alguém homem ou mulher”*. Assim, Zi reconheceu, por meio dessa fala, que normas são impostas a homens e mulheres historicamente, não as atrelando a um fazer.

A partir de sua fala, teci as considerações: *“Mas você tocou num ponto crucial, que é o ponto das normas. Então, a Butler fala disso, ela vai dizer que são discursos que são construídos, que foram construídos previamente, antes da nossa existência, e que eles têm efeito direto na nossa identidade, nesse ser mulher e ser homem”*. Em seguida, Yiya logo reconheceu na fala um exemplo cotidiano: *“Acho que isso é a mesma teoria do chá [de] revelação. O que faz as pessoas ficarem tão felizes?”*. Todas as pessoas presentes (Yiya, Zi, Bennu, Tereza, Ágata e Gabriel) demonstraram suas discordâncias com o evento popularizado na última década; algumas falas apontaram para os efeitos do anúncio do “sexo do bebê” para a constituição discursiva de seu gênero: *“É uma menina, então agora vamos todos comprar presentes cor-de-rosa”* (Yiya). Ao pensarem sobre as reações ao anúncio do “sexo” – insistentemente relacionado ao gênero –, principalmente em casos em que o pai rejeita a filha e celebra o filho, em vídeos que circulam na *internet*, Gabriel comentou: *“Tem muito do desejo do outro sobre o que... sobre a nossa identidade”*. Desse modo, o chá de revelação é um rito que reverbera discursos de afirmação cisheteronormativa.

Antes mesmo de nascermos, determinados discursos circulam a nosso respeito, exercendo sua força normativa, com efeitos sobre a nossa constituição em relação ao gênero e nossos papéis sociais. Uma das grandes questões que são colocadas para gestantes é qual será o nome e o “sexo” do bebê. O ato de nomear é generificado e o planejamento familiar concreto parece ter início com esse momento da determinação do “sexo”: compra de roupas, acessórios, brinquedos, preparação do quarto:

A casa é de fato um dos primeiros lugares de domesticação também da sexualidade, da construção do binarismo, masculino x feminino. Para o filho homem a cor azul no quarto, seus brinquedos: o carrinho, a arma, o *video game* de lutas e guerras; à menina

a cor rosa e flores para o quarto; seus brinquedos: as bonecas, e manequins (Fuão, 2022, p. 36).

Muito do que é imaginado ou desejado para um bebê, desde a concepção, é relacionado à designação de seu sexo, o que demonstra, segundo Butler (2024), que essa atribuição não é meramente uma associação segundo a descrição de fatos anatômicos. Os desejos e as expectativas se associam a normas de como se deve viver o corpo no mundo e se inserem em um protocolo rígido que escancara a cisheteronormatividade do sistema binário de gênero:

Os gêneros são instituídos pela estilização do corpo e, por isso, precisam ser entendidos como o processo ordinário pelo qual gestos corporais, movimentos e ações de vários tipos formam a ilusão de um Eu atribuído de gênero imemorial (Butler, 2019, p. 214).

A moda do anúncio público do sexo do bebê exemplifica a importância dada à sua construção: “o chá de ‘revelação do gênero’ [...] está repleto de antecipação e excitação não porque um simples fato é divulgado, mas porque se pode dar início à realização de uma vida imaginada marcada pelo gênero de acordo com normas preconcebidas” (Butler, 2024, p. 206). Tal prática de nomeação projeta na criança a expectativa de que se cumpram as inúmeras normatividades impostas. Fracassar diante dessas imposições pode alimentar o sentimento de fraude, mas também o fracasso pode indicar uma libertação, segundo Butler (2024, p. 19):

É por isso que nossa capacidade de criticar as ideologias está necessariamente enraizada na posição de um sujeito mau ou falho: a de alguém que não conseguiu se aproximar das normas que regem a individuação, o que nos coloca na difícil posição de romper com nossa própria criação ou formação para pensar criticamente, à nossa maneira, e repensar, mas também de nos tornarmos pessoas que não correspondem plenamente às expectativas tantas vezes comunicadas por meio da atribuição do sexo no nascimento.

As possibilidades de ressignificação do gênero estão “[...] na relação arbitrária desses atos, na possibilidade de um padrão diferente de repetição, na quebra ou subversão da repetição do estilo mobilizado” (Butler, 2019, p. 214).

Quando uma família quer ressignificar o gênero em uma criação que envolva práticas parentais para além da binaridade, o (des)fazer de gênero sofre influências externas. Por mais que tentem criar uma criança sem estabelecer papéis de gênero vinculadas a comportamentos, brinquedos ou roupas, as instituições cumprem o papel normativo: “*Eu acho que é possível, só que não dá porque pessoas externas forçam ideias delas [...] Porque, por exemplo... Eu já vi casos de mães, de pais que não queriam furar a orelha de uma criança que nasceu com um*

corpo feminino e fazerem pressão para os pais furarem a orelha porque diferenciava de menino e menina” (Zi).

A vivência de gênero ocorre na fala, no gesto, na roupa, na vivência do corpo: “[...] ‘gênero’ designa, até mesmo no imaginário cotidiano, certa maneira de viver o corpo, de tal sorte que a vida e o corpo constituem seu campo de operação” (Butler, 2024, p. 14). A família, assim, pode abrir possibilidades para além de vivências normativas, mas a criança está o tempo todo em contato com outras instituições que prezam por padrões hegemônicos.

O papel da escola, por exemplo, é apontado por Tereza, ponto que Zi complementa: *“Em sociologia, a gente estava estudando... eu não vou lembrar o nome agora [...], mas era... que a gente cresce primeiro na família. A gente vai para a escola, da escola pro grupo de amigos, de amigos a gente vai para a vida adulta e tals... e cada um desses nos formam como ser humano”*. O efeito substantivo do gênero é, desse modo, performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero presentes sobretudo nas instituições:

Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias (Louro, 1999, p. 25).

Mesmo quando há deslocamento no ser mulher/ser homem, estabelecem-se normas para comportamentos e aparência, o que já foi um problema para a construção não-binária de Zi: *“[...] um negócio muito difícil pra mim foi aceitar que eu, como uma pessoa não-binária, podia me sentir confortável me vestindo de uma forma que as pessoas rotulam como feminina. Tanto que já viraram pra mim e falaram: ‘Nossa! Você nem parece ser não-binária’ [...]. Eu não preciso ser uma pessoa andrógina, cortar o cabelo super curtinho, usar roupas mais largas, estar sendo andrógina pra eu ser algo. Eu demorei muito tempo pra vir... pra aceitar isso. Mas quando aceitei, nossa, foi libertador. Eu, hoje em dia, sou uma pessoa tão mais leve, tão mais feliz. Eu uso a roupa que eu quero, quando eu quero, do jeito que eu quero”*.

A fala de Zi frisa que o (des)fazer é contínuo e denuncia o fato de que, parecer performar a feminilidade, confunde as pessoas, ou seja, a sua identidade de gênero, mesmo sendo não-binária, é questionada em função de uma expressão de gênero feminina. Sobre isso, Butler pontua:

“Identidade de gênero” é um sentido profundo de como alguém se encaixa no contexto marcado pelo gênero, na realidade vivida de seu próprio corpo no mundo. “*Expressão de gênero*” refere-se a todas as características manifestas que são socialmente definidas como masculinas, femininas ou de outra categoria de gênero (Butler, 2024, p. 191).

Pessoas não-binárias habitam corpos que ampliam as possibilidades de vivência para além do “ser mulher/ser homem”, não podendo ser restritas a uma identidade universal. Arlei Wiclif Leal da Silva mapeou, em sua pesquisa de doutorado, 32 possibilidades de não-binariedade. Em meio às práticas normalizadoras binárias, o processo de (des)fazer o gênero pode envolver tanto afastamento quanto aproximação de formas de reprodução, de rejeição e de ressignificação dos padrões preestabelecidos (Silva, 2021). Isso pode ser visto no depoimento de Zi, que trata da sua superação em relação à cobrança por uma aparência andrógina, que confunda as pessoas quanto ao gênero.

Em uma das discussões na comunidade de aprendizagem, sobre o encontro “eu e outro” e sobre os discursos que nos constituem, Tereza compartilhou sobre suas aprendizagens nos estudos decoloniais e de gênero, que a fizeram desnaturalizar questões ligadas ao corpo, como raça e gênero: *“Uma pessoa que se reconhece com privilégios, alguns privilégios, e aí a gente tem alguns, não temos outros, mas temos sim alguns privilégios [...]. [A] galera do decolonialismo fala em ‘invenção das raças’, né?! [...]. E aí, pensando nisso também, eu lembrei da disciplina que eu fiz com a [nome da professora], [em] que ela fala sobre os discursos sobre história do corpo, sobre o entendimento daquilo que era o corpo masculino e o corpo feminino; que a medicina até um tempo entendia a vagina como se fosse um pênis ao contrário, invertido. E então, assim, se ficar nesses discursos, ter isso como um discurso médico num sentido... só biológico... ele é muito raso, aí, quando você vai definir pessoas, né?! Tem mais coisas por trás do que simplesmente o corpo [...], porque a defesa é sempre: ‘Ah, porque é biológico! Ah, porque isso é biológico!’.* A gente já não consegue mais separar, no caso das diferenças, o que é biológico e o que é cultural. Não é mais possível separar. No mundo que a gente vive hoje não é possível separar aquilo que é biológico e aquilo que é cultural. Muita coisa... *‘Habilidade que a mulher tem disso e disso’, é cultural [...]. O corpo biológico também vai sendo moldado pela cultura”* (Tereza); *“Até porque muitas decoloniais vêm falando que essa construção do homem e da mulher também é uma construção ocidental. Tem muitas sociedades hoje ainda [nas quais] não se tem esse entendimento do homem e da mulher, papéis diferentes. Enfim, e penso que, há 30 mil anos, provavelmente não existia essas divisões e muito menos papéis. ‘Você faz isso porque é mulher, você faz isso porque é homem, você faz isso*

porque é criança’. É uma invenção muito recente que, inclusive, deu muito certo nesse sistema econômico que a gente vive” (Maria).

Oyèrónké Oyěwùmí assinala a emergência da categoria não só de gênero, mas também de raça como dois eixos pelos quais pessoas são exploradas e sociedades estratificadas: “Ambas as categorias são uma consequência da bio-lógica da cultura ocidental” (Oyěwùmí, 2021, p. 186). Nessa mesma linha, Butler (2024, p. 221) comenta que:

A história colonial do dimorfismo de gênero idealizado mostra como as potências coloniais impuseram normas de gênero aos corpos negros e marrons que naturalizaram e idealizaram normas heteronormativas brancas e (principalmente) europeias.

Maria argumentou, exemplificando, sobre a construção social do corpo: *“Só que é tão forte o discurso biológico que a gente ‘arruma o corpo’ na nossa sociedade para satisfazer esse padrão social, inclusive quando uma criança nasce com vagina e pênis: o que acontece com essa criança? Uma violência logo na infância. Ela é castrada, ela é retirada, não é nem uma castração, é retirada de um dos órgãos genitais dela para dizer se é homem ou mulher [...]. Geralmente, é o médico que diz, mas que daí as pessoas não sabem por que o médico diz: ‘Mais provável que tenha os órgãos masculinos, que se consideram enquanto masculino mais desenvolvidos’. Aí, o pai e a mãe querem levar uma menina ou um menino para casa, eles querem isso, esse é o desejo de todo mundo. Ninguém vai para [a] casa com uma pessoa que eles não sabem o que é, que eles não conseguem nomear, e a nossa sociedade não dá essa possibilidade. E a gente tem que pensar que são 3% da população⁴⁵, é muita gente. Então, a gente faz a comparação: ‘Quem já viu uma pessoa ruiva? Todo mundo já viu’ [...]. Com certeza todos nós conhecemos alguma pessoa intersexo. E quem já ouviu falar [...] ‘Você chegou numa casa para visitar e levar o teu presentinho rosa e a pessoa disse assim: ‘mas é intersexo!’? [...]. Ninguém fala isso, nem os pais falam isso, porque, na hora que o médico chega[sse] e fala[sse] isso, eu fico imaginando o choque que é para essa família mesmo, por conta das construções sociais. Ele diz assim: ‘Então, gente, temos um problema’ – porque é tido como problema –, e aí eu fico muito brava com a biologia porque a biologia é um estudo da diversidade, e quando você tem diversidade, olha como problema, é como patologia [...]. E a gente vai tirando isso, né?! Para categorizar dentro do que é ser homem, do que é ser mulher,*

⁴⁵ Segundo a Associação Brasileira de Intersexos (ABRAI), divulga-se a equivalência percentual em relação à de pessoas ruivas existe, embora o número seja de 1,7% da população, alertando para um potencial número subestimado, tendo em vista que o reconhecimento muitas vezes não é feito por ser dependente de exames específicos (ABRAI, 2025).

[...] a gente comete uma violência. Uma criança, às vezes, até os 8, 9 anos de idade, ela passou por quantas cirurgias... E, de repente, quando ela começa a se entender enquanto um corpo, ela diz assim: ‘Eu não me reconheço do jeito que vocês me fizeram’”.

Segundo a Associação Brasileira de Intersexos (ABRAI):

Pessoas intersexo são aquelas que nascem com alguma variação natural nas características do corpo que são atribuídas a sexo (genitálias, gônadas, cromossomos e resposta hormonal) de forma a não serem contempladas pelas concepções binárias que são típicas sobre como deve ser o corpo de um ser macho ou fêmea (ABRAI, 2025, n.p.).

O tratamento dado às pessoas intersexo exemplifica o caráter discursivo da constituição do gênero e, portanto, da identidade: “[...] nomeou um problema que surge de uma discrepância entre os corpos e a atribuição de sexo, o que significa que a atribuição de sexo não descreve apenas ou sempre a realidade preexistente do sexo” (Butler, 2024, p. 207).

Quando se trata de intersexualidade, as pessoas tendem a naturalizar a intervenção corporal para adequação às normas de gênero, assim como para pessoas que querem reafirmar os estereótipos de mulher e de homem: *“E, aí, a gente pode pensar em outras coisas também, porque nós também vamos nos construindo [como] mulher[es], né?! Vamos nos construindo [como] homens quando tomamos hormônio, quando colocamos prótese, quando enchemos o lábio de... não sei como é que é o nome... quando fazemos botox... A gente também vai se construindo para ficar mais dentro desse padrão do que é ser mulher e do que é ser homem. Às vezes, a gente fala só das pessoas travestis [...], mas não é. Hoje [é] a sociedade inteira”* (Maria). *“Tinha um filme [...] que era sobre isso! Quantas pessoas héteras faziam essas intervenções para reafirmar seu gênero, e só a comunidade trans é vista como: ‘Ah, ela está modificando o corpo [...]’”* (Gabriel). Adiante, Bennu acrescentou: *“Aí, vira um monstro, né?! Aí, agora, o resto: ‘Nossa, tá bonita; nossa, tá gostosa, não sei o quê’”*. Ao que Maria explicou: *“É que você reafirma aquilo que a sociedade diz, você reafirma o ser mulher, você reafirma o ser homem. Agora, quando você vai ao contrário desse padrão heteronormativo, aí é o ‘Isso tá indo contra o natural, contra a biologia, contra o que nasceu’”*.

A respeito dos parâmetros médico-biológicos, Butler (2024) exemplifica sua discussão com polêmicas ligadas ao mundo dos esportes, especialmente com casos de mulheres trans ou pessoas intersexo competindo em modalidades femininas, cujos níveis hormonais podem ser lidos como “não conformes” em relação ao sexo atribuído, por exemplo. A autora cita alguns acontecimentos e contextualiza momentos em que se suspeitou de pessoas em não

conformidade com parâmetros dados por meio de discursos médicos da época, excluindo-as e expondo-as a situações de violência. Nesse contexto, comenta sobre as “cirurgias corretivas” que ocorreram entre 1966 e 1979, na Clínica de Identidade de Gênero de John Money, que propunham procedimentos cirúrgicos como “adaptação social” a essas pessoas. Também cita especificamente a violência médica a corpos intersexo, que até hoje segue, muitas vezes, naturalizada. A visão do uso médico para normalização social já foi – e ainda é – amplamente aceita em função do cumprimento de uma norma, ou seja, da sustentação de uma expectativa binária de sexo/gênero (Butler, 2024).

Em seguida, pode-se observar uma sequência enunciativa da comunidade sobre as relações de poder nos discursos sobre as intervenções corporais:

Ágata:

“Eu conheci várias pessoas que falavam que as cirurgias que as pessoas trans fazem são muito agressivas”.

Gabriel:

“São muito agressivas, é”.

Bennu:

“As nossas não!”.

Ágata:

“Mas colocar silicone está tudo certo”.

Maria:

“A redução de mama, né?! Quantas pessoas fazem redução de mama? E não é o problema, as pessoas podem fazer o que elas quiserem, mas...”.

Ágata:

“Dependendo de quem faz, tem um peso diferente”.

Ágata tocou no ponto das relações de poder que permitem que os discursos médicos e biológicos sejam capazes de dizer quais práticas de intervenção corporal são permitidas ou não, e para quem são permitidas. Nascimento (2023), nessa direção, fala das mudanças na construção do corpo a partir de 1970 com as técnicas farmacopornográficas:

[...] trago a potência analítica das técnicas farmacopornográficas para expor que nossos corpos são artificiais, no sentido de que são produzidos, assim como nossos desejos, e, principalmente, por ser fundamental para o entendimento dos nossos corpos no século 21, corpos produzidos a partir de técnicas biotecnológicas e semióticas (Nascimento, 2023, p. 133).

Recentes casos de transfobia noticiados na mídia exemplificam a naturalização/condenação do uso dessas técnicas de acordo com grupos específicos, na medida em que pessoas cis estão sofrendo ataques transfóbicos por parte de pessoas que as confundem com pessoas trans. Isso aconteceu com uma fisiculturista que foi expulsa de um banheiro feminino de uma academia por um casal, que justificou seu ato dizendo que ela “seria homem”. O casal atribuiu ao seu corpo “fortes” características masculinas, presumindo que ela fosse mulher trans⁴⁶. O influenciador digital Ricardo Bacalow Jablonofsky, que discute questões sobre a gordofobia e seu processo de emagrecimento, sofre constantemente transfobia, o que ocorre principalmente a partir de suas cicatrizes, resultado da retirada do tecido mamário realizada como parte de seu processo de emagrecimento, que é associada à mastectomia masculinizadora.

Comumente, transformações no corpo para o reforço das normas de masculinidade/feminilidade impostas são bem-vindas e naturalizadas, enquanto aquelas que as desafiam são confrontadas e demonizadas.

⁴⁶ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/nordeste/pe/casal-que-confundiu-fisiculturista-com-mulher-trans-e-expulso-de-academia/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

4.2 “TORNAR-SE MULHER”: IMPOSIÇÕES SOCIAIS ÀS MENINAS

Ao compartilhar os pensamentos sobre o exercício de pensar o ser mulher e o ser homem, narrativas confessionais das infâncias de Zi, Tereza, Yiya e Ágata surgiram ressaltando suas inconformidades com determinados padrões de comportamento, de vestimentas e de padrões corporais, em geral.

Reconhecidas socialmente como meninas e em associação às suas branquitudes, Zi, Tereza e Yiya foram estimuladas a ter como referência imagens de princesas e, por não se identificarem com elas, foram elaborando suas formas de resistência. Butler (2024) afirma que a atribuição de sexo é feita repetidamente, em um processo de iteração realizado por diferentes atores e instituições, o que pode gerar contradições, como nos casos relatados.

Acerca disso, Tereza relatou sua dificuldade em relação à expectativa sobre sua mulheridade: *“E é curioso como eu sempre fico pensando que, pra mim, sempre foi uma dificuldade me encaixar nesse estereótipo, porque eu fui a primeira filha. Então, a minha mãe sempre imaginou que eu seria a menininha dela [...]. A princesinha da mamãe. Então, até uma certa idade, nossa, você vai ver as fotos, eu tô lá de vestidinho de babado, com um laço enorme, assim, do lado. Cabelinho, assim, tipo... né?! Toda arrumadinha, assim. E, aí, quando chega uma certa idade, eu começo... ‘Não, eu não quero usar isso aqui. Não gosto. Não vou usar sapato, não vou usar isso’. Isso, assim, são... Eu tô falando de uma coisa muito pequena, assim. Simplesmente não [se] identificar com algumas coisas do dito universo feminino. Só isso. Isso já foi difícil. Porque você pensa, né?! ‘Cara, minha mãe me incomoda’. Acho que ela me incomoda até hoje. Com algumas questões, assim: de não usar o salto, de... [usar] a maquiagem. Sabe?! De não ser mãe. Então, eu fico imaginando, assim... porque são pequenos detalhes que já me fizeram sentir extremamente desconfortável [...] por não me encaixar naquilo que as pessoas estavam dizendo que ser menina é assim: ‘Tem que fechar as pernas’ [...]; ‘Isso não é coisa de menina, tem que ser delicada’. [...] É extremamente opressor, até em coisas muito pequenas. Isso... acho que vai realmente moldando a cabeça da gente”*.

A imposição narrada por Tereza e compartilhada por Zi e Yiya fez com que passassem um período negando ou rejeitando certos padrões associados ao universo feminino: *“E, querendo ou não, quando a gente cresce, a gente pega repulsão das coisas femininas por conta disso [...]. Ah, comigo foi um negócio parecido também. Eu sempre fui muito a princesinha da mamãe, do tipo que a minha mãe não me deixava cortar o cabelo”* (Zi). Yiya compartilhou também uma vivência: *“Eu cortei o cabelo uma vez. Eu raspei, literalmente, o cabelo, porque*

eu fiquei ‘Não, cabelo comprido é coisa de mulher...’, e raspei o cabelo inteiro. Depois eu fiquei: ‘Meu Deus, eu amava o meu cabelo!’. Porque daí é uma coisa que você precisa entender, a sua aparência não reflete quem você é, ou que você é ou o que você deixa de ser”.

Ao longo do século XX, a Disney foi responsável pela materialização e reverberação de imagens de princesas de contos de fadas clássicos. Cinderela, Branca e Aurora se cristalizaram como ideal de beleza e de comportamento: mulheres cis brancas, ocidentais, magras, jovens, submissas, ingênuas, frágeis, cuidadoras, habilidosas nos afazeres domésticos, passivas, à espera do grande (e único) amor que as salvaria dos perigos. Apesar de aos poucos novas imagens de princesas terem surgido com transformações (Tiana, Merida, Moana, Elza e Anna), notadamente no século XXI, ainda assim, carregam traços padrões, uma vez que os ideais de corpo frequentemente trazem versões irrealistas e hiperssexualizadas (Mikulski, 2024). Segundo Carla Magalhães Mikulski, as mulheres são estimuladas a serem românticas, sensíveis e cuidadoras, também a buscar o amor romântico, idealizado como a busca pela felicidade, o que pode leva-las a se submeterem aos desejos masculinos, normalizando os comportamentos de submissão, a objetificação de seus corpos e vidas e a violência contra as mulheres.

A princesa é associada à ideia de civilidade e de superioridade presente no imaginário:

O processo civilizatório fez de tudo para apagar esse selvagem que temos dentro de nós, desde sua aparência até seus pensamentos mais *intimus*. Esse pensamento mais *intimus*, para nós os civilizados, se apresenta como um fantasma terrorífico e diabólico, mas, na realidade, apenas uma construção do imaginário domesticado que se entranha nos porões de nossas mentes (Fuão, 2022, p. 32).

Ágata relatou não ter vivido essas imposições por parte da família, mas sim fora desse âmbito: *“Sei lá, eu acho que eu tenho mais problema com gente estranha [...] se metendo na minha vida, do que família mesmo. Meio que não ligo para as coisas que eu gosto. Eu gosto de me vestir bem de boa. Só que, tipo, eu odeio comprar roupa em loja. Eu só compro roupa na internet. Porque, toda vez que eu vou comprar roupa, tem alguém que vem me encher o saco. É sempre um desconhecido [...]. Uma vez, eu estava em uma loja, eu comprei uma jaqueta de couro normal. Aí, veio uma mulher, que não era nem funcionária, e falou assim: ‘Essa jaqueta é masculina ou feminina?’ , [respondi:] ‘Eu não sei’. Ela falou que era masculina e eu não queria conversar com ela. Ela ficou me atentando para não pegar a cor da jaqueta que era eu que iria pagar, sabe?! É mais estranho isso que a gente nunca viu”*. O que se vê é uma regularidade de discursos e compreensões sobre gênero por parte da mulher, que, reconhecendo

na compra de Ágata um erro na repetição de uma suposta originalidade do “ser mulher”, interfere, buscando “corrigir” o que devia ser parodiado.

A regulação social vem também de outras formas: “*Outra coisa da roupa também: ‘Você vai levar essa? Mas não marcou o seu corpo’; ‘Você ficou com uma bunda tão pequenininha, não ficou acinturada’.* Eu não quero saber como ficou o meu corpo. Eu gostei da roupa e pronto” (Yiya). Os códigos de vestimenta para as mulheres não se limitam à diferenciação em relação aos homens, mas se inserem também em um contexto de conformidade a padrões estéticos.

Enquanto mulher magra, Yiya se sente pressionada a vestir roupas que marquem sua silhueta conforme, o que seria diferente para uma mulher gorda, para a qual sobram recomendações para que utilizem roupas que disfarcem e escondam seus corpos. Enquanto o corpo magro da mulher é hiperssexualizado e propagado como ideal de beleza, devendo ser exposto ao desejo masculino, existe uma discriminação estrutural e cultural contra pessoas gordas, sobretudo contra mulheres. Segundo Maria Luisa Jimenez Jimenez, o ativismo gordo representa uma resistência importante hoje, com mulheres começando a usar, nos espaços públicos, roupas que lhe são proibidas pela normatividade: aquelas que expõem coxas, braços, pernas, barrigas. No entanto, o movimento é de uma minoria, ao passo que os corpos gordos continuam passando pela dor e sofrimento ao serem expostos ao juízo alheio (Jimenez, 2021).

As cobranças pela conformidade vêm da infância e, no caso das meninas, o ideal de se tornar objeto de desejo masculino é reforçado, segundo os relatos de Zi, Yiya e Ágata. O trio relata experiências que apontam para a adultização e a hiperssexualização das meninas: “*Você vê uma criança ali, uma criança muito bonita. Ai elas falarem: ‘Nossa! Essa vai dar trabalho quando crescer!’.* Vai dar trabalho quando crescer??? *É uma criança!*”, acrescentou Yiya, apontando para um sentimento, não raro, inadequado de quem faz esse tipo de comentário sobre crianças. Adiante, Zi complementou: “*É uma criança! Tá brincando com a Barbie! [...]; ‘Vai ter que levar de rédea curta!’.* Gente, pelo amor de Deus! *Qual... o que você pensou [sobre] uma criança?!’.*”

A seguinte sequência enunciativa traz a rejeição das licenciandas à hiperssexualização das meninas pelo uso de roupas que prezam mais pela exposição do corpo do que pelo brincar, que deveria ser relacionado à infância:

Ágata:

“Nossa! Criança de cropped! Uh!”.

Zi:

“Cropped! Aquele shortinho rasgadinho, sabe?”.

Yiya:

“A criança tem que andar bem-vestida... Mas você vai largar um cropped na criança, meu? Criança tem que usar roupa confortável para brincar! E bonitinha!”.

Zi:

“Roupinha de criança!”.

Yiya:

“Não de mini adulto!”.

A hiperssexualização dos corpos é estimulada nas roupas e nos comportamentos: em discursos de adultização para as meninas (comportamentos sensuais, roupas que expõem o corpo) e de infantilização das mulheres (cultivo de aparência infantojuvenil e de comportamentos ingênuos e submissos). A dicotomia adultização/infantilização é analisada em personagens midiáticos por Mônica Vitória dos Santos Mendes, que também discute a imposição de normas de beleza, a erotização e a associação das meninas/mulheres à busca pelo amor romântico (Mendes, 2018).

Um ponto que Bennu, Tereza, Zi, Yiya e Ágata levantaram foi a dificuldade em lidar com comentários que evidenciam a transformação do corpo na adolescência, como o crescimento de pelos no corpo, dos seios e a menarca.

Yiya começou com o depoimento: *“Eu não sei se vocês também passaram por isso, mas a gente que nasceu num corpo dito feminino... você começa a fazer tipo, assim, seus 10, 11 anos, você começa a ter pelinhos, você começa a ter tal coisa... Já vem a mãe e fala: ‘Nossa, mas tem que tirar essa sobancelha e esse buço aqui ó’; ‘Filha, você tá com pelo no sovaco!’.* Gente, deixa! [...]. *O dia que eu me incomodar, eu vou e tiro!”.* Zi, Bennu e Tereza comentam ter passado por situações semelhantes. Os rituais de beleza são naturalizados e vistos como parte do desenvolvimento para se tornar uma mulher, o que está atrelado a uma busca pelo amor “verdadeiro”:

No imaginário coletivo, a tentativa de conquista do amor traz em si o sofrimento, que está igualmente presente na busca pela beleza, já que seus rituais geralmente envolvem sacrifícios e dor – a depilação, a manicure, o alisamento de cabelos, as intervenções e cirurgias plásticas, os exercícios físicos extenuantes, as roupas e os

sapatos desconfortáveis etc. O mito da beleza é uma das formas de controle sobre a mulher. Cria-se a necessidade feminina de seduzir e conquistar o homem, e para isso é preciso ser bela, ao passo que a feiúra se associa à solidão e à maldade (Mendes, 2018, p. 34).

Os contos de fada, a literatura, o cinema ajudam na construção desse imaginário. Ainda sobre a puberdade, Bennu relatou: *“Aí, gente, eu tinha uma tia, que quando começa a crescer o peito, eu não sei se vocês lembram, mas... pra mim, pelo menos, doía demais... dá um carocinho e começa a... é muito dolorido, né?! Com vocês também? [...] Sempre é dolorido? Eu não sei! Mas era muito dolorido e, tipo, minha tia viu e começava a apertar: ‘Olha, tá crescendo!’. Nossa, aquilo é um abuso, gente [...]. E ninguém fazia nada!”*. Ao que Zi e Yaya complementaram com suas experiências: *“Minhas tias não pegavam em mim, mas comentavam: ‘Já tá crescendo o peito! Tá virando moça!’”* (Zi); *“‘Nossa, tá com um corpão!’ Gente, é uma criança!”* (Yaya); *“Eu tenho 10 anos, pare!”* (Zi).

Para além dos pelos e dos seios, a menarca foi apontada por todas como um momento que traz lembranças de constrangimento:

Tereza:

“O meu trauma foi a menstruação”.

Yiya:

“Sai contando pra todo mundo!”.

Tereza:

“Minha mãe ligou, ela ligou, não sei pra quem”.

Bennu:

“Qual necessidade?”.

Tereza:

“‘Ah! Virou mocinha!’ E eu...”

Ágata:

“Nossa, ainda bem que minha mãe não é assim!”

Bennu:

“Agradeça!”

Yiya:

“A minha mãe mandou mensagem no grupo da família, gente!!!”

Zi:

“A minha mãe, ela saiu falando também. Ela: ‘Sabia que a Zi já virou mocinha?’ Que que os outros querem saber que eu já menstruei?”

Tereza:

“Horível”

Bennu:

“Aí, gente, não é fácil. Essa vida, esse mundo”

Zi:

“E o Gabriel aqui só escutando!”

Louro (1999) afirma que a menarca passou do âmbito privado ao público: de uma visão de “passagem” para a vida adulta – marcando a sexualidade e a capacidade – a uma visão mais

mercadológica, com destaque para a higiene, a proteção do corpo, a limpeza e a aparência. Os depoimentos exemplificam o anúncio no âmbito familiar e mais exclusivo como forma de celebração de um ser mulher preparada para cumprir seu papel no ciclo mulher-esposa-mãe, ao mesmo tempo que vem acompanhado de novas práticas reguladoras que vão reafirmar essa posição. Práticas que se inserem em discursos de que, após a menarca, a menstruação passa a ser considerada como um período recluso, a ser disfarçado e escondido:

[...] se tornar uma “mocinha”, num quadro de pouca informação para além dos aspectos biologizantes, ainda é um evento envolto em tabus que, ao fim, controlam a sexualidade de pessoas que são assignadas com meninas ao nascerem, desde quando estas ainda são muito jovens. [...] O tabu em torno da menstruação é tão poderoso que fez com que acreditássemos em TPM como uma condição patológica que torna insuportável a pessoa que menstrua. Fomos ensinadas que o sangue menstrual é uma espécie de “maldição”, uma falta, um útero vazio, um mês a mais no qual desperdiçamos o sangue da descamação do endométrio em cólicas que comprovam nossa condição de corpos naturais demais para merecerem a civilização. O sangue menstrual ofende os esforços civilizatórios. Assim, aprendemos que é preciso esconder o máximo possível qualquer evidência de que estamos menstruadas, o que inclui manchar-se. Aprendemos que menstruar é vergonhoso; que um corpo menstruando, mesmo que seja de uma criança de 10 anos, é um corpo que está em perigo e pode, até mesmo, engravidar (Pelúcio, 2024, p. 161).

Atualmente, outras posturas podem ser vistas, disseminadas com apoio do ciberfeminismo. Novas formas de lidar com a menstruação que buscam a sua despatologização, a problematização do tabu em relação ao sangue menstrual, a inclusão de perspectivas transfeministas que passam a considerar os “corpos que menstruam”, o estabelecimento de políticas públicas relativas à precariedade menstrual, as novas formas apresentadas pelas indústrias para coleta de sangue menstrual, a educação menstrual (Pelúcio, 2024; Saggiaro, 2024).

Nesse sentido, Zi, Yiya, Gabriel e Ágata falaram também sobre comentários em relação a namoros entre crianças, classificando-os como parte do processo de adultização: *“Aí, você chega quando é criança pra cortar o cabelo [e] a primeira coisa que a cabelereira vai perguntar: ‘E os namoradinhos da escola?’ Moça, eu tenho 5 anos!”*.

A respeito do casamento, disse Gabriel: *“É uma coisa que eu fiquei impressionado aqui, tem muitos alunos que já estão casados, gente”* – impressão também compartilhada por mim. Durante a discussão, veio à tona a ideia de que o casamento ainda é o sonho de vida de muitas meninas, ao contrário do que experienciaram Ágata, Bennu, Tereza, Zi e Yiya: *“É o que eu falo de perspectiva, né?! E elas vêm de famílias em que a validação dentro da família vem do ser*

esposa e do ser mãe. Então, dentro da família delas, dentro daquele contexto em que ela vive, ela vai ser validada como uma pessoa que teve sucesso na vida de alguma forma com o casamento e com o filho, é a perspectiva máxima” (Tereza).

Tereza mencionou novamente as questões sobre casamento e filhos, temas que ela abordou diversas vezes pela pressão que sofre por ter decidido não ser mãe. A normatividade funciona sob a lógica da formação de uma família nuclear, na qual se espera que a menina cresça preparando-se para ser escolhida por um homem como esposa e, então, tenha filhos. Essa sequência é abordada na crítica de Oyěwùmí (2024) aos conceitos do feminismo branco:

Mesmo uma categoria como mãe não é inteligível no pensamento feminista branco, exceto se a mãe é definida primeiramente como a esposa do patriarca. Parece não haver uma compreensão do papel da mãe independente de seus laços sexuais com um pai. Mães são primeira e principalmente esposas. Essa é a única explicação para a popularidade desse oxímoro: mãe solteira. [...] A união conjugal é então construída como a base na divisão social do trabalho (Oyewùmí, 2024, p. 176).

Butler (2024), ao criticar argumentos sobre o ser mulher fundado em diferenças biológicas, cita diversas situações que tornam a potencialidade ou não de um corpo engravidar frágil enquanto parâmetro para o estabelecimento de uma identidade de gênero: “Dada a gama de capacidades, desejos e identidades de gênero, não faz sentido identificar *como definidora de gênero uma capacidade biológica específica, que nunca deveria servir como critério exclusivo ou fundamental pelo qual o gênero é determinado*” (Butler, 2024, p. 179). Quando a maternidade é um critério para fazer distinção de gênero, a norma comunica às mulheres uma expectativa de se tornarem reprodutoras, mesmo quando não podem ou não querem, fato que em Tereza gera marcas.

Após ler meu texto “Educação sexual: só para meninas!” (ANEXO C) – a leitura do texto pode ser acessada pelo QR Code a seguir (Figura 20) –, comentei sobre como as meninas são reforçadas, por meio de elogios, a adotarem comportamentos submissos e dóceis de acordo com uma vontade de verdade que define o que é ser mulher e, também, esposa... Ágata exemplificou o assunto com sua vivência: “*Mas é, ela está falando do elogio, tem aquele famoso ‘sua comida é boa, já dá para casar’. A primeira vez que eu ouvi isso eu tinha uns doze anos*”.

Figura 20 – Leitura do texto “Educação sexual: só para meninas”



Fonte: Acervo da autora.

Os comportamentos e os hábitos estimulados nas meninas também se inserem na lógica da atribuição dos cuidados com a casa: *“Eu acho que tem uma diferença no tratar as mulheres, por exemplo, já começam... As meninas, né?! Eu lembro muito bem, a partir dos oito, dez anos de idade, você já começa a ter outras responsabilidades [...] dentro de casa. Você já começa a ser uma moça, você já... ‘Você tem que estudar para a prova. Não, você vai estudar depois que limpar a casa!’”* (Tereza). Ágata comentou que, por vezes, os comportamentos também são ensinados como castigos ou obrigações primeiras: *“Eu tinha uma amiga no ensino médio que, se ela não limpasse a casa da mãe dela, ela não a deixava ir para a escola [...] Às vezes, ela faltava vários dias, porque ela tinha que fazer alguma coisa na casa e ‘Ah, não fez’. Aí, a mãe dela não deixava ela [ir] para a escola, tipo um castigo”*. Os trabalhos relativos ao cuidado são deixados para as meninas e mulheres, associados a uma suposta função natural que refletiria sua capacidade de amar. Tal construção vincula-se ao cumprimento de seu papel no sistema capitalista (Mikulski, 2024). Segundo Rubin (1993), às mulheres foi imposta a responsabilidade pela força de trabalho relativo ao âmbito doméstico, fundamental para o capitalismo. Geni Núñez complementa esse pensamento, tratando sobre o sentido de fidelidade, respeito e confiança atrelado à ideia de amor romântico cristão:

Essa defesa também se sustenta do ponto de vista econômico, uma vez que a instituição familiar é uma das únicas nas quais o trabalho de limpeza, de cuidado das crianças, de feitura de alimentos não é remunerado às mulheres, que devem fazê-lo “por amor”. A sobrecarga e a exploração do trabalho das mulheres, especialmente das não brancas, são o que sustenta toda a vida capitalista (Núñez, 2023, p. 41).

A pressão para se tornar alvo do desejo masculino – que envolve comportar-se de maneira delicada, frágil e sensível, evitar falar alto ou usar palavrões, vestir-se e se comportar como princesas de contos de fadas e buscar ser bonita como as princesas, realizando procedimentos estéticos e cuidados de beleza – foi o ponto central elencado pelo grupo ao mencionar programas que mostram concursos de miss para meninas.

Ágata, Zi e Yiya trouxeram relatos de episódios do programa *Dance Moms*, aos quais se somam as reações de indignação de Bennu, Tereza e Gabriel: *“Isso é tortura psicológica televisionada!”* (Ágata). Um dos relatos diz respeito à Jojo Siwa, cuja mãe descoloria seu cabelo desde os três anos de idade, fato sobre o qual Ágata comentou: *“Ou, tipo... fazendo bronzeamento artificial nas menininhas de 5 anos. Botox eu já vi uma menina de 7 anos [fazer]. Muito absurdo, cara”*. Outro relato mencionou a participante Maddie, que foi obrigada a beijar um menino para uma apresentação, o que despertou uma crise de pânico na menina.

Adiante, Zi comentou sobre sua aversão a concursos de miss para crianças: *“[Por]que, daí, primeiro de tudo: você já fode a cabeça da criança por conta da questão da autoestima. Você força ela a usar roupa super desconfortável. Eu já vi crianças usar salto pra esse tipo de concurso! Tipo, saltinho”*; *“Vídeo de bastidor de, desse concurso, uma menininha tipo, 5 anos, chorando porque ela não era bonita! Tipo, criança de 5 anos, toda pintada, maquiada, cabelo cheio de babyliss e...”* (Ágata).

Em continuação à discussão, as participantes Zi e Yiya citaram o concurso de Sinhazinha e Sinhozinho⁴⁷, tradicional na cidade. Questionáveis como o *reality show Dance Moms*, no entanto, não são vistos como um problema análogo: *“É o concurso de sinhá e sinhô; daí, tem a sinhazinha e o sinhozinho. E ele é assim: você e a Zi estão participando; quem vender mais rifa, ganha. Não é tipo assim: ‘Ah, porque você é mais bonita’. Não tem disso [...]. Se você vendeu mais, você ganhou [...]. Ainda é horrível, mas é menos pior do que competição de beleza”* (Yiya), ao que Zi completou: *“É quanto dinheiro você consegue arrecadar pra competição, basicamente”*.

Bennu e Tereza comentaram sobre um concurso de miss em uma universidade particular, em Guarapuava (PR), como meio de reproduzir discursos que engessam e normatizam a beleza da mulher. Assim, o corpo dentro dos padrões de beleza impostos estariam, segundo Fuão (2022), domesticados em função de um projeto civilizatório:

O habitual é vivenciado como bonito e belo, a base existencial da estética do patriotismo e do conservadorismo. O conceito de beleza é um conceito civilizatório. O inabitual é percebido e vivenciado como terrível e feio. Essa orientação também se aplica aos corpos, o domesticado é vivenciado como bonito, limpo, bondoso, bem composto, tem compostura, é alinhado, regrado, modulado, reto e retilíneo, adequado, digamos: bonito. O selvagem, o sinistro é todo o oposto, ele é bestial, feio, sujo e malvado, sua conduta não corresponde aos fatos, tudo que ele produz é desprovido de

⁴⁷ As escolas (e outras instituições) utilizam o concurso como estratégia para arrecadação de dinheiro. Inscrições são abertas para que se candidatem crianças e adolescentes, e os votos são vendidos pelas/os inscritas/os. As/os vencedoras/es são as/os que vendem mais voto, recebendo alguma premiação e o título de sinhozinha/o, que remete ao passado colonial brasileiro.

senso estético, justamente porque não o possui, justamente porque não foi educado para perceber o belo (Fuão, 2022, p. 31).

A preparação das meninas para a beleza considerada padrão inclui tratamentos estéticos diversos, muitas vezes invasivos. Intervenções corporais, comportamentos e procedimentos que potencializam um performar a feminilidade, naturalizada para corpos de meninas, enquanto são demonizadas para corpos dissidentes.

4.3 AMOR ROMÂNTICO: A ESPOSA COMO BASE

Ao contextualizar as “Fotopoemações” de Maiolino, li o texto que deu origem a ele, comentando sobre o discurso de que um casal vira “um só” na visão de amor romântico, selada pelo casamento.

A noção de amor romântico não deve ser confundida com amor com romance, ternura, gentileza, paixão etc. Amor romântico é um tipo de amor historicamente datado e marcado, entre outros fatores, por uma ideia de completude/complementaridade que só ocorre de determinada maneira em determinado tempo. No senso comum, é associado à “metade da laranja” ou “tampa da panela” e a uma expectativa de que “dure para sempre” (Núñez, 2023, p. 32).

Zi ilustra seu posicionamento com um relato: *“Eu gosto de pegar exemplos de casais que não seguem essa norma de ‘os dois são um só’, que é a minha irmã e o meu cunhado. [Por]que a minha irmã, ela é uma pessoa muito livre, tanto que ela viajou para o Chile três meses. Três meses, não, meio ano! Ela ficou no Chile longe do marido e ela foi extremamente julgada porque ela estava em outro país longe do marido dela. ‘Como assim você está em outro país e o seu marido não foi com você?’ . E ela falou: ‘Tá, eu e meu marido... eu sou eu e meu marido é meu marido. Somos pessoas diferentes. Eu estou aqui fazendo o meu’... pós-doutorado que ela estava fazendo? Acho que era. O pós-doutorado ou mestrado, não vou lembrar exatamente o que era. E o marido dela estava lá, cuidando da padaria dele. E eu lembro que julgavam muito eles”*. Zi comentou que o cunhado foi muito questionado sobre “ter deixado” sua esposa ir e que se sente incomodada com situações como essa.

As críticas recebidas se devem ao fato de que causam uma ruptura em uma estrutura hegemônica na ideia de casamento e das figuras de esposa e de marido. De acordo com Oyěwùmí (2024), a própria noção de mulher na cultura euro/estadunidense – até mesmo nos feminismos, segundo a autora – é condizente com o conceito de esposa, por ser enraizada fundamentalmente na ideia de família nuclear. Oyěwùmí (2024) insere uma crítica à categoria

gênero a partir de epistemologias africanas que não se baseiam no sistema euro/estadunidense de família nuclear:

A família nuclear é uma família de gênero por excelência. Como um domicílio de uma única família, a família nuclear é centrada em uma esposa subordinada, um marido patriarcal e crianças. A estrutura dessa família é concebida como tendo uma unidade conjugal no centro que coloca gênero como uma categoria natural e inevitável (Oyewùmí, 2024, p. 174).

Nesse sistema, o gênero é o princípio organizacional fundamental – fonte da hierarquia e da opressão –, fazendo surgir a necessidade de um modelo padrão de feminilidade e de masculinidade para a manutenção do ideal de família. Essa ideia de família tem relação com o contexto cristão, criticado por que Butler (2024), que tece uma análise a partir de posicionamentos oficiais dos papas Joseph Ratzinger (Bento XVI) e Jorge Mario Bergoglio (Francisco). Apesar do caráter mais progressista atribuído ao segundo, ambos se posicionaram contra a “ideologia de gênero”, colocando-a como ameaçadora das bases de sua religião. Ratzinger afirmava que os “defensores do gênero” defendem um exercício de liberdade de “autoconstituição”, como se quisessem roubar do divino seus poderes criadores. Ambos defendiam a polarização “mulher/homem” enquanto essência da humanidade, em distinção e complementaridade entre si. Homem e mulher, nessa perspectiva, devem se unir em matrimônio e constituir a família nuclear patriarcal (Butler, 2024).

Núñez (2023) apresenta a lógica monogâmica como fundamental processo para a missão civilizatória cristão no Brasil, que pretendeu erradicar as formas de não monogamia vivenciadas pelos povos originários:

[...] os missionários [...] compreendiam que sem a adesão à monogamia não seria possível realizar o batismo, e sem o batismo todo o sucesso da obra missionária ficaria comprometido. Mais do que uma questão da quantidade, a imposição da monogamia fazia parte de todo um projeto civilizatório que buscava incutir a moral cristã como a única possível (Núñez, 2023, p. 27).

Todas as pessoas da comunidade presentes também compartilham do mesmo incômodo de Zi sobre a situação vivida por sua irmã. Em seguida, outra sequência enunciativa exemplifica situações de submissão da mulher no relacionamento amoroso:

Zi:

“‘Como assim você saiu, você fez uma viagem e o seu namorado, namorada, namorado não estava junto com você? Como assim você tem uma vida que não...’”.

Yiya:

“... ‘não seja dedicada ao seu cônjuge?’”.

Tereza:

“Eu acho absurdo... é... até a minha irmã tem [...] conta em rede social, conta em conjunto”.

Zi:

“Nem se eu me odiasse muito!”.

Ágata:

“Ui! Me deu quatro tipos de arrepio!”.

[Gabriel concorda]

Yiya:

“Não sei o que é pior: a conta de rede social em conjunto ou a conta bancária que os dois são a mesma!”.

Tereza:

“Mas eu tenho segredos... que eu quero conversar com a minha irmã e não quero conversar com o meu cunhado, obviamente. Eu vou contar para a minha irmã, não vou contar para o meu cunhado!”.

Ágata:

“Cara, uma vez eu estava conversando com meu pai no WhatsApp e eu xinguei minha madrasta, só que eu não sabia que minha madrasta lê todas as conversas do meu pai!”.

Gabriel:

“Eu já acho a questão de dividir quarto um absurdo...”.

[Risos]

Ágata:

“É cada um com o seu quarto e, quando quiser, dorme junto...”.

Zi:

“Eu não sou muito fã da cultura coreana porque é uma cultura muito machista, mas eles têm uma coisa que... casais... cada parte do casal tem um quarto. Tipo, a esposa tem o próprio quarto e o homem tem o próprio quarto. E, se quiser, eles dormem juntos, mas, geralmente, eles dormem em quartos separados. Essa é a única parte legal que eu acho. Você tem um lado e eu tenho o meu”.

Tereza:

“O duro é pensar assim e ser pobre, meu bem!”.

As falas do grupo demonstram descontinuidades quanto à visão de amor romântico que celebra a monogamia, o casamento tradicional, a visão do outro como completude, a família tradicional como único modelo. Tereza, acerca disso, tocou em um ponto crítico: a questão financeira como uma barreira para se viver de formas diferentes. Preciado (2018) relaciona a postura que quer romper com essas normatividades ligadas a gênero, sexo e práticas sexuais a práticas contra hegemônicas que envolvem também o capitalismo, que estariam, segundo o autor, conectadas ao transfeminismo:

“Transfeminismo” é o nome dessa revolução. Se você está cheio do seu gênero, cansado de binários (menino-menina, hetero-homo, branco-não branco, animal-humano, norte-sul), além do modelo “casal romântico”, perdendo as esperanças no capitalismo e vive verdadeiramente a utopia de se tornar outra pessoa, você é transfeminista. Transfeminismo não é pós-feminismo. Transfeminismo é o feminismo do século XXI *reloaded* (Preciado, 2018, p. 6).

A ideia de “casal romântico” criticada por Preciado (2018) também se liga à lógica colonial de organização familiar apontada por Oyěwùmí (2024). O modelo de relação entre homens e mulheres é imposto sobre os sujeitos colonizados no projeto de modernidade/colonialidade, sendo a feminilidade imposta pensada para dar apoio e reproduzir o padrão de masculinidade agressiva:

O modelo de feminilidade é o da esposa que cuida do seu marido e que ajuda a criar a próxima geração de homens. As mulheres que se desviam desse *script* perdem respeitabilidade e podem ser suscetíveis à violência tanto ou mais que as mulheres que desempenham seus papéis como esposas e reprodutoras de homens/guerreiros (Maldonado-Torres, 2024, p. 40).

Nesse sentido, Oyěwùmí (2024, p. 175) acrescenta, em sua análise acerca da família nuclear branca: “Para as mulheres, nessa configuração, a identidade da esposa é totalmente definidora. Outras relações são, na melhor das hipóteses, secundárias”. Para Maldonado-Torres (2024), a imposição dos modelos de masculinidade e de feminilidade se dá tanto de forma sistemática, explícita e contundente quanto de forma sutil – talvez até mais eficiente pela internalização das normas pela educação e pela mídia.

A essa altura das discussões, Bennu expressou sua surpresa por seus posicionamentos fora do *script* serem compartilhados pelas pessoas da comunidade: “*Só sei que eu estou me sentindo tão acolhida aqui! Eu devo dizer isso, gente! Eu não sou uma aberração!*”. Sua fala indica como seus pensamentos destoam da maioria, em outros contextos. Adiante, Yiya criticou

a ideia de que o casal precisa se ver todos os dias, ao que Zi comentou, brincando: “*Não [precisa]. É que tem gente que gosta se ver todo dia... não vamos julgar a galera também!*”.

Buscar caminhos alternativos aos que fomos ensinados, e sem julgar os que não o fazem, não é fácil e pode ser solitário: “O exercício de descolonizar o pensamento gira em torno desse gesto de termos certa desconfiança em relação àquilo que nos ensinaram que era justo e correto porque era em nome do amor e do bem” (Núñez, 2023, p. 28).

Além da crítica a padrões de comportamento em relacionamentos amorosos, o grupo voltou a elencar normas que oprimem as mulheres: “*A gente estava comentando sobre isso esses dias, eu com uma amiga. Como desde o início já foi empregado isso que você falou do ‘De... Para...’. Então, tipo assim: eu quero... Você [...] tem duas vacas e eu tenho uma filha. Eu troco minha filha pelas duas vacas. Isso era uma coisa tão comum [...]. Ah... [suponhamos que] eu tenho uma filha, daí você casa com a minha filha, como se fosse uma moeda de troca*” (Yiya). A comunidade questionou a prática histórica do dote, não só em forma de presentes à família do noivo, mas também em pagamento de festas de casamento.

A visão da mulher como objeto no casamento é exemplificada por Zi como a necessidade de “pedir a mão da noiva” ao sogro, ao que Yiya comentou: “*O pior nem é você pedir permissão, porque daí vai se a moça aceita ou não. O pior é você pedir para o pai para a menina casar com você*”. Ou seja, mais importante que o desejo da mulher, é o do pai dela: “*Quando eu tinha 14 anos, um menino pediu para o meu pai [para] namorar comigo, só que ele nem falava comigo, esse menino!*” (Ágata). Yiya acrescentou que o mesmo aconteceu com ela, com a diferença de que ela era conversava com o “piazinho”.

As práticas citadas remetem à ideia da mulher como objeto de troca, estudada como base para a consolidação dos laços de parentesco, examinada por Butler (2016), tendo como referência Gayle Rubin. Segundo Rubin (1993), o parentesco produz uma forma modelo de sexualidade que tem como foco o controle sobre as práticas reprodutivas em que o incesto, enquanto dádiva e tabu, constitui o conceito de troca de mulheres:

[...] o tabu do incesto impõe a finalidade social da exogamia e da aliança sobre os eventos biológicos do sexo e da procriação. O tabu do incesto divide o universo da escolha sexual em categorias de parceiros sexuais permitidos e proibidos. Especificamente, através da proibição de uniões dentro de um grupo, ele obriga à troca marital entre grupos (Rubin, 1993, p. 9).

A partir dessas trocas, outras se dariam, segundo a análise da autora. Assim, a constituição de parentesco seria uma estrutura que conferiria poder patriarcal, sendo o

casamento forma de troca: “Sistemas de parentesco não trocam meramente mulheres. Eles trocam acesso sexual, estatutos genealógicos, ancestrais e nomes de linhagem, direitos e pessoas – homens, mulheres e crianças – em sistemas concretos de relações sociais” (Rubin, 1993, p. 10). Butler (2016) levanta a explicação de Lévi-Strauss sobre a troca, o dote em um clã patrilinear para outro:

A ponte, o dote, o objeto de troca constitui “um signo e um valor”, o qual abre um canal de intercâmbio que atende não só ao objetivo funcional de facilitar o comércio, mas realiza o propósito simbólico ou ritualístico de consolidar os laços internos, a identidade coletiva de cada clã diferenciado por esse ato. Em outras palavras, a noiva funciona como termo relacional entre grupos de homens; ela não tem uma identidade, e tampouco permuta uma identidade por outra. Ela reflete a identidade masculina, precisamente por ser o lugar de sua ausência. Os membros do clã, invariavelmente masculino, evocam a prerrogativa da identidade por via do casamento, um ato repetido de diferenciação simbólica (Butler, 2016, p. 77).

No entanto, a autora ressalta que o inconsciente homoerótico da economia falocêntrica, pelas relações entre clãs patrilineares, eram baseadas em um desejo homossocial: “[...] a relação de reciprocidade estabelecida entre os homens é a condição de uma relação radical de não reciprocidade entre homens e mulheres, e, também, por assim dizer, de uma não relação entre as mulheres” (Butler, 2016, p. 81). Para além, questiona a universalidade do tabu do incesto e sua natureza heteronormativa, que são o alicerce do pensamento estruturalista de Lévi-Strauss, o que reproduz e mantém a matriz heterossexual, apontando para um tabu contra a homossexualidade (Bastone, 2025). A troca de mulheres persiste em práticas como “pedir a mão da noiva” ao pai e oferta de dote (na forma de pagamentos de festa, por exemplo), colocando-as como mercadorias em uma sociedade patriarcal.

No entanto, existem aberturas possíveis para estabelecimentos outros de relações duradouras que equivaleriam às relações de parentesco amparadas nos discursos jurídicos:

As relações de parentesco cruzam as fronteiras entre comunidade e família, e às vezes redefinem também o significado da amizade. Quando esses modos de associação íntima produzem redes que sustentam os relacionamentos, eles constituem uma “quebra” do parentesco tradicional que desloca a pressuposição de que as relações biológicas e sexuais estruturam de forma central o parentesco (Butler, 2022, p. 51)

Assim como as categorias mulher/homem não abarcam as formas de vivências de gênero, as ideias de casamento, amor romântico e família nuclear não abrangem as múltiplas formas de se relacionar e de estabelecer relações de parentesco.

4.4 SER OU NÃO SER: O PADRÃO E O SENTIMENTO DE FRAUDE

Na ocasião da exibição das videoperformances de Lenora de Barros (*Há mulheres e Estudo para facadas*) e das fotoperformances de Anna Maria Maiolino (*É o que sobra, X, II e De...Para...*, da série “Fotopoemação”), destaco a fala de Zi: “*É que, nesse contexto, ser mulher é ser o ser oprimido, basicamente... Se fosse pra dar uma, uma... definição, assim... seria que mulher é o ser... esqueci a palavra que eu ia usar... oprimido*”; “*É que, bem na verdade, qualquer coisa que não seja ser homem é oprimido... né? Em geral, eu penso assim*” (Yiya).

As obras compartilhadas trazem as artistas em uma condição de interdição introduzida por algum elemento (facas, tesoura, pano sobre o rosto), o que trazem, para Zi, a ideia da opressão que sofrem. Yiya apresenta uma compreensão da opressão que amplia o sujeito do feminismo, destacando as pessoas que sofrem exclusão, de alguma forma, pelo sistema que privilegia o homem branco cis e hétero. A fala de Yiya ressalta a posição de privilégio do sujeito padrão na sociedade, em detrimento das opressões sofridas por quem não se enquadra em seus moldes.

Para Maldonado-Torres (2024), a subjetividade está no centro das colonialidades de saber, de poder e de ser: “O que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção de saber” (Maldonado-Torres, 2024, p. 43). A constituição da identidade, desse modo, é produzida, segundo o autor, dentro de contextos que possuem funcionamentos precisos de poder, noções de ser e concepções de conhecimento: “O sujeito, portanto, é um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável” (Maldonado-Torres, 2024, p. 43).

Em meio ao encontro “eu e outro”, abordado nas fotoperformances, emergiram as seguintes questões: a mulher então se deslocaria como este outro em relação ao homem? A quem é permitido ser como se é? O que acontece com quem não se encaixa nos padrões da cisheteronormatividade binária de gênero?

Ao discutirmos sobre as obras, questionei: “[...] *o que vocês podem perceber dessas artistas? São artistas mulheres, né?!*”, ao que responderam: “*Obviamente, um homem não faria isso!*” (Zi); “*Eu fico pensando se é possível falar sobre isso [...] independente de gênero [...]. Principalmente quando o artista usa a própria imagem. Então, quando eu vejo o rosto dela [...], ainda que ela não se identifique, talvez, como uma mulher, eu vejo uma mulher. A gente*

tá... o nosso olhar é estereotipado [...]. Eu olho e vejo um homem... É possível... principalmente quando eu uso a minha imagem... o gênero não ser uma questão?” (Tereza).

Ágata, então, citou o poder da subversão na androginia, por vezes explorada em filmes: *“Eu acho que... talvez na ficção, assim... Quando a gente começou a falar sobre isso, eu lembrei do anjo Gabriel do Constantine [...]. Tipo... É uma mulher que faz um personagem com um homem que a gente atrela ao masculino, só que anjo não tem gênero, teoricamente, né?! Então, eu acho que, nesse caso, eu acho um pouco independente, sim”*. Pessoas que não performam uma masculinidade ou uma feminilidade padrão podem desestabilizar as noções de gênero binário, expondo falhas na paródia: “A matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam ‘existir’” (Butler, 2016, p. 44). Com efeito, fugas às normas passam a ser consideradas falhas do desenvolvimento ou “impossibilidades lógicas”, enquanto “[...] sua persistência e proliferação criam oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade” (Butler, 2016, p. 44), constituindo-se enquanto matrizes rivais e subversivas, sendo punidas pela sociedade.

Ao receber a provocação para pensar no encontro “eu e outro”, refletindo sobre os discursos que ajudam a nos constituir, o fragmento da carta de Jota Mombaça e o áudio com o discurso de Sojourner Truth, Tereza elaborou uma carta, em que pensa o que o ser mulher implicou em sua vida (ANEXO D). A minha leitura da carta “Se eu não fosse mulher” pode ser acessada pelo QR Code abaixo (Figura 21).

Figura 21 – Carta de Tereza



Fonte: Acervo da autora.

Tereza complementou, após ler o texto: *“Eu sempre fico pensando nisso assim, no modo como as diferenças, os meninos são sempre muito encorajados a fazer as coisas. E, aí, eu, além de ser mulher, fui a primeira filha, cercada de um cuidado exagerado. Então, realmente, eu não aprendi a andar bicicleta, não aprendi a nadar porque era sempre um cuidado muito absurdo. E eu percebo que se eu fosse um menino, pelo menos da minha família, muitos desses medos, muitas dessas coisas que eu não consigo fazer... Se eu não fosse mulher, eu conseguiria*

uma infinidade de coisas assim que é bem chocante. Eu acho que a minha personalidade, o meu ser, a minha identidade estão totalmente atrelados ao ter nascido mulher”. Bennu concordou: “Concordo. Pra mim também, eu sinto isso. Hoje eu sinto, né?! Acho que eu nunca tive essa consciência [antes]. Nos últimos anos que eu tenho começado a pensar sobre isso [...]. Eu acho que está muito atrelada [a] essa expectativa de que você só é completa se tiver um homem que vai te guiar, te proteger”. Essa visão se insere na perspectiva de formação da família nuclear, apresentada por Oyěwùmí (2024), e corresponde ao ideal propagado pela Igreja católica de completude da mulher somente no casamento (Núñez, 2023), contexto em que foi criada.

Ágata contou-nos que seus pais não a criaram na mesma lógica: “É engraçado, os meus pais são bem contrários a isso também. O jeito que eles me criaram, assim, eu acho que, quando eu vim morar sozinha, a minha mãe, a primeira coisa que ela fez foi me ensinar a instalar botijão de gás e trocar chuveiro, pra eu não precisar colocar nenhum homem dentro da minha casa pra fazer isso pra mim. Sei lá, eu acho legal, os meus pais são bem legais”. Ainda assim, a autocobrança provoca sofrimento: “Eu sinto, acho que não dou conta das coisas, assim, sei lá. Acho que a minha família é um pouco diferente das suas [...] A minha mãe é uma pessoa independente, ela sempre quis que [eu] fosse independente das coisas. A família do meu pai é muito no ‘se vira’, assim, sabe?! Eu acho que meus pais sempre quiseram que eu fosse o mais independente possível. Tipo, assim, acho que com os 13, com os 14 anos, meu pai começou a querer me ensinar a dirigir, porque, tipo, ‘Alcançou o pé no pedal, já deu!’. Ah, e uma coisa bem específica que eu lembrei quando você falou do nadar. Meu pai me ensinou a nadar, [por]que ele me jogou numa piscina funda e falou: ‘Se vira’ [...]. Então, e tem muito essa coisa do ‘faça as coisas, vá atrás, seja independente, corra atrás das coisas’. Então, eu sou uma pessoa que, tipo assim... Eu sou racional demais às vezes, e isso me causa alguns problemas. Porque eu não me permito sofrer com as coisas, tipo, eu tenho problema pensando como eu resolvo isso, tipo, [se] tem alguma coisa errada, eu só vou lá e resolvo. E vou fazendo coisas o tempo inteiro e eu acabo não sentindo as coisas. Isso é uma coisa que até minha psicóloga falava que eu fico acumulando, assim, sentimentos até eu estourar, porque o meu pensamento vai ser [...] por fazer, por estar sempre ali dando conta de tudo. Aí, quando eu não dou conta de uma coisinha mínima, eu me sinto uma fraude, parece que nada do que eu fiz importa mais porque essa coisinha pequena eu não consegui dar conta. Acho que é isso”.

Em contraposição ao pensamento de que a mulher não é completa sem um homem, Bennu, Tereza e Maria falaram sobre como os homens considerados padrão desenvolvem bem

sua autoestima, fato celebrado no meme “encapsular autoestima”, relacionado ao homem cis branco e hétero: *“Mas eles são encorajados. Tudo que eles fazem, ‘Olha que bacana’; ‘Olha que legal’; ‘Nossa, você é ótimo...’. Então, tem um discurso diferente com o menino ‘Olha o que você fez, nossa’, e ele tá lá batendo o carrinho”* (Tereza).

A sequência enunciativa a seguir levanta questões acerca do privilégio do homem quanto à autoestima:

Zi:

“Se vendesse autoestima de homem hétero branco, eu ia querer comprar. Se vendesse autoestima de homem hétero branco, eu ia muito querer comprar [...]”.

Ágata:

“Às vezes, a burrice é o segredo da autoestima”.

Zi:

“Deve ser isso. Ou quanto mais vazia for sua cabeça, melhor”.

Yiya:

“Nossa, eu gostei dessa frase”.

Tereza:

“A gente tem que fazer o dobro pra se provar”.

O processo de constituição da autoestima do homem branco, mesmo no Brasil, pode ser pensado como efeito da lógica da colonialidade: “[...] o privilégio do gênero masculino como uma parte essencial do *ethos* europeu é consagrado na cultura da modernidade” (Oyěwùmí, 2024, p. 171).

Gabriel acrescentou à discussão o seu depoimento com relação às normas que atingiram a formação de sua subjetividade, discursos sobre padrões atrelados aos homens: *“Eu sempre senti o peso dessas coisas que são... agora do lado masculino, né? Ai, eu não gosto de futebol. Então, já foi a primeira decepção, assim, dos meus pais [...] E, aí, tudo relacionado ao universo masculino... assim, eu tenho pavor. Eu sempre fui mais sensível, mais delicado, essas coisas [...], com 18 anos, tinha o presente de aniversário que a minha família ia dar.... [...] ficaram decepcionados porque eu não quis uma carteira de motorista. Com 18 anos o homem vai dirigir. Eu não quero dirigir carro. Não dá pra mim isso. É uma decepção. Parece até muito bobo, mas eu me senti muito culpado por não ter ido adiante com a minha carteira de motorista. Eu tenho até hoje um pavor de dirigir”*. A fala de Gabriel demonstra seu afastamento em relação ao universo masculino e seu deslocamento desse ideal, por ser mais sensível e delicado. Para Maldonado-Torres (2024), o mundo “civilizado”, produzido pela modernidade/colonialidade, impôs certos conceitos de masculinidade e feminilidade, sendo a masculinidade ligada à agressividade.

Atributos como sensibilidade e delicadeza são tidos como correspondentes da feminilidade, característico do universo das mulheres. A associação com o universo feminino, desse modo, é vista como problemática, como um rebaixamento em relação à sua categoria de homem, como explica Oliveira (2017) sobre as condições de aparecimento do termo “bicha” no Brasil. Segundo a autora, a imagem do homem afeminado ficou associada ao pederasta passivo no discurso médico brasileiro, embora o comportamento e o gestual associados à feminilidade não indiquem relação direta com o papel passivo nas relações sexuais. Na lógica desse discurso: “O passivo é feminino, logo a bicha também o é. A feminilização é imediata [...]. O passivo dá, abre as pernas, é subjugado. O ativo come, fica por cima, domina. Assim, nessa lógica, onde os papéis sexuais definem o papel social, a bicha só pode ser feminina. O feminino é sempre menor. (Oliveira, 2017, p. 103). A sexualidade e o desejo, nesse discurso, são presumidos em função de uma não adequação às normas de se performar o “ser” homem. Assim como a categoria “mulheres” fixa e limita possibilidades de vivência do “ser mulher”, a categoria “homens” também o faz.

Entre as masculinidades consideradas periféricas por não se encaixarem no padrão imposto pela norma heterossexual branca de classe média, são apontadas aquelas exercitadas por homossexuais negros, homossexuais pobres, homossexuais idosos, homossexuais gordos, homossexuais ligados ao movimento *Hip Hop*, gays afeminados, viados e bichas pintosas (Oliveira, 2017, p. 169-170).

Não performar a masculinidade padrão interfere de forma ampla na autoestima de Gabriel: “[...] a gente falou da autoestima [...] das inseguranças também, que eu vivenciei por não estar nessa masculinidade típica que a gente pensa, né? Fico pensando, me sentindo uma fraude, que a gente leva isso pra todos os âmbitos”.

Dionísio afirmou: “E é engraçado porque as pessoas esquecem que até os homens cis sofrem com o machismo, porque é isso que faz eles serem do jeito que eles são. O machismo, a misoginia, tudo isso afeta também eles, mas eles preferem ficar na ignorância e burrice e só, sabe?! Irem com a forma que a maré manda [...], é porque o machismo faz eles não conseguirem viver uma vida normal, não podem sentir nada não podem se emocionar porque isso é coisa de mulher”.

Ágata comentou sobre o fato de que mais homens se suicidam do que mulheres, e que os tipos de suicídio são mais violentos, o que possivelmente tem relação com o padrão de masculinidade: “Porque ensinam que a forma certa que o homem tem que agir é ser agressivo. Enfim, eu acho que é o jeito que eles são ensinados. Então, até na hora da morte tem que morrer de um jeito. Você estimula tanto [a] pessoa a gerar raiva que parece que é a única coisa que ele sabe fazer”.

Dados do boletim epidemiológico da Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente (Ministério da Saúde, 2024) mostram um panorama dos suicídios e lesões autoprovocadas no país, entre 2010 e 2021, confirmando a informação de Ágata. Em 2021, por exemplo, 77,8% foram do sexo masculino, com proporções mais elevadas de lesões autoprovocadas por meio de enforcamento e arma de fogo entre homens, em relação às mulheres, que costumam ter mais tentativas frustradas, com autointoxicação. O estudo cita que em todos os países as maiores taxas de ideação suicida são das mulheres, enquanto o risco de morte é de duas a quatro vezes maior entre os homens. Entre os grupos estudados, os dados referentes à população indígena e à população LGBTQIA+ são preocupantes pelo crescimento dos números:

A teoria do estresse de minoria sugere que os membros de grupos minoritários, como a comunidade LGBTQIA+, enfrentam estresses únicos, não encontrados na população em geral, oriundos de estigmatização, preconceito e discriminação. Esses estresses, muitas vezes exacerbados pela rejeição familiar, pela discriminação no trabalho ou pela violência, contribuem significativamente para um risco elevado de problemas de saúde mental e comportamentos suicidas (Ministério da Saúde, 2024, p. 14).

Dionísio estabelece uma associação entre masculinidade hegemônica, os números de suicídio e a mortalidade de homens: “[...] as coisas que o homem cis podem sentir é tédio e raiva. Ele não pode sentir tristeza, ele não pode ficar nem feliz [...]. Qualquer coisa

minimamente, sabe, ligada ao feminino... o homem cis acaba ficando tipo... você tem alguma coisa que é gay, coisa de mulher [...]. É por isso que eu acho que o homem morre mais fácil também, porque justamente ele [...] não tem cuidado com nada, não é ensinado a ter cuidado com nada. Não tem problema você ser desleixado, você se machucar, qualquer coisa assim, porque você é homem você pode ser um desleixado, um porco nojento que tá tudo bem". A imagem do homem protetor, provedor e viril faz parte da construção discursiva da masculinidade, e o medo de ser comparado – reduzido, portanto – à imagem da feminilidade influencia em diversos âmbitos da vida cotidiana.

Zi exemplificou um comportamento extremo que homens adotam para se esquivar da suspeita de uma masculinidade periférica de homem gay: “[...] tanto que tem galera que tem [...] esposas que reclamam que os maridos não lavam o cu porque eles acham que vai fazer vai torná-los gays genuinamente”. Yiya complementou com o ditado popular: “*Quem limpa a casa, espera visita*”. Todas/os as/os licencia(n)das/os se mostraram indignados com o fato, mostrando surpresa.

Após lermos a “Carta às que vivem e vibram apesar do Brasil”, de Mombaça (2021), Gabriel comentou sobre os casos narrados pela autora de violência sobre corpos dissidentes: “*Eu gosto muito do ato de nomear tudo, sabe?! De dar nome às pessoas que foram assassinadas, de dar nome aos lugares, de colocar a data certa, de colocar... as informações sobre cada incidente, acidente [...]. Geralmente vem só: aconteceu o incidente em tal lugar, aquele meio implícito*”. Tereza e Ágata contribuíram: “*Ficar na história mesmo, deixar registrado, porque quando a gente fala assim... em números, você fala “tantas pessoas foram mortas, tantas pessoas trans foram mortas”, parece uma coisa tão distante. Aí, quando você fala o nome, cita o nome da pessoa, foi morta na cidade tal, no supermercado, em tal situação, isso traz para nós a realidade, traz o sentido de realidade. Números são muito distantes, é muito impessoal, então a gente tem que sentir*” (Tereza); “*Eu acho que tem... Sabe aquele carinho do Metaforando que ele fala coisas sobre linguagem corporal? Teve um vídeo dele que ele falou que a emoção mais perigosa do ser humano é o desprezo. Ele analisou uns vídeos de Hitler e falou que ele tinha mais expressões de desprezo do que de ódio, porque quando você despreza alguma coisa, você não considera humano. E essa questão de nomear as pessoas me lembrou um pouco do... eu não vou saber se é ‘mês laranja’ ou ‘dia laranja’ que tem no Canadá⁴⁸*” (Ágata). Após escutar a explicação de Ágata, Tereza acrescentou: “*É a segregação.*

⁴⁸ A participante se refere ao “Orange Shirt Day” (Dia da Camiseta Laranja), que acontece no “National Day for Truth and Reconciliation” (Dia Nacional da Verdade e da Reconciliação) no dia 30 de setembro. No feriado, as

Eu não vi, não sei se aconteceu, mas a história de uma indígena que foi encontrada num hospício, não sei se foi no Canadá ou nos EUA, ela foi encontrada num hospício porque ela não sabia a língua, ela não tinha sido diagnosticada com nada, ela foi parar no hospício porque ninguém entendia a língua dela. Então, assim, aquilo que é diferente de mim (não identificado) com a história da loucura que vai retratando isso. Você segregar qualquer coisa que seja diferente de mim. ‘Ah, lepra, não tem a cura, não sei o que fazer, [então] joga dentro do hospício. Prostituta, joga dentro do hospício’. Eles vão segregando aquilo que é diferente, só vai mudando aquilo que eu considero diferente de mim ao longo da história. O indígena é diferente de mim, coloca em uma escola separada, tenta dar uma civilizada, tenta ver o que dá para fazer, se não, não tem condição de conviver com a gente. É sempre um jeito de segregar essas pessoas”; “Eu acho que é um genocídio disfarçado. Eu acho que o governo na época ‘Fica feio chegar lá e matar todo mundo, vamos tirando as crianças, vai matando as crianças, os velhos vão morrer uma hora e vai acabar com eles’” (Ágata).

Ao relacionar o âmbito doméstico da casa (*Dom, domus*) com família (*famulus*), Fuão (2022) afirma:

Modernidade é domesticação. Nunca poderia existir modernidade sem colonização – a captação de recurso, exploração e extração de recursos naturais que enriqueciam a Europa –, sem o escravagismo e a servidão dos povos colonizados da América e da África (Fuão, 2022, p. 33).

Ao analisar os efeitos da colonialidade, Lugones (2019, p. 360) afirma que: “A ‘missão civilizatória’ colonial foi a máscara eufemística do acesso brutal aos corpos das pessoas pela exploração inimaginável”, o que teve impacto principalmente para as mulheres, segundo a autora. Segundo Maldonado-Torres (2024), a modernidade/colonialidade coloca ações violentas que desumanizam povos como formas de estar em acordo com a ordem percebida – ou melhor, imposta – da natureza e do mundo: extermínio, expropriação, exploração, dominação, morte prematura, entre outras ações.

Com a discussão sobre exclusão, eu retomo a ligação do contexto com a sequência enunciativa: “*Daí, você entrou num ponto que a gente começa a discutir hoje. Porque a gente falou primeiro de quem sou ‘eu’, agora passa para quem é o outro, então esses discursos, esse discurso e o discurso do áudio... Essas pessoas, quem elas são para a sociedade?*”. Tereza foi

peças vestem camisetas de cor laranja para lembrar as crianças indígenas tomadas pelas chamadas “escolas residenciais”, sua cultura e sua comunidade. As crianças foram tomadas de suas famílias, passando por violências diversas, sendo que muitas perderam suas vidas (Pinheiro, 2024).

a primeira a colaborar: *“Eu fico pensando sempre onde elas estão? Porque parece da forma que o discurso vigente é aquela coisa ‘Nossa, agora que começou a aparecer tanta gente trans, tanta gente homossexual’.* Não era, mas onde essas pessoas estavam? Como que nós estávamos segregando essas pessoas? E tem isso também, nós continuamos sendo segregadas”.

Em relação à ideia de que “começou a aparecer tanta gente trans”, Simone Ávila comenta:

[...] o percurso das pessoas trans pode parecer algumas vezes solitário. No entanto, não podemos desconsiderar que se hoje, de uma forma ou de outra, as pessoas trans estão mais visíveis, isto é decorrente de mudanças na compreensão por parte da sociedade brasileira do universo das homossexualidades e do universo trans, provocadas pela distribuição gratuita de antirretrovirais para doentes de aids, o surgimento comercial da internet, a realização da primeira Parada do Orgulho LGBTQ em São Paulo e autorização das cirurgias de redesignação sexual nos anos 1990, mais precisamente em 1997, e também das inúmeras lutas coletivas ao longo dos últimos quarenta anos, como mostra a história do movimento social e político de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, tanto em nível nacional como internacional (Ávila, 2014, p. 157).

Além das condições de possibilidade acima citadas para o aumento dos discursos acerca das pessoas trans, a autora cita documentos que viabilizam cirurgias e o surgimento de associações e institutos.

Além do exemplo referente às pessoas trans, Bennu lembrou das pessoas com deficiência (PCD), e Tereza relacionou a segregação com os espaços permitidos às pessoas excluídas: *“Então, eu vi também matérias falando sobre campos de trabalho para a homossexual. O homem homossexual, ele vai virar um cabelereiro. Sempre tem um campo muito determinado onde ele pode ser aceito. Continuo segregando”.* Adiante, Ágata exemplificou: *“É aquela empregada que faz parte da família”*, seguida de Bennu: *“É, e que geralmente é a mulher preta”*, e de Tereza: *“É, que não recebia salário, mas ela morava aqui dentro, era como ‘se fosse da família’”*. O diálogo remete à imagem da mulher negra denunciada por Gonzalez (2018) como mulata objetificada e hipersexualizada, principalmente na associação com o carnaval, “doméstica” e mãe preta, cujo engendramento se fez a partir da figura da mucama, segundo a autora.

Ágata chamou a atenção para sua realidade enquanto autista: *“[O] que você falou das pessoas trans... Tem um pouco de ‘Ah, tá surgindo muito autista agora’.* Tem uma questão que as meninas autistas geralmente são diagnosticadas na fase adulta [...]. Aí, a pessoa tem essa referência do autista leve, é esse menino branco gênio, e o pesado é essa criança que não fala e bate das pessoas, são as únicas possibilidades existentes”.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento presente desde a infância, que impõe aos autistas uma condição que afeta sua interação social na sua habilidade comunicativa, no seu repertório de interesses e de atividades com a presença de estereotípias⁴⁹ (Orrú, 2025). Ágata tratou também dos estereótipos ligados à imagem das pessoas autistas, inferindo que o autismo não é uma categoria fixa e uniforme:

O TEA está presente na vida das pessoas por todo o planeta, independente de sexo, gênero, cor, raça, etnia, geografia, crenças, condição socioeconômica ou status social. Embora o diagnóstico do TEA se repita por toda a parte, as pessoas com autismo (PcA) são únicas e elas não se repetem, cada uma tem sua própria vivência no autismo (Orrú, 2025, p. 2).

Sílvia Ester Orrú contextualiza historicamente a associação do autismo a meninos e homens, levantando dados que mostram que hoje a proporção média é de 4 meninos para 3 meninas. A pesquisadora confirma o que Ágata citou, em relação à subnotificação do autismo em meninas, relacionando a aspectos como o machismo na ciência e os aspectos culturais na formação das meninas. Orrú (2025) também defende a necessidade de um diagnóstico diferencial, que leve em consideração as questões de gênero, tendo em vista que muitas vezes as meninas apresentam autismo atípico, com características como: hiperempatia, maior capacidade de mascaramento para desenvolver interação social, gosto por leituras ficcionais, artes e línguas, interesses hiperfocados em áreas consideradas normais para neurotípicos, crises nervosas com choro, facilidade para imaginar histórias ficcionais, apego a animais, personalidade e aparência excêntricas e imitação robotizada de comportamentos sociais. Algumas dessas características podem ser facilmente atribuídas a uma performatividade de gênero.

Dionísio também relatou como se sente em outreridades, o que é agravado por achar que é autista: *“Às vezes, eu fico pensando, eu fico... Tipo, obviamente eu sou autista, só falta o meu laudo. Isso aqui é caro pra caralho. Só que daí eu fico pensando ‘Nossa, mas eu não faço tal coisa que tal pessoa faz. Mas eu faço isso aqui que a pessoa não faz’. E eu fico... fico [com]essa coisa de síndrome do impostor, mesmo que eu seja. [...] Por isso que eu tô dando, sabe, o laudo pra dizer que sim, porque eu sei que não vai falar que não [...] parece que as pessoas não entendem o que eu tô falando. Eu me sinto, parece que eu tô falando outra língua com outras pessoas”*. E defende uma relação entre o autismo e a não-binariedade de gênero: *“Porque muitas pessoas autistas são trans [...] São não-binárias porque não conseguem se*

⁴⁹ Movimentos do corpo marcados por padrões repetitivos.

encaixar num padrão de mulher ou homem. Porque a concepção deles de gênero, às vezes, é um pouco, sabe?! Não acaba indo pro lado que uma pessoa neurotípica pensaria. [...] Mas, assim, é mais comum uma pessoa autista ser uma pessoa não-binária ou trans do que uma pessoa neurotípica, pela própria percepção de si mesma. Eu não acho que eu sou um homem trans porque eu sou autista, mas a minha concepção do meu gênero é diferente porque eu sou autista. Porque também eu não vou, obviamente, achar que eu sou igual a um homem cis. Nunca vou ser um homem cis e isso não é um problema pra mim. Eu até prefiro desse jeito, é mais confortável”.

Sobre sua relação com o autismo, antes do diagnóstico, Ágata disse: *“Eu sempre fui uma pessoa extremamente esquisita. Aí, quando a minha amiga falou que o irmão dela é autista, eu fiquei tipo, ‘Cara, será que eu finalmente vou descobrir que eu sou totalmente esquisita não é culpa minha, né?’ E aí eu tava agoniada, porque eu fiquei: ‘E se eu não for? E se eu só for uma escrota? E, aí, o que que eu faço?’ Pra ver que era mesmo, eu fiquei... ‘Obrigada, meu Deus! Agora entendi’”.*

Mulheridades, androginia, masculinidades outras, sujeitos colonizados, indígenas, trans, autistas, outreridades que resistem à exclusão. Outreridades que se relacionam a temas elencados como autonomia, desumanização, colonialidade, interdição pela hospitalização, segregação, criação de estereótipos. Outreridades que existem: *“O que não tem espaço está em todo lugar”.*

Em seguida, Zi comentou sobre o título da obra de Jota Mombaça: *“É aquela coisa, se você der espaços específicos para certas pessoas, não vai ter espaços suficientes para todo mundo. Então, as outras pessoas vão ter que, tipo, transitar entre os espaços. Vão ter que ocupar outros espaços, criar novos espaços. Então, é um negócio, realmente está em todo lugar. Porque não adianta se você tentar oprimir, se você tentar esconder, se você tentar medir que não existe. Sempre vai aparecer de novo [...]. Não sei se vai fazer sentido, quando uma planta começa a quebrar o vaso, quando a raiz começa a crescer muito, ela começa [a se] retorcer nela mesma, ou começar a sair do vaso”.*

Performar um gênero é uma ação constante e de repetição e, por ser processo, é ação sujeita a rupturas que podem ser consideradas desvios, incompletudes, incapacidade. São as raízes que rompem o vaso, na busca pela vida. O sentimento de fracasso e de ser uma fraude pode acompanhar o processo em várias situações, pois o “ser mulher/ser homem” deve ser constantemente realizado e assegurado em acordo com a cisheteronormatividade binária de gênero.

4.5 TRANSFOBIA E MOVIMENTO ANTIGÊNERO

Após a exibição dos videocliques da Linn da Quebrada e contextualização, as primeiras falas apontaram para o preconceito com pessoas trans. Estavam presentes Bennu, Maria, Tereza, Gabriel e Ágata.

Tereza deu início: *“Eu fiquei pensando em uma coisa que... A impressão que eu tenho... é que esses discursos preconceituosos ganham força no âmbito capitalista, mas também no âmbito muito elitizado”*. O comentário de Tereza faz sentido ao pensarmos sobre a manutenção de privilégios para uma minoria na modernidade/colonialidade:

A colonialidade do poder, ser e saber objetiva manter os condenados em seus lugares, fixos, como se eles estivessem no inferno. Esse é o inferno ao qual o céu e a salvação do civilizado são concebidos e sobre os quais ele está acoplado (Maldonado-Torres, 2024, p. 44).

Assim sendo, as elites que se encontram dentro dos padrões de privilégio de raça, classe, gênero são diretamente beneficiadas com a manutenção do inferno aos condenados. Pessoas trans têm sido alvo na propagação de violência e de preconceito de forma significativa, e o grupo se mostra preocupado com essas formas de opressão. Yiya, Zi e Ágata falaram sobre episódios de transfobia ocorridos na universidade, posicionando-se contra:

Yiya:

“Eu lembro quando teve aquela manifestação contra a transfobia. Na primeira, acho que do ano passado [...] Eu lembro que escreveram... na parede de um dos banheiros: ‘Trans também é gente’. E, daí, embaixo, alguma vagabundinha foi lá e escreveu: ‘São, mas roubam o lugar de mulheres normais na sociedade’.

Zi:

“Normal você não é porque você é burra desse jeito, não pode ser normal!”.

Yiya:

“Porque... são mais fortes e mais rápidas, mais rápidos. Uma frase totalmente transfóbica. E trazem insegurança para as mulheres. É uma coisa que... Será que eu tô lendo certo isso? É uma coisa, assim, totalmente tão sem sentido”.

Ágata:

“E é realmente muita burrice”.

Gabriel fez referência a pichações nazistas que ocorreram na universidade, acrescentando, no entanto, sua satisfação ao ver o movimento trans bem representativo também, diferente da cidade em que morou antes, uma capital. Ágata fez menção ao coletivo que existe de pessoas trans e abordou a transfobia: *“É muito chato. Já me falaram que o movimento nazista de Guarapuava é algo bem antigo, isso é uma coisa que eu estranho”.*

Dionísio comentou que os ataques são constantes e vêm aumentando: *“Tá piorando. Tá aparecendo até uns apitos de cachorro⁵⁰ pela universidade... Tá aparecendo uns números e uns símbolos e coisas além da suástica. Aí, tá complicada a situação”;* *“A galera tá perdendo o medo de aparecer tem público falando que é nazista! Pelo amor de deus!”* (Zi); *“Daqui a pouco aparecem tomando leite cru⁵¹”* (Dionísio).

Letícia Pedrassa Prates afirma que o Brasil sofreu influência do nazismo e do fascismo, com disseminação de princípios eugenistas e eurocêntricos, e que movimentos supremacistas diversos existem atualmente, embora não se possa fazer uma relação de mera continuidade entre movimentos. Também explica como as políticas que promoveram a imigração de trabalhadores europeus no século XIX faziam parte não só de um movimento de substituição da mão-de-obra escrava, como também de um projeto de branqueamento. Foi levantado pela pesquisadora que algumas práticas de violência presentes na atual configuração político-social fazem ressoar discursos e práticas da história do nazifascismo no Brasil, embora com novas gêneses históricas:

O que poderia ser visto ou entendido como mera ressonância adquire, portanto, sentidos insuspeitos quando se verifica que não é possível conjecturar tais realidades na atualidade sem que se considere, ao lado do nazifascismo, coisas como: o

⁵⁰ “Apito de cachorro” é um termo utilizado para imagens aparentemente usuais, mas que disseminam mensagens de cunho político extremista, como a suástica e o leite puro, mencionado por Dionísio.

⁵¹ O leite puro é associado à ideia supremacista de branqueamento, pureza e superioridade.

desenvolvimento do neoliberalismo, as transformações do mercado de trabalho, a expansão das tecnologias de vigilância, os novos modos de produção e circulação da informação relativos à influência algorítmica e dinâmicas das *fake news*; em suma, os processos contemporâneos de subjetivação e sujeição das condutas, associados às técnicas de governamentalidade em emergência no tecido social. O que foi analisado na pesquisa mostra que o fascismo e o nazismo europeus não podem ser entendidos como excepcionalidades históricas que teriam sido superadas no contexto pós-guerra, uma vez que as ocorrências associáveis a esses regimes permanecem vivas socialmente (Prates, 2024, p. 203-204).

Ágata, Gabriel, Bennu e Tereza compartilharam falas que demonstraram que não querem reproduzir transfobias, o que exemplificam com a preocupação em utilizar pronomes adequados. Gabriel expôs, então, a dificuldade que teve ao lidar com a transição do amigo, no período da pandemia da Covid-19, explicando que demorou para se acostumar com pronome e que não gostava de se ver cometendo erros nesse sentido. Todas as outras pessoas presentes falaram da sensação e contaram experiências: *“Eu tenho um amigo que eu o conheci na escola, antes da transição. Eu fiquei alguns anos sem vê-lo e a gente se encontrou no ônibus, só que eu não sabia que ele tinha transicionado. E a gente perdeu o contato. Aí, eu cheguei chamando-o pelo nome morto, assim. Eu queria dar uma murchada. Aí, ele falou: ‘Não, então, meu nome é Matheus agora’. Eu fiquei com uma vergonha, cara, eu queria me tacar daquele ônibus. Porque eu fiquei, tipo, porra. Eu já cheguei e falei: ‘Nossa, tu tá diferente’. E ele falou: ‘Então, meu nome é Matheus’. Eu fiquei tipo: ‘Meu Deus, cara!’. Meio que não tem como adivinhar quando você encontra a pessoa, mas mesmo assim você se sente meio escroto”*. Gabriel complementou: *“E, no meu caso, toda a convivência com uma pessoa, com uma mulher, no caso. Então, foi muito difícil essa questão do pronome. Às vezes, eu olho algumas pessoas que realmente têm dificuldade e hoje eu entendo mais. Às vezes, a gente consegue identificar quando falta bom senso ou [...]. Sim, tipo, dez anos convivendo com essa pessoa, com uma mulher. Foram questões bem complicadas também, a gente ficava se sentindo mal. Mas, hoje, depois de três anos, eu não consigo mais olhar para o Caim sem ser o Caim. Sabe?! Não consigo mais”*. O grupo demonstrou interesse pelo nome e pela potência de ressignificar nomes associados à religião: *“Aí, que transgressor, né?! Escolheu bem arriscado”* (Tereza). Gabriel exemplificou o tipo de reação ao nome: *“Eu acho muito legal que, às vezes, algumas pessoas mais velhas, assim, encontram ele. Falam: ‘Nossa, tua mãe não pensou quando colocou esse teu nome, que difícil, né?!’, e ele fala: ‘É, não pensou [risos]’*. Caim não só ressignificou a norma com a sua dissidência de gênero; provocou estranhamento pelo deslocamento na sua nova atribuição de prenome: *“A ressignificação das normas é, pois, uma função de sua*

ineficácia e, por essa razão, a questão da subversão, de *aproveitar-se da debilidade da norma*, torna-se uma questão de habitar as práticas de sua rearticulação” (Butler, 2023, p. 392).

O processo de escolha do nome por pessoas trans pode ressignificar a marca de gênero dada pelo nome que lhe foi dado no nascimento e é uma parte do (des)fazer gênero, que não se dá somente pela pessoa, mas na troca social. Preciado (2018) conta que, desde 2005, ao iniciar sua transição, não foram somente os hormônios que possibilitaram fazer sua transmasculinidade, mas também o reconhecimento de seu nome:

Também mudei meu nome para Paul. Crescem pelos nas minhas pernas. Enquanto isso, meu rosto está se transformando no rosto de Paul. Entre linguagem e moléculas bioquímicas, fabrica-se uma subjetividade política. Mas apenas quando os outros começam a me chamar de Paul que eu me torno Paul: eu devo a eles o meu nome. Eu devo a eles a possibilidade de tirar o gênero dos trilhos (Preciado, 2018, p. 4).

É comum que pessoas dissidentes de gênero sofram muita pressão no ambiente religioso, como nos casos de Linn da Quebrada e de Caim, em relação ao cristianismo. Segundo Preciado (2018, p. 18): “[...] negar a diferença do sexo equivale a negar a encarnação de Cristo na Idade Média” e “[...] negar a diferença sexual hoje é comparável a cuspir na cara do rei no século XV”. Butler (2024) explica que o pânico contra a denominada “ideologia de gênero” se deve, entre outros aspectos, à ideia de que ela promoveria o despojamento da identidade sexuada das pessoas, o que “[...] intensifica o medo e a indignação entre aquelas pessoas cuja identidade sexuada é fundamental para sua própria noção de si” (Butler, 2024, p. 14).

Os exemplos da cantora e do amigo de Gabriel trazem à tona as vivências trans que desafiam os dogmas cristãos em relação ao gênero. Ao mesmo tempo, o movimento antigênero cresce, com o aumento do medo da destruição de suas bases. Butler (2024) afirma que esse discurso é sustentado por uma crítica baseada em fundamentos bíblicos, cujo ato de ler, estudar, “dar ouvidos” a argumentações teóricas e estudos científicos da área de gênero é considerado algo demoníaco e, portanto, prática incompatível com a fé cristã. As pessoas que assim agem têm receio de perderem as bases de seus valores, segundo a autora. O Vaticano vem se posicionando sobre a identidade transgênero, associando “[...] o parentesco queer e a reflexão sobre boas formas de criar uma criança em acordos de parentesco não tradicionais com a ditadura e a destruição da natureza” (Butler, 2024, p. 84). Ao associar os “defensores do gênero” à ditadura e à destruição climática, a doutrina católica pode ser vista como uma frente à guerra que pretende destruir a democracia e a Terra. Corpos dissidentes de gênero são vistos como ameaças.

Oliveira (2017) relata que sua experiência na religião se deu, primeiramente, enquanto bicha, anteriormente à sua transição, assim como para Linn da Quebrada. Não só as religiões cristãs, mas o fundamentalismo religioso, de forma geral, imputa culpa às pessoas que não performam gênero segundo a cisheteronormatividade. O sofrimento pela inconformidade muitas vezes faz com que busquem ressignificar sua relação com a religião. É comum o pensamento de que muitos desses corpos dissidentes de gênero encontrem acolhimento nas religiões afro-brasileiras, segundo Oliveira (2017). Contudo, existem normas estruturais que podem dificultar esse acolhimento, conforme aponta Tiago Alves Callou: “Dependendo [da] casa/terreiro, pode ocorrer que os cargos, funções e atribuições sejam determinados pelo sexo biológico” (Callou, 2024, p. 49). O autor afirma que a temática é complexa, podendo ocorrer os dois extremos com a inclusão de pessoas trans: desde a total participação até a perseguição, humilhação, exposição e restrição. Callou (2024) destaca que, apesar das dificuldades, resistências trans emergem de forma potente dos terreiros, sendo a presença de líderes religiosos trans fundamental para o acolhimento:

[...] a inclusão das pessoas trans nos espaços religiosos depende da superação dos preconceitos internalizados pelos/as dirigentes e da abertura para um diálogo sobre transgeneridade e consulta aos Orixás, que já acolhem essas pessoas de maneira incondicional, pois reconhecem os/as seus/uas filhos/as por sua essência, pelo seu orí (Callou, 2024, p. 103).

No caso de Linn da Quebrada, seu acolhimento aconteceu nas religiões afro-brasileiras, e alguns de seus trabalhos fazem menção a esta religiosidade (Cordova, 2022). Em outros, ressignifica elementos da fé cristã em que foi criada, como nos dois vídeos selecionados.

Gabriel deu ênfase à resistência, apropriação e ressignificação de elementos da religião. O que mais lhe chamou a atenção foi: *“Eu gosto muito quando ressignifica alguma coisa e... sempre aparece esse ressignificar quando tá falando da religião nesses vídeos. Eu fico sempre me perguntando o porquê que a pessoas sempre voltam pra religião, porque a gente não supera isso. Aí, eu me vi no mestrado também, pesquisando. Do nada, a minha pesquisa caiu no lugar do profano, e, aí, eu escolhi a Sandra Corazza, que ela fala sobre por uma filosofia do inferno na educação⁵² [...]. A pessoa que fala do inferno exatamente para deslocar, para dar um susto [...]. O outro fala ‘Vamos pensar um inferno na educação!’”. Só de usar essa terminologia, inferno, infernal, já te desloca”*.

⁵² Gabriel se refere ao livro *Para uma filosofia do Inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*, em que Sandra Corazza (2002) utiliza a filosofia da diferença para pensar a educação.

Linn da Quebrada propõe, em BlasFêmea, o enfrentamento da mulheridade frente às ordens sacratíssimas do masculino e do seu gozo, o que é marcado na letra f colocada em maiúsculo (Rocha; Rezende, 2021):

A corporeidade diaspórica de Linn, em remissões a videocliques clássicos de Madonna [...], também denuncia os liames entre repressão sexual e incitação à transgressão, sugerindo a existência de um não-dito libidinal e homoerótico nas doutrinações moralistas de uma hegemonia branca-heteronormativa e nas flagelações religiosas, algo explicitado, na ambiência audiovisual pop-profana, pela mescla entre valor de culto e valor sadomasoquista de velas e cera quente, que conduzem na estrutura narrativa do videoclipe “BlasFêmea” ao, literalmente, gozo do santo (Rocha; Rezende, 2021, p. 112).

Ressalto a consciência teórica de Gabriel acerca da própria postura perante o conhecimento e a educação, em oposição a uma visão essencialista e tradicional, mais próxima do entendimento da diferença em seu potencial criador:

Se o inferno atravessa o mundo da Educação, ele pode aterrorizar o seu pensamento. Este livro convida o pensamento educacional a pensar o inferno [...] contra as fortalezas da Bem-Aventura Educacional, que protegem a Boa-Vontade do Educador, que ensina A Verdade, e capturam a ideia da Boa-Natureza do Pensamento, que possui o Verdadeiro (Corazza, 2002, p. 12).

A autora associa o inferno como o não pensado, como um processo que permite ressignificar verdades postas, em uma “Festa que comemora a ética, a estética e a política de personagens neutralizados, violentados, satanizados pelo logofonocentrismo e por toda obra civilizadora do Ocidente” (Corazza, 2002, p. 13):

Personagens infernais, que, entretanto, não são convocados por este livro para nenhuma verificação ou prova. Ao serem evocados, simplesmente fazem-se presentes em sua realidade de surpresa, agenciamentos de espanto, línguas de fogo, tumultos, saltos, vôos, travessias. E assim, ao promoverem devires-infernais, no pensamento educacional, interrogam a produção e a vida de cada um de nós (Corazza, 2002, p. 13).

Em contextos de movimentos antigênero, as ideias de inferno e de demônio são frequentemente levantadas, o que se dá em associação a um contexto cristão que, segundo Butler (2024), foi iniciado no contexto contemporâneo pelo Vaticano, embora tenha muita influência dos evangélicos conservadores.

Adiante, Ágata tratou da ressignificação de termos associados à religião: *“Eu acho muito da hora quando as pessoas fazem isso, mas ao mesmo tempo eu acho engraçado quando*

fazem isso [...]. Eu achei que as pessoas, quando pensam em religiosidade, muito após a colonização, no ocidente, as pessoas pensam muito no viés cristão. Acho que por isso que eu acho muito interessante pesquisar religiões pagãs mais antigas, [em vez de] o cristianismo. Essa questão [...] muitas coisas demonizadas, por exemplo, demônios para a Igreja Católica são deuses de religiões pagãs. Na mitologia nórdica, a gente tem o Cernunnos, que é o deus da fertilidade. Ele tem chifres. Muitos deuses de mitologias pagãs têm chifres. E é isso. Só que qualquer coisa que você colocar um chifre, hoje em dia, as pessoas vão associar com o demônio da Igreja Católica. Eu acho válido você usar as palavras da Igreja Católica para desmistificar e fazer outras coisas, mas, às vezes, eu acho um pouco cansativo também. Eu acho que seria legal procurar outras coisas [...]. Eu adoro dar uma olhadinha nas culturas que escaparam um pouco da colonização, né?! Tem uma visão um pouquinho diferente, um pouco mais ‘libertadora’”. Sua provocação revela outra estratégia de ressignificação dos saberes cristãos.

As vivências trans desafiam os dogmas da fé cristã, o que as torna alvo de uma guerra que não é unicamente cultural, segundo Butler (2024), e que envolve a luta pelas suas vidas. Ressalto que o ataque às pessoas trans se dá em outros âmbitos, inclusive nos movimentos feministas e LGBTQIAPN+. Feministas radicais transexcludentes (Terfs⁵³) contestam suas existências com base na argumentação de diferenciação natureza/cultura e sexo/gênero, considerado a ideia de gênero como construção em sentido simplista e caricato: algo falso e artificial (Butler, 2024). Organizando-se desde 2019 no Reino Unido, e hoje presente em 19 países – incluindo o Brasil –, a Federação de organizações lésbicas, gays e bissexuais (LGB Internacional) posicionou-se, em um vídeo lançado em setembro de 2025, acerca da defesa de interesses que excluem pessoas trans. Sua independência do movimento LGBTQIAPN+ é destacada, embora não explicita suas ideias transexcludentes, o que mostra o avanço de ideias transfóbicas nos mais diversos contextos (Weber, 2025).

4.6 RASCUNHO DE ROTAS PROVISÓRIAS

As falas consideram o gênero um processo contínuo e limitado pela cisheteronormatividade, em diálogo com Butler (2022, 2019, 2016). No entanto, em contraposição ao pensamento da autora, apontam por vezes para uma agência do fazer como

⁵³ *Trans-exclusionary radical feminists.*

uma escolha livre, e outras se baseiam na ideia de uma essência, apesar de também reforçarem o gênero como um (des)fazer na repetição.

Trouxe-se à tona o debate sobre raça e gênero como eixos que importam para a constituição da identidade; nesse cenário, a colonialidade teve papel fundamental no estabelecimento das suas normatividades. A Arte possibilitou o surgimento desses discursos na comunidade, seja por meio da contextualização sobre artistas ou por meio das produções artísticas em si. Entre as produções, incluo o discurso de Sojourner Truth e a carta de Jota Mombaça.

As falas reforçam que este (des)fazer é materializado nos corpos. A atribuição de sexo é fundamental para o estabelecimento do gênero, sendo também repetida ao longo das vivências, com a concordância ou com a ruptura diante da atribuição dada. As descontinuidades produzem corpos que são excluídos e considerados abjetos, por não se enquadrarem perfeitamente segundo a atribuição do sexo, ou não performarem de forma inequívoca as normatividades de gênero.

Assim, as intervenções corporais e o uso de tecnologias farmacopornográficas são naturalizadas quando pessoas reforçam os estereótipos de gênero em acordo com a cisheteronormatividade.

O ser mulher é, historicamente, um tornar-se, uma preparação de meninas para o papel de esposas e de mães, em submissão ao homem, central na família nuclear imposta no processo de colonialidade. A família nuclear, por sua vez, é sustentada pela crença no amor romântico, que mantém a mulher em posição de submissão. Ideais de beleza e de comportamento, nesse contexto, são impostos para a manutenção da cisheteronormatividade, com atribuição de funções que preservam o poder patriarcal.

A imagem das princesas, desse modo, reforça padrões de comportamento, de habilidade, de beleza na preparação da mulher-esposa-mãe, focada nos trabalhos do cuidado. O que vemos, a partir disso, é que há uma dicotomia, uma adultização de meninas e infantilização de mulheres, um esforço para que se tornem alvo do desejo dos homens e que para que cumpram suas funções em conformidade com a cisheteronormatividade. Os concursos de beleza, especialmente os infantis, estimulam esse padrão oferecendo uma caricatura do cumprimento das normatividades.

A ideia de amor romântico, em que homem e mulher se complementam e se fundem em uma unidade no casamento, que tem como efeito a manutenção da cisheteronormatividade, possuindo relação estreita com a modernidade/colonialidade e o cristianismo. A formação da

família nuclear permite a (re)produção de modelos de masculinidade e de feminilidade. A comunidade de aprendizagem posicionou-se de forma contra hegemônica, questionando normatividades ligadas a essa visão de amor, citando possibilidades de resistência ao modelo padrão. Práticas naturalizadas, como “pedir a mão da noiva” para o seu pai ou o pagamento da festa de casamento pela família da noiva, são apontadas como práticas que perpetuam a visão da mulher como mercadoria.

Diante disso, o que se vê é que a atribuição de funções para o feminino/masculino permite a continuidade da ordem patriarcal e afeta todas as pessoas que não os performam segundo as imposições dadas pela atribuição de sexo, o que interfere na autoestima de pessoas dissidentes de gênero, produzindo sentimento de fraude. Ágata foi a única do grupo que diz não ter sido pressionada pela família em relação à sua performatividade de gênero. Gabriel, em sua masculinidade que diverge do padrão, sente também efeitos em sua autoestima. Masculinidades como a dele são comparadas com as feminilidades, em tentativa de depreciação.

A constituição da identidade, portanto, relaciona-se com as formas de colonialidade e, no modelo vigente, o gênero tem papel preponderante. Posicionadas à margem do sujeito dado pelo homem branco, cis e hétero, outreridades sofrem opressão de diversos modos, que se entrecruzam em outros eixos: neurotipicidade, etnia, raça. Autistas e pessoas trans são apontadas em seus apagamentos históricos pela comunidade.

As pessoas trans, enquanto dissidentes de gênero, sofrem sobretudo com a violência e a exclusão, sendo especialmente utilizadas como alvo do movimento antigênero. A mobilização tem sido disseminada pelo pânico da destruição da família, do homem, da mulher. Parte dela é impulsionada pelo fundamentalismo religioso, especialmente por religiões evangélicas e pela igreja católica. A ressignificação dos saberes cristãos pelas pessoas trans, no entanto, é possível, seja pelo acolhimento em outras religiões, como as afro-brasileiras, seja pela transgressão de elementos da fé cristã. A comunidade de aprendizagem manifestou apoio ao movimento de defesa das possibilidades de se vivenciar o gênero.

A abordagem da Arte na educação não precisa ficar estritamente ligada a questões formais e estéticas, pois pode se expandir para questões éticas e políticas. A discussão sobre a constituição discursiva da identidade permite o trabalho com gênero e outros eixos de relações de poder, contribuindo para uma prática engajada feminista.

5 “O QUE NÃO TEM VOZ ESTÁ EM TODA PALAVRA”: OUTRERIDADES, ARTE E PEDAGOGIA ENGAJADA FEMINISTA

“A cada entrelinha, despia-se⁵⁴”. Por mais que as/os artistas tentem, há sempre algo das subjetividades que escapa em sua arte. É no fazer artístico – que envolve as sonoridades, as visualidades, as corporeidades – que pensamos e vivenciamos o mundo: (des)fazemo-nos, seja no apreciar, seja no compor/criar, seja no reproduzir/interpretar. Outreridades escapam na/ pela/ para/ com a Arte ou, na minha apropriação do título da obra de Mombaça: “O que não tem voz está em toda palavra”.

O encontro “eu e outro” ocorre na constituição da identidade, em todo espaço, em todo tempo, no fazer artístico, na escola. E o que pode o ensino da Arte nesse encontro? O que pode a pedagogia engajada feminista no ensino da Arte?

Nesta última seção, procurei pensar criticamente a discussão sobre gênero no ensino da Arte. Para isso, analiso falas das/os licencia(n)das/os durante, especialmente, os dois últimos encontros da comunidade.

5.1 OUTRERIDADES E ARTE

As escolhas envolvidas no fazer artístico, como as preferências musicais ou de criação poética, podem ser relacionadas com determinadas formas de ver o mundo, com as vivências e, portanto, com posicionamentos éticos e políticos.

Diante disso, volto às perguntas propostas ao longo dos encontros: O que há entre o eu e o outro? O que a arte pode nesse (des)encontro? Ágata comenta: *“Eu acho que o que tem entre eu e outro é um abismo gigantesco. Eu não sei dizer por que eu tenho um abismo. É muito difícil pra mim me conectar com as pessoas [...] Eu acho que eu faço minha arte muito pra mim, sabe?! É muito difícil me conectar com as outras pessoas. Eu acho que a gente já pensa tanto nos outros o dia inteiro, todo dia, que aí parece que a arte é a única coisa que é minha, de verdade, sabe?! E aí... Um dia eu invento minhas coisas malucas, parece que tem muita poética, muito sentimento, muita coisa [...]. Eu acabei de ter um... Aquela hora que você perguntou o que há entre eu e o outro. Às vezes, o outro faz da gente humano, né?! Tipo, literalmente. Literalmente [...] As crenças criadas pelo outro, por exemplo. As crenças que o ser humano precisa da sociedade para ser um ser humano. Só que, ao mesmo tempo, a gente*

⁵⁴ “Perigo”, microconto de minha autoria, não publicado.

vai se autodestruindo, né?! Porque os seres humanos só machucam uns aos outros. Então, é meio que... É uma existência muito autodestrutiva de todo jeito”. Na fala de Ágata, vemos o encontro eu e outro como base para a construção do “humano”:

Existe uma concepção mais geral do humano aqui em jogo, em meio à qual estamos, desde o início, entregues ao outro, antes mesmo da própria individuação e, em virtude da nossa corporeidade, entregues a um outro: isso nos torna vulneráveis à violência, mas também a uma outra escala de toque, uma escala que inclui a erradicação de nosso ser em um extremo, e o suporte físico para nossas vidas, no outro (Butler, 2022, p. 46).

Voltando especificamente para como se vê na relação com sua arte, Ágata compartilha sobre colocar-se na criação artística: *“Sempre. Sempre. É que mesmo quando a gente não... Tem essa discussão, né? De que mesmo quando a gente não faz... É meio narcisístico, né?! Credo?! Quando a gente não faz, às vezes, a gente... Mesmo quem não quer, acaba saindo. Porque não tem como se afastar de si [...] Eu nunca parei pra pensar que era autobiográfico, só ia fazendo [...] Tipo, tem algumas que na minha cabeça são uma história, assim, meio que fragmentada. Só que mesmo assim essa história ainda é minha, sabe?! Não sei [...] É, eu acho que isso aqui me atrapalha um pouco também. Eu acho que a arte é muito sobre o artista, sabe? [...] É que, pra mim, a arte é quando algo passa a representar uma característica dela ou do povo dela. E aí, quando eu vejo, sei lá, um cara que pinta uma tela de azul e faz três cortes, eu fico, tá, mas... O que que isso fala sobre você? Sabe? [Por] Que aí, pra mim, é meio raso”*. Sua crítica refere-se ao minimalismo, movimento que, segundo David Batchelor não é homogêneo, e sob o qual foram agrupados trabalhos de artistas que, muitas vezes, não concordam com a nomenclatura. No entanto, sem buscar aprofundar, levanto o que o autor postula ter sido atribuído ao movimento que iniciou nos anos 60: “Quase todo trabalho aproximadamente geométrico, vagamente austero, mais ou menos monocromático e de aparência geral abstrata foi ou é provável que seja rotulado de minimal” (Batchelor, 1999, p. 6-7).

Dionísio também comenta sobre sua relação com a criação: *“Eu uso arte geralmente para tentar botar alguma forma pra fora... O que eu penso e o que eu sinto quando eu não consigo escrever, porque é difícil descrever o que eu sinto. Então eu prefiro desenhar. Mesmo que seja um rabisco estranho. Pra mim, é o que eu tô sentindo. Eu tenho dificuldade de falar as coisas, então parece mais fácil, mesmo que não seja”*.

Questionei se o engajamento em questões de igualdade de gênero, por exemplo, poderia transparecer em seus processos criativos: *“Eu creio que sim. De alguma forma, aparece, porque*

eu acho que a sua arte reflete quem você é. E a gente teve essa discussão na sala esses dias que nem tudo que você produz, artisticamente falando, precisa ser profundo ou ter uma poética. Você pode só produzir por produzir. Ou ter uma poética engajada também [...]. Só que indiferente, eu acho que mesmo você só produzindo por produzir você tem um ponto seu ali” (Dionísio). Zi concorda: *“Você leva um pouquinho de você”*.

Yiya continua: *“A gente pode responder com sim e não [...] Eu acho que essa questão da mensagem é a mesma coisa que o traço. Você pode ter feito uma coisa de qualquer jeito, só que tem o seu traço ali. Então, assim, vocês têm que... ‘Gente, turma, hoje vocês vão fazer uma escultura com tema livre’ [...] Só que foi lá a Zi e moldou um corpo gordo com uma faca enfiada [...] tem a mensagem ali que é a questão que ela falou de cirurgias estéticas, do padrão. Ah, mas a Bennu não estava a fim de fazer nada. Ela foi e só fez um quadrado com um buraco no meio [...] Dá pra você ver que refletiu na pessoa que alguma coisa dela está vazia. Então, assim, às vezes não tem uma poética [...] Às vezes, aparece sem querer”*. Zi concorda novamente: *“Tipo, não foi pensado para ser aquilo, mas acaba sendo”*.

Ágata atribui sentido à arte que não se pretende à parte da vida, da experiência da/o artista: *“É que tem alguns tipos de textos que eu faço[...] Tipo, tem uns que é quando você tá muito surtada, que daí você só vai escrevendo o que você tá sentindo. E, aí, tem coisas que eu nem chego a escrever. Mas, por exemplo, quando eu vou desenhar alguma coisa, tipo uma criatura, eu invento toda uma história de vida pra ela. E aí, enquanto eu vou desenhando, eu vou imaginando a vida dela inteira e o que é aquele momento, como se fosse só uma foto do momento dela, sabe?! Eu fico com muita vontade de escrever a vida das minhas telas”*. Ela comenta que, além de produzir nas artes visuais, tem o hábito de escrever, o que a ajuda a elaborar essas narrativas, mas que não consegue compartilhar seus textos com outras pessoas: *“Tipo, eu não quero que leiam isso, porque são coisas que eu não falaria pra ninguém. Então, meio que vão sendo meus caderninhos, assim”* (Ágata).

Coisas que Ágata consegue expressar pelos desenhos não consegue colocar em palavra, o que pode inferir que, na sua opinião, a palavra expõe mais que o não-verbal, tendo em vista que não relatou sensação equivalente ao se sentir parte das artes visuais que produz. O enunciado: *“[...] eu não quero que leiam isso, porque são coisas que eu não falaria para ninguém”* diz respeito a uma interdição, considerando que não se sente autorizada, em nenhum contexto, a assumir seu posicionamento perante determinado objeto. Esta interdição não se insere só no campo individual, na medida em que ainda pesa a interdição histórica sobre a escrita de mulheres.

A despeito da maior inserção feminina ao longo dos séculos XX e XXI, a escrita pode ser potencialmente uma forma de resistência para as mulheres, uma forma de enfrentamento aos discursos que nos sujeita. A inscrição pela escrita e pela arte viabiliza a emergência de narrativas outras, ampliando as possibilidades de leitura de discursos presentes em determinados contextos.

Embora as/os licenciada(s) concordarem que, direta ou indiretamente, estão presentes suas ideias, seus pensamentos, suas angústias, suas emoções, suas vivências nos seus processos criativos, nenhum/a deles/as comentou especificamente sobre a arte enquanto um engajamento, na sua relação com gênero ou outros eixos de relações de poder. Assim como, de alguma forma, inscrevemo-nos na arte que produzimos, nossas escolhas e preferências artísticas se dão em determinadas condições de possibilidade. Diante disso, sugeri que as/os licenciada(s) trouxessem alguma produção artística e um/a artista que gostassem e que abordasse questões de exclusão de corpos dissidentes, ou discussões afins, a partir dos encontros na comunidade.

A partir de tal proposta, Zi e Yiya trouxeram exemplos musicais. Zi trouxe *“Dollhouse”*, de Melanie Martinez: *“Eu gosto dela porque [...] ela veio com uma estética muito diferente, criticando coisas muito específicas. Ela tem um clipe [...] que fala inteiramente sobre uma família que finge ser perfeita para os outros, mas por trás das câmeras tem vários problemas. O pai trai. A mãe é alcoólatra. O irmão é viciado em drogas [...] Eu gosto bastante que ela traz várias críticas. No último álbum dela [...] fala sobre renascer, se redescobrir, se reencontrar com a pessoa. Ela odiava quem ela era antes. Ela traz bastante mudança. Eu mudei, eu sou uma pessoa nova. E traz muitas críticas. Gosto bastante dela”*. Zi comentou, em sua apresentação ao grupo, o quanto ela mesma mudou, a partir de sua mudança para cursar a licenciatura.

A licencianda exemplificou com outra produção: *“Ela tem uma outra música que fala sobre a pressão estética em cima das mulheres a fazerem cirurgias plásticas e, tipo assim... O clipe é bem pesado, inclusive [...], mostra ela indo pra sala de cirurgia e tal. Mostra a cirurgia sendo feita – claro, de forma mais leve –, mas ela critica bastante isso [...] Como a gente discutiu muito, a gente discutiu um pouco de tudo né?! Desde o início até agora, questão de gênero, questão de identidade, questão de representatividade e tudo, eu acho que ela se encaixa bem nisso. No geral, assim, ela fala bastante sobre e é bastante uma postura de crítica social mesmo, de não se conformar com padrões, com normas, que a sociedade impõe sobre os comportamentos, as formas de se relacionar e tal”*.

Zi e Yiya dizem perceber um movimento de certas artistas na crítica a padrões normativos para a feminilidade: *“Eu não sei se vocês estão percebendo... Não cem por cento, mas grande parte dos movimentos artísticos, dos atos artísticos, parece que estão sendo ultimamente mais uma forma de protesto. Então, assim, eu acho que toda essa apologia àquela beleza, àquele padrão... não tá sendo desconstruída, mas está sendo minimamente lutada”*. Zi acrescentou: *“Tá sendo discutida. As pessoas estão pensando [...] Pessoas com cabelo no certo padrão... De magreza, de beleza, de cabelo... [...] Então, as questões de transtornos alimentares e psicológicos estão sendo trazidas bem à tona”*.

A música e o videoclipe remetem a discussões anteriores na comunidade de aprendizagem, sobre o ser mulher estar vinculado ao papel esposa/mãe produzido na lógica do amor romântico em uma família nuclear:

[...] os enunciados que contribuem para a construção do sujeito mulher, que lhes limitam e determinam os modos de existir, reduzindo as possibilidades de ser mãe, esposa, dona-de-casa e filha aos discursos patriarcais que ditam padrões de docilização e silenciamento. Ao abordar essas questões de forma artística, Melanie Martinez dá visibilidade às dinâmicas de poder e aos discursos do patriarcado que limitam e ordenam o sujeito mulher na sociedade (Rodrigues; Santiago; Santos, 2024, p. 6).

A crítica aos papéis sociais atribuídos à mulher feita por Zi ao longo dos encontros se faz presente também na sua escuta musical.

Ao comentar sua própria escolha, Yiya falou sobre a banda “O Grilo”: *“Eu gosto muito das músicas deles em geral porque algumas trazem discursos... Outras são mais coisas para relaxar. Só que eu escolhi essa música em específico que se chama ‘Herói do Futuro’, e este trecho aqui: ‘Se mate, vá ao combate ou se mude/ As armas que mantinha já não são mais tão seguras/ Livros ou romances não te iludem/ O herói saiu da trama e vai guiar sua loucura/ A paz eu conquistei e me casei/ Rosas e armas eu transformo, distribuo, pinto e mudo/ Saiba que eu botei em xeque o teu rei/ Agora é a hora, vem mudar nosso futuro/ Sou eu, sou eu, sou eu/ Quem vai mudar o mundo’*. Essa música eu acho que entra bastante no contexto que a gente estava falando [...] Só que, quando você senta aqui para conversar sobre isso, é uma coisa que você nota mais ainda. Se eu não começar a me mexer, mexer [n]as pessoas ao meu redor para mudar a situação que a gente vive, nada disso vai mudar. Porque é uma coisa que não depende só de mim. Então, eu venho e faço um discurso forte para a Zi. A Zi tinha uma opinião completamente contrária. Tipo assim, eu faço um discurso feminista. A Zi era totalmente assim, contra o feminismo. Eu vou lá e faço meu discurso [...] A Zi: ‘caralho, realmente!’, muda sua

opinião, muda a opinião dela. De pouco em pouco... Vai demorar bastante, mas de pouco em pouco a gente consegue ir mudando o futuro. Tanto que ele repete várias vezes: Sou eu, sou eu, sou eu/ Quem vai mudar o mundo/ Sou eu o herói do seu futuro”. Yiya traz em seu discurso a vontade de engajamento, o interesse pela mudança e a importância do compartilhamento.

A partir da provocação pela escolha de uma artista, Dionísio também sugeriu uma música: “Travequeiro do caralho!”, de Ghist Chloe. A letra fala da realidade de uma mulher trans como objeto sexual secreto de homens cis heterossexuais transfóbicos: “Na internet quer buceta, na minha casa só quer pica/ Travequeiro do caralho, não toca na minha amiga/ Ele faz tudo que eu mando e quer pagar de machão/ Na rua chama de traveco, em casa chama de amor”.

O exemplo dado por Dionísio emerge em um contexto sociopolítico e cultural que possibilitou o aparecimento de determinados ativismos de gênero, com o crescimento de ativismos juvenis que se disseminam pela *internet* desde 2010:

É no bojo dessa explosão LGBTQIA+ que, pouco a pouco, para além do universo dos meios massivos, também começa a proliferar uma variada e intensa produção musical de jovens independentes, gerenciando a confecção e disseminação de videocliques, *lives*, canais no *YouTube* e músicas autorais, nas quais o marcador da identidade e da alteridade de gênero será problematizado e utilizado como recurso criativo (Rocha; Rizan, 2022, p. 131).

Essas práticas artivistas aliam estética e política que envolvem a ideia de ocupação de espaços públicos, borrando as fronteiras entre as ruas e as redes (Rocha; Rizan, 2022).

A sugestão do licenciando veio por troca em *WhatsApp*, ocasião em que compartilhei minha indignação com os relatos de mulheres trans sobre o que é denunciado na música. Lamentei também o fato de que não tenho tanta familiaridade com as transmasculinidades; e Dionísio pontuou: “*Até mesmo eu tenho pouco contato com vivências transmasculinas. Eu sinto que os transmasculinos ficam mais escondidos do que as transfemininas. Você vê as travestis nas ruas, mas não porque elas querem, mas porque precisam. A gente fica mais acuado mesmo. Por isso é difícil ter contato*”. Dionísio atua no coletivo de pessoas trans que foi formado na universidade, no qual tem contato com outras transmasculinidades; no entanto, sua fala aponta para a falta que sente de mais referências no cotidiano.

A pesquisa de Ribeiro (2023) destaca que a maioria de seus entrevistados descobriu sobre experiências transmasculinas em jornais, revistas, livros ou *internet*, o que os fez dar inteligibilidade às próprias vivências. Sobre o acesso a referências transmasculinas:

O “espaço biográfico” composto por autobiografias trans, documentários, entrevistas, mídias digitais e televisivas e redes sociais virtuais tem se constituído como modos de visibilidade de transhomens, no qual não só circulam diferentes discursos sobre ser trans como também os ressignificam. É possível perceber que o uso das mídias digitais e redes sociais se dá principalmente por transhomens jovens, que ao mesmo tempo em que compartilham coletivamente suas experiências na construção de masculinidades, produzindo discursos e linguagens que se contrapõem aos discursos essencialistas e patologizantes e mostrando que é possível vivenciar a transexualidade para além dos binarismos rígidos de gênero, revelam os embates e contradições na produção de transmasculinidades brasileiras (Ávila, 2014, p. 184).

A pesquisa de Thales Gabriel Trindade de Moura evidencia o apagamento de poéticas transmasculinas na literatura, embora aponte também que existem produções que resistem criativamente, sobretudo na poesia. O pesquisador sublinha que o expressivo interesse do mercado pela publicação de autobiografias das trans identidades se insere mais no campo da curiosidade “pelo exótico e pelo trágico” dessas experiências (Moura, 2024). É esperado também, segundo o pesquisador, que sejam narrativas engajadas, o que acaba por reduzi-las, ignorando outras inserções: “Hoje vocês me concedem o privilégio de convocar a ‘minha’ coragem de ser eu mesmo, depois de me terem feito carregar o fardo da exclusão e da vergonha por toda a infância” (Preciado, 2018, p. 15).

Dionísio não esteve presente no encontro em que vimos os videocliques da Linn da Quebrada, mas acabou por compartilhar uma música que trata também da objetificação da mulher trans. Ele preferiu não comentar sobre a escolha durante os encontros da comunidade, mas pontuou brevemente numa mensagem pelo *WhatsApp*: “*Encaixa com a minha dissidência e sobre eu ser o outro*”. E acrescenta a respeito de sua outriedade: “*É difícil porque parece claramente que o problema está além de eu ser trans ou gay. Parece ser sobre eu ser autista e depressivo. Nunca vou conseguir arcar com as coisas da mesma forma que uma pessoa neurotípica lidaria*”. Seu depoimento diz respeito ao entrecruzamento de exclusões/opressões produzidas pelos diferentes eixos de relações de poder.

A respeito das escolhas feitas e da admiração pelas/os artistas, Yiya comentou: “*Então, eu acho que é muito questão de condizer com o que está sendo tratado... Também proximidade, identificação com o artista*”. Quando se fala em engajamento por meio da identificação com determinada/o artista, Ricardo Oliveira de Freitas e Fabrício Brandão Amorim Oliveira apontam para a importância do uso de recursos de tecnologias de informação e de comunicação como forma de midiativismo, ao pesquisarem sobre a literatura em mídias alternativas:

Autores homens e autoras mulheres, negros e negras, nordestinos e nordestinas, homossexuais e transexuais defenderam o direito à fala, chamando a atenção para a

importância da mídia alternativa no cenário brasileiro atual para dar voz a sujeitos, grupos e comunidades anteriormente invisibilizadas, marcadas pelas pressões de apagamento, até mesmo no que diz respeito às suas inserções no mercado editorial hegemônico. Dessa maneira, ao negar as possibilidades de autorrepresentação desses grupos através da Literatura, mercado e cânone aprofundariam os fluxos de apagamento, a exclusão. Nas trincheiras da arte, dado o caráter de participação oportunizado pelos espaços alternativos de produção midiática, o ato de vir a público para exercitar sua voz ativa pode ser, em última instância, relevante instrumento de sobrevivência do autor e sujeito e das suas comunidades, quando fala a favor de uma causa coletiva (Freitas; Oliveira, 2019, p. 383).

Yiya explicou que esta identificação ocorre muito por grupo, e exemplificou com uma música de protesto com a qual ela se identificou, mas que viralizou na *internet* e passou a ser ridicularizada/hostilizada por grupos antagônicos, virando meme⁵⁵. Zi e Tereza concordaram com a observação, ao falarem das “Putinhas aborteiras”. O Coletivo, formado em 2013 em Porto Alegre, teve o vídeo de uma performance feita para um canal de televisão regional viralizado, passando a sofrer ameaças e perseguições da ala conservadora (Dell’Aglia, 2024). A música “Feminista” é uma paródia feita sobre o funk “Glamourosa”, de Mc Marcinho; enquanto a música “Se o papa fosse mulher”, uma paródia do “Rap das armas”, de Cidinho e Doca. Antes de cantarem a segunda, elas protestavam com gritos de guerra que provocaram a ira de setores católicos: “Se o papa fosse mulher, o aborto seria legal”:

Tinha um teor sarcástico, tanto no nome, como no fato de parodiar músicas. Não se tratava de uma banda na qual as pessoas tocavam profissionalmente, mas denunciavam questões que acompanhavam no seu cotidiano político, com o tom de protesto e, ao mesmo tempo, diversão (Dell’Aglia, 2024, p. 5).

Entre outras questões, as letras criticam a passividade de pessoas tidas como “pacifistas” frente a questões sociais, como masturbação, padrões de beleza, aborto, anarquia, resistência e denúncia a formas de opressão e de violência. Os vídeos foram apropriados tanto por grupos feministas quanto disseminados por grupos machistas e misóginos, que perseguiram e intimidaram o Coletivo.

O exemplo do Coletivo indica tanto uma forma de resistência e de fortalecimento pelo ativismo quanto a fragilidade de se colocar à frente dele, em meio a uma cruzada antigênero.

⁵⁵ Meme pode ser uma figura, uma frase, um vídeo que se dissemina rapidamente na *internet*, com caráter de humor e/ou crítica, e é reapropriado pelas pessoas, adaptado, reproduzido.

5.2 “PROFESSORA, VOCÊ É GAY?” A OUTRERIDADE E O CORPO NA SALA DE AULA

No quinto encontro do grupo, somente Ágata compareceu, ocasião na qual aproveitamos para compartilharmos algumas impressões, aprofundando alguns pontos de discussões. Em meio à conversa, questionei sobre as estruturas que promovem a exclusão de corpos dissidentes: *“E como seria uma educação que acolhesse isso, né? Como seria um ensino de arte que tentasse romper com essa estrutura? [...] É possível, [ou] não é?”*.

A partir dos questionamentos, Ágata relatou uma situação pela qual passou, enquanto estagiava em uma turma de ensino fundamental: *“Isso aí é uma coisa que eu tô pensando recentemente, mas... É? O estágio... Na sala que eu tô, eles são muito do bullying, assim, sabe?”*. A licencianda comentou que a prática ocorre especialmente com um menino da turma, mas não costuma intervir por ser estagiária: *“Que ele tem traço indígena, né?! Tipo, é chamado de cacique, não sei o quê. Enfim, um monte de piadinha”*. No entanto, no dia do encontro da comunidade, sentiu-se alvo de um grupo de meninos da turma: *“Aí, hoje, comigo, eu tava passando uma atividade pra eles referente ao filme Divertidamente, sabe? [...] E eu fui na mesa dos meninos explicar. Daí, eles ficaram muito, tipo... sabe aquelas piadinhas, assim de... ‘Ah, não sei o que..., quando é gay?!’ [...] Daí, ele ficava: ‘Ah, quem gosta de homem que se mexa’, não sei o quê [...] E eu tava tentando explicar e não tavam deixando explicar [...] Daí: ‘Ah, professora, você é gay?’. E aí teve uma hora que eu me aperreei e falei ‘Sou, menino! Deixa eu terminar de falar!’ Pra quê que eu falei isso? Virou um espanto na minha mesa. Ele disse: ‘Nossa, professora! você é lésbica?!’ [...] E aí, não queriam deixar eu falar mais nada. Daí, eu fiquei: ‘Mas você não vai deixar eu explicar pra você?’. E falaram: ‘Não’. Aí, eu só peguei e saí [...] Mas, aí, eu fiquei meio apreensiva, assim. Eu só fui e saí. Fui no banheiro. Voltei. E fui ajudando as outras mesas. E eles não fizeram, realmente. Tipo, todo mundo comprou muito a proposta de hoje. Eles não fizeram. Nem quiseram deixar eu explicar nada pra eles”*.

Luana Sevarolli Assis, a partir de sua vivência e pesquisa enquanto “lésbica caminhoneira e professora”, afirma que:

Estar em sala de aula é ter de conviver diretamente com as imagens negativas construídas em relação a nós e também com a imagem ideal da *boa professora*, que muito está alinhada à maternidade e à feminilidade; isto é, à cultura heterossexual. Ao passo que existem esses desafios, produzir o gênero em sala de aula, enquanto lésbica caminhoneira, possibilita que os estudantes vislumbrem possibilidades de resistir à *heterossexualidade compulsória* e (no caso das alunas) à imposição da feminilidade (Assis, 2023, p. 23).

Apesar de sua proposta pedagógica ter sido amplamente aceita pela turma, o grupo de quatro meninos não a levou adiante, o que teve um grande peso para a segurança de Ágata, ao menos no dia da ocorrência: *“Daí, eu fiquei muito nervosa, assim. Porque eu fiquei, ‘será que eles não vão deixar eu explicar mais nada pra eles até o final do meu estágio? Será que toda aula eles vão ficar trazendo esse assunto de volta?’ [...] ‘será que minha professora de estágio vai achar ruim eu ter falado isso pra eles?’ Daí, eu até falei pra ela depois da aula dela; ela ficou falando: ‘Não, não se preocupe’ [...] Só que eu fiquei muito desconfortável. Tipo, eu fui o resto do dia pensando nisso, sabe?! Que é um negócio que eu não sei lidar. Porque depois eu parei e pensei, ‘Será que eu tinha que ter falado não?’ Tipo, fingir pros moleques que eu sou hétero só pra não me encherem o saco? Só que daí eu também fiquei, ‘Tá, mas eles têm 13 anos. Eles têm que aprender a conviver em sociedade em algum momento. Não precisa ficar mentindo’. Eu fiquei nessa crise de identidade... O resto do dia pensando o que eu deveria ter feito naquela hora que eu não consegui fazer nada”*.

A dúvida de Ágata sobre a exposição ou não da sua sexualidade é recorrente para pessoas fora da cisheteronormatividade em vários âmbitos, mas o fator profissional assume um peso maior, ainda mais no contexto escolar. Neste cenário de disputa, Ágata provocou uma ruptura com a “cumplicidade ideológica” da escola enquanto instituição que reproduz a heterossexualidade compulsória (Assis, 2023). Nessa direção, Assis (2023) questiona o conselho que recebeu de “Quanto menos souberem sobre sua vida pessoal, melhor”:

E a minha existência enquanto lésbica não diz respeito apenas à minha vida pessoal, mas à minha vida pública, social, política. Estabelecer no meu discurso a ruptura com a heterossexualidade, sendo alguém que está em uma relação de troca, cuidado e autoridade em relação a jovens em formação, amplia o imaginário desses estudantes; cria a possibilidade de desestigmatizar as visões preconceituosas que se tem sobre as lésbicas (Assis, 2023, p. 31-32).

Ágata se preocupou com uma possível repercussão do caso: *“E aí tem toda aquela questão, tipo, se eles chegarem falando em casa para os pais, e os pais forem reclamar na escola... E, aí, fica, tipo, ‘Será que isso vai ser uma questão em todas as salas que eu for trabalhar?’”*

Em meio ao movimento antigênero, é comum o argumento de que se deve abordar “somente conteúdo” na sala de aula, o que envolve pressupor que a arte – nesse caso – é desprovida de caráter ético e político. É considerado conteúdo apenas o que é relacionado aos aspectos formais, evidenciando o medo das discussões de gênero em aula:

[...] quando o gênero é encarado como uma ameaça à humanidade, à civilização, ao “homem” e à natureza [...] então é a este medo crescente da destruição que os atores políticos recorrem. Eles veem o medo crescente e sabem que podem fazer uso dele para seus próprios propósitos, por isso o fazem crescer ainda mais (Butler, 2024, p. 256-257).

No entanto, a escola não está à parte das questões éticas e políticas, assim como a arte também não está. A formação docente, quando focada em abordagens mais estruturalistas, desconsidera essa complexidade, deixando a licencianda sem ferramentas para lidar com a situação: *“Eu nunca achei que isso fosse uma questão na sala de aula. Tipo, nunca passou pela minha cabeça que eu ia ter que lidar com eles em algum momento. É que eu não estava esperando, tanto que eu não soube como reagir, porque eu não... Eu não sei, eu não achei que fosse acontecer. E eu fiquei muito desconfortável, sabe? Porque, tipo, nunca passou pela minha cabeça que eu ia ter que me explicar para quatro crianças de 13 anos [...] Eu ainda não sei o que eu faço [...] É que não tem uma matéria na faculdade te explicando o que você faz com isso”*.

O relato de Ágata levanta uma aparente contradição em relação ao papel da escola da formação das crianças e dos adolescentes. Aproximo, aqui, três enunciados: i) *“Eu nunca achei que isso fosse uma questão na sala de aula”*; ii) *“Só que daí eu também fiquei, ‘Tá, mas eles têm 13 anos. Eles têm que aprender a conviver em sociedade em algum momento. Não precisa ficar mentindo”*; iii) *“É que não tem uma matéria na faculdade te explicando o que você faz com isso”*. O primeiro diz respeito à concepção de escola como um espaço “neutro”, em que questões éticas e políticas não deveriam ser abordadas, mas apenas os “conteúdos específicos” das áreas. O segundo levanta uma questão relacionada à educação integral, que também destaca o desenvolvimento humano e da cidadania como papel da educação, afirmando que adolescentes precisam estar inseridos no âmbito social. Por fim, a insegurança que Ágata apresenta ao buscar ferramentas para lidar com a situação e não encontrar respaldo em sua trajetória acadêmica. A ideia de que gênero e respeito às diferenças não seria um conteúdo pertinente entra em conflito com a necessidade que a experiência lhe colocou.

Maria perguntou o que ela queria dali para frente, ao que Ágata respondeu: *“Eu não sei. Eu só espero que eles ignorem esse assunto e não voltem nisso, sabe?! Porque eu quero conseguir trabalhar com eles em paz, tipo, outras coisas, sabe? Não ficar discutindo isso, porque eu não sei. Tipo, é esquisito. Porque eles são muito, tipo, de zoar os outros, não sei o quê. E eu não quero ser piada. Eu quero estar como professora e falar o que eu quero falar pra eles, assim, sabe?! E, aí, tipo, o meu medo é [...] eles não me deixarem explicar mais nada*

pra eles até o final do estágio [...] E é muito esquisito, porque eu não estava esperando, sabe?! Tipo, eu não fui lá para discutir isso [...] e aí do nada surgiu o assunto, assim". Ainda sobre as reações, ela relatou: *"Eu lembro que o menino, a primeira reação dele foi até falar [...]: 'Eu não vou nem te apresentar a minha mãe para você não querer pegar a minha mãe'. Eu fiquei, tipo... 'Moleque, se enxerga!'"*; *"Eu estava na outra mesa, o outro aluno escutou e o outro aluno ficou incomodado. Daí ele falou: 'Ôh, professora, essas piadas são muito idiotas, né?!'. Eu falei: 'São'"*. A "brincadeira" do aluno quanto à sua mãe revela um estereótipo de masculinidade nas lésbicas. A ideia de tratar lésbicas como homens remete ao caso antes relatado por Ágata, no qual uma amiga problematizou o fato de que ela, enquanto lésbica, não pudesse ver amigas trocando de roupa.

O riso e a piada teriam lugar na cena escolar onde prevalecesse uma prática pedagógica engajada feminista? Práticas reguladoras da cisheteronormatividade proíbem assuntos como gênero, sexo, sexualidade e desejo na escola, porque estariam no campo da moral religiosa ou familiar, que implica em esconder tudo o que não é considerado aceitável dentro de uma verdade moral:

Redobra-se ou renova-se a vigilância sobre a sexualidade, mas essa vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo, apenas, limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca. As perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo, ao privado. Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política (Louro, 1999, p. 27).

Ágata complementou seu relato: *"É muito escroto, porque, daí, eu saí da sala e eu, tipo, eu acho que independente se eu falasse que eu era ou não, o menino ia... Porque eu cheguei na mesa e ele começou a falar isso, sabe?! E eu fiquei... 'Mano, será que é o meu cabelo? Será que é porque eu venho com roupa larga para o estágio?' . Daí, sabe quando você fica com essas nóias, assim, daí eu não sabia, tipo... [...] tipo, se eu tivesse uma menininha, se eu tivesse cabelo comprido, eu ia conseguir entrar e dar minha aula em paz sem ter essas perguntas e... É que, como eu sou estagiária, eu fico desconfortável de fazer qualquer coisa naquela escola. Tipo, eu não posso nem ficar na sala dos professores na minha hora atividade [...] Eu acho que eu preciso [de] mais tempo pra calcular como eu vou lidar com isso [...] Então, sei lá, eu só fiquei muito perdida"*. A licencianda percebeu sua mulheridade como inconforme em relação a um padrão e cogitou se sujeitar a ele como forma de evitar a exposição à opressão. A fala de Ágata

se insere em um discurso que percebe o efeito de eixos de relações de poder sobre os corpos das/os professoras/es:

Quando começamos a falar em sala de aula sobre o corpo, sobre como vivemos no corpo, estamos automaticamente desafiando o modo como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular. A pessoa mais poderosa tem o privilégio de negar o próprio corpo (hooks, 2013, p. 183).

Segundo a autora, historicamente, houve um investimento na cisão entre mente e corpo em sala de aula. Ela defende que é necessário “lembrar de si mesma”, o que relaciono com a consciência sobre a própria posição-sujeito em meio às relações de saber e de poder. Lembrar de si é necessário não só para bell hooks, enquanto mulher negra, mas para todo/a professor/a comprometido com uma pedagogia feminista engajada, seja qual for sua posição de sujeito.

5.3 GÊNERO E ESCOLA

Ao longo dos encontros na comunidade de aprendizagem, as/os licencia(n)das/os rememoraram situações que envolveram gênero nas escolas, nas suas posições de estagiárias/os ou enquanto eram estudantes.

Zi, Yiya e Dionísio criticaram divisões cotidianas que são praticadas na escola em função do gênero: *“Eu comecei a fazer estágio agora, então eu vou falar um pouco do estágio. Percebo que é muito binária as coisas, tipo: o nome das meninas é escrito em rosa e o nome dos meninos está escrito em azul, porque azul é de menino e rosa é de menina. Aí, eu vou fazer duas filinhas: vêm as meninas de um lado e os meninos do outro. E eu fico, tipo... não posso falar nada, né?”* (Zi). Além do exemplo das rotineiras filas, a divisão por gêneros aparece também em relação aos uniformes:

A preocupação com o uniforme, defendida pela escola como uma forma de democratizar os trajes de suas estudantes e poupar gastos com roupas, era reiterada cotidianamente, com implicações que transitavam pelos terrenos da higiene, da estética e da moral. Apesar de submetidas a seu uso obrigatório, a maioria de nós tentava introduzir alguma marca pessoal que pudesse afirmar “esta sou eu”. Adolescentes, estávamos cada vez mais conscientes de que podíamos inscrever em nossos corpos indicações do tipo de mulher que éramos ou que desejássemos ser (Louro, 1999, p. 19-20).

Mesmo considerando o afastamento temporal do relato, práticas como essas citadas pela autora ainda encontram ecos na atualidade, o que foi citado por Zi, Yiya e Bennu:

Zi:

“E, querendo ou não, a escola tem muita influência em como a gente é, como a gente se porta, porque é convívio social e tals. E, querendo ou não, na escola tem muito isso de: ‘Aí, vamos fazer uma fila só de menina e uma de menino!’, ‘Vamos dividir as meninas dos meninos para fazer a educação física’”.

Yiya:

“[...] a gente estudou na mesma escola, né?!... Faziam [em] todas as turmas... Eram assim as filas: um menino e uma menina, um menino e uma menina, para não correr o risco de ter conversas paralelas, porque meninas não podiam conversar com meninos. Gente, uma escola assim, tipo, em 2018?! Não é uma coisa de ‘Nossa! Foi lá em 1952’”.

Zi:

“Não foi no século passado”.

Yiya:

“Foi uns 5 anos atrás!”.

Bennu:

“Eu soube que o colégio [nome] não deixa as meninas usarem bermuda na educação física. Por quê?”.

Zi:

“Porque chama a atenção dos meninos!”.

Bennu:

“O [nome] também...eu descobri agora. [nome] estuda no [nome], ele passou para o sexto ano de manhã. Eu comprei bermuda para ele e não pode mais. Como assim? Só pode usar calça. Por que vocês acham que só pode usar calça?”.

Zi:

“Porque as meninas vão achar estranho que só os meninos pudessem usar calção”.

Bennu:

“É, aí para dizer que estão tratando igual...”.

Zi:

“Ninguém pode usar calção, mesmo que vocês passem mal de calor no calor de 40 graus! Quando eu estudava, tinha dias que a gente podia ir sem uniforme, tipo, ah, tá tendo jogos e tal. Eu gosto de usar calças rasgadas. Todas [as] minhas calças são destruídas, basicamente, a maioria delas. Tem algumas que estão inteiras, mas nem todas. Eu tenho uma calça que é rasgada, mas tipo, ela é rasgada do joelho para baixo... então... E o meu diretor implicava comigo, enchia meu saco e ia chamar minha mãe pra ... Ela me levar para minha casa, para eu trocar de calça pra eu voltar para o colégio. Mas tipo, os piás tavam andando sem camisa por aí ou de shorts ‘Porque eles estavam jogando, né?!’. Tipo, e tinha gente, os piás que ia[m] de shorts porque queriam e ele não falavam um ‘a’!

A sequência suscitou exemplos atuais considerados pelas participantes como práticas de vigilância quanto aos corpos, especialmente os das meninas. Uma fala de Dionísio complementou essa reflexão: *“Dá pra ver que é uma questão social e é imposta na criança justamente quando você vai, por exemplo, no CMEI⁵⁶, que só tem as criancinhas pequenininhas. Você até vê uma diferença no comportamento das meninas e dos meninos, mas é algo muito mais sutil do que quando é uma criança mais velha, quando já é um adolescente,*

⁵⁶ CMEI é abreviação para Centro Municipal de Educação Infantil.

quando é um adulto, porque isso vai sendo construído. Quando as crianças são muito pequenininhas não têm diferença de comportamento de um pro outro. Eles são a mesma coisa, mas aí é ensinado que pro menino... [...] ‘Ele vai ser o terror das menininhas’. Eu odeio quando fazem isso com criança. No geral, pegam a criança e falam: ‘Não, porque essa aqui vai dar trabalho, porque esse aqui vai ser o terror’”.

Outra sequência enunciativa tratou sobre práticas que diferenciam meninas e meninos na perspectiva binária:

Dionísio:

“Eu penso no quão útil isso é, por que que diferença faz fazer duas filas?”.

Yiya:

“‘Estamos hoje em seis meninos e sete meninas’. Por que se tem que só contar quantos alunos?”.

Zi:

“É! Não precisa colocar gênero em tudo”.

Ressalto, aqui, o enunciado: *“Não precisa colocar gênero em tudo”*, em que Zi crítica a binariedade de gênero e a cisheteronormatividade. O argumento também é muito empregado em discursos nos movimentos antigênero, que utilizam da posição de poder para simular uma neutralidade em relação à cisheteronormatividade:

O medo de que as crianças sejam prejudicadas, o medo de que a instituição familiar, ou a própria família da pessoa, seja destruída, de que o ‘homem’ seja derrubado, incluindo os homens e o homem que alguns de nós somos, de que um novo totalitarismo esteja se impondo a nós, são todos medos sentidos profundamente pelas pessoas que se comprometeram com a erradicação do gênero – da palavra, do conceito, do campo acadêmico e dos vários movimentos sociais que ele passou a representar (Butler, 2024, p. 17).

A ideia de “ideologia de gênero” costuma surgir no contexto em que a cisheteronormatividade é denunciada e confrontada. Desde 2010, com a polarização política e

a ascensão da extrema direita ao poder no Brasil, vem crescendo o número de projetos de lei que visam “suprimir o gênero” nas escolas, ou seja, os discursos contra hegemônicos de gênero, como foi o caso do “Escola sem partido”:

Outro movimento que dá vazão ao combate à ideologia de gênero e demarca novas táticas de controle da atividade docente é o Projeto de Lei (PL) 193/2016 Escola Sem Partido (ESP), que assevera que os/as professores/as devem ser neutros/as diante assuntos políticos, ideológicos e religiosos, sob pena de denúncia e até demissão. Uma das medidas propostas é que, em todas as salas de aula, sejam colocados cartazes que estabelecem os deveres que os/as professores/as não podem transgredir. O projeto [...] toma como base as proposições do *Programa Escola Sem Partido* que existe desde 2004 e, por sua vez, caracteriza-se como uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras”. No *site* do programa, é possível constatar que a mira da censura tem diversos alvos: os professores/as e gestores/as escolares, livros e materiais didáticos diversos, as pesquisas em contexto acadêmico, entre outros (Dias, 2017, p. 88).

Apesar de ter sido retirado pelo autor, ainda podem ser vistas muitas manifestações similares no Brasil. Segundo Dias (2017), o argumento do caráter biológico de sexo é usualmente utilizado, como se os estudos de gênero que questionam a dicotomia natureza/cultura – como os de Butler (2016) – promovessem uma espécie de transformação das pessoas “normais” em dissidências de gênero:

[...] a proposição de que o gênero é uma construção social levou algumas pessoas a concluir que os indivíduos podem escolher seu gênero como bem entenderem e a qualquer momento. Em algumas versões da objeção da Igreja à construção social, o gênero é considerado nada mais que liberdade ou licenciosidade pessoal desenfreada. Tais pressupostos desconsideram o fato de que a construção social enfatiza o papel das normas sociais na construção do gênero (Butler, 2024, p. 47).

Entre ações motivadas pelo pânico moral do gênero, destaco o ataque sofrido por Butler (2024) durante uma visita ao Brasil em 2017, quando uma “[...] horda ensandecida que, aos gritos de ‘queimem a bruxa’, ateou fogo a um boneco com sua imagem”⁵⁷. A experiência da autora foi transformada no livro *Quem tem medo de gênero?* (Butler, 2024). Em nome do bem, da moralidade e da família, defensores antigênero lutam pela exclusão de grupos, com retirada de direitos:

[...] por vezes somos ensinados/as/es a associar opressão, racismo e demais violências a algo relacionado ao ódio, ao mal; mas para contracolonizar, ou seja, para fazer um esforço contrário à colonização, precisamos reconhecer que é justamente em nome do bem, da família e do amor que a maior parte das violências se perpetua (Núñez, 2023, p. 27).

⁵⁷ Trecho retirado da orelha do livro (Butler, 2024), escrito por Amanda Palha.

No mesmo ano, marcado por disputas eleitorais polarizadas no país, aconteceram ataques à arte, embasados em argumentos ligados ao pânico moral. A exposição “Queermuseu: cartografias da diferença na arte Brasileira”, sob curadoria de Gaudêncio Fidelis, exibida em Porto Alegre (RS), foi finalizada antes do previsto em função da reação negativa de parte do público, que acusou obras e artistas de promoverem apologia à pedofilia, zoofilia, sexualização de crianças e blasfêmia (Sousa *et al*, 2019). Outra reação forte aconteceu mediante a disseminação de vídeos filmados da performance “*La Bête*”, de Wagner Schwartz, devida a interação de uma criança – acompanhada da mãe, com o artista, em performance com nudez.

Isaura Suélen Tupiniquim Cruz afirma que, embora artistas e curadores tenham negado qualquer conotação sexual na obra, “[...] grupos como o Movimento Brasil Livre (MBL), sociedade civil, além de políticos e associações religiosas, acusaram o Museu e o artista de terem promovido um ‘ritual de pedofilia’” (Cruz, 2023, p. 14). Ainda no mesmo ano, houve abordagem policial violenta ao artista Maikon K, em ocasião da apresentação da performance DNA de DAN (Cruz, 2023). A pesquisa da autora associa o crescimento de ataques à arte, mais especificamente as artes do corpo, ao contexto de ascensão da extrema direita no Brasil a partir de 2016. Cruz (2023) mostra que parte do problema se relaciona à falta de compreensão do grande público em relação ao que se produz na arte contemporânea, e que ações educativas-políticas com crianças e público não especializado podem colaborar nesse sentido. A autora afirma, ainda, que

A desobediência ou a transgressão na arte contemporânea tem uma implicação cultural, ética, política e estética atrelada a um sentido vital de transformação e emancipação social de afirmação das diferenças. A vida é feita de movimento e eles também se dão por desvios, pela descoberta de possibilidades a partir do questionamento dos limites, através da crítica às regras tratadas como verdades absolutas e imutáveis (Cruz, 2023, p. 293).

Cruz (2023) descreve ataques que culminaram na perseguição de artistas e manifestações a favor de ações de censura, associando-os ao uso político das artes pela extrema direita no país. Ela também denuncia estratégias políticas utilizadas pelo governo para estabelecer censura à arte, com o estabelecimento de estratégias burocráticas que pretendem coibir manifestações artísticas que são vistas como ameaçadoras dos valores da extrema direita, muito aliados à religião e à moralidade cristã:

As potências do corpo, da arte, da sexualidade, dos saberes ancestrais indígenas e africanos, constituem uma força de desestabilização profunda às bases do conservadorismo político colonialista e neoliberal. É, em um momento de efervescência do pensamento e da produção de movimentos sociais e grupos minoritários, da insurgência estética e intelectual contra hegemônica, que uma cruzada moral cibernética se produz, e que, a nudez do corpo na arte se torna perigosa aos olhos conservadores. A arte e a nudez do corpo estão implicadas em um projeto de liberdade, manifestam uma ontologia do humano como natureza naturante que, em nome de uma moralidade perversa deve ser eliminada (Cruz, 2023, p. 325).

Projetos de lei continuam sendo feitos no Brasil em função do pânico moral criticado por Butler (2024). Porém, em contraposição aos movimentos antigênero, foi aprovada a Lei nº 14.986 (Brasil, 2024) – que altera o artigo nº 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9.394 (Brasil, 1996) – que obriga a inclusão de “[...] abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares”:

As abordagens a que se refere este artigo devem incluir diversos aspectos da história, da ciência, das artes e da cultura do Brasil e do mundo, a partir das experiências e das perspectivas femininas, de forma a resgatar as contribuições, as vivências e as conquistas femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política (Brasil, 2024, n. p.).

A obrigatoriedade da inclusão não a garante, tampouco assegura uma abordagem feminista pedagógica, mas é um marco para o reconhecimento do apagamento histórico nas abordagens teóricas feministas e nas contribuições de mulheres para a construção do conhecimento. Nessa direção, Gabriela Costa Araujo, Mayra da Silva Santos e Andrea Braga Moruzzi defendem a implementação de políticas educacionais efetivas para que a lei seja efetivada, o que demanda revisão curricular, qualificação docente, mudanças pedagógicas e condições institucionais para valorizar saberes plurais (Araujo; Santos; Moruzzi, 2025). A lei pode abrir caminho para abordagens pedagógicas feministas que ampliem os sujeitos do feminismo, incorporando outreridades.

Para as/os licencia(n)das/os, a escola também se configurou como um espaço de autodescoberta enquanto outreridades. Ágata expôs que foi percebendo diferenças em relação às meninas de sua idade, que relaciona não só a questões de gênero, como também de sexualidade e de neurodivergência: *“Sei lá. Tinha bastante dificuldade de ter amigas meninas na escola [...] Eu tinha 13, 14 anos [...], quando a pessoa começa a se interessar por maquiagem, por meninos, não sei o quê... Eu não me interessava muito porque eu sou lésbica, né?! Mas ninguém na época sabia [...] Acontece de meninas autistas terem menos interesse em coisas... É... De estética, assim, sei lá. Tipo, eu me preocupo muito com os meus ‘superfocos’.*

Então, eu com 13 anos não queria ser bonita”. Dionísio, enquanto adolescente socialmente identificado como menina, acrescentou sobre as colegas: *“Eu achava todas elas idiotas”*.

A fase da adolescência marca transições corporais que acabam por fazer pesar a cisheteronormatividade em corpos dissidentes, assim como pesa a expectativa pelo aprofundamento das amizades com pessoas de mesmo gênero. Sobre isso, a pesquisa de Gisele Mascarelli Salgado aborda o direito à educação de mulheres e meninas autistas, na qual faz um levantamento de pesquisas sobre autistas e escola, que mostra o despreparo das escolas e das/os professoras/es, bem como de pesquisadoras/es.

A escola também pode forçar o mascaramento das características autistas. Assim, para a autista ser aceita ela irá copiar comportamento de outras pessoas, vivendo em um grande teatro em que tem que fingir ser quem não é. Essa estratégia de sobrevivência tem dado certo e as mulheres autistas passam muitos anos sem serem reconhecidas como tais, inclusive por seus professores. Se a educação não oferece nada para essa autista a não ser a correção e cura, o mascaramento de alguns traços característicos parece ser uma saída interessante, mesmo que a pessoa ainda não saiba que é autista vivendo em um mundo que não foi feito para ela (Salgado, 2023, p. 38).

Em meio ao desenvolvimento do corpo das crianças e das/os adolescentes ao longo da educação básica, vão sendo naturalizadas práticas normativas de gênero na escola, geralmente dissociadas de uma discussão sobre as formas sociais que o articulam: “O corpo generificado toma forma dentro de instituições como a família ou o local de trabalho, e desembaraça-lo das formas sociais definidoras é perder sua definição histórica em prol de um ‘fato’ que é alheado das relações vividas e das realidades históricas” (Butler, 2024, p. 188). Buscar “suprimir o gênero” das discussões escolares é, na verdade, suprimir determinadas compreensões de gênero que se opõem aos padrões hegemônicos da cisheteronormatividade. As práticas discursivas que os reforçam estão profundamente arraigadas na cultura escolar, nas relações interpessoais. O convívio social propiciado na escola produz efeitos na constituição da nossa identidade. Como Louro (1999) afirma, possivelmente, as marcas mais permanentes dessa convivência não são relativas aos conteúdos programáticos, mas a situações cotidianas, a experiências comuns ou extraordinárias vivenciadas nas relações com o outro.

Adiante, Dionísio comentou: *“É incrível como é raso todos os estudos, tanto de questão biológica quanto social de gênero. Porque o gênero não é aparência, e sequer é a parte biológica que, sei lá, cromossomos... porque tem as pessoas intersexuais, as perissexuais”*⁵⁸ [...]

⁵⁸ Perissexuais ou endossexuais são pessoas que “[...] estão dentro da ideia médica normativa estabelecida por determinadas características sexuais, hormonais e genéticas. Assim, consolidam as noções binárias típicas de macho e fêmea” (Lima, 2023, p. 12).

Tanto que eu não gosto da terminologia, chamar... [...] Porque era mulher, era homem, porque homem e mulher são construções sociais; o que a gente é, macho ou fêmea, num ponto de vista biológico. Então, não acho que é ok falar mulher e homem porque eu já considero a questão homem e mulher, só a questão da parte do gênero, a parte social. É incrivelmente raso, porque na escola a gente aprende de uma forma que é totalmente diferente... porque o homem é assim e mulher é isso. Aí, você cresce e percebe que não é...". A fala de Dionísio remete uma concepção de gênero baseada em uma dicotomia natureza/cultura, em associação à sexo/gênero. O debate sobre as diversas compreensões de questões relacionadas ao gênero é negado nas escolas, produzindo uma pedagogia da sexualidade para manutenção da cisheteronormatividade: “[...] pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (Louro, 1999, p. 31).

Em seguida, Zi compartilhou sobre uma situação concreta em que sua vivência dissidente de gênero e de sexualidade na escola refletiu em outra vivência: *“Um colega de classe meu que, ano passado, ... Ele sempre foi bem mente fechada, só que ele era mais mente aberta do que outras pessoas da minha sala de aula. E, tipo assim... Ele era bem contra LGBT. Falava que tipo: ‘Aí, não... Que não sei o que, que era coisa do demônio e tal’. E esse ano ele foi falar pra minha mãe pra ela mandar mensagem pra mim falando que ele me admirava muito como pessoa por eu conseguir me expor do jeito que eu quero. [E] que ele se descobriu bi e que ele não conseguia falar sobre aquilo [antes] porque ele era oprimido dentro da família, dentro do grupo social dele. E que ele se inspirou muito em mim pra poder se assumir. Eu fiquei tipo, muito feliz e fiquei muito triste ao mesmo tempo. Porque ele veio de um ambiente que ele não podia ser quem ele era. Porque se ele falasse pra família dele que ele era bi, matavam ele, literalmente. Não estou sendo... falando de forma leviana, é verdade”*. Seu depoimento mostra a importância de referências de corpos diversos em salas de aula, o que reforça o posicionamento de hooks (2013) sobre a necessidade de uma educação multicultural.

Em relação ao diálogo em meio às diferenças, Butler (2022) argumenta que:

[...] a crítica [...] é um questionamento dos termos pelos quais a vida é constrangida, com o intuito de abrir a possibilidade de diferentes modos de vida; em outras palavras, não se trata de celebrar a diferença em si mesma, mas de estabelecer condições mais inclusivas para o acolhimento e a manutenção da vida que resiste aos modelos de assimilação (Butler, 2022, p. 15).

Yiya compartilhou também sobre o caráter processual referente à vivência da própria sexualidade: *“Eu acho que essa questão de se descobrir... Você falou até pra se descobrir cis e se descobrir hétero. Você demora pra você, tipo assim... Tá! Você é uma mulher cis. Você vai ter aquela fase de você se adaptar ao seu corpo. Aí, você se descobriu hétero. Quanto tempo levou até você sentir sua primeira atração romântica ou sua primeira atração sexual? Todo mundo se descobre”*. Zi concordou dizendo que muitas pessoas têm dúvida da sua heterossexualidade; Yiya apontou para a sexualidade e para o desejo como um processo, mas indicou que possivelmente existe uma resposta, uma origem: *“Aí, você se descobriu hétero”*. E continuou, sobre a ideia de se construir enquanto processo: *“Então, ser um ser mutável e ter a capacidade e a habilidade de mudar e se descobrir é uma graça e uma desgraça ao mesmo tempo”*; *“Você descobre uma nova parte de você que você não sabia que existia antes. É isso que eu penso. Ou você desloca uma parte sua. Você abre uma porta nova”*. A ideia de deslocamento está presente em Butler (2016) como uma estratégia crítica para subverter a sexualidade e a identidade nos próprios termos do poder: *“Ela oferece a possibilidade de uma repetição da lei que não representa sua consolidação, mas seu deslocamento”* (Butler, 2016, p. 65).

Pensando com Butler (2024) o crescimento do movimento antigênero, atrelado ao pânico da destruição, seria então a escola um campo de guerra para essa destruição? Segundo hooks (2013), pensar em romper com modelos dados provoca medo nas/os professoras/es. Medo de que debates sobre raça, sexo, gênero, classe social criem conflitos que tornem a sala de aula incontrolável, com a liberação das emoções e das paixões:

Em vez de focarmos o pressuposto mais comum – de que estamos seguros quando todas as pessoas concordam entre si, quando todas as pessoas têm a mesma quantidade de tempo para falar –, se preferirmos pensar em segurança em termos de saber abordar situações de risco, ampliaremos as possibilidades de permanecer seguros mesmo em situações em que há discordância e até mesmo conflito (hooks, 2020, p. 138).

O medo do confronto e do descontrole manifesta-se em um discurso que vê as/os professoras/es como autoridades inquestionáveis, e, por outro lado, infalíveis, sempre possuidores das respostas. Em contrapartida, práticas pedagógicas feministas engajadas requerem uma postura aberta e vulnerável, disposta a dialogar mediante os conflitos.

5.4 PEDAGOGIA ENGAJADA FEMINISTA: O QUE PODE O ENSINO DA ARTE?

Durante os dois últimos encontros na comunidade, discutimos várias questões sobre arte e gênero, como o ensino que toca esses temas, bem como a importância do debate de questões éticas e políticas nas vidas das/os licenciada(n)s/os.

Na discussão sobre a prática de dividir a turma entre meninos e meninas e nomear essa separação, comentei que preciso repensar minha própria prática. Isso se dá porque o curso, como a maioria das licenciaturas, é predominantemente um espaço de mulheres; além disso, sempre me chamaram a atenção, também, os relatos de gays, lésbicas e bissexuais. Foram essas vivências que me motivaram a pensar no gênero como campo de pesquisa. O gênero não pode ser apagado do sistema que o produz, mas a resignificação de práticas cotidianas pode provocar deslocamentos.

Em meio à discussão, Yiya, Zi e Dionísio comentaram que o número de alunos homens tem aumentado, e partiram para um debate sobre a orientação sexual das pessoas em uma das turmas, que dizem ser “a mais heterossexual” (“é a cota do curso”, brincam). Eles compreendem o curso no qual estudam como um espaço de resistência, no qual dissidências de gênero sofrem menos opressões que em outros contextos? A pergunta não foi feita, mas suas falas permitem dizer que há espaços para resistência, sim, e que o grupo de licenciada(n)s/os presente na comunidade de aprendizagem habita esses espaços.

Por outro lado, em prosseguimento a essa conversa, Dionísio levantou um problema que não responde à minha pergunta, mas se insere como crítica à cisheteronormatividade no curso: “[...] *é só pensar na própria pesquisa. Não teve nenhum cara cis hétero [aqui]. O único cara cis, né? Foi o Gabriel, mas ele não é hétero. Não teve nenhum cara cis hétero aqui [...]* Entra na questão: o que que alguém que é universalmente o padrão vai querer se envolver com quem é minoria de alguma forma? Alguém que sofre, alguém que não vive o que ele vive, não sabe... A gente tem que sempre se encaixar no que eles querem, mas eles não vão se encaixar no que a gente... sabe? No que a gente vive”. Para pensar os deslocamentos, é necessário fazer alianças, e alianças com pessoas que ocupam posições de poder. Nesse sentido, hooks (2021) defende o estabelecimento de parcerias conscientes e cooperativas, o que envolveria a luta antirracista por pessoas brancas, a luta antissexista por homens. Acreditar que o outro é capaz de aprender e renunciar a privilégios é fundamental para a pedagogia engajada feminista de hooks (2021, p. 131): “Para desconstruir a dominação de forma bem-sucedida, um educador democrático precisa cultivar a esperança na capacidade que as pessoas têm de mudar”.

Dionísio continuou: *“É resistência pra mudança também... De mudar uma forma de pensar, porque você pensa de uma forma preconceituosa. Todo mundo que pertence a algum padrão universal é preconceituoso em algum momento da vida. Pessoas brancas são racistas, homens são machistas e todo esse tipo de coisa”*.

Para Butler (2024), é fundamental um pensamento de alianças que leve em consideração a interdependência humana:

A política de gênero não é corretamente descrita como política “identitária” se seu objetivo final for criar o mundo em que todos nós queremos viver. É em virtude de nossa interdependência que temos uma oportunidade de sobreviver e prosperar. Será que podemos fazer alianças que reflitam essa interdependência com a vida humana e não humana, uma aliança que se oponha à destruição climática e defenda uma democracia radical informada por ideais socialistas? (Butler, 2024, p. 267).

Gênero se interliga, no pensamento da autora, a questões éticas e políticas amplas e complexas, visão que também pode ser observada na sequência enunciativa que se deu no sexto encontro:

Dionísio:

“[...] é bizarro como todos os problemas é como se fosse uma cebola muito grande cheia de agrotóxico... tem muitas camadas. Uma coisa leva a outra, uma coisa relacionada com a outra, principalmente transfobia relacionada com racismo que é relacionada com machismo, relacionada com isso, com aquilo. A gente chega em questão de gênero, de raça, de sexualidade, a gente chega, assim... Não tem como separar uma coisa da outra. Aí, chega o capitalismo, chega isso, aquilo”.

Zi:

“No final todos voltamos ao comunismo, que a resposta de tudo é o comunismo”.

Dionísio:

“Monogamia/não monogamia entra nisso, naquilo. É só todo mundo voltar a andar pelado na rua e voltarmos pra floresta e acabou [...] É bizarro como em alguma parte da

história humana alguma coisa aconteceu e tudo explodiu. Beleza que seres humanos sempre foram... né? Guerra, destruir um ao outro, se odiar, mas assim...”.

Ágata:

“Eu acho que foi quando a gente começou a esquecer que era animal. Daí, fodeu tudo”.

Zi:

“Eu acho que foi!”.

[...]

Ágata:

“Você já pensou o que seria do mundo se as grandes navegações nunca tivessem acontecido? Será que a gente ia ter contato com outros países? Como que seria?”

[...]

Bennu:

“Eu confesso que eu tenho muita dificuldade de pensar um mundo sem essa guerra pelo poder. É possível? Não sei. Eu, na minha cabeça, eu não consigo imaginar, infelizmente. Não sei. Em um mundo capitalista é impossível, mas eu não consigo pensar nada fora disso, porque eu tô tão embrenhada nisso...”.

Ágata:

“Acho difícil um mundo sem capitalismo, mas que vai continuar até o momento que a gente vai entrar em colapso...”.

Zi:

“Que já tá entrando, né? Vamos ser bem sinceros...”

Ágata:

“Sempre tem uma extinção em massa [a] cada não sei quantos anos...”

Bennu:

“Volta dos dinossauros! Eu torço por ela, tipo, que exploda tudo e volta[m] os dinossauros!”

Ágata:

“Eu fico brisando, tipo, quais são os próximos seres vivos que vão dominar o planeta depois da nossa extinção? [...] Eu gosto muito de pensar em um mundo pós-apocalíptico, na verdade”.

Dionísio:

“É que é uma coisa mais fácil”.

Ágata:

“É mais possível, é mais provável”.

Em meio aos apontamentos sobre gênero, raça, sexualidade, capitalismo, colonização, monogamia, humanização, animais, e o colapso mundial, trago as palavras de Butler:

É, portanto, crucial que a política de gênero se oponha ao neoliberalismo e a outras formas de devastação capitalista e não se torne seu instrumento; que se oponha à continuidade da colonização e de todas as formas de racismo, incluindo aquelas que afligem migrantes; e que se posicione no âmbito de alianças em expansão (Butler, 2024, p. 267).

Retomando a lembrança do diálogo, penso novamente no enunciado na fala de Ágata: *“É que não tem uma matéria na faculdade te explicando o que você faz com isso”*. Por mais que uma disciplina específica não exista no curso de Licenciatura em Arte, as discussões de gênero permeiam as vivências nesse espaço. A pesquisa não teve a pretensão de analisar o curso ou seu currículo, mas pensar criticamente os discursos produzidos sobre gênero e a constituição da identidade na fala de alguns/mas de seus/as protagonistas: as/os licencia(n)das/os da comunidade de aprendizagem formada.

A arte nos inscreve no mundo, relatam as falas extraídas ao longo da pesquisa. E a educação? A docência? As discussões sobre gênero são interesse da comunidade formada. Então, afinal, há espaço para a discussão de gênero no ensino de Arte na escola? As falas nasceram de recortes feitos durante os últimos encontros. Agora, passo a palavra a cada um/a das/os integrantes:

Dionísio:

“[...] só que eu acho que isso encaixa mais com, sabe, matéria de arte, porque não tem outra matéria na escola que lide com essas questões que não seja arte, que está, sabe? Tem uma mente mais aberta para lidar com essas questões. Eu acho que é uma coisa meio, sabe, porque... É, porque também, penso, acho que é uma das únicas matérias que os alunos conseguem se soltar mais, porque eles... [...] o professor de arte tem abertura para fazer a loucuragem que ele quiser. É, se a escola não se importar, a gente pode fazer qualquer coisa. Isso só depende da, sabe, do nosso potencial. Se a gente não vai fazer, então vamos fazer. Mas acho que encaixa”.

“Ela [prática engajada] ia fazer um barulhinho bem baixinho, mas ela ia fazer uma coisinha assim na cabeça, porque é algo bem mais silencioso, não é algo escancarado. É mais sobre o que você vai entender da atividade, porque, quem não tem problemas com isso aqui, tá de boa, ia até fazer atividade, ia fazer assim, ia entender, ah, ok. Aí, quem é o preconceituoso, o que exclui os outros corpos aqui, sabe? Esse daí que ia sentir o peso, ia ver o problema na questão, ia ver o que tava acontecendo. É, que eu saí da escola faz pouco tempo e eu já vi essas coisas acontecendo, tipo, de chegar e a visão da pessoa mudar porque ela viu que não era sempre daquela forma [...] É importante para poder ensinar em sala e plantar sementinhas

mesmo que sutis, na cabeça dos alunos. Pode ser difícil ver uma mudança a curto prazo, mas...”.

Ágata:

“[Em casos de bullying] com certeza! No estágio, eu não tenho nenhuma moral falar na pessoa sobre isso. Mas, com certeza, interviria o conversar com os pais. Diretamente, sabe? Não resolveria isso só em aula. Sei lá, eu acho que esse é um bagulho além, sabe, de sala de aula [...] Eu acho que a minha resposta também é essa. Eu lidaria com o que se apresentasse necessário pra mim”.

Gabriel:

“Eu também, acho. Eu gosto muito do debate de gênero. Tentando fazer isso, mas nem sempre dá, né? [...] Mas eu gosto muito dessa linha. E você percebe que, às vezes, faltou durante o percurso na faculdade esse embate de frente [...] Eu penso que é uma coisa, não sei, que, às vezes, eu sinto que gera desconforto também. Quando tá aquele debate, e eles precisam falar. Mas, eu acho que é bem positivo [...] E outra coisa que eu tenho pensado ultimamente também é a violência teórica, pensando academicamente, de que autores a gente está se relacionando é uma coisa que eu tenho pensado ultimamente e às vezes eu me sinto uma fraude por isso também. [...] Os teóricos também me fizeram pensar em quais referências sobre corpo estou levando para a sala de aula, digo, quem eu levo para falar sobre corpos? Qual o corpo desse autor? Qual a diversidade desse corpo-teórico?”.

Yiya:

“Eu penso assim... Que é uma questão normal, então não é uma coisa que a gente deva ficar trazendo... Tipo, assim: ‘Oh, meu Deus! Gente, olha só, um gay veio apresentar pra gente hoje!’. Eu não acho que seja algo do tipo, mas é tipo assim... Conscientizar crianças. Pessoas pretas existem, pessoas gordas existem, pessoas LGBTQs existem, pessoas ‘tal’ existem. E é uma questão assim, normal. Você tem que explicar pra criança de um jeito simples, porque é simples. Ela tem que... Como é que eu posso pôr em palavras o que eu tô pensando? Ela tem que entender que pessoas diferentes dela existem, e está tudo bem”.

Zi:

“E todo mundo divide o mesmo espaço de terra. Todo mundo é igual nessa parte”.

Yaya:

“Todo mundo está vivendo no mesmo espaço o tempo, digamos. Mas a partir do momento que a criança levantou e falou: ‘Ah, mas o meu pai falou que em gay a gente tem que bater’. Então vamos fazer assim... Vamos explicar. Tem pessoas que são preconceituosas, mas é feio ter preconceito, porque todas as pessoas são pessoas. Todas elas pensam, todas elas vivem. Você explicar pra criança que tudo acontece, tudo existe, conscientizar ela que existe as coisas. E tem consequências pra isso, infelizmente, ainda na sociedade que a gente vive. Mas que isso não é algo que elas devam reproduzir. Ah, o amiguinho veio aqui e ele falou que ele é gay. Você tem um coleguinha e ele é preto”.

Zi:

“Você tem que ensinar que não importa o jeito da pessoa, não importa o país da pessoa, não importa o que ela gosta, deixe de gostar. É uma pessoa, ponto. É uma pessoa tanto quanto você, tanto quanto seu pai, sua mãe, sua irmã. Então, assim, não tem tipo, eu acho que fazer um escarcéu sobre... Eu acho que tipo fomentar mais. As crianças vão focar mais naquilo [...] Sim, eu acho que a arte é bem pra isso, na verdade. Pra gente ter a possibilidade de trabalhar assuntos que, por exemplo, são tabus na escola de forma mais leve, mais divertida. Tipo, trazer uma dança, uma música, uma pintura, uma prática que possa englobar todo mundo. Que possa trazer esses temas e tal”.

Yiya:

“Sim. Eu acho que muitas coisas também poderiam ser mais faladas. Então, tipo assim, dá 1º de setembro, você chega lá no ensino médio: ‘Gente, vamos fazer aqui cartazes de uma campanha contra o suicídio’. Em outubro: ‘Gente, vamos fazer aqui, né, apoiando o outubro rosa’. Porque a gente não pode falar: ‘Gente, mês do orgulho LGBT! Vamos apoiar, vamos falar assim sobre ícones LGBTs no Brasil’.

As falas de Dionísio, Ágata, Gabriel, Yiya e Zi as/os colocam em comprometimento com a discussão sobre gênero, cada um/a à sua maneira. Ágata, Yiya e Zi veem sua participação, principalmente, enquanto mediadoras de situações que surgem em sala de aula. Gabriel e Dionísio indicam caminhos para a inserção do debate no ensino da Arte.

Avaliando a experiência na comunidade, Dionísio disse: “[...] *e também sempre precisamos, como corpos dissidentes, reafirmar nosso lugar e reforçar nossa existência apesar de sermos a minoria [...] [A minha aprendizagem] É algo mais pessoal, mas eu pude ter uma relação melhor com meu próprio corpo e com o lugar que estou inserido. Além de poder ter uma visão melhor sobre outros corpos*”. Um licenciando pôde, na sua vivência na comunidade, produzir deslocamentos, ressignificando sua relação com seu corpo, em meio aos relatos de resistência. Preciado (2018) afirma que essa resistência não é coragem, é um enfrentamento pela sua falta; e fala às outreridades:

Mas porque eu amo vocês, meus pares corajosos, desejo que lhes falte a coragem. Desejo que vocês não tenham mais força para reproduzir a norma, que não tenham mais energia para fabricar a identidade, que percam a fé no que os seus documentos dizem sobre vocês. E uma vez perdida toda a sua coragem, frouxos de alegria, eu desejo que vocês inventem um modo de usar para seus corpos. Porque eu os amo, desejo-os fracos e desprezíveis. Pois é pela fragilidade que a revolução opera (Preciado, 2018, p. 21-22).

Adiante, Gabriel contribuiu com suas colocações: “[...] *o momento de escutar o outro foi a parte mais potente. Como único homem no grupo, me deparei com questão tão caras às mulheres e aos não-binários que ajudaram a repensar atitudes machistas que persistem em ficar, minha relação com meu corpo, gênero e sexualidade*”. Seu depoimento reforça a ideia de que todas as pessoas estão envolvidas com as estruturas de dominação e de opressão, mas também que, com alianças, podemos provocar deslocamentos e rupturas.

Destaco ainda um momento de diálogo com Yiya e Zi no sexto encontro, após Yiya mostrar sua música escolhida ao grupo: “*Então, eu achei bastante útil trazer isso [a música escolhida] porque várias vezes eu saía da reunião... Eu cheguei em casa e fiquei: Caralho! A gente precisa fazer alguma coisa para mudar!*”. Zi reforçou que ela e Yiya saem dos encontros da comunidade conversando sobre as discussões e pensando como podem fazer algo para mudar a realidade. “*Só que quando você senta aqui para conversar sobre isso, é uma coisa que você nota mais ainda*” (Yaya). Assim, Yaya marca a importância do diálogo que envolve o conflito sobre a diferença, sobre a opressão. Os relatos de Yiya e Zi informam que ambas tinham

consciência dos problemas abordados, mas que eles assumiram outra proporção ao serem colocados e discutidos na comunidade.

Segundo hooks (2013), a teorização foi fundamental para ela enquanto lugar de cura, lugar a partir do qual poderia imaginar futuros possíveis e uma vida diferente, pontuando: “A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (hooks, 2013, p. 86). A teoria dá ferramentas para ampliar e organizar o pensamento e a ação, especialmente quando se dá no coletivo:

Refletindo sobre meus próprios trabalhos de teoria feminista, percebo que o texto escrito – a conversa teórica – é mais significativo quando convida as leitoras a se engajar na reflexão crítica e na prática do feminismo. Para mim, essa teoria nasce do concreto, de meus esforços para entender as experiências da vida cotidiana, de meus esforços para intervir criticamente na minha vida e na vida de outras pessoas. Isso, para mim, é o que torna possível a transformação feminista. Se o testemunho pessoal, a experiência pessoal, é um terreno tão fértil para a produção de uma teoria feminista libertadora, é porque geralmente constitui a base da nossa teorização. Enquanto trabalhamos para resolver as questões mais prementes da nossa vida cotidiana [...], nos engajamos num processo crítico de teorização que nos capacita e fortalece (hooks, 2013, p. 97).

A comunidade de aprendizagem e a pesquisa me permitiram experimentar a sensação da qual fala hooks. O movimento de comprometimento e engajamento que a autora defende em uma comunidade de aprendizagem esteve presente também em falas das/os licencia(n)das/os, embora eu tenha a consciência de suas identidades fluidas e em processo, também de que as condições de estabelecimento da comunidade propiciaram que pessoas engajadas em questões de gênero se inscrevessem.

Retomo, assim, hooks (2021) e(m) seu esperar, em busca de alianças para práticas pedagógicas que resistam à dominação e às opressões de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de etnia, entre outros eixos de relações de poder.

5.5 RASCUNHO DE ROTAS PROVISÓRIAS

As falas das/os licencia(n)das/os sobre a relação da sua identidade com os seus processos criativos afirmam discursos que reforçam a ligação entre autoria e obra, em uma não neutralidade do processo criativo. No entanto, não trouxeram elementos que indiquem se há ou não uma prática engajada (consciente) em seus processos.

Os discursos que emergiram por meio de suas escolhas de repertório puderam, no entanto, reafirmar o comprometimento enquanto questionadoras/es de padrões da cisheteronormatividade.

Enquanto professoras/es, somos confrontadas/os com questões de gênero na escola, por mais que nos ausentemos da discussão e, diante disso, é necessário fazer escolhas. Ágata foi colocada em uma situação a partir da qual teve a reação de se posicionar com uma fala que provoca deslocamentos; a experiência teve reflexos acerca da sua visão sobre o ensino. Assumir-se lésbica pode implicar na ampliação de possibilidades de vivências de uma mulheridade e de uma sexualidade para além dos padrões impostos.

As práticas normativas da cisheteronormatividade estão presentes e naturalizadas na escola, que, em geral, não abre o diálogo para diferentes compreensões de gênero. Na formação da criança e da/o adolescente vão se firmando padrões de feminilidade e de masculinidade que reafirmam os papéis dentro da matriz heterossexual. Durante a adolescência, reafirmam-se nos corpos as marcas do reforço ou do deslocamento das normas. Então, abrir espaço para dialogar sobre/com as diferenças no gênero, bem como sobre outros eixos de relações de poder, contribui para uma constituição da identidade mais autônoma, no sentido de ampliar as possibilidades de existência.

As/os licencia(n)das/os, durante a comunidade de aprendizagem, compartilharam muitas narrativas confessionais que mostraram seus posicionamentos comprometidos em práticas de resistência, que produziram e produzem deslocamentos. Todas/os reconheceram que a experiência docente no ensino de Arte provavelmente exigirá delas/es, em algum momento, comprometimento pelo enfrentamento das opressões de gênero. Dionísio e Gabriel pensam e agem no sentido de inserir práticas de ruptura com a dominação e a opressão de gênero. Ágata, Zi e Yiya acreditam ser melhor interferir somente quando julgarem necessário. Todas/os relacionam gênero a outras questões éticas e políticas.

“IN.CONFORMAR QUANDO FOR MAR”: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRANSGREDIR

Tentar me aproximar das ideias de uma comunidade de aprendizagem para discutir o gênero e a constituição da identidade, por meio da arte, com licença(n)das/os: o que isto tem a ver com a arte?

Desde o início do doutorado, ao ler hooks (2013), fiquei entusiasmada com a ideia de construir uma situação de aprendizagem amparada em suas ideias sobre comunidade de aprendizagem. Eu queria discutir gênero nesse contexto, mas não imaginava ainda como seria a abordagem, e a pergunta acima ressoava na minha cabeça. E assim continuou, até mesmo depois da qualificação: o que isto tem a ver com a arte? Ao desenvolver mais as análises, fui percebendo o porquê do incômodo: eu estava presa à ideia de que a arte é “ela só”, isolada, à parte.

A minha aprendizagem no curso de Licenciatura em Música me levou a cristalizar uma verdade: a de que o ensino de música deve focar no fazer musical, e que falar *sobre* música não é *ensinar música*. Desse modo, aprendi uma visão de verdade única, sem questionar. Não percebi que, na verdade, os autores que tive como referência não demonizavam o falar sobre música, mas que, geralmente, posicionavam-se no sentido de que esse “sobre” é uma parte da educação musical. De toda forma, compartilho esses pensamentos porque entendo, hoje, que não preciso me fixar em uma determinada posição fechada, que talvez os deslocamentos me façam ampliar a compreensão da música, da arte. O ensino de arte não “tem que”, ele se faz no (des)fazer-se.

O fazer musical carrega – queira ou não – questões éticas e políticas. Acreditar que uma abordagem formalista da música/arte no ensino é o único caminho, e que as questões sociais, éticas, políticas, culturais não são “conteúdo” para se abordar em seu ensino contribui para a manutenção do sistema branco capitalista e da cisheteronormatividade binária de gênero. Substituo a expressão “corpo generificado”, de uma citação de Butler (2024), feita na seção anterior, pelo termo música, ou melhor, arte: a arte “[...] toma forma dentro de instituições como a família ou o local de trabalho, e desembaraçá-la das formas sociais definidoras é perder sua definição histórica em prol de um ‘fato’ que é alheado das relações vividas e das realidades históricas” (Butler, 2024, p. 188). Desembaraçar ou não a arte de suas formas sociais definidoras é uma escolha (ou renúncia) do/a professor/a de arte que tem efeitos na aprendizagem.

A pesquisa me proporcionou ampliar as possibilidades de compreensão sobre o ensino de música e de arte, e me fez mais ciente da responsabilidade que carrego na minha profissão. Impactou-me também no meu fazer artístico, que se intensificou neste período por uma necessidade de criar, fazendo-me descobrir novos caminhos para o conhecimento e, portanto, autoconhecimento. As escolhas envolvidas na minha pesquisa e na minha escrita são ético-políticas, mas também estéticas. Minha experiência com a pesquisa me afetou na forma de pensar as conexões arte, pesquisa, cultura, extensão, ensino, vida: o que certamente produzirá ressonâncias no meu pensamento-ação. Concluo que a pesquisa tem, sim, muito a ver com arte! E não com uma arte isolada da vida e das questões éticas e políticas, mas uma que produz saberes na cooperação, na coletividade, no diálogo.

Reforço, novamente, que não tive a intenção de “verificar a aplicação” do conceito de comunidade de aprendizagem. Ao me utilizar de ferramentas oferecidas por hooks (2021, 2020, 2013), quis proporcionar uma experiência de aproximação com suas ideias, como pude observar pelas inúmeras narrativas confessionais compartilhadas por todas/os no grupo, embora alguns/mas tenham participado mais, em termos de presença e de compartilhamento de histórias. Praticamos a escuta atenta, o que foi destacado por Gabriel como a mais potente experiência ao participar da comunidade.

Enquanto professora, acrescento o quanto essa prática colaborou em vários momentos para a abordagem de questões que havia programado, sendo o compartilhamento de histórias fundamental nesse sentido. Especialmente nos últimos encontros, recordei-me das palavras de bell sobre a importância de que as histórias compartilhadas tivessem relação com o que estava sendo abordado, o que me fez, em alguns momentos, intervir para que as discussões não se perdessem em relação às proposições. Ágata, Zi e Yiya, de uma forma geral, tiveram uma participação mais ativa, Gabriel, por sua vez, justificou que buscou escutar mais, em função de ser o único homem cis. Todas as contribuições, dentro das possibilidades de cada um/a, foram importantes para as discussões. A participação da equipe no compartilhamento de histórias e de narrativas confessionais foi igualmente significativo, na medida em que desencadeou outras histórias e narrativas por parte das/os licencia(n)das/os. Fazendo-nos e desfazendo-nos, uns/umas com as/os outras/os.

Nos diálogos, predominou a cooperação, com muitos momentos de conexão e consonância. O conflito não foi evitado, entendendo-o aqui como a abordagem dos eixos de relações de poder a partir das posições-sujeito que ocupamos. Por outro lado, pode-se dizer que não houve “conflito” praticamente, em termos de divergências acirradas ou confronto. Isso se

deve, possivelmente, ao fato de que as/os licencia(n)das/os que participaram da comunidade se inscreveram justamente pelo interesse em abordagens de gênero para além da cisheteronormatividade, o que pode ter dado condições para que a cooperação ocorresse. Aqui, retomo a pergunta feita na introdução, que me motivou também à pesquisa: essas pessoas estariam vendo o curso de Arte como um espaço em que discursos de resistência LGBTQIAPN+ podem circular? Embora não possa generalizar para todo o contexto do curso de Arte, certamente no âmbito da pesquisa esse espaço foi possível produzir esse espaço.

O projeto de extensão “Corpo e Arte: diálogos em comunidade” foi feito como curso de extensão, porém, algumas falas das/os licencia(n)das/os me fizeram pensar em como estavam apreendendo a vivência. Ao fim do primeiro encontro, Zi e Yiya comentaram, na saída, que o tempo havia passado muito rápido e nem tinham sentido, que a discussão foi boa. Uma delas falou algo como “Mas nem parece aula, só nós falamos”⁵⁹. Chamou minha atenção sua fala, no sentido de que é uma constante na minha prática “me vigiar” para não me colocar no centro da aula o tempo todo, em toda aula, o que reforça o discurso de que o/a professor/a detém o conhecimento e o transmite. Também relato que, Ágata, ao narrar o episódio durante o estágio no quinto encontro, chegou a perguntar: “Posso contar? Não vou sair muito do assunto?”. Depois questioneei se ela havia percebido que a experiência vivenciada tinha relação com o que estávamos abordando, ao que ela respondeu negativamente. A abordagem de gênero, raça, etnia, classe em situações de ensino de Arte não estaria sendo vista como “conteúdo”? Ou eu estaria conduzindo mal a discussão na comunidade? Seria imprudente qualquer resposta nesse sentido, mas as duas situações me movem a (re)pensar possibilidades para minha prática pedagógica.

A arte possibilitou a emergência de discussões sobre gênero e sobre a constituição discursiva da identidade na comunidade, seja por meio da contextualização sobre artistas ou por meio das produções artísticas em si. A curadoria artístico-educativa propiciou uma abordagem sobre a construção do sujeito, de modo que pensar o encontro eu e outro pela arte oportunizou o surgimento de discursos sobre gênero (sexo, sexualidade, desejo), raça, etnia, classe, neurotipicidade, entre outros. Nesse processo, emergiram falas posicionadas contra os binarismos, com foco em gênero, raça e sexualidade, e a exclusão/opressão por eles produzidos contra corpos dissidentes.

⁵⁹ Tomei a liberdade de inserir a fala com base na minha memória, tendo em vista que a conversa se deu após a finalização da gravação.

Yiya, Zi e Dionísio trouxeram, a partir de seus repertórios, exemplos musicais de artistas que tratam sobre: a luta para a mudança da realidade; a crítica à hipocrisia que pode haver na constituição de um modelo padrão de família; a crítica à transfobia em contraposição à objetificação da mulher trans. Esses discursos destacados em suas escolhas puderam reafirmar seus comprometimentos enquanto questionadoras/es de padrões da cisheteronormatividade.

As/os licencia(n)das/os identificaram-se em suas posições-sujeito em relação aos eixos de relações de poder, destacando as autodefinições como outreridades no gênero e na sexualidade: pessoa não-binária, menina/mulher masculina, homem trans, *gay*, panssexual, lésbica, aromântico, assexual.

As questões de etnia/raça e de neurotipicidade podem ser mais exploradas em pesquisas futuras, tendo em vista que não foram discutidas as posições de hegemonia ocupadas pela maioria do grupo. A branquitude não foi abordada pela maioria branca, sendo que somente Ágata, em sua ressignificação sobre sua ascendência indígena, levantou questões sobre o fato de se considerar cabocla; ela também trata de sua neurodivergência, assim como Dionísio, relacionando-a com a vivência de gênero.

As falas sobre a constituição discursiva da identidade possibilitaram localizar os discursos em diálogo com Butler (2019, 2016) e Foucault (2010, 2007, 1995), no que tange à sua limitação, historicidade e sua (des)construção contínua, em meio a práticas discursivas que nos limitam, mas que possibilitam brechas para agência. Foram estabelecidas relações entre colonialidade e constituição discursiva da identidade, com o apontamento da importância das normatividades de gênero e de raça para esse processo. Em sum, a discussão sobre a constituição discursiva da identidade permite o tensionamento do gênero e de outros eixos de relações de poder, contribuindo para uma prática engajada feminista.

Para além, os diálogos apontam o gênero como um processo contínuo e limitado pela cisheteronormatividade, em acordo com o pensamento de Butler (2022, 2019, 2016). No entanto, em contraposição ao pensamento da autora, os participantes destacaram, por vezes, uma agência do fazer como uma escolha livre e, em outras, baseiam-se na ideia de uma essência – apesar de também reforçarem o gênero como um (des)fazer na repetição. Dionísio apresentou falas que podem alinhadas com discursos que separam sexo/gênero como expressões do binarismo natureza/cultura; as/os demais não apresentaram posicionamentos nesse sentido.

As falas reforçam que esse (des)fazer gênero é materializa-se nos corpos e que a atribuição do sexo é fundamental para esse processo, ocorrendo diversas vezes ao longo da vida, seja em concordância ou em ruptura com a atribuição inicial. Ao romperem, não

performando de forma inequívoca as normatividades de gênero, são excluídos, sofrendo opressão. As intervenções corporais e o uso de tecnologias farmacopornográficas são naturalizadas quando pessoas reforçam os estereótipos de gênero condizentes com a cisheteronormatividade.

Entre as licenciandas, emergiram discursos que inferem que ser mulher é “tornar-se”, um caminho que prepara as meninas para o papel de esposas e de mães, submissas ao homem, figura central na família nuclear imposta no processo de colonialidade. Sobre isso, as/os licencia(n)das/os se posicionaram em alguns pontos em ruptura com a ideia de amor romântico e a constituição tradicional de família. Também problematizaram, em suas narrativas, a hiperssexualização de meninas, como em concursos de beleza, especialmente os infantis; a ideia de mulher (feminilidade) e de homem (masculinidade) hegemônica; a objetificação de mulheres e seu tratamento como propriedade dos homens.

As performatividades normativas de feminino/masculino reforçam a cisheteronormatividade, o que interfere na autoestima de pessoas dissidentes de gênero, produzindo sentimento de fraude. Ágata foi a única do grupo que não sofreu pressão da família por uma performatividade de gênero. Gabriel, em sua masculinidade periférica, sentiu efeitos em sua autoestima.

As pessoas trans são alvo não só dos movimentos antigênero, como também de feminismos radicais. Nessa direção, as/os licenciandas/os se posicionam contra a transfobia, relatando o crescimento de atos transfóbicos na universidade. O movimento tem sido disseminado pelo pânico da destruição da família, “do homem”, “da mulher”, muitas vezes impulsionado pelo fundamentalismo religioso e pela ressignificação dos saberes cristãos pelas pessoas trans se torna uma forma de resistência.

As/os licencia(n)das/os reforçaram, ainda, discursos que relacionam autoria e obra, em uma posição de não neutralidade do processo criativo, embora não indiquem uma postura de engajamento.

Quanto às suas possíveis atuações em sala de aula, reconheceram que é necessário posicionar-se na luta contra a opressão de gênero. Dionísio e Gabriel defendem a inserção de práticas de ruptura com a dominação e a opressão de gênero, enquanto as outras licenciandas preferem se posicionar apenas quando necessário. Para o grupo, gênero é questão ética e política que se entrelaça com outras temáticas, como capitalismo, monogamia, sexualidade, humanização, questão climática. Assim, abrir espaço para dialogar com as diferenças é, portanto, abrir espaço também para resistência, para uma constituição da identidade mais

autônoma, no sentido de ampliar as possibilidades de existência. Nesse sentido, as/os licencia(n)das/os, durante a comunidade de aprendizagem, compartilharam muitas narrativas confessionais que mostraram seus posicionamentos comprometidos em práticas de resistência, que produziram e produzem deslocamentos.

Por fim, gostaria de ressaltar algo que chamou muita atenção na pesquisa, mas que aparece de forma tímida nesta tese. Houve muitas falas relativas à saúde mental: sofrimento psíquico, relações das discussões com processos terapêuticos das/os licencia(n)da/os, laudos equivocados, tentativas de suicídio, depressão, ansiedade, internações, acesso à tratamento, transtornos psiquiátricos em geral, relação da arte como cura ou escape, entre outros tópicos. O quarto encontro, dedicado à Stela do Patrocínio, fez emergir mais questões do tipo, além de assuntos como autoria, apropriação e legitimação da arte. Como os assuntos iam ampliar muito a discussão, para além do proposto, penso em retomá-los em outra oportunidade, levando em consideração a urgência da temática dentro dos espaços educacionais.

*

A arte não é neutra, tampouco a docência e a pesquisa. E o que elas dizem sobre nossos sonhos, nossas ideias, nossas vivências, nossos desejos? É possível uma pedagogia feminista engajada? É possível pensar as diferenças eu e outro de forma a não cooperar para as estruturas hegemônicas de dominação?

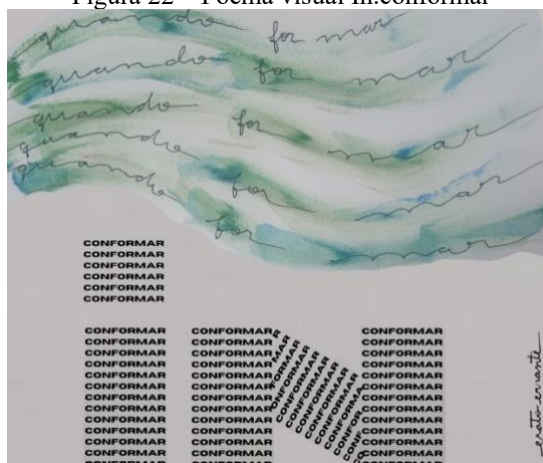
As questões de gênero sempre estiveram presentes na minha vida de forma intuitiva, embora eu nunca tivesse pensado no gênero como campo de pesquisa. Durante o mestrado, sob a orientação do Rafa (presente na minha banca), tive a oportunidade de me aproximar da temática, mas optei por outros caminhos, apesar de ter acompanhado o trabalho de colegas no grupo de pesquisa e ter realizado uma disciplina sobre gênero na educação. Minha descoberta como feminista se deu gradativamente, desde então.

Minha incursão nos estudos feministas e de gênero ocorreu efetivamente no doutorado, quando, corajosamente, minha orientadora me acolheu sem que eu tivesse um mínimo de leituras na área. Fui apresentada pela Bettina à bell hooks, por meio da obra *Ensinando a transgredir*, em uma disciplina cuja avaliação envolvia a realização de um diário de artista. No encontro, com bell, fui provocada a transgredir a própria imagem que construí da palavra “transgressão”, o que foi começando a me dar ferramentas para compreender posicionamentos teórico-políticos sobre os quais eu não tinha base. Aliás, a pesquisa me desafiou também em

um percurso de repensar a palavra, a linguagem, o que motivou – e me desafiou, também – mais ainda a minha escrita acadêmica e poética.

Foi repensando o transgredir de bell hooks que me veio a palavra “conformar”, que sempre me soou tão positiva, em oposição à ideia de “inconformar”. Conformar-se, adequar-se, adaptar-se: realmente, ações necessárias na vida, mas nem sempre. A binariedade presente – bem/mal, bom/ruim, positivo/negativo – fez-se presente. Retomei, então, a metáfora da vida como mar, ao pensar que há momentos que nos exigem nadar até mesmo contra a correnteza para sobreviver; há outros em que nos deixamos levar, como boias, para preservar a saúde e a resistência; e há aqueles em que conseguimos navegar em busca de um lugar no qual possamos descansar. Podemos nos munir de ferramentas para lidar melhor com a navegação. Por vezes, sinto que podemos nos conectar tanto ao mar que nos transformamos nele. O conformar-se não é bom ou ruim, tampouco o inconformar-se. Naveguei, assim, pela escrita do poema visual (Figura 22), primeiramente desenhado à mão no meu diário de artista da disciplina.

Figura 22 – Poema visual In.conformar



Fonte: Autoria própria (2022).

Sigamos. Juntas/os.

Navegando...

E in.conformando.

REFERÊNCIAS

- ABRAI. **O que é ser intersexo**. Associação Brasileira de Intersexos. Disponível em: <https://abrai.org.br>. Acesso em: 20 dez. 2025.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, Thiago Moessa; VAZ, Telma Romilda Duarte; SILVA, Marco Antonio Costa da; FONSECA, Wagner de Souza da Fonseca. Análise de discurso e Michel Foucault: caminhos para a pesquisa em educação. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 9, n. 21, p. 151-164, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/16177>. Acesso em: 9 nov. 2025.
- ARAÚJO, Gabriela Costa; SANTOS, Mayra da Silva; MORUZZI, Andrea Braga. Perspectivas femininas no currículo escolar: um olhar feminista sobre os desafios e potencialidades na implementação da Lei nº 14.986/2024. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v. 16, n. 47, p. 461-481, 2025. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/9918/6787>. Acesso em: 28 jan. 2026.
- ASSIS, Gláucia Oliveira; SIQUEIRA, Sueli. Entre o Brasil e a Europa: brasileiras negociando gênero e raça nas representações sobre “a mulher brasileira”. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 63, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/ttsdSYVDcgJfzjWwLKfNVCp/>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- ASSIS, Luana Sevarolli. **Lésbica caminhoneira e professora: uma pedagogia crítica ao regime político heterossexual**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Cênicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.
- ÁVILA, Simone. **Transmasculinidades: a emergência de novas identidades políticas e sociais**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2014.
- BASTONE, Petra. Performatividade e sujeitos generificados. In: RODRIGUES, Carla (org.). **Para ler Judith Butler**. Rio de Janeiro: Numa, 2025.
- BASTOS, Marcus; ARANTES, Priscila. Poesia, corpo e rede na obra de Lenora de Barros. **Revista FronteiraZ**, n. 27, p. 5-17, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/fronteiraz/article/view/54713>. Acesso em: 9 nov. 2025.
- BATCHELOR, David. **Minimalismo**. Tradução: Célia Euvaldo. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1999.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERGAMASCHI, Bárbara. O Eterno Nascimento da Forma. Fotopoemações de Anna Maria Maiolino. **Concinnitas**, ano 19, n. 33, p. 210-237, 2018. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/751295188/danicavalcante-40229-136294-1-CE-1>. Acesso em: 9 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 de dezembro de 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114986.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 28 jan. 2026.

BRASIL. SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. **Pardos são maioria da população brasileira pela primeira vez, indica IBGE**. Censo 2022. Brasília, 22 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/12/pardos-sao-maioria-da-populacao-brasileira-pela-primeira-vez-indica-ibge>. Acesso em: 30 jul. 2025.

BUTCH. In: **Resource Center for Sexual & Gender Diversity. LGBTQIA+ Glossary**. Disponível em: <https://rcsgd.sa.ucsb.edu/resources/lgbtqia-informational-resources/lgbtqia-glossary?term=butch&letter=All>. Acesso em: 18 set. 2025.

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?** Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2024.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**. Os limites discursivos do “sexo”. Tradução: Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2023.

BUTLER, Judith. **Desfazendo gênero**. Tradução: Aléxia Bretas, Ana Luiza Gussen, Beatriz Zampieri, Petra Bastone e Victor Galdino. Coord. Trad. Carla Rodrigues. São Paulo: Unesp, 2022.

BUTLER, Judith. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e a teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 213-230.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CALLOU, Tiago Alves. **Transvivências nos terreiros**: transgeneridades e religiões afro-brasileiras. Orientadora: Dilaine Soares Sampaio. 2024. Tese (Doutorado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

CAMARGO, Nathalia Santos. **Discursos e regimes de verdade sobre as mulheres e a prostituição em A Pécora, de Natália Correia**. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2024.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução: Ingrid Müller Xavier. Revisão Técnica: Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. **Para uma filosofia do inferno na educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CORDOVA, Jonara. **“Quem sou eu”**: a transitoriedade na performance de Linn da Quebrada por um viés interseccional. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2022.

COUTINHO, Andréa Senra; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Artes visuais e feminismos: implicações pedagógicas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 181-190, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/7688>. Acesso em: 9 nov. 2025.

CRUZ, Isaura Suélen Tupiniquim. **Censura e ataques contra artistas do corpo no Brasil com a ascensão da extrema direita na política**: uma análise de casos entre os anos de 2017/2020. 2023. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Paraíba, 2023.

CUNHA, Andréa Mendonça. **Sapatão, lésbica, caminhoneira, lady, butch**: o que você *queer*? Uma análise da (des)construção do *ethos* da mulher lésbica em canais do *youtube*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2021.

DELL’AGLIO, Daniela Dalbosco. Revisitando as “Jornadas de Junho” das “bolhas” ao “choque”: reverberações no campo dos feminismos. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 35, p. 1-10, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psusp/a/5ZsFkWvKKdcpMMDWxYHTRym/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2026.

DIAS, Taís Ritter. **Ensino da arte e feminismos**: urdiduras entre relações de poder e resistências. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2017.

DIAS, Taís Ritter; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Gênero e ensino de Artes Visuais: desafios, armadilhas e resistências. **Revista Estudos Feministas**, n. 27, v. 3, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1806-9584-2019v27n356280/42056>. Acesso em: 14 jan. 2025.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Lenora de Barros**. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa109502/lenora-de-barros>. Acesso em: 7 ago. 2024.

FARIAS, Leidiane Alves de. **Comunicação e feminismo**: experiências ciberfeministas no Brasil. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2015.

FAVERO, Sofia. **Psicologia suja**. Salvador: Devires, BA, 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. rev. e aum. 31. impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. *In*: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/591>. Acesso em: 9 nov. 2025.

FORPROEX. **Extensão Universitária**: organização e sistematização. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Edison José Corrêa (org.). Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte, MG: Coopmed, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução: Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREITAS, Ricardo Oliveira de; OLIVEIRA, Fabrício Brandão Amorim. Rasgos na invisibilidade: arte e palavra como potências do eu. **Revell**, v. 2, n. 22, p. 364-385, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7168677>. Acesso em: 27 jan. 2026.

FUÃO, Fernando Freitas. Família: arquitetura e domesticação. **Revista Estética e Semiótica**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 22-47, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/esteticaesemiotica/article/view/45832/38536>. Acesso em 10 jan. 2026.

GELEDÉS. **E não sou uma mulher? Sojourner Truth**. Instituto da Mulher Negra. Tradução: Osmundo Pinho. 9 de janeiro de 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 1 dez. 2025.

GOMES, Érica Dias. **Das entranhas**. Curitiba, PR: Toma Aí Um Poema, 2025.

GOMES, Érica Dias. **Sou.l**. Belo Horizonte, MG: Caravana, 2023.

GOMES, Érica Dias. Aprendendo a ensinar música: reflexões sobre o início da carreira. **Revista InCantare**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 62-78, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/incantare/article/view/701>. Acesso em: 27 jan. 2025.

GONÇALVES, Fernando do Nascimento. Ficção visionária e anticolonialidade no filme “O que não tem espaço está em todo lugar”, de Jota Mombaça. **Brazilian Journal of Latin**

American Studies, v. 22, n. 46, p. 187-206, 2023. Disponível em: <https://revistas.usp.br/prolam/article/view/211328>. Acesso em: 26 jan. 2025.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da Amefricanidade. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 340-352.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez, em primeira pessoa. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

HABIB, Ian Guimarães. **Corpos transformacionais: a transformação corporal nas artes da cena**. 2021. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2021.

hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução: Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. **Manual de entrevista**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

JIMENEZ, Maria Luisa Jimenez. Gordofobia na moda plus size. **Signos do consumo**, v. 3, n. 1, p. 111-113, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3502/350270270010/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

JOTA MOMBAÇA. Jota Mombaça. Disponível em: <https://www.jotamombaca.com/>. Acesso em: 9 jun. 2024.

JULIO, Suelen Siqueira. Regimes de alteridade na construção de histórias nacionais: a mulher indígena como um duplo Outro. *In*: **Anais da 33ª RBA - Reunião Brasileira de Antropologia**. 33ª RBA – Reunião Brasileira de Antropologia, 2022, Online. 2022.

Disponível em:

https://www.abant.org.br/files/1661371408_ARQUIVO_ddeefe35244c25b7f46856dbe201de1f.pdf. Acesso em: 26 jan. 2026.

KILOMBOLA, Djankaw. **Bajubás poéticas da travesti quilombola**. Coleção Pajubá. Cotia, SP: Hecatombe, 2023.

KREMER, Margarita; NACHTIGALL, Ethiene; MACHADO, Yuri Flores. Lenora de Barros. *In*: Ribeiro, Katiana (org.). **Eloquência e eficácia: material educativo**. Viamão, RS: Equipe FVCB, 2024. Disponível em: <https://fvcb.com.br/wp-content/uploads/2024/11/material-educativo-eloquencia-e-eficacia.pdf>. Acesso em 16 jan. 2026.

KRYVORUCHKO, Svitlana; SPECHT, André Luís; FROTSCHER, Méri. “No mar de memórias negras me perdi...”, “Corpas que incomodam”, “Alimento matriarcal”, “En-cantos

do kilombo”, “Quem sou eu?”. Sobre a autora Djankaw Kilombola de Lima Marques. *Astraea*, v. 6, n. 1, p. 102-120, 2025. Disponível em: <https://astraea-journal.org/index.php/journal/article/view/132/199>. Acesso em 20 dez. 2025.

LENORA DE BARROS (17/04/2012). [S. l.; s. n.], 2020. 1 vídeo (2h23min36s). Publicado pelo canal MAC USP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LG82fl132s8>. Acesso em: 26 out. 2023.

LIMA, Suome Matheus Vilela de. **Multidões transviades**: a encruzilhada de saberes, narrativas e localizações de gêneros. Orientador: Wiliam Siqueira Peres. 2023. 189 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis: UNESP, 2023.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Por uma virada artístico-estética dos processos formativos para a docência. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 55, p. 1-16, 2025. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/11345/5356>. Acesso em: 4 fev. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 356-377.

MAIOLINO, Anna Maria. Tudo começa pela boca. Entrevista de Anna Maria Maiolino com Ana Linnemann, André Vechi, Chico Fernandes, Cezar Bartholomeu, Fernanda Pequeno, Inês de Araújo, Livia Bertuzzi, Livia Flores, Maria Luisa Tavora, Natália Quinderé, Vanessa Santos. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 6-25, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/10223>. Acesso em: 5 fev. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2 ed. 5 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2024. p. 27-53.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de arte? *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/9516>. Acesso em: 8 fev. 2025.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias (coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 9-27, 2006.

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil Monárquico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MELO, Natalia Farkatt Tabosa de. **Ciberfeminismo na atualidade**: uma análise da percepção de mulheres brasileiras face ao feminismo nas redes sociais. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Minho, Guimarães, Portugal, 2020.

MENDES, Mônica Vitória dos Santos. **Não se nasce menina ou super-heroína, torna-se: gênero e representações em animações televisivas.** 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UERJ, 2018.

MIKULSKI, Carla Magalhães. **Para além dos contos de fada: princesas Disney e concepções de gênero na perspectiva de adolescentes.** 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador: UFBA, 2024.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Panorama dos suicídios e lesões autoprovocadas no Brasil de 2010 a 2021. **Boletim Epidemiológico**, Brasília, v. 55, n. 6, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2024/boletim-epidemiologico-volume-55-no-04.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2026.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOURA, Thales Gabriel Trindade de. **Poéticas transmasculinas: de Herzer aos dias atuais.** 2024. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: UFMG, 2024.

MULHERIDADES: ENLACES POÉTICOS. Catálogo digital. Disponível em: <https://shre.ink/5wVH>. Acesso em: 1 dez. 2025.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo.** São Paulo: Jandaíra, 2023.

NÚÑEZ, Geni. **Descolonizando afetos: experimentações sobre outras formas de amar.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

ORRÚ, Sílvia Ester. “Cê nem parece autista”. O movimento anticapacitista na literatura de mulheres autistas. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 47, p. 1-10, 2025. Disponível em: <https://jornalatipico.com.br/wp-content/uploads/2025/12/74766-Texto-do-artigo-751375313388-1-10-20250703.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2026.

OYEWUMÍ, Oyèrónké. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 2 ed. 5 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2024. p. 171-181.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

PASSOS, Izabel Christina Friche. A análise Foucaultiana do discurso e sua utilização em pesquisa etnográfica. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 35, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/23339/25411>. Acesso em: 4 fev. 2025.

PATROCÍNIO, Stela do. **Reino dos bichos e dos animais é o meu nome**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2001.

PELÚCIO, Larissa. Menstruar é político: notas (auto)etnográficas sobre Educação Menstrual Emancipadora. **Revista Antropologia da UFSCAR (R@U)**, São Carlos, v. 16, n. 2, p. 158-180, 2024. Disponível em: https://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2025/11/R@U_16-2_09.pdf. Acesso em: 27 jan. 2026.

PINHEIRO, Isael da Silva. **Arandu: a pedagogia Guarani das belas palavras**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2024.

PIRES, Desirée; MOTTA, Amanda. Todo espaço é político: ativismo de mulheres nas redes sociais. **Redoc.**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 143-161, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/49604>. Acesso em: 8 jun. 2025.

PORTUGAL, Mirela Gonçalves. blasFÊMEA: espiritualidade e sexualidade em “Oração”. In: FLAUZINA, Ana (org.). **Repertórios da resistência: arte, justiça e os horizontes da luta negra no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2023.

PRATES, Letícia Pedrassa. **Fascismo, nazismo e seus neologismos: uma abordagem arquivística de inspiração foucaultiana**. 2024. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo: UNIOESTE, 2024.

PRECIADO, Paul. **Transfeminismo**. Caixa Pandemia. Série de cordéis. São Paulo: n-1 edições, 2018.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. **Experiências transmasculinas: o limiar entre corpo, gênero e desejo na constituição de um sentido de si**. Salvador: EDUFBA, 2023.

ROCHA, Leonardo Rafael Leite da. A multiplicidade da categoria parda e a questão dos descendentes de indígenas. In: SOUSA JUNIOR, Manuel Alves de; RANGEL, Tauã Lima Verdan (org.). **(Re) construindo saberes: raças, racismo e educação antirracista**. V. I. Itapiranga, SC: Schreiber, 2025.

ROCHA, Rose de Melo; REZENDE, Aline. Diva da sarjeta: ideologia envidescida e blasfêma pop-profana nas políticas de audiovisibilidade da travesti paulistana Linn da Quebrada. **Contracampo**, Niterói, v. 38, n. 1, p. 22-34, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/28079>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ROCHA, Rose de Melo; RIZAN, Thiago. Pistas reflexivas para uma cartografia dos ativismos de gênero no Brasil. In: FERNANDES, Cíntia Sanmartin *et al.* (org.). **Artivismos urbanos: sobrevivendo em tempos de urgências**. Porto Alegre: Sulina, 2022.

RODRIGUES, Ione Lima dos Santos; SANTIAGO, Adenilton de Jesus; SANTOS, Janaína de Jesus. Por trás das paredes da casa de bonecas: uma análise crítica da música “Dollhouse” de Melanie Martinez como denúncia das aparências enganosas na família patriarcal. In: Seminário Interdisciplinar de Ensino, Extensão e Pesquisa, 6, Caetité, 2024. In: **Anais do VI Seminário Interdisciplinar de Ensino, Extensão e Pesquisa**. p. 1-6, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/sieep/article/view/23582/15681>. Acesso em: 22 jan. 2026.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a “economia política” do sexo. Tradução: Christine Rufino Dabat; Edileusa Oliveira da Rocha; Sonia Corrêa. Recife: SOS Corpo, 1993. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1919>. Acesso em: 18 nov. 2025.

SADIE, Stanley (ed.). **Dicionário Grove de Música** – edição concisa. Tradução: Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SAGGIORO, Za Chacon. O sentido do sangue: considerações menstruais que vazam da norma. **Revista Antropologia da UFSCAR (R@U)**, São Carlos, v. 16, n. 2, p. 14-33, 2024. Disponível em: https://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2025/11/R@U_16-2_02.pdf. Acesso em: 27 jan. 2026.

SALGADO, Gisele Mascarelli. Direito à educação de mulheres e meninas autistas. **Educação Inclusiva (REIN)**, v. 8, n. 1, p. 27-41, 2023. Disponível em: https://revista.uepb.edu.br/REIN/pt_BR/article/view/1720. Acesso em: 20 nov. 2025.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Tradução: Guacira Lopes Louro. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Arlei Wiclif Leal da. **Identidades legitimamente diversas**: um estudo pela visibilidade inclusiva da não-binariedade de gênero. 2021. Tese (Doutorado em Filosofia do Direito e Teoria Geral do Direito) – Universidade de São Paulo, São Paulo: USP, 2021.

SOUSA, Vanessa Seves Deister de; GOMES, Érica Dias; SANTOS, Andressa Rodrigues dos; BARTOSKI, Carolini Przybysz; LUCAS, Cristhian; FREITAS, Gabriela de; MAREK, Jienefer Daiane; AMARAL, Liliane do; DARIZ, Pamela Cristina; OLIVEIRA, Larissa Damaris Lorena de. Coletivo 4’3’’: relato de experiências sobre as Performações Poéticas. In: SILVA, Clayton Luiz da; REZENDE, Cláudia Cabral; PADILHA, Regina Célia H. W. **Diálogos universitários**: direitos humanos, diversidade e outros temas contemporâneos. Guarapuava: Apprehendere, 2019.

TENÓRIO, Leonardo Farias Pessoa; PRADO, Marco Aurélio Máximo. As contradições da patologização das identidades trans e argumentos para a mudança de paradigma. **Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 5, p. 41-55, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/17175/11332>. Acesso em: 10 dez. 2025.

TERENA, Laura Magalhães; BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. Etnia e nominação: ancestralidades em disputa e recomposições. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 34, p. 1-9, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/PLxNstwwfnp5xyNML8jsvgh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2026.

ZACHARIAS, Anna Carolina Vicentini. **Stella do Patrocínio**: ou o retorno de quem sempre esteve aqui. Rio de Janeiro: Telha, 2024.

WEBER, Gabrielle. LGB sem o T: estratégia segregacionista e transfóbica. **Jornal da USP**, São Paulo: USP, outubro de 2025. Disponível em: <https://www.lgbinternational.org/#countries>. Acesso em 18 jan. 2026.

WITZEL, Denise Gabriel; SCHREINER, Maxmillian Gomes. No “falatório” de Stella do Patrocínio: um corpo de mulher agarrado pelo dispositivo da sexualidade. *In*: MILANEZ, Nilton; ALMEIDA, Beatriz; MEDEIROS, Diego (org.). **História da sexualidade I**: 50 anos. Temas e conceitos. Salvador: Labedisco, 2025.

**ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Inteligibilidade dos corpos: reiteraões discursivas de licenciandas/os de Arte em uma comunidade pedagógica

Pesquisador: Érica Dias Gomes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79418224.6.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.796.018

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

Inteligibilidade dos corpos: reiteraões discursivas de licenciandas/os de Arte em uma comunidade pedagógica. Trata-se de uma pesquisa de Doutorado a ser realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). Tem como objeto as reiteraões discursivas sobre a inteligibilidade dos corpos a partir da apreciação de produções artísticas diversas por licenciandas/os em arte. Pretende-se, assim, desenvolver a pesquisa com estudantes de graduação em Licenciatura em Arte da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), no campus Santa Cruz, em Guarapuava/PR, por meio de um projeto de extensão. A pesquisa tem como objetivo compreender as reiteraões discursivas de licenciandas/os em Arte em relação à inteligibilidade dos corpos a partir de apreciações artísticas em uma comunidade pedagógica. Tem como referencial teórico-metodológico a pedagogia feminista engajada de bell hooks e os estudos de gênero de Judith Butler, em prol da discussão de uma educação multicultural engajada feminista, em que a diversidade seja respeitada por meio de um diálogo à base do respeito, com a formação de uma comunidade pedagógica.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** proespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.796.018

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as reiteraões discursivas de licenciandas/os em Arte em relação à inteligibilidade dos corpos a partir de apreciações artísticas em uma comunidade pedagógica.

Objetivo Secundário:

Construir teórica e metodologicamente uma comunidade pedagógica sobre inteligibilidade dos corpos; reconhecer discursos das/os licenciandas/os em Arte sobre a inteligibilidade de corpos na apreciação de produções artísticas diversas; e pensar criticamente sobre a inteligibilidade dos corpos na comunidade pedagógica construída

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Ao longo da pesquisa, é possível que algum/a participante se sinta desconfortável ou constrangido/a com os comentários a serem feitos durante os debates ou com as temáticas a serem abordadas pelo grupo. As/os participantes serão informadas/os em todo o encontro de que a qualquer momento podem desistir da participação ou podem também permanecer na pesquisa, porém, sem emanar opinião, ou mostrar os próprios diários e/ou processos criativos. Nenhum/a participante será obrigado/a a participar de quaisquer das atividades propostas. Levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados serão obtidos após a sua realização, assim, comunico que o sigilo das informações será resguardado, e, em nenhum momento da pesquisa, serão divulgados dados pessoais do participante, ou, ainda, vinculação do conteúdo das respostas e/ou posicionamentos com nome do sujeito da pesquisa. AS/os próprias/os participantes poderão escolher seus pseudônimos a serem utilizados no relatório de pesquisa.

Benefícios:

* Contribuir na ampliação das reflexões referentes à inteligibilidade dos corpos na arte e no seu ensino* Destacar a importância da discussão de respeito à diferença no âmbito educacional. * Subsidiar ao Departamento de Arte conhecimentos a respeito das demandas das/os alunas/os no que tange à ideia de inteligibilidade dos corpos em sua formação.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** proespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.796.018

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender as reiteraões discursivas de licenciandas/os em Arte em relação à inteligibilidade dos corpos a partir de apreciações artísticas em uma comunidade pedagógica. Os objetivos específicos são: construir teórica e metodologicamente uma comunidade pedagógica sobre inteligibilidade dos corpos; reconhecer discursos das/os licenciandas/os em Arte sobre a inteligibilidade de corpos na apreciação de produções artísticas diversas; e pensar criticamente sobre a inteligibilidade dos corpos na comunidade pedagógica construída. Entendo que a formação docente em Arte pode estar atrelada a uma pedagogia feminista engajada para transformação da realidade e que o respeito à diversidade deve estar presente nos diálogos de uma comunidade pedagógica. O respeito à diferença num contexto diverso passa por questões de gênero. Possibilidade de formação de uma comunidade pedagógica com base no respeito à diferença* Processos criativos a partir da ideia de inteligibilidade dos corpos* Partilha de ideias sobre sexo/gênero/desejo e suas relações com a arte e com o ensino da arte.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatório estão corretamente preenchidos e anexados na Plataforma. Em anexo e de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto de pesquisa por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto foi aprovado sem restrições, após avaliação documental. O projeto se encontra dentro dos princípios éticos e metodológicos, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** proespsecretaria@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 6.796.018

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2308557.pdf	24/03/2024 11:00:36		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoEricafinal.pdf	22/03/2024 09:15:51	Érica Dias Gomes	Aceito
Folha de Rosto	folharostoassinada.pdf	22/03/2024 08:30:18	Érica Dias Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleERICA.pdf	21/03/2024 17:06:15	Érica Dias Gomes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 30 de Abril de 2024

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** proespsecretaria@uepg.br

ANEXO B – DISCURSO DE SOJOURNER TRUTH

DISCURSO DE SOJOURNER TRUTH⁶⁰

“Muito bem crianças, onde há muita algazarra alguma coisa está fora da ordem. Eu acho que com essa mistura de negros (negroes) do Sul e mulheres do Norte, todo mundo falando sobre direitos, o homem branco vai entrar na linha rapidinho.

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?

Daí eles falam dessa coisa na cabeça; como eles chamam isso... (alguém da audiência sussurra, “intelecto”). É isso querido. O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres e dos negros? Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, por que você me impediria de completar a minha medida? Daí aquele homenzinho de preto ali disse que a mulher não pode ter os mesmos direitos que o homem porque Cristo não era mulher! De onde o seu Cristo veio? De onde o seu Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com isso.

Se a primeira mulher que Deus fez foi forte o bastante para virar o mundo de cabeça para baixo por sua própria conta, todas estas mulheres juntas aqui devem ser capazes de consertá-lo, colocando-o do jeito certo novamente. E agora que elas estão exigindo fazer isso, é melhor que os homens as deixem fazer o que elas querem. Agradecida a vocês por me escutarem, e agora a velha Sojourner não tem mais nada a dizer”.

⁶⁰ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 24 out. 2023.

**ANEXO C – “EDUCAÇÃO SEXUAL: SÓ PARA MENINAS”,
DE ÉRICA DIAS GOMES**

EDUCAÇÃO SEXUAL: SÓ PARA MENINAS

Érica Dias Gomes

Aos 4: Tire a mão daí! É feio!

Aos 6: Nade de calcinha! Você é criança!

Aos 8: Se comporte! Você está de vestido!

Aos 10: Não deixe os meninos encostarem em você!

Aos 14: Essa saia está muito curta!

Aos 15: Não quero saber de ficar se agarrando!

Aos 16: Sua amiga está parecendo uma prostituta!

Aos 17: Você quer saber algo sobre sexo?

Aos 18: Tem que se dar ao respeito!

Aos 20: Tudo que é fácil perde o valor!

Aos 25: Você já transou com ele?

Aos 35: Não vai deixar de fazer sexo quando o bebê nascer!

ANEXO D – CARTA ESCRITA POR TEREZA

SE EU NÃO FOSSE MULHER

(Carta escrita por Tereza)

Eu saberia andar de bicicleta se não fosse mulher?

Eu saberia nadar se não fosse mulher?

Eu teria coragem de viajar sozinha se não fosse mulher?

Eu não teria medo de dirigir se não fosse mulher?

Eu não teria medo de andar sozinha, na rua, à noite, se não fosse mulher?

Eu teria escolhido caminhos diferentes na vida se não fosse mulher?

Eu teria medo de expor a minha opinião se não fosse mulher?

Eu não trocava de roupa pra sair por achar que está curta ou decotada demais se não fosse mulher?

Eu já teria estabilidade financeira se não fosse mulher?

Eu não teria medo de assédio no trabalho, na escola, na faculdade, no ônibus, no Uber se não fosse mulher?

Eu conseguiria me autodenominar artista, curadora, gestora cultural sem sentir que sou uma fraude, se não fosse mulher?