



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
(UNIRIO)**

CAROLINA REAL ASSIS RIBEIRO

**"LÁ EU PODIA SER QUEM EU QUISESSE SER": posicionamentos em narrativas
sobre o processo de sair do armário no ambiente escolar**

**RIO DE JANEIRO
2022**

CAROLINA REAL ASSIS RIBEIRO

"LÁ EU PODIA SER QUEM EU QUISESSE SER": posicionamentos em narrativas sobre o processo de sair do armário no ambiente escolar

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do certificado de conclusão de curso.

Orientadora: Elizabeth Sara Lewis

**Rio de Janeiro
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

R484 Ribeiro, Carolina Real Assis
"Lá eu podia ser quem eu quisesse ser":
posicionamentos em narrativas sobre o processo de
sair do armário no ambiente escolar / Carolina Real
Assis Ribeiro. -- Rio de Janeiro, 2022.
53

Orientadora: Elizabeth Sara Lewis.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro,
Graduação em Letras, 2022.

1. educação. 2. narrativas. 3. lgbt. 4. saída do
armário. 5. performance identitária. I. Lewis,
Elizabeth Sara, orient. II. Título.

Carolina Real Assis Ribeiro

"LÁ EU PODIA SER QUEM EU QUISESSE SER": posicionamentos em narrativas sobre o processo de sair do armário no ambiente escolar

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do certificado de conclusão de curso.

Aprovada em

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Elizabeth Sara Lewis (Orientadora)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof. Dr. Thiago Ranniery Moreira de Oliveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha mãe, Ângela, por sempre acreditar nas minhas escolhas, por proporcionar os meios para que eu pudesse segui-las e por me educar pelos ideais da igualdade, da justiça e do afeto;

Agradeço à minha orientadora, Elizabeth Sara Lewis, por sua didática e organização impecáveis, por sua disponibilidade para responder minhas dúvidas e demais apelos de uma graduanda em meio a uma pandemia, por sua prontidão para resolver assuntos burocráticos quando atuava como coordenadora do curso, por sua contribuição teórica como importante pesquisadora do campo da análise da narrativa e da Teoria *Queer* e pela leveza que emana mesmo quando os prazos apertam e a máquina institucional nos atropela;

Agradeço às entrevistadas pela gentileza de compartilharem momentos importantes e íntimos de suas vidas para contribuir com este trabalho. Agradeço também àqueles que foram meus alunos por me encherem de esperança no futuro e por, a cada ano, reforçarem minha certeza da escolha pela docência no Ensino Básico;

Agradeço aos demais professores do curso de Licenciatura em Letras da Unirio que fizeram, cada um a seu modo, tão agradável e profícuo esse longo caminho até aqui;

Agradeço aos companheiros de sala de aula e ao William que preencheram de vida e amor os corredores do CLA;

Agradeço ao Prof. Dr. Thiago Ranniery por aceitar fazer parte da banca examinadora deste trabalho e também pelas contribuições teóricas que ajudaram a fazê-lo tomar forma.

RIBEIRO, Carolina Real Assis. "**Lá eu podia ser quem eu quisesse ser**": posicionamentos em narrativas sobre o processo de sair do armário no ambiente escolar. 2022. 53f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Licenciatura em Letras, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

RESUMO

Neste trabalho, parto de minhas observações como docente em uma escola de ensino médio profissionalizante na cidade do Rio de Janeiro para investigar, a partir de narrativas de duas ex-alunas dessa escola que não se identificam como heterossexuais, como elas compreendem a relação entre o processo de identificação sexual e suas trajetórias escolares. O objetivo desta pesquisa é compreender de que maneiras as alunas entrevistadas narram a experiência do processo de saída do armário no ambiente escolar e, especialmente, como posicionam a si mesmas ao relatar esse processo no contexto interacional da entrevista. Em uma perspectiva mais abrangente a pesquisa pretende também obter pistas sobre como diferentes ambientes escolares proporcionam vivências mais ou menos positivas e diversas ao longo do percurso do reconhecimento da identificação sexual. Para esta investigação foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e foram analisados os trechos das entrevistas em que as entrevistadas contavam histórias que cruzavam a trajetória escolar e o processo de identificação da orientação sexual. As narrativas selecionadas foram transcritas com base nas convenções de Sacks, Schegloff e Jefferson (2003), que possibilitam ao leitor identificar variações expressivas dos interlocutores fundamentais para a compreensão dos aspectos pragmáticos e semânticos dos relatos. As narrativas foram analisadas com base nas categorias propostas por Labov (1967) e Labov e Waletzky (1972) conforme explicadas por Bastos (2005) e na teoria do posicionamento articulada por Davies e Harré (1990) e Bamberg (1997; 2002). Os estudos sobre performatividade de gênero (BUTLER, 2018; 2021a; 2021b), narrativas de saída do armário (LEWIS, 2012) e educação e sexualidade (LOURO, 2021; RANNIERY, 2017) constituem a base teórica que fundamenta a análise. Os relatos analisados nos permitem observar que a instituição não é um objeto generalizável e que é possível que mesmo em uma instituição fortemente hierarquizada e de ensino tradicional haja espaço para que os alunos experimentem diferentes performances de sexualidade e de gênero. Por outro lado, as mesmas narrativas nos lembram que a força da matriz cisheteronormativa se impõe também entre crianças e pode gerar sofrimento em um período muito importante da formação, caso a escola se abstenha de discutir o assunto e de proporcionar um ambiente em que os alunos possam descobrir as diversas possibilidades do desejo sexual e das manifestações da afetividade.

Palavras-chave: Educação. LGBT. Narrativas. Saída do Armário. Performance identitária.

RIBEIRO, Carolina Real Assis. **“I could be whoever I wanted there”**: positionings in narratives about the process of coming out in the school environment. 2022.53f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Licenciatura em Letras, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

ABSTRACT

This work is a product of observations as a High School teacher in a professionalizing school in Rio de Janeiro. From that point of view, I investigate the narratives of two former students of the school who do not identify as heterosexuals and how they understand the relationship between the sexual identification process and their school trajectories. The aim here is to comprehend how the interviewed students narrate their “coming out” experience, and especially how they position themselves when reporting this process within the interactional context of the interview. From a broader perspective, the research looks for clues as to how different school environments provide more or less positive and diverse experiences along the long path of sexual identification acknowledgment. This investigation was based on the analysis of parts of semi-structured interviews. In these excerpts, the interviewees told stories in which both their school trajectories and their sexual identifications are interwoven. The chosen narratives were transcribed based on Sacks, Schegloff, and Jefferson’s conventions (2003), enabling the reader to identify the interlocutors’ expressive variations — essential to understanding the pragmatic and semantic aspects of the accounts. The analysis was grounded in categories suggested by Labov (1967) and Labov & Waletzky (1972), as explained by Bastos (2005), and in positioning theory, articulated by Davies & Harré (1990) and Bamberg (1997; 2002). Gender performativity (BUTLER, 2018; 2021a; 2021b), coming out narratives (LEWIS, 2012), and sexuality and education studies (LOURO, 2021; RANNIERY, 2017) constitute the theoretical framework for this analysis. The accounts allow us to observe institutions as more than a general object and remark that it is possible that even in a strongly hierarchized traditional education institution, there might be space for students to experiment with different sexual and gender performances. On the other hand, the same narratives remind us that the strength of the cis and heteronormative matrix also imposes itself upon children and may cause distress during a critical period of their upbringing, especially if the school refrains from discussing the matter and providing an environment in which the students may understand the potential of sexual desire and displays of affection.

Keywords: Education. LGBT. Narratives. Coming out. Identity performance.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	8
2.	O ESTUDO DA NARRATIVA	10
2.1.	A NARRATIVA CANÔNICA LABOVIANA.....	10
2.2.	EXPANSÕES DA ABORDAGEM LABOVIANA.....	12
2.3.	A NARRATIVA E A CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DE SENTIDOS.....	11
2.4.	A NARRATIVA COMO ORGANIZAÇÃO DE UMA IMAGEM DE SI.....	13
2.5.	NARRATIVA, POSICIONAMENTO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA....	14
2.6.	OS TRÊS NÍVEIS DE OCORRÊNCIA DOS POSICIONAMENTOS.....	15
2.7.	IDENTIDADE COMO PERFORMANCE.....	15
3.	PERFORMATIVIDADE E IDENTIDADE SEXUAL E DE GÊNERO....	17
3.1.	JUDITH BUTLER E A TEORIA DOS ATOS DE FALA DE J. AUSTIN.....	17
3.2.	REITERAÇÃO FORÇADA DA HETERONORMATIVIDADE.....	21
4.	EDUCAÇÃO E CURRÍCULO GENERIFICADO.....	22
4.1.	HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA E IDENTIDADES MARCADAS.....	23
4.2.	POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO E ESCOLA.....	24
5.	NARRATIVAS SOBRE SAIR DO ARMÁRIO.....	27
6.	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	29
7.	NARRATIVAS SOBRE SEXUALIDADE E TRAJETÓRIA ESCOLAR	30
7.1.	A ESCOLA.....	30
7.2.	A ENTREVISTA E A SELEÇÃO DAS NARRATIVAS.....	30
7.3.	MARINA.....	31
7.3.1.	A narrativa de saída do armário de Marina.....	31
7.3.2.	Análise de posicionamento e construção identitária de Marina.....	35
7.4.	RAFA.....	37
7.4.1.	A narrativa de saída do armário de Rafa.....	37
7.4.2.	Análise de posicionamento e construção identitária de Rafa.....	46
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
	ANEXO A	52
	ANEXO B.....	53

1. INTRODUÇÃO

Crianças e adolescentes estabelecem a maior parte de suas relações no ambiente escolar e é nele que, muitas vezes, se manifestam os primeiros amores, os desejos sexuais e os conflitos pessoais que eles podem representar. Apesar disso, pouco se debate sobre a afetividade e a sexualidade dos estudantes ao longo da formação dos professores e gestores escolares, exceto sob uma perspectiva biológica, priorizando aspectos relativos à reprodução e à saúde, sugerindo sempre a ideia do sexo como uma experiência permeada pelo risco.

Entre planos de aula, grades horárias, matrizes curriculares, distribuição de salas, calendários de avaliação e tantas outras formas de sistematizar, normatizar e classificar o processo educativo, as pessoas que constituem a comunidade escolar vivem, se relacionam e se tensionam, de modo que, aquilo que transborda a estrutura planejada é o que, de fato, dá forma à experiência escolar. Assim, apesar das tentativas de grupos políticos – como o Escola sem Partido – de limitar as possibilidades de abordagem a respeito da sexualidade humana na escola, esse é um tema inescapável no cotidiano escolar e que gera tensões especiais por ser um possível motivo de conflito entre a escola e as famílias.

Ainda que a escola trate, em algum nível, toda expressão de desejo sexual de crianças e adolescentes como um tabu, o desafio é maior quando se tratam de expressões da sexualidade que não correspondem ao padrão cisheteronormativo. Nesse caso, é comum que a moralidade LGBTfóbica seja incorporada às regras escolares, que podem se tornar mais rigorosas em relação às manifestações de afeto, atingindo até mesmo as heterossexuais. Paradoxalmente, é também na escola que, muitas vezes, os adolescentes têm mais oportunidades e se sentem mais livres para vivenciar suas relações afetivas, pressionando a comunidade escolar a encontrar caminhos para que a convivência se mantenha harmoniosa e mesmo para que os alunos não sofram opressões devido às suas orientações sexuais ou de gênero.

Neste trabalho, parto de minhas observações como docente em uma escola de ensino médio profissionalizante na cidade do Rio de Janeiro para investigar, a partir de narrativas de duas ex-alunas dessa escola que não se identificam como heterossexuais, como elas compreendem a relação entre a descoberta da sexualidade e suas trajetórias escolares.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender de que maneiras as alunas entrevistadas narram a experiência do processo de saída do armário no ambiente escolar e, especialmente, como posicionam a si mesmas ao relatar esse processo no contexto interacional da entrevista. Em uma perspectiva mais abrangente, pretendo também, a partir da escuta dessas histórias,

obter pistas sobre como diferentes ambientes escolares proporcionam vivências mais ou menos positivas e diversas ao longo do percurso do reconhecimento da própria sexualidade.

2. O ESTUDO DA NARRATIVA

Desde as últimas décadas do século XX, diversas áreas das ciências humanas têm se voltado para os estudos das narrativas como um meio de compreensão dos fenômenos sociais e subjetivos. Esse movimento, conhecido como virada narrativa, decorre de uma mudança de perspectiva entre parte dos pesquisadores das ciências humanas que criticavam o paradigma científico vigente, de caráter positivista, pautado por métodos quantificadores e de pretensão generalizante advindos das ciências exatas. Fenômeno da sociabilidade humana amplamente difundido nos mais diversos contextos culturais, a narrativa forneceria a esses pesquisadores um extenso material para a compreensão das maneiras de viver as experiências e de compartilhá-las, sem ignorar a complexidade que lhes é própria (BASTOS, 2005).

Os estudos contemporâneos no contexto da Linguística Aplicada enfatizam o caráter interacional das narrativas, sejam elas geradas em contextos espontâneos ou a partir da intervenção do pesquisador. Sob essa perspectiva, as narrativas não devem ser compreendidas como a representação de uma realidade que as antecede, mas como um evento discursivo situado que obedece a determinadas regras do gênero, responde a expectativas dos interlocutores e se constrói e se reorganiza interativamente no decorrer mesmo de sua enunciação.

Dessa forma, entende-se que não há um sentido oculto a ser descoberto a partir da narrativa e que o procedimento da análise é mais uma camada do processo de intervenção do pesquisador a partir do encontro com a narrativa e do cruzamento dela com o aparato teórico escolhido (BASTOS; BIAR, 2015).

2.1. A NARRATIVA CANÔNICA LABOVIANA

Os estudos da narrativa se originaram no âmbito da sociolinguística interacional e têm como marco os trabalhos pioneiros de Labov (1972) e Labov e Waletzki (1967) que propuseram uma definição estrutural da narrativa, cujas categorias constituem repertório analítico fundamental ainda hoje. Para esses autores, a narrativa é, nas palavras de Bastos e Biar (2015, p.105), “um método de se recapitular experiências passadas que combina, a partir de propriedades identificáveis bem delimitadas, seqüências verbais e seqüências de eventos”.

A estrutura formal padrão das narrativas proposta por Labov e Waletzki – conhecida como *modelo canônico de narrativa* – possui seis partes com funções distintas. A primeira delas, o *sumário*, é uma introdução da narrativa, onde o narrador apresenta o motivo de contar

a história e um breve resumo dela. Nas *orientações*, o narrador contextualiza os eventos narrados, descrevendo os lugares onde ocorre a ação, os personagens envolvidos, a época e qualquer outro elemento que ajude a situar o interlocutor.

O cerne da narrativa seria sua *ação complicadora*, quando o narrador de fato expõe os acontecimentos a partir de uma sequência de orações no passado. Para Labov, duas orações no tempo passado já constituem uma narrativa mínima e a ação complicadora seria, assim, o único elemento indispensável da narrativa. Constituem elementos de *avaliação* as partes da narrativa em que o narrador indica sua opinião diante dos fatos relatados, destacando algum trecho em relação ao outro ou ressaltando o motivo pelo qual a narrativa merece ser reportada naquele contexto de interação. As *avaliações*, segundo Labov, podem ser de dois tipos: *avaliação externa* ou *avaliação encaixada*. Na *avaliação externa*, a ação é interrompida para que o narrador destaque algum ponto, enquanto na *avaliação encaixada*, esses destaques estão expressos por meio de elementos do próprio texto, como, por exemplo, uma frase dita pausadamente, uma variação de intensidade, um prolongamento ou uma subida de tom.

O *resultado* é o momento em que o narrador apresenta o desfecho das ações complicadoras. Já a *coda*, é o encerramento da narrativa, quando é retomado o tempo presente e podem ser avaliados os efeitos das ações narradas. É comum que nem todos os elementos estejam presentes em uma narrativa, é a existência de uma *ação complicadora* que define que estamos diante de uma. Além disso, *sumário*, *orientações*, *ação complicadora*, *avaliações*, *resolução e coda* não necessariamente surgem nessa ordem em uma narrativa cotidiana; na interação espontânea é usual que os elementos surjam intercalados ou que haja a predominância de uns em relação a outros.

2.2. EXPANSÕES DA ABORDAGEM LABOVIANA

A perspectiva laboviana, apesar de fornecer uma sistematização estrutural fundamental para o campo da análise das narrativas, vem sendo questionada por excluir grande parte dos relatos colhidos em situações distintas daquelas estudadas por Labov. Pesquisadores contemporâneos do campo têm incluído, em suas análises, narrativas que escapam à estrutura canônica, seja por relatarem ações habituais repetidas e não possuírem uma *ação complicadora* bem destacada ou por apresentarem hipóteses em vez de se referirem a fatos passados. Alguns autores identificaram também que muitas vezes as *ações complicadoras* são relatadas em outros tempos verbais que não o passado, não deixando de cumprir essa função

na estrutura da narrativa, o que demanda uma escuta mais apurada em relação às marcas extraverbais da enunciação (BASTOS; BIAR, 2015).

Além disso, foi questionado, nesse segundo momento dos estudos das narrativas, o privilégio que a abordagem de Labov dava à figura do falante em detrimento aos demais participantes da interação. Bastos (2005) destaca o fato de que, para Labov, as narrativas geradas em contexto de entrevista possibilitariam uma neutralização do impacto que a figura do pesquisador como um observador causava sobre as falas dos entrevistados. Para ele, quando incentivados a contarem histórias vividas por eles, os entrevistados falavam de maneira menos controlada, mais próxima da forma como fariam em um contexto espontâneo de interação.

Essa perspectiva de Labov, coerente com as demandas do paradigma científico positivista, dá lugar, atualmente, a uma compreensão mais interacional dos fenômenos discursivos. Para os estudiosos da narrativa do século XXI, estas devem ser analisadas a partir da consideração dos diversos fatores que atravessam e impactam o momento da interação, fatores esses também presentes no contexto da pesquisa em ciências humanas (BASTOS; BIAR, 2015).

2.3. A NARRATIVA E A CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DE SENTIDOS

A perspectiva contemporânea dos estudos da narrativa enfatiza o seu caráter interacional e situado, isto é, o fato de que ela não apenas depende de uma situação de interlocução, como também é construída colaborativamente a partir de uma constante negociação com os diversos fatores que atravessam a interação. Segundo Bastos, as narrativas não devem ser “consideradas como representações diretas e transparentes de eventos passados, mas sim como recontagens seletivas e contextualizadas de lembranças de eventos” (2005, p.80).

Bastos defende que as narrativas são sempre recriações de experiências passadas e jamais um relato transparente. Segundo a autora, a cada momento em que contamos uma história, passamos nossas experiências pelo “filtro de nossas emoções” e “podemos estar tanto transformando nossas lembranças, quanto solidificando determinadas interpretações e formas de relatá-las” (2005, p.80). Dessa forma, a autora compreende a narrativa como uma construção social sempre atravessada pelas contingências da situação de comunicação, mais do que apenas a representação verbal de algo que aconteceu.

Essa concepção do caráter coletivo e intersubjetivo da narrativa vai ao encontro da perspectiva socioconstrucionista da Linguística defendida por Lopes (2001). Para esse autor, todo discurso é endereçado a um interlocutor e, portanto, deve ser compreendido como uma construção situada a partir de “esforços para fazer o significado compreensível” (2001, p.58).

Lopes destaca que toda prática discursiva apresenta três características fundamentais. A primeira delas é a *dialogicidade*, que é justamente o fato de que todo discurso, seja oral ou escrito, supõe a alteridade de um interlocutor e é, portanto, construído socialmente. A *situacionalidade* do discurso diz respeito ao fato de que toda ação discursiva é também atravessada por questões macrossociais, sejam econômicas, institucionais, históricas ou culturais. Já sua *constitutividade* é a capacidade do discurso de não apenas representar o mundo, mas também constituir-lo, dando a ele os sentidos a partir dos quais lemos os fenômenos, as relações, os objetos e os próprios sujeitos do discurso.

O discurso, sob a perspectiva socioconstrucionista, é também ação, uma vez que todo enunciado produz efeitos. Assim, ao falar, os sujeitos atuam como agentes e podem transformar ou solidificar formas de conceber a realidade.

2.4. A NARRATIVA COMO ORGANIZAÇÃO DE UMA IMAGEM DE SI

O psicólogo Jerome Bruner (1991) defende que é a partir das narrativas que, desde muito pequena, a criança confere sentido e coerência aos acontecimentos da vida. A partir das narrativas explicativas de seus pais, as crianças apreendem esta forma de se comunicar como uma maneira de criar um sentido estável para um evento excepcional, transformando-a em um importante instrumento retórico que continuará servindo em sua vida adulta. É, portanto, a dramatização de situações cotidianas que possibilita que a criança supere sua experiência egocêntrica e, transmutando outros indivíduos em personagens de suas histórias, compreenda que são também sujeitos com seus interesses e compromissos.

Através do ato narrativo, ao mediar a configuração do outro, o narrador configura também sua própria identidade, expondo seu posicionamento diante de determinada situação. A autobiografia, segundo Bruner e Weisser (1995), é uma atividade de posicionamento em um determinado contexto social por meio da qual os indivíduos se situam no mundo simbólico da cultura. Desta forma, concebida como resultado da configuração narrativa dos acontecimentos de uma vida, a identidade, conforme proposta pelos teóricos da psicologia narrativista, só pode ser definida em sua relação com o contexto social e cultural. Ademais, o ato narrativo de

situar-se pressupõe uma fixação momentânea e abstrata do contínuo da vida e possibilita que o indivíduo escolha o caminho a seguir com base em um processo reflexivo.

Assim, colocando-se no lugar de um personagem numa história narrada, os indivíduos constroem e apresentam um sentido sobre si mesmos, organizando e avaliando eventos e ações de modo a conferir-lhes coerência. A análise dessas histórias, sob uma perspectiva interacional, possibilita a compreensão das maneiras como os indivíduos constroem e apresentam imagens de si em situações de interação (BASTOS, 2005).

2.5. NARRATIVA, POSICIONAMENTO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Nas palavras de Bastos:

[...] quando contamos estórias, construímos um mundo, num determinado tempo e lugar, no qual circulam pessoas que conversam, pensam, trabalham, brigam, se divertem, etc. Ao criar esse universo narrativo, estamos necessariamente mostrando quem somos, ou, pelo menos, algumas dimensões de quem somos. As escolhas (mais ou menos automáticas) que fazemos ao introduzir cenários, personagens e suas ações dizem respeito a como nos posicionamos frente a esses personagens e suas ações nas situações que criamos (cf. Schiffrin, 2000). (2005, p.81)

Segundo essa autora, em consonância com a concepção desenvolvida por Bruner (1991) acerca da construção narrativa da identidade, construímos nossas identidades sempre que contamos histórias e, nelas, nos posicionamos diante de uma “rede de relações sociais, crenças, valores” (BASTOS, 2005, p.81).

A noção de posicionamento, articulada por Davies e Harré (1990), tem sido uma importante ferramenta teórica para as pesquisas que tratam das construções identitárias em contextos discursivos (CRUZ; BASTOS, 2015). Assim como para os autores já citados neste texto (BRUNER, 1991; LOPES, 2001), para Davies e Harré, as identidades – ou *self*, como optam por chamar – possuem caráter dinâmico e são construídas a partir da maneira como os sujeitos se posicionam nas situações em que vivem e nas histórias que são por eles narradas. Sobre essa perspectiva de identidade como posicionamento, Cruz e Bastos afirmam que “[...] a compreensão que temos sobre quem somos (ou acreditamos ser) no mundo social emerge de um constante movimento de reivindicar, aceitar ou refutar posições no discurso [...]” (2015, p.368).

Davis e Harré defendem que a atividade de posicionamento do sujeito a partir da qual se constitui o *self* se dá no processo mesmo da interação discursiva, momento em que as posições surgem e são negociadas e os sentidos sobre os sujeitos se impõem e são contestados

(CRUZ; BASTOS, 2015). Assim, para esses autores, é através das histórias que ouvem e narram que os sujeitos distribuem a si mesmos e aos demais – interlocutores e personagens – nas diferentes posições disponíveis que se consolidam, por fim, em categorias a partir das quais se constroem as identidades.

2.6. OS TRÊS NÍVEIS DE OCORRÊNCIA DOS POSICIONAMENTOS

Cruz e Bastos (2015) destacam também o trabalho de Bamberg (1997; 2002), que propõe um modelo de análise de posicionamentos em narrativas a partir de três níveis de ocorrência. O nível 1, segundo a estrutura proposta por Bamberg, diz respeito a como o emissor, a partir de suas escolhas linguísticas, posiciona entre si os personagens da história narrada. Já o nível 2 trata do posicionamento do narrador em relação à sua audiência, voltando a análise para o momento da interação a fim de compreender o objetivo pelo qual aquela história é contada. Por fim, o nível 3 seria aquele em que se observa como o narrador se posiciona na história para si mesmo a partir da articulação entre os dois níveis anteriores e seu repertório sócio-histórico-cultural. É nesse último nível que se observa como propriamente o narrador constrói seu *self*, uma imagem de si.

2.7. IDENTIDADE COMO PERFORMANCE

Neste trabalho optarei por usar prioritariamente o conceito de identidade em vez de *self*, mas parece importante marcar a diferença de conotação entre os dois termos. Além de estar marcada por uma longínqua disputa semântica no campo das ciências sociais, a ideia de identidade tem forte presença nas discussões atuais no campo político sob a forma de expressões como “políticas identitárias”, “identitarismo”, “identidade de gênero” etc. Nessa acepção do termo, identidade é tomada como a adesão a grupos de características comuns, consolidando semelhanças e diferenças a partir de categorias que se multiplicam conforme as demandas do momento. Já o termo *self*, mais próprio ao campo da psicologia, tem em inglês o sentido de um si-mesmo, algo como uma imagem de si, por isso seu uso parece mais apropriado quando pensamos em um processo de identificação mais aberto à ação do sujeito.

Opto por fundamentar minha análise a partir da ideia de *performance identitária*, em consonância com a perspectiva de Judith Butler (2018; 2021a; 2021b), que considera que todo processo de identificação é dinâmico, intersubjetivo, contingente e passa, necessariamente,

pela arena discursiva. Por sua predominância na língua portuguesa e para manter a fluência do texto, o conceito de *identidade* surgirá inevitavelmente neste trabalho, mas sempre sob uma perspectiva socioconstrucionista.

3. PERFORMATIVIDADE E IDENTIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

Ao desenvolver sua teoria sobre o gênero e a sexualidade, Judith Butler defende uma concepção de identidade que se afasta de qualquer essencialidade e propõe que estamos constantemente construindo e desconstruindo identificações por meio da forma como performamos discursivamente em nossas interações cotidianas. Em *Problemas de Gênero* (2021b), Butler critica as formas como os movimentos sociais – em especial o feminismo – se estruturaram em torno daquilo que chama de “política de identidade”, isto é, pautaram suas reivindicações a partir de uma noção de grupo social baseada na suposta existência de traços comuns aos seus integrantes.

Butler aponta como pode ser complicada, no feminismo, a identificação de um grupo social a partir de características supostamente naturais, no momento em que se debate, justamente, as formas como os corpos femininos são moldados pela força coercitiva dos discursos e das instituições (BUTLER, 2021b). Com essa problematização, no entanto, Butler afirma não querer promover o desmonte do movimento feminista, mas, pelo contrário, libertá-lo da armadilha essencialista que limitaria a experiência do feminino, corroborando justamente com os discursos que pretendia combater.

Butler insiste que sua perspectiva crítica a respeito da forma como gênero e sexualidade foram concebidos originalmente pelos movimentos sociais não significa a negação da importância da organização política desses grupos. O que a autora busca propor é uma teoria da identidade que supere uma visão determinista e aponte para as brechas a partir das quais são promovidas as rupturas com os padrões de gênero e sexualidade limitados pelo discurso hegemônico.

3.1. JUDITH BUTLER E A TEORIA DOS ATOS DE FALA DE J. AUSTIN

Para desenvolver sua perspectiva sobre a performatividade de gênero, Butler se apoia na Teoria dos Atos de Fala postulada por John L. Austin, filósofo da linguagem inglês. Austin promove um avanço nos estudos sobre a linguagem ao propor que as frases proferidas nas situações concretas de comunicação, além de servirem para comunicar um fato ou um pensamento, também executam ações apenas por serem expressas. Frases como “eu vos declaro marido e mulher”, “me empresta vinte reais” ou “eu prometo te pagar amanhã” não podem ser interpretadas como proposições no sentido de representarem uma ideia, mas

funcionam em si como ações (casar duas pessoas, pedir, prometer), uma vez que sejam proferidas nos contextos comunicacionais adequados.

Austin propõe, inicialmente, a categorização dos enunciados como constataativos ou performativos. Enunciados constataativos seriam aqueles que representam uma ideia ou descrevem a realidade e podem, portanto, ser submetidos a critérios de verificação de verdade. Já os enunciados performativos seriam aqueles que se constituem como uma ação, promovem alguma mudança no estado das coisas e podem apenas ser submetidos ao que autor chama de critérios de felicidade, isto é, um enunciado é feliz uma vez que alcança a realização do ato pretendido (MARCONDES, 1983).

O autor observa, no entanto, que enunciados aparentemente constataativos como “a porta está aberta” possuem também um caráter performativo, pois, ao informar um dado da realidade, efetua também uma ação, a de informar a condição da porta. Após esta constatação, Austin então passa a examinar a estrutura dos enunciados enquanto atos, decompondo-os em três aspectos: o *ato locucionário*, o *ato ilocucionário* e o *ato perlocucionário*.

O *ato locucionário*, sob essa perspectiva, seria a camada propriamente linguística do ato enunciativo, referente ao seu sentido dentro de um universo semântico específico e sua adequação às normas gramaticais da língua. *Ato ilocucionário* seria a ação praticada de maneira direta pela própria enunciação, seja ela a de afirmar ou declarar algo, prometer, perguntar ou pedir ajuda. Já o *ato perlocucionário* seria, para Austin, um efeito na realidade que não estava necessariamente previsto no enunciado em si, embora não se exclua a possibilidade de que ele esteja pressuposto no instante do ato enunciativo (MARCONDES, 1983).

Além dessas três camadas em que Austin decompõe o ato enunciativo, o autor identifica dois elementos que o qualificam: o *significado* e a *força ilocucionária*. Enquanto o *significado* diz respeito ao aspecto linguístico, próprio do ato locucionário, a *força ilocucionária* trata da capacidade de um ato enunciativo se efetivar como a ação a que se propõe. Para alcançar sua pretensão de ação e efetivar-se como ato ilocucionário, uma enunciação deve cumprir algumas condições extralinguísticas, uma vez que existem regras sociais que determinam a validade dos atos enunciativos. Assim, para que o enunciado “eu vos declaro marido e mulher” de fato promova um matrimônio é preciso que seja proferido por uma pessoa determinada – um padre ou uma juíza, por exemplo – em um local adequado e cumprindo os protocolos sociais definidos para esse tipo de ritual. Nas palavras de Marcondes:

A realização de um ato ilocucionário vai portanto além da esfera do lingüístico e envolve regras e convenções sociais e contextuais que estabelecem sua condição de possibilidade. Para que dizer seja agir é necessário então que certas condições indispensáveis sejam satisfeitas. (MARCONDES, 1983, p.17)

Judith Butler se apropria da Teoria dos Atos de Fala para pensar como os enunciados são capazes de gerar efeitos que não são apenas imediatos, mas que reverberam em toda a sociedade, especialmente nas manifestações de gênero e sexualidade. Para demonstrar como atos enunciativos influenciam as formas como indivíduos vivenciam gênero e sexualidade desde o primeiro contato com a linguagem, Butler retoma o momento do nascimento, quando a primeira declaração pública do responsável pelo parto costuma ser “é uma menina” ou “é um menino” (BUTLER, 2018). A partir desse momento e ao longo de toda vida, os indivíduos são bombardeados por enunciados que reiteram a heteronormatividade, cristalizando modos convencionais de manifestações comportamentais que identificam gênero e sexualidade através de formas de vestir e de falar, hábitos esportivos, preferências de lazer etc.

Butler recorre ao conceito de performatividade, central em toda sua produção teórica, para explicar como a classificação das vidas a partir da categoria do gênero se manifesta, se reproduz, mas também se desestabiliza, a partir de atos corporais. Segundo Butler, “A performatividade caracteriza primeiro, e acima de tudo, aquela característica dos enunciados lingüísticos que, no momento da enunciação, faz alguma coisa acontecer ou traz algum fenômeno à existência” (BUTLER, 2018, p.35).

Através do conceito de performatividade, Butler se apropria da ideia de que dizer é fazer, fundamental da Teoria dos Atos de Fala de Austin, como uma ferramenta para compreender os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva que não dissocia a coletividade e a individualidade. Butler promove, assim, uma ampliação dessa teoria ao defender que enunciados aparentemente constataivos como “é uma menina” ou “você se veste como um menino” se caracterizam como ações não apenas no sentido de informarem algo a alguém, mas de produzirem efeitos no mundo, de promoverem o enquadramento dos corpos, como no caso das frases citadas.

A autora reitera que, a respeito dos efeitos dos enunciados sobre as performances de gênero, não se trata de um fenômeno que possa ser explicado por uma situação particular de comunicação, no sentido de que uma ou algumas falas isoladas possam ser capazes de definir os destinos dos indivíduos. Trata-se de um processo que dura toda a vida e que depende da

repetição incessante e naturalizada de enunciados que reiteram a diferença entre os gêneros para que ela se consolide nos corpos e na estrutura social:

No caso do gênero, as inscrições e interpelações primárias vêm com as expectativas e fantasias dos outros que nos afetam, em um primeiro momento, de maneiras incontroláveis: trata-se da imposição psicossocial e da inculcação lenta das normas. Elas chegam quando mal podemos esperá-las, e seguem conosco, animando e estruturando nossas próprias formas de capacidade de resposta. Essas normas estão simplesmente impressas em nós, marcando-nos e estigmatizando-nos como tantos outros destinatários passivos de uma máquina de cultura. Elas também nos ‘produzem’, mas não no sentido de nos trazer à existência ou de determinar estritamente quem somos. Em vez disso, informam os modos vividos de corporificação que adquirimos com o tempo, e esses modos de corporificação podem se provar formas de constatar essas normas, até mesmo rompê-las. (BUTLER, 2018, p.36)

Ao longo de sua obra, Butler insiste que a motivação para seus estudos é superar o caráter de diagnóstico e identificar o potencial agetivo diante dos fenômenos sobre os quais ela se debruça. Ao olhar para a questão do gênero pelo viés da linguagem, Butler identifica que, ao mesmo tempo em que os indivíduos carregam as marcas dos enunciados a que foram submetidos ao longo de toda vida, a perpetuação da matriz heteronormativa para a próxima geração depende de que eles sejam também criadores desses enunciados. É nessa cadeia de discursos que se estende no tempo que, como na brincadeira do “telefone sem fio”, a mensagem toma novas formas conforme ganha materialidade discursiva nos atos enunciativos particulares.

Esses desvios na rede de discursos que normatiza a vida a partir da diferença entre os gêneros podem ser deliberados, isto é, um indivíduo pode optar conscientemente por rejeitar seguir as normas impostas ao gênero a ele atribuído pela sociedade. A experiência docente nos permite perceber, por exemplo, que, a cada ano, mais adolescentes chegam ao ensino médio desafiando os padrões generificados ou reivindicando sua própria identificação de gênero, contrária à imposta no nascimento.

Butler, no entanto, identifica que, apesar de haver uma intensa vigilância no sentido de garantir a manutenção das normas de gênero, ela não é capaz de abarcar todas as instâncias das vidas. Além disso, essas normas nem sempre estão muito claras, uma vez que não são impostas a partir de alguma espécie de manual, mas circulam socialmente de maneira sinuosa e dissimulada. Por esses motivos, a transgressão das expectativas sobre as manifestações de gênero é, para Butler, fenômeno inerente da incessante reprodução performativa das marcas da generificação dos corpos:

[...] no curso dessa reprodução, parte da fraqueza da norma é revelada, ou outro conjunto de convenções culturais intervém para produzir confusão ou conflito dentro de um campo de normas, ou, no meio da nossa representação, outro desejo começa a governar, e formas de resistência se desenvolvem, alguma coisa nova acontece, não precisamente o que foi planejado. (BUTLER, 2018, p. 39-40)

3.2. REITERAÇÃO FORÇADA DA HETERONORMATIVIDADE

Butler aponta a maneira como o “sexo” não representa alguma característica ou condição dos corpos, mas, uma vez que estamos no domínio da linguagem e da cultura, trata-se de um “construto ideal que é forçosamente materializado através do tempo”, constituído através das normas regulatórias reiteradas performativamente pelos indivíduos. Assim, o “sexo” se estabelece como uma prática regulatória, de forma que os indivíduos são formados sob uma matriz generificada que estabelece critérios de inteligibilidade cultural que produzem a exclusão e o apagamento daqueles que operam performances sexuais e de gênero que não se enquadram nos padrões do “imperativo heterossexual” (BUTLER, 2021a, p.194-195).

A autora destaca, no entanto, que a necessidade da constante reiteração discursiva dos padrões de sexualidade aponta para o fato de que eles nunca são completamente absorvidos pelos indivíduos, pelo contrário, são sempre desafiados pelas formas diversas como desejos e hábitos se manifestam nos corpos. Paradoxalmente, é essa mesma necessidade de repetição dos signos da heteronormatividade que abre brechas para que se manifestem pequenas e grandes transgressões da heteronormatividade, sejam elas intencionais ou irrefletidas:

A construção não apenas ocorre *no* tempo, mas é, ela própria, um processo temporal que atua através da reiteração de normas: o sexo é produzido e, ao mesmo tempo, desestabilizado no curso dessa reiteração. Como o efeito sedimentado de uma prática reiterativa ou ritual, o sexo adquire seu efeito naturalizado e, contudo, é também, em virtude dessa reiteração, que fossos e fissuras são abertos, fossos e fissuras que podem ser vistos como instabilidades constitutivas dessas construções, como aquilo que escapa ou excede a norma, como aquilo que não pode ser totalmente definido ou fixado pelo trabalho repetitivo daquela norma. Esta instabilidade é a possibilidade desconstitutiva no próprio processo de repetição, o poder que desfaz os próprios efeitos pelos quais o ‘sexo’ é estabilizado, a possibilidade de colocar a consolidação das normas do ‘sexo’ em uma crise potencialmente produtiva (BUTLER, 2021a, p.208-209).

Ao propor uma teoria que evidencia os mecanismos de constrangimento dos corpos a partir do conceito de performatividade, Butler ilumina as frestas por meio das quais é possível dar passagem às expressões inconformadas de gênero e sexualidade e encoraja perspectivas analíticas que priorizem o olhar para os espaços e movimentos de agência.

4. EDUCAÇÃO E CURRÍCULO GENERIFICADO

Em seu artigo “Corpo, Escola e Identidade”, Guacira Lopes Louro defende que as teorias educacionais modernas que fundamentam a formação docente ignoram o corpo e parecem supor que os pensamentos e as operações conceituais “fluem de seres incorpóreos” (2000, p.60). Por outro lado, no entanto, os processos de escolarização, historicamente, sempre se basearam no disciplinamento dos corpos, restringindo e modelando movimentos de meninos e meninas e obtendo um ambiente adequado e controlado para o disciplinamento das mentes. Assim, na educação, o corpo não apenas é apartado da mente, mas está também sob constante suspeita (LOURO, 2000).

Louro destaca que compreendemos os sujeitos a partir de “marcas” que os identificam no interior de determinada categoria que corresponde a um critério, seja ele racial, de gênero, sexual etc. Dentre esses critérios, o sexual¹ é aquele que acompanha os sujeitos desde o momento de nascimento, como afirmou Butler (2001; 2021a; 2021b), e é, por isso, a referência primordial da identificação. A suposição de marcas corporais participa, segundo a autora, de um processo de instauração de diferenças que responde a um apelo social de enquadrar os indivíduos a partir de identidades inteligíveis. Em consonância com o que ressalta Judith Butler a respeito dos estereótipos de gênero e sexualidade (2018; 2021a; 2021b), Louro destaca que esse procedimento de classificação a partir de marcas de identificação opera sempre a partir de apagamentos das nuances e do caráter mutável da experiência humana, descartando aquilo que escapa à inteligibilidade social, isto é, que não se enquadra em alguma categoria identitária disponível no repertório cultural vigente.

Para Louro (2000), é preciso ressaltar o caráter político das identidades sexuais e de gênero, abandonando a perspectiva, já muito criticada, mas ainda predominante, de que a sexualidade tem sua origem em um atributo biológico, enquanto o gênero seria a sua expressão mediada pela cultura. A autora partilha da ideia segundo a qual também a sexualidade, no sentido das manifestações dos afetos e do desejo sexual, se desenvolve através da mediação da cultura e de que é preciso desnaturalizar as identificações disponíveis e os significados atribuídos socialmente a elas (LOURO, 2000).

¹ Aqui opto por me referir à marca sexual por compreender que a distinção entre os indivíduos no nascimento se dá a partir do “sexo biológico” que a partir da matriz heteronormativa, supõe-se identificar-se com o gênero. Butler critica a distinção entre gênero e sexo que propõe que o primeiro seria de ordem cultural e o segundo de ordem natural. Para a autora, a distinção sexual também é uma construção social e não um fato biológico.

4.1. HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA E IDENTIDADES MARCADAS

Além de destacar que o repertório de identificações concebidas como inteligíveis em nossa sociedade é muito limitador em relação às infinitas possibilidades de vivenciar sexualidade e gênero, Louro aponta ainda para o fato de que essas identificações possuem status diferenciados em nossa sociedade. Segundo a autora, algumas identidades são apreendidas como *marcadas*; destacam-se por se desviarem da identidade de referência que, no Brasil, está representada pela ideia do homem cisgênero, branco, heterossexual, urbano e cristão².

Como resultado dessa dinâmica hierarquizante, a identidade considerada padrão é tornada invisível, no sentido de nem mesmo ser compreendida como uma identidade, o que fica evidente quando, ao ouvirmos falar em políticas identitárias, não cogitarmos que podem ser tratadas questões relacionadas à branquitude ou à heterossexualidade, por exemplo. Nas palavras da autora:

A norma não precisa dizer de si, ela é a identidade suposta, presumida; e isso a torna, de algum modo, praticamente invisível. Será, pois, a identidade que foge à norma, que se *diferencia* do padrão, que se torna marcada. Ela escapa ou contraria aquilo que é esperado, ela se desvia do modelo. Como tal, ela é, via de regra, representada não apenas por comparação à identidade hegemônica, mas a partir do olhar hegemônico, daí que, muitas vezes, a identidade marcada não pode falar por si mesma. (LOURO, 2000, p.68)

Louro observa, no entanto, que, apesar do pensamento hegemônico heteronormativo operar a partir de uma lógica que define as identidades marcadas em contraste com uma identidade padrão e, portanto, não-problemática, não significa que essa identidade padrão, masculina, branca e heterossexual, não seja também amplamente vigiada e controlada. É na escola e na família que são realizados incessantes investimentos para a garantia da “aquisição da heterossexualidade”, esforço que demonstra que esta orientação sexual não é tão natural como o pensamento dominante pressupõe e reproduz (LOURO, 2000, p.69).

Na instituição escolar, aponta a autora, a produção da heteronormatividade acontece não apenas por meio dos conteúdos das disciplinas criados sob uma perspectiva masculina e

²No texto original de Louro não está incluída a cisgenereidade como uma característica da identidade padrão, possivelmente pelo fato de que, no início dos anos 2000, a questão da transgenereidade na escola ainda não fazia parte do repertório dos estudos sobre educação e sexualidade no Brasil. Apesar de não tratar do tema diretamente neste trabalho, a inclusão da cisgenereidade nessa lista de aspectos da identidade “padrão” mostra-se necessária no momento atual, quando esta é uma questão que tensiona a escola desafiando toda sua estrutura burocrática e generificada, que permeia desde a divisão dos banheiros à lista de chamada.

eurocêntrica, mas também através dos subtextos presentes nas formas de organização escolar: nas divisões dos grupos, dos banheiros ou nos papéis sociais que são esperados de meninos e meninas. A partir de relatos de pesquisas realizadas em escolas entre os anos 1990 e o início dos anos 2000, Louro demonstra como a reprodução dos estereótipos de gênero e de sexualidade se efetivam na própria dinâmica de socialização dos estudantes e como o ambiente escolar, mesmo que permeado pela fluidez que caracteriza a vivência da sexualidade, é cenário privilegiado para a “demarcação das fronteiras” que separam a norma da identidade desviante ou *marcada*.

4.2. POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO E ESCOLA

A importante contribuição de Louro para a compreensão das formas de reprodução da heteronormatividade no ambiente escolar no Brasil na virada do século pode ser, no entanto, submetida a revisão se considerarmos as importantes mudanças que acontecem paulatinamente em nossa sociedade, sobretudo entre os jovens. Thiago Ranniery, em seu artigo “Currículo, normalidade e políticas de reconhecimento” (2017), contesta a ideia bastante presente no pensamento sobre o currículo segundo a qual a escola seria um “campo de guerra, no qual um dos lados já teria perdido”. Sob essa perspectiva, a escola seria um “espelho da sociedade”, e, no campo da sexualidade, operaria como reprodutora da heteronormatividade, contribuindo para um “projeto de normalização dos corpos” (2017, p.4). O autor propõe, em contraposição, um olhar para o currículo que considere a agentividade dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar e escape de um olhar paternalista que, ao subjugar a capacidade de ação das pessoas, se aproxima da lógica reprodutivista à qual pretende se opor.

No cerne dessa mudança de ponto de vista defendida por Ranniery, está a teoria da performatividade de Butler, que, como já vimos na seção 3, também promove um deslocamento do olhar a respeito de gênero e sexualidade em direção à busca pelos mecanismos de agentividade dissonante em meio aos processos de reprodução da heteronormatividade. Dedicado a pensar como as trajetórias escolares de meninos gays interpelam as redes de poder nas instituições educacionais, Ranniery propõe uma perspectiva sobre o currículo que ultrapassa a tradicional associação com o ensino e o conhecimento e inclui toda a trama de relações que se estabelecem nas escolas e a partir delas.

Ao analisar trajetórias de “meninos gays”³ em escolas de ensino médio de Aracaju, Ranniery identifica que as experiências relatadas por eles não corroboram a visão de um ambiente escolar que reprime os corpos e impõe os parâmetros da heteronormatividade. Pelo contrário, o que esses adolescentes descrevem é um lugar onde eles tinham espaço e liberdade para experimentar formas de expressão que desejavam e que rompiam com os padrões de comportamento associados à masculinidade (RANNIERY, 2017).

Ranniery entende que o currículo opera através da própria existência dos “meninos gays”, existência aqui compreendida no sentido do habitar e agir no mundo ao longo do tempo. Os modos de vida desses meninos, da mesma forma que são atravessados pelo paradigma heteronormativo, pressionam por constantes adaptações da linguagem a partir da qual a escola e a sociedade inteligibilizam as potencialmente infinitas maneiras de experimentar gênero e sexualidade. Assim, em sua pesquisa a partir das vidas de três “meninos gays” estudantes do ensino médio em Aracaju, Ranniery identifica que suas existências na escola são valorizadas por serem vistos como bons alunos, o que é determinante para que sejam reconhecidas e reinscritas dentro do sistema de significados circulantes nesse território interseccional do currículo e do gênero.

A inteligibilidade destas existências já irrecusáveis é atribuída, percebe Ranniery, a partir da categoria “menino gay”, através da qual se apaziguam as tensões criadas pela não identificação entre os parâmetros de gênero, desejo sexual e “sexo biológico”. Esse reenquadramento no campo do gênero não acontece, no entanto, sem estar acompanhado de outros movimentos de produção de sentido em torno dessas vidas:

Com efeito, quando são nomeados, tipificados e caracterizados, esses corpos não são apenas objeto de descrições e diferenciações pretensamente dadas, mas discriminados no sentido de que são alvo de investimentos discursivos que pressupõem, valorizam e produzem experiências de subjetivação que generificam e sexualizam corpos. (RANNIERY, 2017, p.13-14)

Aos olhos dos professores, esses meninos absorvem atributos positivos ideologicamente associados à feminilidade, como o capricho e o bom desempenho escolar, que para eles se apresentam associadas ao “talento”, em contraste com as meninas que são vistas como “passivas” (RANNIERY, 2017, p.16). Assim, com a categoria “gay” as marcas

³Em seu artigo, Thiago Ranniery opta por usar as aspas ao tratar os entrevistados por “meninos gays” por entender que, embora esse seja o termo que circula nas escolas e por isso o tenha escolhido para categorizá-los, ele não dá conta das formas de existência desses e de outros meninos. Assim, as aspas têm, nessa ocasião, a função de produzir um efeito desnaturalizador e demonstrar o caráter limitante dos termos usados para descrever gênero e sexualidade.

de gênero se sobrepõem à sexualidade, ao mesmo tempo em que a assimilam, antes mesmo que esses meninos iniciem suas vidas sexuais, ressalta Ranniery. Esse autor destaca que o atributo do “bom aluno” associado às suas marcas de gênero permite que a relação entre o “gay” e o “feminino” não seja incluída no campo da abjeção. Assim, a existência insistente desses indivíduos que incorporam a fluidez de gênero no ambiente escolar desestabiliza e constrange a matriz discursiva sobre a qual se ergue o currículo. A categoria “menino gay” viria, então, aplacar essa tensão já inescapável e reincorporar esses alunos à malha de sentidos que compõem a escola.

Em sintonia com a perspectiva de Butler, Ranniery insiste que não devemos supor que as experiências desses meninos aconteçam de forma paralela às normas ou apesar delas, mas que se efetuam através e por meio delas, tensionando-as e, como vimos, criando novos horizontes normativos. Nas palavras do autor sobre os meninos entrevistados:

[...] seus corpos desvelam como as normas funcionam, ao mesmo tempo, como campo de sujeição e fonte de agência, apontando para a necessidade de uma analítica da normatividade menos estreita, que dê conta da multiplicidade da sua incrustação na vida e evite a saída apressada de que os corpos foram totalmente subsumidos pelas normas, ou só existem quando são capazes de enfrentá-las. (RANNIERY, 2017, p.18)

Olhando para as trajetórias desses “meninos gays” e os discursos sobre elas, Ranniery identifica que elas não se enquadram na perspectiva que compreende a experiência da homossexualidade a partir do paradigma da violência e que vemos em curso uma atualização das políticas de reconhecimento operadas pelos currículos. A partir da reiteração dos atributos que os constituem como uma categoria específica de indivíduos no ambiente escolar, os “meninos gays” conquistam seus lugares de reconhecimento desviando das tradicionais associações à posição de vítima de violência.

5. NARRATIVAS SOBRE SAIR DO ARMÁRIO

A ideia de que alguém pode assumir um gênero – ou uma orientação sexual – nos faz pressupor que exista uma pessoa que, em determinado momento de sua vida, opte por identificar-se como homem ou mulher cisgênero, transexual, heterossexual, homossexual ou bissexual – aqui considerando as categorias mais conhecidas – perspectiva que está bastante distante dos processos de identificação pelos quais os sujeitos passam ao longo de suas vidas. Butler insiste que é preciso considerar que esse processo de “assunção” de um “sexo” – aqui citados entre aspas, como propõe a autora, de modo a instigar a desnaturalização dos sentidos impressos historicamente nesses termos – é imposto e constrangido desde o primeiro instante de nossas vidas “por um aparato regulatório de heterossexualidade” (2021a, p.213).

Em sua pesquisa a partir de narrativas de “saída do armário” de uma ativista LGBT, Elizabeth Sara Lewis (2012) analisa como a performance identitária bissexual da entrevistada é construída discursivamente através de suas narrativas. Lewis identifica que, além da matriz heteronormativa que opera restrições aos indivíduos desde o nascimento, no interior do movimento LGBT⁴ opera também uma matriz homonormativa, que supõe que seus integrantes tenham desejo sexual apenas por pessoas do mesmo gênero, empurrando a bissexualidade para um lugar de invisibilidade, desconfiança e marginalidade.

A autora ressalta que as categorias através das quais são classificadas as experiências da sexualidade, mesmo as que escapam da heteronormatividade, reduzem às limitações da linguagem as diversas maneiras possíveis de vivenciá-las. Tomando como exemplo a pesquisa de Ranniery (2017), se os “meninos gays” entrevistados por ele ganharam reconhecimento por meio de uma categoria que os contemplasse, a mesma categoria cria um horizonte limitado de expectativas em torno de seus comportamentos que pode deixar de fora do campo de reconhecimento aqueles que não correspondem ao esperado.

Uma consequência dessa rearticulação da linguagem diante da luta pelo reconhecimento das experiências LGBT é, como aponta Lewis (2012), o surgimento de um novo binarismo no discurso sobre a sexualidade, aquele que polariza a homossexualidade e a heterossexualidade, que reduz a sexualidade à questão da escolha do objeto de desejo sexual e limita o pensamento a respeito de tantas outras dimensões possíveis da sexualidade. As

⁴A fim de incluir o máximo de identificações sexuais possíveis, a todo tempo uma nova letra é incluída à sigla que representa as sexualidades não-hegemônicas. Opto aqui por LGBT, considerando que foi a sigla consolidada durante mais tempo, que é o termo êmico usado pelas minhas entrevistadas, e que, sob a perspectiva a partir da qual desenvolvo este trabalho, qualquer nomeação que parta da listagem de possíveis identificações acarretará em uma redução das infinitas formas de expressão da sexualidade e da afetividade.

limitações dessa perspectiva binária ficam evidentes na narrativa da entrevistada sobre sua bissexualidade, cuja representação não encontra respaldo no repertório de sentidos que constitui o imaginário a respeito de vivências sexuais e afetivas não-heterossexuais.

Lewis lança mão da metodologia da análise de narrativas para compreender como a entrevistada articula os termos e sentidos que forjam o campo da sexualidade e da afetividade humanas e trava sua própria “luta narrativo-identitária” para dar conta de sua experiência pessoal com a bissexualidade (2012). Investigando narrativas de “saída do armário”, Lewis ressalta que não se trata de um momento, mas um processo constante, uma vez que, na sociedade heteronormativa, as pessoas são constantemente presumidas como heterossexuais e precisam dar sinais de que não o são, caso queiram expressar a orientação sexual. Por outro lado, em ambientes LGBT, a homossexualidade que é presumida, assim, os indivíduos que se identificam como bissexuais “experimentam uma espécie de armário duplo”, como descreve a autora (2012, p.90). Dessa forma, sair do armário, assim como permanecer nele, são performativos, isto é, são atos de fala que criam identidades e impactam a realidade.

Narrativas de sair do armário tendem a ser complexas e fragmentadas, destaca Lewis, repetindo de alguma forma a estrutura do próprio processo narrado. Nas entrevistas realizadas para a presente pesquisa, pude identificar essa fragmentação, que demonstrava uma tentativa de percorrer diversos acontecimentos da vida em busca de momentos marcantes no processo de compreensão e expressão da própria sexualidade das entrevistadas.

6. METODOLOGIA DE PESQUISA

Em 2021, foram realizadas, para esta pesquisa, entrevistas semi-estruturadas com ex-alunas da Escola Técnica Estadual Anísio Teixeira⁵ que se identificavam como não-heterossexuais. Quatro alunas no total foram entrevistadas, três delas haviam sido minhas alunas e uma foi indicada por uma delas. O recorte de gênero não havia sido previsto desde o princípio, mas após as primeiras entrevistas percebi que havia algo de particular na experiência de meninas LGBT que poderia ser melhor aprofundado restringindo a pesquisa a elas.

Por conta da pandemia de coronavírus, todas as entrevistas foram realizadas de forma remota e gravadas por meio da plataforma google meet. Analisei para este trabalho os trechos das entrevistas em que as entrevistadas contavam histórias que cruzavam a trajetória escolar e o processo de identificação da orientação sexual. As narrativas selecionadas foram transcritas com base nas convenções de Sacks, Schegloff e Jefferson (2003) (Anexo A), que possibilitam ao leitor identificar variações expressivas dos interlocutores fundamentais para a compreensão dos aspectos pragmáticos e semânticos dos relatos.

As entrevistas partiram de questões que tratavam de temas relativos à trajetória escolar das entrevistadas, à orientação sexual e de gênero de cada uma delas e da relação com os familiares e com a formação religiosa. As duas entrevistadas cujas narrativas são analisadas neste trabalho foram minhas ex-alunas e eu já conhecia suas orientações sexuais por termos alguma proximidade, especialmente por meio das redes sociais. Nessa escola, a relação entre professores e alunos é bastante próxima e é comum que alunos e professores mantenham algum contato mesmo após o fim do percurso escolar, o que cria uma atmosfera de maior intimidade nas entrevistas.

As narrativas serão analisadas com base nas categorias propostas por Labov (1967) e Labov e Waletzky (1972) e na teoria do posicionamento articulada por Davies e Harré (1990) e Bamberg (1997; 2002). Os estudos sobre performatividade de gênero (BUTLER, 2018; 2021a; 2021b), narrativas de saída do armário (LEWIS, 2012) e educação e sexualidade (LOURO, 2021; RANNIERY, 2017) constituem a base teórica a partir da qual desenvolverei a análise.

⁵Os nomes da escola e das entrevistadas são fictícios e foram alterados para manter a privacidade das participantes da pesquisa.

7. NARRATIVAS SOBRE SEXUALIDADE E TRAJETÓRIA ESCOLAR

7.1. A ESCOLA

Desde que ingressei como docente na ETE Anísio Teixeira, identifiquei que havia um ambiente de bastante liberdade e tolerância em relação às diferentes formas de manifestação da sexualidade, especialmente se comparado às outras escolas em que havia trabalhado. Essa perspectiva é compartilhada entre alunos e professores que, em sua maioria, expressam orgulho dessa característica da escola, cuja “fama”, inclusive, é conhecida por alunos de outras escolas da rede de escolas técnicas estaduais e até de escolas de ensino fundamental.

Essa escola diferencia-se também das demais escolas da rede por oferecer cursos profissionalizantes ligados ao campo da cultura, o que explica, de alguma forma, o ambiente mais progressista que se forma em sua comunidade. Outro aspecto relevante, comum às escolas profissionalizantes de ensino médio que tem impacto nos relatos das entrevistas é o fato de todos os alunos estarem ingressando em uma nova escola e em um curso que escolheram por terem algum interesse em comum, o que cria também um clima de pertencimento e acolhimento.

7.2. A ENTREVISTA E A SELEÇÃO DAS NARRATIVAS

A entrevista (Anexo B), estruturada da mesma maneira para todas as participantes, começava com uma sequência de perguntas sobre a experiência na Escola Estadual Anísio Teixeira e partia em seguida para questões relacionadas à identificação sexual e a relação com a família e a religiosidade.

Para este trabalho, selecionei narrativas que tratassem do processo de identificação com a orientação sexual ou de “saída do armário”, como conhecemos popularmente. Como explica Lewis (2012), o processo de “saída do armário” não acontece em um momento pontual na trajetória da vida das pessoas, mas perdura por toda a vida, em todos os momentos em que uma pessoa decide ou é forçada a reafirmar sua orientação sexual diante de uma sociedade para a qual a heterossexualidade é presumida.

Como veremos adiante, esse processo fragmentado está presente nas narrativas analisadas de diversas formas, demonstrado a partir de marcas textuais como as repetições, a estrutura de narrativas múltiplas e curtas, a escolha vocabular e as ênfases.

7.3. MARINA

7.3.1. A narrativa de saída do armário de Marina

Marina foi minha aluna em 2018 e em 2020, participou comigo de um grupo de trabalho sobre Direitos Humanos e, por essa proximidade, foi a primeira entrevistada para a pesquisa. A entrevista aconteceu no dia 14 de dezembro de 2020 e nossa conversa durou 50 minutos.

Em sua entrevista, Marina relata que os primeiros dias na ETE Anísio Teixeira foram “sensacionais” e que era uma escola “super acolhedora com pessoas LGBT”. Ela relata que já tinha essa perspectiva da escola porque estudava numa escola de ensino fundamental da rede e que já havia rumores de que era uma escola com ambiente “mais diverso” e que, por isso, optou por ela para seguir o ensino médio. Ao longo desse relato e também do outro analisado neste trabalho, perceberemos que, assim como observa Thiago Ranniery (2017) em sua pesquisa com “meninos gays” em Aracaju, nem toda experiência LGBT no ambiente escolar é marcada pela violência e muitas vezes a escola pode representar um lugar de liberdade para a expressão da sexualidade.

Marina faz um breve relato, um pouco orgulhosa, mas também envergonhada, sobre a lembrança dos primeiros dias na escola, quando fez muito sucesso e as pessoas ficavam se perguntando quem era “aquela menina”, que era muito bonita.

A seguir, no trecho selecionado para análise, Marina narra um processo bastante estendido de compreensão e aceitação de sua identificação enquanto homossexual ao longo de seu percurso escolar. Apesar da pergunta à qual ela responde não tratar da escola, especificamente, Marina já havia sido apresentada ao contexto da pesquisa, o que explicaria o recorte, além do fato da escola ser o que nos aproximava.

1	Carol	é::: então aí eu queria ver uma coi- eu já-
2		como você já falou umas coisas que eu já ia perguntar
3		aí eu queria te perguntar se-
4		é: começar a fazer as perguntas sobre orientação sexual e de gênero
5		acho que você já [falou que] você (.)já se identifica:va né?
6	Marina	[tá bom]
7	Carol	então você já pode falar como
8		você se identifica com sua orientação sexual
9		em que momento você você([])
10	Marina	[ok]

11		eu acho que foi é- é eu não sei o momento
12		porque:: e eu não sei (.) também tipo ah se foi um pro-
13		↑foi um processo gradativo (.) mai::s
14		lá pelos meus(.) <u>onze</u> <u>anos</u> tipo:: as pessoas
15		eu não tinha idéia
16		eu não tinha idéia
17		<eu não tinha ideia> do que:: do que eu era e tal
18		<u>mas</u> o jeito que eu me vestia (.) é::
19		as pessoas julgavam o jeito que eu me vestia
20		e aí: tinha uma tendência (.)
21		eu tinha uma tendência a pensar que::: eu tinha que meio que: que
22		escapar daquilo >tá ligado?< tipo: (.)
23		eu não <u>sabia</u> se eu era ou não lésbica e aí: (.)
24		mas as pessoas já pré julgavam
25		e aí::: pelos meus onze anos
26		aí depois eu comecei a pensar sobre isso depois desse pré julgamento
27		com (1.0) uns treze anos? com uns treze anos
28		eu já consegui me ver tipo:: gostando de- de-
29		de pessoas do mesmo gênero que eu (.)enfim-
30		eaí::: (1.0) e <u>aí</u> (.) eu lembro que: (.) ((faz um estalo com a língua))
31		eu dei meu primeiro beijo em menina eu acho
32		com uns <quatorze anos> e tal
33		e aí eu acho que por aí eu tive tipo: a (1.0) a: >tipo<
34		<u>confirmação</u> que eu gostava de:
35		de pessoas do mesmo gênero que [eu] >entendeu?<
36	Carol	[mm hm]
37	Marina	e aí: >e aí eu acho que isso<
38		tipo com quatorze anos eu ti- tive meio que uma confirmação
39		<u>mas</u> eu acho que só fui me aceitar de <u>fato</u> de <u>fato</u> na eteat
40		porque foi tipo:
41		ver muitas pessoas com a mesma sexualidade que eu
42		e ver muitas pessoas como eu >tipo<
43		acho que: (.) >aquela questão da representatividade
44		mas eu não gosto muito de tender pra esse lado<
45		eu acho que: >sei lá< conversar com pessoas
46		entender: tipo me entender mais:
47		me identificar com as coisas foi crucial (.)
48		e saber que não é erra:do essas paradas (.) porque:: né tipo
49		a escola que eu tava antes (1.0) é: (.)
50		tinha uma tendência a: a: a: pré julgar né e tal
48		não tinha muitas pessoas é::
49		eu não conversava com muitas pessoas que:
50		que tinha a mesma sexualidade que eu enfim que
51		ou eram lgbs e aí- ou que: enfim falassem sobre isso
52		eu não falava sobre isso (2.0)
53		e aí ou falavam só que as pessoas eram preconceituosas e: enfim
54		crianças também podem ser preconceituosas falar coisa >enfim<

55		e aí (.) quando eu fui pra eteat foi libertador foi muito libertador
56		porque lá eu podia ser quem eu quisesse ser
57		e aí: ou pelo menos tentar chegar per::to >enfim<
58		e aí foi isso >eu aí eu fui< @
59		eu fui muito animada porque eu lembro que dois mil e dezessete
60		tinha sido muito ruim no nono ano né?
61		tinha sido muito ruim pra mim (.)
62		porque eu queria sair da minha escola logo
63		e aí dois mil e dezoito foi tipo::
64		melhor ano da na minha vida foi o primeiro ano
65		mas também só fiz merda [@@]
66	Carol	[@@]
67	Marina	mas foi muito bom
68	Carol	[e tem alguma coisa] ((pergunta interrompida))
69	Marina	[assim questão de aceitação] e tal foi- foi crucial

No breve sumário, na linha 13 (“foi um processo gradativo”), Marina já indica como será a estrutura do seu relato que percorrerá brevemente um período que vai do início do ensino fundamental ao ensino médio ressaltando alguns momentos-chave, em que identifica algum ponto de virada. Ela demonstra assim que “sair do armário” é também um processo interno de compreensão que pode acontecer ao longo de muitos anos de uma vida. Após esse sumário, Marina constrói sua narrativa central a partir de três subnarrativas que representam momentos do questionamento, da confirmação e da aceitação.

Na primeira delas, que vai da linha 14 à 26 na transcrição anexada, Marina fala de quando tinha cerca de onze anos e as pessoas julgavam a forma como ela se vestia, a fazendo começar a pensar sobre sua orientação sexual a partir do olhar dos outros, que são identificados apenas como “as pessoas”. Na segunda subnarrativa, da linha 27 à 38, Marina narra a situação do seu primeiro beijo em uma menina, o que identifica como uma “confirmação” de sua homossexualidade. Já na terceira subnarrativa, da linha 39 à 69, ela fala sobre sua entrada na ETE Anísio Teixeira, no ensino médio, momento em que ela passa a se “aceitar de fato”.

Essas subnarrativas são marcadas por orientações de ordem cronológica, apresentadas a partir da idade que a entrevistada tinha naquele período narrado, demonstrando que se trata do processo de uma experiência que é simultaneamente coletiva e individual. Outra marca da narrativa de Marina é o fato de não haver outros personagens nomeados, os demais atores, com os quais interage e diante dos quais se posiciona na narrativa, são chamados genericamente de “menina”, “pessoas” ou “crianças”.

Relembrando as três características fundamentais do discurso apresentadas por Lopes (2001), observamos que a narrativa de Marina não é apenas a representação imediata de uma experiência passada, mas é atravessada pelo próprio contexto interacional (dialogicidade) e pelas questões macrossociais que circundam a interação e o processo de que trata o relato (situacionalidade). Além disso, a narrativa em si já é também uma ação sobre o mundo e sobre a própria maneira de pensar e de representar a si da narradora (constitutividade).

Marina é uma jovem preta e, desde que a conheço, vem aprofundando sua militância na luta contra o racismo, adotando uma abordagem combativa contra a branquitude e exaltando nas redes sociais a sua imagem e seu sucesso profissional, assim como de seus amigos e parceiros de trabalho também pretos. Esse fator não deve ser ignorado por esta análise, uma vez que as normas e os sentidos que incidem sobre o campo do gênero e da sexualidade são diferentes para brancos e pretos. Apesar de não haver citado a questão racial em sua entrevista, a forma como Marina olha para sua infância e enxerga a opressão vivida em relação a sua performance de gênero, se assemelha à maneira como vê sua experiência racializada na escola.

Outro momento da narrativa em que a questão racial atravessa de forma sutil a narrativa é quando, nas linhas 43 e 44, Marina fala sobre representatividade, mas hesita e diz: “mas eu não gosto muito de tender pra esse lado”. Marina acredita que o termo seja adequado para falar de sua experiência ao entrar na escola e encontrar pessoas que performavam gênero de formas diversas e com as quais se identificava, mas faz essa ressalva porque compreende que ele seja atravessado pelos sentidos que carrega no debate antirracista, muito usado sob uma perspectiva liberal, da qual tenta se afastar.

A intersecção com a questão racial não foi abordada na entrevista, mas é um tema importante a ser aprofundado no estudo sobre performance de gênero e sexualidade no ambiente escolar. É possível que a opressão que Marina relata ter vivido na infância em relação à forma como se vestia fosse diferente caso se tratasse de uma menina branca, uma vez que é conhecida a associação da mulher preta com a força e a agressividade e da mulher branca com a candura e a contenção.

Não posso descartar a possibilidade de que o assunto não tenha sido aprofundado porque não havia um compartilhamento de experiências entre eu, professora/pesquisadora branca, e Marina, ex-aluna/entrevistada e preta. Esse possível impacto na narrativa de Marina decorrente dessa diferença entre nós demonstra a dialogicidade da entrevista, além de sua

situacionalidade, marcada também pela referência à questão da representação e ao olhar atento às formas de opressão na sua infância.

7.3.2. Análise de posicionamento e construção identitária de Marina

Quando Marina repete (nas linhas 15 a 17) que “não tinha ideia” do que era, se apresenta como uma criança inocente que, mais adiante no relato, é forçada a pensar sobre sua orientação sexual quando está diante do julgamento das “pessoas”, os outros (linha 19). Segundo conta, são essas pessoas que fazem associar a forma como ela gostava de se vestir com uma suposta atração por meninas, algo em que não havia pensado ainda. Esse julgamento, em um momento em que ela ainda não se dedicava a refletir sobre sua orientação sexual, impele, como relata, que ela tente escapar dessa imagem (linha 22).

Considerando a proposta de Bamberg de segmentar em três níveis a ocorrência dos posicionamentos nas narrativas, Marina se posiciona nessa narrativa diante dos demais personagens (nível 1) como alguém que foi oprimido em sua forma de se comportar e, naquele momento, tentou se adaptar às normas impostas através do julgamento de modo a não se sentir marcada pelo estigma da homossexualidade. Ela demonstra como a vida escolar pode operar para a reprodução de uma associação entre uma determinada performance de gênero e a escolha do objeto sexual, constringendo uma criança a adotar certas marcas de gênero para que não seja estigmatizada desde muito cedo. A escolha do tempo verbal e a impessoalidade do sujeito da ação (“as pessoas julgavam o jeito que eu me vestia” – linha 19) demonstram que se trata de um processo reiterado de construção de um estereótipo que marcaria certa identidade lésbica através da forma de se vestir.

Marina, então, faz uma pequena elipse temporal no relato e salta para sua segunda subnarrativa, que acontece entre seus treze e quatorze anos e indica o momento em que ela teve a “confirmação” de que era lésbica. Enquanto na linha 23 (“eu não sabia se eu era ou não lésbica”), ao relatar sua experiência ainda criança com a pressão a respeito de sua orientação sexual, Marina usa a ênfase para ressaltar seu desconhecimento sobre sua própria sexualidade, denotando que parecia absurdo que esse questionamento viesse de outras pessoas, na linha 34 ela retoma a ênfase, mas com a função de dar um desfecho a essa dúvida (“[eu acho que por aí eu tive a] confirmação que eu gostava de [pessoas do mesmo gênero que]”).

Nesse ponto do relato, ela já se apresenta como alguém que coloca em ação seu próprio desejo e nem mesmo cita qualquer julgamento ou hesitação. Nesse trecho, a ação

complicadora está mais determinada, com sujeito e momento bem definidos (“eu dei meu primeiro beijo em menina” – linha 31) e é interessante observar que agora é ela o sujeito da ação e não cita qualquer pressão contrária, mudando sua relação com os demais personagens que deixam de ser sujeitos da ação opressiva e, nesse trecho se torna o objeto de sua ação (“uma menina”).

Já na terceira parte da narrativa, quando trata da entrada na ETE Anísio Teixeira, Marina volta a falar sobre o impacto das “pessoas” no processo, mas, desta vez como um fator incentivador da sua “aceitação”. O ambiente escolar diverso serve aqui como autorização, um local onde não está institucionalizado o preconceito. O termo que ela usa indica que, para ela, havia algo de sua própria essência que tomou um longo tempo para que ela mesma pudesse “aceitar”. Isto demonstra como, apesar de ter posto em ação seu desejo beijando uma menina, havia ainda uma etapa a superar que só foi possível quando, na escola nova, ela encontra outras “pessoas” com as quais se identifica.

Nesse breve relato da entrada na nova escola, é Marina que olha para “pessoas” (“ver muitas pessoas com a mesma sexualidade que eu e ver muitas pessoas como eu” – linhas 41 e 42) e as reconhece como semelhantes. Apesar de dizer que não gosta do termo representatividade – linhas 43 e 44 –, é a ele que recorre quando trata da experiência vivida na escola. Na nova escola, Marina já não se sente em uma posição oposta às outras “pessoas”, que olhavam para ela e a julgavam. Ela descreve, nesta etapa, uma experiência de pertencimento a um grupo, que teria sido “crucial” para sua própria “aceitação”.

Ainda nessa terceira parte, Marina relembra que não tinha muitos exemplos que possibilitassem que ela compreendesse sua orientação sexual e faz a avaliação de que convivia com pessoas preconceituosas, inclusive as crianças. Essa avaliação demonstra bem a forma como Marina se posiciona ao longo da narrativa para sua audiência (nível 2), como alguém que superou a opressão vivida na escola e no momento do relato se vê como superior às pessoas preconceituosas, em oposição às quais constrói sua identidade. Vale ressaltar que Marina é risonha na maior parte de seu relato, mesmo quando fala de momentos que considera ruins, demonstrando assim também que esses são problema pelos quais já passou e não a afetam mais.

Por fim, ao enfatizar que mudar para a escola nova "foi libertador" e depois pondera, dizendo que pode "pelo menos tentar chegar perto", do que ela "quisesse ser". A questão da liberdade não é o foco da narrativa que ela conta, por isso, talvez, ela termine essa parte da entrevista trazendo novamente para a narrativa sua construção social: ela conseguiu ser quem

ela gostaria de ser a partir dessa mudança de ambiente escolar. Nessa ponderação final, fica mais claro o nível 3 de seu posicionamento, quando articula sua relação com os outros personagens da narrativa e seu posicionamento para os interlocutores criando uma imagem de si. Marina mostra nesse trecho que o processo de se tornar quem ela quer ser ainda está em curso e que, apesar de reconhecer a relevância da ETEAT nesse processo, ele ainda dependerá de sua própria agência da qual demonstra muito orgulho.

7.4. RAFA

7.4.1. A narrativa de saída do armário de Rafa

Rafa frequentou a escola alguns anos antes de Marina e se formou em 2018, quando também foi minha aluna. Nós mantivemos contato desde a sua formatura e é a entrevistada com quem tenho maior intimidade. A entrevista com Rafa aconteceu no dia 11 de agosto de 2021 e durou 44 minutos.

Diferente de Marina, Rafa relata que não tinha muita ideia de como era a escola, mas que precisava escolher uma escola técnica para fazer o ensino médio e escolheu a ETE Anísio Teixeira pelo curso de produção audiovisual que era com o qual se identificava mais e também porque a irmã dela já havia estudado lá. Apesar de dizer que não tinha nenhuma expectativa específica em relação à ETE Anísio Teixeira, reconhece que tinha uma sensação de que teria maior liberdade porque iria para um colégio diferente daquele em que havia estudado durante toda sua vida escolar até então.

Rafa relata brevemente a atividade de apresentação da escola feita por professores e alunos veteranos que já achou “muito divertido”. Descreve também sua turma como muito comunicativa e unida e que, por isso, não foi muito difícil fazer novas amizades. Rafa diz que desde o início já podia notar que era uma escola “bem diferente”, que as pessoas e a própria escola levantavam muitas discussões, diferente do colégio em que estudava antes, que era “de bairro”.

Ao ser perguntada se já havia questionado sua identificação sexual, Rafa responde com uma narrativa bastante extensa que inicia com uma avaliação introdutória generalizante sobre o processo de saída do armário (“acho que todo processo da gente entender de quem a gente gosta é meio duvidoso, aí quando, a gente sempre começa achando que a gente gosta (.) dos dois né?” – da linha 16 à 20):

1	Carol	você, como é que você se identifica com relação à sua orientação sexual?
2	Rafa	(.) lésbica
3	Carol	Lésbica
4		e: quanto ao seu gênero?
5	Rafa	Feminino
6	Carol	tem as perguntas que tenho que fazer m- mas assim,
7		te conhecendo eu j- eu já::
8	Rafa	Aham
9	Carol	eu já im[aginava], as[sim],
10	Rafa	[tudo bem] [@@]
11	Carol	por exemplo você poderia se se dizer bissexual
12		.h é:, e você sempre se identi[ficou], co- é:, assim
13	Rafa	[mhm]
14	Carol	você, é, já questionou a sua identificação?↓
15	Rafa	[2.0] é, n::ão né? É: e:ntão↓(.)
16		↑claro né? tipo acho que todo processo da gente
17		entender de quem a gente gosta tal é meio duvidoso
18		aí quando,
19		a gente sempre começa achando que a gente gosta(.) dos dois né?
20		e até que a gente se en↑volve com umas pessoas do, tipo,
21		por exemplo, na minha experiência já me envolvi com garotos,
22		↑m:as não em- em questão:
23		quando via nessa parte a_fetiva de querer continuar com o garoto
24		querer beijar o garoto, continuar, querer <u>namorar</u> o garoto
25		↑não tinha muito essa parte, né?
26		diferentemente quando: tinha:: alguma garota que eu me interessava
27		aí já era uma coisa (.) mai::s (1.0)
28		> ↑não sei, já era alguma coisa assim, tipo <
29		" <u>nossa:</u> , eu ficaria um tempo com essa pessoa,
30		criaria uma relação com essa pessoa"
31		do que com meninos h

Em seguida (da linha 21 à 30), Rafa apresenta uma narrativa introdutória da sua experiência particular que irá desenvolver melhor ao longo da entrevista. Um artifício retórico muito presente ao longo de todo seu relato é o uso do discurso direto representando um pensamento que ela ou outras pessoas teriam no momento relatado, como numa tentativa de olhar por sua perspectiva atual e compartilhada comigo, o que se passava naquele período, como acontece nas linhas 29 e 30. Ela utiliza esse recurso também como uma forma de me dar acesso direto à sua experiência íntima e privada, que ela mesma não dá conta de traduzir para uma avaliação (“> ↑não sei, já era alguma coisa assim, tipo <” – linha 28).

Nessa introdução, Rafa utiliza algumas vezes o pronome “a gente” (linhas 16,17,19 e 20) de modo a tratar da sua história como se fosse algo em comum nas experiências afetivas homossexuais de uma maneira geral, como se seu relato fosse apenas um exemplo de algo que acontece com todas as meninas que se descobrem lésbicas. Além disso, ao longo de toda a entrevista, Rafa recorre muito à partícula retórica “né?”, que ressalta o caráter dialógico de sua narrativa e seu aspecto de construção compartilhada, favorecida pela relação de confiança e troca que já tínhamos antes mesmo da entrevista.

A narrativa de Rafa é bem menos sucinta e linear, mas, assim como a de Marina, também percorre vários períodos de sua infância a sua adolescência até identificar o momento em que julga ter tido uma “confirmação” de sua orientação sexual.

32	Rafa	e aí:, <u>por exemplo</u> , eu lembro que::
33		aí nessa- nesse:: nesse primeiro momento do: do meu antigo colégio! né?
34		tinha ↑toda uma- uma pressão assim porque eu nunca ficava com muitas:
35		>quer dizer, não ficava com ninguém porque<
36		eu tinha que ficar com homens né? começando por aí
37		<u>ma:s</u> aí no caso eu achava que eu era uma pessoa difícil
38		e aí eu ficava “aaaa, difícil que sou”
39		porque <u>ninguém</u> ficava comigo
40		assim, tipo, se interessava por mim, mas:
41		sei lá, dava fora, aquela coisa tsc
42		e aí “rafaela muito difícil” e é:: (.)
43		e aí ta, eu ficava levando esse fardo de ser difícil
44		e tava sendo ó::timo porque eu era uma pessoa que escolhia mu:ito e ta:l
45		e aí, tipo, teve algumas situaçõ:es que,
46		ai eu tinha umas amigas que, enfim, hétero, todo mundo, né?
47		naquela fase, enfim, DOZE anos onze,
48		todo mundo, ↑né, era hétero, né? Assim
49		e:::, tá,
50		aí, tipo, tinha algumas situações que
51		arranjava de ficar com os garotinhos
52		só que aí eu sempre <u>fugia</u> , assim, sabe? e:: (.)
53		e aí tinha isso, aí eu odiava isso, quando faziam essas situações
54		do tipo ter que ficar obrigada com um menino. e aí::
55		aí teve alguma situaç- teve alguma situação? deixa eu ver (1.0)
56		h aí eu- aí eu lembro que o primeiro menino assim que eu fiquei
57		ainda foi o::: o meu melhor amigo assim que eu lembro
58		porque ainda (.) querendo ou não
59		ainda era uma pessoa que ainda tinha ↑mais afeto assim
60		e aí foi super aleatório também
61		>mas também não foi qualquer menino
62		porque os outros meninos eu ficava assim < “ <u>não</u> ”, sabe?

63	tipo "eu só não te conheço(.), não chegue perto" e:::
----	-------------------------------------------------------

Nesse trecho da narrativa de Rafa, sua experiência se distingue diametralmente da descrita por Marina. Rafa não expressa em seu corpo nenhuma marca que remeta à homossexualidade⁶ e, por isso, tem sua heterossexualidade presumida pelos amigos. Em seu relato também fica claro que a heterossexualidade não apenas é presumida como também é forçada, pois ela demonstra que se sentia obrigada a ficar com meninos em situações que eram arranjadas e das quais ela fugia (da linha 50 à 54), abrindo uma exceção para ficar com seu melhor amigo. Ela avalia que esse episódio com seu amigo foi "super aleatório", mas justifica a exceção pelo fato de ter algum afeto especial por ele.

O "processo meio duvidoso" de que Rafa fala ao introduzir seu relato contrasta com a forma como ela descreve, no momento da entrevista, o que ela sentia em relação aos meninos. Declarações como "aí eu odiava isso, quando faziam essas situações do tipo ter que ficar obrigada com um menino" (linhas 53 e 54) ou "> porque os outros meninos eu ficava assim < "nãõ", sabe? tipo "eu só não te conheço (.), não chegue perto" e:::" (linhas 62 e 63) remete à sensação de que a ausência de desejo por meninos já estava clara desde cedo e que a dúvida se colocava pelo fato do seu desejo não corresponder ao que seus amigos esperavam dela.

64	Rafa	e tá, ok, aí , né? eu lembro de uma vez, de uma situação que:: (.)
65		isso antes de eu entrar na eteat (.) né?
66		que:: alguém chegou assim e falou assim
67		"rafaela, você go-" é:: "você gosta de meninas?" falou assim
68		porque, tipo, via que: sempre quando tentavam arranjar um garoto pra mim
69		eu ficava: "nãõ" ((tom assertivo)).h
70		e eu falei assim tsc "↑nãõ, claro que não" ((tom irônico)) @@
71		() e aí eu fico lembrando essa situação assim, né?
72		aí::, tá, e aí depois eu lembro que, na época que eu tava fazendo
73		pré:- pré-técnico pra entrar na escola técnica (.) né?
74		como eu morava na maré também aí eu fazia parte de um pré-técnico lá
75		que era supe::r questão também assim, desse assunto de diversidade
76		uma coisa muito mais ampla assim também, já-
77		já abre a cabeça pra novos horizontes e::
78		e era um cursinho comunitá:rio e ta:l
79		aí eu (tava) começando a entender algumas coisas assim
80		aí tinha uma amiguinha lá: também,
81		a gente ficava assim

⁶Descarto aqui a bissexualidade ou qualquer outra forma de identificação sexual por compreender que, para o senso comum, essas marcas distintivas obedecem à lógica do binômio heterossexual/homossexual, não havendo marcas que remetam à bissexualidade, por exemplo.

82	((faz um gesto com as mãos dando a entender um flerte))
83	ma::s (.) mas nada:: <u>concre:to</u> também
84	mas eu já identificava a partir daquele momento
85	que <u>assim</u> @ eu tava identificando que <u>algo estava acontecendo</u>
86	em relação a gostar de mulheres (.) é:: (.)

Nesse trecho selecionado acima, Rafa destaca dois momentos de transição para a compreensão da sua própria orientação sexual. No primeiro deles, retoma uma situação em que alguém questiona se ela gostava de meninas, o que ela nega (linhas 67 e 70). Ao fim dessa narrativa curta, Rafa faz uma avaliação aberta (“e aí eu fico lembrando essa situação assim, né?” – linha 71), demonstrando que houve algo naquele momento que a marcou de modo que possa hoje rememorar-lo sob uma nova perspectiva. Nota-se também que Rafa interrompe o início dessa narrativa na linha 65 com a observação de que isso aconteceu antes de entrar na ETEAT, adiantando a importância que a convivência na escola teria na sua relação com sua sexualidade.

Nas linhas 68 e 69, Rafa cria uma justificativa para a terem questionado se gostava de meninas e cita mais uma vez o fato de sempre tentarem convencê-la a ficar com algum menino. Nesse momento do relato ela já representa a si como alguém que nega essas tentativas de forma mais veemente, enfatizando, na linha 69, sua negação e a representado com um tom assertivo e até agressivo. Essa ênfase demonstra também a escalada de impaciência que estrutura todo o relato, dando uma sensação de adiamento e, por fim, de uma resolução que virá após a entrada na ETEAT.

Logo em seguida, Rafa relata uma situação em que teve uma aproximação especial com uma “amiguinha” a partir da qual identifica uma possível atração por mulheres, o que ela julga ter sido proporcionado pelo ambiente do cursinho comunitário, mais aberto a “esse assunto de diversidade”. Em todo esse trecho selecionado, ela apresenta alguns indícios de que talvez seu interesse afetivo e sexual se orientasse para meninas, mas isso só ficaria claro no momento relatado adiante.

Na parte mais extensa e detalhada de seu relato, Rafa descreve como a sua entrada na ETE Anísio Teixeira influenciou seu entendimento sobre sua própria sexualidade:

87	Rafa	e ↑aí, quando eu entrei pra eteat enfim @
88		eu vi que, assim:: (.) sabe?
89		todo mundo tinha:::, assim, todo mundo tinha uma questão com isso
90		mas era todo mundo <u>aberto</u> a isso, a falar sobre isso, e não tinha
91		ninguém que julgasse isso, sabe?

92	não tinha a galera que a gente via e tal que:: era- era:
93	desde o começo quis meio que colocar a sua personalidade ali també:m
94	você tá entrando num colégio <u>novo</u> e tal
95	e aí: a pessoa quer deixar claro também às vezes que ela é assim .h e aí
96	> e aí eu não fui uma pessoa que deixou claro desde o início <, né?
97	mas eu tava assim observando, porque eu fico observando assim
98	e: é:: , aí enfim
99	no primeiro ano eu vi que tinha gostado de uma menininha lá
100	e aí: que inclusive é minha amiga até hoje @
101	e aí eu fiquei tipo
102	<u>um ano</u> gostando dessa menina (.)
103	aí todo mundo já: (.) assim (.) das minhas amigas que tavam perto de mim
104	que são todas héteros é::
105	>já tinham ficado- se arranjado com um menino
106	porque é assim, né?< você chega num colégio novo aí você
107	<u>tem que ficar com alguém,</u>
108	e aí::, só que assim (.)
109	zero interesse em <u>qualquer</u> garoto de lá e::,
110	mas, por outro lado,
111	eu já tinha: ficado meio assim
112	((faz um gesto indicando interesse ou curiosidade))
113	com a menininha lá
114	e aí eu até fiquei um pouquinho::
115	eu demorei um tempo pra falar pras meninas,
116	>mas também quando eu falei pras meninas< foi supe::r (1.0) .h
117	natural assim
118	e as meninas tavam arranjando depois pra @@
119	pra ficar com a menina

Rafa começa descrevendo a escola como um ambiente diferente, com pessoas mais abertas a falar sobre questões relativas à sexualidade (“todo mundo tinha:::, assim, todo mundo tinha uma questão com isso, mas era todo mundo aberto a isso, a falar sobre isso e não tinha ninguém que julgasse isso, sabe?”– linhas 80 a 91). Nesse trecho ela enfatiza também a ausência de julgamento, o que dá a entender que era isso o que era o mais comum em outros lugares ou em suas experiências escolares anteriores.

Essa expectativa do julgamento aparece novamente quando relata que havia ficado interessada por uma menina, mas demorou a contar para suas amigas, que eram todas heterossexuais. A forma como ela relata o que aconteceu quando contou para suas amigas, com o uso da conjunção adversativa e a ênfase na naturalidade com a qual elas receberam a notícia, dão a entender que ela adiou esse momento com medo de que pudesse ser julgada por elas.

É interessante perceber que, mesmo nesse ambiente que ela descreve como aberto e diverso, Rafa hesitou em falar sobre sua sexualidade com suas amigas, demonstrando que o receio do julgamento continuou a acompanhando ao ponto de marcar seu relato atual. Considerando os acontecimentos descritos nessa narrativa, essa foi a primeira vez que ela falou para alguém sobre seu interesse por meninas.

Apesar de ser uma escola aberta à diversidade sexual, Rafa identifica um comportamento comum às outras escolas: “>porque é assim, né?< você chega num colégio novo aí você ↑tem que ficar com alguém” – linhas 106 e 107. Com a exigência de ter que ficar com alguma pessoa sem identificar sua homossexualidade, Rafa se vê diante do risco de reviver a situação comum na outra escola, quando se sentia obrigada a ficar com meninos, especialmente porque suas amigas eram, mais uma vez, todas heterossexuais.

Ainda relatando sobre sua experiência na ETE Anísio Teixeira, Rafa fala claramente sobre sentimentos que a acompanharam durante esse primeiro momento em que já identificava que se sentia atraída por mulheres:

121	Rafa	e <u>aí</u> (1.0) teve:: esse momento nesse primeiro a:no que era
122		uma coisa que eu tava: (.)
123		tava começando a se <u>afirmar</u> assim (.) pra mim
124		né? eu tava com menos medo: ou vergo:nha ou, tipo:
125		↑só não fazia mais <u>sentido</u> pra mi:m
126		ter que:: fingir que isso tava acontecendo
127		assim, sabe?
128		porque:: eu tinha vontade de ficar com a menina
129		e <u>como que ela ia saber</u> que eu também gostava se eu também
130		não exposse isso também, sabe?
131		e não só pra <u>ela</u> , mas assim, pra <u>todo mundo</u> , sabe? (1.0)
132		e:: já- minhas amigas já sabiam já:
133		e tem aquela situação de querer arranjar algum meni:no
134		e ta:l pra mim e, cara,
135		eu não tava a fim, então a pessoa teria que saber também, sabe?

A partir desse momento, o aspecto duvidoso de que Rafa fala na sua avaliação introdutória fica mais claro na própria estrutura do relato. Diferente da narrativa de Marina, que obedecia a certa linearidade, a de Rafa opera em avanços cíclicos, sempre com alguns retornos a condições anteriores. Toda a narrativa é permeada também de muitas avaliações que servem como justificativas para o interlocutor, mas também para si mesma, no sentido de que se configura no momento do relato também uma nova compreensão sobre seu processo de “saída do armário”.

No trecho acima, Rafa já admite que havia dado o passo importante de contar para as amigas, já sentia menos medo ou vergonha, mas ainda assim não dá o passo adiante de confessar o sentimento à menina. Essa parte do relato, composta por orientações e avaliações na forma de perguntas retóricas, funciona como uma espécie de suspensão da narrativa que leva à sensação de certa angústia pelo adiamento da resolução que Rafa admite, no momento em que narra, ser a mais esperada (“porque:: eu tinha vontade de ficar com a menina e como que ela ia saber que eu também gostava se eu também não expôsse isso também, sabe? e não só pra ela, mas assim, pra todo mundo, sabe? (1.0)” – linha 128 a 131).

Seguindo a narrativa entendemos que, de fato, essa resolução não viria logo em seguida:

136	Rafa	e aí:, mas mesmo assim, ainda nesse início, é:::
137		teve uma pess-, um menino que- que ah, arranjaram aí, tipo
138		“ah, não [sei] que, gosta- , não, quer ficar com você, não sei que”
139		e aí, também eu tava num momento assim:
140		“ok, vamos <u>ver mesmo</u> se é isso, só pra dar uma confirmada @
141		uma última confirmada aqui”
142		e aí enfim, aí eu fiquei com esse menino, mas em <u>uma semana</u> eu já
143		estava assim, <u>não aguentava mais</u> , e aí eu já tava assim
144		e aí o menino ficava me chamando pra sair nããã
145		↑o menino era legal (.) é::
146		só que assim (.) <u>não</u> , sabe?
147		Não queria sair, não queria fazer nada assim, sabe, de casal
148		eu tava assim
149		((coloca a mão no rosto, indicando impaciência))
150		“pelo <u>amo::r</u> de deus”
151		e aí: (.) eu já tava começando a entender que (.)
152		não ↑dava pra eu (.) forçar também (.)
153		e já tava ficando mais claro na minha cabe:ça
154		que era <u>isso</u> assim, e eu gostava dessa menina (.)

Rafa relata que revive na ETEAT a experiência que tinha com frequência no ensino fundamental, a de sair com “um menino que arranjaram” para ela. De maneira irônica, ela narra em discurso direto: “ok, vamos ver mesmo se é isso, só pra dar uma confirmada @, uma última confirmada aqui” – linhas 140 e 141. Em vez de se declarar para a menina por quem se sentia apaixonada, Rafa segue aquilo que é prescrito na sociedade heteronormativa e sai com o menino, mesmo sem se sentir atraída por ele.

O encerramento dessa narrativa se dá com o relato de um acontecimento mais detalhado, uma festa na qual se soluciona o conflito que gera impaciência na própria narradora:

155	Rafa	e aí, eu lembro que, um di:a,
156		que eu posso dizer assim, tipo, <u>afirmação</u> ,
157		o dia da <u>libertação</u> e de um <u>ponto final</u> sobre isso,
158		foi num dia que (.)
159		↑ lembra que teve umas ocupações? Um tempo no colégio, em 2016?
160		e aí teve fe:sta não sei que .h e aí foram uns cantores lá (.)
161		nesse dia, é::, eu resolvi que >ia terminar com ele, tipo,
162		"não quero mais ficar com você"<
163		e aí: é::, tá, aí chegou esse di:a (.)
164		e também, nesse dia tava esse meni:no
165		e tava: a menina que eu gostava (1.0)
166		e aí eu lembro que eu tava vendo ela e
167		eu tava assim ((coloca a mão no peito)) por ela e:
168		só que: eu tinha essa coisa meio presa de ainda estar com ele, então:
169		meio que não podia fazer muita coisa .h
170		e era um clima assim de festa, sabe?
171		então, assi:m, dava pra ter ficado ali qualquer hora (1.0)
172		entã::o >e eu já tava há maior tempão, assim, com um crushzinho nela<
173		então, >e eu já não tava querendo mais ficar com o menino<
174		e (.) nesse dia eu lembro que eu chamei,
175		lá pro final da noite assim
176		eu chamei ele pra conversar, falando que eu não queria mais (1.0)
177		e aí: eu lembro que:: e:u <u>terminei</u> ali, aí eu <u>levantei</u> ,
178		estava andando assim,
179		no meio do caminho, encontro ↑ela, (.)
180		e aí eu falei assim: "ei, vamos ficar?"
181		e aí, nesse dia, <u>pô, não fui nada: discreta</u>
182		e aí, tipo, "eeee" aí todo mundo assim, tipo, confusão
183		e aí aquilo foi, tipo:, uma coisa, é::,
184		que acabou, que eu botei um ponto final,
185		tipo, é, me esclarecendo também pra ela,
186		pra ela saber que assi:m (.) sabe?
187		e acabou que: >metade da escola também viu<, assim, naquele dia (.)
188		então, a partir daquele momento, assi:m,
189		foi um dia que::, a partir daí:
190		nada de pessoas tentando ficar comigo em questão de garotos, né?
191		e::: aí, a partir daí, aí eu falei
192		"é, realmente @@, muito bom aqui, ficar com meninas"
193		e aí::, enfim, me atraia por elas e (.) depois elas outras
194		e (.) estamos aí.

Nesse relato, que funciona como uma espécie de último ato da narrativa de Rafa, ela interpreta como uma “afirmação”, “libertação”, “um ponto final” – linhas 156 e 157. De mesma forma que Marina, Rafa entende como a afirmação de sua sexualidade o momento em que finalmente beija uma menina e, em seu caso particular, rejeita a heterossexualidade que lhe era imposta quando suas amigas a induziam a ficar com meninos. Além das narrativas terem em comum esse encaminhamento rumo a uma solução, ambas usaram um tom enfático para tratar do momento em que relatam ter a confirmação da orientação sexual.

O uso da palavra “libertação” demonstra também uma diferença entre as posições das duas entrevistadas, já que apenas Rafa se sentia presa à heterossexualidade presumida, enquanto Marina tinha sua homossexualidade presumida por sua forma de vestir mesmo antes de se sentir atraída por alguém.

Nessa narrativa final de entonação cinematográfica, Rafa assume maior agentividade e toma atitudes que contrariam a forma como as coisas vinham funcionando até então e que a faziam se sentir presa. As ações nesse trecho (linhas 174 a 180) são claras e relatadas sem hesitação e sem a interrupção pelas avaliações que eram numerosas em todo o restante da narrativa abrangente.

Ao final, Rafa encerra ainda com uma cena de comemoração, denotando certo alívio que ela também demonstra ao narrar e reitera com a *coda*: “ ‘é, realmente @@, muito bom aqui, ficar com meninas’, e aí::, enfim, me atraía por elas e (.) depois elas outras e (.) estamos aí.”.

7.4.2. Análise de posicionamento e construção identitária de Rafa

No início de sua narrativa, Rafa se posiciona como alguém que já não se adaptava à forma de funcionamento das relações heterossexuais e, como narradora, retrata de maneira irônica seu comportamento no passado. Apesar de apresentar um longo processo tortuoso, Rafa não se retrata no lugar de vítima, mas de alguém que, diante da pressão para que “ficasse” com meninos, se colocava em uma posição de superioridade assumindo a postura de “difícil”, pessoa que “escolhia muito” (linhas 38, 42 e 44). Assim, Rafa forjou para si um lugar não conflituoso dentro da matriz heteronormativa, que permitiu que passasse pelo ensino fundamental sem a marca da homossexualidade. Diante dos outros personagens de sua história (nível 1), Rafa se posiciona como alguém que se relacionava bem com os amigos de escola, mas que não se enquadrava nas normas vigentes entre eles no campo da afetividade e

da sexualidade. Diferente de Marina, ela não se posiciona em um lugar de oposição aos demais, mas marca uma sensação de inadequação que era ainda pouco clara.

A marca da narrativa de Rafa não é a da opressão ou do sofrimento, mas a da dúvida. O processo que ela narra é muito mais interno e aponta para uma tentativa de compreensão da própria identificação. Ao longo de sua narrativa, Rafa se posiciona para a audiência (nível 2) como quem julga a si mesma, muito mais do que os outros. Mesmo quando estava em uma escola em que não havia muito espaço para “assuntos de diversidade”, Rafa não descreve o ambiente como opressivo e não se coloca em qualquer posição de conflito com outras pessoas. O tom de seu relato, afinal, está muito mais pautado no autoquestionamento, apontando para a entrevistadora a sua inquietação em relação a ter levado tanto tempo para entender-se e assumir-se lésbica.

A *coda* do relato de Rafa demonstra como ela se posiciona no presente (nível 3), como alguém que, após um longo processo de dúvida, já conhece sua orientação sexual, não tem qualquer dúvida de sua atração exclusiva por meninas e não apresenta qualquer sinal de viver situações de conflito por conta de sua orientação sexual.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas de Marina e Rafa, guardadas as devidas diferenças, têm em comum o fato de demonstrarem o grande impacto que o ambiente escolar tem no processo de compreensão das crianças e jovens sobre a própria sexualidade. Ambas relatam que, de alguma forma, a convivência escolar no ensino fundamental foi marcada pela reiteração constante da heteronormatividade, o que muda completamente após a entrada na ETE Anísio Teixeira.

Um ponto que diferencia as experiências de Rafa e Marina é a relação entre performatividade de gênero e de sexualidade, que marcará as formas como cada uma delas viveu seu processo de compreensão da própria orientação sexual e afetiva. Ao performar em seu corpo marcas de gênero que não correspondiam socialmente às da feminilidade, Marina tem sua homossexualidade presumida e é forçada a ter que pensar sobre isso desde muito cedo, já informada de que essa era uma opção que desviava das normas e era passível de agressão. Já Rafa escapou dessa marca pois “passava” como hétero, ou seja, performava as marcas da feminilidade, o que, por outro lado, faz com que ela precise fazer um esforço pessoal maior para entender e declarar sua atração por meninas.

Devido à restrição do panorama a que se dedica este trabalho, não foi possível identificar como a instituição escolar, representada por seus professores e demais funcionários, dá sentido à experiência da homossexualidade feminina na cadeia de sentidos que compõem o currículo escolar. As narrativas analisadas dedicaram-se mais à própria convivência entre os alunos, tendência que se manteve no restante das entrevistas que não foi analisado.

O que podemos identificar como aproximação entre as narrativas de Marina e Rafa e os resultados da pesquisa de Ranniery (2017) sobre os “meninos gays” das escolas de Sergipe é a constatação de que o currículo engloba muito mais do que aquilo que é planejado pela equipe e lecionado em sala de aula. As narrativas apontam que é nos corredores escolares, no pátio, nos intervalos, nas festas que acontecem os maiores aprendizados sobre o afeto e a sexualidade. É nesses espaços intersticiais da escola que estudantes experimentam as restrições da heteronormatividade, mas também a desafiam, seja a partir da cooperação ou do conflito.

Esses relatos nos permitem observar que a instituição não é um objeto generalizável e que é possível que mesmo em uma instituição fortemente hierarquizada e de ensino tradicional haja espaço para que os alunos experimentem diferentes performances de

sexualidade e de gênero. Por outro lado, as mesmas narrativas nos lembram que a força da matriz heteronormativa se impõe também entre crianças e pode gerar sofrimento em um período muito importante da formação, caso a escola se abstenha de discutir o assunto e de proporcionar um ambiente em que os alunos possam descobrir as diversas possibilidades do desejo sexual e das manifestações da afetividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAMBERG, M. Positioning Between Structure and Performance. **Journal of Narrative and Life Story**, v. 7, n. 1-4, p. 335-342, 1997.
- BAMBERG, M. Construindo a masculinidade na adolescência: posicionamentos e o processo de construção da identidade aos 15 anos. *In*: LOPES, L.P.M. e BASTOS, L.C. (Org.) **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- BASTOS, L.C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais –uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópico**. v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.
- BASTOS, L.C.; BIAR, L. de A.. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. especial, p. 97-126, 2015.
- BRUNER, J. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**.Chicago, v.18, p.1-21,1991.
- BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BUTLER, J. Corpos que pesam. *In*:LOURO, G.L. (org.). **O Corpo Educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021a.
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021b.
- CRUZ, C.A.G.; BASTOS, L.C. Histórias de uma obesa: a teoria dos posicionamentos e a (re)construção discursiva das identidades. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 15, n. 3, p. 367-384, 2015.
- DAVIES, B., & HARRÉ, R. Positioning: The discursive production of selves. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v.20(1), p.43–63, 1990.
- LABOV, William. **Language in the Inner City**. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LABOV, W.; WALETSKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. *In*: HELM, J. (org.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle, University of Washington Press, p.12-14, 1967.
- LEWIS, E. S. **“Não é uma fase”**: Construções identitárias em narrativas de ativistas LGBT que se identificam como bissexuais. 267f. Dissertação (Programa de pós-graduação em Letras) – Faculdade de Letras, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2012.
- LOPES, L.P.M. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. *In*: RIBEIRO, B; LIMA, C.; DANTAS, M.T. (Org.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Ed. IPUB-CUCA, 2001.

LOURO, G.L. Pedagogias da Sexualidade. *In*: LOURO, G.L. (org.). **O Corpo Educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MARCONDES, D. **Filosofia, Linguagem e Comunicação**. São Paulo: Cortez Ed., 1983.

RANNIERY, T. Currículo, normatividade e políticas de reconhecimento a partir de trajetórias escolares de 'meninos gays'. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas/ Education Policy Analysis Archives**, v. 25, p. 1-32, 2017.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. Sistemática Elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa [1974]. Trad. de A. M. S. da Cunha, C. F. Duque, J. R. Medeiros, L. M. Silva, M. P. Borges e M. B. P. Schittini. **Veredas**, vol. 7, n. 1-2, p. 9-73, 2003.

ANEXO A – CONVENÇÕES DE SACKS, SCHEGLOFF E JEFFERSON (2003)

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
.	entonação descendente (tom de final de elocução)
?	entonação ascendente (tom de pergunta)
,	entonação de continuidade
↑	subida de entonação (mais aguda)
↓	descida de entonação (mais grave)
- e.g. palav-	parada abrupta
: ou :: e.g. pala::vra	prolongamento do som (mais de um : indica mais prolongamento)
<u>sublinhado</u>	sílaba ou palavra enfatizada (acentuada)
MAIÚSCULA	ênfase maior (“volume” alto, mais do que uma simples ênfase numa palavra ou sílaba)
°palavra°	fala em voz baixa (“volume” baixo)
>palavra<	fala mais rápida/acelerada
<palavra>	fala mais lenta
hh	aspiração ou riso (às vezes, o símbolo @ é usado para risos)
.h	inspiração audível
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas (engatamento)
[]	início e fim de falas simultâneas/sobrepostas
(2,0)	pausa medida (em segundos)
(.)	pausa breve (micropausa, de menos de um segundo)
()	fala inaudível ou não compreendida (às vezes, o símbolo X é usado para isso)
(palavra)	transcrição duvidosa (o/a analista não tem certeza que de fato foi aquela palavra que foi dita)
(())	comentário do/a analista, descrição de atividade não verbal

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa sobre Trajetória Escolar e Performatividade de Gênero e sexualidade de ex-alunos da Escola Técnica Estadual Anísio Teixeira. O objetivo dela é compreendermos, através dos relatos gerados nas entrevistas, como a passagem por essa escola proporcionou reelaborações de formas de experimentar as orientações sexuais e de gênero. Essa pesquisa será desenvolvida como Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Letras da Unirio.

- Pode me contar o que você lembra dos seus primeiros dias na ETEAT? Você já tinha alguma ideia de como era a escola?

* Você se sentiu bem acolhida? Lembra de alguma situação que fez você se sentir assim?

* Você acha que essa escola é diferente de outras que você já conheceu? Pode dar algum exemplo?

Agora eu vou fazer as perguntas relacionadas à sexualidade e identidade de gênero, tá?

- Como você se identifica quanto à sua orientação sexual?

- E quanto ao seu gênero?

- Você sempre se identificou dessa forma? Já questionou sua identificação?

- Como você acha que a escola lida com a questão da sexualidade?

- Você já vivenciou alguma situação de preconceito na escola?

- E o contrário? Houve algum momento em que você se sentiu mais acolhida nas suas escolhas?

- Sua entrada na escola teve algum impacto nessa sua forma de se identificar?

- E quanto à sua formação fora da escola, você tem alguma formação religiosa ou convive entre pessoas que pratiquem alguma religião?

- Seus amigos dessa convivência religiosa, como convivem com a sua sexualidade?

- E como esses amigos/família lidam com sua sexualidade ou seu jeito?

- De alguma forma, sua entrada na escola mudou sua relação com a sua família ou com seus amigos de antes?

- Lembra de mais alguma situação que gostaria de contar?