

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

CAROLINE OZÓRIO WINK

SEXUALIDADE E ESCOLARIZAÇÃO:

Um estudo de cunho etnográfico em uma escola estadual de Porto Alegre

PORTO ALEGRE

2014

CAROLINE OZÓRIO WINK

SEXUALIDADE E ESCOLARIZAÇÃO:

Um estudo de cunho etnográfico em uma escola estadual de Porto Alegre

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla.

PORTO ALEGRE

2014

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e familiares, por me acolherem em meus medos e me apoiarem em minhas decisões. Especialmente, por terem me oferecido as condições estruturais, financeiras e emocionais necessárias para prosseguir estudando. Agradeço também à minha irmã, Gabriele, por ser minha companheira nas amarguras e doçuras da vida: há uma beleza admirável nos teus olhos, Gabi, e na forma como eles enxergam o mundo.

A Gabriela da Silva Bulla, minha orientadora, pelos sorrisos em nossas reuniões. Obrigada por ser uma referência, por encarar com bom humor os desafios desta pesquisa e por compreender a orientanda insegura e atrapalhada com os prazos.

Às amigas que deram leveza ao caminho, como as admiráveis Ketelyn, Paula, Sara Luiza e Débora. Sobretudo, agradeço à incomparável Isadora Laguna, por compartilhar comigo os gritos da luta feminista e as felicidades da sala de aula; à parceira Fernanda Dornelles, por me fazer rir quando as lágrimas pareciam a única alternativa possível; e à poética Camila Boff, pelos momentos de alegria tropicalista e de humor inconfundivelmente sarcástico. Há um tanto de vocês em mim.

Ao *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID), pela oportunidade de formação docente e cidadã. De fato, as experiências vivenciadas no PIBID são as grandes responsáveis pela educadora que sou hoje. Por isso, agradeço imensamente às professoras Ingrid e Jane, assim como aos colegas pibidianos.

A Nathália Gasparini, por acompanhar meus primeiros passos na docência e por me ajudar a compreender que, antes de ensinar a ler a palavra, devemos ensinar a ler o mundo. Principalmente, por acreditar em mim mesmo quando eu dormia no corpo das dúvidas.

Aos professores com os quais tive o privilégio de construir novas aprendizagens. Em especial, ao Guto Leite e ao Arcanjo Briggmann – bem como ao Pedro Garcez, quem ajudou nas questões éticas envolvidas nesta pesquisa.

Aos alunos e aos professores do *Centro de Cultura e Educação Resgate* e da *Organização Não Governamental para Educação Popular*, por me ensinarem que lutam melhor aqueles que sonham.

Por fim, aos sujeitos participantes desta pesquisa que, embora permaneçam no anonimato, sabem da importância que têm na minha vida. Obrigada por me permitirem aprender com vocês.

RESUMO

Esta pesquisa investiga como os membros de uma comunidade escolar compreendem a sexualidade e em que espaços, eventos e atividades se orientam espontaneamente para essa questão. Desse modo, objetiva-se (1) perceber qual o lugar ocupado pela sexualidade na escola e (2) analisar as diferentes identidades sexuais construídas no cotidiano escolar. Para tanto, foram gerados dados de cunho etnográfico através do trabalho de campo em uma escola estadual de Porto Alegre (RS), o que envolveu a observação participante de atividades escolares rotineiras, bem como a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. A análise dos dados demonstra como os participantes negociam identidades sexuais no cotidiano da escola; assumindo, reconfigurando ou contestando as visões hegemônicas socio-historicamente produzidas. Observou-se que a sexualidade é vivenciada, trabalhada ou destacada pelos participantes nas ações sociais em que estão envolvidos, embora o PPP estabeleça uma separação entre a escola e as expressões sexuais dos alunos. Em suma, o estudo possibilita uma reflexão acerca do papel que a escolarização apresenta na construção das identidades sexuais dos estudantes e na (re)produção de discursos normativos sobre a sexualidade humana. Além disso, configura-se como um convite para que os professores de Língua Portuguesa e Literatura olhem juntos para a construção escolar da sexualidade, percebendo-se como sujeitos implicados nesse processo.

Palavras-chave: Sexualidade, Escolarização, Identidades.

ABSTRACT

This paper investigates how the members of a school community understand sexuality and in which spaces, events and activities they spontaneously turn to this issue. Thereby, the objectives are (1) perceive which the place of sexuality in school is and (2) analyse the different sexual identities constructed in school routine. For that, data of ethnographic nature was generated through field work at a state school in Porto Alegre (RS), this involved participant observation of daily school activities, as well as reading the political pedagogical project (PPP) of the institution. The data analysis shows how participants negotiate sexual identities in the school routine; assuming, resetting or challenging the socio-historically constructed hegemonic views. Although the PPP establishes a separation between the school and the sexual expressions of its students, it was observed that sexuality is lived, worked or highlighted by participants in the social actions in which they are involved. In sum, this study allows a reflection on the role that schooling has in the construction of students sexual identity and in the (re)production of normative discourses about human sexuality. Also, this paper appears as an invitation for the Portuguese and Literature teachers to observe together the school construction of sexuality, perceiving themselves as subjects involved in this process.

Keywords: Sexuality; Schooling; Identities

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	11
2.1 Gênero, sexo e sexualidade	11
2.2 Gênero, sexualidade e escolarização	15
3 METODOLOGIA.....	18
3.1 A metodologia adotada: estudo qualitativo de cunho etnográfico	18
3.2 O acesso ao campo e a geração de dados	21
3.3 Procedimentos de organização e seleção de dados	26
4 ANÁLISE DE DADOS.....	28
4.1 A sexualidade no Projeto Político-Pedagógico e as relações estabelecidas entre o PPP e as ações sociais dos participantes	28
4.2 “Estamos em uma escola!”: o lugar da sexualidade na escolarização	32
4.3 A construção de identidades sexuais na escola	38
4.3.1 A construção local de identidades de gênero e sexualidade: ratificando, reconfigurando ou contestando as visões hegemônicas	38
4.3.2 A produção local da homossexualidade	42
4.3.3 <i>O que tu farias se...</i> as fronteiras de gênero fossem cruzadas?	44
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
ANEXO I.....	52

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é resultado de uma inquietação despertada por um debate desenvolvido na disciplina *Programas para Ensino de Língua Portuguesa*, ministrada pela Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla em 2013/2. Tendo como base os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), que instituem a sexualidade¹ como um dos temas transversais do currículo escolar, empenhamo-nos em questionar qual seria o papel da escola e, mais especificamente, do professor de Língua Portuguesa e Literatura (doravante, LPL) na educação sexual dos alunos.

Buscando esboçar possíveis respostas a essa questão, procurei inicialmente recompor o lugar ocupado pela sexualidade na minha escolarização básica. Durante minha trajetória escolar, a educação sexual era objeto exclusivo das aulas de ciências naturais e biológicas, nas quais memorizávamos a fisiologia reprodutiva dos corpos humanos e a descrição anatômica de seus órgãos sexuais, bem como abordávamos temáticas como a prevenção à gravidez na adolescência e às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), perigos que cercavam a vivência do sexo. Assim, o estudo da sexualidade relacionava-se ao controle dos corpos, tendo como enfoque principal a função reprodutiva do sexo, através de uma visão prioritariamente biológica e heteronormativa. O corpo que estudávamos nas aulas de biologia não sentia prazer e desejo, nem era afetado por questões de gênero e orientação sexual: era um corpo que deixava de ser humano e passava a ser didático (SANTOS, 2007, p. 142).

Por outro lado, a escola estava atravessada pela sexualidade, que pulsava através das conversas sussurradas entre os colegas, das experiências vividas longe do olhar vigilante dos adultos ou, ainda, das práticas de *bullying* com a menina “vadia”, o menino “BV”² ou os homossexuais. Havia dúvidas, curiosidades e medos que nos envolviam, mas que não encontravam espaço no currículo escolar. Trazer essas agitações silenciadas (SANTOMÉ, 1995) para a discussão em sala de aula, rompendo com a visão meramente biológica da sexualidade humana, seria, portanto, uma das possibilidades de trabalho do professor de LPL na abordagem dessa temática transversal. No entanto, a discussão desenvolvida na disciplina de *Programas para Ensino de Língua Portuguesa* demonstrou que, para alguns professores e estudantes de Licenciatura em Letras, a sexualidade não é (nem deveria vir a ser) objeto de

¹ No documento, a sexualidade é referida como *Orientação Sexual* (BRASIL, 1998, p. 25).

² Sigla de “Boca Virgem”, uma expressão utilizada entre adolescentes para categorizar aqueles que nunca beijaram.

debate da aula de Educação Linguística³, cabendo apenas aos professores de ciências naturais e biológicas (ou, ainda, à família) a educação sexual dos alunos. Por esse viés, nós, professores de LPL, não estaríamos autorizados a falar sobre sexualidade na escola.

Com base na leitura de Almeida (2009), entretanto, percebi que, ainda que professores se digam neutros e que acreditem que a sexualidade não seja assunto de suas práticas pedagógicas, as ações que constituem a rotina escolar acabam por construir identidades de gênero e sexualidade, reforçando, contestando ou reconfigurando visões naturalizadas do que é ser homem ou ser mulher em sociedade. Em outras palavras, as pessoas “fazem” gênero e sexualidade nas situações mais corriqueiras de suas vidas e, por implicação, também na escola. A esse respeito, Almeida (2009) descreve uma sala de aula de Língua Inglesa, na qual a professora solicita aos alunos que reescrevam um diálogo substituindo as personagens femininas, que conversavam sobre o namorado (*boyfriend*) de uma delas, por personagens masculinas. De acordo com a professora, a substituição correta das personagens femininas para o masculino acarretaria necessariamente a mudança do vocábulo “namorado” (*boyfriend*) para “namorada” (*girlfriend*); afinal, personagens masculinas não estariam conversando sobre seus “namorados”, mas sim sobre suas “namoradas”. A perspectiva da professora é contestada por uma aluna, que lhe pergunta se os garotos do diálogo não poderiam ser gays. Nessa prática de Educação Linguística, aparentemente à parte dos discursos sobre sexualidade, os participantes reforçam ou questionam a concepção heteronormativa de mundo. Logo, ainda que acreditemos que não, nossas práticas pedagógicas têm consequências para a educação sexual dos sujeitos e estão envolvidas na construção de identidades de gênero e sexualidade.

Conforme Lopes (1997), a presença da sexualidade na escola independe da intenção manifesta dos professores ou da inserção de uma disciplina de “educação sexual”; na verdade, “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’” (p. 81). Nessa perspectiva, durante meu estágio curricular em ensino de LPL, desenvolvido em 2014/1 com a colega Isadora Laguna, observei que as diferentes formas de vivenciar a sexualidade eram preocupações comuns aos alunos, que se orientavam espontaneamente para essas discussões, como na cena que recomponho a seguir, através de uma vinheta narrativa⁴.

³ Pensar em uma Educação Linguística “significa adotar uma perspectiva de compromisso mútuo entre as disciplinas de Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês), Língua Portuguesa e Literatura” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 128). A Educação Linguística objetiva proporcionar “ao aluno condições de [...] ampliar suas competências para agir no mundo através do uso de línguas, de amadurecer e constituir-se como ser de linguagem que é [...]” (op. cit., p. 53).

⁴ Exceto as referências a Isadora e a mim, utilizo pseudônimos para a preservação da identidade dos participantes. No Capítulo 3 deste trabalho, discuto as opções metodológicas feitas para a pesquisa aqui relatada.

Vinheta narrativa (1): *Ser afeminado* (Quinta-feira, 24 de abril de 2014. Sala de aula, retorno do intervalo durante a décima primeira aula de Estágio de Docência em Português I).

Isadora e eu aguardamos os alunos retornarem do intervalo. Chegam Larissa, Marina, Giovane e Alexandre. Alexandre está contando aos colegas que, ao chegar à escola, viu um homem que carregava dois casacos: um amarrado na cintura e outro, nos ombros. Marina, enquanto se direciona ao seu lugar, questiona a necessidade de se carregar dois casacos: “nem está frio”, diz. Giovane fala que andar com casaco sobre os ombros é “muito afeminado” e Isadora pede que ele explique o que é “ser afeminado”. Giovane responde que é “ser meio mulher, sabe? Ter um jeitinho de boiola”. Marina também responde: “Sora, é o homem que parece uma mulher. Ele não é gay, só parece um”. Giovane concorda: “isso, sora, ele é veado... mas não é”.

A vivência desse episódio, no qual identidades de gênero e sexualidade (ser homem, ser afeminado e ser homossexual) são trabalhadas pelos participantes, despertou minha atenção e reavivou aquela inquietude instigada no semestre anterior, quando nos perguntamos qual era nosso papel (como professores de LPL) no que dizia respeito à sexualidade na escola. Percebi que não poderia me omitir, delegando apenas aos professores de ciências naturais e biológicas a discussão dessa temática; entretanto, não queria intervir sem antes compreender o que, de fato, acontecia no aqui e agora. Como não encontrei na graduação em Letras outro espaço institucional para debater essas questões, engajei-me em *desnaturalizar* (LOURO, 1997) o que observava e, pouco a pouco, fui costurando o que viria a ser o problema desta pesquisa. Nesse momento, já me parecia perceptível a necessidade de refletirmos sobre o lugar ocupado pela sexualidade no cotidiano da instituição escolar. Afinal, se a sexualidade está na escola, como propõe Louro (1997), ignorá-la não deveria ser uma alternativa para um projeto educacional de formação de sujeitos críticos e capazes de participar de forma autônoma na sociedade (BRASIL, 1998).

Investigar como a comunidade escolar compreende a(s) sexualidade(s) e em que espaços, eventos e atividades se orienta espontaneamente para essa questão impulsionou, desse modo, a realização deste estudo de cunho etnográfico na mesma escola estadual em que desenvolvi o estágio curricular em ensino de LPL. A problemática que norteia esta pesquisa é, portanto, o lugar que a sexualidade ocupa na escola e justifica-se pela necessidade de refletirmos, enquanto docentes, acerca do papel que a escolarização apresenta na construção das identidades sexuais dos estudantes e na (re)produção de discursos normativos sobre a sexualidade humana.

Em suma, os objetivos gerais desta pesquisa são (1) perceber qual o lugar da sexualidade na escola e (2) analisar as diferentes identidades sexuais construídas pela comunidade escolar. Busca-se, ainda, estender a discussão sobre gênero, sexualidade e escolarização à formação de professores de LPL, a partir de um constructo teórico que compreenda a sexualidade em seu caráter construído, histórico, particular e local (LOURO, 2000). Sendo assim, esta pesquisa é, antes de tudo, um convite para que os estudantes da Licenciatura em Letras, bem como os demais educadores linguísticos, olhem juntos para a construção escolar da sexualidade (LOURO, 1997), tendo em vista que “o pedido [...] de que os alunos deixem sua sexualidade fora [da escola]” é “impossível de ser atendido” (BRASIL, 1998, p. 292).

A partir das inquietudes descritas nesta Introdução, apresento no Capítulo 2 os pressupostos teóricos que embasam a construção deste trabalho. Em seguida, no Capítulo 3, discuto os procedimentos metodológicos adotados para a elaboração da pesquisa; e, no Capítulo 4, desenvolvo a análise dos dados através de asserções interpretativas. O Capítulo 5, por fim, busca refletir acerca dos resultados da pesquisa, ressaltando as aprendizagens construídas no decorrer deste estudo.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste Capítulo, apresento os pressupostos teóricos que orientam este estudo sobre sexualidade e escolarização. Para tanto, o Capítulo encontra-se dividido em duas seções. Em 2.1, discuto como compreendo os conceitos de gênero, sexo e sexualidade, considerando que essas dimensões encontram-se intimamente articuladas na prática social (LOURO, 1997). Fundamentada na discussão que desenvolvo em 2.1, procuro identificar na seção 2.2 como as questões de gênero e sexualidade estão implicadas no currículo e no cotidiano escolar.

2.1 Gênero, sexo e sexualidade

Gênero e sexualidade são conceitos em disputa. Há uma pluralidade de estudos e movimentos sociais que mobilizam essas noções como categorias analíticas e políticas, compreendendo-as a partir de diferentes perspectivas⁵. Por essa razão, esta seção tem como objetivo descrever a lente através da qual eu enxergo esses conceitos, relacionando-os ainda à noção de *sexo*. Com essa finalidade, discuto a concepção de gênero que embasa este trabalho; depois, apresento o conceito de sexualidade. Por fim, problematizo a relação normativa que se estabelece entre gênero e orientação sexual.

A origem do termo “gênero” remete ao movimento feminista. É através das feministas anglo-saxãs que “*gender*” começa a ser utilizado como distinto de “*sex*” (ALMEIDA, 2004). A partir desse conceito, buscava-se rejeitar o determinismo biológico implícito no uso de termos como “diferença sexual”, bem como acentuar que, para se compreender o lugar e as relações entre homens e mulheres na sociedade, importava observar não seus corpos, mas o que social e historicamente se construiu sobre eles (LOURO, 1997, p. 21). Conforme Ferrari (2012), “o que as feministas mostraram foi que não são as características sexuais que marcam as diferenças entre homens e mulheres, mas os modos como são formuladas, apresentadas, representadas, valorizadas e incorporadas [socioculturalmente]” (p. 261).

Ainda que os teóricos e os estudiosos disputem quanto às formas de se compreender e atribuir sentido aos processos de construção social de gênero, eles “costumam concordar que não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea

⁵ Conforme Louro (2004), os estudos de gênero e sexualidade são campos teórico-políticos marcados por alianças e, ao mesmo tempo, atravessados por divergências.

que faz deste um sujeito masculino ou feminino” (LOURO, 2008, p. 8); pelo contrário, a construção de gênero dá-se, continua e infundavelmente, ao longo da vida. Como afirma Beauvoir (1967), “não se nasce mulher: torna-se” (p. 9) – quer dizer, *ser mulher* (tanto quanto *ser homem*) não resulta de um ato único, inato ou natural; na realidade, as *identidades de gênero* constituem-se em processos socioculturais. De acordo com Louro (1997), “a ótica está dirigida [...] para uma construção, e não para algo que exista *a priori*.” (p. 23).

A oposição inicial estabelecida entre *gênero* e *sexo* nos estudos feministas tinha como objetivo, portanto, enfatizar o papel das relações sociais na construção das diferenças de gênero. Entretanto, essa distinção “não abarcava a noção de que o corpo [...] também está sujeito a forças sociais que podem modificá-lo de diferentes modos” (ALMEIDA, 2009, p. 10). Tendo em vista isso, Butler (2003) afirma que tanto gênero quanto sexo são criações sociais e que não há uma correlação obrigatória entre eles, de forma que o termo “mulher” não categoriza apenas corpos identificados como “fêmeas” (p. 24). Com base no filósofo Michel Foucault, Butler (2003) historiciza o corpo e o sexo, bem como desenvolve a ideia de que os gêneros são discursiva e performativamente produzidos. A contribuição da teoria da performatividade de Butler (2003) reside, segundo aponta Almeida (2009), no fato de que os sujeitos são concebidos como capazes de criar novas e múltiplas configurações de gênero; não sendo, logo, passivos nesse processo.

Butler (2003) desafia, dessa maneira, a concepção dicotômica de gênero, na qual o masculino e o feminino são considerados polos externamente opostos e internamente coesos. Conforme Louro (1997), essa concepção dicotômica e fortemente polarizada de gênero implica uma ideia singular de masculinidade e de feminilidade, que nega os sujeitos que não se enquadram nessas formas. Assim, escondida atrás de um sistema binário de gênero, há uma pluralidade de modos de *ser homem* e de *ser mulher* (op. cit., p. 48). De determinada forma, é o que demonstram os estudos sociológicos de Robert Connell acerca da construção da masculinidade (ALMEIDA, 2009; LOURO, 1997). De acordo com Connell (1995), devemos falar em masculinidades no plural, ainda que haja uma representação mais visível do *ser homem* (quer dizer, ainda que a narrativa convencional adote uma das formas de masculinidade, chamada *hegemônica*, para definir a masculinidade em geral). Conforme Connell (1995), a masculinidade hegemônica se produz “em relação” com outras masculinidades e feminilidades, sendo esse um processo que está continuamente se transformando (LOURO, 1997, p. 48).

Connell (1995) compreende que, na hierarquia social de gênero, há diferentes masculinidades ocupando o topo e o fundo da ordem. A masculinidade hegemônica

(associada a traços como heterossexualidade, força e resistência física) exerce poder sobre as outras masculinidades e, embora esteja longe de ser corporificada pela maioria dos homens, é apresentada como ideal. Sendo assim, outras formas de masculinidade encontram-se subordinadas à masculinidade hegemônica, a exemplo da *masculinidade homossexual* – que incorpora características como a fragilidade (ALMEIDA, 2009, p. 22). Com relação às feminilidades, Connell (1995) afirma que todas ocupam uma posição de subordinação à masculinidade hegemônica. Todavia, a feminilidade “enfática” – que pode ser entendida como o suposto ideal “feminino” – contribui para a manutenção da ordem social de gênero, na medida em que apresenta características como maternidade e afetividade. Mesmo que haja críticas aos estudos de Connell, acredita-se que a noção de *masculinidades* e a concepção de hierarquia de gênero devam ser consideradas (ALMEIDA, 2009, p. 24).

Dentro da tradição de estudos etnometodológicos sobre gênero, Almeida (2009) destaca o sociólogo Harold Garfinkel, para quem o gênero é produzido e reproduzido cotidianamente. De acordo com Almeida (2009), os estudos etnometodológicos compreendem o gênero como um produto social da vida cotidiana e, nessa perspectiva, enfocam os procedimentos pelos quais os membros de uma sociedade dedicam-se ao trabalho de *fazer gênero* nas ações mais corriqueiras de suas vidas. Assim, considerando as posições teóricas apresentadas e dialogando com o estudo de cunho etnográfico de Almeida (2009), assumo que (1) gênero é um produto da vida social cotidiana e que (2) homens e mulheres não constituem grupos externamente opostos e internamente coesos. Ademais, entendo que é preciso pensar e olhar para a construção de gêneros localmente, investigando como essas identidades são negociadas em comunidades específicas (ALMEIDA, 2004, p. 34)⁶.

Da mesma forma que compreende o gênero como uma construção social, este trabalho nega que a sexualidade seja naturalmente dada ou exclusivamente biológica. Baseando-se nos estudos do historiador, sociólogo e ativista Jeffrey Weeks, Louro (1997) afirma que a sexualidade está tão relacionada a palavras, imagens e ideias, quanto ao corpo. De fato, a sexualidade “envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais” (LOURO, 2000, p. 9). Dessa maneira, seria impossível compreendê-la observando apenas seus componentes biológicos, que são significados através de processos socio-históricos. Segundo Louro (1997),

⁶ De acordo com Almeida (2004), “ser homem ou mulher, heterossexual ou homossexual não significa a mesma coisa em todas as comunidades. A fim de compreender a que masculinidades ou feminilidades os participantes se orientam, faz-se necessário analisar suas ações interacionais, os valores que atribuem a si e aos outros e como constroem suas identidades sexuais.” (p. 48).

Se Foucault foi capaz de traçar uma História da Sexualidade (1988), isso aconteceu pelo fato de compreendê-la como uma “invenção social”, ou seja, por entender que ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem “verdades” (p. 26).

Conforme Goellner (2012), a sexualidade envolve “crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que permitem a homens e mulheres viverem, de determinados modos, seus desejos” (p. 110). Do mesmo modo que Louro (1997; 2000), Goellner (2012) baseia-se nos estudos pós-estruturalistas para ressaltar o caráter construído da sexualidade, que passa a ser compreendida em sua dimensão social e política; não apenas como um assunto particular ou pessoal, associado à esfera do “segredo” (LOURO, 2000, p. 8) e ao domínio da “natureza”. Nesse sentido, a sexualidade não é uma essência constante e universal, mas um conjunto de significados e comportamentos fluidos e em constante mudança.

Louro (1997) afirma que os sujeitos podem vivenciar a sexualidade de diferentes formas, expressando de múltiplas maneiras seus desejos e seus prazeres afetivossexuais. Desse modo, eles constituiriam suas *identidades sexuais*. Assim como as *identidades de gênero*, as identidades sexuais são construídas e negociadas localmente pelos sujeitos; quer dizer, não são fenômenos psicológicos acabados (ALMEIDA, 2009). Para Britzman (1996),

Nenhuma identidade sexual — mesmo a mais normativa — é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil (p. 74) [grifos do original].

Cumprir notar que as identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem em relação. Não por acaso “nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente” (LOURO, 1997, p. 27). Mesmo que não exista “uma forçosa, inescapável e linear correspondência entre esses conceitos” (JUNQUEIRA, 2011, p. 81), pode-se observar na prática social um atravessamento entre as *expressões de gênero* (gestos, gostos e comportamentos), as *identidades de gênero* e as *identidades sexuais*.

Dentro dessa perspectiva, Butler (2003) percebe a existência de uma ordem compulsória que exige coerência e continuidade causal entre o sexo, o gênero e a manifestação do desejo por meio da prática necessariamente heterossexual. Por exemplo, imagine-se uma criança em gestação: antes mesmo de nascer, se for verificado em exames que a criança apresenta um pênis, ela não será apenas identificada como um menino; mas

como um menino que, associado ao gênero masculino, sentirá necessariamente atração por meninas. Essa correlação obrigatória entre sexo, gênero e desejo acaba por instituir uma heterossexualidade compulsória, na qual identidades “não inteligíveis” (termo utilizado pela filósofa para se referir às identidades que não mantêm essa correlação) não podem existir: são “falhas de desenvolvimento ou impossibilidades lógicas” (BUTLER, 2003, p. 39). Na concepção binária de gênero, o masculino diferencia-se do feminino e essa diferença é justamente realizada através de práticas heterossexuais. Logo, impõe-se uma coerência interna artificial entre cada termo do sistema binário (“o velho sonho da simetria”, p. 25), o que institui a hegemonia heterossexual (*heteronormatividade*⁷) em detrimento da multiplicidade subversiva de gêneros e desejos. Conforme Ferrari (2012), talvez nosso maior desafio seja exatamente romper com a relação mecânica que se estabelece entre os gêneros e as orientações sexuais (p. 274).

2.2 Gênero, sexualidade e escolarização

Enquanto cenários importantes para a socialização e a formação dos sujeitos, as escolas são instituições fundamentais nos processos de construção de gênero e sexualidade. De fato, nas ações que constituem a rotina da comunidade escolar, os participantes produzem e negociam identidades de gênero e sexualidade – ratificando, reconfigurando ou resistindo aos padrões normativos que são estabelecidos socialmente. Por essa razão, Louro (1997) ressalta a importância de se observar, nos estudos de gênero e sexualidade, as práticas escolares cotidianas, desconfiando daquilo que é tomado como “natural” e problematizando a escola como um espaço de (re)produção das diferenças (p. 63). De acordo com Louro (1997),

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. (p. 64).

⁷ Segundo Junqueira (2012), a heteronormatividade pode ser compreendida como um conjunto de disposições por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como a única possibilidade legítima de expressão sexual. De acordo com Louro (2000), a orientação heterossexual é naturalizada em nossas práticas culturais. Entretanto, “essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento.” (p. 13).

Dentro da tradição etnográfica de estudos de gênero e escolarização, destaco o trabalho de Almeida (2004), no qual se analisa a construção de masculinidades em salas de aula de uma escola pública municipal de Porto Alegre (RS). Nesse estudo, Almeida (2004) investiga as práticas pelas quais os participantes engajam-se em *fazer gênero* nas mais diversas atividades que integram o cotidiano escolar, sem que seja preciso que o pesquisador provoque tal orientação. Por conseguinte, a pesquisa de Almeida (2004) colabora para a percepção da escola como um lugar onde identidades de gênero e sexualidade são conjuntamente produzidas, negociadas e ressignificadas pelos sujeitos.

Ademais, Almeida (2004) observa uma orientação local para o estabelecimento de uma identidade masculina hegemônica – à qual são associados traços como força e, especialmente, heterossexualidade. Da mesma forma, em estudo sobre a produção de masculinidades em cenários escolares, Almeida (2009) identifica na comunidade investigada uma ordem local de gênero que ratifica a heterossexualidade como uma característica desejável às identidades masculinas e que rejeita aquilo que escapa a essa normatividade. Sendo assim, Almeida (2009) compreende a heteronormatividade como um produto das relações sociais situadas dos participantes.

Pensando acerca da naturalização da orientação heterossexual nas construções de gênero e sexualidade, Junqueira (2012) considera a escola como “um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da heteronormatividade” (p. 61). De acordo com os estudos de orientação pós-estruturalista, a heteronormatividade é manifesta na escola através de um “regime de controle e vigilância não só da conduta sexual, mas também das expressões e das identidades de gênero” (JUNQUEIRA, 2011, p. 76). Para Junqueira (2011), as fronteiras de gênero são constantemente demarcadas na escola, fazendo com que

peças identificadas como dissonantes em relação às normas de gênero e à matriz heterossexual sejam postas sob a mira preferencial de uma pedagogia da sexualidade [...], geralmente traduzida, entre outras coisas, em uma pedagogia do insulto por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos (p. 78).

Portanto, na perspectiva de Junqueira (2011), as ações que constituem a rotina escolar acabam por silenciar ou invisibilizar as identidades que não se ajustam aos padrões binários de gênero e sexualidade. Dessa forma, através de mecanismos de policiamento e dominação simbólica, a comunidade escolar regularia a sexualidade dos sujeitos, negando-lhes a multiplicidade possível de gêneros e desejos. Tendo em vista isso, Louro (2000) afirma que, devendo ser um lugar de *conhecimento*, a escola é, no tocante a essas questões, um lugar de *ocultamento*.

Segundo Louro (2000), a instituição escolar esforça-se em “dessexualizar” alunos e professores, controlando ou regulando as expressões sexuais dos sujeitos. Um exemplo disso é levantado pelo trabalho de Ribeiro (2007), que procura compreender como a sexualidade é abordada nas séries iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Ribeiro (2007), quando as crianças estudadas “manifestavam gestos, atitudes, brincadeiras, tipos de comportamentos considerados [...] como vinculados à sexualidade” (p. 183), distintas formas de interdição e repressão eram adotadas pelos adultos (pais ou professores). Assim, havia uma vigilância permanente sobre as crianças, baseada em um discurso que não compreendia a escola como um espaço no qual os sujeitos poderiam vivenciar seus corpos e seus desejos. Filha (2012), por outro lado, afirma que

Apesar de todas as iniciativas adultas, as crianças comumente expressam seus desejos e vontades de conhecer o outro, seu próprio corpo, o mundo. Nestas situações, adota-se uma educação de contenção, vigilância e dispersão. [...] As crianças percebem que não podem explorar o ambiente, seus corpos e o das outras crianças. Muitas delas resistem e vão se encontrar às escondidas” (p. 20).

Assim, a despeito da vigilância dos adultos e dos esforços pela “dessexualização” dos sujeitos, observa-se a produção de espaços de resistência nas escolas, nos quais sexualidade é experimentada, vivida e (re)construída pelos alunos. Como estabelece Louro (2000), a censura escolar não é capaz de sufocar as curiosidades, os interesses e os desejos das crianças. Afinal, como mencionado anteriormente, a sexualidade faz parte dos sujeitos, “não é algo que possa ser desligado [...]” (id., 1997, p. 81).

Por fim, cumpre notar que, no que se refere à educação sexual, a maioria das escolas ainda concentra-se no discurso biologizante e científico do corpo, silenciando questões como prazer, desejo e diversidade sexual (UNESCO, 2014). Apesar das transformações sociais ocorridas no campo da sexualidade e das relações de gênero (id. ibidem, p. 11), o corpo ainda é considerado pela escola como simples anatomia, ficando a orientação sexual restrita ao conhecimento a-histórico dos órgãos sexuais. Segundo Ribeiro (2007), a sexualidade é concebida pelo currículo escolar como um atributo biológico com fins reprodutivos; sendo, logo, vinculada às características anatômicas ou fisiológicas dos corpos (p. 182). Além disso, a educação sexual na escola comumente tem caráter repressivo ou “preventivo”, uma vez sustentada no estudo de “perigos” relacionados à vivência da sexualidade, como as DST e a gravidez indesejada (SANTOS, 2007, p. 133), o que vai ao encontro da minha experiência escolar como aluna, apresentada na Introdução.

3 METODOLOGIA

Neste Capítulo, apresento as perguntas de pesquisa e os procedimentos metodológicos de geração e tratamento dos dados, bem como o cenário escolhido para o desenvolvimento deste estudo. Sendo assim, caracterizo na seção 3.1 a natureza desta pesquisa e sua articulação com a metodologia adotada para a geração de dados, realizada através de um trabalho de campo de cunho etnográfico. Em 3.2, relato o processo de entrada em campo e o compromisso ético deste estudo em relação aos sujeitos participantes. Por fim, na seção 3.3, são descritos os métodos de organização e seleção dos dados analisados no Capítulo 4.

3.1 A metodologia adotada: estudo qualitativo de cunho etnográfico

Como apresentado no Capítulo de Introdução, este estudo tem como objetivos gerais (1) perceber qual o lugar da sexualidade na escola e (2) analisar as diferentes identidades sexuais construídas pela comunidade escolar. Para esses fins, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Onde está a sexualidade na escola?
 - 1.1 Em que espaços, eventos e atividades⁸ os participantes se orientam espontaneamente para questões de sexualidade?
 - 1.2 Que lugar a sexualidade ocupa no Projeto Político-Pedagógico (PPP)?
 - 1.2.1 O PPP é atualizado nas ações dos participantes?
2. Que identidades sexuais estão sendo negociadas no cotidiano escolar?

Investigar o lugar da sexualidade no cotidiano da escola e analisar como os participantes negociam identidades sexuais, tal como proponho nas perguntas de pesquisa, exigiu-me a adoção de uma *postura interpretativa*, quer dizer, preocupada com o modo como o mundo social é interpretado, experimentado ou produzido pelos sujeitos estudados

⁸ Compreendo *espaços* como ambientes físicos que compõe a escola (por exemplo, sala de aula, refeitório e biblioteca); *eventos* como acontecimentos, que apresentam relação com os espaços, e que são nomeáveis pelos próprios participantes (a exemplo de “recreio” ou “aula”); e *atividades* como conjuntos de ações que têm propósitos compartilhados pelos participantes (tais como “resolução de exercícios no caderno”, “ensaio para o sarau”, “conversa com colega”, entre outras).

(MASON, 1996 *apud* ALMEIDA, 2004, p. 66). Por essa razão, este trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa de natureza *qualitativa*. De acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa

Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (p. 58).

Considerando meu interesse em compreender a sexualidade a partir da perspectiva dos membros da comunidade escolar, desenvolvi este estudo qualitativo em uma escola estadual a partir do método etnográfico, que pode ser “caracterizado por seus princípios de contato *in loco* com a comunidade estudada (trabalho de campo) e de reconhecimento do ponto de vista do outro” (BORTOLINI, 2009, p. 63). Para André (1995), são características da pesquisa etnográfica: (1) o trabalho de campo, no qual “o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado.” (p. 29); (2) a ênfase no processo, ou seja, “naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais” (p. 29); e (3) a preocupação com o “significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados” (p. 19). Cumpre notar, entretanto, que embora utilize os procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica, este estudo não pode ser considerado uma etnografia. Trata-se, antes, de uma *pesquisa de cunho etnográfico*, visto que não realizei “um trabalho de campo observacional intenso e de longo prazo” (JUNG, 2003, p. 87).

Conforme Agrosino (2009), os estudos etnográficos são conduzidos “por pesquisadores que, no dia a dia, estão face a face com as pessoas que estão estudando e que, assim, são tanto participantes quanto observadores das vidas em estudo” (p. 31). O pesquisador etnógrafo, portanto, “participa, explícita e implicitamente, da vida cotidiana das pessoas [...], observando o que acontece, escutando o que é dito, fazendo perguntas” (HAMMERSLEY & ATKINSON, 1983 *apud* BORTOLINI, 2009, p. 64), de forma que “trabalha em contextos naturais, não moldando o mundo social que pretende pesquisar para obter respostas esperadas” (BORTOLINI, 2009, p. 64). Desse modo, a pesquisa etnográfica envolve o “estudo *in vivo* de como se dinamizam as construções cotidianas das instituições humanas” (MACHADO, 2004, p. 145) e pressupõe a observação da comunidade estudada não a partir de um ponto distante e seguro, mas sim pela participação do pesquisador, que se coloca em campo como um *observador participante*, nos eventos sociais em que os membros dessa comunidade estão engajados (ALMEIDA, 2009).

Segundo André (1995), a observação participante é assim denominada “porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (p. 28). A esse respeito, Silva (2000) ressalta que a crença de que “durante a observação participante [o pesquisador] pode se manter neutro, ou então ‘pairar’ como uma ‘entidade’ acima da vida de seus observados e nela não interferir é, sem dúvida, uma visão pouco condizente com a realidade do trabalho de campo” (p. 37-38). Sendo assim, compreendo que o pesquisador etnógrafo não é neutro, e que abstraí-lo “é, por excelência, um ato falho” (MACHADO, 2004, p. 159). Como afirma André (1995),

o que faz um etnógrafo não é um retrato – ou uma reprodução – da realidade, mas uma interpretação, a sua interpretação da realidade, ou seja, a descrição etnográfica é marcada pelos traços distintivos do pesquisador. [...] Não é, portanto, isenta de valor. (p. 117) [grifo do autor].

É fundamental destacar, ainda, a preocupação deste trabalho “com a maneira própria com que as pessoas [em estudo] veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (id. ibidem, p. 29). Portanto, na busca por compreender a construção da sexualidade na instituição escolar, procuro aproximar-me da perspectiva que os próprios participantes têm do que está acontecendo aqui e agora, ou seja, da perspectiva êmica. Como apontado por Almeida (2009), os estudos êmicos privilegiam o ponto de vista dos membros da comunidade sob estudo, quer dizer, focalizam o modo como as pessoas dão significado às suas ações – diferenciando-se, assim, dos estudos éticos, que oferecem a classificação dos comportamentos dos participantes com base em um conjunto de características pré-concebidas pelo pesquisador. Para Schulz (2007), a visão êmica influencia todas as etapas de uma pesquisa que se comprometa em utilizá-la, uma vez que

Se o que se quer é entender o mundo do outro, analisar como determinados fenômenos acontecem em cenários específicos e como esses são entendidos pelos sujeitos que os vivem, todas as etapas de pesquisa devem levar em conta a visão dos sujeitos que ali estão e, inclusive, o entendimento que tais sujeitos têm de o que é fazer pesquisa (p. 54).

Sustentada pelos pressupostos do método etnográfico, esta pesquisa analisa dados gerados⁹ a partir da observação participante de atividades escolares rotineiras, tanto em termos gerais (atividades realizadas na entrada da escola estadual pesquisada, bem como no intervalo, no refeitório, na biblioteca, na sala dos professores, na sala da orientação pedagógica e nos corredores), quanto em termos específicos (atividades que compõem o

⁹ Emprego o termo “geração”, em vez de “coleta”, em conformidade com Garcez, Bulla & Loder (2014), por entender “que a vida social que nos interessa compreender é em si evanescente e que não pode ser captada integralmente [...]. O que examinamos em nossas análises são registros que efetivamente geramos” (p. 262).

cotidiano da turma de oitava série do Ensino Fundamental escolhida para participar desta pesquisa, incluindo aulas de diferentes disciplinas e, portanto, de diferentes professores). Além disso, foram realizadas conversas informais com professores, alunos e orientadoras pedagógicas, assim como análises de documentos (entre eles, o Projeto Político-Pedagógico da instituição). Cartazes e elementos que compunham o cenário da escola foram fotografados, e materiais escritos foram coletados. Durante as observações participantes, redigi notas de campo que, posteriormente, embasaram a escrita das vinhetas narrativas que compõem o Capítulo de análise de dados deste trabalho. A composição das notas de campo, bem como das vinhetas narrativas, constituíram-se como desafios para mim, devido à necessidade de transpor para o registro escrito a riqueza e a complexidade dos fenômenos observados.

Ressalto que, após um a três dias de observação participante na escola, reunia-me com a Profa. Dra. Gabriela Bulla, orientadora desta pesquisa. Os objetivos das reuniões eram (1) compartilhar as narrações do trabalho de campo; (2) discutir e polir as notas de observação, considerando a centralidade da visão êmica; (3) retomar objetivos, perguntas de pesquisa e recursos metodológicos; (4) deliberar sobre as problemáticas emergentes da atividade de observação participante, como questões éticas, visando à tomada de decisões; e, por fim, (5) iniciar a organização e a categorização dos dados, fazendo um levantamento de asserções possíveis. Enquanto eu lidava com as notas de campo e produzia narrativas orais para compartilhar a vivência com minha orientadora, ela escrevia no computador (em arquivo de texto) a ata da reunião, que se dividia em algumas seções – a saber, (1) relatos das observações; (2) questões metodológicas e éticas; e (3) asserções formuladas.

Tendo apresentado a metodologia adotada nesta pesquisa, discuto a seguir o processo de geração de dados, apresentando de modo mais detalhado o cenário da pesquisa, os procedimentos de entrada em campo e as questões éticas envolvidas na realização deste estudo.

3.2 O acesso ao campo e a geração de dados

O cenário desta pesquisa é uma escola estadual localizada em um bairro nobre de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (RS). Durante o período de observação participante nessa escola, acompanhei o cotidiano de uma turma de oitava série do Ensino Fundamental,

composta por 24 alunos de idades variadas (entre 13 e 17 anos), que estudam no turno da tarde (das 13h15min às 17h30min) e moram, em geral, nas proximidades da instituição¹⁰.

O primeiro contato com a escola observada, bem como com a turma em questão, ocorreu em abril de 2014, em decorrência do estágio curricular em ensino de LPL, que realizei na instituição de 27 de março a 08 de maio de 2014, em conjunto com a colega Isadora Laguna, conforme mencionado anteriormente. De determinada maneira, o vínculo de confiança estabelecido em função do estágio foi determinante para que eu retornasse à escola no dia 09 de julho de 2014, a fim de apresentar à orientação pedagógica a proposta de realização desta pesquisa, que envolveu a observação participante da mesma turma em que atuei como estagiária.

Inicialmente, a escolha desse cenário se deve ao fato de eu ter observado que a vivência da sexualidade era um tópico tornado relevante nas interações entre os alunos, a exemplo da vinheta narrativa que apresentei no Capítulo de Introdução deste trabalho. Além disso, cumpre notar que ser considerada alguém, de certo modo, pertencente àquele grupo facilitaria meu acesso ao campo, deixando-me em situação confortável para iniciar a geração dos dados. Havia sido construído, no decorrer do estágio curricular em ensino de LPL, um elo de confiança entre mim, a equipe pedagógica da escola e os sujeitos observados, o que é fundamental para os estudos de cunho etnográfico. Conforme Machado (2004), “a disponibilidade das pessoas para informar, deixar-se observar, participar ativamente da pesquisa, e até mesmo co-construir o estudo como um todo” é um fator determinante para a realização de um trabalho de cunho etnográfico (p. 148). Nessa perspectiva, destaco que, desde o primeiro momento em que dialogamos sobre esta pesquisa, a escola, através da figura da orientadora pedagógica, demonstrou-se aberta à proposta, oportunizando-me um espaço favorável para a realização desta investigação.

Entretanto, estar familiarizada com a comunidade estudada trouxe também certas dificuldades. Era preciso renegociar com os participantes minha identidade (de professora estagiária à pesquisadora), assim como *estranhar* um ambiente conhecido e *desnaturalizar* o que observava. Acerca disso, André (1995) afirma que o pesquisador etnógrafo deve

[...] saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade [...]. Uma das formas de se lidar com essa questão tem

¹⁰ De acordo com a orientação pedagógica da escola, as condições socioeconômicas dos estudantes são variadas; entretanto, a maioria poderia ser categorizada no que comumente se denomina “classe média”. Durante o trabalho de campo, não tive acesso a indicadores sociais que esclarecessem de forma detalhada a situação socioeconômica dos alunos em estudo.

vido o estranhamento – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. (p. 48).

No que diz respeito aos procedimentos de entrada em campo, por sua vez, destaco que, no dia 09 de julho de 2014, apresentei à orientadora pedagógica da escola a proposta da pesquisa. A partir dessa apresentação inicial, foi marcada uma reunião entre mim, a minha orientadora e o Serviço de Orientação Educacional (SOE) da instituição. Nessa reunião, ocorrida em 17 de julho de 2014, foram explicitadas as questões teórico-metodológicas que envolviam o estudo, as razões que o motivavam e as possibilidades de devolução efetiva da pesquisa para a comunidade escolar¹¹.

Dentre as questões metodológicas discutidas nessa reunião, abordamos a importância dos termos de consentimento informado, documentos que, quando assinados pelos participantes ou seus responsáveis (no caso de menores de idade), atestam sua autorização formal em se tornarem sujeitos envolvidos na pesquisa. Acerca disso, resalto que o trabalho de campo implica questões éticas, de responsabilidade e de respeito do pesquisador com os sujeitos observados. Por essa razão, foram elaborados termos de consentimento informado diferenciados para os professores e para os pais dos alunos (ver Anexos I e II). Segundo Almeida (2009), os termos de consentimento devem

garantir que os participantes da pesquisa estão em conformidade com a realização de todos os processos implicados, além de respeitar os princípios éticos envolvidos, entre eles a garantia do anonimato de cada participante e confidencialidade dos dados (p. 64).

Assim, através dos termos de consentimento, busquei informar os participantes acerca da pesquisa, bem como comprometer-me com as questões éticas envolvidas na geração e no tratamento dos dados, isto é, procurei deixar claro que as pessoas jamais seriam prejudicadas em seus afazeres e relações. Tendo em vista isso, todos os nomes dos participantes referidos neste trabalho são pseudônimos. Da mesma maneira, optei por não identificar a escola.

Iniciei o trabalho de campo no dia 05 de agosto de 2014, após a reunião com o SOE e o recebimento dos termos de consentimento informado assinados pelos professores e pais de alunos. Decidi, a partir de discussões com minha orientadora, observar as seguintes instâncias escolares: (1) sala de aula da turma de oitava série do Ensino Fundamental em diferentes disciplinas e, portanto, com diferentes professores; (2) espaços compartilhados por alunos na escola (como pátio, biblioteca, refeitório e corredores) em eventos como recreio, lanche ou

¹¹ Lançamos, nessa ocasião, possibilidades de devolução da pesquisa para a comunidade escolar em geral. Durante a realização das observações, a professora Laura, entretanto, solicitou-me uma devolução particular, no que dizia respeito às suas aulas. Essa devolução será feita em conversa a ser agendada com a professora.

entrada e saída da escola; (3) sala dos professores; e (4) sala do SOE. Ademais, analisei documentos e registros escritos, considerando que, para Machado (2004), “o documento é uma fonte quase indispensável na compreensão/explicitação da instituição educativa” (p. 172). Assim, foram lidos e analisados (1) o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que fora reformulado em 2013-2014 e ainda está em fase de homologação na Coordenadoria Regional de Educação responsável; e (2) o mural da sala de aula de Educação Física, no qual se explicitavam as normas específicas em vigor nessa disciplina. No que diz respeito à análise documental do PPP, destaco que foi realizada uma leitura em busca de trechos relacionados à sexualidade e que pudessem responder à pergunta de pesquisa 1.2.

As idas ao campo ocorriam nas terças, quartas e sextas-feiras, dias em que eu estava disponível para permanecer na escola durante o turno da tarde. Nesses dias, aconteciam as aulas de Matemática, História, Educação Física, Português, Inglês e Religião. Durante o período de observação participante, a escola realizou ainda uma mostra artístico-cultural, referida pelos participantes como “Sarau”. Cumpre ressaltar que esse evento, desenvolvido no horário regular de ensino, também foi observado. Na Tabela 1 abaixo, apresento a quantidade de visitas para observação participante por disciplina, seguida do total de períodos observados em cada uma.

	Número de visitas de observação participante	Total de períodos observados
Matemática	6	11
História	5	7
Português	3	5
Educação Física	3	3
Inglês	3	3
Sarau	2	<i>não se aplica</i>
Religião	1	1

Tabela 1 - Visitas para observação participante e total de períodos observados por disciplina

A quantidade menor de visitas para observação participante em determinadas disciplinas pode ser explicada por alguns fatores. No que diz respeito à aula de Português, por exemplo, a entrada em campo foi tardia em relação às demais disciplinas, tendo em vista a necessidade de uma maior negociação com o professor, que se disse “desconfortável” com a possibilidade de eu (enquanto estudante da Licenciatura em Letras) fazer uma avaliação de

sua prática pedagógica no que se refere ao ensino-aprendizagem de LPL. Garantido que isso não aconteceria (isto é, que eu não emitiria juízos de valor sobre sua prática), o professor permitiu minha entrada em campo. Além disso, algumas disciplinas tiveram seus períodos cedidos para a realização do Sarau; e, conseqüentemente, o número de visitas a elas foi consideravelmente reduzido. Por fim, exponho que em duas sextas-feiras, por motivo de trabalho, não realizei observação participante na escola – de maneira que as disciplinas que aconteciam nesse dia da semana não tiveram igual número de visitas que as demais, que ocorriam nas terças e quartas-feiras.

O trabalho de campo encerrou-se no dia 27 de agosto de 2014. Ao total, foram dez dias de observação participante, nos quais acompanhei a rotina escolar da turma de oitava série durante quatro semanas. A Tabela 2, a seguir, expõe um resumo da geração dos dados durante esse período, incluindo as instâncias que foram observadas em cada ida ao campo.

	Semana 1			Semana 2			Semana 3		Semana 4	
	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5	Dia 6	Dia 7	Dia 8	Dia 9	Dia 10
Data	5/8	6/8	8/8	12/8	13/08	15/8	19/8	20/8	26/8	27/8
Entrada no campo	12:50	13:15	13:00	13:50	13:10	13:00	13:15	13:30	13:10	13:05
Instâncias observadas	Pátio <i>Entrada</i> Sala de aula Pátio <i>Recreio</i> SOE	Sala de aula Pátio <i>Recreio</i>	Pátio <i>Entrada</i> Sala de aula Pátio <i>Recreio</i>	Sarau	Sarau	Pátio <i>Entrada</i> Sala de aula Refeitório Sala dos profs.	Sala de aula Refeitório Sala dos profs.	Sala de aula Refeitório	Sala de aula Pátio <i>Recreio</i>	Sala de aula Pátio <i>Recreio</i>
Saída do campo	16:00	16:00	16:45	17:00	16:00	17:30	16:45	17:30	16:00	17:05
Total de horas por dia	3h10m	2h45m	3h45m	3h10m	2h50m	4h30m	3h30m	4h	2h50m	4h
Total de horas por semana	9h40m			10h30m			7h30m		6h50m	

Tabela 2 - Geração de dados

Como se pode perceber, na elaboração da Tabela 2 acima, optei por não mencionar as disciplinas observadas em cada data (embora as tenha apresentado na Tabela 1). Trata-se de uma questão ética, que visa garantir o anonimato dos professores envolvidos nesta pesquisa. No contexto dessa instituição escolar, fazer alusão à disciplina dos professores possibilitaria a identificação dos participantes pelos próprios participantes ou pela comunidade da escola, o que poderia comprometer as relações entre professores, orientação pedagógica e alunos. Em

outras palavras, expor tais informações (e identificar o professor enquanto “professor de determinada disciplina”) poderia prejudicar o convívio entre os membros dessa comunidade – tendo em vista a ocorrência, por exemplo, de questionamentos dos alunos acerca da orientação sexual de professores, realizados na ausência deles. Por essa razão, os dados que revelavam a disciplina do professor foram retirados deste trabalho ou revisados a fim de que se ocultassem, nas vinhetas narrativas, os elementos que pudessem desvelar o componente curricular em questão.

3.3 Procedimentos de organização e seleção de dados

Conforme apontei anteriormente (na seção 3.1), os procedimentos de organização dos dados foram iniciados nas reuniões de orientação que aconteceram ao longo do trabalho de campo e que somaram oito encontros de, no mínimo, duas horas. Nessas oportunidades, revisava em conjunto com a professora orientadora as notas de observação e, a partir disso, classificava os dados em categorias não estabelecidas *a priori*. Considerando a centralidade da visão êmica, todas as categorias de análise, como “PPP atualizado” e “atravessamento entre gênero e sexualidade”, foram construídas a partir das situações que eu vivenciava em campo.

Ao final do período de observação participante na escola, realizei a leitura e a reescrita de todos os documentos produzidos nas reuniões de orientação. Dessa maneira, pude finalizar o processo de organização e classificação dos dados gerados, como também iniciar a seleção daqueles que efetivamente seriam mostrados neste trabalho. Para a seleção de dados, revisei a literatura que embasa teoricamente o estudo e retomei as perguntas de pesquisa.

Depois de selecionados os dados, comecei a produção das vinhetas narrativas que integram o Capítulo 4. A composição das vinhetas foi baseada nas notas de campo, nos documentos elaborados durante as reuniões de orientação e nas fotografias tiradas durante a observação participante. De acordo com Jung (2003),

a vinheta narrativa é uma representação, em forma de narrativa, de um acontecimento vivenciado na vida cotidiana, durante o trabalho de campo; nela, as visões e os sons do que foi dito e o que disseram estão descritas na mesma sequência em que aconteceram no tempo real. Trata-se de uma narração mais completa e polida de um acontecimento particularizado que está nas notas de campo. (p. 106).

Cumprido destacar que as vinhetas narrativas que formam este trabalho foram numeradas na ordem em que aparecem no texto, a fim de facilitar sua referência. Ademais, todas contêm um título criado por mim e uma contextualização que apresenta a data do

acontecimento narrado, o espaço físico em que ocorreu e a atividade que estava relacionada a ele. No quadro 1 abaixo, apresento a organização padrão das vinhetas narrativas. Antes, porém, ressalto que nem todos os dados selecionados foram arranjados na forma de vinheta, sendo alguns apenas mencionados e descritos ao longo do texto analítico (quando esse é o caso, referencio a data em que o dado se encontra nas notas de campo e o espaço físico em que foi observado).

<p>Vinheta narrativa (número): <i>Título</i> (Dia da semana, data por extenso. Espaço físico, atividade). Narração.</p>
--

Quadro 1 - Organização de vinheta narrativa

Dessa forma, busquei descrever neste Capítulo a metodologia adotada para a geração, o tratamento e a seleção dos dados. Além disso, realizei uma breve contextualização sobre o cenário desta pesquisa e os procedimentos de entrada em campo. A seguir, apresento o Capítulo de análise de dados, no qual abordo a relação entre sexualidade e escolarização na perspectiva dos participantes, bem como a construção de identidades sexuais na escola.

4 ANÁLISE DE DADOS

Este Capítulo tem como objetivo principal analisar os dados gerados durante meu período de trabalho de campo na escola. Considerando as perguntas de pesquisa e os pressupostos teórico-metodológicos apresentados anteriormente, discuto os dados selecionados em três seções distintas. Primeiramente (4.1), interpreto os trechos do PPP que se referem à sexualidade, relacionando o documento com as ações sociais dos participantes. Em seguida (4.2), procuro identificar o lugar ocupado pela sexualidade no cotidiano da escola. Por fim (4.3), analiso as identidades sexuais que são negociadas pela comunidade escolar.

4.1 A sexualidade no Projeto Político-Pedagógico e as relações estabelecidas entre o PPP e as ações sociais dos participantes

Nesta seção, analiso o PPP da instituição escolar estudada, a fim de identificar qual o lugar ocupado pela sexualidade no documento. Inicialmente discuto, de maneira geral, o conceito de PPP que embasa este trabalho. Depois, apresento e analiso os trechos do PPP da escola que se referem à sexualidade. Por fim, relaciono esses trechos com as ações sociais que constituem o cotidiano escolar dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, a partir das minhas vivências de observação participante na escola. Estabeleço essa relação entre o PPP e a prática social porque me interessa perceber como o documento é vivido, reconfigurado ou contestado pelos participantes na rotina da escola.

De acordo com Libâneo (2004), o PPP é um documento que detalha os objetivos, as diretrizes e as ações do processo educativo a ser desenvolvido em uma instituição de ensino, expressando os propósitos e as expectativas da comunidade que a constitui. Veiga (2008), a esse respeito, ressalta que o PPP dá as “indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula” (p. 14). Tendo em vista isso, entendo o PPP como “uma tomada de posição e um consenso possível da comunidade da escola sobre o que se deve fazer para se formar os indivíduos que esta comunidade crê que devam ser formados” (BRASIL, 2013, p. 41) e, portanto, acredito que sua análise seja fundamental para se compreender como a comunidade escolar concebe e aborda a sexualidade.

Conforme assinalado no Capítulo 3, o PPP da instituição escolar em questão foi reformulado no biênio 2013-2014 e, atualmente, está em fase de homologação na Coordenadoria Regional de Educação responsável. Participaram da reconstrução do documento uma equipe de professores, colaboradores e pais de alunos da escola. Com o apoio do SOE, tive acesso a essa versão reescrita do PPP e, dessa forma, pude realizar sua leitura atenta em busca de trechos relacionados à sexualidade na escolarização. Nessa leitura, objetivei identificar qual o lugar ocupado pela sexualidade no documento, considerando que isso poderia contribuir para a compreensão de como ela é vista e entendida pelos participantes daquela comunidade. Ademais, procurei saber se, no documento, havia indicações de como os professores deveriam agir em relação à sexualidade e à orientação sexual “na dinâmica interna da sala de aula”, a partir do que propõe Veiga (2008, p. 14).

No PPP da escola, encontram-se referências à sexualidade em dois espaços, denominados “Marco Doutrinal” e “Marco Operativo”. Nesses espaços, a sexualidade é percebida de formas distintas: no “Marco Doutrinal”, é uma orientação pedagógica, quer dizer, uma temática a ser abordada na escola através de projetos; no “Marco Operativo”, por sua vez, está relacionada a uma dimensão de controle do comportamento e dos corpos, tendo em vista a proibição de manifestações sexuais em ambiente escolar, bem como a restrição de itens de vestuário. Logo, a sexualidade pode ser considerada, a partir da minha interpretação do PPP, como algo *a ser discutido*, mas não *a ser vivenciado* na escola.

A seção “Marco Doutrinal” apresenta as concepções pedagógicas assumidas pela instituição escolar. Nessa seção, discutem-se “os atributos fundamentais a serem construídos junto aos alunos”, que são criticidade, criatividade, ética, relacionamento humano, cidadania e sabedoria (PPP, p. 10). Além disso, apontam-se oito “Eixos de trabalho”, descritos como “elementos de formação dos alunos” que devem orientar a organização de projetos de ensino-aprendizagem na escola (PPP, p. 6). Os Eixos de trabalho indicados pelo PPP estão referenciados abaixo.

[...] Eixos de trabalho, que são cidadania, trabalho e participação política, ciência e tecnologia, cultura-lazer-esporte, família e sexualidade, drogas, meio-ambiente e saúde, continuidade da educação. É a partir desses eixos que se sustenta a organização de projetos educacionais. (PPP, p. 6).

Como pode ser observado, entre os Eixos de trabalho, está “família e sexualidade”. A esse respeito, ressalto que, ao se comprometer com a abordagem da sexualidade em seus projetos, a escola assume um papel na formação sexual dos sujeitos; estando, logo, em conformidade com o que é proposto pelos PCN (BRASIL, 1998). Não se discute, entretanto, o

que se entende por cada Eixo, nem como esses sustentariam a construção de projetos da escola¹². Assim, o PPP não dá indicações de *como* ou *por que* lidar com a sexualidade na elaboração de projetos educacionais e, por consequência, não se sabe qual a visão de sexualidade que embasa esse documento. Da mesma forma, não se pode afirmar o motivo da relação estabelecida entre “família e sexualidade”. Seria possível, no entanto, compreender que, ao se referir à família, o Eixo esteja vinculando o trabalho sobre sexualidade ao “controle e planejamento familiar” – em consonância com o que Ribeiro (2007) concluiu em estudo, mencionado anteriormente, acerca da orientação sexual em salas de aulas de séries iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Ribeiro (2007), o discurso escolar sobre sexualidade é baseado no controle e na “manutenção da família” (p. 183), fixando-se na perspectiva biológica e na função reprodutiva do sexo. De fato, essa é uma das hipóteses de leitura que podem ser levantadas pelo Eixo de trabalho “família e sexualidade”.

Em “Marco Operativo”, seção do PPP que visa à normatização do comportamento dos participantes na instituição escolar, também se encontram itens relacionados à sexualidade e ao corpo. O trecho reproduzido abaixo é encontrado na subseção “Atribuição dos alunos” e se refere ao modo “adequado” de se vestir em espaços escolares.

Todas as vezes que adentrar o ambiente escolar, para qualquer atividade que vier, [deve] vestir roupas adequadas ao ambiente escolar (PPP, p. 23).

Não há especificação, nesse trecho, do que se consideraria como “adequado” ao ambiente escolar. Ainda assim, pode-se destacar um esforço por normatizar as roupas a serem utilizadas na escola, que não adota um uniforme. Dessa maneira, observo a presença de um instrumento de regulação do vestuário; que, posteriormente, é reforçado no item (k) da subseção “É vetado aos alunos”, no qual se estabelece a proibição do uso de “**roupas curtas, transparentes e indecentes (minissaia, miniblusa e shorts)**” (PPP, p. 25) [grifo do original]. Cumpre notar que o item (k) é o único dessa subseção que se encontra em negrito e sublinhado, ou seja, está em destaque em relação aos outros – o que inclui, por exemplo, a proibição de práticas de *bullying* e violência no espaço escolar. Ademais, destaco que se citam como “curtos, transparentes e indecentes” apenas artigos de vestuário comumente relacionados ao feminino – o que remete para uma questão de gênero, no qual o corpo

¹² Durante meu período de trabalho de campo e estágio de docência em LPL na escola, não observei projetos cuja construção se sustentasse no Eixo de trabalho “família e sexualidade”. Quanto aos demais Eixos, foi realizado o Sarau, que se organiza a partir do Eixo “cultura-lazer-esporte”. Além disso, no decorrer do meu estágio, participei do *Dia da Solidariedade*, um projeto baseado no Eixo “cidadania”. Houve ainda a realização da *Feira de Ciências*, que se relaciona ao Eixo “ciência e tecnologia”.

feminino é sexualizado (LOURO, 2000, p. 17) e, portanto, reprimido por normas de vestuário específicas.

Na subseção “É vetado aos alunos”, pertencente ao “Marco Operativo”, encontra-se ainda a proibição de namoros em ambientes da escola.

d) realizar atividades que não condigam com a postura necessária à sala de aula, como dormir, ler revista não autorizada pelo professor, jogar, alimentar-se e namorar (namorar não será permitido em nenhuma das dependências do Colégio).” (PPP, p. 24)

Segundo o PPP, namorar é uma atividade que não condiz com o espaço escolar e, como tal, deve ser vetada. Subjacente a isso, está a percepção de que a escola não é um lugar para vivências e experimentações sexuais. Assim, embora em “Marco Doutrinal” o PPP assuma a sexualidade como um elemento de formação dos sujeitos (e, portanto, algo a ser discutido pedagogicamente), ele silencia as manifestações sexuais dos alunos, a partir do controle dos corpos, que se dá na regulamentação do vestuário e na proibição de namoros em qualquer uma de suas dependências.

Todavia, a partir das ações sociais que constituem a rotina escolar, pode-se perceber a maneira como as orientações e normatizações presentes no PPP são (re)configuradas, resistidas ou contestadas pelos participantes, que atualizam no “aqui e agora” o que está escrito no documento. Embora não tenha observado projetos que se sustentassem no Eixo de trabalho “família e sexualidade” (cf. nota de rodapé 15), como propõe o “Marco Doutrinal”, identifiquei que essa temática faz parte do cotidiano da escola. Na *Mostra de vídeos* realizada pelos alunos durante o Sarau, por exemplo, o Eixo “família e sexualidade” esteve presente em dois trabalhos de turmas do Ensino Médio, nos quais temas como aborto e gravidez indesejada foram abordados pelos estudantes [notas de campo; Sarau, 12-08].

O “Marco Operativo”, assim como o “Marco Doutrinal”, também é atualizado nas ações sociais situadas dos participantes. A respeito do controle de vestuário, por exemplo, notei que na sala de Educação Física [notas de campo; sala de aula, 27-08], há um mural no qual são fixados artigos de jornal e revista sobre esportes e saúde, bem como listadas as regras específicas da disciplina em um cartaz, nomeado “Normas para aula de Educação Física”. A primeira norma desse cartaz estabelece a obrigatoriedade do “uso de roupas leves”, fazendo a ressalva de que “isso não quer dizer curtas” – o que, de certo modo, dialoga com o PPP no que se refere a que roupas seriam adequadas para se vestir em cenário escolar, inclusive na aula de Educação Física. Da mesma forma, em entrevista informal comigo [notas de campo; SOE, 05-08], a orientadora pedagógica da escola relata um “caso recente”, no qual

encaminhou ao SOE uma professora que vestia uma “bermuda colada, que mostrava o corpo”. Percebe-se, nesse caso, a marcação de gênero e a sexualização do corpo feminino; é interessante notar, contudo, que a regra está direcionada a uma professora, estendendo aquilo que, no PPP, era previsto como uma “Atribuição dos alunos” (p. 23).

Há, contudo, espaços de resistência, transgressão ou reconfiguração das normas estabelecidas pelo PPP. A orientadora pedagógica conta [notas de campo; SOE, 05-08], por exemplo, que costuma “fingir que não vê” os namoros entre os alunos e que apenas interfere “quando está demais”, porque “é preciso respeito pela escola”. É o mesmo que relata a aluna Sofia, em conversa informal comigo [notas de campo; sala de aula, 06-08]. Segundo ela, é possível namorar no ambiente escolar “desde que não se exalte”. De fato, durante o período de observação participante, acompanhei o início e o desenrolar do namoro entre os colegas Rafael e Sofia, que andavam abraçados em espaços como o pátio e o refeitório, sem sofrerem por isso sanções disciplinares dos docentes ou dos colaboradores da escola [notas de campo; pátio, 12-08].

4.2 “Estamos em uma escola!”: o lugar da sexualidade na escolarização

Como discuti na seção 4.1, o PPP da escola considera namorar uma atividade não condizente com a postura necessária à sala de aula. Segundo as normas estabelecidas pelo PPP, ainda que possa ser *debatida* pedagogicamente, a sexualidade não deve ser *vivenciada* ou *expressada* em ambientes escolares. Nessa perspectiva, observei a construção de um discurso de separação entre escola e sexualidade – que, muitas vezes, é assumido pelos participantes em suas ações sociais situadas. Nesta seção, por sua vez, analiso dados gerados no meu período de observação participante, buscando demonstrar como esse discurso é assumido ou contestado nas práticas sociais. A partir disso, discuto o lugar ocupado pela sexualidade na escolarização.

O discurso de separação entre escola e sexualidade é construído local e socialmente (LOURO, 2000), podendo ser mobilizado, protestado ou reconfigurado pelos participantes em suas ações cotidianas. Na vinheta narrativa abaixo, por exemplo, é trabalhado pelos alunos Lourenço e Diego com o objetivo de *fazer graça*. É interessante observar que, a partir da análise do PPP e de sua atualização na comunidade escolar, pode-se significar estas falas dos participantes; que, de modo *polifônico*, evocam outras vozes presentes nessa comunidade.

Vinheta narrativa (2): *Estamos em uma escola!* (Terça-feira, 26 de agosto de 2014. Sala de aula, correção de exercícios).

O professor Júlio está revisando o conteúdo para a prova que acontecerá na próxima sexta-feira. Ele distribuiu, anteriormente, uma folha de exercícios e está corrigindo-a com os alunos. O professor Júlio lê o enunciado do exercício cinco: “me cita duas características de...”. Marcelo pergunta: “o quê? Me *excita*?”. Lourenço ri e questiona: “que isso, *sor*?”. Diego, então, afirma com a voz grossa e o dedo em riste: “estamos em uma escola, por favor!”. Lourenço, com a postura ereta, pede “mais respeito pela sala de aula”. Alguns dos participantes, como Karen e Amanda, riem.

Como se pode observar, a fala do professor Júlio é interpretada por Marcelo com um viés sexual (“me excita”). Esse mal-entendido linguístico (proposital ou não) é desdobrado pelos participantes Lourenço e Diego, que afirmam que “estamos em uma escola” e que é preciso “mais respeito pela sala de aula”. A partir dessa interação, os alunos trazem à tona o discurso local de separação entre instituição escolar e sexualidade – presente não apenas no PPP, como também nas ações que efetivamente constituem a rotina da escola. Desse modo, as falas de Lourenço e Diego não acontecem em um vazio social. Pelo contrário, elas são construídas a partir de um “já dito”, isto é, da referência a outras vozes presentes naquela comunidade. Há, portanto, uma *polifonia* nos enunciados dos alunos, que manipulam o “já dito” com o objetivo de *fazer rir* a partir da identificação pública de uma suposta “gafe” do professor. De acordo com Bakhtin (2008b), a polifonia caracteriza-se justamente pela orquestração de vozes polêmicas que se defrontam em um discurso, manifestando diferentes pontos de vista sobre um dado objeto.

Ademais, destaco que, no período anterior à aula de Júlio, a professora Laura havia repreendido Lourenço por “seu linguajar impróprio” à sala de aula (o aluno havia dito a palavra “*foder*”) [notas de campo; sala de aula, 26-08]. De certa forma, a postura e o discurso assumidos por Laura são incorporados por Lourenço e Diego de forma teatral, o que pode ser percebido pelo engrossamento de suas vozes e pela postura ereta que assumiram. Assim, os participantes utilizam o discurso, que normalmente é associado à figura dos educadores, para *fazerem graça* com um próprio professor (Júlio), instaurando uma lógica do “mundo ao revés” – o que me remete ao conceito de *carnavalização* (cf. BAKHTIN, 2008a). Na *carnavalização* de Bakhtin (2008a), percebe-se precisamente a inversão das ordens e das hierarquias gerando o riso.

Assim, Lourenço e Diego trazem à tona o discurso de separação entre escola e sexualidade que não apenas está presente no PPP, como também é (re)construído pelos

membros da comunidade em suas ações diárias. Entretanto, a despeito desse discurso, observei que os sujeitos não raro orientam-se para questões de sexualidade nos eventos e nas atividades em que estão envolvidos. De fato, como pude perceber ao longo da experiência de trabalho de campo, a sexualidade é constantemente vivenciada, negociada ou destacada pelos participantes nas situações escolares mais corriqueiras.

Conforme observei, jogos de palavras e mal-entendidos linguísticos são formas recorrentes dos participantes tornarem a sexualidade relevante durante a interação. Através de brincadeiras que exploram a ambiguidade de sentido ou a incompreensão da fala de outros, os alunos trazem a sexualidade para dentro da sala de aula; resistindo, assim, ao discurso que compreende essas ações como inapropriadas ao ambiente escolar. Ao ouvirem a expressão “prova oral”, por exemplo, Lourenço e Amanda brincam com a conotação sexual possível do vocábulo “oral” [notas de campo; corredores, 27-08], assim como Gustavo e Lourenço riem ao ler o exercício que solicita que se “dê” exemplos, relacionando o verbo “dar” ao ato sexual [notas de campo; sala de aula, 26-08].

Por fim, cumpre notar que as vidas e as identidades sexuais dos professores também são negociadas pelos participantes no cotidiano da escola. Como demonstra a vinheta narrativa a seguir, as identidades sexuais dos professores são alvos de curiosidade e de suposições realizadas pelos alunos (muitas vezes, sem sua aquiescência).

Vinheta narrativa (3): *Os fins de semana* (Sexta-feira, 08 de agosto de 2014. Sala de aula, ensaio para o Sarau na aula do professor Gabriel).

Sofia, Michele, Diego, Andressa, Lourenço e Marcelo estão em uma sala de aula ensaiando a coreografia de dança para o Sarau. Sofia pergunta aos colegas quantos bichos de estimação eles têm. Nesse momento, o professor Gabriel entra na sala. Sofia, então, direciona a pergunta para ele. Gabriel responde que não tem bichos de estimação porque fica pouco tempo em casa e, portanto, não pode cuidar deles. Michele pergunta se o professor não mora com seus afilhados. Ele responde que sim, mas que nos fins de semana as crianças vão para uma cidade do interior, a fim de visitar os pais. Michele, então, questiona Gabriel: “e o que tu faz no fim de semana quando as crianças não estão?”. Lourenço ri. O professor fala que a pergunta é “indiscreta e pessoal” e se retira da sala de aula, pedindo que os alunos voltem a ensaiar. Quando Gabriel sai, Michele afirma aos colegas: “aposto que ele dá um tapa na boneca nos fins de semana”. Lourenço responde: “ou ele é a boneca, né”. Todos riem.

Nesse diálogo, Michele manifesta interesse na vida sexual do professor Gabriel, indagando-lhe o que fará no final de semana quando seus afilhados não estiverem em casa. O

professor assinala à Michele que considera sua pergunta “indiscreta e pessoal” e se retira da sala de aula. A partir disso, ele evidencia aos alunos que sua sexualidade, como algo particular, não deve ser exposta naquele ambiente. Entretanto, ao estarem sozinhos, os participantes se engajam em fazer suposições acerca do que o professor efetivamente faz nos fins de semana e, ainda, questionam-se sobre sua orientação sexual. A esse respeito, Louro (2000) afirma que há presença de um “esforço”, nas instituições escolares, de “dessexualização” dos professores; que, no entanto, não consegue sufocar a curiosidade e o interesse dos alunos. O professor Gabriel, enquanto sujeito, é compreendido pelos participantes Michele e Lourenço como um ser sexual; afinal, a sexualidade não é algo que possa ser desvinculado dos sujeitos¹³. Portanto, ele também é atravessado e constituído por identidades sexuais, o que desperta interesse em seus alunos.

Sendo vivenciada, negociada ou destacada pelos participantes nas ações sociais em que se envolvem, a sexualidade está na escola: não apenas provocando o riso nos jogos de palavras, ela aparece no cotidiano escolar porque não pode ser desvinculada dos sujeitos que o constituem. Contudo, presente neste espaço, a sexualidade também poderia ocupar o lugar de objeto pedagógico, o que discuto na vinheta narrativa (4), a seguir. Nesta vinheta, a aluna Tatiane expõe o desejo de debater a sexualidade dentro do evento “aula”, a partir de uma atividade intitulada como “reflexão do dia”.

A “reflexão do dia” é uma atividade realizada pela professora Laura nos primeiros minutos de suas aulas e que consiste na leitura socializada de frases ou textos previamente escolhidos por ela. Como apresentado na vinheta narrativa a seguir, quando a reflexão do dia 27 de agosto começa, Tatiane mostra para a professora um panfleto e pede que ela o leia, o que não acontece. Após a aula, em conversa com a aluna [notas de campo; sala de aula, 27-08], descobro o conteúdo do panfleto, bem como sua procedência: Tatiane o havia recebido na rua, enquanto esperava um ônibus para vir à escola.

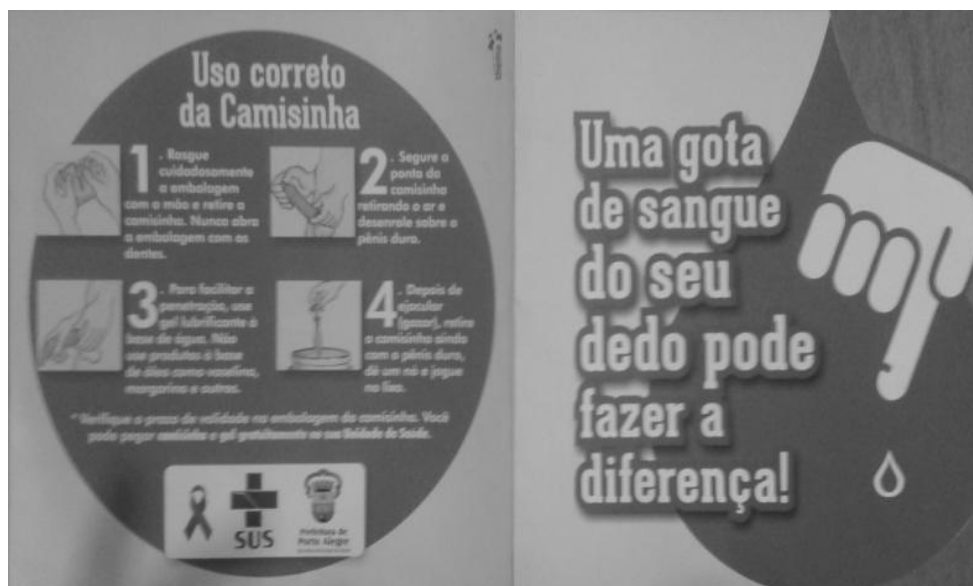
Vinheta narrativa (4): *Reflexão do dia* (Quarta-feira, 27 de agosto de 2014. Sala de aula, leitura da reflexão do dia).

Professora Laura fixa no quadro-negro um cartaz impresso em folha A3, que contém uma frase e uma imagem ilustrativa, e diz aos alunos que vai começar a “reflexão do dia”. Tatiane pega um panfleto na mão e, mostrando-o para a professora, pede: “*sora*, lê esse aqui”. Laura olha para a aluna e solicita silêncio. Inicia-se, assim, a reflexão do dia

¹³ Presente nos sujeitos, alunos ou professores, a sexualidade também é atribuída a mim em conversa com o professor Júlio [notas de campo; sala de aula, 05-08]. Lourenço diz às colegas Sofia e Andressa que Júlio estava me “polentiando” (gíria para *paquerar*) durante nossa interação. Assim, mesmo no papel de observadora participante, sou compreendida pelos alunos como um ser atravessado por identidades sexuais.

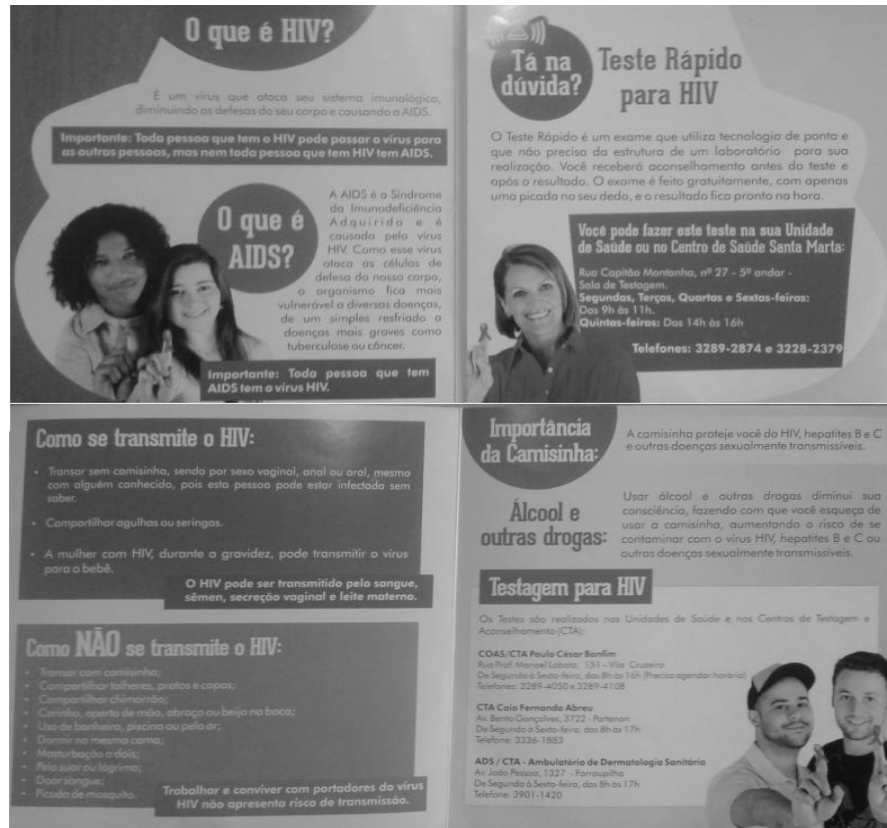
(sobre a necessidade de termos paciência para alcançarmos nossos objetivos). Durante a leitura da frase escolhida pela professora, Tatiane se dirige para Daiane e afirma: “isso [o panfleto] que é reflexão de verdade”. Após a “reflexão do dia”, a professora Laura começa a responder às dúvidas dos alunos acerca dos exercícios da aula anterior. Eles farão, em seguida, uma avaliação sobre esse conteúdo. Durante o período de revisão, Tatiane e Daiane ficam lendo o panfleto. Tatiane, ainda, alcança o panfleto para Karen e Sofia, pedindo que olhem. Quando a avaliação começa, a aluna guarda todos os materiais dentro da mochila, a exceção do estojo e do panfleto, que permanece sobre a classe no decorrer da aula.

O panfleto trazido por Tatiane é um material informativo que integra a campanha da Secretaria Municipal de Saúde (SMS) de Porto Alegre sobre a importância de se realizar o diagnóstico da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), uma DST¹⁴. A campanha da SMS denomina-se “Uma gota de sangue do seu dedo pode fazer a diferença” e pretende informar a população em geral sobre o teste rápido do vírus HIV, causador da AIDS. O panfleto (fotografias 1 e 2 abaixo) apresenta o que é a AIDS e quais as formas de transmissão, bem como informa o leitor sobre o procedimento de diagnóstico rápido e os locais nos quais pode ser feito. Ademais, esclarece sobre a importância do uso da *camisinha* (método contraceptivo de barreira) e, através de ilustrações, demonstra sua utilização correta.



Fotografia 1 - Panfleto “Uma gota de sangue do seu dedo pode fazer a diferença”: frente e verso.

¹⁴ Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smj/default.php?p_secao=100. Acesso em 02 de novembro de 2014.



Fotografia 2 - Panfleto “Uma gota de sangue do seu dedo pode fazer a diferença”: parte interior.

Ao trazer esse texto não-escolar para dentro dos limites da sala de aula, bem como solicitar sua leitura socializada em um espaço intitulado “reflexão do dia”, a participante Tatiane demonstra sua compreensão de que a sexualidade deveria entrar na escola como um objeto de ensino-aprendizagem. Tatiane, inclusive, diz a Daiane que essa seria “a verdadeira reflexão”, sinalizando a importância em se discutir sobre sexualidade na sala de aula. É fundamental notar o movimento de Tatiane, que traz um texto ao qual teve acesso fora da escola, para que ele seja compartilhado com os colegas. A professora Laura, entretanto, silencia o discurso levantado pela aluna quando se recusa a alterar a “reflexão do dia” que havia planejado.

Após a atividade de “reflexão do dia”, a aula prossegue com a correção de exercícios e revisão de conteúdos para a avaliação. Contudo, como se pode perceber a partir da vinheta narrativa (4), Tatiane continua tornando relevante o texto da SMS. A esse respeito, é interessante observar que o panfleto trazido por Tatiane pertence a um determinado *gênero do discurso* e, como tal, apresenta certos propósitos e expectativas de leitura. Para Bulla (2014), os gêneros do discurso podem ser entendidos “como modos (sociohistoricamente construídos e sempre atualizados localmente) de organização da participação social pelo uso da linguagem, em diferentes campos de atividade humana” (p. 48). Como se sabe, um panfleto

tem como objetivos informar e divulgar uma ideia, o que Tatiane efetivamente faz quando pede sua leitura compartilhada, alcança-o para as colegas e o deixa sobre sua mesa, acessível a quem quisesse. Há, logo, uma relação entre as atitudes de Tatiane e o propósito autêntico desse gênero do discurso dentro da prática social.

Nessa interação, portanto, a participante Tatiane manifesta a vontade de que a sexualidade ocupe lugar como um objeto de ensino-aprendizagem na sala de aula. Embora possa desconhecer o PPP da escola, sua solicitação vai ao encontro do que é proposto pelo Eixo de trabalho “Família e sexualidade”, o que demonstra sua percepção de que a sexualidade é uma temática legítima a ser discutida na escola.

4.3 A construção de identidades sexuais na escola

Esta seção tem como objetivo compreender, a partir da análise dos dados gerados, que identidades sexuais estão sendo negociadas no cotidiano escolar. Em um primeiro momento (4.3.1), procuro demonstrar como os participantes ratificam, reconstroem ou contestam as visões hegemônicas das identidades de gênero e sexualidade nas ações sociais situadas. Em seguida (4.3.2), debato a construção local da homossexualidade e, por último (4.3.3), problematizo a demarcação das fronteiras de gênero a partir de uma atividade pedagógica proposta por uma das professoras observadas.

4.3.1 A construção local de identidades de gênero e sexualidade: ratificando, reconfigurando ou contestando as visões hegemônicas

Nesta subseção, procuro discutir como, no processo de negociação de sentidos na comunidade escolar, os participantes ratificam, reconstroem ou contestam as visões hegemônicas acerca de gênero e sexualidade na sociedade. Com esse objetivo, analiso dois dados de observação participante que me possibilitam refletir sobre como se dá a produção local de identidades de gênero e sexualidade.

Como apresentado no Capítulo 2, gênero e sexualidade são produzidos e reproduzidos na vida cotidiana. Em diálogo com Louro (1997), acredito que os sujeitos não são passivos nesse processo de (re)produção: eles podem assumir, recusar ou reagir aos padrões

normativos que são construídos histórica e socialmente, criando novas e múltiplas configurações de gênero e desejo. De fato, as identidades de gênero e sexualidade não são atributos inatos e acabados, elas exigem negociação – o que é continuamente feito pelos participantes nas atividades que constituem a rotina escolar.

Segundo observei nesta pesquisa, quando comportamentos ou características escapam daquilo que os participantes consideram como “normal”¹⁵, eles se engajam em trabalhar as categorias identitárias relacionadas a gênero e sexualidade, reestabelecendo a ordem normativa¹⁶, recusando-a inteiramente ou reconfigurando-a. Na vinheta narrativa a seguir, por exemplo, destaco o modo como os participantes questionam a visão hegemônica acerca dos papéis assumidos por homens e mulheres nos relacionamentos afetivossexuais.

Vinheta narrativa (5): *Homem-romântico e mulher-traíra* (Sexta-feira, 08 de agosto de 2014. Sala de aula, ensaio para o Sarau na aula do professor Gabriel).

Sofia, Michele, Marcelo, Diego, Lourenço e Andressa estavam ensaiando a coreografia da dança que apresentariam no Sarau, mas decidem parar para descansar. Durante a pausa, Sofia conta aos colegas que está “ficando” com dois meninos ao mesmo tempo. Marcelo, levando as mãos à cabeça, questiona Sofia (“como assim?”). Lourenço, por sua vez, constata: “os homens estão ficando românticos; as mulheres, traíras”. Marcelo assente e fala para Sofia não reclamar que “os *caras* são os cachorros da relação”. Marcelo pergunta a Lourenço: “será que a gente tem que voltar a ser como era antes?”. Michele e Lourenço riem.

A partir da notícia de Sofia sobre seu relacionamento simultâneo com dois meninos, os participantes negociam papéis e identidades de gênero relacionados à maneira como os sujeitos vivenciam sua sexualidade. Conforme demonstrado por Marcelo e Lourenço, o comportamento de Sofia não se encaixa nas expectativas que se constroem em torno de uma feminilidade enfática, normalmente associada à imagem da “mulher-romântica”, que se apaixona e permanece fiel ao companheiro. Cumpre destacar, ainda, a expressão corporal de Marcelo, que demonstra sua desaprovação em relação ao comportamento da amiga.

¹⁵ Os estudos de Garfinkel (mencionados anteriormente, no Capítulo 2) demonstram que os membros de uma comunidade tendem a se identificar como masculinos ou femininos e a atribuir essas identidades uns aos outros. A dicotomia de gênero é produzida de forma escondida (gênero é visto, mas não destacado) e apenas tornada relevante quando se necessita trabalhar esse processo de atribuição para aquelas pessoas cujas ações e características diferem do normativo (ALMEIDA, 2009).

¹⁶ Um exemplo disso é a interação apresentada no Capítulo de Introdução deste trabalho (isto é, a “vinheta narrativa (1): *afeminado*”), na qual um homem que vestia casacos amarrados nos ombros e na cintura torna-se tópico da conversa entre os alunos. Giovane, um dos participantes, demonstra a compreensão de que vestir casaco nos ombros é algo que escapa às expressões do gênero masculinas, categorizando o sujeito como “afeminado”. Para Giovane, esse comportamento transgride ao que seria esperado de *ser homem*; portanto, a fim de reestabelecer a ordem de gênero, o sujeito é considerado “afeminado”.

Dessa forma, percebo que estar se relacionando com dois meninos ao mesmo tempo faz com que Sofia escape do normativo, o que exige que os participantes trabalhem na construção de uma identidade feminina na qual ela possa estar associada (a imagem da “mulher-traíra”). Entretanto, é interessante notar que Marcelo também se relaciona simultaneamente com duas meninas, o que foi revelado para mim em conversa informal com Sofia, Andressa e Michele [notas de campo; sala de aula, 06-08]. No entanto, essa situação não foi tornada relevante pelas participantes, como ocorreu no caso de Sofia. Como a masculinidade hegemônica não se constitui por traços como afetividade, romantismo e fidelidade, o comportamento de Marcelo é considerado “esperado” pelas participantes e, assim, naturalizado na interação.

Na vinheta narrativa (5), Lourenço assinala, em comentário posterior à notícia dada por Sofia, a existência de uma “inversão” de papéis comumente associados à masculinidade e à feminilidade: homens, que antes eram “traíras”, estariam ficando “românticos”; enquanto as mulheres, que antes romantizavam as relações amorosas, começaram a serem “traíras”. Ao proporem que há casos, como o de Sofia, em que os papéis normativos de gênero não podem ser facilmente atribuídos aos sujeitos, os participantes revelam que a “antiga” polaridade entre “homem-traíra” e “mulher-romântica” não consegue dar conta da complexidade das relações amorosas contemporâneas, que se configuram de diferentes formas. Dessa maneira, eles questionam as visões naturalizadas do que é *ser homem* e *ser mulher* na sociedade em que vivem, apontando para uma mudança histórico-temporal nas relações de gênero.

No entanto, também pude observar situações nas quais os participantes ratificavam as visões hegemônicas sobre gênero e sexualidade, a exemplo da vinheta narrativa (6), apresentada a seguir. Nesta vinheta, Giovane sugere que o romantismo seja um traço vinculado à feminilidade e a uma identidade masculina marginalizada, colocando-se em contraposição à perspectiva de Lourenço, que assinala uma reconfiguração desse quadro.

Vinheta narrativa (6): *Literatura de cabaço e mulherzinha*. (Terça-feira, 12 de agosto de 2014. Sarau, visita à exposição no pátio da escola).

No pátio da escola, há uma exposição de capas de livros, denominada “*Best sellers* dos jovens”. Marina, Lucas, Larissa e Giovane estão olhando essa exposição. Marina fala aos colegas que, para a literatura considerada romântica, há um trecho da obra exibido em conjunto com a capa, o que não acontece nos demais livros. Ela aponta para o livro *Crepúsculo* e diz: “olha como tem um pedaço de texto junto aqui”. Giovane, então, afirma que a literatura romântica é composta por “livros de cabaço e mulherzinha”. Por fim, Lucas diz que, como

Crepúsculo, são “todas ruins” essas obras românticas. Os demais participantes não se manifestam.



Fotografia 3 - Exposição de capas de livros no Sarau

Nessa atividade, Giovane categoriza a literatura adolescente romântica, em exposição no Sarau da escola, como sendo “de cabaço e mulherzinha”. Assim, o participante reforça uma visão normativa das identidades de gênero, a partir da qual o romantismo está associado à feminilidade. Para a masculinidade, por outro lado, o romantismo é visto como um traço não desejável, de forma que Giovane o associa à categoria identitária de “cabaço” – uma gíria utilizada para identificar homens virgens e que assume conotação pejorativa. “Cabaço”, portanto, pode ser compreendido como uma identidade masculina marginalizada, a qual estariam associados traços considerados como “femininos” pelos participantes. Ademais, é interessante notar que a classificação da literatura como “de cabaço e mulherzinha” serve como base para Lucas desqualificá-la perante as demais obras.

Sendo assim, nas ações que constituem o cotidiano da comunidade escolar, os participantes engajam-se em negociar diferentes identidades de gênero e sexualidade – podendo assumir, contestar ou reconfigurar os padrões normativos que são estabelecidos histórica e socialmente. Almeida (2009), a esse respeito, afirma que “a possibilidade de ratificação, da subversão ou do questionamento de certas identidades hegemônicas existe em muitos momentos de nossas vidas, que, de tão corriqueiros, podem passar despercebidos para a maioria das pessoas” (p. 121).

4.3.2 A produção local da homossexualidade

Nesta subseção, procuro refletir sobre a produção local da identidade masculina homossexual. Com essa finalidade, analiso dados que demonstram como a comunidade escolar compreende a homossexualidade. Discuto, em primeiro lugar, o controle do contato físico entre meninos. Em seguida, procuro identificar que traços são associados à orientação homossexual pelos participantes.

Durante as observações participantes na escola, percebi que o contato físico entre homens é tornado relevante pelos participantes, que o categorizam como sexual; e, a partir disso, controlam-no. Há uma vigilância constante sobre os meninos, o que não procede com as meninas. Entre elas, o contato físico e as expressões de afeto são vistas com naturalidade. Andressa, por exemplo, permanece de mãos dadas com Michele na entrada da escola [notas de campo; pátio, 12-08], sem que essa ação seja destacada pelos participantes no decorrer da interação. A esse respeito, Filha (2012) afirma que “há uma demarcação social mais evidente na educação dos meninos em detrimento das meninas, devido ao temor de uma possível homossexualidade na idade adulta [...]” (p. 32). De fato, é o que se pode perceber a partir da vinheta narrativa a seguir, ocorrida no primeiro dia de Sarau na escola.

Vinheta narrativa (7): *Por que tu tá agarrando ele?* (Terça-feira, 12 de agosto de 2014. Corredores, espera para abrir a sala de aula).

Os alunos estão no corredor, esperando a sala de aula ser aberta para começarem o último ensaio antes da apresentação no Sarau. Giovane, Danilo e Nicolás estão sentados ao chão. Giovane segura o braço de Danilo, que estava mexendo no celular. Danilo, então, pede que o colega pare. Nicolás questiona: “*meu*, por que tu tá agarrando ele?”. Giovane responde que não estava “agarrando ninguém”, mas sim tentando atrapalhar Danilo no jogo de celular. Giovane explica que segurar o braço de Danilo faria com que ele errasse o movimento e perdesse o jogo.

Nessa narrativa, o contato físico entre meninos é tornado relevante por Nicolás, que repreende Giovane por “agarrar” Danilo. Através do vocábulo “agarrar”, Nicolás expõe a sua interpretação sexual da atitude de Giovane – que, tendo em vista isso, engaja-se em explicar ao colega que não estava “agarrando” Danilo, mas o atrapalhando no jogo. Giovane, dessa maneira, faz uma espécie de *accountability* para tornar suas ações aceitáveis ou adequadas para os participantes, demonstrando ser importante para ele desfazer o mal-entendido de Nicolás e constituir-se como homem heterossexual.

Constantemente vigiada pelos participantes através do controle do contato físico e das expressões de afetividade, a homossexualidade é vinculada pela comunidade escolar a expressões de gênero femininas. Da mesma forma que em Almeida (2004), os participantes agregam à identidade masculina homossexual “traços ideologicamente associados a uma identidade feminina, tais como fragilidade e submissão.” (p. 108). Na vinheta narrativa (8) abaixo, por exemplo, Giovane relaciona a homossexualidade a expressões de feminilidade, como cabelo comprido e fraqueza.

Vinheta narrativa (8): *O Cavaleiro mais forte* (Sexta-feira, 08 de agosto de 2014. Entrada, conversa entre os colegas).

Marina e Larissa estão sentadas na escadaria que dá acesso às salas de aula. Giovane, de pé em frente às meninas, está procurando um caderno em sua mochila. Eles conversam sobre *Os Cavaleiros do Zodíaco*. Larissa diz para os colegas que nunca assistiu ao *anime*. Marina, então, começa a contar-lhe o enredo. Giovane pergunta para Marina qual dos cavaleiros ela considerava o mais forte. Marina responde que não sabe, ao que Giovane diz que o único que não pode ser considerado como “o mais forte” é o Cavaleiro de Peixes, porque “ele é gay”. “Gay?”, questiona Larissa. Giovane responde que sim, porque “ele jogava rosas e tinha um cabelo até aqui [apontando para a panturrilha]”.

O único dos personagens que, segundo Giovane, não poderia ser considerado o mais forte é o Cavaleiro de Peixes, devido à proposta de interpretação de seu comportamento como uma manifestação de homossexualidade. Enquanto a identidade masculina heterossexual é constituída por traços como a força física, a categoria identitária “gay” é associada pelo participante à fraqueza. À identidade homossexual, ainda estão relacionadas outras características julgadas femininas, como o cabelo comprido e o gosto por flores. A produção local da homossexualidade, portanto, também é atravessada por questões de gênero.

Por fim, ressalto que, embora a identidade masculina homossexual seja constantemente negociada (e controlada) pela comunidade escolar, não observei engajamento semelhante dos participantes em relação à construção de uma identidade feminina lésbica. Houve apenas dois casos em que o lesbianismo foi mencionado, sendo ambos relacionados a participantes externos à turma. De acordo com Junqueira (2011), isso pode ser explicado por dois fatores: (1) a vigilância obsessiva das normas de gênero no disciplinamento dos sujeitos portadores da identidade masculina heterossexual; e (2) os “processos sócio-históricos de interdição e silenciamento do feminino e da mulher, seu corpo e sua sexualidade.” (p. 86).

4.3.3 *O que tu farias se...* as fronteiras de gênero fossem cruzadas?

Nesta subseção, analiso as ações desencadeadas por uma atividade pedagógica proposta pela professora Laura, denominada como “*O que tu farias se...?*”. Essa atividade é interessante por revelar a maneira como as fronteiras de gênero são demarcadas pelos participantes. Além disso, permite-me perceber como os sujeitos estudados rejeitam a feminilidade na construção da masculinidade heterossexual.

A atividade da professora Laura explora a imaginação dos estudantes, que são desafiados a resolverem problemas hipotéticos. Nessa atividade pedagógica, cada aluno recebeu uma situação-problema ilustrada em um pedaço de folha de ofício e, a partir disso, precisou pensar em três atitudes que poderiam ser tomadas para resolvê-la. A situação recebida por Danilo ocasionava um cruzamento das fronteiras de gênero e, por essa razão, foi tornada relevante pelos participantes Alexandre e Giovane, que a transformaram em objeto de riso. Ao longo da aula, outros participantes se orientaram para essa situação, utilizando-a como uma forma de agredir Danilo – o que é apresentado na vinheta narrativa abaixo.

Vinheta narrativa (9): *O que tu farias* (Terça-feira, 19 de agosto de 2014. Sala de aula, atividade de resolução de problemas hipotéticos).

Giovane conta a Alexandre que Danilo sorteou a situação-problema “o que tu farias se um menino te mandasse uma carta de amor, chamando-te de gatinha?”. Alexandre ri, enquanto Danilo pede para a professora Laura trocar sua situação. A professora lhe avisa que não é possível fazer a troca. Sento-me na classe atrás de Danilo e peço para ver suas respostas. São elas: (1) “falar que gatinha é a mãe dele”, (2) “espancar ele” e (3) “xingar ele de ousado”. Questiono se ele não pensou, por acaso, em gostar da carta. Danilo me responde: “não, não sou veado”. Após alguns minutos, o aluno chama a professora Laura e pede que ela veja suas respostas. A professora lê a situação-problema de Danilo e fala: “Ai, *tadinho!* Deixa eu trocar para ti”. Danilo acompanha Laura até a classe da professora e sorteia outra situação-problema. A aula prossegue e, nos 5 minutos finais do período, Danilo indaga Nicolas (sentado ao seu lado) se ele fez o tema de história. Nicolas pergunta: “o que foi, menininha?”. Danilo diz para o colega “calar a boca”, e Nicolas questiona: “já descobriu quem é o teu namorado, Danila?”.

Como se pode perceber, a atividade proposta por Laura coloca o aluno Danilo em uma posição feminina, provocando um cruzamento das fronteiras de gênero. A esse respeito, destaco que há uma mulher desenhada na ilustração que acompanha a situação-problema de Danilo, como também uma marcação de gênero no vocábulo “gatinha”. O aluno, entretanto,

recusa a identidade feminina, pedindo que a professora troque a situação que ele recebeu. Mesmo que a atribuição de feminilidade esteja no plano das hipóteses, Danilo a rejeita.

Considerando a renúncia da professora em alterar sua situação-problema, Danilo inicia a atividade. Como se pode perceber na vinheta narrativa, as respostas de Danilo à questão adotam um tom de agressividade, traço que corresponde à identidade masculina desejável localmente. Ao questioná-lo sobre a possibilidade de gostar da carta, ele responde que não é “veado”, demonstrando, assim, sua resistência em “imaginar-se” mulher.

Nessa interação, as identidades de gênero e sexualidade estão atravessadas: para Danilo, ao colocar-se em uma posição feminina e apreciar um galanteio masculino, ele se enquadra na categoria identitária “veado”. A visão de Danilo entra em conflito com a minha própria visão de mundo, para a qual não haveria problemas em assumir, hipoteticamente, uma identidade de gênero diferente. Justamente, o impasse entre minha visão e a perspectiva êmica foi o que me levou a questionar Danilo.

A professora Laura, que antes havia afirmado que trocas não seriam admitidas, permite que o aluno sorteie outra situação-problema após ler a que havia sido retirada por ele. Dessa forma, ela reforça a concepção de Danilo de que o cruzamento das fronteiras de gênero, ainda que hipoteticamente, não é possível de ser realizado. Inclusive, a professora manifesta, através da interjeição “tadinho!”, que Danilo é digno de pena por ser colocado pela atividade em uma posição feminina. Percebo, portanto, que os participantes compreendem que um homem heterossexual não pode imaginar-se enquanto mulher. Caso esse exercício de alteridade seja realizado, ele torna-se objeto de pena, de riso ou de agressão por parte de outros. Ademais, assumindo hipoteticamente uma posição feminina, ele pode ter sua orientação sexual questionada (“não sou veado”).

Sendo assim, os participantes revelam, ao longo da atividade narrada, que a “construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se faz acompanhar pela rejeição da feminilidade” (JUNQUEIRA, 2012, p. 64). Mais do que isso, assinalam para mim que as fronteiras de gênero, binariamente demarcadas, não podem ser facilmente transgredidas dentro do espaço escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Despertada por uma inquietação decorrente de um debate sobre as temáticas transversais dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), a presente pesquisa buscou analisar como os membros de uma comunidade escolar concebem a(s) sexualidade(s) e em que espaços, eventos e atividades se orientam espontaneamente para essa questão. Considerando tais objetivos de investigação, realizei este estudo qualitativo de cunho etnográfico, no qual acompanhei, como observadora participante, o cotidiano de uma turma de oitava série do Ensino Fundamental, em uma escola estadual de Porto Alegre, durante o mês de agosto de 2014.

Com base nessa vivência de campo, procurei esboçar possíveis respostas para as perguntas de pesquisa que apresentei no Capítulo 3 (abaixo retomadas no quadro 2). Conforme apontei anteriormente, interessava-me entender como a sexualidade era compreendida, experimentada ou produzida pelos sujeitos estudados; e, por essa razão, gerei e analisei os dados tendo como guia a visão dos participantes. Logo, é a partir da minha interpretação sobre a perspectiva desses sujeitos que pude formular as asserções que integram o Capítulo 4 e que objetivam responder as perguntas que me propus no início desta pesquisa.

1. Onde está a sexualidade na escola?
 - 1.1 Em que espaços, eventos e atividades os participantes se orientam espontaneamente para questões de sexualidade?
 - 1.2 Que lugar a sexualidade ocupa no Projeto Político-Pedagógico (PPP)?
 - 1.2.1 O PPP é atualizado nas ações dos participantes?
2. Que identidades sexuais estão sendo negociadas no cotidiano escolar?

Quadro 2 - Retomada das perguntas de pesquisa

No que diz respeito à pergunta 1 e aos seus desdobramentos, a análise dos dados revelou-me que a sexualidade é constantemente vivenciada, negociada ou destacada pelos participantes nas ações escolares mais corriqueiras. Em quase a totalidade dos **espaços** físicos observados (a sala dos professores é a exceção), os participantes tornaram-na relevante em suas relações sociais: corredores, salas de aula e outros ambientes compartilhados da escola se mostraram lugares de contínua negociação de identidades sexuais. Acerca dos **eventos**, destaco a *entrada da escola* (momento no qual os alunos aproveitam, inclusive, para namorar) e a própria *aula* como acontecimentos em que os participantes direcionam-se para questões de sexualidade em interações face a face.

De acordo com o que procurei demonstrar na seção 4.2, mal-entendidos e jogos de palavras são **atividades** nas quais os participantes constantemente orientam-se para o corpo e sua sexualidade. Explorando a linguagem e a multiplicidade de sentidos característica dos recursos linguísticos, os alunos convocam a sexualidade para dentro da sala de aula; da mesma forma, fazem-na em outras atividades cujo objetivo é entreter ou fazer rir. As conversas paralelas às exposições didáticas dos professores ou as resoluções de conflitos estabelecidos na escola também são ações em que a sexualidade mostra-se relevante para esses estudantes.

Ademais, ressalto que, na visão de alguns participantes, a sexualidade é considerada uma parte essencial das identidades dos sujeitos: alunos e professores são percebidos como seres atravessados por identidades sexuais, que não podem simplesmente serem *desligadas* quando se adentra o ambiente escolar. Em contraposição, identifiquei na comunidade estudada um discurso que compreende as manifestações sexuais como atitudes inadequadas aos espaços escolares, o que acaba por instituir uma separação entre a instituição escolar e a sexualidade. Para entender como se constitui esse discurso, entretanto, foi interessante explorar as normas estabelecidas pelo PPP desta escola.

No PPP, encontrei referências à sexualidade em dois espaços: “Marco Doutrinal” e “Marco Operativo”. No “Marco Doutrinal”, a sexualidade estava relacionada a uma orientação pedagógica; no “Marco Operativo”, a uma dimensão de controle dos corpos. Portanto, ela ocupava dois lugares distintos no documento, aparecendo como algo *a ser discutido*, mas não *a ser vivenciado* na escola. Todavia, a partir da análise das ações sociais que constituem a rotina escolar, observei como as orientações presentes no PPP podem ser legitimadas, reconfiguradas ou protestadas pelos participantes, que atualizam no aqui e agora o que está escrito no documento. Nesse sentido, o PPP mostrou-se atualizado no cotidiano escolar, embora a atualização nem sempre tenha significado que os participantes o assumissem inteiramente.

A pergunta de pesquisa 2, por outro lado, motivou a escrita da seção 4.3 do Capítulo de análise. Nesta seção, procurei compreender como os participantes constroem diferentes identidades sexuais nas ações escolares cotidianas. Em primeiro lugar, destaquei o modo como, no processo de negociação de sentidos na comunidade escolar, os participantes ratificam, reconstróem ou contestam as visões hegemônicas acerca de gênero e sexualidade na sociedade. Em seguida, analisei as múltiplas identidades de gênero e sexualidade que eram negociadas na escola: em especial, identifiquei a produção da homossexualidade, a qual são associados traços ideologicamente vinculados à feminilidade.

Desse modo, os resultados desta pesquisa assinalam a escola como um espaço fundamental para a vivência e a formação sexual dos sujeitos. De fato, no desafio de buscar interpretar o mundo a partir da visão do outro, observei que alunos e professores corriqueiramente engajam-se na construção de suas identidades sexuais, que são fluidas, instáveis e inter-relacionadas com outras categorias identitárias. Durante a experiência de campo, a análise de dados e a escrita deste trabalho, percebi que há múltiplos discursos sobre a sexualidade humana sendo (re)produzidos no cotidiano da escola; e, principalmente, notei que as ações dos professores estão intimamente envolvidas nesse processo de (re)produção.

Por essas razões, gostaria de convidar os docentes, especialmente os educadores linguísticos, para refletirmos¹⁷ juntos sobre o papel que assumimos (ou deixamos de assumir) na formação sexual dos sujeitos quando silenciemos a voz de estudantes que, assim como Tatiane, solicitam que a sexualidade seja assunto de nossas práticas pedagógicas. De acordo com o que pude inferir a partir deste estudo, se quisermos verdadeiramente construir uma educação que auxilie os alunos a lidarem com a complexidade do mundo para nele intervir de forma autônoma e crítica, teremos que repensar a maneira como estamos enredados nas questões de gênero e sexualidade, para então reconhecermos nossa responsabilidade nesse campo. Afinal, se a sexualidade ocupa diferentes lugares na escola, por que insistir em aprisioná-la nas aulas de ciências naturais e biológicas?

Tendo em vista isso, a inquietação inicial que descrevi na Introdução deste trabalho desdobrou-se em várias outras, de modo a costurar novos questionamentos: como podemos lidar, enquanto educadores linguísticos, com as diferentes identidades de gênero e sexualidade negociadas na rotina escolar? Como ensinar para a sexualidade, dialogando com outras áreas do conhecimento e não invisibilizando questões essenciais como prazer, desejo e diversidade? Conseqüentemente, há outras possibilidades de pesquisa a serem exploradas, como a construção e a implementação de projetos de ensino-aprendizagem que abordem a sexualidade na aula de LPL. Como estudiosos de linguagem e literatura, acredito que ainda temos muito a contribuir para essa discussão.

¹⁷ Assumo o sujeito coletivo “nós” por me perceber, como professora de LPL em formação, diretamente implicada na problematização trazida neste espaço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. N. *Contruindo contextos: a produção de identidades masculinas na fala-em-interação*. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. *A construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares*. 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Tradução: José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento – O contexto de François Rabelais*. 6ª ed. São Paulo; Brasília. Editora UnB, 2008a.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: a experiência vivida* (vol. 2). 2ª Ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BORTOLINI, L. S. *Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai-Brasil*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio: organização e gestão democrática da escola*. Caderno V. Curitiba: UFPR, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC-SEF, 1998.

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Faculdade de Educação/UFRGS, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BULLA, G. S. *Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como Língua Adicional em ambientes digitais*. 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BUTLER, J. P. “Sujeitos do sexo/gênero/desejo”. In. BUTLER, J. P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, 20 (2), p. 185-206, 1995.

FERRARI, A. Diversidades, sexualidades e orientações sexuais. In.: FILHA, C. X. (Org.). *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande: UFMS, 2012.

FILHA, C. X. Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades/diferenças na educação das infâncias – questões a problematizar. In.: _____. *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande: UFMS, 2012.

GARCEZ, P. M., BULLA, G. S., LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *DELTA*, 30(2), 257-288, 2014.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: *Revista de Administração de Empresas - RAE*, v.35, n.2, p.57-63, mar./abr., 1995.

GOELLNER, S. V. Corpo, gênero e sexualidade: reflexões necessárias para pensar a educação da infância. In.: FILHA, C. X. (Org.). *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande: UFMS, 2012.

JUNG, N. M. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

JUNQUEIRA, R. D. Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário. In: SILVA, F. F.; MELLO, E. M. B. (Orgs.). *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.

_____. Cotidiano escolar, heteronormatividade e homofobia: por uma ampliação dos horizontes pedagógicos, ou quem tem medo de novos olhares na escola? In.: FILHA, C. X. (Org.). *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande: UFMS, 2012.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In.: _____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento*. 2004. Trabalho apresentado no II Congresso da Associação Brasileira de Estudos de Homocultura, Brasília, 2004.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

MACHADO, R. S. *A etnopesquisa crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação*. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

RIBEIRO, P. R. C. Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais. In.: WORTMANNM, M. L. et all (Org.). *Ensaio em estudos culturais, educação e ciência: a produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia: instâncias e práticas contemporâneas*. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Vol. 1. Porto Alegre: SEDUCRS/DP, 2009.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, T. T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SANTOS, L. H. S. O corpo que pulsa na escola e fora dela. In.: WORTMANNM, M. L. et all (Org.). *Ensaio em estudos culturais, educação e ciência: a produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia: instâncias e práticas contemporâneas*. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

SCHULZ, L. *A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, V. G. *O antropólogo e a sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras*. São Paulo: Editora USP, 2000.

SOUZA, J. F. Relações de gênero: construindo feminilidades e masculinidades na cultura. In.: FILHA, C. X. (Org.). *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande: UFMS, 2012.

UNESCO. *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO, 2014.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 24ed. Campinas: Papirus, 2008.

ANEXO I

Consentimento informado para professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 INSTITUTO DE LETRAS
 DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
 Campus do Vale – Av. Bento Gonçalves, 9500 – Porto Alegre, RS.



CONSENTIMENTO INFORMADO

Porto Alegre, 17 de julho de 2014.

Prezado(a) professor(a),

Sou aluna da Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e estou desenvolvendo meu trabalho de conclusão de curso, sob a orientação da Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla, a respeito da construção de identidades sociais na comunidade escolar, com base nas atividades que constituem o cotidiano da escola.

Através deste documento, solicito sua autorização para gerar dados para minha pesquisa na Escola Estadual Piratini. Os dados serão gerados a partir da observação-participante de atividades escolares rotineiras, tanto em termos gerais (atividades realizadas na entrada e saída da instituição, no recreio, na biblioteca, na sala dos professores e nos corredores), quanto em termos específicos (atividades que compõem a rotina da turma 81, incluindo aulas de diferentes disciplinas). Os dados consistem em registros escritos por mim durante as observações e serão utilizados para propósitos única e exclusivamente científicos.

Todas as informações serão mantidas em caráter confidencial pelo uso de pseudônimos (para nomes de pessoas e da escola) e, dessa maneira, a identidade dos participantes será preservada. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa.

Agradeço sua atenção e me coloco a sua disposição em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos através dos e-mails caroline.ozorio@gmail.com (Caroline Ozório) ou gabriela.bulla@ufrgs.br (Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla).

Atenciosamente,

 Caroline Ozório Wink

Assinatura da professora orientadora: _____

LI O DOCUMENTO ACIMA E DOU MEU CONSENTIMENTO PARA A GERAÇÃO DE DADOS PARA PESQUISA CIENTÍFICA.
--

NOME DO(A) PROFESSOR(A): _____ .

ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A): _____ .
--

DATA: ____/____/____.

ANEXO II

Consentimento informado para pais e responsáveis



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 INSTITUTO DE LETRAS
 DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
 Campus do Vale – Av. Bento Gonçalves, 9500 – Porto Alegre, RS.



CONSENTIMENTO INFORMADO

Porto Alegre, 17 de julho de 2014.

Prezados pais ou responsáveis,

Sou aluna da Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e estou desenvolvendo meu trabalho de conclusão de curso, sob a orientação da Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla, a respeito da construção de identidades sociais na comunidade escolar, com base nas atividades que constituem o cotidiano da escola.

Através deste documento, solicito sua autorização para gerar dados para minha pesquisa na Escola Estadual Piratini. Os dados serão gerados a partir da observação-participante de atividades escolares rotineiras, tanto em termos gerais (atividades realizadas na entrada e saída da instituição, no recreio, na biblioteca, na sala dos professores e nos corredores), quanto em termos específicos (atividades que compõem a rotina da turma 81, incluindo aulas de diferentes disciplinas). Os dados consistem em registros escritos por mim durante as observações e serão utilizados para propósitos única e exclusivamente científicos.

Todas as informações serão mantidas em caráter confidencial pelo uso de pseudônimos (para nomes de pessoas e da escola) e, dessa maneira, a identidade dos participantes será preservada. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa.

Agradeço sua atenção e me coloco a sua disposição em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos através dos e-mails caroline.ozorio@gmail.com (Caroline Ozório) ou gabriela.bulla@ufrgs.br (Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla).

Atenciosamente,

 Caroline Ozório Wink

Assinatura da professora orientadora: _____

LI O DOCUMENTO ACIMA E DOU MEU CONSENTIMENTO PARA A GERAÇÃO DE DADOS PARA PESQUISA CIENTÍFICA.

NOME DO(A) ALUNO(A): _____.

NOME DO(A) RESPONSÁVEL: _____.

ASSINATURA DO(A) RESPONSÁVEL: _____.

DATA: ____/____/____.