

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**ANA LAURA DE ALMEIDA LUIZ**

**NARRATIVAS DE MULHERES LÉSBICAS SOBRE AS VIVÊNCIAS NO  
COTIDIANO E PERÍODO ESCOLAR**

**Porto Alegre**

**2018**

**ANA LAURA DE ALMEIDA LUIZ**

**NARRATIVAS DE MULHERES LÉSBICAS SOBRE AS VIVÊNCIAS NO  
COTIDIANO E PERÍODO ESCOLAR**

**Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciada em Ciências  
Biológicas na Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosangela de Fatima  
Rodrigues Soares**

**Porto Alegre**

**2018**

ANA LAURA DE ALMEIDA LUIZ

NARRATIVAS DE MULHERES LÉSBICAS SOBRE AS VIVÊNCIAS NO COTIDIANO  
E PERÍODO ESCOLAR

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado  
pela Banca Examinadora para a obtenção do  
grau de Licenciada em Ciências Biológicas  
pela Universidade Federal do Rio Grande do  
Sul.

Aprovado em 13/12/2018.

BANCA EXAMINADORA

---

Profª Drª Rosângela de Fátima Rodrigues Soares (Orientadora)

---

Profª Drª Jane Felipe de Souza

---

Profª Draª Heloísa Junqueira

Porto Alegre

2018

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todas as mulheres incríveis que compuseram esse trabalho. As entrevistadas, que receberam e compartilharam do projeto com todo o carinho e atenção. Minha orientadora, pela parceria e atenção sempre impecáveis. As membras da banca, pela leitura atenta e ótimas considerações.

Agradeço também à professora Russel, pela inspiração e militância pela educação livre. E estendo o agradecimento a todas as professoras e professores da FACED que marcaram minha trajetória na licenciatura.

Também agradeço às mulheres que me inspiram. Minha mãe, que é meu exemplo de amor e da educadora que quero ser. As mulheres da minha família. Dinaê, minha companheira, com quem aprendo todos os dias. Minhas amigas, com quem compartilho a vida e as ânsias de ser mulher e sapatão, e de quem recebo todo o carinho e acolhimento.

E aos homens que lutam comigo, em especial aos homens gays que também me acolhem e inspiram, também emano minha gratidão.

*“isso é sobre ser uma consigo  
quando eles tentam tanto  
que sejamos nem uma  
quando eles tentam tanto  
inexistir a gente  
isso é sobre sermos todas*

*exatamente*

*como*

*cada*

*uma*

*quer*

*y é. aviso: isso*

*é sobre*

*ser.”*

*(Tatiana Nascimento)*

## RESUMO

Um dos grandes desafios da escola é o acolhimento efetivo das diversidades que adentram esta instituição. Questões relativas à LGBTfobia e ao preconceito de gênero são comuns no espaço escolar e legitimadas por currículos que não incluem essas temáticas nos conteúdos abordados pelas instituições. O trabalho buscou mostrar a percepção de mulheres lésbicas sobre essas questões tendo como objetivos traçar as especificidades e as sutilezas da construção das identidades no espaço escolar e durante o período de frequência à escola, bem como mostrar como é percebida pelas mulheres lésbicas a representatividade sexual nos conteúdos escolares. Para isso, foram realizadas entrevistas narrativas com sete mulheres lésbicas entre 24 e 30 anos oriundas tanto da rede pública quanto da rede privada de educação. A partir da análise das entrevistas, foi possível discutir a construção da sexualidade e o papel central da escola nesse processo. A pesquisa mostrou que os desejos homoafetivos foram vividos em momentos distintos pelas mulheres, sendo mais cedo para algumas e, para outras, somente após a conclusão da escola. A vivência dessas mulheres no reconhecimento de uma identidade homoafetiva foi atravessada por violências de gênero que vão ao encontro a questões ligadas à lesbofobia. Situações de LGBTfobia foram vividas ou presenciadas dentro ou fora da escola. Com relação às abordagens da sexualidade no currículo escolar, ficou evidente a heteronormatividade e o ensino apenas pelo viés da reprodução e do risco de DST's, questões estas que, conforme os relatos, prejudicaram os processos de aceitação e reconhecimento de identidades homossexuais. Com esse trabalho, evidenciou-se a escola como reprodutora de processos normativos com relação a questões de gênero e sexualidade, temáticas cujas abordagens no currículo formal e informal são urgentes para a inclusão da diversidade.

Palavras chave: Sexualidade na escola. Relações de gênero. LGBTfobia. Currículo.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	7
2 REFERENCIAL TEÓRICO .....	12
3 METODOLOGIA.....	16
3.1 A pesquisa e as análises .....	16
3.2 As entrevistas e as entrevistadas.....	17
4 ANÁLISES E DISCUSSÃO .....	23
4.1 A sexualidade no ambiente escolar .....	23
4.2 A aproximação de uma identidade homoafetiva .....	25
4.3 A violência de gênero e a LGBTfobia.....	28
4.4 A sexualidade no currículo escolar .....	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	42
REFERÊNCIAS.....	44
APÊNDICES.....	47

## 1 INTRODUÇÃO

Desde a sua principal expansão, durante a Revolução Industrial, até os tempos atuais, a instituição escolar vem, gradativamente, aumentando o seu espaço dentro da sociedade, tendo, nos dias de hoje, uma essencialidade justificada em diversos aspectos sociais: é onde são recebidas as filhas e filhos de pais e mães trabalhadoras, assim como também é a instituição que representa a garantia do acesso e da universalização da educação, prevista em lei, independente da classe social (PADILHA, 2010), embora, na prática, o acesso e a qualidade da permanência ainda careçam de garantias. Por conta disso, é bastante importante a representação da escola na vida das crianças e jovens, pois, além dos conteúdos ensinados, boa parte da socialização na infância e na juventude acontece no espaço escolar. Por conta deste papel universal, o público que é recebido na escola reflete transformações sociais que ocorrem na sociedade, tendo a escola, hoje, como desafio, o acolhimento efetivo da diversidade social, sem distinção de gênero, etnia ou orientação sexual. No entanto, percebemos que a instituição escolar possui inúmeras falhas no sentido da universalização do acesso e da garantia da permanência, tanto no sentido estrutural quanto no sentido do respeito e da inclusão da diversidade humana que ela recebe. Para Louro (2011), a escola produz diferenças, desde a sua concepção, quando separava os que tinham dos que não tinham acesso, até a sua universalização, pois produz e reproduz mecanismos de segregação, de ordenação, de hierarquização, sendo, ainda hoje, diferente para pobres e ricos, negras (os) e brancas (os), para meninos e para meninas.

Essas diferenças estão atreladas a processos de normatização social, ou seja, existe uma forte reprodução de normas de comportamentos que buscam moldar os sujeitos nas suas formas de ser, de vestir e de se relacionar, estabelecendo padrões que rejeitam o diferente (PERES, 2009). E quais seriam esses padrões? Segundo Louro (1999), em nossa, sociedade, a norma que parece se estabelecer historicamente remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada, conferindo o status de “outros” a todas as demais identidades que estão em desacordo com este padrão, de modo que mulheres são consideradas “o segundo sexo” e gays e lésbicas são vistos como desviantes da norma

heterossexual, se considerarmos o gênero e a sexualidade. Esses processos adentram e se expressam no espaço escolar, residindo, aí, a dificuldade e a pouca capacidade desta instituição em lidar com a diversidade de gênero e a diversidade sexual.

As questões acima mencionadas são desenhadas de diversas maneiras e por diferentes agentes do corpo escolar. Os processos normatizadores são baseados em relações de poder, conferindo aos grupos sociais e culturais que representam a norma, a possibilidade de não só representarem a si mesmos como também representarem os outros, apresentando sua própria ética e estética como padrão (LOURO, 1999). Na escola, é visível a diferença no trato entre meninos e meninas, sendo aceito por parte dos meninos comportamentos como a agressividade, enquanto para as meninas, o esperado é o cuidado e a docilidade. Como exemplo, Silva (2018), em sua recente tese de doutorado, traz um rico registro sobre a construção das masculinidades na escola, apontando os riscos que estas construções representam para os meninos. O pesquisador aponta os comportamentos socialmente esperados para cada um dos gêneros, demonstrando que ser relapso no ambiente escolar é "coisa de guri", enquanto ser dedicada, esforçada, "é coisa de guria". Fisicamente, a escola também possui os seus lugares de meninos e de meninas, sendo o pátio como o lugar dos meninos, brincando e correndo, enquanto o lugar das meninas é dentro da sala de aula, quietas e comportadas. Assim, o autor conclui que meninos que constroem uma masculinidade hegemônica a constroem de forma a afastá-los, muitas vezes, do perfil de um bom aluno, ou mesmo afastá-los da própria escola. Embora alguns aspectos tenham evoluído neste sentido, ainda existem muitos espaços onde essa diferença ainda persiste, havendo, inclusive, separação entre os gêneros em alguns espaços escolares, como nas aulas de Educação Física, onde meninos, tradicionalmente, jogam futebol, enquanto as meninas praticam outros esportes, geralmente com menos contato físico. Altmann, Ayoub e Amaral (2011) destacam que, por muito tempo, as ditas diferenças em habilidades esportivas entre meninas e meninos foram sustentadas por questões biológicas, consideradas inatas de cada sexo. Segundo as autoras, hoje, embora as pesquisas sobre gênero já tenham comprovado que essas diferenças são construídas histórica e socialmente a partir das distintas formas de educar os corpos masculinos e femininos desde a infância,

ainda prevalece a realização de práticas corporais distintas nas aulas de Educação Física.

A obediência à norma heteronormativa também é forte e vigente dentro da escola. Conforme a Pesquisa Nacional sobre Estudantes LGBT<sup>1</sup> e o Ambiente Escolar, realizada no Brasil pela ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), 73% dos jovens entrevistados foram agredidos verbalmente por causa da sua orientação sexual, sendo que apenas 8,3% das (os) estudantes afirmaram que o regulamento da escola tinha alguma disposição sobre orientação sexual, identidade/expressão de gênero, ou ambas (ABGLT, 2016). As escolas nem sempre conseguem ter um bom convívio de respeito e solidariedade a pessoas LGBTs, seja por conta da lógica heteronormativa instaurada nas práticas de ensino, seja por conta da perda do referencial de laicidade. Esse cenário favorece a prática de *bullying* LGBTfóbico, que vai desde piadas e comentários a violências físicas, produzindo vulnerabilidades sociais e psicológicas e submetendo estas pessoas à experiência da injúria (PERES, 2011). Prado e Ribeiro (2015), em estudo considerando narrativas de jovens homossexuais e suas vivências escolares, concluíram que esses jovens se tornam alvos de marcações sociais de diferença que despotencializam a existência de seus corpos. Relação entre homossexuais e escola são permeadas por sentimentos de angústia, desconfiança e solidão, sendo relatado, inclusive, a convivência passiva de professoras (es) e gestoras (es) com a violência de cunho LGBTfóbico.

A questão do currículo também é peça chave para se entender como sexualidade homoafetiva é invisibilizada e silenciada dentro da escola. Junqueira (2009), ao relacionar o fazer escolar com a homofobia, traz as visões de currículo formal (aquele que delinea as práticas cotidianas das (os) docentes) e currículo oculto<sup>2</sup> (que são os aspectos do ambiente escolar que fomentam e legitimam as aprendizagens sociais - regulamentos, normas e demais categorizações implícitas e institucionalizadas no ambiente escolar). Ambos são apontados como impregnados

---

<sup>1</sup> A sigla LGBT refere-se às pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros. Essa sigla, embora não contemple a totalidade das identidades sexuais e de gênero, será utilizada ao longo do trabalho para evitar o uso de siglas com muitas letras e facilitar a fluidez da leitura.

<sup>2</sup> A expressão currículo oculto tem origem nas teorias críticas, que consideram as relações sociais na escola como mais preponderantes do que os conteúdos para adaptação e padronização dos corpos. No entanto, partindo-se de uma leitura pós-crítica, essas relações não são mais vistas como ocultas, estando explícitas no ambiente escolar.

de matrizes normativas que se refletem em rejeição da diversidade sexual e de tudo que foge do padrão branco heteronormativo, alimentando a misoginia, a homofobia e o preconceito racial. Ou seja, os diversos tipos de discriminação que vemos dentro da escola (racismo, sexismo, classismo e LGBTfobia), segundo o autor, não só adentram os muros da escola (por serem fenômenos presentes na sociedade como um todo) como, muitas vezes, são ensinadas no próprio currículo, gerando marcas permanentes nesses sujeitos. Prado e Ribeiro (2015) concordam com este apontamento, afirmando que a homofobia não é somente consentida como é ensinada no currículo a partir de representações sociais que tornam a escola um espaço de construção de discriminações e silenciamento de expressões não-hegemônicas.

Como já mostrado nesta seção, diversas são as pesquisas que mostram a ineficiência da escola em efetivar a busca pela igualdade de gênero e sexualidade. Além disso, outro método bastante efetivo para se ter uma noção aproximada destas questões reside no simples diálogo e escuta atenta da trajetória e vivência de uma pessoa LGBT. O pertencimento a uma dita minoria social é muito efetivo para se perceber os diversos mecanismos opressivos e invisibilizantes de identidades consideradas desviantes do padrão e é aí que reside a principal motivação e justificativa para este trabalho. Durante a minha vivência como mulher lésbica, que já percebia e vivia a não-heteronormatividade no período escolar, não foram fáceis as situações vividas em meu cotidiano escolar que levaram à omissão de desejos, apagamento desse aspecto da identidade e consequências que reverberaram por muitos anos após a conclusão no Ensino Médio. Houve situações de preconceito por parte da equipe escolar (uma escola particular católica) que se manifestaram em superexposição, advertências e envolvimento da família. Vi amigas sendo “convidadas a se retirar” da escola por manifestarem uma sexualidade considerada desviante (mesmo que nenhuma dessas manifestações ocorresse dentro da escola ou em horário escolar). São histórias e vivências comuns no cotidiano escolar de pessoas LGBTs e que possuem reflexos fortes na construção da identidade e na aceitação da sexualidade. O desejo de dar voz a estas histórias e, a partir disso, construir narrativas que permitam que possamos perceber o quanto esse espaço ainda peca em nos respeitar e o quanto os preconceitos sociais adentram os muros da escola se configurou no principal objetivo desta pesquisa. Dando voz a estas

histórias, tenho como objetivos traçar as especificidades e as sutilezas da construção das identidades no espaço escolar e durante o período de frequência à escola, bem como mostrar como é percebida pelas mulheres lésbicas a representatividade sexual nos conteúdos escolares.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho se ancora a partir dos conceitos de sexualidade, gênero e currículo. Tem como foco principal a vivência de mulheres lésbicas, motivo pelo qual a questão da sexualidade estaria em primeiro lugar dentre os temas de interesse. No entanto, sabemos que as especificidades nas vivências dessas mulheres também são fortemente atravessadas por questões de gênero. Isto combinado a uma melhor fluidez do texto justifica do fato de eu ter escolhido iniciar este segmento falando sobre o conceito de gênero. O conceito de gênero que utilizo é aquele que, conforma exposto por Louro (2011), está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo. Ou seja, é aquele que surge no intuito de contrariar o determinismo biológico e ser também uma ferramenta política, relacionado ao caráter social das distinções baseadas no sexo. Dentro deste viés, não se tem o intuito de negar as características biológicas relacionadas aos corpos sexuados, mas sim enfatizar a construção social e histórica que se estabelece sobre estas características. Conforme descrito por esta autora:

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 2011, p.26).

Sendo assim, o conceito de gênero que me interessa é aquele que tem como objetivo mostrar que grande parte das ditas diferenças entre homens e mulheres não são originadas de uma diferenciação sexual biológica, e sim de uma construção social que desde o início da vida destes sujeitos submete-os a diversos aparatos que se refletem em diferentes comportamentos sociais que devem ser mantidos durante toda a existência. Podemos exemplificar essa questão com a frase de Simone de Beauvoir: “não se nasce mulher, torna-se”. Com essa frase, a autora se refere a todos os aparatos de condicionamento ao qual as mulheres são submetidas pela sociedade e que não são meros frutos da determinação sexual, como por exemplo: vestir rosa, brincar de boneca, o comportamento submisso aos homens, a maternidade e o cuidado com marido e filhos.

Assim, questões relacionadas à sexualidade também são englobadas pelos discursos de gênero. Isto porque, considerando o determinismo biológico, o que se

esperaria seria um perfeito alinhamento entre o sexo biológico e a orientação sexual, ou seja, pessoas pertencentes a um determinado sexo necessariamente demonstrariam desejo sexual-afetivo por pessoas do sexo oposto. Ao considerarmos o pensamento para além deste determinismo, conseguimos enxergar o campo da sexualidade como algo mais complexo, pois os sujeitos podem exercer a sua sexualidade e seus prazeres corporais de muitos modos. Sujeitos masculinos e femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais... As identidades sexuais representam as formas como estes sujeitos vivem sua sexualidade, com parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos ou sexos ou mesmo sem parceiros (LOURO, 1999). Essas identidades também são construídas, não nascem fixadas com o indivíduo, assim como não é possível fixar um momento em que elas sejam estabelecidas. Elas estão em constante constituição e nem mesmo a identidade sexual mais normativa é determinada como algo inato aos sujeitos (BRITZMAN, 1996).

Nesse cenário de desconstrução e pluralização da sexualidade residem os processos de discriminação e rejeição à diversidade sexual. Butler (2003) menciona que as pessoas só se tornam inteligíveis no momento em que estão em conformidade com os padrões reconhecíveis de gênero, ou seja, quando existe uma dita “coerência” entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. A descontinuidade entre essa lógica é constantemente proibida pelas leis que buscam estabelecer casualidade entre sexo e expressão de gênero, estando incluído nesta expressão o desejo afetivo-sexual. Butler chama esses processos de heterossexualização do desejo, ou seja, proibição da existência de todas as identidades cujo sexo biológico não condiz com a identidade de gênero e/ou cujas práticas de desejo não decorrem de sexo e gênero. Desses processos normativos nasce a LGBTfobia e discriminação contra homossexuais (pessoas que expressam desejo por pessoas do mesmo sexo), bissexuais (desejo por pessoa de ambos os gêneros) e transexuais (identidade de gênero em dissonância com o sexo biológico). Para o trabalho, considero importante, também, pontuar o conceito de lesbofobia, que é o preconceito específico contra mulheres homossexuais, primeiramente para especificar a qual segmento da população LGBT estou me referindo, mas também para pontuar que mulheres lésbicas, diferentemente dos homens gays, trazem consigo um duplo menosprezo: por serem mulheres e por serem homossexuais,

acumulando discriminações relacionadas tanto ao sexo quanto à sexualidade (BORILLO, 2009).

Entrando no campo do currículo, inicio por conceituá-lo conforme apontado por Veiga-Neto (1996), ou seja, é o termo que designa tanto o percurso a ser feito pelo aluno em seus estudos quanto os conteúdos propriamente ditos que serão abordados e a metodologia que será adotada para que estes conteúdos sejam ensinados. Assim, o autor pontua também ser importante salientar que, dentro das questões relativas ao currículo, é necessário que se considere quais temas serão abordados em detrimento de outros:

De fato, qualquer currículo é um conjunto de conhecimentos, valores e práticas retirados de uma cultura e tidos como importantes num determinado momento histórico, *em detrimento* de outros conhecimentos, valores e práticas que, necessariamente, ficaram de fora (Williams, 1984). O *necessariamente* fica por conta de que o currículo, obviamente, não é infinito, mas se limita no tempo, no espaço, num horizonte de possibilidades. Ainda que isso pareça óbvio, tem consequências imensas. (VEIGA-NETO, 1996, p. 25)

Balestrin e Soares (2015) trazem uma visão do currículo concebido como práticas, saberes, sensações, concepções, percepções, representações partilhados e vivenciados no espaço escolar, produzindo um jeito de conhecer e apontando o que é e o que não é legítimo de ser conhecido. A inclusão de questões de gênero e sexualidade na escola está prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde a temática “orientação sexual” está apontada como um dos temas transversais a ser abordada tanto na programação oficial das aulas, com atividades planejadas através de conteúdos do currículo, quanto na extraprogramação, toda vez que o tema surgir no contexto escolar (BRASIL, 1997). No entanto, cabe às escolas a garantia desses espaços de discussão e ações pedagógicas comprometidas com as questões de gênero e sexualidade, através de seus Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) (BALESTRIN E SOARES, 2015). Desse modo, para o trabalho em questão, nos interessa saber quais abordagens dentro do currículo escolar se relacionam com as questões de gênero e sexualidade e investigar como estas abordagens em sala de aula contemplam a diversidade sexual que atravessa a sociedade e, conseqüentemente, a instituição escolar. MORGADE (2015) aponta a área das Ciências Biológicas como “proprietária histórica” da educação para a sexualidade, a partir do ensino do aparelho reprodutor, numa abordagem que acaba se restringindo a anatomia, fisiologia, gravidez e doenças, temáticas que, sozinhas, não garantem a efetividade em contemplar toda a gama de identidades de gênero e orientações

sexuais que estão dentro da escola tampouco contribuem para uma educação comprometida com a promoção das desigualdades, conforme previsto em legislação. É com a compreensão de sexualidade, de gênero e de currículo como uma prática que produz e normatiza os sujeitos que esta investigação está apoiada. Afinal, as escolas são, certamente, espaços importantes na nossa sociedade, onde as práticas produtivas de gênero e de sexualidade marcam a sua presença.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 A pesquisa e as análises

O objetivo da pesquisa baseou-se no intuito de dar voz às mulheres lésbicas sobre as suas vivências e percepções quanto à trajetória escolar. Para a realização do trabalho, optei por dar condução a uma pesquisa do tipo qualitativa. A pesquisa qualitativa tem como objetivo elencar as subjetividades com interesse nos processos e percursos, não só nos produtos finais. Baseia-se no pesquisador e no sujeito como principais instrumentos de pesquisa e se aprofunda em universos mutáveis dotados de interesses e anseios específicos, permitindo uma aproximação tanto de características particulares quanto de aspectos universais dos sujeitos envolvidos (FRANCO, CARMO & MEDEIROS, 2013). Como técnica de pesquisa, optei por entrevistas narrativas. A entrevista narrativa tem como objetivo obter relatos a partir de memórias de fatos vividos no passado, reinterpretados e ressignificados a partir de experiências novas e de percepções atuais (ANDRADE, 2012). Assim, a vantagem em utilizar memórias passadas e entrevistadas que já não frequentam mais o cotidiano escolar é que as atuais percepções das narradoras possibilitam que sejam dados novos olhares e significados àquilo foi vivido no passado, possibilitando que sejam identificadas situações-chave cujos significados possam ter passados despercebidos naquele momento em que ocorreram.

As entrevistas foram gravadas através de um celular do tipo *smartphone* por meio do *software* Gravador de Voz (*Quality apps*, 2018). Posteriormente, as entrevistas foram tratadas, quando necessário, através do *software Audacity* (*The Audacity Team*, 2018). Após o tratamento, que envolveu, principalmente, a amplificação dos áudios, as entrevistas foram transcritas com auxílio das seguintes ferramentas de ditado e transcrição: as ferramentas disponíveis como páginas online *Transcribe*, *Dictation.io*, e o *software InsScribe* (*Inquirium LLC*, 2018).

Depois de transcritas, os arquivos de texto foram analisados com auxílio do *software NVivo* (*QSR International*, 2018). Com o uso desse *software*, foi possível uma visualização do conteúdo das entrevistas de maneira mais integrada. O programa permite que cada arquivo de *Word* (transcrições) seja carregado, dentro do programa, como uma fonte. A partir disso, o programa é dotado de diversas

funcionalidades, a funcionalidade que eu utilizei foi o recurso dos nós temáticos. Os nós temáticos permitem que se agrupe, dentro de um nó, todas as respostas para uma determinada questão, possibilitando que, posteriormente, cada nó seja visualizado individualmente, reunindo nele tudo aquilo que foi dito sobre um determinado assunto. Além disso, o *software* vai categorizando cada nó e numerando o número de vezes que aquele tema foi mencionado, bem como o número de fontes em que ele apareceu, possibilitando que se possa ter uma ideia dos temas mais frequentes e mais recorrentes.

Para serem analisados, foram escolhidos os temas que percebi serem bastante frequentes nas narrativas, ou seja, as histórias em comum entre as entrevistadas e também aqueles que dialogam com aquilo que eu, como mulher lésbica, entendo ser essencial dentro da construção de uma identidade homoafetiva. Alguns temas estiveram presentes em praticamente todas as entrevistas, outros surgiram em algumas delas, mas todas as temáticas que foram analisadas estiveram presentes em pelo menos duas entrevistas.

### **3.2 As entrevistas e as entrevistadas**

Para obtenção destes relatos, foram realizadas entrevistas narrativas com sete mulheres que se identificam como lésbicas, com idade entre 24 e 30 anos, oriundas tanto de escolas públicas quanto de escolas particulares do estado do Rio Grande do Sul. Para a condução das entrevistas, foi elaborado um roteiro com intuito de trazer à tona as histórias e as percepções destas mulheres marcadas na memória escolar. O roteiro das entrevistas pode ser consultado nos Apêndices do trabalho (Apêndice A), porém, as entrevistas não ficaram contidas apenas ao roteiro, sendo, na hora, adicionados e retirados diferentes questionamentos conforme a necessidade, o percurso e a especificidade de cada conversa.

A identidade das entrevistadas foi preservada e todas foram informadas com detalhes sobre os objetivos, o conteúdo da pesquisa e a utilização das narrativas dentro do trabalho. A ciência e o acordo em participar da pesquisa foram oficialmente registrados através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). As sete mulheres entrevistadas foram escolhidas dentre o meu círculo de amigas e são pessoas com quem tenho vínculos afetivos de amizade

há muitos anos, o que, ao meu ver, foi muito positivo pelo fato de a intimidade propiciar a abertura para que as memórias fossem revividas e relatadas com conforto, atenção e uma escuta sensível, acolhedora e segura. Todas as entrevistas foram feitas em ambiente confortável; seis delas foram realizadas na minha casa e uma foi realizada na casa da entrevistada. Abaixo, segue o Quadro 1, onde está descrita a relação das entrevistadas juntamente de alguns dados relacionados ao percurso escolar. Logo após a tabela, contarei um pouco sobre a história de vida escolar de cada uma das entrevistadas.

Quadro 1: Relação das entrevistadas.

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano de conclusão</b>	<b>Tipo de rede</b>	<b>Perfil de cidade</b>
Bia	26	2009	Privada	Interior
Nanda	24	2011	Pública	Região Metropolitana
Liana	30	2004	Pública	Interior
Márcia	28	2007	Majoritariamente* privada	Majoritariamente* interior
Lara	25	2010	Privada	Capital
Brenda	29	2008	Majoritariamente* pública	Interior
Josi	27	2008	Majoritariamente* pública	Interior

\*Aqueles campos preenchidos com o termo “majoritariamente” significam que a entrevistada frequentou as duas redes/cidades, estando, na maior parte do tempo, na rede/cidade apontada no campo.

Bia estudou a vida inteira em escola particular em uma escola do interior do estado. Na 5ª série, passou a frequentar uma escola evangélica luterana onde teve as principais vivências negativas relacionadas principalmente à sua expressão de gênero. Nesta escola, sofreu *bulliyng* durante o todo o ensino fundamental e, para se proteger, utilizava estratégias como o isolamento.

Eu não conversava muito com as pessoas, eu passava o recreio sozinha antes de formar esse grupo de quatro amigos. Eu tava sempre de cara fechada, eu nunca abria um sorriso, tava sempre séria, braba. Se alguém fazia uma piadinha, eu respondia de uma forma grossa. Isso tanto com colegas quanto com professores. Eu acho que é isso. Eu fui me fechando e endurecendo, assim, fisicamente, expressões e tal, num ponto em que criou uma barreira entre as pessoas e eu.

Dentre todas as entrevistadas, Bia foi a única que relatou episódio de agressão física, além do *bulliyng* lesbofóbico que causaram traumas e a intensificação de sentimentos bastante negativos pela escola.

Eu acho que a minha revolta com a escola, já nesse momento, era motivada por isso também. Não sei se chegou a ser determinante pro meu desempenho de notas da escola, mas era uma coisa muito... eu odiava a escola. Pra mim era um inferno ir pra escola. Eu achava que aquele lugar era o pior lugar possível, não tinha outro lugar mais cruel do que a escola.

Nanda estudou a vida inteira em escola pública na Região Metropolitana de Porto Alegre. Terminou a escola no ano de 2011 e tem como marca da trajetória escolar a grande admiração que nutria por mulheres, sempre fazendo partes de grupos de amigas muito unidas.

Desde sempre, quando eu cheguei nessa escola, eu me cerquei de amigas, assim. Muitas amigas. E era diferente, era mais potente, não era as amiguinhas pra me juntar, pintar unha, arrumar meu cabelo. Eram umas amiguinhas pra afronta mesmo, assim, sabe. Tipo, pra jogar bola, pra tirar os guris da quadra, eram umas coisas, tipo: vamos juntas, assim! Pra se meter no meio do jogo dos guris, e falar que a gente também quer jogar. Acho que de admirar muito a força feminina.

Nanda traz consigo uma trajetória de criança/adolescente que sempre se sentiu desconfortável com as expectativas de gênero e lidava com isso de uma maneira firme, sem ceder, mas muitas vezes deixando de frequentar espaços onde estas questões se mostravam com mais força.

Nunca me senti muito a vontade pra entrar no padrão, sabe. Nunca curti muito rosa, essa pequenas delicadezas que todo mundo impõe nas meninas, eu nunca curti. A minha mãe sempre deixou muito eu usar a roupa que eu queria, nunca me forçou a nada, mas é que era o externo, né. Era todas as minhas amigas se vestindo de um jeito e eu não curti. Daí de ser diferente por causa disso, assim. Acho que só isso que me incomodava bastante. Na minha formatura de ensino fundamental eu não fui. Não tava a fim de pensar que eu tinha que me maquiar, tinha que... não sei, não pilhei.

Liana também foi estudante de escola pública durante toda a trajetória escolar. A principal característica desta entrevistada foi o sentimento, desde muito cedo, de que sentia uma atração diferente por meninas, o que gerou uma constante reação de autorrepressão, que durou por alguns anos mesmo após o término da escola.

Às vezes, nem necessariamente física, mas atração por meninas. Mas, ao mesmo tempo, eu já sentia que eu, enfim... Não deixava isso, sabe. Não me permitia sentir assim. Ao mesmo tempo, eu já me condenava de alguma maneira. Mas isso numa ideia bem infantil assim, eu não sabia exatamente o que que era. Mas eu tenho lembrança de já saber que eu olhava pras as meninas e, enfim, sentia alguma atração de alguma maneira, mas que eu já tentava reprimir.

Essa entrevistada relatou que este sentimento era muito forte no Ensino Fundamental, e, com o passar do tempo, observou a diminuição desse sentimento, o que ela atribui ao fato de ter adotado uma postura condizente com a norma.

Quanto mais nova, menos eu entendia como físico, e depois acho que, curiosamente, Ensino Médio ou coisa assim, eu não me lembro tanto de sentir isso como na infância. Então, acho que realmente eu reprimi mais ainda. E o meu Ensino Médio eu tenho mais lembranças de ser uma heterossexual, ficar com meninos e gostar e tudo. Mas no fundo eu tenho certeza que foi reprimido. Primeiramente, por mim.

Liana também traz em suas memórias as questões de não cumprir com as expectativas depositadas sobre o gênero feminino, mais representado pelo interesse e habilidade nos esportes, característica vista como masculina.

Márcia possui uma trajetória escolar dinâmica; terminou a escola no ano de 2007, em Porto Alegre, em um curso de EJA semipresencial particular. Antes disso, flutuou entre escola pública no interior do estado, estudou alguns anos em escola particular em Porto Alegre durante o fundamental e, no Ensino Médio, cursou boa parte no período noturno (também no interior). Márcia traz consigo as lembranças de um sentimento muito forte de não-pertencimento e de inabilidade em se encaixar a uma normalidade esperada na escola.

Porque a gente começa naquela coisa de não conseguir se encaixar, né, eu nunca consegui me encaixar com as pessoas que eu andava. E eu nunca entendi por que, eu pensei "eu sou diferente, mas por que eu sou diferente? Por que que eu não consigo encaixar? Por que que eu não gosto de me arrumar com elas? Por que correr atrás dos boys não... Por que eu não me divirto assim que nem elas se divertem, sabe?

Márcia assumiu sua sexualidade ainda na escola, durante o ensino médio, quando estudava à noite, e atribui o fato de ter ido estudar à noite exatamente a este sentimento não-pertencimento ao ambiente escolar.

E nesse momento (primeira namorada), eu estava no segundo ano de noite. E aí que tá, por que o que tem na noite? São várias pessoas que não pertencem ao grupo da ordem normal, sabe. Uma pinta que é negra e gorda, uma pinta que tem dificuldade de aprender, uma pinta que tem que trabalhar ou que morou na fazenda muitos anos, e que resolveu voltar. Então, tu acaba pertencendo àquele lugar que é o dos excluídos, sabe. Quando tu não se encaixa, tu procura o lugar das pessoas que não se encaixam.

Brenda, estudou a maior parte do tempo em escola pública, tendo frequentado a rede particular durante 3 anos. Terminou seus estudos na modalidade EJA noturno na rede pública. Os anos na escola particular foram aqueles nos quais

a entrevistada percebia com maior evidência a falta de identificação com o contexto normativo. Brenda sempre teve muito clara para si a ideia de que gostava de meninas, e nunca tratou isso como um problema.

Sempre tive a sensação de que foi ok, assim. Tanto é que sempre quando converso com as minhas amigas, com as pessoas que a gente traz essas memórias da infância, pra mim é sempre muito... foi muito natural, muito orgânico, muito de boa... Não tive conflito com isso na infância. E nem na adolescência, sempre foi uma coisa muito bem resolvida dentro de mim assim. Por achar que aquilo era um sentimento justo a se ter, nunca achei errado.

Porém, a entrevistada conviveu com a depressão na maior parte da trajetória escolar, o que fez com que a bloqueasse muitas memórias com relação às aulas, já que, além da sensação de ser inadequada, como ela mesma define, a dificuldade em acompanhar as matérias era um trauma constante e gatilho para situações de estresse e angústia.

Eu bloqueei a minha vida escolar e super forte. Eu dei uma bloqueada porque era uma sensação muito ruim. Eu tive aula particular desde a minha primeira série, eu acho, até... Sempre com acompanhamento, sempre era um troço terrível. Todos os anos era um trauma, assim. Tinha provão. Eu lembro muito da "hoje é um novo dia, de um novo tempo" quando começava aquela música na Globo, tu não tem noção do meu desespero! Era tipo choro! Vai começar os provões, era isso! E aí era aquelas ameaças dentro de casa, aquela coisa terrível.

Lara estudou a vida inteira em escola particular em Porto Alegre. Estudou os anos iniciais em escola de educação alternativa, passando, depois, para outra escola onde estudou até o término do ensino médio, no ano de 2010. Nessa época teve uma vivência turbulenta no que tange a sua sexualidade, marcada por uma paixão longa pela melhor amiga, sentimento que demorou para ser completamente entendido.

Pra mim era diferente. Mas eu demorei pra perceber que era diferente. Mas eu sabia que era, não sei te explicar. Outras gurias que eu fazia carinho ou sentava no colo não era a mesma coisa. Mas eu só achei que eu gostava muito dela, que ela era muito minha amiga, que eu queria ser muito amiga, mas eu queria ser gostada por ela.

A entrevistada se sentia relativamente tranquila com a sua sexualidade, o que atribui ao fato de se envolver com amigos que alimentavam uma vivência sem preconceitos. Lara, hoje, é professora, e se sente frustrada por não conseguir ser, para suas alunas e alunos, a referência de professora que não cumpre a norma heteronormativa que gostaria de ter tido durante a escola.

E eu fiquei pensando que diferença faria, pra mim, pra minha segurança, se eu tivesse tido esse exemplo. E daí, eu gostaria de ser essa professora, e não sou hoje em dia também. Isso é muito frustrante, é horrível. Por um lado, eu entendo eles, e por outro eu penso que é pior ainda, porque agora já tá bem mais desconstruído isso. E eu não faço. Então, é uma merda.

Josi concluiu seus estudos em escola pública. Nasceu e estudou grande parte da vida escolar em uma cidade muito pequena, de 9 mil habitantes. Os dois primeiros anos do Ensino Médio foram cursados na cidade vizinha, em escola particular, mas a entrevistada sofreu muito com a falta de identificação com a escola, o que a levou a voltar para a rede pública em sua cidade natal.

Era colégio particular, de marca de roupa, roupas, as pessoas ficarem te ridicularizando por várias coisas diferentes, eu já era de uma cidade do interior também, né. E tinha o rolê de jogar futsal, então, não me encaixava no rolê das minas patricinhas, daí eu tinha duas colegas que jogavam futsal também. E nem no rolê dos boys do colégio, foi meio que quando começou rolar os comentários que eu ficava com menina, que eu tinha ficado com menina, e aí eu não queria mais ir pro colégio.

Josi se percebeu como homossexual ainda durante a escola, e utilizava a estratégia de ir até a cidade vizinha, de maior tamanho, para poder viver a sua sexualidade e ter experiências neste sentido.

Aí, a gente saía, ia pra Ijuí ou ia pra Santo Ângelo, assim, meio fugido, escondido, né. Inventava uma história, ia posar uma na casa da outra, pegava ônibus, fazia uns rolezão, e encontrava alguém da cidade e ficava toda travada, se escondendo. Bah, era tenso, mas era divertido, porque, né, quando a gente é mais nova... Mas era tenso, assim, de estar sempre se escondendo, né.

## 4 ANÁLISES E DISCUSSÃO

### 4.1 A sexualidade no ambiente escolar

A partir das narrativas, foi possível perceber como a escola possui, muitas vezes, um papel central na construção da sexualidade. O primeiro beijo, a socialização para a descoberta dos primeiros contatos físicos são aspectos que frequentemente apareceram como acontecimentos vividos na escola ou planejados por amigas relacionadas à escola.

O primeiro beijo foi com um menino e foi aquela coisa de “piaçada”, todo mundo se juntou atrás do muro da escola e daí me cataram um guri lá e eu fiquei com ele. Foi assim. E não era uma pessoa que eu gostava, não era um menino que eu tinha paixãozinha nem nada. (Liana)

Eu ficava com os gurizinhos da escola, antes do ensino médio, quando era mais criança, sabe. De dar uns beijinhos no coleguinha e tal. E depois quando eu troquei de escola (...), pela 7ª série, eu era a pessoa estranha do colégio, não ficava com ninguém, todas as minhas colegas estavam ficando com alguém. Lá pela 7ª série eu fiquei com uns dois colegas meus em festinha, quando começava a ir em festinha. Mas muito mais porque todo mundo tava ficando. (Bia)

Elas (as amigas da escola) escolhiam os caras que eu ia ficar. E eu fazia porque sendo invisível eu precisava me encaixar. E era um colégio particular em Porto Alegre, daí tu imagina. E ficava escondidíssima. Eu lembro que a primeira vez que eu fiquei, tinha época do shopping, as pessoas iam para o shopping ficar aqui em Porto Alegre. Eu fiz a gente conseguir entrar dentro de um provador da Renner pra eu conseguir dar um beijo. (Márcia)

Já tinha rolado muitos beijos em muitas meninas, crianças, coleguinhas. Só que meu primeiro beijo "oficial" foi um homem, e foi todo aquele circo, né. A gente veio cada um num canto, atrás da escola, eu tava só com a cabecinha, assim, olhando, ele tava lá do lado, que era um corredor, só com a cabecinha, assim, olhando. Tinha uma galera atrás de cada um dos dois, olhando tudo. Eu quase morri de nervosa antes de tudo isso, eu fiquei, muito nervosa. Aí a gente foi, assim, ele veio dum canto, eu vim do outro e a gente se beijou. (Brenda)

Falando sobre a iniciação da sexualidade se torna inevitável falar, também, sobre a adolescência como uma categoria social. A adolescência como período de transição entre a juventude e a vida adulta é um conceito relativamente recente construído por diversos fatores, dentre eles os biológicos e sociais. A figura das (os) adolescentes é bastante estigmatizada, marcada por características como irresponsabilidade, transgressão e confusão, sendo o significado social destas características totalmente influenciado por classe e gênero (SOARES, 2000).

Considerando aspectos biológicos, adolescentes passam por alterações fisiológicas principalmente relacionadas à reprodução, motivos pelos quais se atribui a esta fase da vida o início dos desejos e atividades ligadas à sexualidade. A juventude é o momento em que a experimentação da sexualidade possibilitará uma construção de identidade, assim como também é um momento decisivo para demarcação de diferenças de gênero. No entanto, as concepções que se moldaram acerca da cultura juvenil muitas vezes se configuram como formas de controle, estando a sexualidade dos adolescentes e jovens em constante vigilância (ABRAMOVAY, CASTRO E SILVA, 2004).

O papel significativo da escola na iniciação e nas primeiras descobertas com relação à sexualidade pode ter relação com diversos fatores. Um deles seria a quantidade de tempo que a criança/adolescente passa na escola sendo, neste espaço, onde ocorre a maior parte da socialização e da convivência com outros sujeitos da mesma faixa etária. Além disso, a infância e a adolescência são períodos cruciais dentro da descoberta sexual, já que nestes períodos é quando ocorre, respectivamente, os primeiros contatos com diferenças sexuais (ou seja, a percepção da diferenciação corporal entre meninos e meninas) e com o corpo (próprio e do outro) e o reconhecimento como sujeitos sexuados (MAIA, 2014). Considerando esses aspectos, não é de se surpreender a frequência da menção ao espaço da escola como local e meio de início das primeiras trocas e descobertas da sexualidade.

Assim, o atravessamento da escola por questões relacionadas à sexualidade é inevitável. Questões relativas à sexualidade estão presentes e pulsantes nos corpos e mentes da juventude que frequenta a escola, não sendo possível dissociar essa temática da cultura juvenil que compõe o corpo discente escolar. Por mais que a sexualidade muitas vezes seja vista como um tema que deve permanecer restrito ao campo do privado, não devendo ser abordado em um contexto público como é a escola (BRITZMANN, 1996; MORGADE, 2015), é um assunto que necessariamente irá adentrar a instituição escolar, cabendo a esta instituição o acolhimento receptivo a estas questões, de maneira a representar uma orientação efetiva aos sujeitos quanto às vivências relacionadas à iniciação sexual e construção de identidades.

## 4.2 A aproximação de uma identidade homoafetiva

Em relação aos primeiros passos em direção ao encontro de uma identidade homossexual, percebeu-se que a escola adotou papéis que foram diferentes na vida de cada entrevistada sendo menos universal no percurso do encontro de uma identidade homoafetiva do que é na iniciação da sexualidade. Apareceram relatos de experiências e explorações corporais com outras meninas, colegas de escola ou não, ainda na infância. Entretanto, enquanto algumas já conseguiam perceber com mais clareza algum tipo de interesse sexual-afetivo por mulheres ainda no período escolar, para outras, estas descobertas só vieram mais tarde, quando já não mais frequentavam a escola.

Eu brincava, eu lembro muito de uma colega em específico, e isso sei lá que série, eu era muito pequena, quarta série, terceira ou quarta... E eu ia na casa dela e, enfim, eu gostava muito dela como amiga, mas a gente, em certos momentos, a gente tinha brincadeiras que acabavam, sabe... Só que na nossa cabeça não era uma coisa sexualizada ou enfim. Era uma exploração de duas meninas. (...) Mas no fundo eu tenho certeza que foi reprimido, assim. Primeiramente por mim, né, enfim. Mas acho que sempre existiu, que hoje eu consigo perceber mais que já estava presente. Mas nunca aconteceu, eu só saí do armário depois da faculdade, então não teve nunca nada físico, assim, atos. Mas existia atração, com certeza. (Liana)

Eu sempre era a criança que puxava esse tipo de brincadeira, sempre era protagonista, sempre queria e forçava um pouco essa relação com as minhas amiguinhas, sempre queria beijar, sempre queria tá perto, queria encostar, queria pegar na xereca, queria fazer essas coisas assim. E aí aconteceu muitas e muitas vezes. Dentro da escola, fora da escola, com as minhas primas... Ao longo de toda minha vida infantil assim, sempre rolava esses momentos de ter essa essa troca de experiência corporal e lúdica também, no sentido de brincar de marido e mulher, então usava esses momentos pra eu poder ser satisfazer aquela minha admiração. (Brenda)

Na sétima série eu já tinha plena noção que eu sentia atração física pelas meninas e tal. Uma coisa que eu não sabia muito bem que era, assim. E fui ficar com a primeira menina no primeiro ano já, do ensino médio. E aí foi uma coisa que descobri outras meninas que também curtiam meninas, e aí a gente meio que se descobriu junto, conversou sobre isso junto. (Josi)

Eu beijei uma amiga minha a primeira vez que eu beijei menina. Que foi no verdade ou consequência<sup>3</sup>, na casa duns amigos da escola, que a gente tinha um grupinho. (...) Eu beijei essa minha amiga e achei muito bom, achei muito legal, meu Deus, que massa, que beijo bom, sei lá. (...) E depois eu falei com ela, mais tarde, anos depois ou um ano depois, não me lembro. E

---

<sup>3</sup> Verdade ou consequência é um tipo de jogo onde se gira uma garrafa no meio de uma roda de pessoas, definindo-se quem interrogará e quem será interrogada (o). A pessoa interrogada pode escolher entre verdade (responder uma pergunta) ou consequência (cumprir alguma tarefa designada pelo grupo). No caso da entrevistada, o beijo na amiga foi a "consequência" definida pelo jogo.

ela disse que não tinha achado legal, eu disse "eu já achei maravilhoso". Talvez isso já era uma diferença assim, que aí era mais evidente. (Lara)

Eu não ficava olhando para as gurias, não tinha interesse, e ao mesmo tempo nem com um guri também. Eu era uma pessoa existindo na escola. E então isso partia muito mais das outras pessoas do que de mim, eu não pensava sobre a minha condição. Inclusive eu tinha postura do tipo "ai, não tenho nada contra homossexuais eles não cheguem perto de mim", era uma coisa de reproduzir o que todo mundo falava. Hoje eu olho pra isso e entendo como uma forma de me proteger, de não parecer, não deixar pista pras pessoas. Mas na época eu não pensava sobre isso. (Bia)

Com 17 anos, quando eu comecei mesmo a pensar sobre, foi uma questão pra quem tava perto, de conhecido, de coisa assim. Mas aí eu já tava lidando, já tava começando a tramar, pagar minhas coisas... Logo a minha mãe descobriu, me acolheu bem, não foi algo ruim que perdurou, foi uma coisa que aconteceu no tempo dela. (Nanda)

A partir dos relatos, percebi que para algumas meninas, esse percurso foi bem mais lento do que para outras, situação que pode ser relacionada a alguns fatores. Primeiro, a atuação forte da heterossexualidade compulsória na vida destas mulheres, que, em boa parte da iniciação sexual, acabaram por exercer esta sexualidade com pares masculinos mesmo que não fosse uma experiência agradável ou prazerosa, como falarei com mais detalhes a seguir. Além disso, destaco a questão das amizades entre mulheres e a menor "vigilância" às quais as meninas estão submetidas no que tange as relações de amizade e carinho com outras meninas. Para os meninos, as amizades e trocas carinhosas envolvendo contato físico são muito mais vigiadas e problematizadas, estando em constante atenção exatamente por sinalizarem, aos olhos do observador, um possível sinal de homoafetividade. Essa questão me remete a uma cena que presenciei anos atrás, em um ônibus, onde uma avó viajava com seus dois netos. Em algum momento da viagem, os meninos trocaram carinhos como abraços e beijos, sendo imediatamente repreendidos pela avó, que afirmou que meninos não podiam se abraçar ou se beijar daquele jeito. É uma situação que diz muito sobre a vigilância dos meninos, pois, mesmo o fato de os meninos em questão possivelmente serem irmãos ou primos, não excluiu a vigilância e a repressão às atitudes carinhosas. Entre as meninas, esse tipo de troca física não necessariamente é visto como sexual, a docilidade e a afetuosidade são vistas como características tipicamente femininas e presentes nas relações de amizade, o que poderia mascarar ou atrasar a descoberta de uma possível homossexualidade, até mesmo para as próprias envolvidas, pois, como algumas delas pontuaram, a interpretação de atos de carinhos, para elas, geravam certo desconforto e algum tipo de sentimento "diferente", o que elas veem, hoje,

como primeiros indícios de um desejo homoafetivo que, na época, não era reconhecido. Além disso, Borillo (2009) pontua que a menor perseguição às lésbicas (quando em comparação aos homens gays) não pode ser interpretado como maior tolerância, pelo contrário, seria um reflexo da misoginia que, ao fazer da sexualidade feminina um objeto do desejo masculino, torna impensáveis as relações erótico-afetivas entre mulheres.

Para as outras meninas que já percebiam e vivenciavam a experiência homossexual durante a escola, algumas estratégias foram citadas para que fosse possível a vivência dessas experiências afetivas diferentes do padrão estabelecido na escola.

Desde o início, das primeiras gurias que eu fiquei, já acabei me aproximando mais com essas gurias, assim. E a gente ficou super amigas e se acompanhou e elas também sempre apoiaram, assim, a me ajudar a acobertar a situação, então era bem assim, fugir da cidade pra que isso não fosse descoberto e conseguir também de alguma forma viver isso. Não tinha muita consciência de como é que vai ser no futuro, que um dia as pessoas vão ter que ficar sabendo, era o maior medo, assim. (Josi)

Eu adotei a identidade bissexual, que era modinha. Daí podia. Entre as gurias, só isso que podia. E era um pouco cool, já, beijar gurias. Tinha aquela musiquinha da Katy Perry "I kissed a girl", e aí, sei lá. (..) Eu acho que eu ficava bastante com as gurias e com as pessoas desconstruídas, porque eu me sentia muito ofendida, profundamente ofendida, com pessoas de mentes estreita e homofóbica, preconceituosas no geral. Então, a minha turminha era desconstruída, me senti protegida. (Lara)

Eu conversava com algumas pessoas, mas eu escondi durante muito tempo. Eu tinha várias amigas héteros da época do colégio, de Ensino Fundamental, e que eu achei que elas não iam aceitar. E eu fui embora da vida delas. Fui embora da vida de muitas pessoas sem nem falar. (...) E demorei muito pra contar pra minha família, pra contar pras pessoas, falar de maneira aberta sobre isso. (...) Nossa, eu escondi pra caramba. Eu não me reprimia, sabe, porque na minha cabeça não tinha essa coisa de tipo "ah, estou ficando com uma mulher, nossa que horrível", eu nunca senti isso, nunca, nunca, nunca. Mas eu tinha receio dos outros, tipo "eu vou perder pessoas, as pessoas não vão me aceitar". (Márcia)

Com essas narrativas, percebe-se o quanto as interações são importantes nesse momento de descoberta. A interação com as amigas pode representar tanto um refúgio positivo, quando se têm amigas e grupos próximos que servem como fonte de apoio e diálogo, quanto negativo, representado no medo de perder as pessoas próximas por conta de uma possível não aceitação de uma condição considerada desviante ou diferente do padrão. Nessas situações também fica claro o papel da escola para além de um espaço de formação educativa, mas também como um espaço de socialização, no qual é possível buscar e manter relações de

amizade, interações entre pares e a procura por grupos semelhantes. Conforme explica Dayrell (2007), a sociabilidade é uma condição juvenil tanto nos espaços de lazer e diversão quanto nos espaços institucionais como a escola. O autor coloca a turma de amigos como uma referência na trajetória da juventude, com quem se conversa, se faz programas e se cria um “eu” e um “nós” distintos. A sociabilidade representa uma resposta às necessidades de comunicação, de autonomia, de trocas afetivas e de identidade da juventude. Assim, considerando, também, a totalidade de tempo que a juventude passa dentro do espaço escolar e todas as relações que nascem dentro da instituição, é possível perceber o caráter da escola como um agente socializador, que possibilitou às entrevistadas estratégias de acolhimento ou representou sentimentos de culpa dentro da aproximação da homoafetividade.

### **4.3 A violência de gênero e a LGBTfobia**

Ainda dialogando com a questão da descoberta e do reconhecimento de um desejo homoafetivo, começam a aparecer as questões relacionadas às situações de violência de gênero, pois um aspecto significativo nas entrevistas leva a entender que, em alguns casos, o apontamento externo se antecipa ao autorreconhecimento, ou seja, para muitas meninas, situações de julgamento da sua sexualidade por parte de outras pessoas vieram antes delas mesmas se perceberem, se entenderem ou até mesmo de entenderem o que significava ser lésbica. Estas situações apareceram tanto dentro quanto fora da escola, e dão indícios fortes sobre a atuação de estereótipos de gênero como base para julgamentos e situações de repressão e discriminação.

Isso sempre foi muito apontado pra mim, todo mundo falava sobre isso sabe, me chamava de sapatão, dizia que eu parecia um guri, eu não tinha nenhum tipo de... não ficava olhando para as gurias, não tinha interesse, e ao mesmo tempo nem com um guri também. Eu era uma pessoa existindo na escola. E então isso partia muito mais das outras pessoas do que de mim, eu não pensava sobre a minha condição. (Bia)

O lance do esporte, eu sempre aprendi a jogar bola com os guris, com meus irmãos, sempre tive a vida de guri, se for comparar. Não sei se acontecia o bullying assim, mas eu era uma referência que parecia um menino, assim. Que podia contar pra jogar. Mas isso não rolou no colégio, rolou na rua onde eu cresci e a gente brincava. Eu tinha 11 anos e um guzirinho falou "tu até machorra é", daí eu não sabia nem o que significava isso. E isso é doido pra mim, de ele ter falado isso pra mim, com 11 anos. Nem sabia mesmo que que era. (Nanda)

Como se pode perceber nos relatos, as razões para estas conclusões de outras pessoas acerca da sexualidade das entrevistadas sempre se basearam em questões relativas a estereótipos de gênero. Ou seja, o fato de as meninas não performarem comportamento ou estilos esperados para o sexo feminino (como gostar de jogar futebol ou atividades físicas, utilizar vestimentas mais largas e mais confortáveis, não se identificar com padrões de comportamento relacionados ao feminino, não demonstrar interesse por meninos na escola) foram cruciais para que elas tivessem a sua sexualidade julgada antes mesmo de perceberem seus desejos como desviante da norma heteronormativa.

Ainda dentro desta ótica, podemos perceber que as violências sofridas e presenciadas no contexto escolar estão mais pautadas em questões relativas ao gênero, ou seja, não era necessário perceber que as meninas se sentiam atraídas por outras meninas para que elas fossem lidas como homossexuais, bastou, apenas, que elas adotassem comportamentos um pouco diferentes daqueles esperados para as mulheres. Estas situações também incluem sentimentos de desconforto e autorrepressão, ou seja, momentos em que a própria entrevistada se percebia como diferente, com sentimentos de não-pertencimento aos grupos das meninas, e esses sentimentos serem o suficiente para gerar incômodo e desconforto.

O que eu tenho bem marcado, assim, da época do colégio que tem, obviamente, a ver com quem eu sou hoje - lésbica e tudo mais - é com relação do estereótipo. Eu sempre fui chamado de piá, de guri. E acho que a questão de eu sempre praticar esporte, gostar muito, jogar futebol... Eu sempre me sentia, enfim, julgada, sei lá, coisa de piá. E a parte do esporte junto com o meu jeito, assim, de me portar e me vestir, foi uma coisa que sempre me incomodou. Enfim, o bullying, né. Nunca algo muito grave a ponto de assim "ai, meu Deus, eu não aguento mais", não. Mas eram coisas que me incomodavam, os guris me chamando de piá, sabe, essas coisas ridículas de criança, mas isso me incomodava e me marcava. E eu não conseguia não poder, também, expressar a minha identidade nas roupas que eu gostava ou enfim, porque parecia coisa de menino. (Liana)

Uma lembrança que eu tenho mais forte é de quando eu era bem criança, estava no pré da primeira série, que eu jogava bola com os guris. E aí sempre jogava o mesmo time, eu era desse time. E esse time, resolveram, no verão, que era o time sem camisa, aí eu queria jogar sem camisa também. Aí era uma função, vinha professora mandar botar camiseta, daí eu não queria botar camiseta, tirava a camiseta, aí, foi, até que chamaram minha mãe na escola, fizeram um rolê assim. E aí foi que foi decidido então que o nosso time ia ser com camiseta. E aí, terminou meio que por aí, mas, tipo, meio goela abaixo que eu não podia fazer isso, que eu não podia mostrar os peitos, que eu era uma menina e que eu não podia, que eu não podia, que eu não podia. Aí, sei lá, meio que tu sentir que tu não faz parte de nada. Que tu também, sei lá, não pode fazer uma coisa, ser uma coisa, e também não pode ser outra, assim. (Josi)

(As situações mais constrangedoras) eram as coisas pra me vestir que nem guriuzinha, assim. Nas festinhas de colégio, formatura e coisa assim. Pra mim sempre foi uma questão. Nunca me senti muito a vontade pra entrar no padrão, sabe. Nunca curti muito rosa, essas pequenas delicadezas que todo mundo impõe nas meninas eu nunca curti. Então... A minha mãe sempre deixou muito eu usar a roupa que eu queria, nunca me forçou a nada, assim, mas é que era o externo, né. Era todas as minhas amigas se vestindo de um jeito e eu não curtia. Daí de ser diferente por causa disso, assim. Acho que só isso que me incomodava bastante. (Nanda)

Essa situação que eu falei do futebol, tipo "ai, são sapatão porque jogam futebol" ou "os guris não querem ficar contigo porque tu joga futebol, isso não é coisa de guria", quando é o primeiro ouvi isso, que eu não sabia que existia esse pensamento, foi bem ruim. E eu parei de jogar futebol, um pouco por isso. E eu gosto de esportes, assim, eu me sentia um pouco constrangida de gostar de esporte e de querer sempre jogar futebol e de jogar bola, e as gurias quererem ficar, ou estavam com cólica ou tavam querendo ficar sentada. (Lara)

Todas as gurias usavam aquela calça justa de cotton, as gurias usava aquilo e os guris usavam calça de tadel. E daí tinha o casaco das gurias e o casaco os guris, que era tipo casaco de esporte, assim. E o casaco das gurias era de malha mais justinho. Desde o jardim até o terceiro ano era assim. E quando a minha mãe foi comprar uniforme pra mim eu fui provar e disse "eu não quero usar essas coisas que me apertam, eu quero usar calça de tadel". Então tipo quando eu cheguei na escola de calça de tadel, All Star e um casaco fechado, isso já foi o primeiro momento em que as pessoas me olharam, sabe. Tipo "ah, ela se veste como guri", no uniforme da escola. Porque eu era a única guria que usava aquilo. (Bia)

Vestiário, na hora de se arrumar pra festas. Geralmente eu dava uma desculpa, do tipo "ah, eu vou depois" porque tomei banho e tô pronta. Tipo, maquiagem. Foda, né festa de família também, me faziam pintar as unhas, pra mim era horrível. "Ah, passa uma maquiagem pro Natal", sabe?! Essas coisas pra mim era muito foda, sabe, e eu não entendia nada, e mesmo assim eu fazia e me sentia mal. (Márcia)

Ainda trazendo os relatos, gostaria de dar destaque ao relato abaixo, que traz uma situação de discriminação sofrida pela entrevistada que acabou se refletindo em agressão física.

Eu jogava bola, eu andava de cavalo, eu andava de bicicleta, eu ia pra lavoura com o pai. E daí quando eu fui morar na cidade que pra mim ficou mais claro o que era coisas de guria e o que era coisas de guri. (...) Eu entrei no colégio em julho ou agosto e eu tinha 12 anos. E quando começou a esquentar, setembro, outubro, fazia dois ou três meses que eu tava na escola, e a gente foi pra aula de educação física e eu tava de corsário, porque tinha uniforme da escola. (...), e eu tinha pêlo nas pernas. E as minhas colegas todas com 12 anos de idade, todas as minhas colegas faziam as unhas e depilavam as pernas com cera. (...) E daí nesse dia as gurias viram os pelos das pernas e daí elas se juntaram num bolinho, enquanto eu tava jogando bola, e elas criaram uma música que falava das minhas pernas e das roupas que usava. E quando eu fui sentar para descansar, elas vieram em grupo, tinha as líderes e as outras que iam no rabo, e pararam na minha frente e começaram a cantar essa música. (...) E daí eu pedi pra parar e elas não pararam e começaram a rir e começaram a dizer que eu parecia um guri e cantavam a música de novo, tipo "guria que tem pelo nas pernas parece um guri, lá lá lá". E foi e foi, eu pedindo pra parar e o professor não fez nada, tipo "hahaha", deu as costas. E daí eu peguei uma guria pelos cabelos e disse "para" e daí elas não pararam, e daí

eu disse "para" e daí a mina não parou e daí derrubei ela no chão e a gente se bateu. (...) E eu respondi com uma agressão física porque eu sabia que eu tinha mais força física do que elas e que essa era a forma que eu tinha de me defender. (Bia)

A partir dos relatos, pode-se perceber o quanto foi influente nas vivências dessas mulheres as questões de gênero e o quanto o mínimo desvio ao que se esperava de uma menina tornou-as suscetíveis a diversas situações de constrangimento e violência. São situações que demonstram de que maneira as mulheres homossexuais são atravessadas, concomitantemente, por violências de gênero combinadas com reações de cunho lesbofóbico. Sobre as questões relacionadas ao gênero, e principalmente esta questão específica da leitura a qual as mulheres lésbicas estão submetidas, pode-se perceber o corpo como um importante marcador. LOURO (2011) aponta os corpos como principais referências que ancoram a identidade. Ou seja, embora existam mudanças que os corpos podem sofrer pela passagem do tempo, pela mudança de hábitos ou mesmo por diferentes significados concedidos a tal aparência em diferentes culturas e épocas, ainda assim, é muito forte o investimento nos corpos como construções de imposições culturais, numa tentativa constante de adequá-los a conceitos estéticos e morais. Ou seja, aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas de apresentação e expressividade corporal que adotam, decodificando estes sinais a partir dos conceitos que são criados e impostos como normativos. Assim, estamos em processos constantes de vigilância de gênero, as construções corporais que possam fugir do que é esperado para um determinado gênero são constantemente monitoradas e, não raramente, rejeitadas e reduzidas. E é exatamente neste “terror em relação à perda de gênero” que surge a homofobia, corpos considerados desviantes das normas esperadas para o seu gênero são submetidos a constantes policiamentos e censuras de modo a regular, também, as manifestações de sexualidade (LOURO, 1999). Pensando por este viés, é mais fácil de entender os relatos apresentados pelas entrevistadas: o mínimo distanciamento a um padrão corporal e de comportamento ligado ao feminino (e conseqüente aproximação àquilo que era considerado um padrão masculino) representou um alerta de vigilância destes corpos, que foram, muitas vezes, inferiorizados e ridicularizados a partir de expressões que representam uma censura a manifestações de gênero consideradas desviantes e em torno de uma possível sexualidade não-heteronormativa.

Como resultado destes processos normatizadores dentro da escola, percebi a grande frequência de situações de violência de caráter lesbofóbico ou LGBTfóbico. Nas situações trazidas pelas entrevistadas, foi possível resgatar tanto casos de violências sofridas por elas mesmas, como diversas outras situações de agressão física e verbal envolvendo outros colegas e amigos LGBTs. Dentro do contexto da pesquisa, percebi que essas violências estiveram mais presentes em escolas privadas, locais onde prevalecem, também, questões econômicas e onde as (os) alunas (os) estão mais atravessadas por padronizações estéticas. Além disso, as escolas privadas geralmente são espaços menores, onde a comunidade escolar vive mais próxima e sofre mais interferência de opiniões e julgamentos alheios. As escolas públicas, ao contrário, apareceram como espaços mais abertos, não livres de situações de LGBTfobia, mas contextos onde os estudantes podiam se expressar com mais liberdade e sem tanto julgamento moral.

Aconteceu uma situação, que foi lá quando eu estudava na escola particular, que era uma escola católica, né, de eu sentar no colo de uma amiga e isso ser motivo pra toda uma comoção da parte da organização, das professoras, das coordenadoras da escola, de que aquilo era uma atitude errada, assim. Que aquilo não se podia fazer naquele ambiente escolar. E dava pra sentir que era uma coisa perigosa, que era uma coisa perigosa e errada, assim, pelo tom que elas falavam sobre isso. (Brenda)

Lembro de um colega que sofria bullying, era um homem afeminado, artístico, e ele fazia desenhos de fadas, lindas! Cada desenho diferente do outro, assim. Eram uma fadas, bem lúdico. E ele dedicava esses desenhos a mim eu fazia questão de falar o quanto aquilo era lindo, quanto aquilo era incrível, quanto ele era artista, quanto ele tinha que desenvolver, quanto a delicadeza dele era o que fazia ele especial e tal. Então eu senti o quanto isso era... Lógico que era por causa da manifestação delem enquanto homem gay e afeminado." (Brenda)

Depois, claro, por todo tempo chamavam de sapatão, diziam que eu queria pegar as gurias da escola, eu me lembro de pessoas que, quando me viam entrando no banheiro, diziam que não iam entrar no banheiro porque eu tava lá. (...) E de dizer que o meu banheiro tinha que ser o banheiro masculino, sabe. Essas coisas assim. A partir do meu jeito. (Bia)

A única vez que eu me lembro de um professor sobre gays na sala de aula foi esse professor de Química fazendo piada. Em sala de aula, durante uma aula. Que ele fazia várias. Essa da unha foi a mais marcante, ele disse "sabe como é que sabe se o cara é viado ou hétero ou se é viado ou se é homem? É pelo que jeito que ele olha as unhas, se olhar assim, daí tu já sabe que é bicha". Era esse tipo de piada. Ridículo, porque ele era um ridículo. Não se falava sobre isso lá na escola. (Bia)

Enquanto eu ainda estava no ensino médio rolou vários comentários, que galera sabia, que alguém tinha me visto em algum lugar (porque deve ter me visto mesmo) isso de comentarem pras mães das gurias que eram super minhas amigas, assim, que a gente dava sempre rolê junto, posava junto, que eu namorava as gurias, que eu ficava com as gurias, que as gurias, não

era mais amiga. E era sempre bem tenso, porque sempre muito na maldade, sabe. (Josi)

Tinha o viadinho, que todo mundo dizia que era viadinho, ele era grande, ele era um guri grande, mas meio afetado, assim, que diziam que era afeminado. Zoavam que ele era frágil, e ele era grande, sabe. Mas ele se sentia muito mal e brigava e gritava. E ele tentava muito negar isso. E aí sim que falavam mais, tudo era piadinha. (Lara)

Era eu e uma outra colega, não era só eu. Que ela era a mais, assim, ela eu lembro muito de chamarem ela de machorra. Eu, diretamente, eu não me lembro. Mas, enfim, eu me sentia como se fosse também pra mim, assim, sabe. Talvez eles falassem com outros termos, mas isso foi uma coisa que sempre me incomodou. (Liana)

“Eu não performava a lésbica caminhão, sabe. Porque tem muita mina que, desde lá, já usa roupa masculina, acho que quem sofre é essas meninas sabe. Que é o que eu sofro agora sabe. Que eu uso a roupa masculina. Mas naquela época eu era a lésbica passável, porque se um cara me visse ficando com uma mulher, ele ia sentir tesão. E essas lésbicas são aceitas, entendeu? Então acho que foi isso que... Agora, a outra colega, já não. Ela já tinha uma voz mais grossa. Escreviam na classe dela "machorra", sabe. Porque ela não era lésbica passável no colégio. E acho que isso distingue muito as lésbicas que sofrem agressão no colégio e as que não sofrem. Se tu dá tesão nos caras, nada vai acontecer contigo. Eles vão querer sair contigo pra te ver te beijar mulher. E acho que isso foi a diferença que eu tive, das outras minas que são lésbicas. (Márcia)

Não era gay, era bichinha, aquele cara é uma bicha, viado, olha lá. Os guris riam muito, apontavam, tu via o sofrimento da outra pessoa, tu via real que era um incômodo pra outra pessoa, pras meninas também, que quando uma sapatão era identificada, o que acontecia? "Feia, ela é feia, ela nunca vai ter ninguém, essa mina é bizarra". E isso tu vai sentindo um pavor, de que as pessoas apontem pra ti. Sempre foi uma coisa muito complicada as pessoas apontarem pra mim. (Márcia)

As violências relatadas são de diversos tipos: agressões físicas, agressões verbais, *bullying* e praticada inclusive por professoras (es). A LGBTfobia está fortemente relacionada com este processo de naturalização de regras determinadas arbitrariamente quanto a expressões de gênero e sexualidade, que geram, como consequência, uma rejeição a todas as expressões de sexualidade que fogem desta ótica heterocêntrica. Assim, vemos que a escola não só é incapaz de lidar com a diversidade como, muitas vezes, é um espaço onde as violências de cunho LGBTfóbico são ensinadas e consentidas.

Peres (2009), em concordância com os relatos das entrevistadas, registra que as práticas de *bullying* de cunho LGBTfóbico variam entre formas sutis (piadas, risadas e comentários irônicos) até formas mais graves que levam a situações de agressão física, perseguição, humilhação e violação. Quando vêm em coro, as consequências dessas práticas se potencializam (PRADO E RIBEIRO, 2015). As autoras apontaram, ainda, que presenciar situações em que o “outro” sofre essas

perseguições também constitui em uma experiência de regulação de corpos homossexuais, restringindo as possibilidades de se reconhecer positivamente em uma identidade estigmatizada. São situações que geram consequências diretas sobre as pessoas que as sofrem, destruindo, muitas vezes, a crença em si mesma e levando a processos de autoisolamento, baixa autoestima, ansiedade e insegurança. Quando interiorizado, este sentimento pode não ter fim, emergindo em diferentes momentos ao longo de toda a vida. Para exemplificar este sentimento, retorno ao meu ponto de vista de experiência particular, pois, hoje, percebo que sentimento de vergonha por conta da minha sexualidade, por muitos anos me levou a autorrepressão, o que me fazia encarar a atração física por mulheres como algo ilegítimo, que nunca poderia se concretizar. Esse sentimento, além de me expor a uma heteronormatividade desagradável, se refletiu em relações afetivas escassas e dificuldades em lidar com sentimentos e atrações que ainda perduraram por algum tempo pós “saída do armário”. Além disso, percebo que, ainda hoje, mesmo totalmente resolvida dentro desta questão, ainda existem dificuldades em falar sobre ou comentar de maneira natural, principalmente com pessoas não-LGBTs. São reflexos de uma interiorização da sexualidade como algo não-legítimo, passível de vergonha, que fazem parte de um processo de cura que pode ser constante e inesgotável para pessoas LGBTs. Acho importante frisar que, na minha vivência, não passei por situações de violência física e nem por grandes discriminações por parte da família, situações estas que são recorrentes para muitos LGBTs. As principais violências de cunho lesbofóbico foram verbais e vividas na escola, principalmente pelo corpo escolar, e mesmo que nenhuma tenha levado a situações de sofrimento físico ou psicológico extremo, vejo que as consequências ainda resistem, o que me faz refletir o quão pior pode/deve ser para outras pessoas LGBTs que passaram e passam por situações de violência ainda mais intensas.

Prado e Ribeiro (2015) apontam que corpos que não reproduzem a lógica ordenada entre sexo biológico e orientação sexual são frequentemente condenados à marginalidade e à despotencialização dentro da escola. A não-heterossexualidade no espaço escolar é tida como comportamento pervertido e inapropriado e os jovens gays são submetidos a episódios frequentes de injúrias de cunho homofóbico reproduzidas em conjunto e até mesmo pelo corpo docente. Este estudo, que também escutou a fala de jovens sujeitos dessas violências, retratou, também,

situações onde agentes pedagógicos se abstêm da problematização destas discriminações, camuflando a origem do conflito ao tratar como uma briga comum e condenando a vítima às mesmas sanções direcionadas ao agressor, deixando de apontar as especificidades dessas violências que são originadas por reações LGBTfóbicas. Viana e Cavaleiro (2016) também trazem relatos de adolescentes lésbicas estudantes de escolas públicas e mostram algumas maneiras de atuação de mecanismos de controle da sexualidade das meninas. O trabalho demonstra um controle que, muitas vezes, se traveste de cuidado, instituindo a proibição de demonstrações de afeto para evitar um possível "problema" para as alunas e para a escola. No estudo em questão, a escola chegou ao máximo de solicitar que estas alunas não mais frequentassem o ambiente escolar, evidenciando a violência lesbofóbica como potencial causadora de evasão escolar. Assim, as autoras apontam para um fenômeno de controle invisível da liberdade de expressão, alertando que este controle representa uma violação dos direitos humanos (o direito à não discriminação).

Outro retrato (ou consequência) das normas impostas às meninas na vivência da sua sexualidade muito presente nas entrevistas é a heterossexualidade compulsória. Para entender a força deste fator, voltamos à questão determinismo pré-suposto de que um determinado sexo biológico teria definido como objeto de desejo necessariamente o sexo oposto. A instituição desta normatização exerce forte pressão ao guiar as práticas afetivas e sexuais dos sujeitos. Neste trabalho, a força da heterossexualidade compulsória não só foi presente como se mostrou danosa às entrevistadas, a partir de relatos de experiências afetivas/sexuais infelizes para as meninas, no sentido de estarem se submetendo a situações às quais elas não desejavam ou de fazerem tentativas de relações heterossexuais que não refletiam os desejos sentidos na época.

Eu pegava os boy. Mas quando eu comecei a transar com boy foi uma questão muito grande. Porque eu não conseguia! No início, sim, sentia prazer porque, né, tu tá beijando alguém, alguém tá te apertando, essas coisas assim. Mas transar com boy sempre foi uma questão pra mim. Eu "transei" com uns 7 caras na vida, mas dos 7, 6 eu parei na metade, de tipo "ah não, não rola". Bem doído. (Nanda)

Eu não era uma menininha. Nunca quis ser. E na sexta e na quinta série eu comecei a ficar com os guris por causa de uma pressão, assim. De parece que tem que gostar de alguém, tem que beijar alguém e era ruim, assim. Tipo "preciso beijar alguém, porque estamos saindo do colégio, uma amiguinha vai beijar numa esquina, a outra vai beijar na outra, eu vou ficar ali sozinha, não posso, tenho que beijar alguém". E era super por causa de

pressão, não era porque... Tá, boto fé que também podia me movimentar, podia gostar de alguém, gostei dos gurizinhos e tal...Mas não era algo que partia de mim, sabe. (...) Daí quando eu comecei a transar com boy era isso, assim. Juntava e cada um... mas eu não queria, sabe. Era muito bizarro, eu não curtia mesmo. (Nanda)

E eu ficava com os carinhas e eu não... Ah, eu tinha um pavor de transar com eles assim. Adorava fazer pegação e meu apelido era "esquenta pica", porque eu ficava com eles e curtia, mas daí fugia. Ficava na pegação forte quando era público e não ia acontecer sexo, sabe. Ou então eu podia pedir socorro pra alguém, assim. (Lara)

Mas muitas vezes era uma coisa meio que parece que tinha que ser assim, sabe. Ficava com os meninos e na verdade não queria ficar com eles, meio que ia na onda, assim. Então, vários momentos, acho que eu me coloquei em situações que.. Enfim, acho que se eu já tivesse me assumido muito antes eu não teria vivido coisas desagradáveis, muitas vezes. (Liana)

No me colocar como heterossexual eu me colocava em situações que eu não queria de verdade. Tipo, de ficar com meninos, de transar com meninos. Teve momentos que, sim, que eu curti estar com eles e transar, etc. Mas foi muito pouco perto das tantas vezes que eu realmente não precisava ter feito, não queria. Mas fiz porque eu queria continuar me colocando, me encaixando, justamente pra não sofrer com todos os preconceitos. (Liana)

Elas (colegas da escola) escolhiam os caras que eu ia ficar. E eu fazia porque, sendo invisível, eu precisava me encaixar. E era um colégio particular em Porto Alegre, daí tu imagina. E ficava escondidíssima. Eu lembro que a primeira vez que eu fiquei, tinha época do shopping, as pessoas iam para o shopping ficar aqui em Porto Alegre. Eu fiz a gente conseguir entrar dentro de um provador da Renner pra eu conseguir dar um beijo. Eu já me escondia muito, e no outro dia me senti muito mal, eu me sentia culpada, não conseguia me olhar no espelho. Uma vez eu transei com um cara e meu Deus! (...) Quando eu acordei eu fiquei mal, fiquei pensando "meu Deus, porque que eu fiz isso, eu sou uma ridícula", sendo que é uma coisa normal. Qualquer pessoa hétero faria isso normalmente. E eu me sentia muito mal, muito arrependida. (Márcia)

A partir destes relatos, percebemos que, para estas mulheres, o desconforto ao tentar se enquadrar em uma vida heterossexual foi mais uma das violências às quais elas foram submetidas nos momentos iniciais de descoberta da sexualidade. Por mais que o início da descoberta sexual seja um momento de experimentação, a repulsa às experiências heteronormatividade já existia de alguma forma, mas o sentimento desconforto não era forte o suficiente para que elas recusassem estas relações. É algo que eu considero muito simbólico no que tange a questão da lesbofobia, pois, para as mulheres, a questão de renegar as relações heteronormativas também representa uma insubmissão ao masculino e à função feminina de reprodução, características muito sustentadas dentro do contexto patriarcal. Assim, a relação heterossexual se configura em uma pedra fundamental do sistema de dominação das mulheres, sendo a heterossexualidade compulsória

uma instituição política. Os meios de convencimento e reiteração estão presentes desde cedo na vida das mulheres, como nas brincadeiras de boneca, nos contos de fada, na romantização das cerimônias nupciais, entre outros (SWAIN, 2012). E percebemos como todo este sistema é poderoso ao guiar os nossos corpos, pois, mesmo percebendo que de alguma maneira, aquelas relações não são agradáveis de serem vividas, ainda existe a insistência em vivê-las, pois a ruptura dessa norma se configura quase como inconcebível na construção sexual das mulheres.

#### **4.4 A sexualidade no currículo escolar**

Quanto ao currículo, todas as entrevistadas relataram aspectos semelhantes com relação aos conteúdos aprendidos na escola: a normatividade heterossexual impera e o conteúdo sempre esteve restrito ao sexo como risco, abordando apenas a prevenção de gravidez com métodos contraceptivos e DSTs<sup>4</sup> (Doenças Sexualmente Transmissíveis). Elas apontam, também, as aulas de Ciências e Biologia como os únicos espaços onde existiu algum tipo de abordagem em conjunto com temas relacionados aos órgãos e sistemas do corpo humano.

Eu lembro da coisa ser muito hétero, sempre. Desde aprender sobre o sexo, de ter isso, tipo um cara vai transar contigo, eu ficava teteando com isso. Não sei se por não querer, mas era meio que dado assim: "você é menina, você tem um burquinho, o menininho tem um caminhão pra colocar na sua garagem". Dado, assim, não existia nada além disso. (Nanda)

Eu me lembro que ela falava sobre como que nasciam as crianças, o sistema reprodutor e formas de prevenção de doenças e gravidez. Que é o que todo mundo dá. Como prevenir, sabe. A idade para começar a ter relações sexuais. Eu me lembro que isso ela falava, mas nunca foi falado sobre, por exemplo, outros tipos de relação que não as entre homem e mulher. Eu me lembro de aula de Biologia ela falar de preservativo feminino, que era uma coisa bem diferente de todas as outras coisas. E a gente teve que cuidar de um cachorro pra saber como era ter um filho. (Bia)

Mas dentro daquela coisa bem clássica assim, reprodução, órgãos reprodutores, não como órgãos, enfim, sexuais necessariamente. Mais nada assim, sexualidade, não se falava. Nada que a gente gostaria, que eu me lembre, foi aprendido, foi tudo dentro daquela coisa dos livros e figurinhas, homem, mulher, e aí, isso. Pênis, vagina, filho, enfim. Acho que quarta série que foi o primeiro contato com esse tipo de assunto, que eu me lembre. E depois disso, nunca. Nenhum professor entrou muito na parte mais de gênero, identidade, enfim, sexualidade, mesmo. (Liana)

---

<sup>4</sup> Desde 2016, o Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, do HIV/Aids e das Hepatites Virais passou a usar a nomenclatura IST (Infecções Sexualmente Transmissíveis) no lugar de DST. No trabalho, continuo adotando a nomenclatura anterior por ter sido este o termo citado pelas entrevistadas e presente na grande parte das referências utilizadas.

Eu lembro que a gente aprendeu, talvez nem tanto sobre camisinha, mas, tipo, DIU, alguma coisa do gênero, métodos contraceptivos no geral. Mas as DSTs foi uma coisa que eu tenho bastante lembrança, de fazer trabalho sobre DST. Aí, bastante, lembro de várias séries fazer trabalho sobre isso assim, sabe. Fazer trabalhinho, apresentar para turma. Sífilis... Isso aprendi bastante no colégio, as DSTs. Mas só, eu acho. (Márcia)

Anatomia feminina, masculina. E reprodução, a questão de DST, a gente teve sobre DSTs, uso de preservativo, de método contraceptivo, pílula, DIU. De tudo isso do colégio. Gravidez, gravidez adolescência se pá rolou uns negócios também. Até porque eu lembro muito de cursos, de rolê de saúde, de ir pro colégio e levar camisinha, e falar sobre método contraceptivo, sobre a AIDS, sobre DST. Mas mais isso. Sobre sexualidade, não. (Josi)

Lembro, lá pelo ensino médio, a gente fazer um trabalho sobre gravidez na adolescência, métodos contraceptivos e ver bastante DIU e camisinha e a porcentagem de falha de cada um. Nada prático, nunca vi essas coisas, nunca vi uma camisinha feminina, nunca na escola levaram uma camisinha. Mas a gente conversou, fez trabalho, fez uma cartilha sobre as doenças e as formas de prevenção, alguma coisa de gravidez. (Lara)

Lembro da gente fazer trabalho sobre isso, trabalho de apresentar, trabalhos de pesquisa, trabalhos em grupo. Métodos contraceptivos, bem clichê, bem básico, assim, de ensino médio. Lá pela 8ª e depois no ensino médio. É, nada muito, com muito... Porque é um tema que a gente... ainda mais por estar na fase de puberdade, né. Tu vai lembrar se aconteceu alguma coisa diferente ali, um trabalhinho que saia do normal. Então, eu não lembro. (Brenda)

Os temas abordados em aula, trazidos nas narrativas, concordam com a expectativa e com a atual e limitada abordagem de sexualidade na escola. Os anos 80 foram marcados pelo crescimento da pandemia de HIV e por maior aproximação da abordagem de Doenças Sexualmente Transmissíveis. Do mesmo modo, a gravidez na adolescência ganhou bastante destaque e atenção durante os anos 90, sendo apenas estas duas questões absorvidas pelos currículos e pela discussão de sexualidade trazida juntamente com os estudos sobre a fisiologia e anatomia do corpo humano nas aulas de Ciências e Biologia. No entanto, abordagens que dialoguem com questões de gênero, identidades, orientação sexual e uma educação sexual baseada na diversidade não chegaram à escola conforme os relatos das entrevistadas.

Gutierrez (2015), analisando de um dos principais livros didáticos utilizados por docentes de Biologia, traz diversas questões expostas neste material que resumem bem como é abordada a questão da sexualidade na escola. É naturalizado que a reprodução humana é a única forma de viver a sexualidade, mostrando a função dos órgãos sexuais somente a partir da sua contribuição para a reprodução. Pensando sob esta ótica, uma ideia fica bastante clara: refletindo a sexualidade

somente pelo recorte da reprodução, qualquer tipo de vivência homossexual fica de fora de dessa discussão. Além disso, a pesquisadora aponta como esta abordagem está a serviço da heterossexualidade nas narrativas do livro, a partir de frases como “Vagina: estrutura que recebe o pênis durante a relação sexual e serve de canal de saída para o fluxo menstrual e para o bebê no momento do parto natural”. Essa afirmativa coloca o corpo da mulher representado com submissão e passividade, retira o seu protagonismo durante a relação sexual e anula qualquer tipo de relação que não tenha o objetivo de reprodução ou que não envolva a presença de um pênis. São questões que concordam com aquilo que é exposto por Junqueira (2009), que aponta o currículo como um artefato político e, assim, uma produção cultural e discursiva impregnada de heteronormatividade.

Além disso, percebe-se que uma abordagem de sexualidade pautada como risco, onde os únicos aspectos que interessam são gravidez e DST. São demandas tratadas como problema de saúde sexual e reprodutiva, que buscam o controle dos corpos e dos comportamentos dos indivíduos. Trata-se a sexualidade como perigo, como passível de doença, ou seja, ao mesmo tempo em que ela é abordada, ela também não é recomendada. Junta-se a isso o processo descrito por Louro (1999), no qual cabe à escola o equilíbrio entre o incentivo da normalidade sexual e o desafio de contê-la. Ou seja, embora existam processos claros de normatização, existe também um investimento forte em manter a "inocência" das (os) alunas (os) para que eles possam adiar a sexualidade para a vida adulta. Dentro deste processo, se redobra a vigilância a todas (os) aquelas (es) que se atrevem a expressar a sua sexualidade, sendo, estas (os), muitas vezes estigmatizadas (os) como desviantes do comportamento esperado. Para aquelas (es) que percebem seus desejos desviantes da heteronormatividade, as coisas se complicam ainda mais, restando a estes o silêncio, a dissimulação ou a segregação, estando a produção da heterossexualidade diretamente relacionada à rejeição da homossexualidade.

As abordagens de sexualidade com enfoque no combate à gravidez foram citadas por todas as entrevistadas. Considerando que a relação sexual entre homens ou entre mulheres não leva a esse risco, essa abordagem também contribui com a invisibilidade das questões ligadas ao público LGBT. Sendo assim, a heteronormalização do sexo também acaba contribuindo para a vulnerabilidade das

peças LGBTs frente às transmissões de DST (doenças sexualmente transmissíveis) (PRADO E RIBEIRO, 2015). Dentro deste contexto, trago outra desvantagem com relação às mulheres lésbicas quando em comparação aos homens gays. A camisinha masculina, por ser um dos principais métodos de sexo seguro, é sempre citada e isto acaba por contemplar, também, relações sexuais entre homens. Em contraposição, não há nenhum método de prevenção popularizado para o sexo entre mulheres, situação que acaba por negligenciar o cuidado e a segurança no sexo lésbico<sup>5</sup>.

Ainda considerando o apagamento dentro do currículo escolar, as entrevistadas apontaram como a falta de debate sobre sexualidade contribuiu para a própria invisibilidade, relatando que as próprias descobertas e vivências poderiam ter sido diferentes se houvesse uma referência ao tema dentro da escola.

E acho que isso também tem a ver com o fato de eu reprimir tanto, porque também não conhecia, né. Não achava que era uma coisa normal porque não foi discutido na escola, obviamente. (...) Talvez se tivesse tido uma outra abordagem, enfim, eu tivesse saído do armário antes e evitado um monte de constrangimentos e coisas que eu não queria ter feito e tudo mais. (Liana)

Eu me lembro que todas as minhas amigas já tinham beijado alguém. Que ninguém realmente me interessava. Talvez se nessa época eu tivesse tido uma orientação, minha vida teria sido completamente diferente. Talvez eu nem tivesse transando com cara. Não foi ruim, mas eu passei por muita coisa que eu não deveria ter passado por não ter recebido uma orientação adequada. Real mesmo. (Márcia)

Na verdade, eu achava que era só aquilo, assim. Que tipo, eu que tava errada e que o que eu sentia que não existia e não podia existir, assim. Tanto que se pá era por isso também que eu tentava esconder. Mas eu lembro que não, nunca pensei "nossa, não foi abordado", era meio que como se existisse um padrão e eu que não fizesse parte. (Josi)

Conforme exposto por Prado e Ribeiro (2015), não só o que está exposto no currículo sustenta a norma, os silenciamentos das expressões não-hegemônicas e a omissão discursiva também exerce efeitos reguladores. O não-dito também tem força na construção das subjetividades, dificultando que os jovens LGBTs aceitem,

---

<sup>5</sup> Em 2012, uma pesquisa conduzida pela Secretaria de Saúde de São Paulo, com mulheres lésbicas e bissexuais, mostrou que apenas 2% das entrevistadas utilizavam métodos de prevenção no sexo entre mulheres (PINTO, 2012). Pesquisas relacionadas às ISTs em mulheres lésbicas são escassas. Vaginoses, tricomoníase, herpes genital e lesões por HPV são as ISTs com maior risco de transmissão no sexo entre mulheres (CARVALHO et al., 2013). Além da dificuldade no acesso à informação, a falta de acolhimento e de orientações adequadas por parte dos profissionais de saúde também são empecilhos na saúde sexual de mulheres lésbicas.

entendam e percebam o seu desejo sexual como possível e legítimo. Britzmann (1996) menciona que:

Conseqüentemente, as garotas não têm oportunidades de compreender e explorar os significados de seus corpos, os adolescentes gays e as adolescentes lésbicas não são reconhecidos/as e não têm, portanto, quaisquer oportunidades de explorar suas identidades e desejos ou até mesmo de buscar apoio institucional para intervir no processo de violência contra eles/elas. O que ocorre aqui é que estão sendo construídas identidades vulneráveis à vitimização sexual e está sendo produzido um discurso de proteção, no qual a ignorância circula como conhecimento. Os efeitos desse discurso, entretanto, não são vividos de forma uniforme. (BRITZMAN, 1996, p. 79)

Larossa (1994) aponta que o ser humano é resultado de mecanismos onde as relações consigo mesmo são produzidas e mediadas através de condições de possibilidade. O autor aponta, então, os dispositivos pedagógicos como constitutivos da subjetividade, ou seja, eles fazem parte desta série de mecanismos e locais nos quais se constituem e se transformam as experiências de si a partir daquilo que é narrado e mostrado como possível de ser vivido. Considerando esse cenário, podemos refletir sobre a importância com relação àquilo que é abordado no currículo para que se possibilite o autoconhecimento e o autorreconhecimento. A invisibilidade da diversidade sexual nos parâmetros abordados no currículo representa uma barreira no processo de pertencimento e de reconhecimento para as mulheres lésbicas que, não se vendo narradas dentro daquele currículo estruturado, também não conseguem enxergar a sua sexualidade como legítima e possível.

Assim, a ausência de temas relacionados à sexualidade que contemplem todas as identidades e orientações sexuais, além de contribuir para os padrões de hegemonia da heteronormatividade, representam a instituição da escola como um espaço de exclusão das mulheres lésbicas (e pessoas LGBTQs no geral). Esta exclusão, além de tornar estas pessoas suscetíveis a riscos e desinformação, acaba por prejudicar o reconhecimento e a construção de identidades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvendo esta pesquisa, percebi que o papel da escola dentro da constituição da identidade sexual dos sujeitos não é universal e é bastante diferente quando se aborda a questão das pessoas LGBTs. Para as mulheres lésbicas entrevistadas, a escola não foi um local de acolhimento, representando, muitas vezes, um espaço onde a violência e a discriminação estiveram presentes, seja por questões relacionadas a estereótipos de gênero ou relacionadas diretamente à sexualidade. A homossexualidade feminina, em nenhum dos casos entrevistados, foi abordada dentro das temáticas relacionadas à sexualidade dentro do currículo escolar, contribuindo para a invisibilidade e dificultando a construção das identidades, dando espaço para situações bastante problemáticas como a autorrepressão e a heterossexualidade compulsória.

Embora a legislação preveja a abordagem de sexualidades e da educação sexual, na prática, o que vemos é que estes temas não conseguem adentrar os muros da escola. Embora as orientações apontem para que o currículo seja abordado com um enfoque cultural, o que ainda impera é o viés biologizante que prejudica um olhar atento e acolhedor quanto à diversidade sexual. Silva (2011) aponta para a necessidade de uma pedagogia que busque para além de informações corretas sobre a sexualidade e tolerância da homossexualidade, mas que questione todos os processos discursivos e institucionais, o correto e o incorreto, o moral e o imoral, o normal e o anormal.

A questão que impera neste momento é que quanto mais vemos a necessidade de inclusão da diversidade na instituição escolar, mais nos distanciamentos do projeto de escola inclusiva. O contexto político brasileiro há muitos anos vem dificultando que as questões de gênero e sexualidade adentrem os muros da escola. Um claro exemplo disto é o embate político gerado pela proposta de distribuição de materiais pautando a homofobia e a diversidade nas escolas. O material, produzido em parceria com o Ministério da Educação, foi vetado devido à atuação de grupos conservadores que distorceram de maneira brutal e ignorante o conteúdo do projeto, trazendo estas informações distorcidas ainda como força política no cenário eleitoral de 2018.

A escola como produtora de desigualdades já era clara dentro da minha vivência e ficou ainda mais clara a partir das histórias destas mulheres que também não conseguiram se sentir parte daquela hegemonia instituída dentro do espaço escolar. Porém, a conclusão deste trabalho se dá juntamente com o delineamento de um cenário de muito retrocesso no que tange a educação democrática. O resultado catastrófico das eleições de 2018 é evidente para qualquer pessoa pertencente a uma dita minoria social ou que lute pela igualdade e inclusão da diversidade na política e na educação. O extremo conservadorismo político no Brasil, agora instituído da maneira mais desastrosa possível através de eleição direta, representa também o avanço de muitas pautas conservadoras que buscam a extinção de uma educação crítica e a instituição de uma escola amordaçada, sem espaço para temas que abordem a diversidade e a educação democrática. Assim, apesar de conseguir, neste trabalho, apontar para as claras consequências de uma educação não-inclusiva, fica ainda mais longe avistar no horizonte um cenário onde seja possível debater com abertura e objetividade os temas relacionados a gênero e sexualidade. E nós, pessoas não pertencentes à heteronormatividade hegemônica, continuaremos sendo as mais suscetíveis às consequências desse retrocesso, assim como também continuaremos representando uma grande fonte de resistência e de luta na construção de uma sociedade onde nossos direitos e nossas vivências sejam respeitadas e legitimadas.

## REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. AYOUB, E. AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em Educação Física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"? **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 19(2), p. 491-501, mai-ago 2011.
- ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E. PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 1ª edição. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria da Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.
- BALESTRIN, P. A. SOARES, R. F. R. Gênero e sexualidade nas práticas educativas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 47-61, jan-jun 2015.
- BORILLO, D. A homofobia. In: LIONÇO, T. DINIZ, D. (Orgs.) **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. 1ª edição. Brasília: Letras Livres, 2009, pp. 15-46.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997
- BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor: Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan-jul 1996.
- BUTLER, J; **Problemas de Gênero**: Feminismo e subversão da identidade. 15ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CARVALHO, P. M. G. et al. Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis por mulheres homossexuais e bissexuais: estudo descritivo. **Online Brazilian Journal of Nursing**, Niterói, v. 12, n. 4, p. 931-941, dez 2013.
- CASTRO, M. G. ABRAMOVAY, M. SILVA, L. B. A juventude e a sexualidade. In: \_\_\_\_ **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004, p. 32-33.
- DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out 2007
- FRANCO, K. J. S. M. CARMO, A. C. F. B. MEDEIROS, J. L. Pesquisa qualitativa em educação: breves considerações acerca da metodologia materialismo histórico e dialético. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais – UEG/UnU Iporá**, v.2, n. 2, p. 91-103, jul-dez 2013.
- GUTIERRES, M. R. **“BIO” sexualidade em discussão: o livro didático de Biologia produzindo verdades sobre o corpo**. 2015. 39 f. Monografia

(Especialização em Os Estudos Culturais nos Currículos Contemporâneos da Educação Básica) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

JUNQUEIRA, R. D. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do Currículo**, v.2, n.2, p. 208-230, set 2009 - mar 2010.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 13ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. et al. (org.). **O corpo educado**: Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 07-34.

MAIA, A. C. B. **Sexualidade e educação sexual**. 2014. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155340>>. Acesso em 6 nov. 2018.

MORGADE, G. Políticas de educação sexual integral - Saberes, práticas e corpos em tensão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 63-71, jan-jun 2015.

PADILHA, L. M. L. A criação da escola a partir da divisão social do trabalho. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**. Ponta Grossa, n. 18 (1), p. 61-66, jan-jun 2010.

PERES, W. S. Transfobias, lesbofobias e homofobias invisíveis: o que a escola tem com isso? **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Campo Grande, v.17, n.34, p. 154-176, jul-dez 2011.

PINTO, V. Apresentação da Pesquisa: Prevenção às DST/AIDS para mulheres que fazem sexo com mulheres – experiências, desafios e oportunidades. In: Secretaria de Políticas para as Mulheres Presidência da República. **Atenção Integral à Saúde de Mulheres Lésbicas e Bissexuais**. Brasília, 2014.

PRADO, V. M. RIBEIRO, A. I. M. Homofobia e educação sexual na escola: Percepções de homossexuais no ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 137-152, jan-jun 2015.

SILVA, T. T. Uma coisa “estranha” no currículo: a teoria *queer*. In: \_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.105-110.

SILVA, L. F. S. **Mind the trap: construção de masculinidades juvenis e suas implicações com o desempenho escolar**. 2018. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2018.

SOARES, R. Adolescência: monstruosidade cultural? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 25, p.151-159, jul-dez 2000.

SWAIN, T. Desfazendo o “natural”: a heterossexualidade compulsória e o *continuum* lésbiano. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 4, n. 5, p. 45-55, nov. 2010.

VIANNA, C. CAVALEIRO, M. C Lesbofobia e cotidiano escolar: controle invisível da liberdade de expressão. **Revista Diversidade e Educação**, v.4, n.7, p. 40-43, jan/jun 2016.

VEIGA-NETO, A. Currículo e conflitos. In: MORAIS, V. R. P. **Melhoria do ensino e capacitação docente**. Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), 1996, p. 23-28.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista

Ano de conclusão do EM:

( ) Escola pública ( ) Escola particular / Cidade:

#### COTIDIANO ESCOLAR

1. Já identificava atração por meninas na escola?
2. Se envolveu fisicamente com meninas? Apaixonou-se? Viveu a sexualidade?
3. Como lidava com isso? Escondia? Conversava com alguém sobre?
4. Trocou contatos físicos (beijo, carícia, mãos dadas) com meninas com quem você se relacionou dentro do ambiente escolar?
5. Se sentia ameaçada/acuada?
6. Passou por situações de violência?
7. Em que situações se sentia mais constrangida pela sua sexualidade?
8. Que estratégias adotou para viver a sua sexualidade?
9. Reconhecia pessoas semelhantes ou outros LGBTs? O que falavam sobre elas/es?
10. Acredita que, de alguma maneira, as situações vividas na escola prejudicaram seu desempenho escolar? Faltava aula por isso?
11. De que modo você considera, hoje, que apresentou resistência às ameaças representadas pela escola?

#### CURRÍCULO

1. Como foi a abordagem de sexo/educação sexual na escola? Houve abordagem nas aulas de Biologia?
2. O que perguntou e o que aprendeu?
3. Se sentiu contemplada considerando as especificidades da homossexualidade feminina? O que gostaria que fosse contemplado?
4. Se sentiu à vontade para perguntas/questionamentos?
5. Teve suas dúvidas respondidas?
6. O que gostaria de ter perguntando e não achou adequado ou se sentiu envergonhada?

#### MEMÓRIAS MARCANTES

Cite memórias que marcaram sua trajetória escolar sob o ponto de vista da construção da sua sexualidade.

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: Narrativas de mulheres lésbicas sobre as vivências da homossexualidade feminina no cotidiano escolar.

COORDENAÇÃO: Ana Laura de Almeida Luiz (graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas)

Profª Drª Rosângela de Fátima Rodrigues Soares (Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Currículo)

Você está sendo convidada a participar desta pesquisa, que tem como finalidade investigar vivências de mulheres lésbicas no cotidiano escolar a partir de entrevistas narrativas. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Graduação do Instituto de Biociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e respeita todos os procedimentos éticos relacionados a pesquisas que envolvem seres humanos. Participarão desta pesquisa em torno de 8 (oito) mulheres entre 20 e 30 anos que concluíram o Ensino Médio nos anos 2000. Ao participar da pesquisa, você concordará em participar pessoalmente de uma entrevista narrativa. A entrevista será conduzida com um roteiro que buscará trazer recordações e informações acerca das suas vivências durante o período que frequentou a escola, buscando memórias e relatos relacionados ao cotidiano escolar, à construção e vivência da sexualidade na escola e às abordagens do assunto no currículo escolar. O tempo previsto para a realização da entrevista é em torno de uma hora e meia e, caso seja necessário, poderão ser agendados encontros adicionais com as participantes. As entrevistas serão transcritas e todas as informações coletadas nesta pesquisa são estritamente confidenciais. Você possui a liberdade de se recusar a participar e a desistir da pesquisa em qualquer momento, sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados na pesquisa. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução no 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações pessoais serão preservadas. Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que, futuramente, os resultados deste estudo sejam utilizados em benefício da melhoria das instituições escolares na acolhida e atendimento a alunas e alunos que não se identificam com o padrão heteronormativo. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Quaisquer informações que você necessite podem ser solicitadas, a qualquer momento, através dos seguintes contatos: *e-mails* [analaura.al@gmail.com](mailto:analaura.al@gmail.com), [rosangelarsoares@gmail.com](mailto:rosangelarsoares@gmail.com) e telefone 51 998601254.

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_ CPF/RG: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_