

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

YANAÊH VASCONCELOS MOTA

TRANSGENERIDADE E DOCÊNCIA DE MÚSICA: narrativas de pessoas trans* e travestis sobre o processo de tornar-se professor/as de música

PORTO ALEGRE
2024

YANAÊH VASCONCELOS MOTA

TRANSGENERIDADE E DOCÊNCIA DE MÚSICA: narrativas de pessoas trans* e travestis sobre o processo de tornar-se professor/as de música

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Música. Área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Marta Del-Ben

PORTO ALEGRE
2024

CIP - Catalogação na Publicação

Mota, Yanaêh Vasconcelos

Transgeneridade e docência de música: narrativas de
pessoas trans* e travestis sobre o processo de
tornar-se professor/as de música / Yanaêh
Vasconcelos Mota. -- 2024.

244 f.

Orientador: Luciana Marta Del-Ben.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Transgeneridade. 2. Docência de música. 3.
Narrativas. 4. Sujeitidade. I. Del-Ben, Luciana Marta,
orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Com Judith Butler aprendi que toda vida é precária e, para continuar existindo, até mesmo para prosperar, toda vida precisa de apoio. Esse apoio se estabelece a nível biopolítico, estatal, institucional, governamental e, sobretudo, a partir do cultivo dos laços sociais. Por isso, se cheguei até aqui, tive muitas outras pessoas comigo.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), por possibilitar dedicação exclusiva à pesquisa e aos estudos doutorais, entre março de 2020 e março de 2024, mediante financiamento (Código de Financiamento 001).

Agradeço à professora Luciana Del-Ben, que me acompanhou durante a minha trajetória de desenvolvimento no doutorado, compartilhando comigo *insights* analíticos, revisões e inúmeras correções, além de sugerir maneiras de fazer pesquisa e formas de escrever, proporcionando uma aprendizagem crítica, não só da pesquisa, mas da forma de ser professora/orientadora.

Agradeço à mulherada do grupo de pesquisa Música e Escola da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenado pela professora Luciana Del-Ben, no qual estive como participante de 2020 a 2023, por proporcionar intensas reflexões sobre profissionalidade docente e agir ético.

Agradeço à professora Tamar Genz Gaulke e ao professor Fernando Seffner pela disponibilidade de tempo em acompanhar-me desde o momento da qualificação, e à professora Cláudia Bellochio, por integrar minha banca de defesa. Agradeço a dedicação de tempo e energia para a partilha de apontamentos para o aprimoramento deste trabalho, realizados a partir de minuciosa leitura e de forma tão gentil.

Agradeço à Ária Rita, à Luca D'Alessandro e ao Cristian Enrique, personagens centrais da história que este trabalho conta, por confiarem a mim suas narrativas, angústias, medos e também suas potências, alegrias e ideias!

Agradeço minhas queridas amigas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela companhia durante a trajetória árdua do doutorado. Obrigada, Fernanda Amorim, Vanessa Curvello, Anne Valeska, Ana Paula Amaral, Cássia Cotrim e Gabriela Wenning.

Agradeço ao grupo de estudos e pesquisa em música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, grupo que integrei de 2018 a 2021, coordenado pelo professor Mário André Wanderley Oliveira, pela partilha de conhecimento e aprofundados debates sobre temas relacionados à diferença, pela escuta e críticas em relação às minhas ideias, pelo reconhecimento, pelo acolhimento constante, e, enfim, pela amizade.

Agradeço às minhas colegas e meus colegas docentes e técnico-administrativo do Curso de Música da Universidade Federal do Ceará, *campus* Sobral, que me acolheram na instituição e me incentivaram a finalizar esse ciclo doutoral.

Agradeço, com um carinho especial, às pessoas estudantes que atravessaram minha vida no início de minha carreira docente como professora de violoncelo e contrabaixo acústico no Curso de Música da Universidade Federal do Ceará, *campus* Sobral, e me incentivaram, me inspiraram e me motivaram a continuar na busca por ser uma pessoa-professora melhor. É grave!

Agradeço às pessoas integrantes do Grupo de Estudos - Gênero e Sexualidade na Educação Musical (GESEM), fundado por mim, em 2021, em parceria com a professora Wenderson Oliveira. Obrigada pelas trocas teóricas e de experiência em cada encontro que tivemos.

À Comissão de Diversidade, Acessibilidade e Ações Afirmativas da Associação Brasileira de Educação Musical (CDAAF/ABEM), especialmente, nas pessoas potentes de Cristiane Galdino, Eduardo Pacheco e Wenderson Oliveira.

Agradeço às minhas amigas de vida por perdoarem minhas ausências e compreenderem a minha distância, seja geográfica, pois a rota entre Fortaleza, Sobral, Natal, Porto Alegre não é uma rota curta, seja emocional, pois o doutorado, as relações na pós-graduação e a minha estreia como professora do ensino superior demandaram-me mais energia do que achei ser possível oferecer. Obrigada, Luana, Samantha, Girlane, Samara, Helry e Alan.

Agradeço à minha psicóloga, Simone Oliveira, que, desde 2020, tem me apoiado em percorrer a vida com mais leveza, não importa se eu estiver no fundo do poço ou mirando o topo da montanha. Obrigada por me fazer perceber como se constrói um espaço seguro. Ninguém solta a mão de ninguém e você, em momento algum, soltou a minha.

Ao meu querido amigo Gilmário Mendes, a primeira pessoa que conheci em Sobral e que, todo dia, partilha comigo um pouco de sua vida, enquanto eu partilho *drops* da minha (e, ocasionalmente, algumas fofocas), alguns passos de dança e muito bom humor.

Agradeço à minha pequena e belíssima família nuclear, composta pela maravilhosa Sheyla Mota, minha simpática mãe que é extremamente forte e corajosa (obrigada pela força, mãe!), meu pai, Mota Neto, sábio e paciente (obrigada pelas conversas, pai!), meu irmão Yan Pablo, companheiro, roqueiro e cantor (obrigada por existir, bro!). Agradeço a vocês pelos deslocamentos infinitos feitos entre Fortaleza e Sobral para cuidarem de mim e das gatas, quando tudo parecia sair do controle. Eu sou porque **nós somos**.

Agradeço *in memoriam* à minha avó, Maria Jarina Forte de Vasconcelos, que queria que eu fosse artista, ao meu avô, Maurício Carneiro, que me apoiou demais no início de minha

graduação em música e, ao meu avô paterno, Alberto do Carmo, que, de sua maneira, sempre esteve atento aos meus passos.

Agradeço à Eunice Wanderley, Mário Paixão, Ana Paula Wanderley, Cristiane Wanderley, Carlos Eduardo Pereira Jr., Roseane Wanderley pelo carinho, pelas boas expectativas em relação à minha formação e pelo envio de boas energias.

Agradeço à Bilbo (*in memoriam*) por ter me acompanhado nos anos do mestrado e nos anos iniciais do doutorado com muito amor, pelos e mordidas.

Agradeço à Cooper e à Miúcha por me acompanharem diariamente em minha rotina de estudante/professora, me proporcionando momentos fofos e engraçados, a custo de muito sachê, envolvendo muito amor, pelos e... União!

Agradeço ao meu companheiro de vida, Mário André, por não ter me deixado cair, quando tudo parecia ruir ao meu redor. Obrigada pelo colo, pelas primeiras leituras de cada capítulo, pelas trocas de sugestões, pelas longas conversas profundas e filosóficas, pelos risos e sorrisos que compartilhamos, pelos planos (des)construídos, pelas viagens que fizemos e vamos fazer.

À valeriana e, sobretudo,

Ao *Ganesh*.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender a trajetória de pessoas trans* e travestis para tornarem-se docentes de música. Teoricamente, a tese se sustenta em ideias de Judith Butler sobre heteronormatividade, conceito ampliado por transfeministas a partir da ideia de cisgeneridade, performatividade de gênero, sujeição, abjeção e precariedade. Tais ideias dizem respeito à constituição de sujeitos inteligíveis, a partir de normas de gênero e sexualidade. Sob a perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, os dados foram produzidos por meio da técnica de entrevista narrativa. Foram realizadas, ao todo, seis entrevistas narrativas com duas professoras travestis e um professor transmasculino licenciadas/o em música. As entrevistas serviram de base para a compreensão da trajetória de cada pessoa na docência de música, considerando o percurso até o ingresso no curso de licenciatura em música, a transição de gênero, o tornar-se professora travesti ou professor transmasculino e os desafios da atuação na profissão docente. Os resultados evidenciam a escolha pela graduação em música, diferentes graus de investimento nas carreiras docentes, a precariedade experienciada na infância, as temporalidades diferentes das transições de gênero, a emergência da violência, o engajamento das três pessoas entrevistadas em construir ambientes acolhedores para atuarem, as relações e negociações com pessoas inseridas em seus contextos profissionais e a busca pelo reconhecimento na profissão docente. A pesquisa sugere que as trajetórias das pessoas trans* e travestis para tornarem-se docentes de música se dá por meio de movimentos para alcançar a existência de si antes ou durante a atuação docente. Assim, para existir como docente de música, é necessário manejar, em um processo contínuo, a própria existência como sujeito, negociando com pessoas constituintes do processo educativo e com o contexto em que estão inseridas/o.

Palavras-chave: Transgeneridade. Docência de música. Narrativas. Sujeitidade.

ABSTRACT

This research aims to understand the journeys of trans* and travesti people in becoming music educators. The thesis is theoretically grounded in Judith Butler's concepts of heteronormativity, which have been further developed by transfeminists through the lens of cisgender identity, as well as ideas of gender performativity, subjection, abjection, and precarity. These concepts relate to the formation of intelligible subjects based on gender and sexuality norms. From an (auto)biographical research perspective, data were produced using the narrative interview technique. A total of six narrative interviews were conducted with two travestis and one transmasculine man, all licensed music educators. These interviews served as a foundation for understanding each interviewee's journey in music education, including their entry into music education programs, their gender transitions, the process of becoming a travesti or transmasculine teacher, and the challenges they face in the teaching profession. The findings highlight their motivations pursuing a music degree, varying levels of investment in their teaching careers, the precarity experienced during childhood, the different timelines of gender transitions, the emergence of violence, the efforts of all three interviewees to create safe spaces for their work. The study also explores their relationships and negotiations with individuals within their professional contexts, as well as their pursuit of recognition in the teaching field. The research suggests that the paths of trans* and travestis people in becoming music educators involve efforts to affirm their self-existence both before or during their teaching careers. Thus, to exist as a music educator, it is essential to continuously navigate one's own existence as a subject, negotiating with others involved in the educational process and within the broader context in which they operate.

Keywords: Transgenderity. Music education. Narratives. Subjecthood.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. SOBRE GÊNERO NA EDUCAÇÃO MUSICAL	26
3. SOBRE TRANSGENERIDADE, MÚSICA, EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA	40
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	54
4.1 TEORIA QUEER	54
4.1.1 Cisheteronormatividade	56
4.1.2 Performatividade de gênero	61
4.1.3 Sujeição e abjeção	65
4.2 VIDA PRECÁRIA	69
5. METODOLOGIA DA PESQUISA	76
5.1 SOBRE AS NARRATIVAS NA PERSPECTIVA (AUTO)BIOGRÁFICA	76
5.2 ENTREVISTAS NARRATIVAS	77
5.3 SOBRE A ESCOLHA DAS PESSOAS A ENTREVISTAR	79
5.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	82
5.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS	86
6. SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NARRADAS PELA PROFESSORA ÁRIA RITA	93
6.1 SOBRE O PERCURSO ATÉ O INGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA	93
6.2 SOBRE A TRANSIÇÃO DE GÊNERO	98
6.2.1 Experimentações de gênero	98
6.2.2 Ser travesti no curso de licenciatura em música: zona de abjeção	101
6.2.3 Ser travesti e fazer música	105
6.3 SOBRE TORNAR-SE PROFESSORA TRAVESTI	108
6.3.1 “Convencida” a ser professora	108
6.3.2 Construção de um espaço seguro por meio do ensino de música	110
6.3.3 Reconhecimento de si mesma como professora em condições precarizadas	117
6.4 SÍNTESE DA TRAJETÓRIA DA PROFESSORA ÁRIA RITA	123
7. SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NARRADAS PELA PROFESSORA LUCA D’ALESSANDRO	125
7.1 SOBRE O PERCURSO ATÉ O INGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA	125
7.1.1 Experiências na escola e na aprendizagem de violoncelo	125
7.1.2 Experiências na graduação em música	130
7.2 SOBRE A TRANSIÇÃO DE GÊNERO E OUTRAS TRANSIÇÕES	132
7.2.1 Tornar-se travesti	132
7.2.2 Tornar-se violoncelista travesti preta e vegetariana	138
7.3 SOBRE TORNAR-SE PROFESSORA TRAVESTI	141
7.3.1 “Entrando” no “papel” de ser professora	141

7.3.2 Construção de um “lugar gostoso” por meio do ensino de música	143
7.3.3 (Não)Reconhecimento de si mesma como professora em condições precarizadas	149
7.4 SÍNTESE DA TRAJETÓRIA DA PROFESSORA LUCA D’ALESSANDRO	153
8. SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NARRADAS PELO PROFESSOR CRISTIAN ENRIQUE	157
8.1 SOBRE O PERCURSO ATÉ O INGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA	157
8.2 SOBRE A TRANSIÇÃO DE GÊNERO	159
8.2.1 Memórias de transgeneridade na infância e na adolescência	160
8.2.2 Percurso na transição de gênero na adultez	163
8.3 SOBRE TORNAR-SE PROFESSOR TRANSMASCULINO	169
8.3.1 O “desejo” de dar aula de música: entrando na carreira docente	169
8.3.2 Construção de uma “aula legal” por meio do ensino de música: tornando-se o “professor da aula prazerosa”	171
8.3.3 Barreira da profissão: transfobia	176
8.3.4 Reconhecimento de si mesmo como professor em condições institucionalizadas	182
8.4 SÍNTESE DA TRAJETÓRIA DO PROFESSOR CRISTIAN ENRIQUE	184
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
EPÍLOGO	200
REFERÊNCIAS	204
APÊNDICE A - CONVITE	240
APÊNDICE B - ROTEIRO	241
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	242
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO DE AMPLA UTILIZAÇÃO DO NOME SOCIAL	244

Dedico esta tese a todas as pessoas que acreditam em uma educação musical não excludente, integrante de uma sociedade digna, justa e fluida, que respeitam o ser humano em suas múltiplas formas de estar no mundo.

Qual é a nossa responsabilidade em relação àqueles que não conhecemos, em relação àqueles que parecem testar nosso senso de pertencimento ou desafiar normas disponíveis de semelhança?

Judith Butler

O exercício da liberdade é algo que não vem de você ou de mim, mas do que está entre nós, da ligação que estabelecemos no momento em que exercitamos juntos [juntas e juntos] a liberdade, uma ligação sem a qual não existe liberdade.

Judith Butler

1. INTRODUÇÃO

Esta tese teve como ponto de partida a lembrança de um diálogo que tive com um aluno do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em agosto de 2019, durante meu curso de mestrado. Esse momento foi fundamental para a fecundação do trabalho que aqui apresento. No estágio que fiz na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Música do curso, pude experimentar a docência no ensino superior com seus embates, problemas, diálogos e soluções construídas colaborativamente entre a professora regente¹ e eu. No meu primeiro dia de aula nessa disciplina, ao fazer a chamada, fui informada por algumas pessoas da turma que o penúltimo nome que constava na lista deveria ser substituído por outro. Assim, marquei o nome e coloquei ao lado: Jon. Elu se identificava como uma pessoa negra, trans não binária² e bissexual. No decorrer do semestre, eu, como estagiária docente e pesquisadora em formação, observava a dinâmica e interações do grupo de alunas, alunos e alune, bem como planejava e ministrava as aulas da disciplina em comum acordo com a professora regente.

O final do semestre coincidiu com meu período de qualificação da dissertação, o que me levou a novas e intensas reflexões sobre gênero e sexualidade no âmbito do ensino superior em música, tema de minha dissertação³. Para além da minha pesquisa, estava vivendo o período de lançamento de notas e acordos finais com a turma e me senti inquieta. Investiguei, durante a pesquisa, as concepções de mulheres professoras de violoncelo no ensino superior sobre gênero e sexualidade, mas algo urgia para que eu considerasse a minoria discente: as pessoas trans*⁴, ou seja, pessoas que não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascer (Jesus, 2012; Vergueiro, 2015). Muitas questões afloraram. Eu me vi lendo e buscando entender as

¹ Professora Dra. Tamar Genz Gaulke, supervisora de meu estágio.

² Jon se identifica como pessoa não binária. Por isso, quando me referir a ele, usarei os pronomes ele/dele alternando com elu/delu, conforme indicação de Jon.

³ A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e foi financiada pela CAPES. A pesquisa foi orientada pela professora Dra. Valéria Carvalho e coorientada pelo professor Dr. Mário André Wanderley Oliveira.

⁴ Segundo Leticia Nascimento (2021, p. 18), o uso do asterisco “sinaliza a ideia de abarcar uma série de identidades não cisgêneras. De modo particular, as seguintes identidades estão contempladas no termo ‘trans*’: transexuais, mulheres transgêneras, homens transgêneros, transmasculines e pessoas não binárias”. Ressalto, a partir de Nascimento (2021, p. 19), que “o termo ‘mulheres trans’ refere-se a mulheres transexuais e mulheres transgêneras” e, ainda, que o termo “travesti” está “contemplado no termo ‘trans*’”, mas, tal como Nascimento (2021) destaca: “no intuito de reforçar essa identidade de gênero [travesti] bastante marginalizada socialmente, opto por geralmente fazer referência à travesti fora do termo guarda-chuva, assumindo, portanto, uma postura política de afirmação das identidades travestis” (Nascimento, 2021, p. 19).

possibilidades que existem além do território cisgênero⁵ e heteronormativo em que estive situada. Então, compreendi que “os corpos cis gozam de um privilégio capaz de colocá-los em uma condição natural, [...] na medida em que as transgeneridades são caracterizadas como uma produção artificial e falseada da realidade cisnormativa” (Nascimento, 2021, p. 97). A percepção de possibilidades existentes para além do território cisgênero exige

trabalho pessoal de aproximação e diálogos com pessoas, valores e espaços que diferem de nós mesmos, de modo a diminuir as nossas ignorâncias e a produzir novos “modos de existencialização” em que a vida possa ser tomada como valor maior (Peres, 2009, p. 237).

O conceito de cisgeneridade, proposto por Julia Serano (2007), é um convite para pessoas cisgêneras, como eu, se colocarem diante de um espelho, para perceber que o seu gênero também é artificial, produzido, e que há privilégios advindos da cisheteronormatividade que são, comumente, mascarados como “naturais” ou “normais” (Nascimento, 2021, p. 97). No entanto, perceber-se como cisgênera/o ainda é um desafio, porque há recusa em alguns setores da sociedade, porque o termo é revelador de desigualdades epistêmicas (Bagagli, 2021, p. 60). Nomear-se como cis é, então, colocar-se em posição crítica à própria cisheteronormatividade (Bagagli, 2021, p. 61). Além disso, “é um gesto teórico muito diferente de dizer que essa identificação seja total ou absoluta, que ela não seja capaz de falhas, ou ainda que ela não seja em si mesma contraditória” (Bagagli, 2021, p. 60).

No início das férias letivas, convidei Jon para um café e uma conversa. Elu quis me encontrar no prédio da Escola de Música da UFRN (EMUFRN). Durante a conversa, escutei e conheci melhor aquele que foi meu alune durante o semestre e que se tornou um amiguel. Da conversa, guiada, na maior parte, por minhas inquietações sobre gênero e sexualidade, algumas falas de Jon transpassaram-me, mas uma única, em particular, contorceu todas as minhas expectativas e certezas como professora de música. Eu lhe perguntei como ele se imaginava, sendo professor de música. Com alguma tristeza e muita sinceridade, elu me respondeu: “Então, esse é o tipo de coisa que eu evito pensar, porque, quanto mais eu penso, mais eu quero desistir”. Ao responder, ele me lançou uma questão: “como que pais de alunos vão lidar com o professor trans?”. Com o avançar do diálogo, elu me contou que, apesar de todos os receios, guardava o desejo de trabalhar em “escola pública, com jovens, adolescentes ou crianças que estejam em

⁵ “Cisgênero [ou cis]: conceito ‘guarda-chuva’ que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento” (Jesus, 2012, p. 14).

situação de marginalização”, pois queria “fazer isso de uma forma que a pessoa possa crescer como pessoa”.

Lembro-me de sair da sala onde conversávamos modificada. Como professora, preocupava-me a sinalização de uma possível evasão, por meio do medo e sua vontade de desistir do curso. Doía ter me dado conta de sua falta de perspectiva como professor, mas me agarrava esperançosa à vontade que elu tinha: trabalhar em prol do crescimento de outras pessoas por meio da educação musical. A essa conversa, que ficou registrada no gravador do meu celular⁶, eu voltei inúmeras vezes. Ouvia, deixava-me afetar e refletia, a partir de Butler:

Quando somos afetados pelo sofrimento dos outros, não é apenas porque nos colocamos em seu lugar ou porque eles usurpam o nosso lugar; talvez se trate de um momento no qual uma determinada ligação nevrálgica é evidenciada e eu me torno de alguma maneira implicado em vidas que claramente não são como a minha (Butler, 2023, p. 132).

Recordo-me da situação do nosso encontro, da sala em que estávamos, de sua timidez inicial e das últimas palavras que ficaram gravadas, uma recomendação para a EMUFRN e o incentivo para mim, o que me pegou de surpresa: “eu acho que é isso que a Escola de Música [da UFRN] deveria fazer: Ressignificar... e desconstruir muitas coisas, sabe? E por mais professoras como você também”.

Jon Silva, hoje Jo Silva, marcou profundamente minha trajetória de construção como pessoa-professora. As suas e seus colegas de turma também ajudaram a tecer a trama plural e única que ocorreu na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Música. Havia uma multiplicidade de pessoas e realidades – pessoas de quem pude me aproximar e com quem pude estabelecer ricos diálogos sobre homossexualidade e transgeneridade. Tais experiências me fizeram “ver”, na área de música, pessoas invisibilizadas e/ou oprimidas pela cisheteronormatividade e pelo sistema⁷. Na época, estava imersa em reflexões sobre a minha trajetória como mulher cis, violoncelista e professora do instrumento que foram forças motrizes para a realização da minha pesquisa de mestrado.

A pesquisa teve como objetivo geral “investigar o desenvolvimento profissional docente de duas professoras de violoncelo atuantes em universidades federais nordestinas,

⁶ O registro em áudio da conversa no meu *smartphone* foi consensual, bem como o registro de seu nome sem pseudônimo no texto que aqui escrevo. Parte dessa conversa foi publicada nos anais do XXV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (Silva; Mota, 2021).

⁷ Este neologismo (“cistema”) evidencia a estrutura social calcada em perspectivas exclusivamente cisgêneras e heteronormativas, apresentando a intenção de denunciar a existência de cissexismo e transfobia no sistema social e institucional dominante (Vergueiro, 2015).

considerando suas concepções sobre gênero e diversidade sexual na/para a formação e atuação em música” (Mota, 2020, p. 20) A partir da análise das entrevistas (narrativas e semiestruturadas) realizadas com duas professoras de violoncelo colaboradoras da pesquisa, Simone e Caroline⁸, concluí que “[s]uas concepções sobre gênero e diversidade sexual remetem diretamente às suas trajetórias de formação e transbordam para sua prática pedagógica, mesmo que de forma sutil” (Mota, 2020, p. 126).

O estudo, a despeito de ter me permitido conhecer particularidades na trajetória de mulheres cis heterossexuais professoras universitárias de instrumento, gerou-me aguda inquietação acerca do lugar da pluralidade de gênero e sexualidade na educação musical. Com essa “temível sensação de inquietude” (Damásio, 2021, p. 59), misturada ao desmantelamento gradual de minhas certezas binárias e cisgêneras, sentia que a pesquisa de mestrado não seria suficiente para discutir tantas outras questões que precisei deixar de lado naquele momento, como as questões advindas da comunidade LGBTQIA+⁹, o que ficou registrado em minha conclusão com a seguinte sugestão:

[...] a discussão sobre gênero e diversidade sexual pode ser dilatada e, como um tema vivo, tornar-se material de reflexão para outras possibilidades de olhar para a Educação Musical, os quais, esta pesquisa não pôde contemplar, tais como: [...] a aprendizagem de música sob a ótica de estudantes integrantes da comunidade LGBT; a inclusão de pessoas LGBT na formação superior em música; a atuação de pessoas LGBT como professoras e professores de música [...] (Mota, 2020, p. 129).

Em nota de rodapé, sinalizei meu interesse em abordar a transgeneridade no ensino de música: “Nota de inquietação: Onde estão as/os professoras/es trans no ensino superior de música? E os/as alunos/as trans e não-binários?” (Mota, 2020, p. 127). A essas inquietações, acrescento estas questões, parafraseando Gayatri Chakravorty Spivak (2010): pode o subalterno ensinar música? Ou, ainda, parafraseando Jota Mombaça (2015), o que acontece quando o subalterno ensina música?

Na literatura brasileira, alguns trabalhos começaram a sinalizar a emergência de pessoas trans* e travestis na educação musical. Tarcísio Ferreira (2020) narrou suas experiências como homem trans em um curso de licenciatura em música na região Nordeste do Brasil. O autor discorreu sobre sua relação com música, com a escola, com a universidade e com grupos artísticos. Em suas considerações finais, Ferreira destacou seus receios em atuar

⁸ Pseudônimos.

⁹ Sigla que significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneras/os/ Transexuais/ Travestis, *Queer*, Intersexos, Assexuais e outras identidades que não tenham sido representadas por essas iniciais.

como professor de música, mas, ao mesmo tempo, destacou seus sonhos de atuar como professor e ser agente de mudança, levantando a bandeira da transgeneridade (Ferreira, 2020).

Em trabalho em coautoria com Jo Muniz da Silva, apresentamos a narrativa de Jo, em relação à sua trajetória em um curso de licenciatura em música e seus desafios, como a disciplina de canto coral, com a divisão binária da voz (voz de homem/voz de mulher), a percepção de ser a única pessoa trans* no curso e se sentir sozinho, a ausência de debates no curso sobre gênero, transgeneridade, raça, etnicidade, classe social, impactando a sua projeção profissional. No entanto, apesar dos desafios apresentados ao longo do texto, “[...] há um esforço de querer transformar a aula de música em um espaço acolhedor que contribua na construção de uma educação musical que valorize e aprecie as possibilidades e diversidades” (Silva; Mota, 2021). Concluímos que “a universidade, bem como, a escola, se caracterizam como espaços de negociação entre identidades profissionais, identidades sexuais, de gênero e raciais” (Silva; Mota, 2021).

No entanto, essa reflexão sobre as identidades e o ambiente acadêmico não ficou restrita apenas ao relato de Jo Muniz da Silva, ela também despertou em mim uma série de inquietações pessoais. Com o acúmulo dessas inquietações acadêmicas, outras inquietações que advinham dos relacionamentos pessoais com outras pessoas trans* e travestis e tantas outras mais advindas da literatura, estive receosa com o meu lugar de fala na discussão e refletia: seria possível eu, uma mulher cis, pesquisar sobre transgeneridade? A partir da leitura do quadrinho *Então você quer escrever personagens trans?: uma conversa para ficcionistas cis (héteros e LGBs)*, de Diana Salu (2021), autora da figura abaixo, refleti sobre o meu receio e os desconfortos que emergiram dessa reflexão.

Figura 1 - Perguntas para pessoas cis



Fonte: Salu (2021, p. 9).

Djamila Ribeiro (2017), a partir de seu livro “O que é lugar de fala”, popularizou o termo “lugar de fala” no Brasil, o que serviu de base para discussões acaloradas na mídia e nas redes sociais desde então. Entendo, a partir da perspectiva do feminismo negro apresentada por Ribeiro (2017), que “pensar lugar de fala é uma postura ética” (Ribeiro, 2017, p. 41). O termo lugar de fala evidencia o regime de autorização discursiva em que grupos subalternizados são silenciados. O uso político do termo apresenta a possibilidade de enunciação de grupos subalternizados e pressupõe um lugar de escuta, porque são lugares situados, não neutros e plenos de subjetividades, tal como percebe Isabel Nogueira (2017, p. 9). É nessa interação entre lugar de fala e lugar de escuta que se constroem socializações, pois, de acordo com Marcia Tiburi (2017, on-line), “[n]ão é possível falar do lugar de fala sem pressupor o diálogo enquanto reconhecimento do outro”.

Talvez fosse uma desonestidade com a pesquisa e com as pessoas que colaboraram com sua construção desconsiderar questões relativas à militância e às discussões sobre lugar de fala. Colocar-me no lugar confortável de não refletir inicialmente sobre as minhas próprias identidades e limitações seria ter a pretensão de estabilidade. No entanto, como feminista, compreendo, a partir de Guacira Lopes Louro (2002), que a pesquisa feminista tem uma “disposição *intrínseca* para o questionamento e a instabilidade” (Louro, 2002, p. 144, grifo da autora), de modo que há, assumidamente, um interesse e comprometimento, a partir de um dado lugar (Louro, 2002, p. 143).

Para dar conta do meu receio, não seria suficiente listar as minhas categorizações sociais (mulher cis, assexual/demissexual, feminista, branca, nordestina, agnóstica, vegana), a fim de aproximar a pessoa leitora do meu lugar de fala, pois “[i]dentidade, incluindo auto-identidade, não produz ciência” (Haraway, 1995, p. 27), de modo que “esse ato não serve para nada quando é usado como um aviso contra a ignorância ou os erros de uma pessoa e é feito sem um interrogatório crítico sobre o significado de tal autobiografia sobre o que está para ser dito” (Alcoff, 2020, p. 431).

Exponho-me à pessoa leitora a fim de elucidar de que maneira, a partir do meu lugar, consigo elaborar a questão de pesquisa, assumindo minhas limitações, porque “falar sobre estas diferenças de corpos e identidades de gênero sem as desumanizar, patologizar e exotificar – sem as colonizar, enfim – é um desafio significativo” (Vergueiro, 2015, p. 46). Meu receio inicial, talvez, tenha surgido pela “busca de um meio absoluto para evitar erros” (Alcoff, 2020, p. 428). Porém, ao investigar a mim mesma, inicialmente, compreendi que “o contexto discursivo é uma arena política” (Alcoff, 2020, p. 421) e que,

como feministas, precisamos começar a aproveitar as dissonâncias como táticas para produzir epistemologias rumo à problematização das realidades sociais nas quais estamos inseridas. É valer-se, portanto, das divergências como oportunidades de compreender contextos que são alheios aos modos de opressão aos quais um determinado grupo está submetido (Nascimento, 2021, p. 69).

Entendo que “não estamos imediatamente presentes para nós mesmos”, ou seja, nossas identidades foram socialmente construídas de modo que o “eu cognoscente é parcial em todas suas formas, nunca acabado, completo, dado ou original” (Haraway, 1995, p. 25). Dessa forma, por meio das múltiplas identidades é que se é “capaz de juntar-se a outro, de ver junto sem pretender ser outro” (Haraway 1995, p. 26), buscando “nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver” (Haraway, 1995, p. 21), afetando e sendo afetada.

Tal como Joshua Palkki (2020, p. 129), acredito ser possível para pesquisadoras/es cisgêneras/os explicitar experiências e questões trans*, ainda que, tal como afirma Sara Gonçalves Júnior (2019, p. 113):

[a] dor de ser transgênero no Brasil, é uma dor na alma, não pode ser sentida por quem não é transgênero, talvez verificada, mas não sentida, ainda que padrões de passabilidade existam. Não é percebido porque ser cisgênero é estar na consonância, e não estar nela significa estar no sentimento de alerta cotidianamente. Estar travesti, é ser percebida como ameaça, ou você é engraçada, ou inteligente, ou sexy, ou uma bobagem qualquer, mas nunca alguém com significados que não sejam estes.

Por isso, acredito ser fundamental pensar o lugar de pessoas trans* e travestis na sociedade brasileira, a partir, também, de dados estatísticos¹⁰ que quantificam o cis-sexismo ao qual a comunidade trans* e travesti é submetida. Segundo Viviane Vergueiro, em entrevista a Boris Ramírez (2014, p. 20),

[p]ensar em Cis-sexismo [em vez de] Transfobia permite que se enfatize nesse caráter sistêmico, estruturante, institucionalizado das formas de inferiorização das pessoas trans, porque transfobia muitas vezes é associado a um comportamento individualizado, patológico e não se vê o sistema que cria o sujeito transfóbico. Pensar nos marcos do[s] Cis-seximos me permite pensar, explicitar essa criticidade, ver essas estruturas, as instituições que fomentam a transfobia entre outras exclusões e marginalizações.

Em se tratando das travestilidades e transgeneridades, o estigma é elemento constituidor da representação dessa população no meio público-midiático no Brasil (Veras;

¹⁰ Importante mencionar que faltam dados estatísticos oficiais gerados pelo Governo Federal sobre a violência sofrida pela população LGBTQIA+, principalmente pela população trans* e travesti.

Guasch, 2015, p. 41). Sendo identificações que sofrem com o estigma, a transgeneridade e a travestilidade são atacadas por violências transfóbicas, desde o transfeminicídio, entendido como “uma política disseminada, intencional e sistemática de eliminação das travestis, mulheres trans e mulheres transexuais, motivada pela negação de humanidade às vítimas” (Bento, 2016, p. 51), à discriminação cotidiana.

Para Tania Mae Bettcher (2007, p. 46), a transfobia é caracterizada não só por medo das pessoas trans* e travestis, mas quaisquer atitudes negativas (ódio, aversão, raiva ou indignação moral) relacionadas a essas pessoas, devido a sua transgeneridade/travestilidade, ou outras pessoas que não correspondem à cisheteronormatividade. Para Podestá (2019, p. 378), a transfobia pode atingir pessoas não trans*, ou pessoas cisgêneras, seja pela “má representação da cisgeneridade”, seja pela “recusa do poder e da violência decorrentes da cisgeneridade”.

Assim, a transfobia seria uma tipificação da discriminação e um “[...] componente do genocídio trans no Brasil” (Podestá, p. 375).

O genocídio de pessoas trans pode ser entendido como a supressão e apagamento de identidades ininteligíveis e ilegítimas na ordem de gênero, sob forma de processos socialmente tolerados. O genocídio de grupos minorizados, como [indígenas], negros, mulheres ou pessoas gênero-divergentes, banaliza a morte e as agressões que a acompanham, condição para que essa violência se sistematize e se invisibilize (Podestá, 2019, p. 369).

O Brasil não é um país seguro para pessoas LGBTQIA+, especialmente para a população trans* e travesti. Apesar de, no ano de 2020, ter havido um recorde de participação de pessoas trans* no âmbito do pleito, com 30 candidaturas eleitas¹¹, no ano de 2022, com 5 deputadas travestis eleitas¹², pessoas trans*, em especial mulheres transexuais e travestis, e no ano de 2024, serem 158 candidaturas de travestis, mulheres ou homens trans e pessoas não binárias para prefeituras e câmaras municipais¹³, essas pessoas não estão em situação de segurança. Conforme reportagem exibida no programa televisivo *Fantástico*, em maio de 2021,

¹¹ ELEIÇÕES 2020. *Antra Brasil*, 15 nov. 2020. Disponível em: <https://antrabrasil.org/eleicoes2020/>. Acesso em: 21 mai. 2021.

¹² SAIBA QUEM SÃO AS CANDIDATAS TRANS ELEITAS PELO BRASIL EM 2022. *Extra*, 3 out. 2022. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/politica/saiba-quem-sao-as-candidatas-trans-eleitas-pelo-brasil-em-2022-25582661.html>. Acesso em: 24 fev. 2024.

¹³ SACAGAMI, Victoria. Pré-candidaturas LGBT+ nas eleições de 2024. *Gênero e Número*, 15 ago. 2024. Disponível em: <https://www.generonumero.media/reportagens/pre-candidaturas-lgbt-2024/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

vereadoras trans e travestis, ao cumprirem seu trabalho como parlamentares eleitas democraticamente, sofrem, diariamente, ataques cis-sexistas e ameaças de morte¹⁴.

O Brasil é o país com o maior número de assassinato de pessoas trans* no mundo (Benevides; Nogueira, 2021, p. 7; Benevides, 2022, p. 31; Benevides, 2024, p. 78). Segundo o Monitoramento de Assassinatos contra Pessoas Trans (*Trans Murder Monitoring*), realizado pelo projeto *TransRespect versus Transphobia*¹⁵, o Brasil lidera o *ranking* mundial de homicídios de travestis e transexuais, totalizando mais de 1.841 mortes no período de 2008 a setembro de 2023. Berenice Bento (2011a, p. 553-554) entende que “[a]s mortes das travestis e transexuais se caracterizam pelo ritual de perversidade”, como uma “[...] assepsia que garantirá o bom funcionamento e a regulação das normas”.

Em um processo que se assemelha à eugenia (Benevides, 2022, p. 18), a maior parte dos assassinatos contabilizados pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), no ano de 2021, foi de mulheres trans ou travestis (Benevides, 2022, p. 30). Ainda conforme a ANTRA, a média de assassinatos da população trans* é de 123,8 por ano. Vale ressaltar que, por não existirem dados oficiais registrados pelo Governo Federal, o número de assassinatos de pessoas trans* e travestis pode ser ainda maior. O estado brasileiro em que foram registrados mais assassinatos de mulheres trans e travestis foi o estado de São Paulo, seguido da Bahia, Rio de Janeiro e Ceará¹⁶. O estado do Rio Grande do Sul está na décima primeira posição (Benevides; Nogueira, 2021, p. 34). Devido à violência, a expectativa de vida de uma pessoa trans* é de 35 anos¹⁷, enquanto a da população cis é mais que o dobro. A cada 20 horas, uma pessoa LGBTQIA+ é assassinada ou se suicida vítima da LGBTfobia (GGB, 2018).

A violência à qual a população trans* e travesti é submetida se inicia na família e na escola, porque são excluídas. 13 anos é a média de idade com que travestis e mulheres

¹⁴ VEREADORAS AMEAÇADAS. *Fantástico*. Rio de Janeiro: Globo, 30 mai. 2021. Programa de TV. Disponível em: <https://twitter.com/ErikakHilton/status/1399161675538894848>. Acesso em: 31 mai. 2021.

¹⁵ TRANS MURDER MONITORING. *Transrespect*. Disponível em: <https://transrespect.org/en/map/trans-murder-monitoring/>. Acesso em: 24 fev. 2024.

¹⁶ Terra de Dandara Ketley, travesti brutalmente assassinada a pedradas e a tiros no Bom Jardim, bairro periférico da cidade de Fortaleza, em fevereiro de 2017. Dandara, machucada, foi carregada em um carrinho de mão pelas ruas do bairro. Dandara teve sua morte gravada e compartilhada em redes sociais. Em 2020, a Câmara Municipal de Fortaleza aprovou o projeto que nomeia uma rua do bairro Bom Jardim com seu nome. O nome de Dandara, desde então, é vinculado à resistência da comunidade Trans.

¹⁷ BORTONI, Larissa. Expectativa de vida de transexuais é de 35 anos, metade da média nacional. *Senado Notícias*, on-line, 20 jun. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/expectativa-de-vida-de-transexuais-e-de-35-anos-metade-da-media-nacional/expectativa-de-vida-de-transexuais-e-de-35-anos-metade-da-media-nacional>. Acesso em: 31 mar. 2021.

transexuais são expulsas de casa pela mãe ou pai (Benevides; Nogueira, 2019, p. 32). Isso reflete diretamente em sua qualidade de vida, provocando “um aumento das dificuldades de acesso e continuidade na formação escolar” (Benevides; Nogueira, 2021, p. 37) e consolida o baixo nível de escolaridade dessa população: 56% completaram apenas o ensino fundamental, 72% não completaram o ensino médio (Benevides; Nogueira, 2019, p. 46) e apenas 0,3% está na universidade (Portela; Feres Júnior, 2021, on-line).

No Censo Trans, realizado pela Rede Trans (Souza; Araújo, 2022), 64,1% das pessoas trans* e travestis respondentes, sendo 99,5% de mulheres trans ou travestis, não concluíram o ensino médio e 64,3% foram expulsas das instituições educacionais. Já no mapeamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Transmasculinidades (2023), 34,7% dos 406 respondentes, estão cursando o ensino superior ou têm o curso superior completo (13,8%). No entanto, apesar dos números entre mulheres trans e travestis e pessoas transmasculinas serem discrepantes, as violências institucionalizadas são similares, como o desrespeito ao uso de nome social, violências em relação ao uso de banheiros, violências na relação com outros sujeitos escolares.

Conforme a Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e cultural dos(as) Graduandos(as) das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), da totalidade de pessoas que sofrem assédio moral nas Instituições de Ensino Superior brasileiras, 26,8% são estudantes não binárias, 21,5% são mulheres trans, 20,2% são homens trans, 19,8% são mulheres cis e 13,7% são homens cis (ANDIFES, 2018, p. 175). Com a formação escolar (e universitária, quando existente) frágil, pessoas trans* e travestis não conseguem ingressar no mercado de trabalho. De acordo com Benevides e Nogueira (2019, p. 31), menos de 10% da população travesti (transfeminina) têm empregos formais, ao passo que 90% da população travesti utilizam a prostituição como fonte de renda.

Os dados estatísticos reforçam o que Luma Andrade (2012), primeira travesti doutora do Brasil e professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), denomina de pedagogia da violência, presente em um *continuum* na vida dessas pessoas. Essa violência vai de encontro aos princípios e fins da educação nacional brasileira, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que tem como base a “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996). Também vai de encontro à incumbência dos estabelecimentos de ensino que devem “IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas” (Brasil, 2018).

Para além da LDBEN, é necessário frisar que o Brasil é signatário de tratados internacionais que visam a promoção dos direitos de pessoas LGBTQIA+, inclusive em relação à educação (Gomes Filho, 2017, p. 120), como, por exemplo, os Princípios de Yogyakarta (2007), que afirmam que “[t]oda pessoa tem o direito à educação, sem discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero” (Princípios de Yogyakarta, 2007, p. 24).

Ainda que existam direitos para pessoas trans* e travestis em relação ao uso do nome social no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, como a Portaria nº 1.612/11 do Ministério da Educação (MEC) e o Decreto nº 8.727/16 da Presidência da República, a garantia do acesso e permanência em sistemas e instituições de ensino, conforme a Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015, e a garantia legal do uso do nome social em registros escolares, conforme Resolução CNE/CP nº 1/18, estima-se que 82% da população trans* abandonam ou são expulsas da escola¹⁸.

Em específico, no Rio Grande do Sul, existe, desde 2011, o Decreto Estadual nº 48.118/11, que “dispõe sobre o tratamento nominal, inclusão e uso do nome social de travestis e transexuais nos registros estaduais relativos a serviços públicos prestados no âmbito do Poder Executivo Estadual [...]” (Rio Grande do Sul, 2011). Porém, conforme levantamento realizado por Glier e colaboradoras/es (2022), 86% dos centros universitários, faculdades e universidades localizadas nas cinco cidades mais populosas da região metropolitana de Porto Alegre (Canoas, Gravataí, Novo Hamburgo, Porto Alegre e São Leopoldo), não possuem informações sobre estudantes trans* e travestis.

A legislação¹⁹ relacionada à garantia do uso do nome social por pessoas trans* e travestis pode ser interpretada como um indicativo dos “[...] poucos caminhos que restam às populações excluídas” (Bento, 2014, p. 178). Segundo Berenice Bento (2014, p. 175), o uso do nome social não altera “[...] substancialmente nada na vida da população mais excluída da cidadania nacional”, porque pessoas trans* e travestis têm uma cidadania precária.

A cidadania precária representa uma dupla negação: nega a condição humana e de cidadão/cidadã de sujeitos que carregam no corpo determinadas marcas. Essa dupla negação está historicamente assentada nos corpos das mulheres,

¹⁸ CONTRA ESTATÍSTICAS, PROFISSIONAIS TRANS LUTAM PARA FAZER PARTE DO MERCADO DE TRABALHO. *Rádio Peão do Brasil*, on-line, 25 ago. 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2015/11/13/interna-brasil.506359/preconceito-afasta-transexuais-do-ambiente-escolar-e-do-mercado-de-trabalho.shtml>. Acesso em: 31 mar. 2021.

¹⁹ Para conhecer mais sobre a legislação de proteção à população trans* e travesti no Brasil, consulte, inicialmente, *sites* mantidos por associações civis, como a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT), com o *site*: <https://www.abgl.org/rio-grande-do-sul> e o Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE), com o *site*: <http://observatoriotrans.org/legisla-trans>.

dos/as negros/as, das lésbicas, dos gays e das pessoas trans (travestis, transexuais e transgêneros) (Bento, 2014, p. 167).

Diante dos dados estatísticos e violências sofridas no cotidiano, Jota Mombaça (2015) reflete:

Se consideramos o fato de que, no caso de pessoas trans*, a frequência escolar se torna, por diversas vezes, inviável, dadas as inúmeras violências físicas e simbólicas às quais essas pessoas estão expostas nos espaços de estudo que frequentam, o que implica elevados índices de evasão (melhor seria dizer “expulsão”) escolar entre sujeitos inconformes com o ideal binário de gênero, como poderíamos mensurar a ausência dessas pessoas nos âmbitos acadêmicos?

Mensurável ou não, esta ausência de vozes trans* nas universidades não cessa de ser reiterada e produzida ativamente por procedimentos acadêmico-políticos.

A partir desses dados, não foi difícil compreender o motivo pelo qual Jon esteve receoso em pensar no futuro de sua carreira como professorie. A experiência delu narrada a mim, naquele longínquo agosto de 2019, tornando-se, naquele momento, elo para outras experiências minhas, ainda me faz tremer, porque, “[a] experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes, treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, [...] algo que luta pela expressão” (Larrosa, 2015, p. 10). Isso porque

[a] experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2015, p. 25).

A experiência tem uma lógica que “produz a diferença, heterogeneidade e pluralidade” (Larrosa, 2015, p. 34). Então, é a partir da(s) experiência(s) que as diferenças são produzidas. A construção da diferença aparece, mais comumente, sob a forma de oposições binárias, sendo essa uma forma mais extrema de marcar a diferença (Woodward, 2020, p. 50), funcionando como sistemas classificatórios. Nesse sentido, a oposição binária cisgênero/transgênero, além de outras oposições (heterossexual/homossexual; preto/branco; natureza/cultura, por exemplo), envolve um desequilíbrio de poder entre esses termos (Woodward, 2020, p. 51). Com esses binarismos, um dos termos é sempre mais valorizado que o outro, porque “um é a norma e o

outro é o ‘outro’” (Woodward, 2020, p. 51). No entanto, há que se ressaltar que “o outro”, colocado pelo jogo de poder em uma situação de subalternidade, (re)existe.

Considerando minha experiência com Jon, o contexto brasileiro de cis-sexismos, transfobias e violências, elaborei o objetivo geral deste trabalho, qual seja: compreender a trajetória de pessoas trans* e travestis para tornarem-se docentes de música.

O trabalho, desenvolvido para responder ao objetivo da pesquisa, está estruturado em nove capítulos e um epílogo. O primeiro é este, de caráter introdutório, em que narrei minha aproximação com a temática, trazendo experiências anteriores à formulação do projeto de pesquisa de doutorado. Também coloquei-me como mulher cisgênera e assumi os riscos do lugar de fala. Por fim, apresentei dados estatísticos relativos à população trans* e travesti no Brasil.

Nos dois capítulos seguintes apresento a minha revisão de literatura acerca dos estudos de gênero e de transgeneridade nas áreas de educação musical e educação. No segundo capítulo, abordei os estudos de gênero na educação musical por entender que foi a partir desses estudos que emergiram as pesquisas sobre transgeneridade, tema deste trabalho. Esse capítulo teve como fio condutor as revisões de literatura de Roberta Lamb, Lori-Anne Dolloff e Sondra Howe (2002) e de María Loizaga Cano (2005). A literatura indica o tempo particular da educação musical no desenvolvimento de estudos feministas e de gênero e a própria multiplicidade de entendimentos e enfoques sobre gênero(s) e/ou sexualidade(s) na educação musical.

No terceiro capítulo, abordei especificamente a literatura sobre transgeneridade e suas relações com música, educação e docência. Nesse capítulo, abordei os estudos sobre transgeneridade desenvolvidos na área de educação musical, em âmbito nacional e internacional, bem como textos relacionados à educação, em âmbito nacional, que evidenciam processos de exclusão e enfrentamento à cisheteronormatividade, sobretudo na educação básica, e a atuação de docentes trans* e travestis no mesmo nível de ensino.

No quarto capítulo, está a fundamentação teórica do estudo. Os conceitos mobilizadores utilizados no texto advêm do enquadramento teórico *queer*, como cisheteronormatividade, performatividade de gênero, sujeição, abjeção e, também, noções sobre precariedade. Esses conceitos são compreendidos a partir da minha leitura de Judith Butler.

No quinto capítulo, narrei o percurso metodológico guiado pela perspectiva (auto)biográfica. No capítulo, debrucei-me sobre teorizações acerca das narrativas na perspectiva (auto)biográfica e as entrevistas narrativas. Também narro minha busca pelas possíveis pessoas a entrevistar para a pesquisa e indico os critérios de inclusão. Por fim, narrei

os procedimentos de coleta e os de análise de dados, à luz da teoria fundamentada nos dados, de Kathy Charmaz (2009).

No sexto capítulo, apresento as experiências narradas pela professora Ária Rita. Início o capítulo buscando compreender como ela se tornou docente de música. Por meio de sua narrativa, são abordadas questões relacionadas às suas memórias escolares, suas (des)motivações para a docência, suas experiências na universidade e, sobretudo, no curso de licenciatura em música, sua transição de gênero, a relação entre sua transgeneridade e a música, bem como suas experiências como professora de música.

No sétimo capítulo, apresento as experiências narradas pela professora Luca D'Alessandro. O capítulo é iniciado pela narrativa que a professora desenvolveu acerca das memórias de sua trajetória até o ingresso no curso de licenciatura em música, contemplando suas vivências e reflexões sobre sua formação musical e suas memórias escolares. São abordados, no capítulo, temas como sua transição de gênero, vivências na pós-graduação, as interpretações que fez sobre travestilidade, negritude, vegetarianismo, seu fazer musical e sua prática pedagógica, além de suas experimentações como professora de música.

No oitavo capítulo, apresento as experiências narradas pelo professor Cristian Enrique, iniciadas pela narrativa sobre a sua formação musical na infância, seguidas do percurso que fez até o ingresso na licenciatura em música. Também são contempladas memórias da transgeneridade na sua infância e adolescência, sua transição de gênero na fase adulta, sua atuação como professor de música transmasculino e seus enfrentamentos à transfobia que sofre em seu ambiente de trabalho.

No nono capítulo, apresento minhas considerações finais, por meio das quais busco atingir o objetivo geral desta pesquisa, respondendo às três perguntas dele derivadas. Para isso, são apresentados alguns pontos de encontro entre as trajetórias e as atuações docentes das professoras e do professor que participaram da pesquisa.

Por fim, no epílogo deste trabalho, narro minha formação como pesquisadora do tema gênero e sexualidade em educação musical, explicitando o que vivi e aprendi no percurso doutoral, enquanto uma pessoa cisgênera.

2. SOBRE GÊNERO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

A transgeneridade, como categoria de pesquisa, se desdobra dos estudos de gênero, estando incluída em alguns estudos sobre diversidade de gênero e sexualidade que foram desenvolvidos na área de educação musical. Por esse motivo, inicialmente, realizei uma revisão da literatura em âmbito nacional e internacional sobre o tema, buscando uma compreensão mais abrangente sobre gênero e suas relações com a educação musical²⁰.

Os estudos de gênero derivam diretamente dos estudos feministas desenvolvidos durante o século XX (Zirbel, 2007). Por isso, ambos são frequentemente colocados em zonas próximas. Na área de educação musical, a perspectiva feminista e os estudos que dela derivam, predominantemente, priorizam o resgate de mulheres músicas, com uma abordagem crítica, na qual sexo e gênero são termos fundamentais para entender as relações sociomusicais (Solie, 2001). Já os estudos de gênero, estudos *queer* e estudos sobre questões trans* criticam perspectivas essencialistas, biologizantes e patologizantes de gênero, discutindo aspectos de diferença, diversidade e poder (Kallberg, 2001).

Para entender as questões de gênero na pesquisa em educação musical, recorri às revisões de literatura de Roberta Lamb, Lori-Anne Dolloff e Sondra Howe (2002) e María Loizaga Cano (2005), publicadas na primeira metade dos anos 2000. As autoras perceberam que, nos anos das publicações dos trabalhos revisados, a produção científica de outras áreas, como filosofia, sociologia, antropologia e educação, acompanhavam, em tempo real, as pautas, demandas e discussões que emergiram dos movimentos sociais, ao passo que a área de música e, especificamente, a educação musical, pareciam estar atrás das outras disciplinas, além de terem um tempo particular para incorporar os debates feministas e de gênero (Lamb; Dolloff; Howe, 2002, p. 648).

Ainda assim, para as autoras, foi possível vislumbrar tendências temáticas e classificar a produção bibliográfica da educação musical sobre os debates de gênero e feministas em três

²⁰ A busca por esses trabalhos foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), nos periódicos da área de música (Opus, Revista da Abem, Per musi, Música Hodie, Revista Vórtex, Debates, Claves, Música e Cultura, Música em Perspectiva, Música Popular em Revista, Orfeu, Percepta, OuvirOuVer, Revista Brasileira de Música, Revista Musica Theorica, *Journal of Music Teacher Education*, *Art Research Journal* e *International Journal of Music Education*, *Trans - Revista Transcultural de Música*), nos anais de congressos nacionais e encontros regionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), dos congressos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), dos congressos “Música nas Nuvens” e das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Utilizei, na busca, os seguintes descritores: “gênero”, “sexualidade”, “transgeneridade”, “música”, “educação musical” e seus correspondentes em língua inglesa.

ondas²¹, consoante às ondas feministas da época, mesmo que essa classificação não esteja evidente na literatura acadêmico-científica. É válido ressaltar que essas revisões de literatura (Lamb; Dolloff; Howe, 2002; Loizaga Cano, 2005), por terem sido desenvolvidas no começo do século XXI, mencionam as três primeiras ondas feministas. No entanto, há uma atualização no número de ondas no movimento feminista da segunda década do século XXI. Assim, afirma-se que há uma quarta onda feminista em elaboração. Algumas características são colocadas para justificar o acréscimo da quarta onda, como: 1) o uso em massa de redes sociais que permite a existência do ativismo digital; 2) o aprofundamento de discussões sobre identidade e corpo; 3) o maior alcance de denúncias de violências (estupros, assédios e abusos em diversos contextos), por meio do uso de *hashtags* (Perez; Ricoldi, 2019).

Segundo Lamb, Dolloff, Howe (2002) e Loizaga Cano (2005), na primeira onda da educação musical estão os estudos que indicam a presença de mulheres em práticas pedagógico-musicais, estando relacionados, ou não, ao feminismo ou aos estudos de gênero. No Brasil, estariam alocados na ideia dessa primeira onda os estudos de Adriana Rodrigues (2022), Aline da Paz (2018), Arlete Gonçalves (2009); Clara Albuquerque (2019, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b), Elizabet González (2021), Humberto Amorim (2017), Inês Rocha (2010, 2013, 2017, 2019), Inês Rocha, Clara Albuquerque e Roberta Mourim (2019), Luana Pensador e Dione Colares (2023), Marco Antonio Toledo Nascimento e Priscila de Araujo Garcez (2021); Maria Aida Barroso (2022); Paula Penello, Rayana Zecca e Vanda Freire (2011), Patricia Amorim de Paula (2022), Roberta Mourim Cabral (2022), Rodrigo Alves de Melo e Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti (2022), Susana Igayara-Souza (2011, 2016a, 2016b, 2019), Valéria Garcia Soares (2023). Essas pesquisas têm, em geral, o objetivo de dar visibilidade à vida e produção de mulheres músicas, professoras e pesquisadoras que ainda não são amplamente (re)conhecidas.

Na segunda onda, está localizada a produção de natureza compensatória que busca adicionar compositoras e suas músicas ao currículo, abordar aspectos das questões de gênero ou pensamento feminista e desenvolver “pesquisas sobre os efeitos dos estereótipos de papéis sexuais ou papéis de gênero nas atividades musicais, tais como instrumentos (particularmente

²¹ As ondas feministas mencionadas podem ser compreendidas como uma categorização para organizar a realidade, apontando tendências de pautas e reivindicações do movimento feminista. Ver Alves e Pitanguy (1985), Garcia (2015), Meyer (2003), Pinto (2003; 2010).

no que diz respeito às meninas) e canto coral (particularmente no que diz respeito aos meninos)” (Lamb; Dolloff; Howe, 2002, p. 655, tradução própria²²).

A ideia de desenvolver “pesquisas sobre os efeitos dos estereótipos de papéis sexuais ou papéis de gênero nas atividades musicais” aparece em estudos que buscam: compreender a ausência ou a relutância de meninos em participar de atividades de canto coral (Freer, 2009; Harrison, 2004; 2007; 2008; Koza, 1993), investigar a relação entre masculinidade, misoginia e prática vocal (Palkki, 2024), conhecer a literatura acerca de masculinidades, adolescência e música (Azevedo, 2023), refletir sobre a cultura patriarcal (Nascimento, 2023) e o patriarcado musical (Alves, 2020) e desvelar a prática musical de mulheres e meninas na música (Ali, 2012; Apolloni, 2008; Aquino, 2021; Backes; Backes, 2015; Björck, 2011; Björck; Bergman, 2018; Bull, 2016; Farias, 2020, 2023; Green, 1997, 2001, 2002; Laes, 2015; Martins, 2020, 2023; Mckeage, 2014; O’Shea, 2012; Porto; Moraes, 2021; Santos, 2021; Sorrentino, 2012; Tanaka, 2018; Tobias, 2014), seja como instrumentistas, seja como regentes de bandas de música escolares (Bayton, 1998; Bennett, 2008; Bioni; Schambeck, 2021, 2022, 2023; Bourdage, 2010; Camargo, 2020, 2023; Clawson, 1999; Costa; Reis, 2021; Fontes, 2023; Koskoff, 2014; Lemos, 2023; Moreira, 2013; Recôva, 2009; Rodrigues, 2023; Santos, 2021, 2022; Sears, 2014, 2018; Valle, 2020). Esses estudos discutem a dificuldade de mulheres em participar de contextos musicais com prevalência masculina e indicam que a aula de música pode, por meio de perspectivas feministas, auxiliar a transgredir normas de gênero, a transformar a percepção sobre práticas misóginas na música e a criar outras narrativas na educação musical.

Outros estudos investigam a influência do gênero na escolha de instrumentos musicais (Abeles; Porter, 1978; Abeles, 2009; Azevedo, 2020; Baker, 2012; Delzell; Leppla, 1992; Eros, 2008; Griswold; Chrobak, 1981; Hallam; Rogers; Creech, 2008; Knetch, 2009; Marshal; Shibazaki, 2020; Walker, 2004; Wiedenfeld, 2012). Segundo Gina Wych (2012), em sua revisão de literatura sobre o assunto, os estudos desvelam as associações estabelecidas entre gênero e instrumentos musicais, tornando-os mais “femininos” ou mais “masculinos”. Esses estudos indicam que os instrumentos musicais são generificados (Walker, 2004) e que os indivíduos são percebidos de maneiras diferentes conforme o instrumento que tocam (Wych, 2012, p. 30).

²² “[...] Research into the effects of sex-role or gender-role stereotyping of musical activities, such as instruments (particularly as it concerns girls) and choral singing (particularly as it concerns boys) are examples of compensatory projects” (Lamb; Dolloff; Howe, 2002, p. 655).

Alguns estudos também exploraram as práticas musicais de homens/meninos e/ou mulheres/meninas em espaços de ensino (Abramo, 2011a, 2011b; Armstrong, 2011; Bonastre; Nuevo, 2019; Campo; Requena, 2019; Carter, 2013; Pages; Wille, 2017), a trajetória de mulheres no ensino superior de música no Brasil, como estudantes, professoras ou integrantes de grupo de pesquisa (Camacho, 2009; Carneiro, 2019; Ghisleni; Mota, 2020; Meurer; Pereira, 2017; Mota, 2019; Mota; Souza, 2018; Müller; Frufrek; Pereira, 2023; Recôva, 2019, 2022, 2023; Piserchia, 2014; Verthein; Dau; Lopes, 2021), a contribuição de pesquisadoras para a área de música (Wolffenbüttel, 2024), a relação entre identidade de gênero, juventude e repertório musical (Silva, H., 2000; 2002; 2004; 2006; 2019) e a reflexão sobre o ensino de música para mulheres alunas da Educação de Jovens e Adultos (Ribas, 2014), ou alunas do Projeto Mulheres Mil (Melo Filho, 2015).

Como estratégia para desconstruir estereótipos de gênero, há trabalhos que sugerem investigar e/ou questionar o currículo da educação musical em diversos contextos, como escolas de música, escolas de educação básica ou conservatórios (Amigo, 2015; Mariano; Schroeder, 2023; Mariano, 2024) e incluir a obra e biografia de compositoras no currículo de instituições educativas (Campo, 2018), seja na educação básica (Carrasco, 2013), seja no ensino superior (Bozetto; Honório; Peralta, 2021; Díaz Mohedo, 2005; Ghisleni; Mota, 2021; Oliveira, T., 2018; Zerbinatti, 2018).

Ainda conforme Loizaga Cano (2005, p. 164) e Lamb, Dolloff e Howe (2002, p. 654), a terceira onda feminista se desenvolveu simultaneamente à segunda onda. Nela estão os estudos sobre diferença, diversidade, poder, ideologia, identidade e cultura. As questões investigadas na literatura consultada da educação musical são relativas às vivências de estudantes LGBTQIA+ em instituições de ensino, às narrativas de docentes de música LGBTQIA+, às perspectivas de docentes na educação básica sobre diversidade de gênero e sexualidade, à formação docente em música e às estratégias utilizadas por docentes de música para acolher estudantes LGBTQIA+ em suas aulas.

Os estudos relacionados às questões de gênero e sexualidade ou, mais especificamente, à comunidade LGBTQIA+ não têm sido explorados suficientemente na área de educação musical. Em 2013, ao revisar 11 periódicos estadunidenses afiliados às associações de Arte nos Estados Unidos da América (EUA), Patrick Freer indicou que apenas 1,62% da produção analisada focalizou em questões relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade. Dos tópicos recorrentes a essas questões nos periódicos analisados, estão “pedagogia”, “contribuição da comunidade LGBT para a arte”, “gênero”, “justiça social”, “homofobia” e

“atitudes em relação às pessoas LGBT” (Freer, 2013, p. 56). Na educação musical, Freer afirmou que os tópicos que se relacionam às questões LGBTQIA+ aparecem tardiamente e são menos numerosos que em outras áreas de Arte, pois os periódicos da educação musical têm sido menos inclusivos ou sensíveis a essas questões (Freer, 2013, p. 59).

No Brasil, Bruno Almeida e Cristina Wolffenbüttel (2018) e Wolffenbüttel *et al.* (2018; 2019) apresentaram um levantamento da produção sobre corpo, gênero e sexualidade nas publicações da Revista da ABEM. Não tendo localizado nenhum artigo sobre sexualidade e educação musical, as/os autoras/es indicaram que “as temáticas têm sido pouco exploradas como objeto de estudo na área, sendo um importante campo de pesquisa que se abre, tendo em vista sua pertinência para a Educação Musical, Educação e para a vida como um todo” (Wolffenbüttel *et al.*, 2019, p. 240).

Apesar de serem menos numerosos, é possível perceber que as pesquisas sobre questões LGBTQIA+ e música contêm alguma reivindicação para inclusão e visibilidade do tema (Carter, 2014, p. 545). Hugo Mariano (2019) observou, a partir de 13 publicações da área de educação musical sobre gênero e sexualidade indexadas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que “a aproximação entre música e diversidade é estratégia para um fazer educacional focado na inclusão” (Mariano, 2019, p. 149) e concluiu que “a música, o gênero e a sexualidade [são] entendidos de formas muito variadas em relações que, por vezes se coadunam, por vezes se sobrepõem, por vezes se hibridam, se repelem” (Mariano, 2019, p. 148).

Em relação à discussão do tema de diversidade de gênero e sexualidade na formação inicial de docentes de música no país, Vivian Siedlecki (2016) investigou discursos de quatro licenciandos/as acerca do tema em suas relações com a música. Siedlecki observou que algumas das pessoas entrevistadas têm, em seus sistemas de significação, a fixidez polarizada da representação binária do gênero e veem outras formas de sexualidade como ilegítimas (Siedlecki, 2016, p. 148), ao passo que outras entendem o gênero como dimensão fluida, construída “a partir da repetição e incorporação das normas engendradas por discursos normalizadores de condutas sociais, gerando, assim, a ilusão da existência de uma ‘natureza’” (Siedlecki, 2016, p. 148). A autora concluiu que os discursos dos/as licenciandos/as em música sobre gênero e sexualidade trouxeram múltiplas significações (Siedlecki, 2016, p. 147) e, apesar da diversidade de entendimentos sobre o tema, os saberes das/os licenciandas/os sobre o tema “não foram reconhecidos como tendo sido constituídos em seus cursos de licenciatura em música” (Siedlecki, 2016, p. 148). O não reconhecimento da discussão sobre gênero e

sexualidade como constituinte das aulas de música pode auxiliar na promoção de experiências heteronormativas e práticas homofóbicas (Jesus; Gonçalves, 2023) ou mesmo de assédios e outras práticas violentas na educação musical (Mota *et al.*, 2022; Ramstedt, 2023).

Em relação à educação básica brasileira, a articulação de gênero e sexualidade na aula de música foi discutida por Bárbara Mendonça (2016), Gabriela Wenning (2018; 2019; 2020a; 2020b), Hugo Mariano (2015; 2018), Mariano e Helena Altmann (2017), Mariano e Jorge Schroeder (2024). Segundo Mariano (2018, p. 122), discutir questões relacionadas ao gênero e à sexualidade na escola é uma demanda necessária para a propagação de um conhecimento artístico-educacional mais inclusivo, sobretudo a partir de conteúdos musicais oriundos do *pop*, *funk* e *rap* (Mariano; Schroeder, 2024). Por isso, docentes devem estar atentas/os para “não reproduzir os erros de uma conceituação perversa, sexista, machista, homofóbica, transfóbica” (Mariano, 2015, p. 72).

Na etapa da educação infantil, Mariano (2015) e Mariano e Altmann (2017) discutiram sobre questões de gênero emergentes em aulas de música. As questões abordam desde a segregação de meninos e meninas em uma atividade musical até o beijo entre dois meninos durante a aula de música. O autor e a autora concluíram que “as normas do gênero e da sexualidade se amalgamam à educação musical” (Mariano; Altmann, 2017, p. 216).

Na etapa do ensino fundamental, Mendonça (2016) refletiu sobre diálogos que teve com suas/seus alunas/os de música dos 6º e 9º anos do ensino fundamental em uma escola no Rio de Janeiro (RJ) sobre feminismo, machismo, relacionamentos abusivos, violência contra a mulher e estupro, intermediados por músicas do gênero *funk* e apresentações de vídeos. Ao narrar seus debates com as turmas da escola, Mendonça concluiu que as percepções sobre música e gênero foram construídas coletivamente na sala de aula, desconstruindo, sobretudo, perspectivas machistas (Mendonça, 2016, p. 119).

Pensando na atuação de docentes de música na educação básica, Wenning (2019, p. 14) buscou “compreender como professores e professoras de música da educação básica vivenciam a diversidade de gênero e sexualidade na docência de música”. A autora percebeu ser na interação com “os/as alunos/as da diversidade de gênero e sexualidade que os/as participantes da pesquisa têm detectado lacunas na sua formação e demandas por mais ‘informação’ ou conhecimento” (Wenning, 2019, p. 104). De acordo com Wenning (2020b), o tema compõe a docência de música em múltiplas perspectivas, como: “a perspectiva da relação do/a professor/a com os sujeitos escolares [...]; a perspectiva das relações dos/as próprios/as

professores/as de música com música; a perspectiva do/a professor/a como sujeito de gênero e sexualidade” (Wenning, 2020b, p. 223).

Junto a Mário André Wanderley Oliveira, Francisco Ernani Barbosa e Michel Vincent de Oliveira Sampaio, tecemos proposições para abordar questões de gênero e sexualidade nas aulas de música na educação básica. O texto se constituiu como um convite para docentes e pessoas gestoras da educação básica a “refletirem sobre gênero e sexualidade na educação musical escolar, trazendo perspectivas para problematizar e desconstruir a cultura da violência” (Mota *et al.*, 2024). Para isso, estabelecemos quatro situações-problema, envolvendo gênero e sexualidade na aula de música e refletimos sobre algumas soluções possíveis.

No contexto do ensino superior, investiguei o desenvolvimento profissional docente de duas professoras de violoncelo atuantes em universidades federais, considerando suas concepções sobre gênero e diversidade sexual na/para a formação em música. Concluí que as concepções sobre gênero e diversidade sexual remetem diretamente às suas trajetórias de formação e transbordam para sua prática pedagógica, mesmo que de forma sutil (Mota, 2020, p. 126). Como artigo derivado desse estudo, em coautoria com o professor Mário André Wanderley Oliveira (2021), ampliamos a considerações finais de minha dissertação e observamos que as colaboradoras da pesquisa

parecem se alinhar ao entendimento de que o gênero é compreendido como um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos (Scott, 1995, p. 86). Suas concepções sobre ser mulher parecem orientar suas abordagens pedagógicas, sobretudo quando atuam com suas alunas. [...] Suas concepções sobre o tema remetem às suas trajetórias de vida e transbordam para suas práticas pedagógicas, desde a escolha do repertório à indicação de mulheres violoncelistas como fontes de inspiração para alunas (Mota; Oliveira, 2021, p. 329).

Partindo do entendimento de que “toda educação musical, por se dar no que está ordenado socialmente, não é e nunca foi neutra” (Müller, 2021, p. 210), a inserção da discussão sobre gênero e sexualidade nos currículos de música, sobretudo das discussões sobre gênero, seja na escola de educação básica, seja em cursos de graduação (Larsen, 2022, 2024; Müller, 2023), parece ser um ponto de reivindicação em comum entre autoras/us/es consultadas/es/os para a construção desta revisão de literatura. Discorreram sobre o assunto Wenderson Oliveira (2018; 2020a; 2020b; 2022), Oliveira e Isabel Farias (2020) e Oliveira e Isabel Sabino (2020).

Aproximando-se de uma perspectiva interseccional para refletir sobre a inseparabilidade entre gênero, sexualidade, raça e classe, Oliveira e Farias (2020, p. 142) buscaram “apresentar a música *queer* como caminho possível para a educação musical escolar”.

Para isso, propuseram o “enviadescimento” do currículo de música como uma “ferramenta intelectual e sonora” (Oliveira; Farias, 2020, p. 140) de subversão curricular.

Para as autoras, envidescer “é entender que gênero, sexualidade, raça, classe e territorialidades são recortes epistemológicos que [...] precisam estar presentes em nossas práticas educativo-musicais, currículos, formação docente e nos mais diversos espaços que *pensamosfazemos*” (Oliveira; Farias, 2020, p. 151, grifos das autoras). Oliveira e Farias (2020, p. 142) entendem que “o movimento que fazemos ao envidescer nos mostra novas tessituras de sons, saberes e práticas”, porque, ao desestabilizar a hegemonia da música europeia nos currículos, haveria a democratização do ensino de música e a representação de corpos outros, como o corpo da *bixapreta*.

Oliveira (2022, p. 27) buscou analisar as maneiras pelas quais sete *bixaspretas* licenciandas em música em cursos superiores no estado do Ceará produzem resistências curriculares ao racismo e à homofobia. Segundo Oliveira (2022, p. 283), “*bixaspretas* performam corporalidades que irrompem com o binarismo ‘masculino’ e ‘feminino’, performam masculinidades femininas e feminilidades masculinas”. Oliveira (2022 p. 326) concluiu que “o ambiente que elas estão é hostil para a multiplicidade da diversidade de gênero e sexual e também potencialmente racista no que diz respeito à enunciabilidade constante de uma cultura branca em sobreposição às outras”. Por isso, a proposta de envidescer os currículos da educação musical, a partir do reconhecimento das *bixaspretas* e demais “corpos LGBTQ+ negros”, auxilia na problematização da heteronormatividade e da branquitude como vozes hegemônicas nos planos curriculares dos cursos de licenciatura em música (Oliveira, 2022, p. 375).

Em relação à literatura anglófona, há a discussão de questões relacionadas à comunidade LGBTQIA+ na formação docente em música, indicando a necessidade de professoras e professores cis e/ou heterossexuais se declararem como pessoas aliadas de pessoas LGBTQIA+ nos ambientes em que atuam profissionalmente, para acolhê-las (Garrett, 2012; Holmes; Talbot, 2017; Palkki; Sauerland, 2019; Southerland, 2018, 2023; Taylor *et al.*, 2020). Esse acolhimento pode acontecer por meio do uso de uma linguagem inclusiva, de discussão de comportamentos ofensivos e da apresentação de músicas/os LGBTQIA+ (Southerland, 2018, p. 43-44).

A literatura anglófona revisada indica que o fazer musical em grupo é um fator que ajuda a superar a tensão e o isolamento social ao qual pessoas LGBTQIA+ são submetidas, o que torna a aula de música um espaço seguro (*safe space*) para elas. Joshua Palkki e Paul

Caldwell (2018) definem espaços seguros como ambientes de aprendizagem em que estudantes podem se sentir livres para expressarem a si mesmas/es/os. Para os autores, *safe space* “é criado por meio de uma série de palavras e ações reiteradas executadas por indivíduos que se esforçam para fazer com que estudantes se sintam seguras/es/os e apoiadas/es/os” (Garrett; Palkki, 2021, p. 79, tradução própria²³).

Kate Fitzpatrick e Erin Hansen (2011) e Anna Henessy (2012) buscaram conhecer as experiências de graduandas/os LGBTQIA+ em cursos de música. Fitzpatrick e Hansen (2011) buscaram conhecer as memórias escolares de quatro graduandas/os de música que se identificam como lésbicas e gays. As autoras concluíram que as/os participantes compreendem que a aula de música é um espaço seguro para adolescentes homossexuais e que, durante o ensino médio, as/os participantes utilizaram a música para expressar e compartilhar partes de si mesmas/os, pois a prática musical lhes serviu para criar vínculos e estabelecer comunidades (Fitzpatrick; Hansen, 2011, p. 14). Tal como Fitzpatrick e Hansen (2010), Henessy (2012) compreendeu que a música é uma forma de se conectar com outras pessoas, sendo a educação musical uma “força positiva” na vida de estudantes *queer*, apesar de ainda terem que lidar com estereótipos de gênero tanto na voz, quanto nos instrumentos.

Similarmente, Erin Hansen (2016) investigou o fazer musical de jovens estudantes LGBTQIA+. A autora concluiu que a aula de música, para suas/seus colaboradoras/es, é um espaço seguro, em que elas/eles se percebem livres do *bullying*. A autora também observou que o fazer musical em grupo auxilia na criação de uma comunidade; que, ao performar junto a um instrumento, as/os estudantes entendem melhor seus sentimentos, pois “o fazer musical foi a maneira que as/os participantes encontraram para trabalhar sentimentos pessoais que não conseguiam expressar em palavras” (Hansen, 2016, p. 119, tradução própria²⁴). A autora afirma que o fazer musical influenciou no desenvolvimento da identidade de suas/seus colaboradoras/es, pois, ao criarem uma comunidade em que o fazer musical era validado, as/os participantes sentiram-se reconhecidas/os e “validadas/os como músicas/os e como pessoas *queer*” (Hansen, 2016, p. 120, tradução própria²⁵).

Contrapondo-se à noção de espaço seguro, Bruce Carter (2013) adiciona questões de raça à discussão de gênero e sexualidade. O autor afirma que ser “membro de uma comunidade

²³ “Safe space is created through a series of reiterative words and actions taken by individuals who strive to make students feel safe and supported” (Garrett; Palkki, 2021, p. 79).

²⁴ “[...] music making was a way for participants to work through personal feelings in ways that words were not able” (Hansen, 2016, p. 119).

²⁵ “[...] they felt validated as musicians and as queer individuals” (Hansen, 2016, p. 120).

musical não garante uma experiência escolar livre de *bullying* ou assédio” (Carter, 2013, p. 40, tradução própria²⁶), pois as bandas de música são hostis com mulheres e homens não-brancos, em particular, aqueles não-heterossexuais (Carter, 2013, p. 27). Carter descobriu algumas estratégias de alunos afroamericanos gays e negros em bandas universitárias (*Black College or Universities – HBUs*) para evitarem situações de assédio ou *bullying* e tornar os ensaios das bandas menos dolorosos de participar, como, por exemplo, esconder a identidade homossexual e negociar com o discurso de “homem negro forte” (Carter, 2013).

A aula de música também pode não ser um espaço seguro para docentes LGBTQIA+. Louis Bergonzi (2009) abordou a marginalização de pessoas LGBTQIA+ na educação musical, apresentando situações que evidenciam o privilégio heterossexual na escola e na aula de música. O autor afirma que ser professor/a ou estudante LGBTQIA+ é uma experiência permeada pelo medo de ser “descoberto/a”. Ele indica que “estudantes e professoras/us/es LGBT de música podem experimentar a aula de música de maneira diferente do que seus/suas colegas heterossexuais” (Bergonzi, 2009, p. 23, tradução própria²⁷), indicando que a escola não é segura para todas as pessoas que ali estão. Falar da vida pessoal e utilizá-la como exemplo em atividades em sala de aula, mostrar a foto da família, utilizar uma aliança nos dedos, ser apenas “uma professora de música” em vez de “a professora lésbica de música”, não considerar que problemas no trabalho (como a demissão) foram ocasionados devido à sua orientação sexual ou identidade de gênero são alguns dos exemplos descritos pelo autor ao longo do texto. Tendo em vista que professoras lésbicas e professores gays não são as/os mesmos/as que estudantes lésbicas ou gays (Gould, 2010, p. 92), seria necessário, então, focalizar em experiências de docentes LGBTQIA+.

De acordo com Nichols (2013, p. 262), em 1994, Elizabeth Gould publicou o primeiro artigo que indicava a presença de pessoas LGBTQIA+ na educação musical ao se apresentar como professora branca, de classe média, de meia-idade e lésbica (Gould, 1994, p. 92). Gould discorreu sobre o dualismo sujeito/Outro(s) na educação musical. Considerando a educação musical generificada e desigual, a autora sugere que os Outros são as mulheres, as pessoas racializadas, lésbicas, homens gays e pessoas com deficiência (Gould, 1994, p. 96). Apesar de artigo de Gould ter sido escrito na década de 1990, as pesquisas sobre as narrativas de professores gays e professoras lésbicas ainda são emergentes na educação musical, enquanto

²⁶ “[...] being a member of a musical community does not guarantee a bully or hazing-free high school or college experience” (Carter, 2013, p. 40).

²⁷ “LGBT music students and music teachers may indeed experience the music classroom differently than their heterosexual counterparts” (Bergonzi, 2009, p. 23).

pesquisas que exploram as experiências de docentes bissexuais, trans*, assexuais são embrionárias.

As pesquisas sobre docentes LGBTQIA+ evidenciam que há um esforço para transformar a escola em um espaço seguro para todas/es/os as/es/os estudantes (Haywood, 2011, p. 36), mas que a escola ainda não é um espaço totalmente seguro para as/es/os próprias/es/os docentes (Furman, 2012; Minette, 2018; Taylor, 2011). Tal como estabelecem Matthew Garrett e Joshua Palkki (2021, p. 78), só pessoas seguras criam espaços seguros, porque um “espaço seguro não é seguro porque alguém disse que é seguro. Espaços seguros são ativamente criados por *pessoas seguras*” (Garrett; Palkki, 2021, p. 78, tradução própria²⁸). Por isso, é necessário desenvolver uma série de ações reiteradas diariamente por docentes em segurança para acolher e apoiar estudantes, transformando a aula de música em um espaço seguro (Garrett; Palkki, 2021, p. 79).

A escola se caracteriza como um espaço de negociação entre identidades profissionais e identidades sexuais. Essa negociação se estabelece por meio de ajustes entre as identidades LGBTQIA+, da dualidade em assumir-se LGBTQIA+ apenas para as pessoas envolvidas na gestão escolar e colegas de profissão, mas não para estudantes (Furman, 2012; Palkki, 2015; Minette, 2016). Algumas estratégias desenvolvidas por docentes de música fazem parte da negociação entre as múltiplas identidades, tais como a separação consciente de assuntos relacionados à vida profissional e à vida pessoal (Furman, 2012, p. 169; McBride, 2016a, p. 76), o ato de esconder sua identidade sexual de outras pessoas (Paparó; Sweet, 2014, p. 20) ou o silenciamento da identidade LGBTQIA+ quando está em contato com outras pessoas (McBride, 2016b, p. 38; Natale-Abramo, 2011, p. 8; Palkki, 2015, p. 13).

Joshua Palkki (2015) explorou quais estratégias dois professores de música homossexuais utilizaram nos momentos de “sair do armário” na escola e na aula de música. Fundamentando-se em Eve Sedgwick (2007), Palkki apresenta o armário como metáfora para o silenciamento (Palkki, 2015, p. 13). Para Sedgwick (2007), o armário é um dispositivo de regulação da (homo)sexualidade que se baseia na divisão binária hétero e homossexual. “Assumir-se” ou sair do armário se constrói como “um espaço epistemológico pesado, ocupado e conseqüente” (Sedgwick, 2007, p. 35).

Em sua pesquisa com docentes de música, Palkki (2015, p. 21) observou que docentes gays e lésbicas escolhem testar situações antes de assumirem publicamente suas identidades

²⁸ “A safe space is not safe because someone says that it is safe. Safe spaces are actively created by *safe people*” (Garrett; Palkki, 2021, p. 78).

sexuais. Alguns processos de assunção da identidade sexual se modificam pela presença do privilégio em ter um/a parceiro/a (*partner privilege*). Palkki observou que “parece que ter um/a parceiro/a muda a dinâmica das situações sociais e pode alterar as interações que um professor gay pode ter com os/as membros/as da comunidade escolar” (Palkki, 2015, p. 18, tradução própria²⁹). O autor concluiu que seus colaboradores se assumiram como homens gays para a administração da escola para tentar garantir um ambiente seguro para si mesmos.

Em perspectiva similar, estão os textos de Sarah Minette (2018) e Donald Taylor (2011). Minette (2018) investigou a negociação entre as identidades sexual e profissional de professoras de música lésbicas e professores gays. Para a autora, a identidade docente é, tal como outros tipos de identidade, contextual e estabelecida por relações desenvolvidas temporal e espacialmente (Minette, 2018, p. 42). Os processos de “sair do armário”, para as/os docentes participantes da pesquisa, acontecem diariamente, implícita ou explicitamente, sendo influenciados por fatores internos (autoaceitação e autoconhecimento) e externos (família, política, sociedade, religião, questões geracionais). O manejo desses processos tensiona decisões relativas à identidade profissional docente, mas não impede as/os profissionais de se conectarem com as/os estudantes (Minette, 2018, p. 232). Assim como concluíram Brent Talbot e Karin Hendricks (2016) e Latasha Thomas-Durell (2020), Minette (2018) conclui que as/os docentes lésbicas e gays reforçaram que querem se tornar boas referências para as/os estudantes e querem ser conhecidas/os primeiro pelas suas habilidades no ensino de música, e não devido à sua sexualidade.

Donald Taylor (2011) analisou as experiências de regentes gays e lésbicas em variadas fases da carreira e suas negociações identitárias entre suas vidas pessoais e profissionais. As/os regentes participantes da pesquisa assumiram ser gays ou lésbicas para colegas de trabalho próximas/os, mas não se assumiram para as/os estudantes e suas/seus responsáveis com receio de seres discriminadas/os. Todas as pessoas entrevistadas estabelecem fronteiras nas relações com pais e mães de estudantes para proteger a si mesmas/os. No caso de homens gays, em especial, há o medo da vinculação arbitrária da homossexualidade com supostos casos de abuso infantil/pedofilia (Taylor, 2011, p. 10). Todas/os as/os participantes indicaram que, para “sair do armário”, precisam estabelecer um ambiente de confiança dentro da comunidade escolar, o que os/as leva a desenvolver filosofias de ensino focadas na criação de ambientes seguros em que as/es/os estudantes sejam valorizadas/es/os (Taylor, 2011, p. 10).

²⁹ “[...] it seems as though having a partner changes the dynamic of many social situations and may alter the interactions a gay teacher can have with members of the school community” (Palkki, 2015, p. 18).

Em um relato que expressa a busca pela relação entre ser músico, professor de música e sua identidade sexual gay, Guillermo Rosabal-Coto (2006) afirma que foi somente a partir de sua “saída do armário” que ele conseguiu se libertar de medos e preconceitos que se colocavam em seu fazer artístico e profissional como professor de música. “Ao fazer isso, eu fui capaz de desafiar meus julgamentos internos e a maneira como ensino meus/minhas estudantes até hoje” (Rosabal-Coto, 2006, p. 4, tradução própria). Também por ser vítima de opressão, tanto por ser latino, quanto por ser gay, o autor relata que sua experiência lhe permitiu “entender alunas/es/os que sofreram diferentes tipos de opressão, de uma forma que outras/os docentes que não tiveram a experiência de opressão por ser gay provavelmente o fariam” (Rosabal-Coto, 2006, p. 4, tradução própria³⁰).

A literatura revisada neste capítulo indica que, por meio de suas relações com música, estudantes LGBTQIA+ se expressam e compartilham partes de si mesmas/os e que a prática musical lhes ajuda na criação de vínculos e comunidades. Desse modo, a música é uma forma de se conectar com outras pessoas no espaço escolar e a educação musical seria uma “força positiva” na vida de estudantes LGBTQIA+. Para estudantes LGBTQIA+, a aula de música é frequentemente caracterizada como um espaço seguro.

No entanto, a noção de espaço seguro é contingencial e localizada, pois parece não abranger as experiências de pessoas trans*, pessoas racializadas e, também, parece não se estender a outras pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, como docentes LGBTQIA+. Para essas pessoas, há negociação constante entre identidades profissionais e identidades sexuais nos espaços em que atuam. A negociação de suas identidades acontece, entre outros motivos, pelo medo de perder seus empregos, caso não ocultem/silenciem suas identidades sexuais. Por isso, docentes LGBTQIA+ indicam se esforçar para tornar o espaço seguro para estudantes, ainda que a escola não lhes seja um espaço totalmente acolhedor. As discussões sobre negociação de identidades e criação de espaços seguros para docentes e estudantes de música, no entanto, parecem não se direcionar especificamente para o “T” da sigla LGBTQIA+, de modo que as experiências transgêneras parecem estar diluídas ou ignoradas na literatura (McCarthy, 2003, p. 46).

Jeananne Nichols (2013), no primeiro texto sobre educação musical e transgeneridade, de acordo com Sarah Bartolome (2016, p. 28), apontou que uma das “consequências infelizes

³⁰ “By doing so, I was able to challenge my inner judges, the way I teach my students to do to this day. [...] Being a victim of oppression myself, I felt that my personal feeling experience would enable me to understand students who had undergone different kinds of oppression, in a way that others without a gay feeling oppression experience would probably not” (Rosabal-Coto, 2006, p. 4).

dos estudos da área de educação sobre LGBT é que eles, frequentemente, consideram as experiências de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros como uma categoria, essencializando ou obscurecendo questões particulares de cada grupo” (Nichols, 2013, p. 263, tradução própria³¹). Por isso, o silenciamento de questões específicas às pessoas trans* “[...] contribui para a cultura de não aceitação que, muito frequentemente, resulta em experiências escolares cotidianas horríveis para estudantes de gêneros variantes” (Nichols, 2013, p. 263, tradução própria³²).

³¹ “One of the unfortunate consequences of LGBT education scholarship is that it often subsumes the experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender persons into one category, essentializing or obscuring the particular concerns of each group” (Nichols, 2013, p. 263).

³² “The lack of understanding contributes to a culture of nonacceptance that too often results in horrific everyday school experiences for gender-variant students” (Nichols, 2013, p. 263).

3. SOBRE TRANSGENERIDADE, MÚSICA, EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Até aqui foram discutidos textos sobre diversidade de gênero e sexualidade, incluindo a experiência de pessoas dissidentes da heteronormatividade na educação musical. No entanto, as experiências não focalizaram a transgeneridade, como categoria analítica, mesmo que as palavras “transgeneridade”, “transgênero” e “trans” tenham aparecido em alguns dos textos supracitados, porque “a emergente literatura LGBTQA na educação musical tem focado exclusivamente em lésbicas e gays, com pouca ou nenhuma menção aos pontos de vista transgêneros” (Palkki, 2020, p. 127, tradução própria³³). De acordo com Christopher Cayari (2019, p. 120), “questões trans*+” ainda são frequentemente colocadas como “tabu, exóticas ou pouco discutidas, especialmente na educação musical”.

A literatura consultada da educação musical indica que a formação de grupos musicais com pessoas LGBTQIA+ em ambientes de ensino criam espaços seguros, o que é importante para apoio e acolhimento de estudantes trans* (Nichols, 2013; Shane, 2020; Silveira, 2018). A música pode ser uma ferramenta para a expressão de si (Nichols, 2013), um dispositivo para o fortalecimento das identidades trans*, porque afasta os “limites do gênero” (Shane, 2020), ou parte integrante da própria identidade (Silveira, 2018). Assim, a música desempenha um papel central nas vidas de musicistas trans* em seu processo de busca por comunidade e autoexpressão (Fisher, 2020).

André Silva (2019), Bianca Rosina Mattia e Paulo Henrique Pergher (2017), Larissa Moreira (2018), Paulo Henrique Barroso (2021) e Rose Rocha (2021) investigaram a construção da identidade de artistas trans* na Música Popular Brasileira. As/Os autoras/es concluem que a música, ou a arte de forma mais ampla, é condição de acessibilidade para corpos dissidentes da cisgeneridade, e possibilita que pessoas trans* e travestis possam expressar a si mesmas, fortalecendo suas identidades, gerando novas epistemologias e outros movimentos culturais, como o “movimento Transviado”, que também recebe o nome de “MPBixa”³⁴. A “MPBixa” é um movimento cultural que “[...] levanta questões que interseccionam também raça e classe; questões como identidade, ocupação de espaços privilegiados, feminismo, a luta

³³ “The burgeoning LGBTQA literature in music education has focused almost exclusively on lesbians and gays, with little or no mention of transgender viewpoints” (Palkki, 2020, p. 127).

³⁴ São exemplos de artistas que integram o novo movimento da Música Popular Brasileira (MPBixa): Alice Guél, Assucena Assucena, Erick Barbi, Gloria Groove, Johnny Hooker, Jup do Bairro, Leona Vingativa, Lia Clark, Liniker, Linn da Quebrada, Luana Hansen, Luedji Luna, Mc Delacroix, Mc Pepita, Pabllo Vittar, Paula Cavalcik, Potiguara Bardo, Raquel Virgínia, Rico Dalassam, São Yantó, Tássia Reis, Tiely, Triz Rutzats, Valéria Barcellos.

contra o machismo, contra o racismo e contra as opressões do estado e das religiões [...]” (Moreira, 2018, p. 19).

Outros estudos relacionados à transgeneridade e à música focalizam nos usos da voz. Esses estudos indicam que a classificação vocal em práticas musicais é impactada por expectativas de gênero, pois a voz constitui parte da identidade de gênero. Porém, o registro da voz parece remeter apenas a dois gêneros: homem ou mulher, ambos cis, de modo que a voz grave seria um recurso masculinizante e a voz aguda seria um recurso feminilizante, o que tem sido problematizado na literatura (Caldeira, 2021, 2023a, 2023b; Constansis, 2008; Fisher, 2020; Gumble, 2019; Kienen; Silva, 2020a, 2020b; Lipson, 2013; Menezes; Cruz, 2021; Morais *et al.*, 2022; Sims, 2018; Smidt, 2019).

Bruno Caldeira (2021, p. 17) observou que “os usos que se faz da voz são aprendidos na relação com o outro e na relação com a sociedade”. Desse modo, o autor afirma que “é preciso entender que os padrões sobre o que é ser homem ou mulher, ou que caracterizam uma voz como masculina ou feminina, apesar de poderem ser medidos e apresentados em números, são resultados de construções e convenções sociais” (Caldeira, 2021, p. 52). Isso sugere a existência da “estética vocal dos gêneros”, compreendida como “o conjunto de padrões comportamentais vocais que se deve adotar para ser reconhecido/ouvido como sendo homem ou mulher [...]” (Caldeira, 2021, p. 103), pois,

[d]o mesmo modo que o gênero adquire vida a partir de uma estética de gênero que “veste” o corpo em função de uma atribuição arbitrária de gênero que tem como base as genitálias de uma pessoa, a estética vocal dos gêneros vem à tona por uma estilística vocal considerada apropriada de acordo com o gênero atribuído à laringe de quem fala ou canta em função também de suas genitálias (Caldeira, 2021, p. 110).

Buscando ampliar as possibilidades da estética vocal, Bê Smidt (2019) explorou maneiras de construir uma voz não binária que não seja identificada em categorias fixas e pré-determinadas de gênero. Para isso, a autora relata o processo de descoberta da sua voz não binária, compreendendo que “a voz é, entre outras coisas, um veículo e um marcador de gênero” (Smidt, 2019, p. 121). Com o uso de ferramentas digitais, a autora afirma que foi possível reconhecer sua voz não binária e observa que “[d]a mesma forma que há roupas que fazem eu me sentir pertencente ao meu corpo, há jeitos de usar a voz que me proporcionam a mesma sensação, e não teria porque eu não trazer esse sentimento de bem estar [sic] para a minha produção artística também” (Smidt, 2019, p. 121).

Outros relatos autobiográficos sobre o uso da voz de pessoas trans* no canto aparecem na literatura (Constansis, 2008; Gumble, 2019). Maevon Gumble (2019) narrou, em uma autoetnografia *queer*, suas experiências como uma pessoa trans não binária e os usos e modificações de sua própria voz falada e cantada. Alexandros Constansis (2008) narrou o processo de desenvolvimento de sua “vocalidade transmasculina” (*FTM Vocality*) e apresentou procedimentos que impactam a emissão vocal de pessoas trans*, como a hormonização³⁵ (que tem efeitos globais no corpo, incluindo a voz), a laringoplastia ou tireoplastia (tipo IV)³⁶, e o uso de *binder*³⁷ ou espartilhos (que afetam a qualidade da respiração).

As/Es/Os autoras/us/es também sugeriram, na literatura consultada, como docentes cis de música podem apoiar e acolher estudantes trans* e travestis em suas aulas. Christopher Cayari, Felix Graham, Emma Jampole e Jared O’Leary (2021), Joshua Palkki (2020) e Matthew Garrett e Joshua Palkki (2021) destacam pontos que devem ser observados por docentes cis em relação a estudantes trans* no dia a dia escolar, como: o uso do nome social, o uso do pronome que a/e/o estudante trans* utiliza e em qual contexto o utiliza, a tradição do uso de roupas marcadas por gênero em apresentações públicas (vestidos para mulheres e ternos para homens) e a elaboração de políticas escolares para a proteção de estudantes trans*, consoantes às políticas públicas mais amplas de proteção a essa população.

Cayari *et al.* (2021) encorajam docentes de música a buscar ativistas trans*, em diversas mídias, para informações sobre a comunidade e exemplos de compositoras/es/ies e *performers* trans* (Cayari *et al.*, 2021, p. 54). Eles/as/us defendem que professoras/es aliadas/os devam ser antitransfóbicas/os, o que “inclui a defesa dos direitos de pessoas trans quando não estão presentes, além de oferecer seu apoio enquanto empodera pessoas trans para falar por si mesmas” (Cayari *et al.*, 2021, p. 55, tradução própria³⁸). Esse empoderamento pode ocorrer a partir da construção da aula de música como espaço seguro e do estabelecimento de alianças entre professoras/es de música e estudantes trans*³⁹.

O que essas/us/es autoras/ies/es recomendam, a partir de uma perspectiva antitransfóbica, é relevante para o contexto brasileiro tendo em vista que discriminações,

³⁵ Processo de ingestão de hormônios (em geral, testosterona ou estrogênio) de modo a alcançar as transformações corporais.

³⁶ Procedimento cirúrgico que aumenta a tensão nas cordas vocais, deixando a emissão vocal mais aguda.

³⁷ Peça de roupa ou de tecido utilizada para minimizar ou alterar a aparência dos seios.

³⁸ “[...] being antitransphobic includes advocating for the rights of trans people when they are not present as well as offering your physical (or digital) presence and emotional support while empowering trans people to speak for themselves” (Cayari *et al.*, 2021, p. 55).

³⁹ Um exemplo de aliança estabelecida entre pessoas cis e trans* vinculadas à música pode ser encontrada no texto de Cayari (2019).

bullying, transfobia/cissexismo sofridos na escola ou universidade têm ocasionado altos índices de exclusão escolar de pessoas trans* e travestis.

Relatos de experiências de diversos tipos de discriminação vivenciados por pessoas trans* e travestis expõem a marginalização à qual essa identidade é submetida. A literatura brasileira aponta que essas identidades representam rupturas aos princípios cisheteronormativos em contextos educacionais, evidenciando a escola como um campo de tensões, e analisa causas e efeitos da exclusão escolar, referida também como expulsão institucionalizada (Acosta, 2019, p. 84) ou evasão involuntária⁴⁰ (Andrade, 2012, p. 247).

O abandono da escola sinaliza o fracasso escolar em relação à educação formal de pessoas trans* e travestis. A concretização desse fracasso se dá por ações discriminatórias cotidianas, como: a dificuldade em usar roupas e adereços que expressem a identidade de gênero de pessoas trans* e travestis, o desrespeito ao nome social e violências no uso dos banheiros, divididos em “banheiros de meninas” e “banheiros de meninos” (Duarte, 2015; Lopes, 2017; Salvador, 2019; Santos, 2015; Reis; Pinho; 2016; Torres, 2012). Além disso, as práticas escolares binárias divididas entre “meninos e meninas” fazem com que existam casos de regulação e humilhação sobre as identidades de gênero dissidentes da cisgeneridade, transformando o espaço escolar num espaço de vigilância de gênero, como uma “escola-polícia, escola-igreja, escola-tribunal” (Peres, 2009, p. 249). Diante desse contexto, Keila Simpson afirmou que a travesti não frequenta a escola, “não porque não queira estudar”, mas para evitar o sofrimento (Simpson, 2011, p. 112).

Luma Andrade (2012, p. 246) indicou alguns elementos que influenciam na permanência de travestis no espaço escolar, quais sejam:

1. Não reconhecimento do nome feminino da travesti no momento da frequência e mesmo no cotidiano escolar;
2. Impedimento de acesso ao banheiro feminino;
3. Projeto Pedagógico que não reconhece a existência e singularidades da travesti na escola;
4. Ausência no currículo escolar de livro didático de conhecimentos sobre diversidade sexual;
5. Falta de formação para a comunidade escolar sobre a diversidade sexual, em especial no que se refere às travestis;
6. Desrespeito ao princípio laico do estado;

⁴⁰ Os termos apresentados são sinônimos de evasão escolar. Porém, o termo “evasão escolar” não é utilizado amplamente na literatura relacionada às transgeneridades e travestilidades na educação brasileira, pois, segundo Tássio Acosta (2019, p. 85) “olhar a interrupção da escolarização de transexuais e travestis sob a perspectiva da evasão escolar é uma forma higienizante de não reconhecer, ou de silenciar e invisibilizar o processo de exclusão escolar institucionalizado imposto sobre suas vidas”.

7. Regimento Escolar que simbolicamente pune as expressões culturais das travestis na escola; ou a ausência deste induzindo os gestores a determinarem normas fundadas em um *habitus* heteronormativo;
8. Não aceitação ou criação de artifícios para o impedimento da participação das travestis na festa de formatura e em outras celebrações.

A exclusão escolar de pessoas trans* e travestis ocorre no período de “fabricação do corpo e da identidade de transexuais e travestis” (Santos, 2010, p. 81) e as leva à exclusão social, empurrando-as às margens sociais. O processo de marginalização ao qual pessoas trans* e, em especial, travestis, são submetidas reitera a imagem negativa que paira no imaginário social sobre essas identidades (Andrade, 2012; Oliveira, M. 2020; York; Oliveira; Benevides, 2020), o que as rotula como “monstros” (Bohm, 2009).

A partir do entendimento de monstruosidade proposto por Michel Foucault, Alessandra Bohm (2009) observa que, em ambiente escolar, a travestilidade seria uma “monstruosidade” e, conseqüentemente, as travestis seriam “monstros” na instituição escolar. Ao se referir a “monstros”, a autora destaca que “o marcador identitário do gênero se sobrepõe à categoria humana, muitas vezes levando as travestis a uma vida marginalizada, sub-humana” (Bohm, 2009, p. 14).

Considerando que as identidades trans* e travestis podem representar “um desafio perturbador à organização e aos princípios heteronormativos que habitam também a escola” (Bohm, 2009, p. 81), a presença de pessoas trans* e travestis no espaço escolar pode potencializar a construção de novas aprendizagens, convivências e conhecimentos no espaço escolar, sobretudo se houver discussões e debates sobre práticas discriminatórias (Reidel, 2013, p. 46). Por isso, tentando distanciar a identidade de pessoas trans* e travestis das narrativas exclusivas sobre violência, o que as coloca em identidades monolíticas, é importante realçar como essas identidades se estabelecem nas relações escolares.

Estudantes não inteligíveis à norma cisgênera constituem ativamente a socialização em seus contextos de ensino, interferindo em suas dinâmicas. Os silenciamentos impostos à identidade trans* e travesti são desestabilizados por meio das estratégias desenvolvidas por estudantes na escola (Alexandre, 2017; Andrade, 2012; Barros, 2014; Braga, 2012; Oliveira, M. 2020). Algumas estratégias são a “invisibilidade” de sua identidade de gênero, numa tentativa de passar despercebida/e/o; o uso da identidade como estratégia de mobilização social; o estabelecimento de alianças e a atuação política nos movimentos LGBTQIA+. Alexandre (2017, p. 95) afirmou que, apesar de ocuparem o “não-lugar” na escola, pessoas trans* e

travestis desenvolvem algumas resistências, pela via da subversão à norma escolar, ou alguns assujeitamentos tácitos, o que demonstra que

[t]odas essas questões denotam o caráter dialógico que cada sujeito assume nas relações sociais, quer seja por se submeter, resistir ou subverter a lógica opressora, ou mesmo por buscar institucionalmente via “conhecimento”, “agressividade”, “auto-repressão” ou “habilidade esportiva” meios de sobrevivências no espaço escolar (Alexandre, 2017, p. 95).

Algumas estratégias acionadas por pessoas trans* no espaço escolar podem, muitas vezes, apagar as diferenças entre cisgeneridade e transgeneridade. Essas estratégias de apagamento da diferença simulam a “normalidade” e provocam a “ausência de uma representação própria de si”, colocando pessoas trans* e travestis ainda em condições de subalternidade (Braga, 2012, p. 19). O apagamento da diferença, ou assujeitamento parcial à cisheteronorma (Andrade, 2012, p. 249), é uma estratégia de resistência que se utiliza de “elementos constitutivos de uma branquidade cis heterossexual hegemônica” (Oliveira, M. 2020, p. 57).

Apesar do abandono escolar, há uma emergente presença de pessoas trans* e travestis nas universidades brasileiras, incentivada por políticas de democratização do ensino superior e ações de cursinhos pré-vestibulares voltados especialmente à população trans*⁴¹ (Itaqui, 2018; Santos, 2023; Scote; Garcia, 2020; Silva; Bueno, 2020). Junto às ações afirmativas, os pareceres e resoluções⁴² garantem o uso do nome social e são elementos que colaboraram para a ampliação da população trans* no ensino superior (Scote; Garcia, 2020, p. 9; Silva; Vaz, 2019, p. 213).

Ainda que o amparo legal seja importante para que as pessoas trans* e travestis ingressem nesse nível de ensino, “[a] aprovação do nome social, por exemplo, nas universidades não é uma garantia imediata de sua efetivação” (Bento, 2014, p. 177). Isso indica que, apesar das normativas adotadas junto aos órgãos da administração das universidades brasileiras, ainda pode haver práticas transfóbicas/cissexistas, evidenciando a vulnerabilidade social de pessoas

⁴¹ O Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE) mapeou cursinhos pré-vestibulares “[...] que buscam sanar a falha da educação brasileira em incluir e manter pessoas trans em seus quadros”. São alguns desses cursos: Casa 1 (SP), Cursinho (R)Existência (PA), Cursinho Triu (SP), Escola Preparatória da UFABC (SP), Educar e Transformar (PE), Educatrans (SE), Manas na Escola (RS), Pré-Enem (BA), PreparaNem (RJ), PreparaTrans (GO), Programa de Re(ex)istência LGBT (BA), TransCidadania (SP), TransForma (SP), TransFormação (SP), TransENEM (RS), TransEnem (MG), TransPassando (CE), TransVest (MG), Transviando o ENEM (BA), TravestiVest (ES) e Tô Passada (PR).

⁴² Ver Resolução n.º 12/2015 da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/sdh/resolucao_cndc_lgbt_n12_2015_parecer_ref_identidade_de_genero_na_educacao.pdf. Acesso em: 17 fev. 2022.

trans* e travestis (Lages; Duarte; Araruna, 2021, p. 725). Por isso, tal como na escola, a transfobia/cissexismo também pode estar presente na universidade, “[...] o que faz com que estas pessoas tenham dificuldade de permanecer ou que tenham que enfrentar dificuldades diárias inimagináveis às pessoas cisgêneras heterossexuais” (Souza, 2019, p. 77).

Apesar dos casos de transfobia/cissexismo, as instituições de ensino podem se tornar espaços propulsores de enfrentamentos à normalização violenta. A literatura indica haver necessidade de debates acerca de questões de gênero e sexualidade nos espaços de ensino (Amorim, 2018; Barros, 2014; Bohm, 2009; Braga, 2012; Brito, 2020; Peres, 2009). Na contramão da pedagogia da violência (Alexandre; Salgado, 2017, p. 11; Andrade, 2012, p. 248), algumas autoras – entre elas, professoras travestis – sugerem outras “pedagogias” para o desenvolvimento de espaços de ensino acolhedores para pessoas trans* e travestis, como a pedagogia da desobediência (Odara, 2020), a pedagogia do salto alto (Reidel, 2013), a pedagogia das travestilidades (Passos, 2022) e a pedagogia transviad@ (Bento, 2017; Salvador, 2019).

Essas propostas se aproximam de uma pedagogia em comum: a pedagogia *queer* (Louro, 2001), que “[...] sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência” (Louro, 2001, p. 552). As proposições indicam que questões emergentes das travestilidades e das transgeneridades em instituições de ensino podem ser tanto uma reivindicação para se (re)pensar a formação e a atuação docente, a partir de uma perspectiva de (trans)gênero, como um “convite para que o/a professor/a possa olhar para sua própria sexualidade e pensar a construção histórico-cultural da travestilidade, questionando a heteronormatividade que toma como universal a sexualidade branca, de classe média e heterossexual” (Santos; Rodrigues, 2014).

As novas proposições pedagógicas e as reflexões sobre (trans)gênero na formação docente podem ser incentivadas com a atuação de docentes dissidentes da cisheteronormatividade. No entanto, na literatura consultada há predomínio de estudos acerca de estudantes trans* e travestis na educação básica ou no ensino superior. Apesar de serem importantes, pois esses estudos podem embasar políticas públicas para a educação (Amaral *et al.*, 2010, p. 306), a ocorrência menor de trabalhos sobre a presença de pessoas trans* em cursos de formação de professoras/ies/es e sobre a prática docente de pessoas trans* e travestis pode sinalizar a presença ainda reduzida dessas/us/es profissionais.

Ao participar “de estudos de Educação e do movimento LGBT”, Marina Reidel (2013) conheceu outras professoras trans* e travestis e observou que

[r]aras se apresentam como travesti ou transexual e procuram uma ONG ou secretarias locais para pedir apoio ou algum tipo de informação e/ou proteção. Também encontrei várias que não assumiam a condição de professora trans e, sim, de professora mulher, para não expor a vida pessoal ou não provocar discussões em torno do tema da sexualidade na escola, com medo da reação da comunidade escolar, ou mesmo medo de sofrerem represálias políticas e religiosas (Reidel, 2013, p. 73).

Por meio de sua pesquisa de mestrado, Reidel analisou histórias de vida de docentes “transexuais e travestis” e percebeu que suas vidas foram “marcadas pelas experiências onde o sofrimento decorrente da transfobia de toda sociedade era um elemento muito forte apresentado” (Reidel, 2013, p. 72-73). Ela observou que, “mesmo com número reduzido, estas professoras [transexuais e travestis] apresentam-se com posicionamento firme acerca da identidade assumida e são, na maioria das vezes, referências para os alunos”.

No entanto, apesar do “número reduzido” de docentes, docentes trans* e travestis estão nas instituições de ensino. Andreia Cantelli e Sayonara Nogueira (2018), em censo realizado pelo Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE), localizaram um total de 90 pessoas trans* e travestis que são docentes ou discentes das diferentes licenciaturas brasileiras. Categorizando por áreas de formação, as autoras observaram que a maioria das pessoas trans* e travestis respondentes são formadas no curso superior de Letras ou de Artes. As autoras acreditam que

[...] esse número possa ser bem maior, uma vez que a maioria das pessoas que responderam o censo, denunciaram assédio, violência e transfobia, dessa forma, muitas pessoas travestis, mulheres e homens transexuais que atuam na educação ou na pesquisa escondem suas identidades de gênero ou em caracteres andrógenos ou em possibilidades de vida delimitadas per [sic] características cisgêneras (Cantelli; Nogueira, 2018, p. 5).

Como um campo de investigação em emergência, os estudos sobre a docência trans* e travesti, no Brasil, buscam compreender as experiências de professoras/ies/es trans* e travestis nos contextos em que atuam, em sua maioria, a escola de educação básica (Almeida; Mota, 2009; Caetano; Garcia, 2010; Cardoso, Dias, 2020; César; Santos; Silva, 2019; Franco, 2009; 2014; Franco; Cicillini, 2013; 2015; Gonçalves Júnior, 2019; Martins, 2016; Medeiros, 2019; Modesto, 2017; Moreira, 2020; Passos, 2019; Pieri, 2017; Reidel, 2013; Santos, 2010; 2017; Santos, 2015; Sevilla, 2014; Torres, 2010; 2012; Torres; Prado, 2014; York, 2020). Já na

área de música, os trabalhos encontrados sobre docência trans* analisam a inserção profissional de uma docente de música trans (Bartolome, 2016; Bartolome; Stanford, 2018).

Entendendo que docentes não se desvinculam das marcas das sexualidades e do gênero no exercício da profissão (Franco, 2009, p. 54), a presença de professoras trans* e travestis na escola provoca impactos tanto em estudantes, quanto em docentes e outros sujeitos envolvidos no processo educativo (Almeida; Mota, 2009; Franco, 2009; 2013; Reidel, 2013; Santos, 2015; Torres, 2010; 2012; Torres; Prado, 2014).

Docentes trans* e travestis são “ditas como hipersexualizadas e percorrem outro universo que provoca certo mal estar [sic] escolar e perturba a ordem, desacomodando e revendo conceitos e preconceitos” (Reidel, 2013, p. 58). Isso acontece porque “o corpo da professora é um texto onde o silêncio do armário torna-se quase impossível” (Torres, 2012, p. 78), ou seja, não há possibilidade de esconder-se sob um “uniforme sóbrio” (Louro, 2017, p. 461). A vigilância sobre os corpos de professoras trans* e travestis é violenta, uma vez que elas/us/es podem ser reconhecidas/es/os, ao mesmo tempo, como objeto de sedução e de repulsa (Reidel, 2013, p. 58; Torres, 2010, p. 43).

Como presenças incômodas, a existência de docentes trans* e travestis pode desestabilizar a cisheteronormatividade, o que as deixa em um constante estado de tensão, pois “[...] estão sempre atentas à possibilidade de serem eliminadas” (Torres, 2010, p. 49). Sua(s) presença(s) pode(m) gerar desconfiança, retaliações, perseguições e demissões, o que implica numa constante negociação com outras pessoas em seus contextos profissionais (Torres, 2012, p. 335; Torres; Prado, 2014, p. 211).

Assim como estudantes trans* e travestis, essas/us/es docentes desenvolvem estratégias contra a cisheteronormatividade de seus ambientes de atuação profissional, buscando transformar esses espaços em locais de pertencimento e reconhecimento de si (Davi; Bruns, 2012; Dias; Carvalho; Oliveira, 2016; Modesto, 2017; Passos, 2019; Moreira, 2020). Em alguns casos, há total negação da sua identidade de gênero (Caetano; Garcia, 2010; Santos, 2015, p. 99). Jaqueline Gomes de Jesus e Hailey Alves (2010, p. 13) observam que,

No que se refere às mulheres transexuais e às travestis, é patente que, em nossa sociedade, elas não recebem o mesmo tratamento dado às mulheres cisgênero, popularmente tidas como mulheres “de verdade”, tampouco as mesmas oportunidades, de modo que as mulheres transexuais e as travestis, além de serem vitimadas pelo machismo, também o são por uma forma de sexismo, de base legal-biologizante, que lhes nega o estatuto da feminilidade ou da “mulheridade”.

O não reconhecimento da identidade de gênero indica a existência de zonas de abjeção em que docentes trans* e travestis estão inseridas/es/os. Essa negação pode, inclusive, partir das próprias pessoas trans* e travestis que querem se distanciar de identidades de gênero “espalhafatosas” (Caetano; Garcia, 2010, p. 118). Como afirmam Márcio Caetano e Regina Garcia (2010, p. 119), “para ser professora e sustentar esta identidade profissional, o sujeito é obrigado a calcular cada movimento, cada vestimenta, cada desejo e cada discurso”, sugerindo um efeito performativo de “docência-decente”.

Dayana Santos (2017) reflete sobre dois tipos de docência: a docência-decente e a docência-abjeta. Refletindo sobre a docência feminina ocidental, Santos observa que a docência foi compreendida “como uma extensão das funções maternas de cuidadora [...]”, o que produziria a docência-decente (Santos, 2017, p. 6). Porém, “as professoras trans* com seus corpos e práticas fabricadas fora das normas de gênero e sexualidade [colocam] em xeque tal estatuto de docência-decente” (Santos, 2017, p. 6). Ao instituir a docência-decente se produz um território de abjeção no contexto de ensino, a docência-abjeta.

Como um dispositivo para se distanciar da docência-abjeta e aproximar-se da docência-decente, há a indicação de que “a professora trans* deve se assumir como transexual, pois à travesti destina-se somente a prostituição, as ruas, as pistas e o escândalo” (Santos, 2017, p. 1), mas é preciso considerar, no entanto, que “[...] as atitudes docentes e as formas de se colocar no mundo como professora trans* são múltiplas e singulares” (Santos, 2017, p. 13).

Sara Wagner Gonçalves Júnior (2019) apresenta um relato de teor autobiográfico que exemplifica a docência-abjeta. A autora e professora, que se identifica como travesti com deficiência, contou que, durante sua atuação como professora, foi, arbitrariamente, acusada de “apologia ao lesbianismo” (Gonçalves Júnior, 2019, p. 120), o que ocasionou sua transferência de escola. Gonçalves Júnior (2019) reflete que a sua transferência foi motivada pelo pânico moral acionado pela “ideologia de gênero”⁴³. A institucionalização do pânico moral é mantenedora de “corpos travestis fora dos grupos merecedores de processos maiores de inclusão e cidadanização” (Gonçalves Júnior, 2019, p. 121).

Nesse sentido, Fernando Seffner e Marina Reidel (2015, p. 446) atribuem ao pânico moral a ideia de que professoras transexuais e travestis seriam “pouco confiáveis para servir de exemplo às novas gerações, portanto, inadequadas para estar em sala de aula, frente à

⁴³ Segundo Carolina Lagnor (2017, p. 11), “a ‘ideologia de gênero’ é uma produção discursiva heteronormativa que se utiliza de alguns conceitos localizados nos estudos de gênero para deslegitimar as teorizações acadêmicas e reivindicações dos movimentos sociais”.

‘inocentes’ crianças e jovens”. Para o autor e a autora, a ação de professoras travestis e transexuais questiona a norma de que “a professora ideal” não teria corpo e sua função seria similar à função de maternagem (Seffner; Reidel, 2015, p. 446). Seffner e Reidel observam que

As professoras travestis e transexuais entram “inteiras” em sala de aula, elas são fortemente corpo, e por conta desta forte presença corporal, se preocupam também em ser fortemente intelecto. Ser intelecto ajuda a compensar, no ver delas, a forte presença do corpo, que não tem como ser disfarçado, ainda mais pelas polêmicas acerca do uso do banheiro, do nome social, dos implantes de silicone, do processo transexualizador. Para uma professora que era chamada e percebida como homem na escola, quando ela vem transformada em mulher, seu corpo é o alvo de muitas atenções. Para evitar isso, ela busca se apresentar como uma professora reconhecidamente capaz [...]. Quanto mais o corpo e seu apelo erótico se presentificam na sala de aula, mais as professoras travestis e transexuais se esforçam por serem vistas como professoras competentes [...] (Seffer; Reidel, 2015, p. 460).

Em relação a docentes de música que se identifiquem como pessoas trans* e travestis são escassos os estudos que abordem essa questão (Bartolome, 2016; Bartolome; Stanford, 2018). Sarah Bartolome (2016) e Sarah Bartolome e Melanie Stanford (2018) apresentaram a narrativa de Melanie, uma professora de música trans na sua entrada na profissão docente. Bartolome (2016) partiu de sua própria experiência como professora do curso de graduação de Melanie e narrou sua percepção sobre o processo de transição da aluna. Por meio de um estudo longitudinal, Bartolome (2016) evidenciou a construção da identidade docente de Melanie à medida que foi consolidando sua identidade transgênera.

Ao compartilhar com Bartolome suas memórias de infância, que envolvem tensões de gênero no coral escolar, *bullying*, tentativa de suicídio e o diagnóstico de disforia de gênero, Melanie afirmou que a música foi importante para acolher sua identidade feminina (Bartolome, 2016, p. 34). Ao entrar na universidade, Melanie começou a construir a si mesma usando cabelos longos, brincos e sutiãs (Bartolome, 2016, p. 36).

No entanto, Melanie passou por conflitos durante o curso de graduação e em suas primeiras aproximações com a escola. Ela conta que “[suas/seus] colegas cisgêneros não reconhecem todas as coisas extras nas quais [tem] que pensar enquanto [está] ensinando”, pois até falar lhe causava preocupações:

Como quando estou falando, estou constantemente pensando: “Oh, é um tom muito agudo? É um tom muito grave? Como estou soando em termos de inflexão? Minha frequência fundamental está muito grave? Como está minha voz? Meus maneirismos são femininos o suficiente?”. Enquanto isso, elas/eles [seus/suas colegas cis] podem apenas dizer: “OK, vamos lá!” e ensinar. Elas/eles estavam mais preocupadas/os em ensinar. E eu tinha esses mesmos

medos, mas também tinha aquele medo extra de “Oh, meu deus, eles/as poderiam reconhecer que eu não sou mulher” (Bartolome; Stanford, 2018, tradução própria⁴⁴).

Ao finalizar o curso de graduação, Melanie conseguiu seu primeiro emprego como professora de música no ensino primário, na cidade de Houston (EUA). Ao começar a dar aulas, Melanie estava preocupada em parecer “passável” e perguntava: “minhas roupas e cabelo são femininos o suficiente? Minha voz soa feminina? Será que as/os estudantes de 8 anos irão reconhecer que sou transgênero?” (Bartolome, 2016, p. 25, tradução própria⁴⁵). Melanie estava preocupada com o impacto que sua presença teria nas/os estudantes e como o seu gênero iria impactar o ensino. Por isso, utilizou algumas estratégias para se transformar em “Miss Stanford”, como a adequação vocal, o uso de falsete, mesmo que isso tenha lhe causado fadiga na laringe, e o desenvolvimento de sinais não verbais para poupar-lhe a voz. A autora concluiu, ao narrar a história de Melanie, que a identidade de gênero afeta todos os aspectos do ensino e da aprendizagem de música (Bartolome, 2016, p. 42).

É possível perceber, a partir dos textos revisados, que diversos pontos sobre os temas de transgeneridade, música, educação e docência têm sido discutidos nos âmbitos acadêmicos da educação e da educação musical. Em textos relacionados à música, algumas considerações emergem: 1) a música desempenha um papel central nas narrativas de pessoas trans* e travestis; 2) ela tem um papel único no processo de pertencimento, autoexpressão, construção de si, fortalecimento de identidade e troca de afetos (Fisher, 2020, Nichols, 2013; Shane, 2020); 3) a aula de música tem o potencial de ser um espaço seguro para estudantes LGBTQIA+; 4) a música é condição de acessibilidade para corpos trans* e travestis para expressão de si mesmas, o que ocasiona a geração de novas epistemologias (Mattia; Pergher, 2017; Moreira, 2018; Rocha, 2021; Silva, A. A. 2019).

Nos textos relacionados à educação, em âmbito nacional, há a evidenciação do panorama de exclusões, invisibilidades e violências sofridas por pessoas trans* e travestis, sobretudo na educação básica. O acesso e permanência de pessoas trans* e travestis na escola, caracterizada como um espaço de tensões, dá-se na elaboração de estratégias de negociação

⁴⁴ “My cisgender peers don’t recognize all the extra things I have to think about while I am teaching. Like when I am speaking, I am constantly thinking, ‘Oh, is it too high of a pitch? Is it too low of a pitch? How am I sounding inflection-wise? Is my fundamental frequency too low? How’s my voice? Are my mannerisms feminine enough?’ Meanwhile they can just say, ‘OK, here we go!’ and teach. They were worried more about teaching. And I had those same fears, but I also had that extra fear of ‘Oh my gosh, they could recognize that I am not female.’” (Bartolome; Stanford, 2018).

⁴⁵ “[...] she is also worried about ‘passing’: Are my clothes and hair feminine enough? Does my vocal model sound female? Will my 8-year-old students recognize that I am transgender?” (Bartolome, 2016, p. 25).

com a cisheteronormatividade vigente no espaço escolar. Dessa forma, a literatura revisada indica que a escola é um campo de tensões, bem como a universidade, mas que esses espaços podem se constituir como propulsores de mudanças e novas aprendizagens.

Os textos revisados sobre docência trans* e travesti indicam que, apesar de existirem em menor número que docentes cisgêneras/os, professoras, sobretudo, travestis atuam em escolas de educação básica. Para docentes trans* e travestis, o “armário” deixa de ser um dispositivo possível de ser acionado, o que pode limitar suas ações em seus contextos de atuação profissional. Sua presença pode provocar tensões, perseguições e demissões. Para enfrentar o cotidiano profissional, as docentes buscam transformar seus locais de trabalho em locais de pertencimento (Davi; Bruns, 2012; Dias; Carvalho; Oliveira, 2016; Modesto, 2017; Passos, 2019; Moreira, 2020) e, como estratégia, podem até negar sua própria identidade de gênero (Caetano; Garcia, 2010; Santos, 2015).

No entanto, observo que alguns aspectos dessa discussão fragmentada em eixos (transgeneridade, música, educação e docência) carecem de aprofundamento e problematização, como a investigação do duplo espaço habitado por docentes trans* de música. Por um lado, a aula de música tem sido caracterizada como “espaço seguro”, em que há construção de pertencimento, autoexpressão, fortalecimento de identidade e troca de afetos, conforme previamente indicado. Por outro lado, a educação, em contexto brasileiro, tem sido caracterizada em sua dimensão de exclusões, invisibilidades, enfrentamentos e violências.

Na área de música foram localizados apenas dois textos sobre a experiência de uma professora de música trans, em contexto estadunidense (Bartolome, 2016; Bartolome; Stanford, 2018). Nos textos há a narrativa da construção de “Miss Stanford” (Bartolome; Stanford, 2018), o que caracteriza um percurso transgênero autobiográfico não replicável, uma vez que a identidade docente é contextual e se desenvolve por meio de relações construídas ao longo do tempo e no espaço em que a/e/o docente se insere. Outros dois textos foram encontrados na área de música no Brasil e sinalizam a vontade de pessoas trans* de tornarem-se docentes de música (Ferreira, 2020; Silva; Mota, 2021).

O contexto até aqui delineado aponta para a necessidade de ampliar a discussão sobre gênero e transgeneridade na educação musical, sobretudo a partir da perspectiva de docentes de música trans* e travestis, especialmente no Brasil. Foi com base nesse contexto que desdobrei o objetivo geral desta pesquisa, antes apresentado – qual seja, compreender a trajetória de pessoas trans* e travestis para tornarem-se docentes de música – nas seguintes questões: 1) quais caminhos docentes trans* e travestis percorreram para se inserir na docência de música?

2) como docentes de música trans* e travestis negociam com a cisheteronormatividade em seus contextos de formação e/ou atuação profissional? 3) quais estratégias de regulação de gênero são desenvolvidas na atuação de docentes trans* e travestis?

No capítulo a seguir, apresento o referencial teórico do trabalho, constituído pelos conceitos de performatividade de gênero, cisheteronormatividade, sujeição e abjeção, advindos da teoria *queer*, e pelo conceito de vidas precárias, a partir de Judith Butler, que foram emergindo durante a realização da revisão de literatura.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 TEORIA *QUEER*

O enquadramento epistemológico desta pesquisa é *queer*. Por enquadramento epistemológico, tenho a intenção de evocar a ideia de Judith Butler⁴⁶ sobre molduras que recortam a imagem/situação/fenômeno, ao mesmo tempo que a/o ampliam e direcionam o olhar. Ainda que o enquadramento ou moldura não sejam capazes de conter a totalidade do que busca transmitir, pois “[a]lgo ultrapassa a moldura que [...] não se ajusta à nossa compreensão estabelecida das coisas” (Butler, 2020, p. 24), são necessários para apreendermos algo do mundo.

Com o enquadramento epistemológico *queer*, aproximo-me do que, em inglês, seria um insulto. *Queer* significa algo como bicha, viado, transviado, estranho, esquisito, excêntrico. Esse insulto “constituiu-se num enunciado performativo que fez e que faz existir aqueles e aquelas a quem nomeia” (Louro, 2007). Desse modo, o termo tem funcionado como “uma expressão guarda-chuva que servia para acomodar todos desviantes da sexualidade ‘normal’: lésbicas, gays, travestis, bissexuais, transgêneros, drag-queens e kings, etc. etc.” (Louro, 2007).

Segundo Butler (2021a, p. 13), o chamamento injurioso exerce sua força sobre a pessoa à qual se refere e, nessa interpelação, múltiplas respostas podem ser produzidas. A existência da injúria oferece, de forma paradoxal, a existência social dos sujeitos que tenta ferir pelo discurso, ainda que seja estigmatizada. O insulto pode ser ressignificado, de modo que sua força, em vez de violenta, pode se transformar em afirmação e resistência daquelas/us/es que são interpeladas/es/os. No processo de ressignificação do termo pelo qual se foi insultado há um poder performativo que “esvazia” o termo do seu sentido pejorativo (Salih, 2022, p. 159).

A reapropriação subversiva do termo *queer* pelas pessoas as quais o termo deveria insultar constitui o indicativo de um discurso insurrecional. Com isso, a violência que, outrora, o signo ocasionava é desmobilizada. No insulto *queer* ressignificado, há a emergência de

⁴⁶ Butler identifica-se como uma pessoa não binária. Em inglês, utiliza os pronomes “they/them”, que seria traduzido para o português como “elu/delu”. Neste texto, refiro-me à elu utilizando seus pronomes ou faço menção a seu próprio nome. GLEESON, Jules. Judith Butler: ‘We need to rethink the category of woman’. Entrevista. *The Guardian*, 07 set. 2021. Disponível em: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2021/sep/07/judith-butler-interview-gender>. Acesso em: 05 mar. 2024. PROFESSOR JUDITH BUTLER, *Birkbeck - University of London*. Disponível em: <https://www.bbk.ac.uk/about-us/fellows/judith-butler#:~:text=Judith%20Pamela%20Butler%20is%20the,radical%20ethics%2C%20and%20critical%20theory>. Acesso em: 05 mar. 2024.

significados que indicam “mais do que uma identidade”, “mais do que uma nova posição de sujeito ou um lugar social estabelecido” (Louro, 2007), pois “*queer* não designa identidade, mas aliança” (Butler, 2023, p. 79).

Ainda que o termo *queer* não descreva de forma plena os sujeitos submetidos ao insulto, “o termo tem sido ponto de encontro discursivo de lésbicas e gays mais jovens e, em outros contextos, de intervenções lésbicas e, ainda em outros contextos, de bissexuais e heterossexuais para quem o termo expressa uma afiliação política anti-homofóbica” (Butler, 2019a, p. 381).

Segundo Guacira Lopes Louro, o “[...] *queer* indica um movimento, uma inclinação. Supõe a não-acomodação, admite a ambigüidade, o não-lugar, o trânsito, o estar-entre. [...] [Q]ueer sinaliza uma disposição ou um modo de ser e de viver” (Louro, 2007), colocando-se contra qualquer tipo de normalização (Louro, 2001, p. 546).

Em português⁴⁷, o sentido que a palavra *queer* poderia evocar se perde com o uso do estrangeirismo e “[...] soa suave (cuier), quase um afago, nunca uma ofensa. Não há rubores nas faces nem vozes embargadas quando em um congresso científico lemos, escrevemos ou pronunciamos *queer*” (Pelúcio, 2014).

A partir da ressignificação do signo *queer* nasce o que se tornou a Teoria *Queer*. Segundo Richard Miskolci (2007), o termo “Teoria *Queer*” foi utilizado, em ato inaugural, em fevereiro de 1990, pela teórica feminista Teresa de Lauretis, visando “contrastar o empreendimento analítico que um conjunto de pesquisadores desenvolvia em oposição crítica aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e de gênero”. O ato de denominação da Teoria *Queer* sinalizava a emergência de um “novo pensamento radical sobre a sexualidade” (Miskolci, 2014).

A Teoria *Queer* surgiu como impulso crítico em relação à ordem e normas contemporâneas, sobretudo em relação às questões de gênero e de sexualidade. Conforme Richard Miskolci (2021), a historicização da Teoria *Queer* tem uma origem dispersa, geográfica e historicamente, e remonta aos movimentos associados à contracultura, como movimento negro, movimento feminista, movimento homossexual.

A Teoria *Queer* nasce em um contexto sociopolítico opressor às dissidências de gênero e sexualidade, entendido como “epidemia de Aids”, que se tornou “pânico da Aids” (Trevisan, 2000, p. 449) ou “câncer gay” (Pelúcio; Miskolci, 2009, p. 133). A epidemia foi identificada

⁴⁷ Há, em português, algumas tentativas de manter o desconforto evocado pela palavra *queer*: Berenice Bento (2009) propõe a tradução para Estudos Transviados e Larissa Pelúcio (2014), a Teoria Cu.

após a Revolução Sexual e a Revolta de *Stonewall*, período importante para feministas e pessoas dissidentes da cisheteronormatividade (Lelis, 2019). Como sinalizam Larissa Pelúcio e Richard Miskolci (2009, p. 127), “a epidemia permitiu o reforço da norma heterossexual que servira como modelo para patologizar as sexualidades dissidentes desde fins do século XIX”. Dessa forma, a emergente defesa da heteronormatividade que se concretizou e concretiza através da violência física, psicológica, institucional ou simbólica contra pessoas que não atendessem ou atendam ao padrão heterossexual causou consequências políticas na forma como as pessoas aprendem sobre a sexualidade e na maneira como vivenciam seus afetos.

Foi nesse contexto de bioidentidade (“aidético”) e de estigma (“câncer gay”), que a Teoria *Queer* é inaugurada para pensar sobre regimes político-sociais que regulam a vida, principalmente, aqueles relacionados à sexualidade(s) e ao(s) gênero(s), que criam e mantêm desigualdades de toda ordem (Miskolci, 2014, p. 08). Sendo assim, a Teoria *Queer* se baseia em disposições “[...] para o questionamento e a inquietude, um estranhamento de tudo ou de qualquer sujeito ou prática que se represente ou se apresente como ‘normal’, ‘natural’ e incontestável” (Louro, 2007). A partir dessas disposições, a Teoria *Queer* empreende desconstruções de categorias de gênero e sexualidade e suas sujeitidades (“*subjecthood*”), outrora entendidas como estáveis (Salih, 2022, p. 20).

Nesse movimento teórico de desvelamento da cisheteronormatividade são investigados os processos pelos quais a(s) identidade(s) é(são) construída(s) no interior da linguagem e do discurso. Para isso, conceitos e ideias advindas de teorias feministas, pós-estruturalistas e psicanalíticas são mobilizados, compondo uma aliança sobre a categoria do sujeito.

A partir da Teoria *Queer* é possível compreender que as identidades outrora substantivas e essencialistas são construídas por meio do discurso. Por isso, a rejeição da ideia de identidades monolíticas constitui a base reflexiva da Teoria *Queer*. Para tal, teóricas/os e teóricas *queer* têm se empenhado em desvelar operações normativas e normalizadoras do poder que (re)produzem a impressão de naturalidade e estabilidade de tais identidades, como a cisheteronormatividade.

4.1.1 Cisheteronormatividade

A(s) normatividade(s) opera(m) de forma imanente às práticas históricas e sociais, ainda que de forma silenciosa (Seffner, 2022, p. 235). As normas atuam para produzir certos tipos de sujeitos inteligíveis, produzindo condições de existência social. Elas não têm um início

de vigência, um ato fundacional de suas ações (Butler, 2020, p. 237), mas se (re)produzem, se transformam e se reiteram através do tempo. Butler (2014, p. 252) explica que

Uma norma não é o mesmo que uma regra, e não é o mesmo que uma lei. Uma norma opera no âmbito de práticas sociais sob o padrão comum implícito da normalização. Embora uma norma possa ser analiticamente separada das práticas nas quais ela está inserida, também pode mostrar-se recalcitrante a quaisquer esforços de descontextualização de sua operação. Normas podem ou não serem explícitas, e quando elas operam como o princípio normalizador da prática social, elas geralmente permanecem implícitas, difíceis de perceber e mais clara e dramaticamente discerníveis nos efeitos que produzem.

As normas operam, então, para produzir um “padrão comum”, nunca plenamente realizado, instituindo sujeitos e conferindo a realidade ativamente (Butler, 2014, p. 267). Essas normas tendem a se interconectar com outras normas, como normas relacionadas à raça ou à deficiência, por exemplo, ainda que seja possível se referir a uma norma como algo singular (Butler, 2021c, p. 21). Para Butler, “as normas agem em nós por todos os lados, isto é, de maneiras múltiplas e algumas vezes contraditórias [...]”. As normas, portanto, guiam inteligibilidades, permitindo o que é reconhecível e o que não é, quem é sujeito e quem não é. Em relação ao gênero, pessoas são reguladas por normas de gênero, elas mesmas, generificadas, que operam como condição de inteligibilidade cultural do sujeito.

Teóricas/os e teóricas *queer* têm destacado a operação de normas relacionadas ao gênero e à sexualidade, como a heteronormatividade e a cisheteronormatividade. A heteronormatividade regula modos de viver os desejos, de modo que estabelece como “natural” a ordem compulsória entre sexo, gênero e desejo. Assim, a heteronormatividade, como “lógica imaginária” (Butler, 2019a, p. 396), pode ser compreendida como um regime de inteligibilidade do sujeito. A inteligibilidade é caracterizada por Butler como “o esquema (ou esquemas) histórico geral que estabelece os domínios do cognoscível” (Butler, 2020, p. 21).

Para efetivo funcionamento dessa norma é necessária, portanto, a heterossexualização do desejo, por meio da instituição de uma heterossexualidade compulsória. Esta, por sua vez, para ser naturalizada, regula o gênero como uma relação binária entre masculino e feminino, entre os ditos “sexos opostos”. A heterossexualidade compulsória opera por meios opressivos, como o heterossexismo (Miskolci, 2021), pressuposição da heterossexualidade, e o heteroterrorismo (Bento, 2011a), a concretização de ações violentas (física e psicologicamente) contra pessoas não heterossexuais.

Butler (2019b, p. 52) afirma que “essa heterossexualidade institucional exige e produz, a um só tempo, a univocidade de cada um dos termos marcados pelo gênero que constituem o

limite das possibilidades de gênero no interior do sistema de gênero binário oposicional”. Portanto, para funcionar como norma reguladora de inteligibilidade cultural, a heterossexualidade compulsória necessita do sistema de gênero binário.

O processo de estabelecimento da binaridade de gênero como “natural” remonta ao dimorfismo sexual. Este pode ser entendido como processo no qual há a construção de dois sexos estáveis e opostos que geraram dois gêneros com atribuições sociais. A vagina e o pênis passaram a representar, não só gêneros, mas, diferenças ontológicas e epistemológicas. A invenção dos sexos, tal como é estabelecida pela binaridade, data do século XVIII (Laqueur, 2001, p. 189).

Em período anterior, o modelo de organização social baseava-se no isomorfismo sexual, no qual havia dois gêneros e um sexo único: o pênis. A criação do isomorfismo sexual, de um só corpo que teria pênis interno ou externo, era dependente de significados culturais e servia “[...] tanto de tela microcós mica para uma ordem hierárquica macrocós mica, como de sinal mais ou menos estável para uma ordem social intensamente ligada ao gênero” (Laqueur, 2001, p. 152).

Conforme o historiador Thomas Laqueur (2001, p. 16), “[d]urante milhares de anos acreditou-se que as mulheres tinham a mesma genitália que os homens”, de modo que “[a]s criaturas com pênis externo eram consideradas meninos e tinham todos os privilégios e obrigações dessa condição, e as que tinham pênis interno eram relegadas à *categoria inferior* de meninas” (Laqueur, 2001, p. 170, grifos meus).

Nesse modelo isomórfico sexual medieval e renascentista, o sexo importava menos que o gênero e as normas sociais, pois havia esforços para manter a ordem hierárquica, na qual homens e seus pênis estavam no topo. Laqueur (2001, p. 177, grifos do autor) afirma que “[...] ser homem ou mulher era manter uma posição social, assumir um papel cultural, e não *pertencer* organicamente a um sexo ou a outro. O sexo era ainda uma categoria sociológica, não ontológica”.

Dentro do modelo, havia possibilidades de transgressão, sobretudo com a existência de pessoas “hermafroditas”, que tinham dois órgãos sexuais: o sexo válido (*sexum ratum*) e o sexo inútil (*inritum*). Assim, “a mulher pode tornar-se homem [...], mas o homem não pode tornar-se mulher”, uma vez que ““a natureza sempre tende para o mais perfeito””, nesse caso, o masculino (Laqueur, 2001, p. 176), ainda que houvesse preocupações (e punições) para mulheres que tentassem assumir o lugar de um homem e os privilégios que essa posição social possibilitava.

Como resultado de disputas políticas, religiosas e epistemológicas, o isomorfismo foi substituído pelo dimorfismo sexual. Órgãos sexuais passaram a ser distinguidos no discurso, de modo que a vagina, entendida outrora como pênis interno, foi nomeada. Vaginas e pênis foram atribuídos/as às mulheres e aos homens, respectivamente.

Desse modo, a categoria “sexo” é normativa, uma vez que “é um ideal regulatório cuja materialização se impõe e se realiza (ou fracassa em se realizar) por meio de certas práticas altamente reguladas” (Butler, 2019a, p. 15-16). A invenção dos sexos foi um fundamento para a representação e a legitimação do gênero. Nesse processo de criação, apagou-se o dispositivo⁴⁸ de produção de significado atribuído ao sexo e ao gênero. A norma tenta apagar a si mesma e instituir a binaridade como produto da heteronormatividade. Michel Foucault afirma:

[...] sob a grande série das oposições binárias (corpo-alma, carne-espírito, instinto-razão, pulsões-consciência) que pareciam referir o sexo a uma pura mecânica sem razão, o Ocidente conseguiu, não somente e nem tanto, anexar o sexo a um campo da racionalidade, o que sem dúvida nada teria de extraordinário, tanto nos habituamos, desde os gregos, a esse tipo de “conquista”; mas sobretudo colocar-nos, inteiros – nós, nosso corpo, nossa alma, nossa individualidade, nossa história –, sob o signo de uma lógica da concupiscência e do desejo (Foucault, 2020, p. 86).

Os “sexos opostos” e a binaridade de gênero estabelecem-se como “naturais”, sob a égide da heteronormatividade, na medida em que são produzidos por meio de atos de fala, sejam ilocutórios, sejam perlocutórios. A partir de John Austin, Butler (2021a) compreende que os atos de fala perlocutórios são constatativos e estariam dentro de um registro verdadeiro/falso. Já os atos de fala ilocutórios são performativos e, “por não descreverem nem relatarem, não estão submetidos ao regime de verificação da verdade” (Rodrigues, 2012, p. 152).

Os atos de fala compõem o discurso e, este, por sua vez, compõe o sujeito, uma vez que “onde houver um ‘eu’ que profira ou fale e, dessa forma, produza um efeito no discurso, há primeiramente um discurso que o precede e o habilita, um discurso que forma na linguagem a trajetória obrigatória de sua vontade” (Butler, 2019a, p. 373).

Para exemplificar atos perlocutórios, afirmo que “o dia está ensolarado hoje”. Nessa frase, há uma constatação, ao passo que, se um juiz ou um padre afirma que “eu vos declaro marido e mulher”, mais do que constatar, há uma ação em processo, pois algo está sendo feito e transformado a partir do enunciado (ato ilocutório). Como um ato de fala ilocutório inaugural de gênero, há a “descoberta” do sexo, instituindo o gênero, quando um médico ou médica, após

⁴⁸ Por “dispositivo”, refiro-me à conceitualização foucaultiana que se refere à configuração específica de domínios do saber e poder.

uma ultrassonografia em uma pessoa gestante, diz: “É uma menina!”. Nesse ato de fala, o que se é declarado é o gênero imposto, porque o sexo não é anunciado, uma vez que não se declara “é uma vagina!”. Por isso, mais do que descrever uma característica do corpo gestado, há a constituição do gênero no momento do enunciado. A afirmação (“é uma menina!”) é “um modo de configurar um limite e inculcar reiteradamente uma norma” (Butler, 2019a, p. 25). Sobre isso, Butler explica:

Na medida em que a nomeação da “menina” é transitiva, isto é, em que ela inicia o processo pelo qual é imposto um certo “tornar-se menina”, o termo ou, mais precisamente, o seu poder simbólico, determina a formação de uma feminilidade corporalmente encenada que nunca preenche plenamente a norma. Essa é, entretanto, uma “menina” que está obrigada a “citar” a norma para se qualificar e se manter como um sujeito viável. Portanto, a feminilidade não é o produto de uma escolha, mas a citação forçada de uma norma, cuja complexa historicidade é indissociável de relações de disciplina, regulamento, punição (Butler, 2019a, p. 384).

Somente assim, através do discurso e como discurso, é possível que o poder domine o sexo. Para Foucault (2020, p. 100-101), o “poder está em toda parte”, não correspondendo a uma estrutura estável e soberana, porque depende da “multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem [...]”. Na história da sexualidade, ocorreram duas rupturas, uma no século XVII e outra no século XX. Conforme Foucault (2020, p. 125), no século XVII, houve o “nascimento das grandes proibições, valorização exclusiva da sexualidade adulta e matrimonial, imperativos de decência, esquiva obrigatória do corpo”. Já no século XX, ocorreu o afrouxamento de mecanismos de repressão do sexo, de modo que se cultivou uma “relativa tolerância a propósito de relações pré-nupciais ou extramatrimoniais; a desqualificação dos perversos [...]; ter-se-iam eliminado em grande parte os tabus que pesavam sobre a sexualidade das crianças”.

Os jogos dos dispositivos e estratégias de poder, portanto, apagam seus limiares, porque “é somente mascarando uma parte importante de si mesmo que o poder é tolerável” (Foucault, 2020, p. 94). Sendo assim, a heteronormatividade tem se caracterizado como regime de constituição do sujeito, uma vez que opera na instituição da heterossexualidade como única possibilidade inteligível do dispositivo da sexualidade e na instituição da binaridade que determina identidades de gênero: homens heterossexuais com pênis e mulheres heterossexuais com vaginas, sendo estas as únicas possibilidades inteligíveis de existência, os únicos sujeitos viáveis.

Uma vez nomeada, a cisgeneridade tem sido considerada uma outra norma. O neologismo “cisgeneridade” foi introduzido por ativistas transfeministas para “atribuir um nome às matrizes normativas e ideais regulatórios relativos às designações compulsórias das identidades de gênero” (Mattos; Cidade, 2016, p. 133). O termo “cisgênero” é uma “*ocupação epistêmica*” (Dumaresq, 2016, p. 126, grifos da autora). Pessoas cisgêneras⁴⁹ (homens com pênis – homens cis – e mulheres com vaginas – mulheres cis) constituem e são constituídas pelo “cistema ‘sexo/gênero’ que tem sua normalidade produzida através da naturalização da pré-discursividade, binariedade e permanência para os corpos e identidades de gênero” (Vergueiro, 2015, p. 45).

O ato de nomear a cisheteronormatividade é “gesto teórico distinto, que visa nomear algo que até então funcionava pelo seu próprio mascaramento, ou seja, o que antes era tido como ‘natural’ e ‘normal’ e, portanto, intocável epistemologicamente” (Bagagli, 2021, p. 59). Portanto, a cisgeneridade é um conceito *queer*, que nasce a partir de críticas às noções de gênero binário, substantivo e estável.

Tal como a heteronormatividade, a cisheteronormatividade também ocorre por meios opressivos, como o cisgenderismo (Serano, 2007), crença de que todas as mulheres deveriam ser femininas e os homens, masculinos, o que dá origem à transfobia. Conforme Viviane Vergueiro (2016, p. 43), a cisheteronormatividade “[...] exerce, através de variados dispositivos de poder interseccionalmente situados, efeitos colonizatórios sobre corpos, existências, vivências, identidades e identificações de gênero que, de diversas formas e em diferentes graus, não estejam em conformidade com seus preceitos normativos”. Com o propósito de manter o *continuum* entre sexo, gênero e desejo estabeleceu-se a cisheteronormatividade. Assim, a cisheteronormatividade configura-se, tal como afirma Fernando Seffner (2022, p. 239), como um regime político de distribuição de poder.

4.1.2 Performatividade de gênero

Na reiteração das normatividades cisgêneras e heterossexuais são produzidas identidades generificadas e sexuadas. Assim, essas identidades, a partir do aporte teórico mobilizado neste estudo, são compreendidas como performativas. Ao indicar que essas identidades são performativas, Judith Butler (2019a; 2019b) afirma que são repetidas ritualisticamente em meio às relações de poder e às restrições normativas. Para Butler, os atos

⁴⁹ O termo “cisgênero” é considerada, pela autora, como um termo intercambiável com os termos “não-transsexual” ou “não-transgênero” (Serano, 2007, p. 28).

performativos são formas de discurso de autorização. “Se o poder do discurso para produzir aquilo que ele nomeia está relacionado com a questão da performatividade, logo a performatividade é um domínio no qual o poder atua *como* discurso” (Butler, 2019a, p. 372).

Butler alerta, no entanto, que essa repetição não é executada por um sujeito, pois a própria repetição possibilita o sujeito. Desse modo, a repetição não é um ato singular, mas uma produção ritualizada.

[...] a performatividade não pode ser entendida fora de um processo de iterabilidade⁵⁰, uma repetição regulada e restritiva de normas. E essa repetição não é realizada *por* um sujeito; essa repetição é o que permite a um sujeito existir como tal e o que constitui sua condição temporal. Essa iterabilidade implica que “performance” não seja um “ato” nem um evento singular, mas uma produção ritualizada, o ritual reiterado sob e por meio da restrição, sob e por meio da força da proibição e do tabu, com a ameaça do ostracismo e até mesmo de morte controlando e impondo sua forma da produção, embora, devo insistir, nunca determinando o sujeito totalmente de antemão (Butler, 2019a, p. 168, grifo de autore).

A prática pela qual a atribuição de gênero ao sujeito e a corporificação de normas condizentes ao gênero atribuído ocorrem é obrigatória, mas não totalmente determinante. Butler observa que, “[n]a medida em que o gênero é uma atribuição, trata-se de uma atribuição que nunca é plenamente mantida de acordo com a expectativa, já que as pessoas a quem essas atribuições se dirigem nunca habitam completamente o ideal a que são obrigados a se assemelhar. Além disso, essa incorporação é um processo reiterado” (Butler, 2019a, p. 382). Butler afirma que versões hiperbólicas de “homens” e “mulheres”, “em sua maior parte, são performances impostas, performances que nenhum de nós escolheu perfazer, mas que todos somos obrigados a negociar” (Butler, 2019a, p. 392).

Dessa forma, o gênero, para Butler, não é a expressão de uma essência interna, nem apenas um artefato de construção social, mas um efeito substancializante das repetições constitutivas do sujeito. Por isso, “o gênero não é exatamente o que alguém ‘é’, nem precisamente o que alguém ‘tem’” (Butler, 2014, p. 253). O gênero “não denota um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes” (Butler, 2019b, p. 33).

⁵⁰ Judith Butler afirma que “[a] ideia de iterabilidade é crucial para se compreender por que as normas não atuam de modos determinísticos”. Ela entende que a “produção normativa do sujeito é um processo de iterabilidade – a norma é repetida e, nesse sentido, está constantemente ‘rompendo’ com os contextos delimitados como as ‘condições de produção’” (Butler, 2020, p. 237).

O gênero pode ser compreendido como um “mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas”, mas pode ser “[...] um aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados” (Butler, 2014, p. 254). O gênero é entendido como uma norma reguladora que se reitera em si mesma. Butler (2019a, 384) ressalta que

[...] não há ‘alguém’ que possa escolher uma norma de gênero. Pelo contrário, essa citação da norma de gênero é necessária justamente para uma pessoa se qualificar como ‘alguém’, para se tornar viável como ‘alguém’, uma vez que a formação do sujeito é dependente da operação prévia da legitimação das normas do gênero (Butler,).

É importante distinguir a noção de performatividade de gênero em Butler da noção de performance: a performance presume um sujeito e a performatividade contesta a própria noção de sujeito prévio. Conforme Butler (1994, p. 33, tradução própria⁵¹, grifos de autore), a performatividade é o “*aspecto do discurso que tem a capacidade de produzir aquilo que nomeia*”. Para ela, “[...] performatividade é o veículo pelo qual efeitos ontológicos são estabelecidos” (Butler, 1994, p. 33, tradução própria⁵²).

Desse modo, performance indicaria um uso voluntarioso, proposital dessas identidades, sugerindo a existência de um ser anterior ao gênero. A performance pressupõe alguém fazendo alguma coisa, porque a performance é sempre um ato. A noção de *performance* pode ser entendida como sinônimo de representação, podendo ser aproximada de metáforas teatrais, na qual a atriz/atore/ator “performaria” uma personagem, dentro de parâmetros (enquadramentos) possíveis.

No entanto, a ideia basilar da performatividade, derivada de asserções nietzschianas, pressupõe que “não há ‘ser’ por trás do fazer, do realizar e do tornar-se; o ‘fazedor’ é uma mera ficção acrescentada à obra – a obra é tudo” (Nietzsche, 1969, p. 45 *apud* Butler, 2019b, p. 56). Dessa forma, não haveria fazedor por trás do gênero, pois, existimos por e pelo gênero. Butler afirma que a performatividade não é um “ato” singular ou deliberado, mas uma prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia (Butler, 2019a; 2019b).

Butler compreende, a partir de Jacques Derrida, que “uma citação [...] estabelece uma cumplicidade originária com o poder na formação do ‘eu’” (Butler, 2019a, p. 39) e que a norma,

⁵¹ “[...] performativity as *that aspect of discourse that has the capacity to produce what it names*” (Butler, 1994, p. 33).

⁵² “Performativity is the discursive mode by which ontological effects are installed” (Butler, 1994, p. 33).

ainda que repetida, sempre pode ser alterada. Desse modo, para ela, a performatividade não está no ato em si, mas no que viabiliza aquele ato. A performatividade seria um processo de reiteração mediante o qual emergem tanto os atos, quanto os sujeitos.

O fato de a realidade do gênero ser criada mediante *performances* sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter *performativo* do gênero e as possibilidades *performativas* de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculina e da heterossexualidade compulsória (Butler, 2019b, p. 244, grifos de autore).

Se compreendemos que o gênero é performativo, diante das normas que definem o que é considerado real ou inteligível, reconhecemos que essas normas são reiteradas assim que a performatividade começa a se manifestar em sua prática citacional. Nesse sentido, a aparência substantiva do gênero é performativamente produzida por práticas reguladoras (Butler, 2019b, p. 56).

A aparência substantiva do gênero é denunciada por meio de *performances*, como a *drag*. Para Butler (2019b, p. 237), “a noção de uma identidade original é frequentemente parodiada”, seja por *drags*, *butch/femme*, travestis. No caso da/o *drag*, cuja performance pode concordar com a cultura hegemônica misógina, há uma dissonância evocada entre sexo e gênero, uma vez que “ao imitar o gênero, a *drag* revela implicitamente a estrutura imitativa do próprio gênero – assim como sua contingência” (Butler, 2019b, p. 237, grifos de autore).

A paródia de gênero, que não é subversiva *per se*, não presume a existência de um gênero original, mas realiza a paródia “da própria ideia de um original” (Butler, 2019b, p. 238), sinalizando que nenhum gênero pode ser verdadeiro ou falso. Como exemplo, a montagem, a *drag queen* e o *drag king*, explicitam a ideia de gênero paródico que se destaca no deslocamento perpétuo das normas de gênero, impossíveis de serem alcançadas em sua inteireza, mas com aberturas à ressignificação. Desse modo, “o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma *repetição estilizada dos atos*” (Butler, 2019b, p. 242, grifos de autore). Em síntese, entender o gênero como performativo é entender que o gênero é

[...] frequentemente confundido como um sinal de sua verdade interna ou inerente; o gênero é induzido por normas obrigatórias que exigem que nos tornemos um gênero ou outro (geralmente dentro de um enquadramento estritamente binário); a reprodução do gênero é, portanto, sempre uma negociação com o poder; e, por fim, não existe gênero sem essa reprodução das normas que no curso de suas repetidas representações corre o risco de

desfazer ou refazer as normas de maneiras inesperadas, abrindo a possibilidade de reconstruir a realidade de gênero de acordo com novas orientações (Butler, 2023, p. 39).

A asserção de gênero como performativo distancia-se da noção construtivista de gênero na qual gênero seria a construção social do sexo. Nessa perspectiva, o “‘sexo’ está para a natureza ou a ‘matéria-prima’ assim como o gênero está para a cultura ou o ‘fabricado’” (Butler, 2019b, p.74). Butler (2019a, p. 22) argumenta:

se o gênero é a construção social do sexo e se não há acesso a esse “sexo”, exceto por meio de sua construção, então parece que além de o sexo ser absorvido pelo gênero, o “sexo” se torna algo como uma ficção, talvez uma fantasia, retroativamente instalada em um lugar pré-linguístico para onde não existe acesso direto.

No entanto, é válido ressaltar que Butler não nega o sexo. Para ela, a materialidade do sexo, do corpo, se estabelece através do discurso. Assim, “o ‘sexo’ é não apenas o que se tem ou uma descrição estática do que se é: será uma das normas pelas quais o “sujeito” pode chegar a ser totalmente viável, o que significa um corpo para a vida dentro do domínio da inteligibilidade cultural (Butler, 2019a, p. 17). É nesse sentido que Butler afirma que sexo desde sempre foi gênero, pois ambos são discursiva e culturalmente construídos (Butler, 2019b, p. 27).

Seria simplista pensar no sexo como construção social do gênero, uma vez que há pessoas que não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído, devido a seu sexo. A coerência esperada pela cisheteronormatividade de equalização entre sexo e gênero (vagina/mulher; pênis/homem) é rompida por pessoas que não se assujeitam a essa norma. Dessa forma, Butler (2019a, p. 25) entende que “não é suficiente afirmar que os seres humanos são construções, pois a construção do humano também é uma operação diferencial que produz o mais ou menos ‘humano’, o inumano, o humanamente inconcebível”.

4.1.3 Sujeição e abjeção

A consideração de Butler pela operação diferencial entre o mais ou menos humano remete ao problema ético-político da inteligibilidade/ininteligibilidade de algumas formas de vida. Dessa forma, a discussão que foi iniciada pelo gênero e o desvelamento da cisheteronormatividade investiga a constituição do sujeito e de seu abjeto. A discussão sobre abjeção, portanto, é o cerne da problemática *queer*, pois, tal como afirma Richard Miskolci

(2021, p. 25), “[o] queer [...] não é uma defesa da homossexualidade, é a recusa dos valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha da abjeção”.

São as normas que constroem o mais ou menos humano, em um jogo de inteligibilidade cultural. São as normas, em especial, a cisheteronormatividade, que delimitam quais são os corpos que importam, as vidas possíveis de serem vividas e possíveis de serem enlutadas. Para Butler (2022a, p. 10), “a ‘sujeição’ significa tanto o processo de se tornar subordinado pelo poder quanto o processo de se tornar sujeito”.

O “preço” para existir enquanto sujeito é a subordinação. Por isso, “desejar as condições da própria subordinação é [...] necessário para persistir como si mesmo” (Butler, 2022a, p. 18), para ser reconhecível, para existir socialmente. Sendo, portanto, o sujeito subordinado pelo poder, Butler entende que o poder é subjetivador, ou seja, constitui a própria psique, em um jogo de interdependência do social e o do psíquico. Assim, a regulação social, as normas e o poder não são apenas atuantes na psique, mas “cúmplice[s] na formação da psique e seu desejo” (Butler, 2022a, p. 83). Vale ressaltar que existe empreendimento contínuo de si sobre si mesma/e/o para preservar-se sujeito.

[..] [O] sujeito só permanece sujeito mediante a reiteração e rearticulação de si mesmo como sujeito, e o fato de a coerência do sujeito depender dessa repetição pode constituir a incoerência desse sujeito, seu caráter de incompletude. Essa repetição – ou melhor, a iterabilidade – torna-se assim o não-lugar da subversão, a possibilidade de recorporificar a norma subjetivadora capaz de redirecionar sua normatividade (Butler, 2022a, p. 107).

O não enquadramento às normas produz desumanização, existências sem valor, vidas inviáveis, vidas não enlutáveis, pois se tornam abjetas. A abjeção é aquilo que ameaça por borrar limites, por ser o próprio limite (Rodrigues; Gruman, 2021, p. 73). O conceito de abjeção foi pensado pela psicanalista Julia Kristeva, em 1980, a partir de Mary Douglas, na década de 1960, e foi retomado por Judith Butler (2019b). Butler utiliza o conceito para pensar as existências que não se enquadram nos parâmetros reguladores de gênero e de sexualidade.

Esses parâmetros reguladores, uma vez que são instituídos, fundam, em um único movimento, o sujeito e o abjeto. Carla Rodrigues e Paula Gruman (2021, p. 69) argumentam, a partir de Kristeva (1980), que a fundação do sujeito se dá na produção do abjeto, de modo que “o abjeto tem suas origens no sujeito: ele é parte do grupo, cultura, sujeito ou mecanismo do qual é rejeitado”. Butler indica que “a construção do ‘não eu’ como abjeto estabelece as fronteiras do corpo, que são também os primeiros contornos do sujeito” (Butler, 2019b, p. 230). Desse modo, o sujeito está condicionado à existência do abjeto, em uma relação dialética, na

qual um não existe sem o outro. Butler sintetiza a relação sujeição/abjeção na seguinte frase: “[o] que eu sou está intrinsecamente ligado ao que eu não sou” (Butler, 2020, p. 71).

Em Kristeva, a abjeção é explicada pela análise daquilo que é rejeitado pelo/a bebê: fezes, urina, vômito, golfo. O conteúdo a ser expelido pelo/a bebê “não é ‘outro’ para o *eu*, de forma que também o *eu* é expelido e repudiado” (Rodrigues; Gruman, 2021, p. 70). O que é descartado torna-se intolerável por ser uma parte rejeitada de si mesmo, dentro de parâmetros que esquematizam o que é ou não é tolerável.

A fronteira que se consolida entre sujeito e abjeto, entre interno e externo, é uma fronteira mantida com finalidade de estabilidade, regulação e controle sociais. Butler (2019b, p. 231) entende que

a fronteira entre o interno e externo é confundida pelas passagens excrementícias em que efetivamente o interno se torna externo, e essa função excretora se torna, por assim dizer, o modelo pelo qual outras formas de diferenciação da identidade são praticadas. Com efeito, é dessa forma que o outro “vira merda”.

O outro que “vira merda” confronta-se com a impossibilidade da existência, uma vez que passa a habitar o domínio da ininteligibilidade. Sem possibilidade de existir, o abjeto ronda o sujeito de forma que não delimita o seu entorno. “Suas barreiras são fluidas, suas margens se deslocam, porque se constituem num movimento que é sempre contingencial, dependente da norma (simbólica) e/ou do sujeito” (Rodrigues; Gruman, 2021, p. 71), de modo que não é possível existir uma ontologia do abjeto.

Para Butler (2019a, p. 12), a abjeção “[...] é o domínio excluído e elegível que assombra o domínio antecedente [domínio de corpos inteligíveis] como espectro de sua própria impossibilidade, o próprio limite para inteligibilidade, seu exterior constitutivo”. Estar oscilante na margem, na fronteira, constitui, então, o abjeto como excluído paradoxal de um sistema normativo, aquele que funda a fronteira entre o permitido e o não permitido, entre o limpo e o sujo, entre o desejável e o indesejável, entre o que pode viver e o que deve morrer.

Tornar-se abjeto implica tornar-se exposto a violências. A abjeção pode ser vivenciada pela marginalização à qual grupos sociais são submetidos, em um processo que relaciona abjeção, estigma e discriminação. Como categoria sociológica, o estigma é um “atributo profundamente depreciativo” (Goffman, 1981, p. 6), não pela característica em si mesma, mas pela relação entre leitura social da característica, norma e estereótipo. O estigma seria, então, um “desvio[,] que afasta o sujeito de uma presumida normalidade, e que, em decorrência disso, é diminuído na sociedade” (Fagundes, 2020, p. 25). O estigma baseia-se em pré-concepções

que são transformadas em expectativas normativas. Portanto, noções estigmatizadas estão vinculadas *sine qua non* às normatividades, sobretudo à cisheteronormatividade.

Erwin Goffman (1981), a quem se atribui o termo (Parker, 2013; Phelan; Link; Dovidio, 2008), propõe três tipos de estigma: “estigmas tribais de raça, nação, religiosidade”, “culpas de caráter individual”, que estariam relacionadas à vontade pessoal ou à intenção moral e as “abominações do corpo”, nas quais estariam alocadas as deficiências e outras características tidas socialmente como “deformidades” (como as *body modifications*⁵³) ou doenças. Conforme Goffman, uma pessoa estigmatizada está inabilitada para a “aceitação social plena” (Goffman, 1981, p. 4), uma vez que não é considerada “completamente humana” (Goffman, 1981, p. 8). Assim, aproximo Goffman de Butler ao afirmar que pessoas estigmatizadas são abjetas ou, pelo menos, pessoas que estão em zonas de abjeção.

A partir disso, a discriminação surge como efeito do estigma e produto de sistemas sociais fundamentalmente desiguais (Parker, 2013, p. 34). A discriminação é expressa por atitudes negativas e ocorre de forma violenta, seja agressiva ou não, seja ruidosa ou silenciosa. A discriminação pode ocorrer de múltiplas formas (Phelan; Link; Dovidio, 2013, p. 186). Ela pode ser estrutural, referente a práticas estruturais que podem operar independentemente de atitudes preconceituosas, como pode ser caracterizada por comportamentos discriminatórios, que podem ocorrer fora de interações sociais.

A análise da relação *sine qua non* entre sujeito e abjeto revela o processo de “sujeição, ou assujeitamento [*assujettissement*], [que] não é apenas subordinação, mas segurança e manutenção, uma contextualização, para o sujeito, uma subjetivação” (Butler, 2019a, p. 66-67). A sujeição produz os sujeitos que são assujeitados às compulsórias relações de poder obrigatórias e normas sócio-culturais (Butler, 2019a, p. 67).

Ao mesmo tempo que há o processo de sujeição, o qual produz o domínio de corpos inteligíveis, viáveis, há o processo de abjeção, no qual são produzidos corpos impensáveis, inviáveis. Os processos se forcluem, o que indica que a tentativa de reincorporação do abjeto equivaleria ao aniquilamento do sujeito (Rodrigues; Gruman, 2021, p. 71).

Na perspectiva butleriana, analisar e refletir sobre os processos de abjeção informam sobre as normas. Conforme Carla Rodrigues e Paula Gruman (2021, p. 76), “o abjeto funciona

⁵³ Modificações realizadas voluntariamente no próprio corpo por razões não médicas, como tatuagens, desenhos por cicatriz (*branding*, escarificação), cortes de membros do corpo (bifurcações na língua ou na orelha, por exemplo) ou implantes subcutâneos.

como elemento de constante questionamento das normas sociais, podendo ser um operador crítico potente para rearticular os termos da inteligibilidade do gênero”.

Nos domínios do gênero e da sexualidade, a cisheteronormatividade institui as vidas inteligíveis. Sujeitos consoantes à cisheteronorma são sujeitos possíveis. No entanto, humanos que não se assujeitem ao domínio da norma são expelidos ao território fronteiro da ininteligibilidade, tendo seu estatuto de pessoa questionado (Butler, 2019a), bem como confiscado seu direito de ser um sujeito. Conforme Butler (2019b, p. 193-194), “[a]s imagens corporais que não se encaixam em nenhum desses gêneros [menino, menina] ficam fora do humano, constituem a rigor o domínio do desumanizado e do abjeto, em contraposição ao qual o próprio humano se estabelece”.

Constituir-se como sujeito, ser um sujeito, requer compartilhar as normas que governam o reconhecimento, normas estas que “nunca escolhemos e que encontraram o seu caminho até nós e nos envolveram com seu poder cultural estruturador e incentivador” (Butler, 2023, p. 47). Alinhar-se continuamente às normas de gênero e de sexualidade garante a possibilidade de reconhecimento, mas estar em desconformidade com as mencionadas normas coloca o humano no limite das condições de reconhecimento, podendo evidenciar a viabilidade de sua própria vida.

4.2 VIDA PRECÁRIA

A análise acerca dos processos de abjeção e de performatividade de gênero indicados por Judith Butler informa também sobre a precariedade, uma vez que ela busca compreender quais são as operações que selecionam os corpos que importam e guardam para outros corpos a esfera do irrepresentável⁵⁴. Para Butler (2020, p. 42-43), toda vida é precária, uma vez que toda vida precisa de suporte e apoio para continuar vivendo. Assim, “[a]firmar que a vida é precária é afirmar que a possibilidade de sua manutenção depende, fundamentalmente, das condições sociais e políticas, e não somente de um impulso interno para viver” (Butler, 2020, p. 40). Por isso, pensar a precariedade é perceber a nossa sociabilidade indissociável em suas múltiplas dimensões.

Apesar da condição precária compartilhada, há níveis de precariedade diferentes. Conforme Butler (2023, p. 40), “[a] ‘precariedade’ designa a situação politicamente induzida na qual determinadas populações sofrem as consequências da deterioração de redes de apoio

⁵⁴ Mais precisamente, Butler (2022b, p. 40) indica questões que a preocupam como: “quem conta como humano? Quais vidas contam como vidas? E, finalmente, o que *concede a uma vida ser passível de luto?*”.

sociais e econômicas mais do que outras, e ficam diferencialmente expostas ao dano, à violência e à morte”. A precariedade é distribuída de maneira desigual, porque estamos vinculadas/es/os a categorias sociais que não escolhemos. Categorias sociais – como gênero, raça, deficiência – atravessam nosso corpo e nos colocam em situações de desigualdade. Por isso, as vidas não são consideradas igualmente passíveis de luto ou não são consideradas igualmente valiosas.

Pessoas em condições precarizadas sofrem com os efeitos da precarização, além de condições sociais instáveis. Essas pessoas vivenciam a construção de subjetividades precárias. No campo psíquico, a precarização institui insegurança, medo, desesperança e descrença em si (Butler, 2023, p. 21; Barbosa, 2018, p. 588). Assim, pessoas em condições precarizadas podem ser “[...] tolhidas pelo medo de serem descartadas das suas atividades remuneradas, com baixa crença em si próprias, politicamente desmobilizadas e com sérias dificuldades para se projetarem no futuro — isto é, fazer planos, conceber alternativas e lutar por elas” (Barbosa, 2018, p. 590).

A precariedade está relacionada – não exclusivamente – às normas de gênero, porque pessoas que não têm seus gêneros inteligíveis à cisheteronormatividade estão expostas a um nível maior de violência. Sendo assim,

[a] precariedade é a rubrica que une as mulheres, os *queers*, as pessoas transgêneras, os pobres, aqueles com habilidades diferenciadas, os apátridas, mas também as minorias raciais e religiosas: é uma condição social e econômica, mas não uma identidade (na verdade, ela atravessa essas categorias e produz alianças potenciais entre aqueles que não reconhecem que pertencem uns aos outros) (Butler, 2023, p. 65).

Para Butler (2021a, p. 18, grifos de autore), “nós ‘existimos’ não apenas porque somos reconhecidos, mas, *a priori*, porque somos *reconhecíveis*”. O reconhecimento, termo derivado da leitura de Butler sobre textos hegelianos, é um ato, uma ação recíproca entre, pelo menos, dois sujeitos.

Se o reconhecimento caracteriza um ato, uma prática ou mesmo uma cena entre sujeitos, então a “condição de ser reconhecido” caracteriza as condições mais gerais que preparam ou modelam um sujeito para o reconhecimento – os termos, as convenções e as normas gerais “atuam” do seu próprio modo, moldando um ser vivo em um sujeito reconhecível, embora não sem falibilidade ou, na verdade, resultados não previstos (Butler, 2020, p. 19).

“[O]s termos, as convenções e as normais gerais” delineiam, então, o enquadramento daquilo que é reconhecível, de modo que o próprio enquadramento busca determinar o que é visto, ouvido, sentido, percebido. No entanto, o enquadramento não é capaz de conter a

totalidade do que transmite, ainda que tente estabelecer sua hegemonia reiterando a si mesmo. Conforme Butler (2020, p. 29), “[q]uando esses enquadramentos que governam a condição de ser reconhecido relativa e diferencial das vidas vêm abaixo [...], torna-se possível apreender algo a respeito do que ou quem está vivendo embora não tenha sido geralmente ‘reconhecido’ como vida”.

Ao perceber e questionar os enquadramentos, é possível apreender o caráter precário da vida. A condição precária é compartilhada na vida de animais humanos e não humanos (Butler, 2020, p. 30), uma vez que ela é coincidente com o próprio nascimento. Para Butler (2020, p. 30), “[a]firmar que uma vida é precária exige não apenas que a vida seja apreendida como uma vida, mas também que a precariedade seja um aspecto do que é apreendido no que está vivo”.

A produção e fabricação da vulnerabilidade, por meio da violência e agressão, como parte constituinte de um projeto ético-político, é o que nos aproxima da vida precária, uma vez que a precariedade é produzida por operações de poder. Dessa forma, a precariedade é uma “condição politicamente induzida de vulnerabilidade e exposição maximizadas de populações expostas à violência arbitrária do Estado” (Butler, 2023, p. 41).

A noção de precariedade mobilizada por Judith Butler advém do filósofo judeu lituano Emmanuel Lévinas que, ao discorrer sobre ética, “se debruça sobre a apreensão da precariedade da vida, começando com a vida precária do Outro” (Butler, 2022b, p. 16). A ética da alteridade de Lévinas contrapõe-se a ideais solipsistas, as quais incentivam a centralidade do pensamento egóico, e “apresenta a figura do Eu como abertura para alteridade, que se constitui apenas no momento em que se abre ao Outro, como condição necessária para nos reconhecermos como humanos” (Agridino, 2014, p. 31). Por isso, há a responsabilidade pelo Outro como imperativo ético.

Butler resgata a alteridade para pensar formas de reconhecimento, que se desdobram em vidas que não sejam apenas reconhecidas, mas deixem de ser violentadas por enquadramentos normativos. Para compreender a precariedade da vida, Butler recorre ao rosto, conceito elaborado por Lévinas, que é acionado como uma catacrese, uma vez que o rosto não se reduz à face, mas antes é a corporalidade e a forma de apresentação do outro ser humano. O rosto, em Lévinas, não é uma forma plástica, palpável, física somente, mas um chamamento ético, pois “[...] exige de nós uma resposta ética” (Butler, 2020, p. 118).

[...] somos, até certo ponto, ao mesmo tempo afetados e reivindicados por esse “rosto”. Por outro lado, as nossas obrigações éticas se estendem àqueles que

não estão próximos em nenhum sentido físico e que não têm que se parte de uma comunidade reconhecível à qual ambos pertencemos. Na verdade, para Lévinas, aqueles que agem sobre nós são claramente outros para nós; é precisamente não em virtude da sua igualdade que estamos vinculados a eles (Butler, 2023, p. 118).

A leitura butleriana de Lévinas explica que o rosto não é exclusivamente um rosto humano, “[...] embora comunique o que é humano, o que é precário, o que é passível de ser violado” (Butler, 2022b, p. 16). Butler reflete que as representações midiáticas dos “inimigos”, podendo ser compreendidos como quaisquer pessoas marginalizadas,

[...] apagam o que o “rosto” de Lévinas tem de mais humano. [...] Isso tem implicações, mais uma vez, para as fronteiras que constituem o que irá e não irá aparecer na vida pública, os limites de um campo de aparência reconhecido publicamente. Aqueles que permanecem sem rosto ou cujos rostos nos são apresentados como inúmeros símbolos do mal nos autorizam a ficar desorientados diante das vidas que erradicamos e cuja injustiça é indefinidamente adiada (Butler, 2022b, p. 16-17).

Os “sem rosto” escancaram a vida precária. É importante destacar que, em Butler, a precariedade da vida difere da noção de vulnerabilidade, uma vez que esta precede a formação do “eu” (Butler, 2022b, p. 52), sendo uma condição do humano, e a precariedade implica a sociabilidade do viver. Conforme Butler, a vulnerabilidade faz parte da vida física. Ela é imprescindível à existência humana, porque somos seres interpelados que dependem do Outro para existirmos.

Desse modo, ela é uma característica da vida compartilhada e interdependente. Há uma vulnerabilidade primária em nós, pois “[o] corpo implica mortalidade, vulnerabilidade e agência: a pele e a carne nos expõem ao olhar dos outros, mas também ao toque e à violência [...]” (Butler, 2022b, p. 49). No entanto, ela é distribuída de maneiras diferentes e desiguais ao redor do mundo (Butler, 2022b, p. 51), porque, além de projetada ou negada (categorias psicológicas), a vulnerabilidade pode ser explorada e manipulada (categorias sociais e econômicas) no curso da produção e da naturalização das formas de desigualdade social (Butler, 2023, p. 231).

Por isso, Butler reflete que, “se a vulnerabilidade é uma pré-condição para a humanização, e a humanização ocorre de maneira diferente por meio de normas variáveis de reconhecimento, entende-se que a vulnerabilidade depende fundamentalmente das normas existentes de reconhecimento a fim de ser atribuída a qualquer sujeito humano” (Butler, 2022b, p. 64). Butler indica que refletir sobre vulnerabilidade, violência e luto interessa, sobretudo, aos

estudos LGBTQIA+ e aos estudos raciais, mas sinaliza que “não se trata da simples entrada dos excluídos em uma ontologia estabelecida, mas de uma insurreição a nível de ontologia” (Butler, 2022b, p. 54).

Essa “insurreição” pode ocorrer por meio do estabelecimento de assembleias, entendidas como uma reunião de pessoas que se estabelece de forma transitória pelo reconhecimento da precariedade compartilhada por suas/seus integrantes (Butler, 2023). As pessoas em assembleia, os “corpos em aliança”, as redes de apoio, possuem significado político *per se*, independentemente do que seja demandando, pois configuram a performatividade corporificada. Essa performatividade não está vinculada apenas à fala, mas ao silêncio, ao gesto, ao movimento, à persistência e à exposição a uma possível reprimenda violenta. Quando corpos se juntam em espaços virtuais ou físicos, como a rua ou a praça, por exemplo, estão

exercitando um direito plural e performativo de aparecer, um direito que afirma e instaura o corpo no meio do campo político e que, em sua função expressiva e significativa, transmite uma exigência corpórea por um conjunto mais suportável de condições econômicas, sociais e políticas, não mais afetadas pelas formas induzidas de condição precária (Butler, 2023, p. 17).

Assim, Butler afirma que “lutamos na precariedade, a partir dela e contra ela” (Butler, 2023, p. 134). Essa luta se caracteriza como uma resistência à violência à qual vidas precárias estão submetidas e pode ocorrer de forma não violenta.

Na resistência, a vulnerabilidade não se converte exatamente em atuação – ela permanece a condição de resistência, uma condição da vida da qual emerge, a condição que, traduzida como condição precária, tem de ser, e é, combatida. Isso é diferente da fraqueza ou da vitimização, uma vez que, para os precários, a resistência exige expor dimensões abandonadas ou carentes de apoio da vida, mas também mobilizar essa vulnerabilidade como uma forma deliberada e ativa de resistência política, uma exposição do corpo ao poder na ação plural da resistência (Butler, 2023, p. 200-201).

Portanto, é pela resistência não violenta que são expostos os poderes violentos que ameaçam a existência de pessoas em situações de precariedade, que as empurram em direção às zonas de abjeção, às zonas de não existência. Por isso, a resistência não violenta é promovida por pessoas em situação de precariedade, em resposta à violência sofrida.

Quando as pessoas em situação de precariedade expõem aos poderes que ameaçam sua vida sua condição de seres vivos, elas se envolvem em uma forma de persistência que têm o potencial de derrotar um dos objetivos norteadores do poder violento – a saber, descartar as pessoas que estão à margem como dispensáveis, empurrando-as para além, para zonas de não existência [...] (Butler, 2021b, p. 35).

Conforme Butler (2021b, p. 34), a não violência “não é um princípio absoluto, mas o nome de uma luta contínua”. A “força da não violência” (Butler, 2021b) pode parecer um termo paradoxal, pois a não violência poderia sugerir algum nível de passividade ou indiferença à violência. No entanto, a ação não violenta, longe de ser uma ação passiva ou estática, está vinculada inerentemente ao campo da violência e pode ser compreendida como uma prática de resistência de compromisso permanente (Butler, 2021b, p. 37).

O termo “violência”, para Butler, é uma expressão utilizada de modo variável, porque é utilizado para fundamentar “definições instrumentais que servem a interesses políticos e, às vezes, à violência estatal em si” (Butler, 2021b, p. 23). É por meio da violência que alguns discursos se constroem e estabelecem o “*tipo* violento de pessoa” (Butler, 2021b, p. 21), ainda que a pessoa que tenha sido representada como “violenta” nada tenha feito para ser reconhecida como tal. Por isso, sustentando discursos racistas, misóginos, transfóbicos, LGBTfóbicos, classistas, etaristas, capacitistas e psicofóbicos, está a violência.

Na perspectiva butleriana, a violência é compreendida como um ataque aos vínculos sociais e a destruição da interdependência desses vínculos. Conforme Butler (2022b, p. 49), a violência é

[...] uma maneira de expor, da forma mais aterrorizante, a vulnerabilidade primária humana a outros seres humanos. É uma forma pela qual somos entregues, sem controle, à vontade do outro, um modo em que a própria vida pode ser expurgada pela ação intencional do outro.

Por isso, as formas de violência, na perspectiva butleriana, estão comprometidas com a desigualdade social (Butler, 2021b, p. 58). É importante destacar que a violência não acontece apenas no momento de agressões físicas, psicológicas, emocionais, uma vez que a agressão é apenas uma das formas que a violência assume (Butler, 2020, p. 79). Para Butler, a violência é sistêmica, podendo ser tipificada como violência racial, de gênero, de sexualidade, como exemplos, e pode ser expressa por meio de agressões físicas ou por formas linguísticas, emocionais, institucionais e econômicas. Essas violências “expõem a vida a danos ou à morte, mas não tomam a forma literal de um ‘soco’” (Butler, 2021b, p. 112).

É nesse campo de violência sistêmica que a não violência surge. Em contraponto com a violência, a não violência “não diz respeito apenas às relações humanas, mas a todas as relações vitais e interconstitutivas” (Butler, 2021b, p. 25). Sendo assim, a não violência reconhece a existência de vínculos sociais, ainda que estes estejam sob ataque, por compreender

que a relacionalidade implica não só no viver bem junto, mas na potencialidade destrutiva dos laços sociais (Butler, 2021b, p. 25).

A não violência é “[...] uma afirmação viva, uma reivindicação que se faz por discursos, gestos e ações, por meio de interações, reocupações e assembleias” (Butler, 2021b, p. 35). A não violência pode ser realizada por corpos que se apoiam, em aliança, reivindicando, não apenas condições de sobrevivência, pois a sobrevivência é pré-condição do viver, mas uma vida que seja possível de ser vivida, o reconhecimento, a valorização, o direito de existir, o direito à liberdade.

Por isso, Butler (2020, p. 254) compreende que a não violência é a apreensão de igualdade, em meio à precariedade. A igualdade é um fundamento da não violência, uma vez que esta tece uma crítica da ética egológica e do individualismo antropocêntrico para promover a ideia de relacionalidade social. A noção de igualdade também remete a uma perspectiva de democracia radical, na qual todas as vidas seriam salvaguardadas, tendo condições de existir e serem reconhecidas como vidas vivíveis.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

5.1 SOBRE AS NARRATIVAS NA PERSPECTIVA (AUTO)BIOGRÁFICA

A estratégia que escolhi para desenvolver esta pesquisa foi a entrevista narrativa sob a perspectiva da pesquisa (auto)biográfica⁵⁵. Nessa perspectiva, busca-se valorizar a subjetividade e os significados atribuídos às experiências humanas, expressos por narrativas, utilizadas tanto como objeto, fonte e método de pesquisa quanto como dispositivo de reflexão crítica e formação (Passeggi, 2014, p. 225). Convém ressaltar que essa formação não se relaciona exclusivamente a aspectos acadêmicos, mas à formação da pessoa, buscando entender como a pessoa se tornou o que é no momento em que se narra.

O estímulo para a construção da compreensão de si é dado pela pessoa narratária (a quem se destina a narrativa), de modo que “esse trabalho introspectivo não pode desenvolver-se senão no confronto com o olhar de outrem” (Josso, 2004, p. 61). É a partir da presença de outrem que se inicia o processo de compressão da formação de si, conduzindo a uma construção biográfica de (re)conhecimento e (re)apropriação de si mesma/e/o e de sua história.

Portanto, o ato de narrar a si acontece mediante o encontro ético, pois só “começamos a contar uma história de nós mesmos frente a um ‘tu’ que nos pede que o façamos” (Butler, 2022c, p. 23). O encontro ético convida a pessoa narradora a voltar a si e, com isso, inaugurar sua reflexividade (Butler, 2022c, p. 20) e construir sua própria narrativa.

As narrativas privilegiam a realidade do que é vivido e experienciado pela pessoa que narra (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 110), pois são reflexos da maneira de interpretar os seus próprios caminhos de formação (Dominicé, 2014, p. 201). Por isso, as narrativas promovem a autopoiese, entendida como dimensão de criar a si mesma/e/o ao narrar experiências de vida e de formação. Como ato autopoietico, a pessoa narradora constrói uma figura de si no exato momento em que se anuncia como sujeito e se enuncia como autora de sua história. Maria de Fátima Araújo, Maria da Conceição Passeggi e Teresa Sarmiento (2012, p. 6) afirmam que

A pessoa que narra, constrói, durante o processo, uma identidade ao mesmo tempo heurística (a partir da descoberta de si) e hermenêutica (a partir da interpretação de si); identidade essa que transita entre os meandros da linguagem, da psicologia e do mundo social, promovendo uma (re)educação, pois a relação entre ator e situação não se deve a conteúdos culturais nem a

⁵⁵ São termos semanticamente similares à pesquisa (auto)biográfica: narrativa (auto)biográfica, pesquisa (autobiográfica), pesquisa narrativa, pesquisa-formação (Bragança, 2018, p. 67).

regras, mas é produzida por processos de interpretação, existindo um papel criativo desempenhado pelos autores na construção de sua vida cotidiana.

Desse modo, as narrativas são interpretações particulares de experiências, inseridas num contexto sócio-histórico, revelando experiências individuais que podem dar pistas sobre as identidades e as imagens que as pessoas narradoras têm sobre si mesmas.

5.2 ENTREVISTAS NARRATIVAS

Entre as possíveis formas de realizar narrativas, escolhi a entrevista narrativa. Entrevista é fundamentalmente uma interação social mediada por objetivos e um recorte de tempo na qual uma pessoa vê a outra. Entre vistas, entre visões de mundos, entre emoções, entre histórias de vida, entre linguagens. É nesse “entre”, um lugar criado no encontro de duas ou mais pessoas, que nasce a entrevista. Nesse lugar, habita a “*subjetividade explosiva*” que surge na “comunicação interpessoal complexa e recíproca entre narrador e observador” (Ferrarotti, 2014, p. 70, grifos do autor).

O uso das narrativas de docentes na área de educação no Brasil iniciou nos anos 1990 (Passeggi; Souza; Vincetini, 2011; Passeggi; Souza, 2017) e, desde 2003⁵⁶, têm sido utilizadas na pesquisa em educação musical no Brasil (Gontijo, 2019, p. 83). Por meio das narrativas, busca-se (re)conhecer a pessoa-professora, compreendendo histórias, percursos, ideias, emoções e suas maneiras de narrar a sua vida na profissão docente, pois “[p]ara compreender a maneira como um/a docente exerce sua função é necessário refletir sobre a história de vida pessoal e sobre sua história de vida profissional desde estudante até tornar-se um/a docente” (Agreli, 2017, p. 46).

Na realização das entrevistas narrativas, há um duplo empreendimento entre as pessoas que a compõem, que pode ser entendido, de acordo com Christine Delory-Momberger (2012, p. 527), como

[...] um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo.

A ação de narrar (narração) desenvolvida nesse “duplo espaço heurístico” é um movimento ativo da pessoa que narra na busca da compreensão *a posteriori* do seu processo de

⁵⁶ Segundo Millena Gontijo (2019, p. 57), um marco na literatura da educação musical que utiliza as narrativas sob a abordagem (auto)biográfica foi a tese de Maria Cecília Torres (2003).

formação e da apropriação de sua própria trajetória de vida. Na narração, a pessoa pode “meter no mesmo saco” o factual e sua significação (Josso, 2004, p. 134). No entanto, Delory-Momberger (2021, p. 3) sinaliza que a narração não acessa diretamente a experiência, pois é mediada pela linguagem, ou seja, por palavras e representações que construímos sobre ela.

Para serem socializadas, as narrativas precisam, antes, serem construídas pela pessoa narradora. Essa construção se inicia muito antes da emissão oral, pois a expressão (verbalização) é posterior à reflexão. “A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo” (Souza, 2007, p. 69).

Conforme Marie-Christine Josso (2004), a construção da narrativa oral se inicia por meio de “fragmentos de uma busca de si e de sua projeção” (Josso, 2004, p. 65), um processo de preparação individual para selecionar recordações-referências, elementos simbólicos que ilustram a história que se conta, e dos momentos-charneira que representam uma passagem entre duas etapas da vida em que existiram transformações. Em seguida, ocorre a socialização oral, que “suscita novas recordações, tenta oferecer uma primeira interpretação do que foi formador” (Josso, 2004, p. 64).

Maria da Conceição Passeggi (2021) afirma que a narração envolve dois pressupostos. O primeiro é que há temporalidades complexas na narração que evidenciam o poder auto(trans)formador da narrativa. O segundo é que a pessoa narradora conta uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com sua forma de experienciar o mundo. Pessoas narram para existir, de modo que “[a] vida do ‘eu’ está, portanto, inextricavelmente vinculada a esse ato corriqueiro de narrar” (Passeggi, 2021, p. 3).

Por isso, é pelo ato de narrar que existimos para nós e para outrem, mediante movimentos de reflexividade retrospectivos, inspectivos, prospectivos e interativos que ocorrem durante essa ação (Passeggi, 2021, p. 14). A autora explica que esses movimentos compõem a reflexividade narrativa. O movimento retrospectivo, que se realiza na narrativa, é voltado para o passado. O movimento prospectivo projeta-se em devir, um vir-a-ser voltado para o futuro. O movimento inspectivo é o que se realiza no presente, um olhar para si mesma/e/o. É por meio do movimento inspectivo que se investiga e se compreende os outros dois movimentos (Passeggi, 2021, p. 12). O movimento interativo pode ser compreendido como um *continuum* entre os movimentos de reflexividade previamente indicados ou como um agir (auto)formativo que considera o outro (heteroformação) e o meio ambiente (ecoformação) (Pineau, 2014, p. 91).

As/O docentes foram convidadas/o a narrar suas experiências, auxiliadas/os por um roteiro elaborado por mim (Apêndice B). As questões que compõem o roteiro foram elaboradas a partir de temas que emergiram da revisão de literatura sobre transgeneridade, música, educação e docência e organizadas em três eixos, a saber: motivações e entrada na carreira docente, sobre ensino de música, sobre docência e transgeneridade.

Por meio das questões, busquei compreender a perspectiva das/o docentes trans* sobre a entrada na profissão e a sua escolha pela docência de música, a relação com as demais pessoas que compõem o seu local de trabalho, a sua maneira de desenvolver a aula de música no ambiente em que atua, os desafios encontrados no exercício da profissão e a percepção sobre o seu próprio reconhecimento como docente. Com essas questões busquei conhecer a sua narração central, incentivando a “descrição abstrata de situações, de percursos e contextos sistemáticos que se repetem, bem como da respectiva forma de apresentação do informante” (Schütze, 2011, p. 212). Após o coda narrativo, ou seja, a finalização do relato da parte da pessoa narradora, busquei explorar os fragmentos trazidos por ela com questões que surgiram durante a narração.

5.3 SOBRE A ESCOLHA DAS PESSOAS A ENTREVISTAR

A busca por possíveis pessoas a entrevistar não foi linear, pois foi iniciada em agosto de 2019, antes mesmo do meu ingresso no curso de doutorado, e se estendeu até o primeiro semestre de 2023, sendo realizada em meio digital. Participei de encontros acadêmicos, cursos livres⁵⁷, discussões e debates on-line⁵⁸ para conhecer docentes e musicistas trans*, visto que o

⁵⁷ Destaco os cursos ministrados por professoras travestis como: Cisgeneridade: fundamentos transfeministas, ministrado pela professora Letícia Nascimento, em 2021; Cursos de teoria *queer* (Teoria Queer – filosofia, pensamento e ação política, Teoria Queer II – dissidência, neoliberalismo e fracasso); Introdução ao pensamento de Paul B. Preciado; Introdução ao pensamento de Judith Butler; Introdução ao pensamento de Donna Haraway; Feminismo decolonial e *queer of colours*; e História da sexualidade, ministrados pela professora Helena Vieira, em 2021 e 2020.

⁵⁸ Cito como exemplos: o debate Mulheres trans/travestis na/da Educação, promovido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e transmitido on-line, em 2020. O debate foi mediado pelo professor Jonas Alves e contou com a participação das professoras Sara Wagner York, Letícia Carolina Pereira do Nascimento, Megg Rayara Gomes de Oliveira e Luma Nogueira de Andrade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2g54KO6ntwY>. Acesso em: 25 set. 2020; o debate Os transfeminismos e o enfrentamento da cis-heteronormatividade nos espaços educacionais, promovido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e transmitido on-line, em 2022. O debate foi mediado pelo professor Agnaldo Esquinalha e contou com a participação das professoras Sara Wagner York, Letícia Carolina Pereira do Nascimento, Megg Rayara Gomes de Oliveira e Erikah Alcântara. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5r_3GrAcMQM. Acesso em: 24 jan. 2022; o debate Voz e identidade – questões sobre gênero, que aconteceu no IV Encontro de Estudos do Canto e da Canção Popular (IV EECCP), com participação de Aninha Ferrini, Ana Carolina Murgel, Marilda Santana, Isabel Nogueira e Eva Dantas. O

número de pessoas trans* no meu círculo de amizades era reduzido. Paralelamente, investi em buscas por pessoas trans* musicistas em minhas redes sociais (*Instagram*, *X/Twitter* e *Facebook*) e, com as informações contidas na “bio”⁵⁹, verifiquei se essas pessoas ministravam aulas de música ou não.

Os primeiros contatos e promessas de convites para participar da minha pesquisa aconteceram nas redes sociais. Meu primeiro contato aconteceu via *Instagram*, em outubro de 2019, com a professora Ária Rita, quando lhe contei sobre o desenvolvimento do meu pré-projeto de pesquisa e ela se interessou em participar. Eu lhe garanti que entraria em contato novamente, caso fosse aprovada no doutorado e conseguisse dar prosseguimento à pesquisa. Outro contato que estabeleci nas interações virtuais foi com o professor Cristian Enrique, em setembro de 2021, após uma aula on-line na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Cristian, de forma espontânea, me enviou o contato de outras duas professoras que atuam na rede de conservatórios de Minas Gerais, ambas professoras de canto.

Em minha busca, encontrei 20 professoras/us/es trans* e travestis localizadas nas cinco regiões do país: um professor trans na região Sul; duas professoras travestis na região Centro-Oeste; um professor não binário, um professor transmasculino e uma professora travesti na região Nordeste; dois docentes trans* na região Norte, sendo uma professora travesti e uma professora não binária; dois professores transmasculinos e nove professoras travestis na região Sudeste do Brasil. Não identifiquei a região de apenas um professor.

Após a busca inicial e os primeiros contatos, procurei informações, na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que pudessem indicar se as pessoas antes localizadas são licenciadas na área de música. Apesar de o Currículo Lattes incluir espaço para nome social desde 2018, essa busca se mostrou insuficiente, visto que não foi possível localizar mais da metade dessas pessoas na Plataforma. Por isso, também busquei informações sobre a sua formação acadêmica em outros *sites*, como *LinkedIn*⁶⁰, *Academia*⁶¹ e *Google*, o que me levou a *blogs* pessoais, *sites* das instituições em que trabalham ou trabalharam e a uma comunicação nos anais de um evento que explicitava o

debate foi mediado por Bruna Prado. O evento foi promovido pela Universidade Estadual de Campinas e transmitido on-line, em 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m2kJXICOGI4>. Acesso em: 26 nov. 2020.

⁵⁹ Redução de “biografia”. A “bio” está presente na tela inicial do perfil no *Instagram* e no *X/Twitter*. Com o limite de 150 caracteres, no *Instagram*, e 160 caracteres, no *X/Twitter*, a/o/e usuário/a/o/e pode fornecer informações pessoais.

⁶⁰ A Plataforma LinkedIn é uma rede social profissional.

⁶¹ A Plataforma Academia é uma rede de compartilhamento de pesquisas e textos acadêmicos.

vínculo de uma das possíveis pessoas a entrevistar como ex-professora universitária. Não consegui encontrar nenhuma informação sobre formação acadêmica de duas pessoas.

Para organizar a quantidade de informações que consegui coletar, estruturei uma planilha no *Google Sheets*, na qual incluí dados como: nome, “descrição/bio/sobre”, região, espaço educacional em que atua, graduação, área, universidade em que se graduou, *link* para o Lattes ou outra plataforma e contato. Esse procedimento me ajudou a visualizar melhor o perfil das possíveis pessoas a entrevistar.

Das 20 pessoas localizadas, encontrei informações sobre a formação acadêmica de nível superior de 18 delas. São duas professoras pedagogas, sendo uma mestra em Ensino das Práticas Musicais e outra cursando licenciatura em música como segunda graduação; uma professora com formação em jornalismo e curso de especialização na área de música; um professor graduado em educação física; um professor com licenciatura em música em andamento e 13 docentes com formação superior concluída em música. Destas/us/es, não consegui localizar informações sobre a graduação em música de apenas uma pessoa. As/Es/Os demais são duas docentes que estão cursando a licenciatura em música como segunda graduação na área, um docente bacharel em música e nove docentes licenciadas/os/es em música.

Sendo assim, retomando o medo e o receio de Jon sobre a atuação docente narrados no capítulo introdutório deste trabalho, as experiências em cursos de licenciatura em música relatadas no trabalho de Tarcísio Ferreira (2020) e de Jo Silva com minha coautoria (Silva; Mota, 2021), também considerando a quantidade de pessoas localizadas em minha busca, bem como as experiências dessas pessoas com o curso de licenciatura em música, defini como recorte de pesquisa docentes trans* e travestis licenciadas/es/os em música que estejam atuando na docência de música.

Buscando tornar o processo de pesquisa o mais transparente possível, assumo a relação de proximidade com algumas pessoas que atendem a esse critério. Devido à minha afinidade com algumas dessas pessoas, eu não conseguiria atingir um afastamento crítico do material narrativo para dar prosseguimento às análises. De acordo com Franco Ferrarotti (2014, p. 47), nas entrevistas em que há esse tipo de proximidade, podem emergir desconfortos, porque a pessoa entrevistadora também está sendo analisada pela pessoa entrevistada. Também o desconforto pode estar presente no momento da análise da narrativa textualizada, porque essa proximidade pode inibir a profundidade da análise e possíveis apontamentos sobre as narrativas. Por isso, buscando manter a qualidade de minhas relações e das minhas análises, escolhi não

convidar três das pessoas que atendiam ao critério estabelecido por mim, em função da minha proximidade com elas.

Por meio das redes sociais, convidei as/os seis docentes trans* e travestis que atendiam ao critério de seleção. Dessa forma, realizei os convites iniciais (Apêndice A) para a participação na pesquisa, via *Instagram* e *Facebook*, em março de 2023. Ao todo, das/o seis docentes convidadas/o, recebi o indicativo de participação de cinco dessas pessoas, sendo quatro travestis e um homem trans. Uma professora, no entanto, desistiu de sua participação na pesquisa uma semana após a realização da primeira entrevista narrativa, por ter se sentido desconfortável ao ter sido chamada por mim pelo seu segundo nome, acontecimento retomado no epílogo deste trabalho, e outra docente não compareceu na data e hora por ela marcadas. Nesse caso, após eu ter enviado outras mensagens sem obter respostas, desisti do contato para não arriscar constrangê-la por insistência. Assim, colaboraram com esta pesquisa três docentes: duas professoras travestis e um professor trans.

5.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Após o aceite das três pessoas, enviei-lhes mensagem individual por *Instagram* e/ou *WhatsApp* para o agendamento das entrevistas. No momento de realização das entrevistas narrativas, fiz a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) e o enviei para as três pessoas via *e-mail* ou *WhatsApp*. Também lhes enviei o Termo de Consentimento de Ampla Utilização do Nome Social (Apêndice D), pois as/o docentes entrevistadas/o solicitaram o uso de seu nome social neste trabalho, desistindo, assim, do uso do anonimato garantido no TCLE. As professoras e o professor me retornaram os documentos assinados digitalmente via *e-mail* ou *WhatsApp*.

Sobre a utilização dos nomes reais das pessoas entrevistadas para este estudo, é importante destacar que casos semelhantes apareceram na literatura (Reidel, 2013; Santos, 2017; Seffner; Reidel, 2015). A partir da reivindicação das entrevistadas de Reidel (2013), a autora elaborou um termo de consentimento da utilização do nome social para que assinassem. Conforme Seffner e Reidel (2015, p. 449),

a argumentação mais recorrente das entrevistadas (e de todas as demais com quem conversamos informalmente) era de que elas tinham nascido com um nome (um nome masculino), tinham se atribuído um nome feminino, tinham depois adquirido o direito de usar este nome feminino como nome social, tinham enormes dificuldades para fazer valer este nome social, e agora suas declarações iam aparecer com outro nome ou talvez sem nome algum?

A partir do meu próprio entendimento sobre o ato de nomear uma pessoa trans*/travesti por uma pessoa cisgênera, o que poderia ser interpretado como uma violência de (cis)gênero, e com base no argumento das entrevistadas de Reidel (2013), Seffner e Reidel (2015), optei por elaborar o Termo de Consentimento de Ampla Utilização do Nome Social. Refleti, a partir de Butler (2023, p. 223), que a nomeação, a pronúncia e o registro dos nomes podem ser tomados como formas de reconhecimento.

Antes do momento da realização das entrevistas, informei tanto a garantia de anonimato, realizada pela assinatura do TCLE, quanto a possibilidade de uso de nome social, caso fosse demandado. Assim, as duas professoras e o professor demandaram e assinaram o Termo de Consentimento de Ampla Utilização do Nome Social. A utilização de seus nomes, ao longo dos capítulos sexto, sétimo e oitavo, também atendeu à forma como se apresentaram e como preferiam ser chamadas/o nas entrevistas, por isso o nome de Cristian Enrique está grafado apenas como “Cristian” e o nome de Luca D’Alessandro está grafado como “Luca”. Ária Rita manteve o seu nome composto. Entendo, em consonância com Seffner e Reidel (2015, p. 449), que “[o] uso do nome social claramente colocado ao lado de suas falas foi interpretado como vigorosa estratégia de visibilidade e respeito ao desejo de se fazer nomear do modo como elas [e ele] assim se entendem”.

As entrevistas narrativas ocorreram em duas sessões de maneira síncrona e individual em ambiente virtual, no *Google Meet*⁶², e foram gravadas em áudio e vídeo pela própria plataforma. No entanto, o formato inicialmente previsto seria a realização de entrevistas narrativas presenciais. Com a pandemia da COVID-19, isso precisou ser alterado para atender à determinação de isolamento social. Inicialmente, foi previsto o uso do *software Zoom Meetings*, mas a primeira pessoa entrevistada solicitou utilizar o *Google Meet*, pois este é um serviço on-line e, quando necessário o uso de aplicativo em *smartphones*, já vem instalado em aparelhos *Android*, tornando-o mais acessível que o *Zoom*.

Sendo assim, aderi ao *Google Meet* para a realização das entrevistas narrativas. É válido ressaltar que as entrevistas feitas por videoconferência possibilitaram um tipo específico de interação, na qual tanto eu quanto as pessoas entrevistadas escolhemos nossos próprios enquadramentos, ou seja, o que queremos que a outra pessoa veja ou saiba de nós. Por isso,

⁶² Serviço de videochamada desenvolvido pelo *Google* e, quando pago, é possível realizar gravações. Inicialmente, previ o uso do *Zoom Meetings*. No entanto, para acessar o *Zoom Meetings*, é necessário instalar um *software* no computador ou aplicativo no *smartphone*. Por isso, a primeira pessoa entrevistada solicitou utilizar o *Google Meet*, aplicativo que já vem instalado em *smartphones androids*.

entendo que “a regulação da perspectiva sugere [...] que o enquadramento pode dirigir certos tipos de interpretação” (Butler, 2020, p. 103).

Observei algumas desvantagens na realização das entrevistas, assim como em Antunes *et al.* (2023, p. 580), como a instabilidade da conexão da *internet*, o que fez com que algumas palavras “travassem”, a perda de comunicação não verbal e a perda de possíveis observações no lócus de cada pessoa entrevistada, devido ao enquadramento.

No entanto, tal como Ana Claudia Germani e colaboradoras (2022), observei vantagens nos desenvolvimentos das entrevistas em ambiente virtual, como eliminação de barreiras geográficas, redução do impacto ecológico causado pelo deslocamento e redução de custos econômicos, além, em caso de temas sensíveis, do “efeito da desinibição online”. O fenômeno da “desinibição online” foi descrito por Emily Namey *et al.* (2021), que sugerem que pessoas se sentem mais confortáveis e seguras para expressar opiniões ou experiências pessoais, que podem ser altamente sensíveis. Assim, pude experienciar mais vantagens que desvantagens na realização das entrevistas narrativas em ambientes virtuais.

As entrevistas narrativas foram conduzidas a partir do roteiro antes mencionado. Após a fala conclusiva, registrei minhas impressões em áudio e em um diário de bordo, pois essa etapa pode ser a “[...] porta de entrada para a análise posterior, quando as teorias e explicações que os contadores de histórias têm sobre si mesmos ("*eigentheories*") se tornam o foco de análise” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 100).

As entrevistas realizadas com o professor Cristian Enrique aconteceram às 9h da manhã dos dias 25 de março e 01 de abril de 2023. Em meu enquadramento de vídeo, é possível ver do busto para cima. Ao fundo, há uma parede amarela clara com uma mesinha com plantas e um quadro. Eis o meu quarto de estudos, cenário que se repetiu em todas as outras entrevistas. No enquadramento da câmera, é possível ver a partir da altura dos seus ombros e sua cabeça. Cristian Enrique se identifica como um homem trans. Ele é branco com cabelos castanhos curtos, olhos castanhos, barba castanha escura. No momento das entrevistas, tinha cerca de 35 anos. Utiliza óculos quadrados com armação preta. Está vestindo uma camisa cinza. No cenário de sua imagem, há uma parede branca com alguns pôsteres de filmes. Também há uma jaqueta preta pendurada na parede. O enquadramento e o cenário se mantiveram nas duas entrevistas realizadas.

Em turnos diferentes, devido a fusos horários diferentes, professora Ária Rita e eu nos conectamos em chamada de vídeo no *Google Meet*. Para mim, eram 14h da tarde, horário de Brasília, do dia 25 de março de 2023. Para ela, eram 18h da noite, horário de Besançon, na

França. No enquadramento da professora, também é possível ver do busto para cima. Ária Rita se identifica como travesti. Natural de Rio Grande (RS), ela é branca, tem olhos azuis e cabelos longos e loiros. No momento das entrevistas, tinha 25 anos. A professora estava com blusa e um casaco, ambos de cor creme, utilizava óculos de grau com armação redonda e dourada e usava um cordão com pingente prateado redondo. Na sua frente, há um microfone condensador preto. Ela estava no que parece ser a cozinha de sua casa. Há uma parede branca, ao fundo, com uma prateleira, uma geladeira e um micro-ondas.

Na segunda conversa, semanas depois, estávamos nos mesmos ambientes da conversa anterior e em turnos diferentes. Para mim, eram 9h do dia 10 de abril de 2023. Para ela, eram 13h. Na segunda conversa, a professora me recebeu virtualmente com chimarrão, criando um ambiente em que parecia estar mais à vontade do que na primeira entrevista. Foi com esse cenário duplo, em dois países, separadas por fusos horários e turnos diferentes, cada uma em frente à câmera de vídeo, que iniciamos as nossas conversas.

As entrevistas com a professora Luca D’Alessandro foram realizadas nos dias 6 e 13 de abril de 2023, às 14h e às 18h, respectivamente. No enquadramento da professora é possível ver a partir da altura dos seus ombros e sua cabeça. Luca D’Alessandro se identifica como travesti preta. Possui *dread* no cabelo castanho escuro e olhos castanhos. Utiliza óculos de grau modelo aviador e *piercing* no septo do nariz. No cenário em que estava, era possível ver uma parede com uma grande mandala vermelha e um microfone. Na primeira entrevista, Luca D’Alessandro estava vestindo o que pareceu ser uma camiseta ou vestido verde de alça que mostrava uma tatuagem no ombro esquerdo. Na segunda conversa, na semana seguinte à primeira entrevista, Luca D’Alessandro, no mesmo cenário, no entanto, mais escurecido, estava vestindo roupa similar à entrevista anterior, mas outras tatuagens apareceram, como a tatuagem entre os seios.

Assim, foram realizadas, ao todo, seis entrevistas narrativas com duas professoras travestis e um professor trans, com duração média de uma hora, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Sequência cronológica das entrevistas narrativas

Número da entrevista	Docente entrevistada/o	Data e hora da entrevista	Duração
1	Cristian Enrique	25 de março de 2023, às 9h	01:39:04
2	Ária Rita	25 de março de 2023, às 14h	01:18:59

3	Cristian Enrique	1 de abril de 2023, às 9h	01:17:30
4	Luca D'Alessandro	6 de abril de 2023, às 14h	01:00:49
5	Ária Rita	10 de abril de 2023, às 9h	00:49:57
6	Luca D'Alessandro	13 de abril de 2023, às 18h	00:44:43

Fonte: Elaborado pela autora.

5.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Após a realização das entrevistas narrativas, dei início ao processo de transcrição. Para otimização do tempo, iniciei as transcrições com uso do aplicativo *Transkriptor*⁶³. Após a geração do texto, que possuía registro das marcações de tempo, acompanhei a leitura com o áudio da entrevista em velocidade reduzida, corrigindo palavras e acrescentando pontuações. Considerando que a transcrição nunca será completamente precisa (Gibbs, 2009, p. 28), busquei preservar o que foi verbalizado, dessa forma, incluí gírias, cacoetes de fala e silêncios que podem derivar de interrupções ou pausas para pensar (representados por reticências). Esse material textual foi registrado no Caderno de Entrevistas (CE) e constituiu a primeira etapa da transcrição.

Em etapas posteriores da transcrição, revisei a redação das entrevistas fazendo eventuais correções. Também reli todo o material assistindo os vídeos das entrevistas gravadas. Assim, pude incluir alguns gestos significativos e indicações paralinguísticas (por exemplo, expressões faciais, ênfases da fala, movimentos), sinalizados entre colchetes, bem como adicionar descrições do cenário, da pessoa entrevistada e do enquadramento de câmera escolhido pela pessoa entrevistada. Também excluí os registros das marcações de tempo de cada entrevista, buscando preservar a fluência das narrativas. Optei por não excluir vícios de linguagem como “né”, “é”, “sabe”, “tá”, “assim” ou “então” e mantive expressões regionais, como “uai”, abreviações verbais como “tá”, em vez de “está”, “tô”, em vez de “estou”, “pera”, em vez de “espera” e abreviações de preposições, como “pra” em vez de “para”.

Ao finalizar essas etapas, as transcrições foram revisadas pelas professoras e pelo professor. Em casos pontuais, solicitei o acréscimo de alguma informação (como idade ou referência mencionada em entrevista) e pedi para que adicionassem, suprimissem ou identificassem possíveis problemas na minha compreensão dos registros de áudio e vídeo das

⁶³ *Software* para transcrição de áudio.

entrevistas. Da revisão realizada pelas entrevistadas e entrevistado, apenas recebi o pedido de uma delas para que suprimisse alguns nomes citados em entrevista. Após a conferência das entrevistas das/o docentes, agrupei as entrevistas de cada docente e as reuni no CE. Ao todo, o CE teve 169 páginas⁶⁴, com 65.053 palavras e foi estruturado conforme consta no quadro abaixo. O CE foi salvo on-line, no *Google Docs*, com cópia extra no *Hard Disk* (HD) externo.

Quadro 2 – Estruturação do Caderno de Entrevistas

Nome da pessoa entrevistada	Paginação no Caderno de Entrevistas	Quantidade de páginas
Ária Rita	p. 01-59	58 páginas
Cristian Enrique	p. 60-121	61 páginas
Luca D'Alessandro	p. 122-169	47 páginas

Fonte: Elaborado pela autora.

Por ser um processo interpretativo (Gibbs, 2009, p. 28), o processo de transcrição proporcionou uma primeira imersão nos dados da pesquisa e uma análise incipiente, na qual foi possível aproximar-me da cronologia, ainda que fragmentada, dos percursos das pessoas entrevistadas para tornarem-se docentes de música. Algumas dessas primeiras impressões foram retomadas no desenvolvimento da análise das narrativas.

Marie-Christine Josso (2004, p. 67, grifos da autora) indica que, na fase de análise de narrativas (auto)biográficas, o encontro de intersubjetividades fica mais evidente, pois “*o que está em jogo [...] é precisamente o jogo de forças das subjetividades em presença*”. Segundo Josso (2004, p. 68),

A análise das narrativas mostra o que foi aprendido em termos de um saber-ser sociocultural; de um saber-fazer; de conhecimentos nos domínios mais diversos, de tomadas de consciência sobre si, sobre as relações com os outros em diversos contextos ou situações; das qualidades ou fragilidades nos planos psicossomático, pragmático (instrumental e relacional) e reflexivo (explicativo e compreensivo).

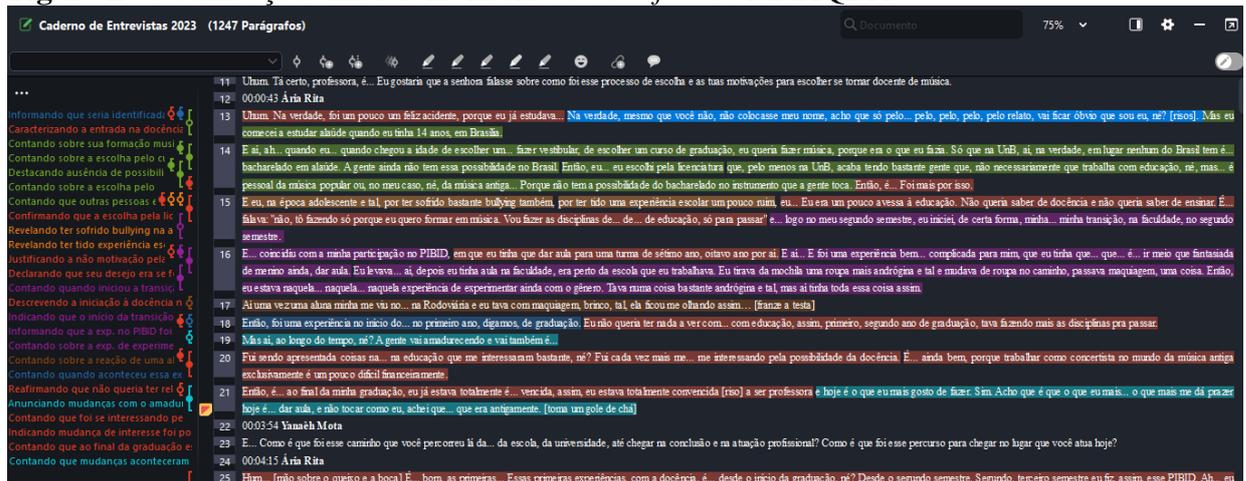
Após a finalização das transcrições e revisões, analisei os dados gerados pelas entrevistas narrativas a partir dos princípios da teoria fundamentada apresentados por Kathy Charmaz (2009). Para possibilitar a construção da teorização sobre os dados, Charmaz (2009) afirma ser fundamental a dedicação rigorosa aos dados por meio da codificação. Segundo a

⁶⁴ Fonte *Times New Roman* tamanho 12, espaçamento 1,5; folha A4; margem esquerda 2 cm, margem direita 3 cm.

autora, “[c]odificar significa categorizar segmentos de dados com uma denominação concisa que, simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados” (Charmaz, 2009, p. 69).

Iniciei o processo de análise das narrativas textualizadas com uma releitura geral. Após a releitura, dei início à etapa de codificação inicial de cada entrevista. Analisei a primeira e a segunda entrevista de cada pessoa entrevistada buscando ter uma compreensão mais inteira de suas narrativas. Utilizei o *software* MAXQDA⁶⁵ para organizar, destacar e colorir a codificação de segmentos de dados. No entanto, devido à limitação do MAXQDA em relação ao número de caracteres, precisei complementar algumas codificações iniciais com comentários. Ao todo, foram gerados 541 códigos, nessa etapa inicial, sendo 192 relacionados às entrevistas realizadas com a professora Ária Rita, 185 relacionados às entrevistas realizadas com o professor Cristian Enrique e 164 relacionados às entrevistas realizadas com a professora Luca D’Alessandro.

Figura 2 - Codificações iniciais na interface do *software* MAXQDA



Fonte: Arquivo pessoal.

Essa etapa da codificação inicial, proposta por Charmaz (2009), visa codificar os dados como ações para despertar novas ideias e evitar impor ideias preconcebidas aos dados. Durante a codificação inicial, busquei aproximar-me da informação do segmento codificado mantendo o conteúdo das falas. Para cada segmento codificado, tive como objetivo manter a ideia completa, sem fragmentações excessivas. Sendo assim, realizei a codificação inicial das entrevistas narrativas com verbos no gerúndio, para “transmitir uma forte sensação de ação e sequência” (Charmaz, 2009, p. 76). Durante esse processo, baseei-me nos seguintes questionamentos de Kathy Charmaz (2009, p.79): “Qual(is) processo(s) está(ão) em questão

⁶⁵ *Software* pago para análise de dados qualitativos em pesquisas científicas.

aqui? Como posso defini-lo(s)? Como este processo se desenvolve? [...] Quando, por que e como o processo se modifica? Quais são as consequências do processo?”

Após a codificação inicial de cada entrevista, segui para a codificação focalizada, tal como sugerido por Charmaz (2009), realizada em planilhas. Nessa etapa, gerei códigos focais a partir da semelhança de conteúdo ou frequência de códigos iniciais de cada entrevista. Conforme o quadro abaixo, com excertos extraídos das entrevistas com o professor Cristian Enrique, os códigos iniciais “Afirmando que era respeitado antes da transição” e “Afirmando que era bem tratado quando se entendia como mulher” foram agrupados no código focal “Antes da transição de gênero”.

Quadro 3 – Exemplo de codificação focalizada

Segmento codificado	Codificação inicial	Código focal
Sim! [sorriso] Eu pude perceber isso, porque eu não entrei lá me reconhecendo como pessoa trans. O meu... o tratamento que era direcionado pra mim, na época que eu entendia apenas como mulher, comparando com hoje, era mil flores. [riso] Era lindo! Nossa! Era como uma propaganda de margarina. Perfeito! Nossa!	Afirmando que era bem tratado quando se entendia como mulher	Antes da transição de gênero
É... quando eu cheguei lá como mulher, era mais fácil. [sorriso] Eu era respeitado, é... né? Enquanto meu gênero, enquanto a minha orientação sexual e tudo mais.	Afirmando que era respeitado antes da transição	Antes da transição de gênero

Fonte: Elaborado pela autora.

Desse modo, foram gerados 36 códigos focais, a partir das entrevistas com a professora Ária Rita; 59 códigos focais a partir das entrevistas narrativas da professora Luca d'Alessandro e 74 códigos focais, a partir das entrevistas do professor Cristian Enrique. Com a codificação focalizada, dei início à primeira escrita de memorandos dedicados a cada pessoa entrevistada, pois compreendi, a partir de Charmaz (2009, p. 106) que, ao iniciar a escrita sobre os códigos e dados por meio dos memorandos, ascende-se para categorias teóricas e a reescrita contínua dos memorandos.

Os memorandos constituem a etapa intermediária entre a coleta de dados e a redação do relato de pesquisa. Conforme Kathy Charmaz (2009, p. 107), a redação dos memorandos

constitui “[...] um espaço e um lugar para comparar dados e dados, dados e códigos, códigos de dados e outros códigos, códigos e categorias e categorias e conceitos, assim como [articula] conjecturas sobre essas comparações”.

Assim, busquei construir uma narrativa, a partir da relação entre os códigos focalizados de cada pessoa entrevistada, visando entender melhor cada conjunto de entrevistas. Os memorandos auxiliaram-me a perceber a trajetória percorrida por cada pessoa em relação à sua formação e atuação profissional como professor/as de música, servindo de base para a construção dos capítulos de resultados. Cada memorando foi dividido em subtítulos que agrupam códigos focalizados de cada narrativa. O memorando dedicado à professora Ária Rita possui 20 páginas⁶⁶ e é dividido em sete subtítulos: 1) memórias da escola, memórias de *bullying*; 2) transicionando o gênero; 3) descobrindo-se professora; 4) assumindo-se professora de música; 5) construindo relações como professora de música; 6) atuando como professora de música; 7) Ária Rita hoje.

O memorando dedicado à professora Luca D’Alessandro possui 22 páginas e é dividido em dez subtítulos: 1) incômodo(s) desde a infância; 2) memórias da escola; 3) violoncelo e violência: traumas na formação musical; 4) ingressando na licenciatura em música; 5) início da docência de música; 6) transicionando o gênero; 7) ser travesti: poda e potência; 8) jeito de dar aula; 9) desafios da profissão; 10) vegetariana, preta e travesti.

O memorando dedicado ao professor Cristian Enrique também possui 22 páginas e é dividido em dez subtítulos: 1) criança trans: “tem alguma coisa errada”; 2) começando a estudar música; 3) a(s) escolha(s) do(s) curso(s) de graduação; 4) entrando na profissão docente; 5) entrando como uma mulher lésbica em sala de aula; 6) entendendo-se como homem trans; 7) transgeneridade e o jeito de dar aula; 8) barreira da profissão: transfobia; 9) reconhecimento; 10) Cristian Enrique hoje.

A partir da revisão dos memorandos de cada entrevista, desenvolvi anotações relativas a cada pessoa entrevistada. Nessas anotações, busquei pontuar, em tópicos, a cronologia das narrativas e destacar afirmações, termos, asserções para que eu pudesse me aprofundar em cada trajetória, buscando similaridades e diferenças entre as trajetórias.

Em sequência, revisei a planilha de organização dos códigos focalizados, buscando estabelecer relações entre as ideias, conceitos e proposições da fundamentação teórica e da revisão de literatura e os dados. Assim, iniciei a codificação teórica, etapa em que os códigos

⁶⁶ Este e os demais memorandos foram redigidos em fonte *Times New Roman* tamanho 12, espaçamento 1,5; folha A4; margem esquerda 2 cm, margem direita 3 cm.

teóricos especificam as relações possíveis entre as categorias desenvolvidas na codificação focalizada (Charmaz, 2009, p. 94). Por isso, busquei temas recorrentes nos códigos focalizados e os inter-relacionei entre si. Assim, construí oito códigos teóricos (docência, formação, relação com música, precariedade, *queer*, reconhecimento, transgeneridade, violência), conforme o quadro abaixo, e os aproximei para desenvolver a trama dos capítulos de resultados, dedicados para cada pessoa entrevistada.

Quadro 4 – Exemplo de codificação teórica

Segmento codificado	Codificação inicial	Código focal	Código teórico
Sim! [sorriso] Eu pude perceber isso, porque eu não entrei lá me reconhecendo como pessoa trans. O meu... o tratamento que era direcionado pra mim, na época que eu entendia apenas como mulher, comparando com hoje, era mil flores. [riso] Era lindo! Nossa! Era como uma propaganda de margarina. Perfeito! Nossa!	Afirmando que era bem tratado quando se entendia como mulher	Antes da transição de gênero	Transgeneridade
É... quando eu cheguei lá como mulher, era mais fácil. [sorriso] Eu era respeitado, é... né? Enquanto meu gênero, enquanto a minha orientação sexual e tudo mais.	Afirmando que era respeitado antes da transição	Antes da transição de gênero	Transgeneridade

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando as especificidades das trajetórias das pessoas entrevistadas, bem como das entrevistas narrativas, a tentativa de estabelecer uma estrutura única para a organização desses dados mostrou-se algo complexo, uma vez que cada pessoa entrevistada enfocou, em suas falas, diferentes aspectos de suas vidas pessoais, acadêmicas e profissionais. Porém, ainda assim, foi possível pensar na estrutura interna dos capítulos de resultados, a partir da organização de códigos teóricos e da reorganização dos memorandos, evidenciando a trajetória das pessoas trans* e travestis no processo de tornarem-se docentes de música.

Assim, os códigos teóricos foram mobilizados na busca por respostas à cada questão vinculada ao objetivo geral deste trabalho, como segue: 1) Quais caminhos docentes trans* e

travestis percorreram para se inserir na docência de música? – códigos teóricos: formação, *queer*, violência, transgeneridade; 2) Como docentes de música trans* e travestis negociam com a cisheteronormatividade em seus contextos de formação e/ou atuação profissional? – códigos teóricos: relação com música, transgeneridade, formação, docência; 3) Quais estratégias de regulação de gênero são desenvolvidas na atuação de docentes trans* e travestis? – códigos teóricos: precariedade, reconhecimento, violência, docência.

A estrutura interna dos capítulos de resultados ficou constituída por quatro seções em três eixos, a saber: sobre o percurso até o ingresso no curso de licenciatura em música (formação, *queer*, violência, transgeneridade), sobre a transição de gênero (relação com música, transgeneridade, violência, docência), que informa sobre a transição de gênero, sobre tornar-se professora ou professor (precariedade, reconhecimento, violência, docência) e a síntese de cada trajetória. Os três eixos operantes na estrutura interna dos capítulos são sobre formação; sobre a transição de gênero; sobre a atuação profissional de cada pessoa entrevistada. Atendendo a essa estrutura, o capítulo sexto é dedicado às narrativas da professora Ária Rita; o capítulo sétimo, às narrativas da professora Luca D’Alessandro e o capítulo oitavo, às narrativas do professor Cristian Enrique. Com essas seções, defini o caminho da minha própria narrativa a partir das narrativas das pessoas entrevistadas, conforme apresento a seguir.

6. SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NARRADAS PELA PROFESSORA ÁRIA RITA

Neste sexto capítulo, apresento a trajetória de Ária Rita até se tornar professora de música e alaudista. Aos 17 anos, ingressou na Universidade de Brasília (UnB), onde se graduou em licenciatura em música, em 2019. No período de realização das entrevistas narrativas, Ária Rita estava estudando alaúde em um conservatório francês, na cidade de Besançon, e ministrava aulas de música on-line.

6.1 SOBRE O PERCURSO ATÉ O INGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

Como pergunta geradora da narrativa de Ária Rita, em nosso primeiro encontro virtual, convidei-a para compartilhar comigo como foi o seu processo de tornar-se professora de música. Sorrindo, Ária Rita, mencionou que foi um “feliz acidente”. De imediato, teceu memórias sobre sua formação musical em alaúde, sua escolha pelo curso de graduação em música e suas memórias escolares.

Ária Rita contou que sua formação musical com o alaúde começou aos 14 anos, quando se mudou de Rio Grande (RS) para Brasília (DF), sem dar pistas de contato com a música antes desse período. Com a proximidade do vestibular, ela buscou dar continuidade aos seus estudos de música, iniciados na Escola de Música de Brasília. Sua única opção disponível no momento era o curso de licenciatura em música da UnB, ainda que desejasse fazer bacharelado em alaúde ou em música antiga. Ela contou:

eu queria fazer música, porque era o que eu fazia. Só que na UnB, aí, na verdade, em lugar nenhum do Brasil tem é... bacharelado em alaúde. A gente ainda não tem essa possibilidade no Brasil. Então eu... eu escolhi pela licenciatura que, pelo menos na UnB, acaba tendo bastante gente que, não necessariamente, que trabalha com educação, né? Mas... É pessoal da música popular ou, no meu caso, né? Da música antiga... Porque não tem a possibilidade do bacharelado no instrumento que a gente toca.

A impossibilidade de fazer um curso superior em alaúde ou música antiga e a sua escolha pela licenciatura para continuar estudando música não pareceram ter sido fáceis para ela, no início, uma vez que ela afirmou que “era um pouco avessa à educação. Não queria saber de docência e não queria saber de ensinar”.

Ela lembrou que, no período inicial de sua licenciatura, queria se formar em música e que fazia as disciplinas relacionadas à educação “só para passar”, porque “[...] não queria ter nada a ver com... com educação, assim, primeiro, segundo ano de graduação, tava fazendo mais as disciplinas pra passar”. Esse desinteresse inicial pela docência foi explicado por ela como resultado de experiências negativas que teve quando era aluna na escola. Para ela, suas memórias escolares, sobretudo do período da infância, são memórias de *bullying*.

Para contextualizar suas memórias de infância, Ária Rita contou que, em sua cidade natal, a cidade de Rio Grande (RS), havia ausência de representação de pessoas LGBTQIA+. Ela lembrou que “ninguém, ninguém, assim, conhecia gay. Era uma coisa, tipo assim, gay era coisa de... [palmas das mãos abertas acima da cabeça e se afastando horizontalmente]. Era um conceito, assim, era uma coisa assim. No máximo, você via... Você viu num filme uma vez, é e ‘Oh! Um gay’ [cobre a boca com as mãos]”. Também não havia nenhuma representação travesti. Ela contou que, na novela América⁶⁷, “[...] teve uma única cena, que tinha uma travesti e aí, por semanas, na escola, se falava ‘Uau! Traveco, traveco, traveco da novela. Hahaha! Traveco!’ Então, era... não se tinha isso”.

Somado ao contexto, Ária Rita também indicou que foi uma criança que evitava os esportes, como o futebol, não participando das atividades que os meninos de sua escola faziam. Ela referiu a si mesma na infância como uma criança muito sensível, muito tímida e estudiosa. Assim, ela contou que preferia ficar com as meninas, porque

[...] preferia a brincadeiras das meninas, mas, mais por uma questão de que era... de que eu era realmente meio preguiçosa, meio assim. Não gostava muito da coisa muito, muito dinâmica [riso], assim, das... das atividades dos meninos. Então, preferia ficar sentadinha, brincando de boneca, porque era mais... menos cansativo [sorriso]. Então, eu era... sempre fui algo nesse sentido.

Conforme pontuou, Ária Rita sempre estudou em escolas particulares. Considerou que esse pode ter sido “um elemento de... que amenizou isso, né?” e afirmou que nunca passou “por nenhum tipo de violência física”, ainda que tenha afirmado que sempre foi alvo de *bullying*. Ela narrou que, na escola, sempre foi “a bichinha”. Ela contou: “[...] sempre fui alvo de... de... de *bullying*. Sempre, sempre fui. É... a pária da turma. Em qualquer turma que eu estivesse, eu era sempre a pessoa mais ridicularizada”.

⁶⁷ América foi uma telenovela brasileira produzida pela TV Globo, em 2005, criada por Glória Perez e dirigida por Marcos Schechtman e Jayme Monjardim.

Alguns dos apelidos indicativos de *bullying* que ouvia na escola faziam referência à cor de sua pele e àquilo que era entendido como sua orientação sexual. Ária Rita contou

Eu também eu [mãos batem levemente nas bochechas], muito branquinha, né? Eu tinha bochecha rosinha, quando era criança. E aí, com [inteligível], né? E aí, o meu apelido era “rosinha”. “Ah, rosinha... não sei o quê e tal”. Aí, “gayzinho, rosinha”... E assim foi. A minha vida escolar inteira, sempre foi... é.

A relação com a escola só mudou no ensino médio, quando Ária Rita se mudou para Brasília (DF) e foi estudar em uma escola pequena e inclusiva para pessoas com deficiência. Em Brasília (DF), ela observou que “tinha colegas que eram abertamente gays, o que era uma novidade total”. Ária Rita contou que, nesse período da adolescência, tornou-se menos alvo de *bullying*, o que foi explicado por ela por duas razões: o seu encontro com outras pessoas LGBTQIA+ e o direcionamento do *bullying* para as pessoas com deficiência.

Assim, ela contou que, no ensino médio, encontrou “[...] outras pessoas da escola que eram mais ou menos abertamente LGBT” e se tornou “mais descolada”:

[...] Acabei andando com a galera que bebia, que, sabe? Que fumava, fazia coisas... que saía. Todo mundo achava que “Nossa, eles... eles fazem coisas do mal! Eles fazem coisas...” [sorriso]. É, a gente era um pouco mais... Acabei, no ensino médio, fugindo um pouquinho desse, desse alvo, assim. Acabei ficando um pouco mais descolada [sorriso], assim, de cabeça um pouco mais... é... nesse sentido.

Ela também lembrou que o alvo do *bullying*, na nova escola, foi direcionado para pessoas com deficiência, porque, conforme considerou: “eu não era tão... é... aos olhos dos colegas, eu não era tão... diferente, né?”:

É... no ensino médio, mudou um pouco, porque eu fui pra uma escola... é... que... uma escola pequena, lá em Brasília, e que tinha um pouco a fama, tinha um pouco o princípio, né?, de ser uma escola receptiva para crianças, jovens, especiais, é... com deficiências e tal. Então, a gente tinha... É, então, digamos que existiram alvos mais fáceis de *bullying* do que eu na turma. É, não, não, não era uma escola para... para é... alunos especiais, mas tinha uma recepção. Então, acabava que era bastante misto. A maioria da turma é... não eram alunos especiais, mas sempre tinha alguns colegas especiais. Então, acabava que eu acabei ficando menos... é... menos alvo, né?

Observo que a relação de Ária Rita com a escola se dividiu em duas temporalidades: a infância e a juventude. Na infância, período em que “gay era um conceito, assim, era uma coisa assim”, ser caracterizada como uma criança muito sensível, muito tímida e estudiosa pode ter sido um indicativo de um problema de gênero, uma vez que não se encaixava nas

expectativas do gênero que lhe foi designado nem da heterossexualidade compulsória. Suas características pessoais a tornaram “alvo” de *bullying* na escola, o que sinaliza a precariedade de sua infância, que “[...] [conviveu] todos os dias com a violência, a dor, o medo e a humilhação por não estar adequada à imagem moderna do bom infante” (Silva, 2018, p. 31).

Sua infância na escola foi marcada por injúrias homofóbicas, constituintes do núcleo do *bullying* que sofreu no período. Essas injúrias homofóbicas são expressas “pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo” (Louro, 2000, p. 19) e são caracterizadas por piadas, brincadeiras, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes, compreendidos como mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica (Junqueira, 2009, p. 17).

Na adolescência, Ária Rita percebia que o *bullying* que lhe era dirigido foi redirecionado para suas/seus colegas com deficiência, o que indica a prática de capacitismo, discriminação e preconceito contra pessoas com deficiência, ainda que a escola tenha sido caracterizada por ela como uma “escola inclusiva”. Ela também percebeu que o *bullying* não lhe atingia mais e atribui isso ao fato de ter encontrado seus pares LGBTQIA+ no ensino médio. A existência de outras pessoas “mais ou menos abertamente LGBT” criou uma comunidade na escola.

O reconhecimento da condição precária relacionada às dissidências sexuais e de gênero compartilhadas entre as pessoas da comunidade parece ter sido o fator estimulante para o estabelecimento do grupo. Assim, conforme infere Judith Butler (2023, p. 45):

Se aceitarmos que existem normas sexuais e de gênero que condicionam quem vai ser reconhecível e “legível” e quem não vai, podemos começar a ver como os “ilegíveis” podem se constituir como um grupo, desenvolvendo formas de se tornar legíveis uns para os outros, como ele são expostos a diferentes formas de viver a violência de gênero e como essa exposição comum pode se tornar a base para a resistência.

Constituir uma assembleia (Butler, 2023) de pessoas LGBTQIA+ na escola e ser constituída por ela indica a produção de uma “fenda” na cisheteronormatividade operante no meio escolar, por meio de alianças, com o objetivo de ter a possibilidade de existir e aparecer neste espaço. Dessa forma, é importante considerar a reunião dessas/us/es estudantes como uma prática social de resistência, uma vez que

eles estão exercitando um direito plural e performativo de aparecer [na escola], um direito que afirma e instaura o corpo no meio do campo político e que, em sua função expressiva e significativa, transmite uma exigência corpórea por um conjunto mais suportável de condições [...] sociais e políticas, não mais afetadas pelas formas induzidas de condição precária (Butler, 2023, p. 17).

Ária Rita comentou a percepção de outras pessoas sobre o referido grupo, o que indica que, mesmo não fazendo reivindicações contra o *bullying* na escola, por exemplo, o grupo aparecia e afetava a escola, pois, conforme narrou: “[t]odo mundo achava que ‘Nossa, eles... eles fazem coisas do mal!’”.

Estar em coletividade significa manifestar-se contra a precariedade, ainda que o grupo não esteja demandando mudanças específicas, pois continuar a ocupar o espaço escolar já é *per se* uma ação expressiva, ou “um evento politicamente significativo” (Butler, 2023, p. 24). Assim, o pertencimento ao grupo, por meio do reconhecimento da precariedade compartilhada por suas/seus integrantes, pode ter fortalecido suas identidades *queer* e tornado suas presenças possíveis na escola.

Apesar de estar com seus pares LGBTQIA+, Ária Rita afirmou que o *bullying* só deixou de lhe acontecer completamente quando ela ingressou na universidade. Por isso, perguntei-lhe como ela descreveria o caminho que percorreu da formação inicial à atuação docente. Ária Rita respondeu que sua graduação foi um período “agridoce”, com “umas coisas muito legais, mas coisas muito chatas, umas experiências muito ruins”. Ela contou que a sensação, ao ingressar na faculdade, foi de alívio, porque “[...] não precisava mais lidar com a mentalidade de escola, do ensino médio e tal, porque foi um momento muito ruim da [sua] vida”.

A perspectiva de Ária Rita sobre o curso superior era de encontrar pares LGBTQIA+, ter liberdade e não sofrer mais *bullying*, conforme narrou: “[...] na universidade, todo mundo, né?, adulto, mente aberta. Não, não tem, né?, não tem fofuquinha, não tem ‘bullyingzinho’. Federal! Um monte de gente abertamente LGBT e tudo mais”.

Ainda que a UnB lhe proporcionasse “sensação [...] de alívio”, o ambiente do Departamento de Música lhe causava tensões. Ária Rita relatou que sofreu “[...] uma certa evasão escolar dentro da graduação”. Por ser “[...] a primeira pessoa abertamente trans do Departamento de Música da UnB, da história do Departamento”, ela narrou que o Departamento de Música era um ambiente muito difícil de estar, sobretudo quando iniciou sua transição de gênero, porque era um ambiente “careta” e “muito, muito conservador”, o que, para ela, era um reflexo do meio da música em geral, caracterizado por ela como “normativo”, “masculino”, “muito hierarquizado, muito autoritário, muito masculino, muito heteronormativo”, sobretudo em se tratando de música erudita.

6.2 SOBRE A TRANSIÇÃO DE GÊNERO

6.2.1 Experimentações de gênero

Perguntei à Ária Rita como havia sido seu percurso da transição de gênero no seu período de graduação. Ela comentou que começou a “experimentar com o gênero, porque [...] tava fazendo *drag*”. No começo de seu curso de graduação, Ária Rita afirmou que começou a frequentar festas LGBTQIA+, em Brasília (DF). Foi nesse período que começou a fazer a *drag queen* Salomé, sua primeira experimentação com o gênero. Ela narrou que sua aproximação de sua “persona *drag*” acabou por misturar a “pessoa Eu”, durante a semana e a Salomé, durante os finais de semana. Ambas habitavam o mesmo corpo. Então, foi nesse momento, segundo narrou, que surgiu a possibilidade de sua identificação como uma pessoa trans*.

E que é... eu comecei a perceber que eu ficava animada para chegar sexta-feira, porque, na sexta-feira, eu ia trabalhar na balada, eu ia... eu ia me montar em *drag* e tal e eu ia ser tratada eu ser chamada de “A Salomé” e não de “O Fulano”. Então, eu percebi que no... no... na segunda-feira, na hora de ir pra faculdade, ficava tava meio... meio triste por saber que eu ia ser chamada de “O Fulano”.

Por causa de Salomé, que usava batom, saltos, perucas loiras, ombros e peitos falsos, Ária Rita contou que começou a desejar usar brincos e maquiagens na universidade, porque era um ambiente “Federal e tal, mais aberto, mais livre”. Ela considerou que a universidade era um lugar “*safe*” para testar sua expressão de gênero, mas que, ao sair dela, ela retirava os brincos. Por isso, a universidade se caracterizava como seu *safe space*, noção mobilizada por Matthew Garrett e Joshua Palkki (2021).

Ela revelou que, lentamente, foi “[t]estando um pouco o mundo, em relação a como o mundo [a] aceitava à luz do dia”. Ária Rita contou que já conhecia e convivia com pessoas trans* na universidade e em festas. Por isso, começou a refletir sobre si mesma: “aí, entrei nas... nas crises existenciais, comecei a entrar nas reflexões e tal”. No final do primeiro ano de graduação, foi se apresentando como “menino que usava brincos e maquiagens ou uma pessoa andrógina” e se percebeu como pessoa não binária: “escolhi um nome é... social, um pouco mais andrógino, que era Ariel”.

No entanto, ao fazer 18 anos, decidiu que iria se hormonizar e que queria ser tratada exclusivamente no feminino. Assim, escolheu o nome “Ária”. A hormonização, contou, foi feita com uma endocrinologista particular, porque, para usar o ambulatório trans pelo Sistema Único de Saúde (SUS), ela deveria viajar até Uberlândia (MG).

As experimentações de gênero de Ária Rita foram graduais e evidenciam as fabricações do gênero. Suas experimentações tinham como objetivo saber “como o mundo [a] aceitava à luz do dia”, o que evidencia o medo de sofrer qualquer tipo de violência. A presença da *drag queen* Salomé misturou, conforme narrou Ária Rita, a “persona *drag*” e a “pessoa Eu”, o que pode ter combinado três dimensões contingentes da corporeidade significante outrora entendidas como imutáveis, a saber: sexo anatômico, identidade de gênero e *performance* de gênero (Butler, 2019b, p. 237). Essa mistura executada por Salomé faz parte de um deslocamento perpétuo das identidades, reconhecendo a “[...] contingência radical da relação entre sexo e gênero diante das configurações culturais de unidades causais que normalmente são supostas naturais e necessárias” (Butler, 2019b, p. 238).

A paródia de gênero executada por meio da Salomé revelou para Ária Rita outras possibilidades de gênero. Assim, ela se afirmou como Ariel, uma pessoa não binária, com características “andróginas” até se perceber Ária Rita. A fluidez das identidades experienciada por ela foi contextualizada na universidade, caracterizada como um lugar “*safe*”, ou seja, como um lugar seguro para as dissidências de gênero.

Ária Rita observou que o período de sua transição de gênero foi anterior ao que chamou de “*boom* de trans na novela, trans na... nos filmes, trans nas revistas, ainda tava começando a borbulhar assim. Então, pouca gente tinha tido contato com a... com a... com a discussão”.

Ah... minha transição coincidiu um pouco com a... a eclosão do assunto no... no Brasil. Eu sinto, assim, porque acho que, em 2015, teve uma... um... inclusive, o... o acho que é a Times que chamou 2015 de *The transgender tipping point*⁶⁸ [o ponto de inflexão transgênero], chamaram o ano de 2015 de... como o ano de... o pivô do da discussão trans, né? É... e eu comecei a transição no final de 2014 pra 15. Então, logo no começo meio que não se falava muito ainda, muita gente não sabia o que que era. Mas, em 2015, teve a novela é... A Força do Querido⁶⁹, que tinha um personagem que era homem trans, era protagonista. Então, aí teve a Laverne Cox, no... na série da Netflix⁷⁰. Teve a... Caitlyn Jenner⁷¹ saindo do armário e tudo mais. Então, era um ano que deu uma... uma explodida assim nesse aspecto do... da discussão sobre transgeneridade. E... saiu aquele documentário da Maria Clara Araújo⁷².

⁶⁸ STEINMETZ, Katy. The Transgender Tipping Point: America's next civil rights frontier. *Time*. 29 maio 2014. Disponível em: <https://time.com/135480/transgender-tipping-point/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

⁶⁹ Telenovela produzida pela TV Globo, criada por Glória Perez e dirigida por Pedro Vasconcelos e Rogério Gomes. Foi exibida de 3 de abril a 21 de outubro de 2017.

⁷⁰ Laverne Cox interpretou a personagem Sophia Buset, na série *Orange Is the New Black* (2013-2019), produzida pela plataforma de streaming Netflix.

⁷¹ Caitlyn Marie Jenner é uma atriz, modelo, socialite e ex-atleta estadunidense.

⁷² (Trans)parência, documentário Igor Travassos e Letícia Barros, divulgado em 2014, como atividade para a disciplina Documentário Clássico, do curso de Cinema e Audiovisual, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Tj0XflQXu0k>. Acesso em: 07 maio 2023.

É... começaram a surgir várias figuras é... de... de... falando disso nas redes sociais, falando disso em eventos de militância e tal.

O início de sua transição de gênero foi também o início de sua participação como militante e ativista. Ela contou que se articulou com o movimento estudantil, Juventude do PSOL (Partido Socialismo e Liberdade), e se considerava oposição de esquerda, crítica ao governo de Dilma Rousseff⁷³. Nos eventos da universidade, em que havia escassez de pessoas trans* para falarem publicamente, ela foi sendo convidada para palestrar em eventos sobre transgeneridade,

[...] mesmo eu não tendo assim uma... uma capacitação pra falar sobre esses assuntos, eu falava sobre um aspecto de... é... experiência própria e de... e de reprodução daquilo que eu... que eu... que eu pesquisei na *internet*, que eu ouvi de outras pessoas trans da *internet* e tudo mais, né?

O teor de suas falas refletia o momento de sua transição de gênero, em que ela “tava com raiva do mundo”. Por isso, segundo Ária Rita, suas falas eram “embativas”, “inflamadas”, “bélicas”.

Assim, me chamavam, eu ia lá falava o que eu queria, as pessoas adoravam. Até porque eu acho que as pessoas têm tendência de gostar muito de... de... as pessoas gostam de treta. As pessoas gostam de falas embativas. [...] E aí, quando davam pra gente o microfone, era uma fala mais inflamada, mais... mais bélica mesmo e as pessoas gostavam. “É isso aí! Tem que falar mesmo! Tem que meter a boca no... tal. Tem que... tem que bater... tem que bater o pé!” E... então acho que foi meio que isso, assim. Acho que foi mais porque eu falava as coisas sem papas na língua e... e xingava e tal. As pessoas gostavam e me chamavam pra falar coisas. E foi meio que isso [risos].

A percepção de si como Ária Rita, anterior ao nomeado “*boom* trans” foi fortalecida pela sua participação ativa em movimentos de militância política. Por meio do reconhecimento materializado nos convites que recebia para palestrar sobre transgeneridade, ainda que considerasse não ter “uma capacitação pra falar sobre esses assuntos”, observo que Ária Rita foi se constituindo como sujeito. A constituição do sujeito é um processo social dinâmico, (re)constituído no decorrer do intercâmbio social (Butler, 2020, p. 200). Sendo assim, Ária Rita foi interpelada para o chamamento exitoso por meio de atos de reconhecimento, pois, conforme Butler (2021a, p. 50) “o ato de reconhecimento torna-se um ato de constituição: o chamamento anima o sujeito à existência”.

⁷³ Filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), Dilma Rousseff foi primeira mulher presidenta do Brasil, tendo exercido o cargo de 2011 até seu afastamento por um processo de *impeachment* em 2016.

Com suas falas públicas sobre transgeneridade e sua atuação no movimento estudantil, Ária Rita aparecia pública e politicamente. Conforme, Butler (2023, p. 95), o movimento de aparecer indica que: “[s]e aparecemos, devemos ser vistos, o que significa que nosso corpo deve ser enxergado, e seu som vocalizado deve ser ouvido: o corpo deve entrar no campo visual e audível”.

Aparecer constitui, segundo Butler (2023, p. 40), um direito fundamental e é central para qualquer luta democrática. Aparecendo pública e politicamente, Ária Rita encontrou outros pares alinhados a ela. Assim, em coligação com outras pessoas, outros sujeitos, parecia reivindicar, por meio de suas falas “embativas”, “inflamadas”, “bélicas”, “[...] mais justiça, uma libertação da precariedade, a possibilidade de uma vida que possa ser vivida” (Butler, 2023, p. 32).

Entendo, a partir de Butler, que estar junto a outras pessoas, ser enxergada, ouvida, reconhecida, trouxe, para Ária Rita, a possibilidade de ser produzida por outras pessoas e produzir outras pessoas, movimento integrante da ontologia social do sujeito que, conforme Butler (2020, p. 210), é a “[...] situação em que o sujeito é menos uma substância distinta do que um conjunto ativo e transitivo de inter-relações”.

Portanto, Ária Rita constitui-se como sujeito por meio da militância que, por sua vez, a consagrou em sua identidade transgênera. No entanto, especificamente no contexto do curso de licenciatura em música, sua sujeitidade parece ter sido inviabilizada e sua transgeneridade, negada ou silenciada.

6.2.2 Ser travesti no curso de licenciatura em música: zona de abjeção

Ária Rita contou que sua transição de gênero “pesou bastante no... na... na minha trajetória... acadêmica, neste momento, de uma forma que hoje não pesa mais de forma alguma, né?, mas, nesse primeiro momento é... É totalmente, desviou assim, eu diria o... meu... meu trajeto acadêmico”.

Com a sua transição de gênero, Ária Rita alterou seu nome nos documentos do curso, como a lista de chamada. Ainda assim, colegas de curso a chamavam por seu nome antigo, conforme narrou: “ainda tinha gente que... que me meio que se fazia de louco, assim, e que fingia que nada tava acontecendo”.

Então, assim [mãos mostrando o próprio corpo]: “como é que posso deixar mais óbvio para você que eu quero que você venha e pergunte como é... como é que eu prefiro ser tratada?”, sabe? Então... demorou muitos anos, até eu conseguir, meio que a... que todo mundo me... me... tratasse da... da forma que

eu gostaria que me tratasse. Vários anos, e tipo assim: de estar numa turma, no início do semestre, com um novo professor. O professor perguntar os nomes de todo mundo, eu falar meu nome: “meu nome é Ária Rita”. E aí, colegas fazerem uma cara assim [franze a testa, olha para os lados, o que pode sugerir uma breve encenação de colegas falando para outros colegas]: “ah, mas como assim é Ária Rita?” E aí, pra começarem a entender... então, vários anos nesse processo.

Ela afirmou perceber que sua transição de gênero foi encarada por colegas do curso e docentes como “[...] um elefante na sala que ninguém estava querendo perguntar pra não se incomodar”. Ela rememorou que observava que, mesmo já usando roupas femininas, maquiagens, brincos e com amigas/os e amigues mais próximos a chamando de Ária Rita, “[...] os professores, eles faziam caras e bocas, mas não perguntavam nada. Não... hum... não queriam saber... não, nada. E colegas idem”. A indiferença percebida, as “estranhezas” no modo como era tratada, foram interpretadas por ela como “[...] [v]iolências é... de olhares, violência nesse sentido de cochichos”.

Ao contrário do *bullying* sofrido na escola e efetivado por piadinhas e xingamentos, a violência sofrida no ensino superior foi silenciosa, mas agressiva. Ela foi caracterizada pelo direcionamento que recebeu de olhares, cochichos e da indiferença. A substituição do *bullying* pela indiferença sinaliza que, na escola, Ária Rita teve sua vulnerabilidade reconhecida e ridicularizada.

No ensino superior, especificamente, em seu curso de graduação, ela foi impelida à zona de abjeção, na qual não foi nem reconhecida como sujeito. Como ser abjeto naquele contexto, Ária Rita tornou-se um ser impensável, inviável. A violência em ser relegada à zona de abjeção é um ataque às inter-relações sociais e à possibilidade de construção de laços sociais que poderiam ter sido estabelecidos durante o seu curso de graduação. Apesar da indiferença significar desinteresse, apatia, ausência de sentimento de consideração com o ser humano⁷⁴, ela caracteriza uma ação violenta, pois expõe, ainda que seu objetivo seja ignorar, a condição de diferença de Ária Rita em relação a outras pessoas de seu curso de graduação.

Em busca do reconhecimento de si mesma, ela narrou que “[...] queria experienciar o mundo de novo” e explicitou que queria “[...] viver o mundo enquanto essa [...] nova identidade”. Por isso, começou a faltar tanto às aulas de alaúde na Escola de Música, quanto às disciplinas do curso de graduação, o que atrasou a conclusão de seu curso. Apesar das ausências

⁷⁴ Conforme o dicionário on-line Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/indiferen%C3%A7a/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

frequentes no Departamento de Música da UnB e na Escola de Música, ela continuava a frequentar a universidade, porque preferia fazer algumas disciplinas em outros cursos, como Ciências Sociais, Antropologia e Artes Visuais. É importante destacar que a universidade continuava lhe parecendo “safe”, ainda que o curso de música, não. Assim, Ária Rita afastava-se do curso de música, mas não da universidade.

Conforme lembrou, foi nesses outros cursos que participou de debates sobre gênero e sexualidade, em especial, vinculados às disciplinas “desenvolvimento psicológico e ensino” e “legislação da educação brasileira”. Já no curso de música, Ária Rita lembrou de uma única situação ocorrida durante o Estágio Supervisionado em que teve a oportunidade de discutir sobre o tema. A situação rememorada por ela foi quando uma aluna de Educação de Jovens e Adultos (EJA) havia deixado de participar, subitamente, das aulas coletivas de violão que ocorriam no contraturno da escola. Ambas se encontraram, por acaso, na Rodoviária e Ária Rita observou que a aluna estava em fase inicial de sua transição de gênero. A aluna contou para ela que evadiu da EJA, porque era “chato”, “conservador” e “machista”, mas que estava investindo na música, porque estava começando a ter aulas de canto.

Ao levar a situação para ser discutida nos encontros de Estágio Supervisionado, Ária Rita contou que a professora orientadora da disciplina conduziu a discussão perguntando à turma se seria possível trazer a aluna novamente à EJA e o que poderiam fazer para tornar “o ambiente menos hostil”. Ela lembrou que não foi uma discussão fácil, devido a um colega evangélico que não aceitava o resgate da jovem aluna trans do EJA, por ser “pecado” e porque era “errado”. Pontuou que esse mesmo colega não a tratava diferente, pois era “educado, respeitoso” e a tratava pelo seu nome, mas desconfiou que ele pode ter se referido à aluna da EJA no masculino, como “aluno”.

Observo que a pouca ênfase percebida por Ária Rita acerca das discussões de gênero e sexualidade em seu curso de graduação a fizeram procurar fazer disciplinas em outros cursos, em um movimento migratório dentro do território “safe” da universidade. O silenciamento epistêmico sobre o tema teve como efeito a indiferença sentida por ela dentro do espaço-tempo do curso de graduação em música, o que ocasionou seu afastamento. O pouco espaço para dialogar sobre gênero e sexualidade, questões que poderiam ser instrumentos teóricos para entender a si mesma, pode ter feito com que Ária Rita se percebesse como não reconhecível, não existente, naquele espaço.

Buscando o reconhecimento de outro(s), no período compreendido entre o meio e o final de sua graduação, durante uma Assembleia do curso, Ária Rita contou que fez uma fala pública direcionada ao Departamento de Música da UnB. Ela lembrou

[...] Subi lá, peguei o microfone e fiz uma fala dizendo basicamente, tipo: “é... o problema de vocês é que vocês agem como se tudo tivesse sempre ok! Sendo que a gente é...” [ruído com a língua] Fiz uma fala política e, no final, eu disse: “eh... pra mim, a maior... a maior... o maior sinal disso é que eu tô aqui na frente de vocês, vestida com... com um vestido, batom vermelho, brinco de argola, há dois, três anos e vocês... e ninguém aqui, que não... que não fosse próximo a mim, se incomodou em vir me perguntar como é que eu me chamo, como é que eu gostaria de ser chamada. Meu nome é Ária Rita. Meu nome não é Fulano de tal”.

Ária Rita comentou que vários colegas se desculparam com ela, após o ocorrido, e que, a partir desse dia, colegas e docentes passaram a se referir a ela pelo seu nome: “E aí, dali pra frente foi mais... é... ninguém mais, pelo menos, ousou me chamar de... de outra coisa”.

Entendo que as reivindicações feitas por Ária Rita foram um momento-charneira em sua trajetória na graduação e se caracterizam como um ato de persistência/resistência executadas “[...] por meio de uma performatividade específica do corpo. Tanto a ação quanto o gesto significam e falam, tanto como ação quanto como reivindicação; um não pode ser finalmente separado do outro [...]” (Butler, 2023, p. 92).

Por meio de seu discurso, ela fez um chamamento ao reconhecimento da sua condição de sujeito. Nessa interpelação, Ária Rita evidencia seu próprio corpo e apresenta-se, mais uma vez, às/aos colegas e às/aos professoras/es. A partir de Butler (2021a), entendo que o discurso de Ária Rita constituiu a inteireza de seu corpo, possibilitando a sua existência social naquele espaço. Assim, ela se colocou no campo de inteligibilidade. Nesse ato ilocutório, em um movimento performativo, ela conseguiu reivindicar seu nome, sua existência. Sobre isso, Butler (2022b, p. 65-66) afirma:

Quando reconhecemos o outro, ou quando pedimos por reconhecimento, não estamos pedindo para que um Outro nos veja como somos, como já somos, como sempre fomos, como éramos constituídos antes do encontro em si. Em vez disso, ao pedir, ao fazer um apelo, já nos tornamos algo novo, uma vez que somos constituídos em virtude de ter alguém se dirigindo a nós, uma necessidade e desejo pelo Outro que ocorre no sentido mais amplo da linguagem sem o qual não poderíamos existir.

Sendo assim, Ária Rita fez uso de sua *expertise* em falas públicas adquiridas no movimento estudantil para trazer à baila a zona de abjeção a qual foi relegada durante parte de

seu curso de graduação, exigindo, a partir de então, sua existência como sujeito no espaço do Departamento de Música da UnB.

6.2.3 Ser travesti e fazer música

Somando-se às dificuldades que percebia no ambiente do Departamento de Música da UnB, como o desrespeito ao seu nome e a “violência que [...] tinha passado a sofrer todos os dias”, Ária Rita contou que a própria função da música em sua vida começou a se fragilizar. Ela narrou que não conseguia perceber a relação entre a emergência de sua transição de gênero e a música. Ela afirmou que foi tomada por uma “sensação de inutilidade”.

E aí, pra mim, parecia um pouco contraintuitivo chegar em casa, depois de ter falado de tantas coisas importantes, talvez as coisas tão é... urgentes para a sociedade, e pegar o alaúde e estudar escala, sabe? Ou fazer um trabalhinho do... de harmonia superior e contraponto. Pra mim, eu, eu fiquei um pouco nessa, nessa sensação de... inutilidade, de não ver mais propósito no que eu tava fazendo.

Ária Rita contou que começou a se desinteressar também pelo alaúde, porque se questionava: “Pra que que eu vou ficar aqui estudando escala num alaúde, num arquialaúde italiano do século XVII, quando tem gente que tá morrendo, quando tem gente que tá na prostituição, sem acesso à educação, sem acesso aí aos direitos básicos? [enumerando nos dedos]”.

Buscando encontrar um novo propósito na música, Ária Rita buscou dedicar seu tempo “a fazer alguma coisa” e se “aproximar um pouco mais do que, pra [ela], parecia real e urgente naquele momento”. Assim, ela contou: “por outros processos da música de... de investigar mais, é... música eletrônica, de investigar mais produção musical, pra ver se [...] conseguia, é... trazer um pouco mais para esses outros... pra... pra algo mais... mais re... pra mim, me parecia mais real”. Nessa fase de sua vida, ela contou que chegou a trabalhar com uma *rapper* travesti chamada Rosa Luz⁷⁵: “[u]m dia, por exemplo, eu cheguei a trabalhar... eu fiz, eu fiz um *feat* com... Acabou que a gente não lançou, mas eu comecei a trabalhar num projeto musical com a Rosa Luz, que é uma *rapper* travesti”.

Em movimento similar às experimentações de gênero que fez, Ária Rita também experimentou possibilidades com o fazer musical. Ela começou a questionar as próprias finalidades de sua prática musical e, ao perceber situação de pessoas que estão morrendo, que

⁷⁵ Rosa Luz é uma mulher trans, negra, artista, *rapper*, *youtuber* e comunicadora, nascida na região administrativa de Gama, no Distrito Federal (ROSA LUZ, 2022, on-line).

estão na prostituição e que não têm acesso à educação e outros direitos básicos, sobretudo, pessoas da comunidade trans* e travesti. Assim, ela julgou que sua prática não contribuiria para a mudança do cenário, pois não conseguiria alterá-lo por meio de escalas no alaúde e “trabalhinho”⁷⁶ de harmonia. Portanto, a “sensação de inutilidade” tem relação com a sua vontade de intervenção no meio violento. Por isso, ela buscou propósito na música ao experimentar a música eletrônica, a produção musical e realizar um *feat* com uma *rapper* também travesti, o que sinalizariam ações intervencionistas mais “reais”, por meio de uma resistência não violenta.

Com o término da graduação e os avanços que fez com sua transição de gênero, Ária Rita começou a ressignificar a própria música antiga para si mesma. Durante uma das nossas entrevistas, ela questionou o quanto sua própria transgeneridade pode ter afetado o seu interesse pela música antiga, uma vez que, conforme ela, a música antiga seria o lugar do “esquisito” e do “bizarro”. Segundo sua reflexão, que foi discutida em trabalho publicado e indicado por ela nas entrevistas⁷⁷, a música antiga “[...] acaba sendo um atrativo natural para quem é um pouco já... pra quem é *queer*, assim, parece”. No ambiente da música antiga, ela conseguiu alcançar conforto, porque

[...] acaba sendo um espaço que a gente consegue é... circular e ver gente de cabelo azul [sorriso] e ver gente... ver mais mulheres tocando, tocando cravo, tocando alaúde, tocando viola da gamba. Então, acaba que a música antiga pode ter sido um ambiente mais propício, né?, para mim, do que a música clássica tradicional.

Ao fazer o movimento de ressignificar, Ária Rita reconcilia-se com a música antiga e a coloca como um “ambiente propício”. A ressignificação se torna, então, uma justificativa para atuar ativamente neste meio, o que solucionou a falta de propósito narrada anteriormente. Assim, ela tornou a música antiga um lugar real e seguro para si mesma.

No momento de realização das entrevistas, Ária Rita estava estudando música antiga em um conservatório francês, investindo naquilo que se tornou algo significativo. O espaço em que estava inserida lhe pareceu mais seguro, uma vez que Ária Rita disse ter toda a documentação “certinha” e que “ninguém nunca [lhe] perguntou nada, ninguém nunca precisou saber é... nada. Podem achar estranho, podem achar alguma coisa e tal, mas não é uma coisa

⁷⁶ O uso do diminutivo pode indicar desprezo pela tarefa.

⁷⁷ PAVAN, Beatriz Carneiro; PIRES, Ária Rita. Pessoas transfemininas e a música antiga: transpassando a norma. In: SEMANA DO CRAVO, 19, 2022, Rio de Janeiro. *Anais... XIX Semana do Cravo*. Programa de Pós-graduação em Música, Programa de Pós-graduação Profissional em Música da UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ. Escola de Música, 2022.

que [lhe] que... que [lhe] gera é... preocupação assim, digamos”. Ela contou que, no lugar em que estuda, todas as pessoas a tratavam pelo seu nome e ela não precisou explicar nada sobre sua transgeneridade para ninguém. No entanto, ela contou que

[t]em gente que olha torto, com cara esquisita, que não entende nada [franze a testa e gesticula com mão esquerda]. “Ah, por que tu tem uma voz tão grave? Não sei o quê...”. Pode até ter uma... uma resistência, sim, mas nada que eu tenha que ficar explicando, nada que eu tenha que ficar militando, nada que tenha que ficar me impondo. Já tenho o nome corrigido.

Em relação a outras pessoas da instituição, ela percebeu que há uma “uma condescendência de colegas e professores” e uma dificuldade em “estabelecer contatos com os colegas”. Porém, indicou: “sempre fico com uma certa dificuldade de traçar o que que é o... a xenofobia e o que que é a transfobia”.

Por isso, ela questionou se essa condescendência percebida e a dificuldade de estabelecer contatos estavam vinculados ao fato de ser uma pessoa trans ou por um “aspecto de xenofobia”. Sobre isso, ela exemplificou uma situação em que estabelecer comunicação em língua francesa foi uma dificuldade:

Outro dia, eu tive uma... teve até uma situação muito engraçada com o professor, que eu tive... Ele me perguntou o que que era hemíola⁷⁸ e eu sabia o que era hemíola. Eu tenho uma graduação em música [riso]. Sou professora de música. Eu explico o que é hemíola o tempo todo pros meus alunos, mas eu tive dificuldade de explicar em francês. E aí, eu disse isso pra ele, eu falei... eu... é... eu comecei a explicar e ele meio que me apertou e eu falei: “eu tô com um pouco de dificuldade. Eu sei que é ‘hemíola’. Eu tô com um pouco de dificuldade de achar as palavras pra explicar”. E aí, ele fez uma cara, assim, que eu sinto que ele, finalmente, entendeu que eu não sou burra, eu só sou estrangeira, sabe?

Similar ao período de graduação, no qual sofreu uma violência caracterizada por olhares, cochichos e indiferença, Ária Rita observou que algumas pessoas no conservatório francês a olham “torto”, querem saber porque sua voz é grave, podem lhe parecer resistentes ou condescendentes, mas essas não são situações que lhe causem preocupação, porque não parecem ser agressivas. Nesse cenário exterior, ela afirmou que não precisa ficar “se impondo”, porque as pessoas lhe chamam pelo nome. Apesar de a maneira como algumas outras pessoas a percebem ser similar ao que ocorreu no seu período de graduação, no conservatório francês, ela está em outro momento de sua vida.

⁷⁸ Hemíola é um termo que designa uma sobreposição métrica. Por exemplo: quando dois compassos ternários são articulados como se houvesse três compassos binários, há uma hemíola.

No entanto, outra situação que lhe é nova parece deixar-lhe em dúvida sobre o que seria transfobia ou xenofobia. Desse modo, ela não consegue atribuir os comportamentos condescendentes ou resistentes de outras pessoas apenas à transgeneridade, uma vez que está em situação migratória. A coligação entre transgeneridade e migração influencia na maneira como é reconhecida por outras pessoas e colocada em enquadramentos normativos relacionados às suas identificações como migrante e travesti. Esses enquadramentos assumem que a situação de migração e a transgeneridade “determinam, singular e exaustivamente, a identidade [...]” (Butler, 2020, p. 206). Assim, há complexificação da classificação das violências que sofre, pois se torna impossível dissociá-las, uma vez que estão em operação simultaneamente na vida de Ária Rita.

6.3 SOBRE TORNAR-SE PROFESSORA TRAVESTI

6.3.1 “Convencida” a ser professora

Ainda que houvesse o desinteresse inicial pela docência de música, logo no primeiro ano de sua graduação, Ária Rita participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e realizou, ao longo da graduação, Estágios Supervisionados em escolas de educação básica. Das memórias vinculadas ao PIBID, que não são consideradas por ela como uma experiência de docência, pois “não tava exatamente exercendo o papel de professora”, ela lembrou que atuava em uma escola de ensino fundamental, no sétimo ou oitavo ano, com mais outros dois colegas bolsistas. Ela lembrou também da “[...] situação de desconforto e não era tanto uma preocupação [dela] em relação à [sua] função enquanto docente”.

A “situação de desconforto” pode ser explicada pela rememoração do *bullying* sofrido no espaço escolar, sobretudo, na infância, ainda que houvesse uma “clara relação de distanciamento” e uma “relação de respeito” com estudantes da escola em que estava atuando como bolsista, e também pelo início de seu processo de transição de gênero. Ária Rita contou que a participação no PIBID foi complicada, porque “[...] tinha que... que... é... ir meio que fantasiada de menino ainda, dar aula”.

Eu levava... aí, depois eu tinha aula na faculdade, era perto da escola que eu trabalhava. Eu tirava da mochila uma roupa mais andrógina e tal e mudava de roupa no caminho, passava maquiagem, uma coisa. Então, eu estava naquela... naquela... naquela experiência de experimentar ainda com o gênero. Tava numa coisa bastante andrógina e tal, mas aí tinha toda essa coisa assim. [...] Aí uma vez uma aluna minha me viu no... na Rodoviária e eu tava com maquiagem, brinco, tal, ela ficou me olhando assim... [franze a testa].

No estágio supervisionado realizado na EJA, Ária Rita ofertava aulas coletivas de violão que ocorriam no contraturno da escola. Ela considerou que esse período foi “bem legal” e que essa experiência, junto a outra experiência em um curso de verão da Escola de Música de Brasília, contribuiu para que ela se sentisse mais “preparada” nas aulas individuais de instrumento que ofertaria individualmente em outro momento de sua vida.

Próximo ao final de seu curso de graduação, Ária Rita lembrou: “[...] já estava totalmente é... vencida, assim, eu estava totalmente convencida [riso] a ser professora”. A situação que lhe “convenceu” em ser docente foi a sua participação, por acaso, em um curso de verão da Escola de Música de Brasília. Uma amiga a convidou para participar do curso ministrado pela professora Liana Pereira⁷⁹ e ela foi. Durante as duas semanas de curso de verão, ela aprendeu sobre educação na música antiga e contou

[...] essas... essas duas semanas de... de curso de verão na Escola de Música com a... com a Liana Pereira, realmente assim mudaram completamente minha... [mãos abertas fazendo um movimento vertical na altura da testa, o que pode sugerir abertura de perspectivas]. Eu virei, assim, da água pro vinho, mudei totalmente é... perspectiva de educação e a perspectiva de... de carreira de... é... de... [pigarro] enfim... de... de experiência, de relação com a docência.

Ária Rita lembrou que foi a primeira vez que percebeu a possibilidade de atuação na área de música antiga, pois, até então, não percebia conexão entre as coisas que estudava e o que aprendia na universidade, pois, em sua perspectiva, era mais vinculado à pedagogia infantil.

Era muito desconectado da prática, porque passava pra um aluno de alaúde e ele não vai querer ficar, é... explorando os materiais sonoros. Era uma coisa, que tipo, pra mim era muito... parecia que era muito voltado para a pedagogia é... infantil, né?, e que eu não via muita aplicação enquanto professora de... de... de música antiga.

O curso de verão com a professora Liana Pereira foi um momento-charneira para a consideração de si mesma como professora e para a conclusão do seu curso de licenciatura em música. Ária Rita contou que estava “totalmente perdida” na realização do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ao conhecer a professora Liana Pereira, ela teve certeza de que iria realizar um TCC sobre pedagogia da música antiga⁸⁰.

⁷⁹ Liana Pereira é uma gambista brasileira, criadora do “método holístico” (Pires, 2019).

⁸⁰ PIRES, Ária Rita. *Pedagogia musical historicamente informada: propostas para uma educação adequada à interpretação de música antiga*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

E aí, eu entrevistei ela pro TCC. E fiz o TCC todo baseado em... é... é... em ir nas fontes históricas, ir nos tratados históricos de música, para entender como é que era pedagogia, como é que era a forma que eles aprendiam música e assim a gente conseguia aplicar essa... esse pensamento musical da época, ah... no cotidiano.

Ária Rita faz movimentos de experimentação com a docência de música, tal como ela experimentou o gênero e com a música. Após o momento-charneira do curso com a professora Liana Pereira, o que parece ter acontecido por acaso, ela pareceu se encontrar na pedagogia da música antiga. Ao resolver seus problemas de gênero, sua falta de propósito com a música, ela resolve também seus problemas com a docência, por meio da música antiga e do alaúde, núcleos de sua própria história com a música.

Assim, sentindo-se confortável no meio da música antiga e compreendendo teoricamente, por meio da realização do TCC, a pedagogia da música antiga, Ária Rita decidiu investir em aulas particulares e tornar-se professora, o que a fez caracterizar a emergência de seu interesse pela docência de música como um “feliz acidente”.

6.3.2 Construção de um espaço seguro por meio do ensino de música

Ao iniciar a sua atuação como professora de música, Ária Rita optou por ofertar aulas particulares de música, um ano e meio antes da pandemia da COVID-19. A atuação na educação básica não lhe foi uma opção, porque ela refletia que, nesse contexto, haveria experiências de desconforto, visto que retém memórias negativas de sua época de escola. Ela contou: “durante a minha experiência docente profissional mesmo, eu não tive essa experiência de... de desconforto”.

Começar a ofertar aulas particulares e individuais de música lhe foi “muito natural”, porque estava “embebida de... de... de... fontes, de... de... de... ah... de princípios. Então, meio que tava, [se] sentia à vontade”. Ela afirmou que dava aulas presenciais para pessoas que já conhecia. Essas pessoas foram “[a]lgum colega antigo, alguma coisa assim, algum amigo de amigo”. O principal meio de divulgação de suas aulas particulares de alaúde, no início, foi o “boca a boca”, mas, ainda que tivesse um “número reduzido de... de seguidores” em suas redes sociais, conseguiu alguns alunos⁸¹ por lá. Ela afirmou que se sentia à vontade com seus alunos, porque eram pessoas que conhecia e com quem tinha identificação.

⁸¹ No decorrer das entrevistas, Ária Rita faz uso do “masculino genérico”. Por isso, refere-se a “alunos” e “seguidores”.

Na época, todas as suas aulas eram presenciais e ela acreditava que a aula on-line “não dava certo”. No entanto, com a pandemia de COVID-19, “[...] metade dos [seus] alunos vazaram, outra metade migrou para on-line”. Por isso, começou a ofertar aulas on-line e, pela possibilidade de ter mais estudantes on-line, ela afirmou que acabou “não *desmigra*ndo de volta, assim”. No momento de realização das entrevistas, Ária Rita contou estar investindo em aulas on-line, não só devido ao alcance que tem, mas também porque se mudou para a França e, por lá, seu círculo social ainda era restrito, o que influenciou sua atuação profissional.

Com as aulas em ambiente virtual, ela ampliou a possibilidade de cursos que oferta, para além do alaúde, seu foco principal. Mesmo tendo muitos seguidores nas redes sociais, afirmou não conseguir ofertar apenas aulas de alaúde, porque não consegue preencher sua agenda. Sendo assim, contou que tem oferecido aulas on-line síncronas de alaúde, violão, teoria musical, história da música, solfejo, aulas preparatórias para provas específicas e cursos assíncronos de teoria musical fundamental e fundamentos da harmonia funcional. A atividade docente tem sido sua principal atividade remunerada. Ela disse que foi devido ao dinheiro que ganhou com seu trabalho nas aulas on-line que conseguiu dinheiro para ir estudar alaúde na Europa.

Toda divulgação de seu trabalho acontece nas redes sociais. Ária Rita contou que já tinha uma base de seguidores nas redes sociais, mas antes de 2020, era “menor nas redes sociais”. Devido à sua atuação no movimento estudante, às suas falas públicas, à sua carreira como *drag queen*, e aos compartilhamentos dos seus “textões no *Facebook*”, ela lembrou que já tinha entre cinco e dez mil seguidores, na *X/Twitter*. No entanto, contou que atingiu 50 mil seguidores na *X/Twitter* e 20 mil no *Instagram*, no período da pandemia, período que chamou de “*internetização* do mundo”.

Para divulgar seu trabalho como professora de música em múltiplas redes sociais, ela falou sobre suas estratégias. Ária Rita afirmou observar o engajamento do público em relação aos conteúdos musicais que posta e concluiu que é “bem mais baixo do que outras besteiras”. Por isso, desenvolveu estratégias para ter mais alcance para a divulgação de seu trabalho, como divulgar cursos no *X/Twitter*, que é uma rede social que utiliza para “falar asneira e divulgar curso, né? ‘Compre meu curso!’”.

[...] o que eu comecei a fazer foi: meter o assunto “música”, o assunto “aula de música”, “curso de teoria musical” e tal, em tudo que eu postar. Quando fazia um *tweet* de besteirinha que... que *hitava*⁸², que a galera gostava, que tinha, sei lá, 500, mil, dois mil, cinco mil, enfim, compartilhamentos, eu

⁸² Termo popular nas redes sociais que significa “fazer sucesso”.

sempre botava embaixo: “oi, gente! Meu nome é Ária Rita. Eu sou musicista. E eu tô dando um curso de teoria musical”. E aí, as pessoas se inscreviam. Então, hoje em dia, eu baseio muito o meu rendimento em... em... é... em divulgar.

A partir do público das redes sociais, Ária Rita conseguiu captar estudantes particulares ou pessoas que comprem seus cursos. Ela percebeu que

tem gente que tem aula comigo, mais porque quer ter aula comigo, porque se identifica comigo, porque... porque se vê em mim de alguma forma, do que pelo interesse em si (na teoria musical ou violão, no que for). Assim, tipo: tem interesse na música, mas eu acho que a pessoa se sente convidada a estudar música, porque ela vê uma pessoa como ela, né?, que... que ela se sente recebida pela essa oportunidade.

Ela afirmou que seus estudantes são pessoas que a procuraram: “[...] porque me conheceram, pelo... por quem eu sou, né?”. Ária Rita constatou que a maioria de seus estudantes são pessoas LGBTQIA+ e/ou neurodivergentes e maiores de idade. “[S]ão pessoas que geralmente me seguem, me acompanham, gostam do meu trabalho, gostam da minha presença nas redes”. Percebeu que, por ser aulas particulares de música, seus estudantes são pessoas que querem ter aula com ela e isso torna a relação diferente do que seria a relação de turma, no ensino regular.

Ária Rita pareceu estar atenta às identificações de estudantes, sobretudo, porque considera que suas próprias identificações têm contribuído para alcançar determinado público. Ela afirmou entender que as pessoas escolhem ter aulas de música com ela, devido à proximidade estabelecida pelas redes sociais e porque querem ter aula com “uma pessoa como ela”. A existência dela nas redes sociais, principal espaço de captação de estudantes, torna-se um convite para começar as aulas de música, uma “oportunidade”, pois o interesse parece estar no que ela representa e concretiza. O reconhecimento da precariedade compartilhada é o que transforma a relação na aula, transformando a aula de música, potencialmente, em um espaço seguro.

Em relação à quantidade de estudantes neurodivergentes, em especial pessoas autistas ou com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), Ária Rita refletiu sobre o motivo pelo qual é procurada: “[e]u nunca tive uma formação específica nisso, não me é... divulgo em relação a isso, não falo que eu sou é... que tenho especialidade nisso e tal”. Porém, contou que “tem sido um aprendizado muito grande” estar em contato com as neurodivergências e especulou sobre a relação da sua própria transgeneridade com a quantidade de estudantes neurodivergentes. Ela afirmou ter buscado explicações científicas para isso e

compartilhou alguns estudos sobre a relação entre neurodivergência e transgeneridade⁸³. Por isso, disse suspeitar que a busca de pessoas neurodivergentes por ter aulas de música com ela pode ter “relação com a questão de gênero”. Assim, ao perceber o perfil comum de estudantes (maiores de idade, LGBTQIA+ e/ou neurodivergentes), ela recorreu à literatura científica, assim como fez no início de sua atuação como professora de música antiga, para ter bases teóricas para compreender sua realidade, uma vez que reconhece que não teve formação específica no assunto.

Ária Rita observou que estudantes são muito diversos entre si, com experiências muito diferentes. Por isso, contou que não tem um modelo padrão para conduzir todas as aulas, mas que sempre começa a aula perguntando como a pessoa está, como está se sentindo e se tem novidades. Ela afirmou que as respostas de estudantes às suas perguntas são diferentes, pois isso é impactado tanto pelo nível de proximidade que tem com a pessoa, quanto pela sua personalidade. Em alguns casos, [...] “tem alguns alunos que sentem convidados por essa pergunta a realmente falar da própria vida”. Em outras situações, a relação é “[...] uma coisa bem mais... bem mais profissional”, na qual os estudantes só comunicam se conseguiram estudar durante a semana e se surgiram dúvidas durante o estudo.

Ela ressaltou que, em especial com estudantes LGBTQIA+, passa muito tempo da aula conversando. Ária Rita contou que tem “[...] alguns alunos que, assim, que é realmente uma relação de... de amigo assim, né? Piada interna, de rir, de conversar, de falar da vida e, meio que, intermediando a aula com momentos de conversa, de papo”. Assim, refletiu que essa é “pouco a função da... da aula”, principalmente para pessoas LGBTQIA+, pois a aula de música se torna um “momento um pouco terapêutico”, em que há o compartilhamento de experiências. Contou que, com estudantes de cursos assíncronos, a comunicação se dá via *e-mail*, quando surgem dúvidas e, algumas vezes, os alunos que adquiriram esses cursos a escrevem para fazer aula individual com ela.

A função da aula de música síncrona para pessoas LGBTQIA+ parece ser a de desenvolver relações mais próximas, a depender da abertura que Ária Rita percebe no outro. A aula de música como um momento “terapêutico” é intermediada com “momentos de conversa,

⁸³ As referências foram enviadas pela entrevistada: Hisle-Gorman *et al.* (2019), Kallitsounaki; Williams (2022), Strang *et. al* (2014), Warriier *et al.* (2020). Em uma das revisões sistemáticas de literatura e metanálise sobre autismo e transgeneridades (Kallitsounaki; Williams, 2022), consultada por ela e enviada para mim, após as entrevistas, há conclusões que indicam que existe relação entre o transtorno do espectro autista (TEA) e sentimentos de disforia de gênero, além disso, há aumento da prevalência de disforia de gênero na população autista, bem como aumento da prevalência de diagnósticos de TEA na população com disforia de gênero (Kallitsounaki; Williams, 2022, p. 3113).

de papo” e conteúdos específicos. Assim, essa interação indica que “fazer e aprender música pode revelar um conhecimento profundo de si” (Hennessy, 2012, p. 79, tradução própria⁸⁴). Conforme afirma Anna Hennessy (2012, p. 79, tradução própria⁸⁵), “[a] interação do estudo musical e da vida emocional de estudantes LGBTQ ocorre em um ciclo recíproco. A música é poderosa para estudantes pelo seu papel no seu sentido de realização e na sua capacidade de experimentar e expressar emoções”.

A sua metodologia de ensino de instrumento não é padronizada, segundo ela, mas, em geral, com alunos iniciantes de instrumento, utiliza uma “pegada mais Suzuki, numa pegada mais de ‘eu toco e ele copia’. Geralmente, eu pego... eu pego alguma peça bem simples. E aí, a gente faz mais só a melodia”. Mas, para estudantes que já tocam o instrumento, ela afirmou trabalhar a “parte da leitura”, utilizando tablaturas. Ela disse acreditar que o uso de tablatura nas aulas é uma “[...] ferramenta didática, pedagógica, perfeita!”, porque é “mais intuitivo de ler” e, no caso da aula on-line, ela compartilha a tablatura em sua tela “e o pessoal já sai lendo”.

Ária Rita contou que busca sempre passar exercícios e “funções pro aluno se manter ocupado ao longo da semana”, porém percebeu que a maioria de seus alunos não concluem as tarefas solicitadas. Por isso, ela narrou que tem “DRzinha [discussão de relacionamento]” com seus estudantes de tempos em tempos para alinhar expectativas e estabelecer alguns “combinados”.

Aí, a gente tem aquela DRzinha que eu falo: “bom, você... o... a... a sua... a sua... o seu rendimento vai ser proporcional ao tanto que você conseguir estudar e se dedicar ao longo da semana. Estudar uma vez por semana, só na nossa aula, não vai te dar um rendimento, é... muito... eficiente, digamos, né? Então, se você quiser se manter assim, a gente se vê, uma vez por semana, por mim, não tem problema nenhum. Você não vai estar me magoando nem nada, né? Mas saiba, né?, vamos ajustar nossa expectativa. Qual é a sua expectativa? O quanto que você quer evoluir em termos da sua capacidade, do seu repertório e tal? Só pra você não se frustrar se daqui a alguns meses, daqui a uns anos, você não chegar onde você esperava”. Então, essa DR, quase que... sempre tem que ter em algum momento [sorri]. E aí, ou o aluno, tipo, começa a fazer tudo que eu mando, que eu peço, começa a estudar, começa a ler ou ele se resigna, ele fala: “não, é... a aula de música é o meu momento pra... pra curtir, pra relaxar. Não quero ter um compromisso com isso”. Então, é um pouco assim que a gente trabalha.

⁸⁴ “Music making and learning can reveal deep knowledge of the self” (Hennessy, 2012, p. 79).

⁸⁵ “The interaction of musical study and emotional life of LGBTQ students occurs in a reciprocal cycle. Music is powerful for students for its role in their sense of achievement and in its capacity to experience and express emotions” (Hennessy, 2012, p. 79).

Como conteúdos das aulas particulares de instrumento, Ária Rita afirmou fazer adaptações a depender do interesse de seus estudantes, porque “[q]uem tá pagando é quem manda [risos]. O interesse do aluno é o que interessa no fim”. Essas adaptações são feitas principalmente em relação ao repertório, porque, em sua perspectiva, é o que motiva o aluno. “[...] Acho que tocar uma música legal, música diferente, mostrar pro... mostrar pros pais, pra esposa, pro amigo e tal, é sempre uma experiência que motiva [...]”. A depender do interesse do estudante, ela contou se aprofundar em explicações históricas e interpretativas, mas que isso não acontece com todos os estudantes.

Então, tem aluno que eu tô lá, às vezes, explicando um negócio lá do... de como é que era a visão da... a visão... é... não sei, qualquer coisa. Tipo... a música das esferas: “porque o tratadista Fulano de Tal falou da música das esferas, não sei o quê” ou, sei lá, a forma com que o de [Gioseffo] Zarlino fala do contraponto, a forma que o Pietro Aronne falou do tratamento das consonâncias, não sei... É, tipo assim [batendo as pontas dos dedos, indicando não ter interesse], a pessoa não tá nem aí, assim. [Incompreensível] Aí, eu não vou, eu não vou ficar voltando no aspecto histórico, no aspecto é... simbólico, no aspecto interpretativo, né? E tem o contrário. Tem aluno, assim, que se a gente nunca pegar no instrumento, eu só ficar falando, blablablá, sobre alaúde, viola da Gamba, isso, aquilo e tratados históricos e tal. A pessoa vai achar o máximo. Então é... É realmente difícil é traçar um... ah... um método, assim, né?

Especificamente sobre as aulas de alaúde que oferta, ela contou haver uma “[...] magnitude de coisa a trabalhar, assim. É uma formação muito ampla, porque realmente a gente tem que é... Idealmente, né, A gente, realmente, entra num outro universo musical, estético, filosófico. Tudo!”. Ela afirmou que a maioria de seus alunos de alaúde, fazem aula com violão, porque não possuem o instrumento. A estratégia que utiliza para lidar com a ausência do instrumento é: “[...] abaixar a terceira corda em um semitom e a gente vai ter uma afinação que a gente consegue tocar o repertório de alaúde, né? É... Fica com a relação intervalar igual do alaúde”. Por conta disso, evita trabalhar elementos mais técnicos e foca em “[...] tocar a música do jeito que ela consiga tocar e a gente consiga trabalhar coisas mais interessantes, coisas mais... mais estimulantes do que ficar falando: ‘Não, esse som não está muito bom’”. Ela contou

Então, eu acabo gostando muito mais de dar aula de alaúde [riso], às vezes, do que as aulas de violão e tal e de teoria, porque acaba sendo mais... mais limitado, né?, mais direto. Então, o alaúde... na aula de alaúde a gente consegue é... nunca se... nunca fica entediado. Nunca fica... nunca é enfadonho, nunca é cansativo, porque a gente sempre consegue ir trocando, né?, saltando muito disciplinas, digamos, né?

Ao admitir que, no alaúde, “nunca [se] fica entendido”, Ária Rita indicou que sua história de formação musical é intrinsecamente ligada ao alaúde e que, por isso, talvez se sente muito mais motivada a dar aulas de alaúde do que de outras possibilidades que oferta.

Sobre as aulas de violão, Ária Rita afirmou que fica um “pouco perdida”, porque a sua formação é na música antiga e que o que tem “de repertório preparado para passar é música de alaúde”. Por isso, disse esperar que o aluno lhe indique o repertório que quer tocar, mas, em geral, sugere “[...] coisas de música brasileira, de... O clássico ‘Asa Branca’, né? [riso]” e músicas de tradição oral. Ela lembrou que já aconteceram situações em que o aluno já estava trabalhando um repertório específico e ela o ajudou, mas que, em geral, os alunos de violão indicam músicas. A partir disso, ela procura tablaturas, partituras ou faz arranjo da música solicitada. Ela mencionou que explica para o aluno que sua especialidade é alaúde e que, por isso, consegue ensinar dedilhados e um pouco de acordes, mas sinaliza para o estudante que pode indicar outros professores de violão, seja de violão flamenco, violão clássico ou choro, no momento em que o estudante achar que ela não está suprimindo a sua necessidade.

O curso de teoria musical foi ofertado, inicialmente, para turmas síncronas de até 20 estudantes via *Zoom*⁸⁶, com duração de 12 horas de curso. Ela rememorou que ofertou uma turma por mês, durante a pandemia. Como conteúdos do curso, “[...] a gente via desde notas, acidentes, escalas, escala natural, cromática, escala diatônica, blabláblá, a gente via modo maior e menor, os modos gregos, via intervalos, via acordes, tríades e tétrades, via cifragem e via campo harmônico maior e parava por aí”.

Como desdobramento do curso de teoria musical, Ária Rita ofertou dois cursos assíncronos chamados “teoria musical fundamental” e “os fundamentos da harmonia funcional”. Esses cursos eram gravados previamente e ficavam disponíveis para compra em uma plataforma on-line. Como conteúdos de ambos os cursos, ela afirmou ensinar sobre “funções, cadência, modulação, empréstimo modal, coisas mais... mais do mundo da harmonia mesmo”.

Já o curso de história da música é síncrono e em turmas. Ela indicou que, quando trata de abordagem histórica, como nesse curso e nas aulas de alaúde, tece “comentários *en passant*” sobre gênero e sexualidade, ainda que não os considere conteúdo das aulas, mas temas que, eventualmente, as transversalizam. Abordando esses temas, ela contempla: algumas compositoras no período Barroco, como Barbara Strozzi e Élisabeth Jacquet de la Guerre; o papel da mulher e do homem no repertório do século XVI, quando as mulheres não podiam

⁸⁶ Plataforma de reuniões on-line.

cantar publicamente e quando mulheres não tinham acesso à educação musical formal, porque era uma educação escolástica, por isso apenas os homens podiam cantar na igreja, fazendo com que a música, ao longo da história, fosse relacionada ao homem; os *castrati*, da Itália do século XVII ou XVIII eram envolvidos em questões de gênero; o papel da mulher na ópera começou aos poucos. Ela considerou que a presença de estudantes trans* e LGBTQIA+ a faz, inevitavelmente, comentar sobre gênero no cotidiano. Por isso, conteúdos relacionados às questões de gênero e sexualidade entram, “*en passant*”, em suas aulas, mais devido a seu público de estudantes, do que por serem considerados constitutivos como conteúdos próprios da aula de música.

Como tenho muitos alunos que são trans, que são LGBT, no geral e tal, acaba que a gente fala de gênero, gênero no cotidiano, assim, digamos, mas não como conteúdo, eu diria. Às vezes surge essa... essa... Essa pergunta. Muitas vezes, outros alunos perguntam se tem... não sei. O papel da mulher, coisas assim, ou se tem é... Algum tipo de citação a questões LGBT, no repertório. Não sei. Às vezes, surge esse tipo de dúvida e, eu respondo, mas, geralmente, as respostas são um pouco curtas, porque não tenho muito aqui o que estender nisso [sorriso], assim, mais nesse... nesse sentido.

Nas atividades narradas sobre os cursos que oferta, Ária Rita desenvolve atividades relacionadas à leitura de tablaturas, técnica instrumental e conteúdos relacionados à harmonia e história da música, o que sugerem práticas relacionadas à tradição de ensino do alaúde e da música antiga, com os quais se identifica. Conforme afirmou, por estar “embebida de... de... de... fontes, de... de... de... ah... de princípios”, o que lhe promove segurança, ela se sente “à vontade”.

6.3.3 Reconhecimento de si mesma como professora em condições precarizadas

Após descrever sua forma de atuar como docente de música, Ária Rita afirmou se sentir reconhecida socialmente como professora de música e brincou: “[e]u digo que sou professora e a pessoas acreditam [risos]. Acreditam e me pagam pra ser professora delas [risos]”, o que pode indicar a compreensão de reconhecimento como apenas uma declaração ilocutória. Ela afirmou

É... geralmente quando perguntam é... O que eu faço, é... acaba que minha resposta mais... mais instintiva, eu digo “professora de música”, em vez de dizer “musicista”, eu digo “professora de música”, porque em termos do que me bota comida na mesa e tal... é o que paga o meu aluguel é isso, né?

No entanto, o reconhecimento mencionado parece ser parcial ou apenas autorreconhecimento, uma vez que ela contou que existe uma recepção de seu trabalho, nas redes sociais, “[...] um pouco [revira os olhos]... um pouco chata, assim, um pouco é...”. Ela afirmou: “eu não sou só a trans engraçadinha do Twitter, eu também sou a professora de música, também sou alaudista, também... Eu tô lá pra compartilhar... na verdade, até mais isso do que qualquer outra coisa, né?”. Por isso, Ária Rita indicou ter dificuldades com as redes sociais, conforme afirmou: “eu tenho essa dificuldade de... acho que equalizar a complexidade do meu ser e da minha... e da minha presença nas redes, né?”. Nesse ponto, observo que ela indicou assumir a “complexidade do [seu] ser” e maneira que isso afeta suas relações. Tal como o exemplo dado por Butler (2023, p. 77), ela pareceu dizer que: “Eu sou a complexidade que sou, e isso significa que me relaciono com os outros de maneiras essenciais para qualquer invocação desse ‘eu’”.

Ária Rita acredita que, por conta da singularidade de ter estudantes-seguidores, há mudanças na relação professor-aluno, porque “foge do padrão esperado” por ela. Em sua perspectiva, por segui-la nas redes sociais, seus estudantes não a têm como uma “figura de autoridade”, “professoral, docente”. Segundo ela, “não tem aquela... aquela distância, digamos, né?, aquela... aquele engessado da relação. Tudo que a gente espera, geralmente, né?, de uma relação de professor e aluno”. Para ela, “não é uma proximidade que a gente espera de uma relação... que se fossem pessoas que só me conhecessem pela... por ser professora de música”.

Ela entendeu que o teor de suas postagens nas redes sociais, “de falar besteira, de fazer piada e tal e de ter uma... uma proximidade com... com os seguidores”, influencia a relação que tem com estudantes, ao longo de todo o processo, porque há um “nível de amizade, de informalidade”, pois “o vínculo foi formado a partir dessa informalidade das redes e meio que continua assim”. A representação de docentes de música que Ária Rita indica ter é de uma “figura de autoridade” e isso poderia “engessar” a relação com estudantes, uma vez que ela parece não corresponder à própria representação.

No entanto, apesar do “nível de amizade” com seus estudantes-seguidores, ela sinalizou que a sua presença nas redes sociais apresenta algumas dificuldades. Ária Rita analisou que a maioria de seu público nas redes sociais a segue por causa de seus *tweets* e também: “por besteira que eu falo, por opinião que eu dou, é... Sei lá! Gosta de acompanhar minha vida, sei lá o que que é. Tem alguma coisa que gostou em mim, mas poucos, eu vejo que poucos têm interesse, de fato, na... no aspecto musical”. Ela destacou que o conteúdo que produz nas redes sociais não está relacionado à transgeneridade ou sua vida pessoal, porque

esses são mais tópicos “de desabafo e opiniões supérfluas do cotidiano, no *Twitter*, do que realmente, um conteúdo que eu tô produzindo”. Ela afirmou que o conteúdo que produz “não é de opinião, não é de humor. É conteúdo musical”.

Devido à recepção de alguns seguidores em relação à divulgação de seu trabalho, sobretudo no *X/Twitter*, ela afirmou buscar outras redes sociais para se divulgar, como *Instagram*, *YouTube*, *TikTok*, “[...] porque a recepção no *Twitter*, é sempre muito é... De deboche, de... de é... não, não deboche... não rindo de mim, mas rindo comigo, fazendo piadinhas e tal”, comportamentos que “eu não gostaria que fosse feito com meu... com meu trabalho”. Isso faz com que Ária Rita tenha afirmado sentir-se desvalorizada em relação ao trabalho que realiza.

A sensação de desvalorização do seu trabalho é um dos obstáculos da profissão docente para Ária Rita. Para exemplificar a sensação, ela citou o caso da cartunista – também travesti – Laerte, com o meme “Laerte, eu não entendi”⁸⁷. Ela refletiu sobre o motivo pelo qual Laerte se chateou com o meme e se identificou com o incômodo e o processo de Laerte.

E aí, essa fala dela⁸⁸, eu... eu me identifiquei muito. Essa fala dela, chateada, assim, porque as pessoas estavam recebendo as tirinhas... Ela, ela botou um... Ela tava compartilhando com o mundo, o trabalho dela, o trabalho artístico dela. Tendo trabalho de bolar aquilo, de desenhar, de tirar foto, de postar e a recepção do público foi fazer uma piadinha em cima daquilo que sequer tinha relação com o que ela tava entregando. Independente de qual era a tirinha que ela fizesse, a resposta ia ser a mesma.

Ária Rita contou, então, que a desvalorização e a frustração que sente quando publica algo relacionado à música em suas redes sociais, tem relação com a recepção do público que a segue nas redes sociais.

É que, quando eu publico conteúdo sobre... sobre música ou eu tocando, coisa assim, a recepção é sempre um pouco assim, é sempre um pouco, tipo, memes, “Laerte, eu não entendi”, gente fazendo, sei lá, piadinhas, referências que não têm nada a ver, é... Então, um pouco isso assim.

Ainda que tenha indicado compreender a maioria do seu público não a siga devido à música ou às aulas de música, Ária Rita afirmou se sentir desvalorizada, porque muitas pessoas

⁸⁷ ANA CRISTINA. Laerte, não entendi: tirinhas da cartunista ganham meme, mas ela não gosta. Memelândia. Splash. *Uol*. 30 mar. 2023. Disponível em:

<https://www.uol.com.br/splash/noticias/2023/03/30/laerte-nao-entendi.htm> Acesso em: 23 abr. 2023.

⁸⁸ ESPAÇOS DE CULTURA E PONTOS DE VISTA. O traço poético de Laerte. YouTube, 28 mar. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wf0qpFnJYUY&t=5s>. Acesso em: 23 abr. 2023.

a seguem apenas porque ela é trans: “E aí, me vê só como tipo ‘A pessoa trans’. E aí, não me vê o... não se dá o trabalho de parar pra olhar”.

Mas uma coisa que me... que me incomoda, já há anos, é uma coisa que é um pouco recorrente, é a forma que, sempre que eu publico meu trabalho, eu tocando ou divulgo coisas de... de aula de música, qualquer coisa nesse sentido, é que as pessoas sempre é... abordam como se fosse é... como é que eu diria isso? Acho que por eu ser trans e por me conhecerem como “Ah! Uma pessoa trans que eu sigo”, sabe? Tipo, não, não me verem enquanto musicista ou enquanto é... professora de música. Quando eu compartilho conteúdo relacionado a isso, muitas vezes, a recepção do público é um pouco de... eu me sinto um pouco...

Então, apesar de ter afirmado se sentir reconhecida como professora de música, Ária Rita se sente desvalorizada em relação à parte constituinte de sua atuação profissional na docência de música e como musicista: a divulgação de seu trabalho nas redes sociais, o que pode indicar um reconhecimento parcial de sua docência. Para além das “piadinhas” que recebe, sobretudo, no *X/Twitter*, quando posta algo relacionado ao seu trabalho, ela indicou não se sentir plenamente reconhecida, uma vez que considera que algumas pessoas a seguem por causa de sua transgeneridade e não se dão o trabalho de “parar pra olhar” para ela em sua complexidade.

O apelo ao reconhecimento pode ser interpretado como um desejo de empoderamento de si e enfraquecimento da desvalorização percebida, uma vez que “o ato de reconhecer torna o reconhecedor menos poderoso e o reconhecido empoderado” (Pinto, 2016, p. 1085).

Pedir por reconhecimento, ou oferecê-lo, é precisamente não pedir reconhecimento pelo que já somos. É solicitar um devir, instigar uma transformação, fazer um apelo ao futuro sempre em relação ao Outro. É também apostar a própria existência de si, e a própria persistência na existência de si, na luta pelo reconhecimento (Butler, 2022b, p. 66).

As “piadinhas” que recebe nas redes sociais pode ser explicado pela percepção de outrem sobre sua identidade de gênero, pois “[e]star travesti, é ser percebida como ameaça, ou você é engraçada, ou inteligente, ou sexy ou uma bobagem qualquer, mas nunca alguém com significados que não sejam estes” (Gonçalves Júnior, 2019, p. 113).

Para além da desvalorização do seu trabalho, Ária Rita mencionou outros obstáculos da profissão. Um dos obstáculos indicados foi a instabilidade financeira, o que, segundo ela, é “comum” a qualquer profissional autônomo. Contou que “drena um pouco de energia” ter que lembrar do pagamento das aulas ou perder subitamente alunos. Para conseguir lidar com a situação, ela afirmou ter estratégias, como sempre ter dinheiro guardado e fazer contratos com estudantes. Ela disse não gostar de falar de dinheiro e refletiu

Falar de dinheiro é uma coisa que é muito chata. Acho que inclusive nós, músicos, a gente tem uma dificuldade, maior em professores de música... Eu sinto que tem mais dificuldade de se divulgar, de falar de dinheiro e tal do que outros tipos de profissionais, de profissionais autônomos, mas... É... então, isso, né?, os obstáculos que acho que são gerais de profissionais de profissões autônomas.

Outro obstáculo indicado por ela foi a questão de mercado para a música antiga e a incerteza em não saber se terá um emprego estável na música antiga no futuro. Para continuar trabalhando, Ária Rita refletiu que talvez precise “migrar para trabalhar com o violão, né? Trabalhar com... Fugir da [sua] formação pra poder suprir a necessidade do mercado, né?”, porque “[s]ão poucos que conseguem uma vaga como professor de escola de música, de conservatório, de alguma coisa assim, de um curso ou trabalhar na academia, né?”. Ela comentou a situação de pessoas que fizeram carreira na música antiga, no Brasil, por meio de editais de cultura, porém, analisou que “[...] a partir do governo Bolsonaro, ficaram também um pouco capengas nesse sentido, porque não tem... Então, tem sempre um pouco essa instabilidade, né?”.

Ária Rita indicou que o principal obstáculo de sua docência em música, é o receio de trabalhar em escolas de educação básica. Ela contou não saber o quanto “estaria disposta a trabalhar com ah... a idade escolar”, por dois aspectos. O primeiro aspecto mencionado foi: “[...] porque eu não sei o que eu estou disposta a sofrer, qualquer tipo de é... desconforto nesse sentido, de transfobias e tal, que eu sei que são mais escancaradas nessa... nesse demográfico, assim”. O segundo aspecto foi que ela se sente muito mais confortável “dando aula pra... pra adultos ou pra... ou pra jovens assim, né?, adolescentes, mais de idade, digamos, acima de 16 em diante, né?, e idosos”.

Os obstáculos narrados pela professora indicam processos de precarização, induzida não somente pela condição econômica (mercado de trabalho para a música antiga ou instabilidade financeira de uma pessoa autônoma), mas induzida por questões de gênero, uma vez que ela afirmou que o seu “*principal obstáculo*” (grifos meus) é o receio de trabalhar em escolas de educação básica, o que a leva nem sequer considerar como possibilidade em sua carreira como professora da educação básica. A impossibilidade de trabalhar em escolas de educação básica está intrinsecamente relacionada a seu gênero, às memórias de violências que marcaram sua vida contextualizada em instituições de ensino e à ausência de investimento em sua formação para a atuação na educação básica, durante sua trajetória acadêmica, pois seu foco de atuação profissional, a partir do contato com Liana Pereira, parece ter sido estabelecido como o ensino de música antiga.

Ária Rita refletiu que as situações de ativismo, de militância e de violência (indiferença em relação a seu gênero e desrespeito em relação ao seu nome, como viveu durante a graduação, e o *bullying*, como viveu na escola) já não fazem mais parte do seu cotidiano. “Hoje em dia, faço *full* música antiga e... E tô muito feliz e realizada assim”.

Não, não me acontece mais na minha vida cotidiana eu ser hostilizada, ou alguém não respeitar meu nome, coisas assim. Tipo assim, em todos os aspectos da minha vida, tipo assim, todo mundo me chama de Ária Rita, todo mundo, né? Toda a minha documentação, todo o meu... meu nome já... já é alterado, meu sexo é alterado nos documentos, tudo já há vários anos.

A felicidade e sua sensação de realização podem ter relação com a segurança que tem atingido na cidade de Besançon, na França. Ela contou que teve “várias surpresas... boas surpresas” no país, como a gratuidade na hormonização e seguridade social, conforme explicou

Então, existe a petição... um pouco... um pouco informal ainda, não tá muito bem oficializada, mas de *transidentité* [transidentidade], né? E aí, eu consegui cobertura de uma série de procedimentos, inclusive a orquiectomia, né?, remoção dos testículos, porque, eu quero parar de tomar o bloqueador de testosterona, que tem uma série de efeitos secundários. Então, eu vou conseguir essa cirurgia gratuita pelo... pelo sistema de saúde francês. Então, tipo, na verdade, aqui, eu acho que aqui também, nesse momento da minha vida, nesse lugar, nesse... nesse tempo-espço [sorriso], acho que tá realmente uma situação mais... bem mais... [suspira e coloca a mão no queixo].

Ela mencionou ter uma rede estável de apoio, ainda que tenha considerado, na etapa de vida em que se encontrava durante a realização das entrevistas, ser “menos necessário uma rede de apoio”. Ária Rita indicou pessoas que formam sua rede de apoio para situações pessoais, como a mãe, “uma pessoa que sempre me apoiou financeiramente, emocionalmente”, e amigos, que cuidarão dela na recuperação da cirurgia⁸⁹. Também afirmou ter uma rede de apoio para situações profissionais, como os *mutuals*⁹⁰ e a rede de docentes em música digitais, que são docentes que ela afirmou indicar para pessoas que a procuram para estudar flauta doce, oud árabe⁹¹, viola da gamba e violão.

Ela contou: “eu sempre tive amigos, sempre tive pessoas com quem eu pude contar, com quem eu pude desabafar ou ah... enfim, né?, ter apoio, ter ah... acho que é isso assim. [silêncio, mão no queixo]” e que “[...] realmente acho que... nesse sentido, tô bem amparada [pausa da tomar chimarrão].

⁸⁹ O procedimento cirúrgico ao qual ela faz referência é a orquiectomia (remoção dos testículos).

⁹⁰ No X/Twitter, “mutual” é quando as pessoas se seguem, de forma recíproca.

⁹¹ Oud ou ud árabe é um cordofone sem trastes, semelhante ao alaúde.

No momento de realização das entrevistas, Ária Rita indicou que a transgeneridade “na prática, não impacta muito na... no [seu] cotidiano”, porque não a atinge “tanto quanto já atingiu durante a graduação”. Ela afirmou que sua vida “é muito natural nesse sentido assim”, indicando que sua transgeneridade já não é mais uma questão. Contou que “todo mundo da minha família já... já tá inteirado e aceita. Alguns com pouco mais dificuldade, alguns com menos, mas chegou... hoje em dia, todo mundo aceita. Não tem mais ninguém que... que enche o saco”.

O estabelecimento de redes de apoio, seja para questões pessoais, emocionais, como a mãe e amigos, seja para questões profissionais, como os *mutuals*, indica que Ária Rita está amparada socialmente em várias dimensões de sua vida. No caso de sua família, ninguém mais “enche o saco”, em relação à sua transgeneridade, e a aceitam. A ação de aceitar e não “encher o saco” pode ser caracterizada como o reconhecimento de sua sujeitidade, constituída pela sua transgeneridade.

Ária Rita parece entender que suas redes de apoio são “menos necessári[as]” nesse ponto de sua vida, mas que, em outros momentos, essas redes lhe foram mais fundamentais para viver (rememoro, por exemplo, do grupo LGBTQIA+ no seu ensino médio, as falas públicas e a militância durante a graduação). Portanto, ela parece se constituir como sujeito ao estar sendo reconhecida como tal. Muito desse processo de constituição de sua sujeitidade parece advir das relações sociais que construiu em sua trajetória, uma vez que foram as relações que fizeram da sua vida uma vida possível.

6.4 SÍNTESE DA TRAJETÓRIA DA PROFESSORA ÁRIA RITA

As experiências narradas por Ária Rita indicaram suas questões em relação ao seu processo de identificação de gênero e como isso afetou sua existência na escola, na universidade, no curso de licenciatura em música e em sua atuação profissional. A narrativa indica que a trajetória dela se desenvolveu como um pêndulo entre a identificação de si mesma, seja pela transgeneridade e/ou pela música, e a construção ativa de um espaço seguro para estar. O caminho percorrido por ela para inserir-se na docência de música remonta ao início de seus estudos na música, por meio do alaúde, e às suas memórias escolares, pois foi a partir dessas memórias que ela delimitou seus espaços de atuação, excluindo a escola de educação básica como uma opção. Suas memórias escolares indicam que estão relacionadas às memórias de *bullying*, sobretudo antes do ensino médio.

Cursar a licenciatura em música não foi a escolha inicial de Ária Rita, porque gostaria de ter realizado o bacharelado em alaúde ou em música antiga, o que não pôde ser concretizado por falta de opções. Por isso e pelas evocações das memórias escolares de *bullying*, ela considerou ter sido “um pouco avessa à educação”. A identidade profissional a ser construída seria a identidade de instrumentista, pois ela “não queria saber de docência e não queria saber de ensinar”.

No entanto, por convite de uma amiga, Ária Rita participou de um curso ministrado pela professora Liana Pereira. Esse momento-charneira de sua narrativa fez com que percebesse a possibilidade de atuação profissional docente na música antiga. Assim, o início de sua atuação profissional como professora de música só se deu após convencer a si mesma que poderia ser professora. Ao passo que foi concretizando a possibilidade de ser professora de música, Ária Rita começou a significar a própria música antiga para si mesma, caracterizando-a como *queer*. A música antiga parece ter sido o meio pelo qual conseguiu alcançar segurança.

Sua atuação como professora de música foi sendo construída por meio de aulas particulares de alaúde para pessoas que conhecia, o que pode indicar uma estratégia de construção de um espaço seguro para si mesma. Atualmente, a maioria de seus estudantes são seus seguidores nas redes sociais e foi caracterizada por ela como pessoas LGBTQIA+ e/ou neurodivergentes, o que influencia na função da aula de música, pois pode ser um “momento terapêutico”. Isso reforça a ideia de construção de um espaço onde, ambas as partes, encontram acolhimento e segurança.

Ária Rita compartilhou alguns obstáculos de sua profissão, como a sensação de desvalorização, devido à recepção do público das redes sociais com seu conteúdo relacionado à música, por meio de “piadinhas”, e a instabilidade financeira, considerada comum, por ela, a todo profissional autônomo. Apesar disso, ela tem estado “feliz e realizada” com seu trabalho e sua relação com estudantes, o que indica que a construção de um espaço seguro para si mesma tem funcionado.

7. SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NARRADAS PELA PROFESSORA LUCA D’ALESSANDRO

Neste sétimo capítulo, apresento a trajetória de Luca D’Alessandro, professora de música e violoncelista. Com 28 anos, ela se identifica como travesti preta e vegetariana. Nascida em Lençóis Paulista (SP), aos 17 anos, começou a estudar violoncelo no Projeto Guri⁹², dando continuidade aos seus estudos de violoncelo no Conservatório de Tatuí (SP). É licenciada em música por uma instituição de ensino superior privada localizada no interior do estado de São Paulo⁹³ e mestra em musicologia. Atuou como docente de música em variados espaços, como escola de educação básica, escolas especializadas e no Projeto Guri. No período de realização das entrevistas narrativas, ofertava aulas particulares de violoncelo, musicalização e violão, desenvolvia trabalhos artísticos vinculados à dança e ao circo, fazia apresentações em bares na cidade em que morava (Campinas/SP) e estudava sobre produção e gestão cultural.

7.1 SOBRE O PERCURSO ATÉ O INGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

Como pergunta geradora da narrativa de Luca D’Alessandro, em nosso primeiro encontro virtual, convidei-a para compartilhar comigo como foi o seu processo de tornar-se professora de música. Ela, surpresa, considerou que a pergunta foi “boa” e narrou sobre suas vivências e reflexões sobre sua formação musical no Projeto Guri, no polo da sua cidade, Lençóis Paulista (SP), e no Conservatório de Tatuí (SP), suas memórias escolares e sua chegada ao curso de licenciatura em música.

7.1.1 Experiências na escola e na aprendizagem de violoncelo

Luca narrou-me algumas lembranças de sua trajetória escolar e de sua aprendizagem do violoncelo. Ela destacou guardar algumas boas memórias da época da escola, como a aceitação por parte da diretora da escola em que cursou o ensino médio das suas ausências devido aos seus estudos no Conservatório de Tatuí e docentes que foram importantes em sua trajetória escolar. Luca lembrou-se de dois docentes da educação básica que considerou importantes para sua trajetória. A professora de história, Patrícia, que a incentivava a ser ela

⁹² O Projeto Guri é um programa do Governo do Estado de São Paulo gerido pela Santa Marcelina Cultura, criado em 1995. Disponível em: <https://www.projetoGuri.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

⁹³ A entrevistada não identificou a instituição durante a entrevista.

mesma, “de uma forma indireta”, e o professor de música, Adriano, que lhe indicou o Projeto Guri para começar seus estudos no violoncelo, no polo de Lençóis Paulista (SP). No entanto, em geral, suas memórias escolares narradas foram memórias de incômodo.

Luca relatou que, desde criança, “sentia incômodo por algo”, porque achava que não se “encaixava”. Essa sensação pareceu guardar relação com sua presença na escola, uma vez que imediatamente rememorou sobre seu ingresso nesse espaço. Ela narrou que começou a frequentar a escola com 2 anos e meio e que teve um processo de adaptação escolar difícil. Ela disse que “chorava, assim, horrores, quando [...] chegava na escola, porque [...] não queria ficar lá”. Considerou que, na escola, não tinha “muito estímulo intelectual” e se sentia desmotivada a estudar. Luca atribuiu isso ao fato de ter repetido o “maternal” e, com isso, se sentia “burra”, ainda que tirasse notas “medianas”.

A falta de “estímulo intelectual” fez com que Luca se sentisse “entediada” e, por isso, “ficava fazendo baderna, né?, porque não tinha mais nada pra fazer”. Assim, a falta de esforço intelectual acentuou seu comportamento na escola e sua desmotivação para frequentar a escola, conforme contou:

[...] E aí, eu percebi que eu... que eu ia bem, mesmo não estudando. Aí, me desmotivou de estudar ainda mais. Então... Tipo, eu ficava acordada a noite inteira jogando videogame. Dormia a manhã inteira na escola. Não fazia nada de... de atividade e ainda passava de ano depois, sabe? [...] Eu não tinha esforço.

Além da desmotivação, Luca narrou: “eu nunca senti que eu tive amigos⁹⁴ de verdade na escola. Eu tive alguns colegas, né?, por algum tempo, mas nenhum vínculo, né?, um pouco mais profundo, nesse sentido. Isso me incomodava, né? Eu sempre busquei essa... esse vínculo com pessoas”. Por isso, conforme recordou, em algumas ocasiões, tentava se “podar pra estar pertencente a algum grupo”, para ter a possibilidade de ter amigos. Como exemplo, ela contou: “Então, tinha um pessoal, por exemplo, que gostava de falar de... de carro. Eu detestava falar disso, mas, aí, eu me podava pra aprender a falar sobre carro, pra poder ser aceita no grupo, pra poder, pelo menos, ter amigos, né?”

Enquanto “podava” a si mesma para tentar integrar algum grupo na escola, Luca narrou que começou a considerar que seu maior incômodo advinha das escolas privadas onde esteve matriculada como bolsista. Ela explicou que só conseguia frequentar as escolas privadas devido

⁹⁴ Nas duas entrevistas realizadas, a professora Luca D’Alessandro fez uso da linguagem não binária, como no uso dos termos “alunes” e “amigues”, e buscou referir-se de forma não generificada às pessoas.

à sua irmã mais nova que, “diferente” dela, era “super escolar”, “super estudiosa” e conseguia bolsas de estudo. Por isso, sua mãe conseguia “banciar essas escolas” para ambas.

Ela comentou que não se identificava com as pessoas que frequentavam a escola, porque era uma “galera cheia das nove horas” e um “meio engomadinho”. Assim, Luca não conseguia fazer parte de um grupo, pois, conforme afirmou: “eu não me identificava com essas pessoas, né? Eu achava que eu tava... sendo a estranha no ninho”.

A não identificação com as pessoas da escola também tinha relação com a sua racialidade. Ela relatou que, ainda criança, começou a perceber que era “a pessoa mais retinta” da sala de aula. Ela contou: “Eu sou tida como a ‘chorume’, a ‘carvão’, não sei o quê. Pera aí! Alguma coisa está errada aqui, né? Nenhuma pessoa branca é lida com esses... essas ofensas, né?”. Ela contou que, até então, não havia se percebido ainda como uma “pessoa preta não retinta”, de modo que se considerava “uma pessoa branca”. Após refletir sobre si mesma, assumiu-se como uma “pessoa preta não retinta”, porém destacou que seu incômodo ainda não havia diminuído.

Sem se aprofundar muito no tema, Luca narrou que considerou que o motivo dos incômodos na escola talvez fosse a sua sexualidade. Assim, buscou investigar a própria sexualidade, mas descobriu que seu incômodo não cessou.

Nas aulas de música e de violoncelo, Luca também se sentia incomodada, “arredia”, e narrou alguns “traumas”. Ela contou que começou a estudar violoncelo aos 17 anos, no Projeto Guri, mas, por incentivo de seu professor, Luca foi estudar violoncelo no Conservatório de Tatuí, onde pôde se desenvolver no instrumento e investir no seu sonho de ser solista.

Sua trajetória com o instrumento foi acompanhada por uma sensação de “baixa autoestima”, o que foi explicado por ela por ter começado a estudar violoncelo “mais velha”, o que influenciou nas suas possibilidades de atuação como instrumentista.

Ah! E tinha uma coisa que sempre me acompanhou, né?, o fato de eu ter começado mais velha, né?, “mais velha” [faz sinal de aspas nos dedos] a estudar. Isso sempre me pegou, assim, tanto com baixa autoestima, quanto não ter muita visão pro futuro, né? Tipo, com 17, eu queria ser solista. Depois que eu descobri que, pra entrar pra OSESP [Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo]⁹⁵, era no máximo 25 anos, eu falei: “Porra! Eu não tenho o que fazer, né? Tipo, já tô muito atrasada”.

⁹⁵ Infiro que Luca tenha se referido à Academia OSESP que possui cursos para desenvolvimento de alta performance em instrumentos de orquestra e que tem como critério de seleção para ingresso de musicistas no curso técnico de instrumento musical a idade de 16 a 27 anos. Disponível em: <https://osesp.art.br/osesp/pt/programas-educacionais/academia-musica>. Acesso em: 24 jun. 2024.

Somados à sensação de estar “muito atrasada”, Luca se lembrou de outros “traumas” em seu período como estudante. Conforme explicou, eles têm relação com as vezes em que foi acusada de ser “indisciplinada”, quando propunha para os professores outras maneiras de tocar o instrumento. Relembrando algumas situações com professores de violoncelo, em que se sentiu desconfortável, ela narrou uma situação em que um professor sugeriu que ela deveria estudar “da meia-noite às seis”, porque, “desse jeito [o jeito que ela tocava], não tem como ter aula”. Também lembrou uma ocasião em que outro professor compartilhou suas impressões acerca de uma peça que ela estava tocando⁹⁶ e disse que ela parecia estar “se afogando e tentando respirar”.

Luca refletiu que as coisas que a traumatizaram nas aulas de violoncelo têm a ver com “a rigidez, desumanização” e o processo de “ficar batendo prego”, derivados de uma “metodologia de ensino muito conservadora”.

Ela também contou que, durante seu período como estudante de violoncelo, participou de orquestras jovens. Luca memorou que percebia o ambiente da orquestra como “traíçoeiro”, “machista” e que isso a deixava “arredia”.

Eu... eu senti que era um... um lugar muito... muito difícil de lidar com as outras pessoas. Existe muito uma competição, um... um negócio do “ah, eu tenho que ser melhor que você”, ou da sabotagem, de falar mal pelas costas, ficar desejando que você erre, né?, numa prova ou um concerto, só pra tirar sarro depois. Então, acho que esse ambiente competitivo, né?, e machista também.

Seus incômodos no ambiente da orquestra também tinham relação com o repertório que executava. Luca afirmou que se incomodava ao perceber que as referências únicas, tanto de repertório, quanto de ensino de instrumento, eram homens cisgêneros, brancos e europeus. Ela narrou que “o simples fato de [...] tocar só música europeia e não tocar música brasileira” a incomodava e, assim, começou a tecer uma série de questões para si mesma: “Por que eu só tô tocando cara branco? Por que eu tô fazendo essas músicas que, pra mim, não fazem sentido?”.

Assim, as experiências de Luca nas aulas de violoncelo e na escola foram marcadas por uma sensação de desencaixe, o que a fazia ficar “arredia” e perceber-se como “a estranha no ninho”. Isso pode ter sido potencializado pela ausência de amigos, o que a fez sentir-se não pertencente aos espaços que frequentava.

⁹⁶ Prelúdio em sol maior para violoncelo solo de Johann Sebastian Bach.

Em uma tentativa de desenvolver amizades com vínculos “mais profundos” com as pessoas da escola, ela “podava” a si mesma para tentar encaixar-se em algum grupo. A busca por vínculo “mais profundo” com pessoas pode indicar uma necessidade intrínseca de Luca. Talvez por isso tenha buscado entender a si mesma e seus incômodos, em um movimento de olhar para si, por meio do desenvolvimento de sua reflexividade. Essa busca por entender a si mesma “é, paradoxalmente, a fonte de [...] conexão ética com os outros” (Butler, 2022b, p. 67).

Conforme Butler, “se o sujeito é opaco para si mesmo, não totalmente translúcido e conhecível para si mesmo, ele não está autorizado a fazer o que quer ou a ignorar suas obrigações para com os outros” (Butler, 2022c, p. 32). Assim, ao buscar compreender seus incômodos, Luca tornou-se mais evidente para si. Narrar seus incômodos indica uma reflexividade sobre as situações que viveu nesses espaços, ou seja, indica a sua *autopoiesis*.

Essa busca que Luca fez caracteriza sua capacidade reflexiva, uma volta reflexiva sobre ela mesma, que produz a sua sujeitidade, pois “não existe sujeito exceto como consequência dessa reflexividade” (Butler, 2022a, p. 74). Essa reflexividade é o fundamento de sua *autopoiesis*. Assim, ao mesmo tempo que passava por processos de construção de sujeitidade, ela desenvolvia estratégias para questionar o que experienciava.

A tentativa de Luca de participar de um grupo, atendendo situações nas quais não tinha interesse, para “poder, pelo menos, ter amigos”, é caracterizada por ela como uma “poda”. Ela parece entender a negociação feita como uma ação violenta e agressiva de si para si mesma, uma vez que “poda” é sinônimo de corte. Dessa maneira, Luca subordinou a si mesma aos interesses do grupo para sentir-se pertencente, como uma tentativa de sobreviver e existir no espaço escolar.

Considerando que precisamos do outro para existir como sujeito, a subordinação é fundamental para tornar-se um sujeito inteligível. Caso não se subordinasse, não se “podasse”, Luca tornar-se-ia um ser abjeto, cruzando a linha da não-existência no espaço escolar. Ou seja, na busca por ter amigos, ela se assujeitou à “poda”, pois foi preferível existir na subordinação a não existir (Butler, 2022a, p 16).

A subordinação foi incorporada também por meio de mudanças na autopercepção dela mesma, de modo autodepreciativo. Luca passou a perceber a si mesma como “burra”, “entediada”, “desmotivada”, o que teve consequências na escola, como a “baderna” em sala de aula.

Durante o seu aprendizado do violoncelo, Luca parece ter se subordinado menos e isso pode ter lhe deixado com alguns “traumas” das experiências narradas com as aulas de

violoncelo. Perceber-se “mais velha” no estudo do violoncelo, o que indica uma perspectiva etarista no ensino de instrumento, ser acusada de “indisciplinada” por tentar outras maneiras de tocar o instrumento, foram situações que lhe marcaram. Ao mesmo tempo, essas experiências a fizeram questionar a música que tocava e a metodologia de ensino utilizada por seus professores de instrumento, a qual considerava “conservadora”.

Os incômodos e a sensação de ser a “estranha no ninho”, seja na escola, seja aprendendo ou tocando o instrumento, relacionam-se com a complexidade das identificações que foram compreendidas por Luca. Percebendo-se interseccionada por múltiplos incômodos, ela pareceu fragmentar as situações para melhor compreendê-las. Questões de classe, raça e sexualidade tornam-se categorias sociais que marcam sua trajetória, uma vez que essas categorias sociais significam, ao mesmo tempo, subordinação ao poder e existência social (Butler, 2022a, p. 29).

Essas categorias sociais explicitam a sujeição à condição precária a que está submetida e só se tornam evidentes para Luca quando colocadas em contraposição com as outras pessoas, uma vez que “já estou nas mãos do outro quando tento avaliar quem sou” (Butler, 2020, p. 85). Essa contraposição pode ter evidenciado para ela a “distribuição diferencial da condição precária” (Butler, 2023, p. 41) entre as pessoas da escola e sua própria experiência, o que a fez sentir-se como “a estranha no ninho”.

7.1.2 Experiências na graduação em música

Especificamente em relação ao gênero, Luca não me narrou incômodos quando contou sobre suas experiências na graduação. Afirmou apenas que não tinha passado pela transição de gênero ainda. Por isso, suas experiências na graduação não parecem ter sido afetadas diretamente por sua travestilidade, uma vez que sua transição não estava “rolando tão evidentemente”, porque ela ainda “tava bem-comportada”, conforme afirmou.

Ela narrou-me algumas poucas lembranças da sua trajetória acadêmica, contando sobretudo da vontade de fazer o bacharelado em música. Apesar dos incômodos e “traumas” na sua trajetória com a escola e com a aprendizagem do violoncelo, Luca contou que, no ensino médio, sua vontade era ingressar no curso de bacharelado em violoncelo, porque seu sonho era “tocar em frente de orquestras, solar, essas coisas”. Ela lembrou que, ao fazer 18 anos, queria continuar estudando música, “mas queria ir pro bacharel”.

No entanto, o curso de bacharelado em música da instituição de ensino superior privada próxima à sua cidade foi fechado e Luca se viu sem a possibilidade de realizar a

graduação que almejava. Devido à instabilidade financeira e à incerteza sobre como iria se sustentar sozinha em outra cidade, ela não pôde se mudar de cidade, naquele momento, para ingressar no bacharelado em música em outra instituição. Esse contexto acabou por levá-la ao curso de licenciatura em música, na mesma instituição que outrora tinha o curso de bacharelado. Por isso, ela considerou que a vida a “conduziu” para a educação musical.

Em seu curso de licenciatura, Luca lembrou que “o tocar já não era tão mais presente. Virou meio que segundo plano” e isso a chateava. Ela mencionou que sentiu falta de tocar junto durante o curso de graduação, porque “isso sempre... foi uma necessidade”. Buscando mobilizar outros discentes do curso para tocarem juntas, ela percebeu que “não era possível”, devido às demandas da graduação.

Apesar de não ter conseguido tocar junto às/aos colegas de graduação, Luca foi descobrindo, durante o curso, que “gostava muito de dar aula” e “achava isso muito legal”. Ela considerou que seu desejo emergente pela docência de música foi “irônico”, uma vez que a escola era o ambiente de que “menos gostava”, que “mais detestava”.

Das poucas experiências narradas durante as entrevistas sobre seu período na graduação, Luca lembrou-se de como começou a fazer amizades com discentes do curso, caracterizadas por ela como pessoas que “vinham de igrejas ou conservatórios”, a desenvolver relações mais próximas com um docente, do qual foi monitora, e com a coordenadora do curso.

Luca narrou que conseguiu desenvolver uma relação mais próxima com duas pessoas de uma turma que tinha 15 estudantes ao todo. Ela destacou que a amizade “era muito pautada no momento presente que a gente tava junta”. Por isso, os encontros para conversar giravam em torno da temporalidade das aulas e só aconteciam quando havia trabalhos ou projetos para entregar, ou nos intervalos. Assim, afirmou que, com algumas pessoas do seu curso de graduação, ela se identificava, mas pontuou que “não tinha uma integração”.

Luca narrou que, durante o curso, encantou-se com as disciplinas relacionadas à musicologia, como história da música. Aproximando-se da musicologia e da teoria da música, ela mencionou que foi monitora de contraponto e participou de projetos de pesquisa junto a um professor, escrevendo artigos e transcrevendo partitas⁹⁷ para um livro.

No entanto, Luca narrou se sentir desinteressada com as disciplinas de teoria básica e percepção musical, porque, como já tinha experiência no Conservatório de Tatuí e no Projeto Guri, as “coisas básicas de teoria, de percepção” não a “incentivavam muito pra estudar”. Por isso, ela “fazia de qualquer jeito”. Assim também aconteceu com disciplinas pedagógicas,

⁹⁷ Partita é um conjunto de danças.

sobretudo aquelas que eram feitas com “a galera da pedagogia”, porque, nessas disciplinas, a “teoria” era muito “bonita”, mas, “na prática, ninguém fazia nada”. Ainda assim, observou que ficou “encantada” com “a parte da educação musical propriamente dita”. Ela indicou ter gostado de conhecer “educadores” e “metodologias”. Foi assim que começou a se aproximar da educação musical. No entanto, ao longo de sua trajetória acadêmica, ela investiu mais na musicologia do que na educação musical, porque, ao terminar seu curso de graduação, Luca foi fazer mestrado em musicologia.

7.2 SOBRE A TRANSIÇÃO DE GÊNERO E OUTRAS TRANSIÇÕES

7.2.1 Tornar-se travesti

Como antes anunciado, Luca narrou que, no período escolar, as questões de gênero ainda não lhe eram evidentes, devido à ausência de representatividade e de referências fora do padrão cisgênero. Foi assim que ela iniciou sua resposta, quando lhe perguntei como e quando ela havia se percebido travesti. Ela afirmou que, durante sua infância, em Lençóis Paulista (SP), “[...] as únicas referências travestis que tinha eram a Vera Verão⁹⁸, na televisão, né?, e travestis que são profissionais do sexo. Então, não era muito lugar convidativo, né?, pra estar”. E reafirmou: “eu sempre tive um incômodo, né? Eu acho que da questão de gênero, isso sempre foi um incômodo pra mim”.

Apesar de não ser um “lugar convidativo”, Luca percebeu que se identificava com essas pessoas. Ao refletir sobre as representações que tinha sobre travestilidades, Luca descobriu qual o “motivo” de sua identificação com elas. A partir disso, disse: “[...] foi quando eu comecei a... a querer conhecer mais e me aproximar mais disso. Foi quando eu me encontrei”.

A percepção dos lugares ocupados pelas travestis que Luca conhecia tornou-se uma pista para o caminho de sua própria travestilidade. Perceber que se identificava com elas “por algum motivo” foi resultado do movimento reflexivo que fez sobre si mesma, o que não pôde ocorrer sem incômodos sentidos, sobretudo, durante seu período escolar. Esses incômodos começaram a se dissolver, ainda que não a tenham abandonado completamente, quando ela teve acesso a informações sobre questões de gênero e começou a se perceber travesti, entre os anos de 2019 e 2020, por volta de seus 24 anos.

⁹⁸ *Drag queen* interpretada pelo ator, comediante e dançarino brasileiro Jorge Lafond (1952-2003).

Quando eu comecei a realmente acessar essa... essa informação do gênero e comecei a falar, foi... foi meio que assim: do dia pra noite. Acessei a informação, no outro dia já tava procurando mais informações sobre hormonização, tava procurando outras coisas, né? Isso foi em 2019 pra 2020, essa movimentação de... de começar a perceber, de começar a levar isso mais forte pra terapia, de começar a... a poder me expressar, poder experimentar as coisas, a poder conversar com pessoas, a poder conhecer pessoas trans, a poder conhecer travestis.

Nesse período, Luca ingressou no mestrado em musicologia. Ao dar vazão à sua travestilidade, percebeu que “podas” começaram a lhe acontecer dentro do meio acadêmico e profissional, como problemas na documentação e mudanças nas relações com outras pessoas. Por isso, ela se referiu à sua travestilidade como “poda”, porque percebeu que começou a ser tratada de forma diferente pelas pessoas e a sofrer violências que, antes de sua transição de gênero, não sofria.

Ela narrou ter sentido que as pessoas com as quais convivia começaram a mudar muito, devido à sua transição de gênero. Ela contou que as pessoas começaram a ficar “mais secas”, queriam “distância” dela e tinham “dificuldade na hora de respeitar”, como no uso correto dos pronomes. Ela exemplificou algumas dessas violências que passou a sofrer dentro da universidade. No início da transição, por ainda não ter retificado seu nome em sua certidão de nascimento, embora já utilizasse o nome social, ela lembrou que, ao solicitar o Registro Acadêmico (RA) na instituição em que estava matriculada, recebeu o documento com seu “nome morto⁹⁹”. Ela narrou: “Eu pedi pra colocar meu nome social. Escreveram meu nome morto na frente e atrás com o nome civil, repetiram meu nome morto. Eu falei: ‘cara, mas que bosta, né?’ Isso rolou também”.

Luca também comentou sobre a relação com o professor que outrora fora seu coordenador de monitoria na graduação. Ela lembrou que “tinha esse... esse lugar até de um certo acolhimento, né? Ter um certo acolhimento paternal, né?, da parte dele”. Porém, ao dar mais “vazão à transição” e informar a ele que seu nome e seu pronome haviam mudado, ela percebeu que, no início, “houve um acolhimento mais pra inglês ver”. Ela lembrou que, de início, ele foi “super amorzinho”, porque lhe recomendou um endocrinologista e lhe sinalizou que o importante era que ela estava “feliz” e “saudável”. No entanto, Luca contou que começou a perceber, gradualmente, muitas mudanças na relação com esse professor. Ainda que outras pessoas da instituição não a tratassem de forma diferente, porque “não ficava[m] questionando”,

⁹⁹ “Para pessoas transgêneras, o nome civil de registro, quando não reflete sua identidade, é também chamado de nome morto” (Dias, 2023, p. 7).

ela lembrou que começou “a sentir umas coisas diferentes”. Por isso, na época, na pós-graduação, sua principal dificuldade foi com o mencionado professor, uma vez que ele errava seu nome e pronome, fazia “piadinha”, a chamava de “desobediente” e “cabeça-dura”, além de se ausentar em situações acadêmicas importantes para ela.

A sujeitidade de Luca parece ter sido dissolvida gradualmente, conforme foi transicionando o gênero, dando lugar à constituição de um ser abjeto na relação com o seu professor. Como sua travestilidade ainda não estava evidente no período de sua graduação, porque ela estava “bem-comportada”, não houve relatos de situações de violência. Conforme foi se distanciando e rompendo com a cisheteronormatividade, foi empurrada para a zona de abjeção, a zona do não-vivível, submetida a transfobias.

Ela narrou ter percebido que começou a sofrer transfobias, sobretudo em lugares em que não é “passável”. Luca refletiu que, a depender do lugar em que está, “a pessoa demora um pouquinho pra ligar a chave, né? Tipo: ‘ah, ela é travesti. É *ela*, né?’”. Ela explicou: “por eu não falar que sou uma mulher trans, que sou uma travesti, às vezes, a pessoa ainda vai: ‘Ah! É o travesti.’”. Outras transfobias são cometidas por “homens em espaços que, normalmente, são mais [...] conservadores”, como a “academia, quando tem músicos que são de... de orquestra, ou de uma linha mais erudita, ou mais conservadora, mesmo tocando popular”. Ela destacou que, nesses espaços, recebe “um tratamento diferente”. Luca refletiu sobre as violências transfóbicas:

É uma coisa muito louca, né? Porque vão aparecendo essas transfobias e essas situações desconfortáveis, esses assédios. Vai brotando, sutilmente, durante o dia a dia. E aí, até a gente se dar conta, né?... é um processo e até a gente entender que: “pô! Não é da minha cabeça. Realmente está acontecendo isso”, sabe? É um outro processo. Então, eu acho que pras pessoas, né?, mulheres trans e travestis, é um choque muito grande, especialmente por conta do assédio, né? Que não rolava assédio até esse momento. Hoje rola. E que que é isso, né? Que que é esse lugar agora?

Ao distanciar-se da cisheteronormatividade, ela narrou ter percebido a violência de gênero. A passabilidade é quando uma pessoa trans* ou travesti é lida socialmente como uma pessoa cisgênera. Por isso, o termo pode ser intercambiado pela expressão “leitura social cisgênera” (Benevides, 2022, p. 60). Conforme Júlia Clara de Pontes e Cristiane Gonçalves da Silva (2017, p. 402), a passabilidade “[...] dispõe [de] um conjunto de atos regulados e repetidos que asseguram uma imagem substancial de gênero no registro de uma matriz heterossexual e cisgênera”. Assim, passar-se por uma pessoa cisgênera ou ser percebida como uma pessoa

cisgênera tende a garantir para uma pessoa trans* e travesti a sensação de segurança, sendo, por vezes, uma estratégia para garantia da própria segurança (Oliveira, M., 2019, p. 21).

Ao afastar-se da leitura social cisgênera e aproximar-se da zona marginal de abjeção,

ocorre que você não passa despercebida para os olhares abusivos, você vai virando mais uma potencial vítima de abuso sexual, assédio etc. E não vem só o assédio, você começa a perceber que agora precisa se esforçar muito mais pra te ouvirem, você descobre que agora vai precisar de mais recursos pra ser levada a sério e isso só desgasta seu emocional (Eloah, 2017, on-line).

A transição de gênero também afetou o seu trabalho. Após transicionar o gênero, as oportunidades profissionais de Luca se tornaram escassas, segundo narrou. No grupo de eventos de casamento em que participava como violoncelista, ela começou a sentir uma “certa poda”, quando estava tentando se expressar da forma com a qual se identifica. Ela afirmou: “nos *freelances* de casamento, eu senti que houve uma poda gigantesca. Hoje eu não toco mais em casamento. É... eu senti que eu não tenho espaço pra estar lá, sabe?”. Buscando entender a “poda gigantesca”, ela comparou suas oportunidades profissionais com as de um colega homossexual que integrava o mesmo grupo:

Então, falar sobre homossexualidade era o baita tabu e era uma coisa muito louca, porque o cara que cantava com a gente, ele é homossexual, mas, por ele não ser tão afeminado e não ser tão exagerado, tava tudo bem. E aí, eu aparecendo, né?, tendo os meus questionamentos, tentando me expressar da forma com a qual eu me identifico, comecei a sentir uma certa... certa poda, né?

As “podas” profissionais parecem estar associadas diretamente às expectativas geradas pela cisheteronormatividade. A *performance* de gênero de seu colega homossexual parece estar alinhada a uma expectativa normativa de homem cisgênero gay, que não era nem “afeminado”, nem “exagerado”. Em paralelo, Luca percebeu que perdia espaço de atuação profissional, conforme foi desenvolvendo sua transição de gênero.

Apesar das “podas” que começou a perceber, o que poderia ter-lhe colocado em isolamento social, Luca narrou ter começado a frequentar, em Campinas (SP), cidade em que morava no momento das entrevistas, o Ambulatório Transcender¹⁰⁰, “ambulatório filiado ao

¹⁰⁰ Instituído como parte de ampliação ao atendimento do Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS), o Ambulatório Transcender, criado em 2020, pela Prefeitura de Campinas (SP), atua em modalidades de Atenção Especializada e conta com assistente social, enfermeira, endocrinologista, ginecologista e psicólogo. Em 2023, foram realizados 2.970 atendimentos para a população trans* e travesti. DIA DA VISIBILIDADE TRANS: AMBULATÓRIO TRANSCENDER TEM RECORDE DE ASSISTÊNCIA. *Notícias Campinas*, Nossa Cidade, [s.d.]. Disponível em:

SUS, né?, que promove o atendimento de saúde pra pessoas trans”. No Ambulatório Transcender, ela afirmou ter consultas especializadas e rodas de conversas com outras pessoas trans* e travestis da região.

E... a gente que é usuária, né?, desse ambulatório, a gente se reúne uma vez por mês pra conversar. Então, a gente tem essas rodas de conversa. Então, vira e mexe, tem gente nova aparecendo, homens trans, mulheres trans, travestis, não binários também, né?, que vão lá pra confraternizar e conversar sobre a vida, pensar de... se a gente pode fazer alguma ação pra melhorar alguma coisa ou outra, né? A gente tá tendo essa articulação. Então, hoje aqui em Campinas, apesar de ser uma cidade super transfóbica e reacionária, mas existem é... mais de... de outras como eu, né?

Ao longo de sua trajetória, Luca afirmou acreditar ter tido uma rede de apoio, “uma rede bem movimentada, né?, de pessoas entrando e saindo”. Ela destacou que as redes de apoio são “indispensáveis”, uma vez que “a gente precisa do outro pra sobreviver. A gente não consegue viver sozinha”. Ela contou que é importante ter referências e pares, sobretudo, outras pessoas trans* e travestis para compartilhar experiências que perpassam essas identidades. Ela mencionou que o Ambulatório Transcender é uma rede de apoio que lhe tem sido importante.

E, eu sinto, pessoalmente, a necessidade de ter pares perto pra... pra perceber mesmo que eu não estou ficando louca, que eu não estou delirando, que eu não estou sofrendo sozinha, sabe? Que não é asneira da minha cabeça. Então, virar pruma... pruma mana e falar: “poxa! Eu tava numa entrevista de emprego. Na hora que começaram a... a perceber que eu era travesti, fecharam as portas”. “Pô! Passei por isso também”. “Ah, tá, então não é só... pessoalmente comigo, né? É uma... é uma questão mais estrutural”.

Luca está inserida em um grupo composto por outras pessoas trans* e travestis que buscam “fazer alguma ação pra melhorar alguma coisa ou outra”. Interpreto, a partir de Butler (2023), que esse grupo pode ser definido como uma assembleia, pois demanda melhorias para a cidade de Campinas (SP), caracterizada por ela como “transfóbica e reacionária”. As demandas realizadas por essa assembleia podem ter relação com a segurança em existir, em aparecer no espaço público sem ameaça de violência. Como um vetor de poder (Butler, 2023, p. 93), a assembleia, inserida em um ambiente potencialmente violento, busca “combater a força com outro tipo e outra qualidade de força”. Como uma resistência não violenta, a assembleia busca “construir um mundo diferente daquele que encontrou, o que significa confrontar a violência sem reproduzir os seus termos” (Butler, 2023, p. 204). Portanto, a articulação que

existe entre essas pessoas representa uma resistência não violenta à violência experienciada a partir de suas travestilidades e transgeneridades, na cidade de Campinas (SP).

Somada à resistência não violenta promovida a partir das travestilidades e transgeneridades, Luca afirmou perceber sua própria travestilidade como “potência”, em contraposição às “podas”, pois sua travestilidade melhorou o seu fazer artístico. Ela afirmou que seu “fazer artístico melhorou uns 400%”, porque ela passou a se sentir “mais segura” e “mais motivada”. Inicialmente, sua motivação esteve relacionada com o “vislumbre” de ser travesti, pois, conforme narrou: “[...] eu percebi que, quando eu tive essa... esse vislumbre, né?, do tipo: ‘nossa! Eu sou uma travesti! Que maravilhoso!’, parece que a vida melhorou. Até nos processos aí da terapia ficaram mais leves”.

Sendo assim, Luca considerou que sua identidade travesti se reflete em seu fazer artístico, “ainda que [de modo] embrionário”, e orgulhou-se em “deixar a [sua] impressão no mundo”. Ela contou sua vontade – ou seu desejo: “deixar uma marca de que eu estive aqui e que foi uma travesti que esteve fazendo o que eu estou fazendo. Não foi o homem branco. Foi uma travesti preta [sorriso]”. Ela afirmou se sentir orgulhosa, por ser “uma travesti que toca violoncelo” e ter mestrado em musicologia por uma instituição pública, o que é caracterizado por ela como “uma coisa monumental”, não mencionando, porém, sua atuação como professora de música, nem sua licenciatura em música. Ela compartilhou também o desejo de “ser doutora, um dia”. Afirmou que, em sua família, é a única pessoa que fez pós-graduação.

Sua travestilidade pareceu lhe despertar a vontade de desenvolver projetos musicais. Luca afirmou que fazer música lhe faz bem, pois lhe “traz um pensamento de... de alegria, por perceber que realmente esse é [seu] caminho”. Ela percebe que está “conectada com a [sua] intuição” e com sua “essência”. Ela contou sentir mais liberdade em “poder criar artisticamente, não somente reproduzir música”. Ela contou sobre sua ideia de utilizar “tanto a linguagem da improvisação livre, né?, quanto a linguagem cancional”, para falar “sobre nascimentos: sejam eles os nossos biológicos, sejam as transições, sejam eles as quase mortes, sejam eles os encontros”. Observou que essa ideia nasceu “justamente por conta da transição”. Assim, a sua transição de gênero parece ter ajudado Luca a encontrar seu lugar na música.

7.2.2 Tornar-se violoncelista travesti preta e vegetariana

Ela lembrou que, ao longo de sua trajetória como música, quis desistir várias vezes, porque fazer música era algo que “não fazia mais sentido”. Ela analisou que o “universo musical” em que estava inserida com o violoncelo era um lugar dicotômico, que se dividia entre

música popular e música erudita. Nessa dicotomia, há a necessidade “de você estar num espaço, onde... pra você ser considerada música, você tem que ler partitura, você tem que saber os períodos musicais da Europa, cê tem que ter assistido não sei quantos concertos, cê tem que fazer não sei o quê”.

Além disso, Luca descreveu o “universo musical” como “supermachista e sexista”. Nesse contexto, ela teceu algumas questões que indicam a busca por encontrar o seu lugar na música que faz: “qual que é o mal em ser travesti violoncelista?”, “qual que é o lugar de uma travesti violoncelista, né?”.

Na busca pelo seu lugar como “travesti violoncelista”, ela contou que se dedicou a experimentações artísticas com o violoncelo. Afirmou que definiu para si mesma que iria se arriscar mais na música e “meter mais a cara.” Assim, começou a tocar com pessoas “mais aleatórias possíveis”. Foi assim que se aproximou da dança. Essa aproximação a fez conhecer outras pessoas “muito bacanas” e se sentir “muito acolhida pelas pessoas”. O início de seu contato com a dança foi narrado por ela:

Hoje, eu tenho essa pesquisa com a dança, porque o momento, no passado, né?, depois dessa... desse deslumbre, eu falei assim: “quero falar que eu sei fazer isso e quero ver o que que acontece”. E eu meio que meti o louco! Falei pra uma pessoa que sabia fazer. Eu toquei uma vez com a pessoa. A pessoa dançou. Ela achou da hora pra caramba e quando eu vi, falei: “bom, acho que dá pra fazer alguma coisa disso” [risos]. Aí, hoje eu tenho, né?, essa pesquisa.

Ela afirmou se inspirar em outras travestis e mulheres trans, como Liniker¹⁰¹ e Linn da Quebrada¹⁰².

No meio instrumental, eu tenho algumas amigas que tocam, que elas também são inspirações, né?, mas dentro da... da... da grande mídia, eu posso citar as duas, com toda certeza. Mas, no meu meio, eu tenho... eu tenho outras travestis que são *DJs*, que são produtoras musicais, que são instrumentistas populares, tocam violão, tocam contrabaixo.

Ao listar suas inspirações trans* e travestis na música, ela destacou: “[h]oje, eu tenho mais referências, tanto de inspiração, quanto a referência visual e palpável, né? Eu convivo com elas, né? Não me sinto tão sozinha nesse mundo”. Isso sugere que Luca ampliou suas referências de gênero, de transgeneridades e de travestilidades, antes restritas às profissionais do sexo e à

¹⁰¹ Liniker se identifica como uma travesti preta e é cantora, compositora, atriz e artista visual brasileira, nascida em Araraquara (SP). Foi consagrada, em 2023, como imortal na Academia Brasileira de Cultura (ABC) (Marin, 2023).

¹⁰² Linn da Quebrada se identifica como “bicha, trans, preta e periférica. Nem ator, nem atriz, atroz. Performer e terrorista de gênero” (Pereira, 2016). É cantora, compositora e ativista social brasileira, nascida em São Paulo (SP).

drag queen Vera Verão. Ela considerou que o orgulho que sente em estar “ocupando esses espaços” pode inspirar outras pessoas travestis e trans*, mas destacou sentir medo pela ausência de outras pessoas trans* e travestis nesses espaços e expressou o desejo de conhecer outras travestis violoncelistas.

A travestilidade de Luca é interpretada por ela, também, como um eixo que a liga à sua “ancestralidade travesti” e que, por isso, há “responsabilidade afetiva de sobreviver e de continuar envelhecendo, sabe?, de continuar provocando também. E, nisso, tem... tem essa parte do... do fazer artístico, né?”.

Junto à sua “ancestralidade travesti”, Luca se sente conectada à sua “ancestralidade preta”, pois, refletindo sobre a própria negritude, ela compreendeu que se conectar à sua negritude é estar conectada com sua ancestralidade. A descoberta de si como uma pessoa preta remete à sua infância na escola, quando percebeu que era tratada de forma diferente em relação a outras crianças, em seu período escolar, recebendo injúrias de colegas, conforme relatado anteriormente.

No entanto, não foi apenas na escola que existiam disputas raciais. Durante as entrevistas, Luca mencionou que havia disputas raciais dentro de sua própria família. Ela disse que seu pai é uma “pessoa preta, retinta” e sua mãe “é uma pessoa branca”. Ela contou:

Existe um... um conto na... na minha família, de que a minha vó, ela rezava pra eu nascer mais branca, pra eu não puxar os traços, né?, do... do meu pai. E... e aí, quando eu nasci, ela ficou super feliz, né?, que eu nasci com a cara da minha mãe, com o cabelo da minha mãe, com os olhos da minha mãe. Então, isso foi muito forte pra mim, né? Houve um apagamento da negritude dela na minha infância.

Luca narrou que, durante a sua adolescência, começou a se perceber como pessoa preta e buscou aproximar-se de símbolos que evidenciassem sua negritude, como o *rap*¹⁰³. No entanto, ao assumir e expressar sua negritude, pelas roupas e pela música que escutava, ela lembrou que começou a sofrer uma série de violências racistas.

Tô na adolescência, escutando *rap*, minha mãe falava que a música me deixava burra. É... sempre que eu tentava utilizar roupas, né?, que reforçassem a minha negritude, eu era menosprezada, eu era desvalidada. Algumas situações, até me confundiram com pessoas em situação de rua, pelo jeito que eu me vestia. É... Já me confundiram, enquanto suspeita, também

¹⁰³ Abreviação para *Rhythm and Poetry* (ritmo e poesia, em tradução livre), gênero musical que constitui o movimento *Hip-Hop* e que “pode ser analisado como vocalização de críticas e demandas relacionadas à denúncia e à resistência às opressões experimentadas pelos negros da diáspora africana” (Mendes, 2015, p. 59).

em mercados. Já fui abordada várias vezes pela polícia, de... de formas grosseiras e não grosseiras.

Ao narrar essas situações, Luca afirmou que, ao longo do tempo, foi “observando [seu] meio” e refletindo sobre o que lhe acontecia. Assim, ela contou que começou “a abraçar isso” e afirmar para si mesma: “Eu tô aqui”, tornando-se ainda mais evidente para si mesma, por meio de suas identificações. Luca declarou que “não [se] dar conta da [sua] negritude [...] é alienação”, uma vez que várias situações que viveu tiveram relação com questões raciais. Considero que, a partir da música, sobretudo do *rap*, Luca pôde entender-se e afirmar sua negritude. Conforme Roberto Camargos (2018, p. 15), no *rap*, há denúncia do racismo vivido por pessoas negras no Brasil. Assim, é importante para o mencionado gênero musical que seus/suas ouvintes estejam “[...] conscientes do racismo e [que tomem] uma posição quanto a esse flagelo social” (Camargos, 2018, p. 15).

Seu posicionamento em relação à sua negritude guarda relações com a “proposta da improvisação livre”, porque remete à cosmovisão Bantu¹⁰⁴ e ao “fazer musical afrofuturista”. Interpretando seu fazer musical sob a perspectiva da cosmovisão Bantu, Luca afirmou não ter hierarquização entre os instrumentos, nem papéis pré-definidos, pois “é o momento que conta, essa espontaneidade, a escuta, a não imposição”.

Luca também considerou que seu interesse pela improvisação livre está associado à sua identificação como vegetariana. Seu contato com o vegetarianismo¹⁰⁵ aconteceu quando tinha “19 pra 20 anos”, quando tinha uma “alimentação péssima”, à base de enlatados, carnes animais e comidas industrializadas. Nessas circunstâncias, Luca conheceu o livro *Caminho Perfeito*¹⁰⁶ e lembrou que o livro lhe “acessou muito profundamente”. Ela explicou:

Ele [o autor, Lao Tsé Ching] fala sobre você consumir carne e colocar energia negativa no seu corpo, porque a... a carne provém de uma morte, do sofrimento de um animal, né? Então, a gente tá consumindo esse sofrimento pra gente. E aquilo me pegou de um jeito, Yanaêh, que eu, no outro dia, eu acordei e falei: “vou virar vegetariana. Vou parar de comer carne”.

¹⁰⁴ O termo bantu se refere ao tronco linguístico que compreende vários povos e culturas de África Central. Na cosmovisão bantu, “os seres são intimamente ligados às (aos) ancestrais e precisam recorrer às (aos) mortas (os) a fim de buscar respostas e/ou encaminhamentos às adversidades existenciais” (Santos, 2018, p. 148). Nessa cosmovisão, é cultivada a colaboração entre pessoas, pois “o comportamento e a energia mágica se dão no cotidiano a partir de uma ação participativa, de uma vida interativa” (Santos, 2018, p. 154).

¹⁰⁵ Conforme a Sociedade Vegetariana Brasileira (SVB, s.d., on-line), o vegetarianismo “é uma escolha alimentar na qual se tira os produtos de origem animal do cardápio”, principalmente vinculados a processos que envolvam assassinatos de animais não humanos. Para além das questões sobre bem-estar animal, as discussões sobre vegetarianismo consideram perspectivas socioambientais e as questões de gênero (Azevedo, 2013).

¹⁰⁶ Livro secular da filosofia Taoísta escrito por Lao Tsé Ching.

Ela afirmou que há mais de nove anos não come carne e atribuiu o fato de tornar-se vegetariana à sua sensibilização para a causa ambiental e sua vontade de ser “ativista ecológica”. Buscando vincular o fazer musical à sua perspectiva vegetariana e ambiental, ela afirmou que tem se aproximado da ecologia sonora, também conhecida como ecologia acústica¹⁰⁷, e das reflexões de “[Murray] Schafer, do Ouvido Pensante, né?, do... da Afinação do Mundo, paisagem sonora...”. Assim, tem se perguntado: “[...] como que eu consigo relacionar ecologia sonora com fazer musical?”.

Luca contou ter desenvolvido, em parceria com um amigo, um projeto chamado Ecoar¹⁰⁸ e explicou:

a gente quer trabalhar com vivências dentro de... de espaços verdes, seja reservas naturais ou matas, é... escutar os sons que estão na natureza, fazer esse registro. Tocar. Registrar esse tocar junto com esses sons e, depois, gravar o eco de tudo isso, ver como que ficou a paisagem depois dessa interferência sonora.

Ao considerar-se travesti, preta e vegetariana, Luca observou que “essas três personalidades” refletem em seu “fazer enquanto musicista”, indicando a inseparabilidade entre seu fazer musical e suas identificações. Ela demonstrou estar atenta à tal inseparabilidade, uma vez que questionou: “como eu consigo trabalhar sobre questões racistas dentro do fazer musical? Como eu consigo ensinar música de forma libertária? Como eu consigo falar sobre música de uma forma não binária, né?”. Luca têm desenvolvido experimentações na música, conforme reconhece e constrói essas identificações para si mesma.

7.3 SOBRE TORNAR-SE PROFESSORA TRAVESTI

7.3.1 “Entrando” no “papel” de ser professora

A trajetória de Luca com a docência também parece ser uma trajetória de experimentações. Ainda durante o curso de graduação, antes de transicionar o gênero, Luca começou a atuar como professora de violoncelo. Devido à saída de outra professora de violoncelo da orquestra jovem em que atuava, no Conservatório de Tatuí, ela contou que acabou “entrando nesse papel”, porque era a integrante mais velha do naipe de violoncelos da orquestra

¹⁰⁷ A ecologia acústica é um campo de estudos do som e seus aspectos ecológicos, sociais e culturais no ambiente. A partir das pesquisas realizadas por Murray Schafer nas décadas de 1960 e 1970, há a proposição de uma educação sonora, por meio da consciência ambiental que, por sua vez, depende do exercício da escuta ativa (Fonterrada, 2022; Fuchs, 2022).

¹⁰⁸ Disponível em: https://www.instagram.com/ecoar_es/. Acesso em: 31 maio 2024.

jovem na época e estava cursando a licenciatura. Ela afirmou que dava aulas individuais de violoncelo e conduzia ensaios de naipe.

Luca lembrou que, em sua primeira aula, ficou “muito nervosa! Nossa Senhora! [...] Muito nervosa”. Ela explicou os motivos do nervosismo: “eu tinha que ser uma pessoa perfeita, naquele momento, né?, pra poder começar a dar aula. E eu não me sentia nesse lugar. Até hoje eu não me sinto. Claro. Mas... eu tava muito insegura, porque eu não sabia o que fazer”. Ela refletiu que o seu “nervosismo” estava relacionado à imagem de docência que tinha para si: “eu ainda tinha esse pensamento educacional, de hierarquia, professor tem que saber de tudo, o aluno tá lá pra... pra escutar... Sempre vai dar errado, né?”.

Sobre sua primeira aula como professora de violoncelo, ela narrou que, apesar de não saber o que fazer, inicialmente, ela ouviu a pessoa estudante tocar e contou: “[...] eu lembro que veio uma coisa na cabeça de... de dar uma dica e a gente começou a fazer um exercício juntas e aí, quando viu, a gente tava mais leve”.

Após concluir o curso de graduação, Luca atuou como professora de Arte na educação básica, como docente em escolas especializadas de música e no Projeto Guri. Sobre as experiências na educação básica, ela não narrou nenhuma, salvo seu estranhamento em perceber que as pessoas mencionam Paulo Freire, mas “a primeira metodologia que usam é a do opressor”.

Sobre a atuação em escolas de música, Luca contou que deu algumas aulas experimentais, em uma escola especializada, filiada a uma escola de música com matriz na capital, São Paulo (SP), mas não houve contratação de seu serviço e nem interação com outras/os docentes. Já em outra escola especializada, dirigida pela mesma mulher que era sua “patroa” no grupo que fazia eventos de casamento, ela teve seu primeiro contato com pessoas adultas que queriam aprender violoncelo e que isso “foi bem massa”, ainda que tenha percebido não ter sido levada “a sério” nesse espaço.

A diretora/patroa do grupo que fazia eventos de casamento foi caracterizada por Luca como “uma pessoa muito religiosa, fervorosa, dogmática”. Nessa escola, ela percebeu mudanças da diretora/patroa do grupo de eventos. Relembrou que conviveu com essa mulher por oito anos: “dentro desses oito anos, ela me viu mudar bastante” e contou que, nesse período, chegou com “o desejo de ser violoncelista em orquestra” e saiu como “travesti descomungada”.

Conforme foi transicionando o gênero, Luca percebeu que perdia “um pouco dos privilégios” que tinha na relação com a diretora/patroa do grupo de eventos, pois ela começou

a tratar-lhe com “rispidez”. Ela observou que estava perdendo a “boa vontade dela” e, com isso, “menos oportunidades” de trabalho lhe apareceram.

Luca também foi convidada a ser professora de violoncelo no Projeto Guri, após concluir seu curso de licenciatura. No Projeto Guri, ela lecionou por cinco anos, até precisar sair para pleitear a bolsa de mestrado. Seu retorno ao Projeto Guri como docente foi marcado por uma sensação de “acolhimento muito grande”, porque ela estava deixando de ser aluna para se tornar professora do mesmo projeto, no mesmo polo. Ela caracterizou as pessoas que haviam sido suas professoras e que se tornaram colegas de profissão como “amorzinhas”, ainda que, em certos momentos, tenha percebido uma “hierarquização”, o que ela atribuiu ao fato de ser mais nova e recém-graduada. Ao longo de sua participação no Projeto Guri, ela lembrou que, com o apoio da coordenação, conseguiu ter “um pouco mais de espaço” para se expressar dentro do polo.

Sobre seu período como professora de violoncelo no Projeto Guri, ela contou que começou a fazer “testes” consigo mesma para levar para as suas aulas. Desse modo, Luca começou a criar “outros caminhos dentro da... do aprendizado musical que não fossem tão conservatoriais ou mecânicos”. Ela contou que levou suas “pequenas experimentações” para as turmas coletivas no Projeto Guri. Assim, ao mesmo tempo que se aproximava de sua transição de gênero, Luca desenvolvia “pequenas experimentações” para as aulas de violoncelo e perdia oportunidades profissionais em uma das escolas especializadas de música em que trabalhava.

7.3.2 Construção de um “lugar gostoso” por meio do ensino de música

Com o início de sua transição de gênero, Luca ingressou na pós-graduação e, para pleitear a bolsa de mestrado, precisou desistir de sua atuação como professora do Projeto Guri. Por isso, considerou que o mestrado a fez se distanciar muito “desse lugar de dar aula”. Então, após a conclusão do mestrado, ela buscou se reaproximar da docência e afirmou estar no “lugar de tentar”, tendo “feito muitas coisas”. Ela mencionou sentir falta de lecionar e acrescentou que é “uma necessidade vital até, pra vida, poder estar compartilhando música com as pessoas”. Assim, atendendo a sua “necessidade vital”, no período de realização das entrevistas, Luca atuava como professora particular de música, ofertando aulas de violoncelo, violão e musicalização. Ela disse: “[...] dentro das aulas particulares, sempre foi um... um lugar muito gostoso, pra mim, porque eu posso criar minha metodologia. Eu posso ir no tempo da... da... da pessoa. É... vira até meio que uma prática terapêutica, sabe? [sorriso] De... de poder escutar”. Ela contou não ter como objetivo “vender aulas” para fazer que a pessoa estudante

passa em provas de orquestras, pois o objetivo de seus cursos é fazer com que estudantes possam “criar musicalmente”, possam “se expressar, tirar uma onda”.

Para Luca, a docência de música é uma “forma de acessibilizar [o] universo sonoro”, uma vez que, “quem sente pelos ouvidos, às vezes, precisa de um certo... uma certa delicadeza, pra entender as informações que estão sendo acessadas, né?, por esse ouvido”. O objetivo da docência de música, então, seria tornar-se mais sensível, porque, conforme entende: “eu sinto que as pessoas que estão na música e que se propõem a escutar, elas são mais sensíveis dentro do seu dia a dia. Não são melhores. São mais sensíveis apenas”.

Segundo Luca, como pilares para sua vida e sua docência estão o “poder conhecer, poder aprender e poder compartilhar”, o que se reflete na necessidade que sente de “acessibilizar” o “universo sonoro”. Ela afirmou que docentes de música são pessoas “compartilhadora[s]”, que vão “ensinar qual que é o caminho que você faz para conseguir acessar esse universo sonoro”. Para compartilhar o significado de docência de música, Luca recorreu a uma história contada por um compositor:

Tem um compositor maravilhoso chamado Mateus Aleluia¹⁰⁹. E, numa entrevista que ele dá, ele fala que, lá nos tempos primordiais, né?, nesses tempos ancestrais, existia todo esse universo sonoro aqui na Terra: vulcão, entrando em erupção, maremotos, terremotos, todos esses sons malucos e tals. E aí, o ser humano, percebendo tudo isso, inventou a linguagem pra dizer: “você está escutando ou sou só eu, né?, que estou escutando essas coisas?” Eu... eu sinto que a docência de música é meio que isso, sabe? Essa pessoa que escuta e... e pergunta pras outras: “você tá escutando também? Não?! Deixa eu te mostrar. Deixa eu... vamos escutar, vamos escutar isso, porque isso é... é interessante. Isso é... é legal, né?”

Ela refletiu que seu jeito de dar aula está relacionado com a vontade de ensinar de maneira diferente da que foi ensinada e comparou sua vontade de experimentação e criação nas aulas com a fala de uma mãe que diria: “Eu quero dar a vida... pra minha filha, a vida que eu não tive”. Por isso, Luca comentou sentir a necessidade de “reinventar a roda o tempo todo”.

Luca revelou que, durante suas aulas, ainda tem o nervosismo que sentia em seus primeiros dias como professora de música e considerou que isso é reflexo do seu “senso de responsabilidade muito grande”, porque compreendeu o “quão perigoso é, às vezes, uma palavra que você fala pra uma pessoa, né?”. Assim, a professora entendeu que há “gatilho[s]” na comunicação que podem traumatizar estudantes e afastá-las/es/os da música.

¹⁰⁹ Mateus Aleluia é cantor, compositor baiano, ex-integrante do grupo musical Os Tincões e Doutor *Honoris Causa* pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB). Disponível em: <https://mateusaleluia.com.br/>. Acesso em: 19 mar. 2024.

Mas eu sei que, às vezes, eu falo alguma coisa de tipo: “nossa! Seu som, ele tá sujo”. Tipo, uma coisa que a gente fala meio que sem querer. E aí, a pessoa pega de um jeito muito... muito pessoal, que dá um gatilho nela e a gente nem sabe. Então, eu me sinto nervosa quando eu vou dar aula, porque eu sei que qualquer coisa que eu falar, às vezes, pode ser um gatilho gigantesco pra pessoa [risos] e virar um trauma depois, né?, e ela se afastar da música. Eu tenho muito medo que isso aconteça, sabe?, de... de pessoas que tiveram aula comigo não... não querem não... não querem ficar mais perto da música, né?

A partir das experimentações pedagógico-musicais iniciadas quando era docente no Projeto Guri, Luca afirmou que começou a elaborar sua própria metodologia de iniciação ao violoncelo, que tem como base a “improvisação livre”. Ela contou que propõe o “aprendizado a partir de criação”, buscando as “potencialidades” e “possibilidades [...] no fazer sonoro”. O desenvolvimento da metodologia de suas aulas, conforme afirmou, foi inspirado na sua própria aproximação do “universo da improvisação livre”, das “artes da cena, da dança” e da palhaçaria e em outras metodologias de ensino, como a metodologia e filosofia Suzuki¹¹⁰, a qual achou “fantástica”, porque afirma o “óbvio”: “que a música é escuta”.

Nas aulas particulares de violoncelo, ela afirmou valorizar e promover a “consciência corporal”, pois a/o/e estudante deve perceber que “tem corpo na hora de tocar”. Por isso, contou iniciar suas aulas de violoncelo com trabalhos voltados para consciência corporal para depois focalizar no repertório.

Então, consciência corporal, algum exercício de “ai, vamos tentar sentir o corpo. Vamos respirar. Vamos sentir essa... essa oposição das linhas, né? A cabeça tá indo pra cima, o pé tá indo pra baixo”. Tudo isso dá pra usar na aula de cello.

[...]

Então, eu comecei a fazer esse trabalho, né?, de... de consciência corporal com ele, com o violoncelo já, dele [de um dos seus estudantes adultos] tocar, sentir o corpo, experimentar diversas posturas pra ver o que fica mais confortável, diversas posições do braço também pra ver o que é mais confortável pra ele fazer. E aí, depois eu vou apresentando, né?, tipo: essa postura, segurar, como tirar som, pontos de contato. Eu faço isso de formas diversas.

Somente após o desenvolvimento do trabalho de consciência corporal e o entendimento da “questão de coordenação motora”, Luca contou iniciar o repertório, utilizando,

¹¹⁰ Shinichi Suzuki (1898-1998) foi o criador do método internacional Suzuki de educação musical. Sua metodologia reconhece que todas as crianças aprendem sua língua materna, a partir do estímulo social/familiar. Sua filosofia busca estimular “o desenvolvimento do potencial humano ao trabalhar as habilidades cognitivas, motoras e sensoriais da criança, bem como o fortalecimento dos vínculos familiares e sua integração social” (Metodologia Suzuki, [s.d.], on-line). Disponível em: <https://www.associacaomusicalsuzuki.com.br/metodologia-suzuki/>. Acesso em: 23 jun. 2024.

para isso, “alguns outros exercícios, jogos musicais, criação espontânea, improviso, esse tipo de... de exercício”. A professora comentou abordar também digitação, intervalos, afinação, mudanças de posição e utilizar, ocasionalmente, “alguns exercícios mais... vindos, né?, do ensino erudito, porque, querendo ou não, funciona”. Como principal referência para seu trabalho desenvolvido no violoncelo, ela citou a professora Marta Brietzke¹¹¹, que tem “essa pesquisa da improvisação livre dentro da iniciação do violoncelo”.

O repertório, nas aulas de violoncelo, varia conforme a vontade da pessoa estudante. Durante as entrevistas, Luca questionou a obrigatoriedade do repertório canônico no ensino do instrumento. Por isso, afirmou declarar para estudantes que não é preciso tocar “Bach, Mozart ou Beethoven”, porque “você não é obrigada a fazer isso”. Sendo assim, a professora afirmou questionar as pessoas estudantes para direcionar suas aulas de instrumento: “o que você quer tocar? Por que você está querendo tocar violoncelo?”.

A depender do repertório escolhido pela pessoa estudante, Luca contou fazer adaptações, para que a pessoa consiga perceber que “existem outras camadas no fazer musical”, além da melodia. Por isso, se a música escolhida for “muito complexa para a pessoa naquele momento”, ela indicou trabalhar a “parte rítmica”, por exemplo.

Sobre as aulas particulares de musicalização, Luca afirmou partir da escuta ativa para desenvolver trabalhos com canto, apreciação e criação musical. Por isso, mencionou utilizar referências como Murray Schafer¹¹², Marisa Fonterrada¹¹³ e Teca Alencar de Brito¹¹⁴. Com as aulas de musicalização, ela busca promover a escuta da “paisagem sonora” e a identificação desses sons. A partir dessa identificação é que ela utiliza “percussão, violão, teclado, chocalhos... o que a pessoa tiver... tiver em mãos”. Sobre as aulas de violão que afirmou ofertar, não houve nenhuma descrição ou detalhamento da atividade.

Ela destacou dar aula para pessoas adultas que são “super respeitadas”. A relação que tem com estudantes é baseada no diálogo. Ela afirmou gostar de saber sobre a vida de

¹¹¹ Marta Brietzke é doutora em música pela Universidade de São Paulo, autora da tese Performances de professores violoncelistas na formação de iniciantes (Brietzke, 2023), e criadora do *site* Jogos de improvisação para violoncelistas iniciantes. Disponível em: <https://jogoscello.com.br/>. Acesso em: 19 mar. 2024.

¹¹² R. Murray Schafer (1933-2021) foi um compositor, educador musical e escritor canadense, fundador do *World Soundscape Project* e pioneiro da ecologia acústica (Flor, 2021).

¹¹³ Marisa Trench De Oliveira Fonterrada é doutora em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professora Livre-Docente em Técnicas de Musicalização pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e tradutora de R. Murray Schafer, desde 1991 (Nuson, 2021).

¹¹⁴ Teca Alencar de Brito (1954-2023), doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), foi professora do Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (Teca Alencar de Brito e a educação musical, 2023) e autora de livros publicados que abordam a perspectiva criativa em música (Brito, 2009; Brito, 2019).

estudantes, o que escutam, o que estão “fazendo musicalmente” e também busca conhecer suas “dificuldades” e do que têm “medo”.

Sua relação com estudantes foi caracterizada pela professora como uma relação “horizontal”. Nessa relação, Luca afirmou compartilhar com estudantes suas próprias inseguranças e seus “processos enquanto aprendiz”, pois ela disse ainda perceber a si mesma como uma estudante de violoncelo em processo, ainda que não tenha uma “professora fixa” do instrumento. Então, suas próprias dúvidas e dificuldades no estudo do instrumento são levadas para a aula visando pensar soluções com estudantes. Algumas perguntas que guiam esse processo são: “o que que é difícil pra mim? O que que eu faço pra resolver? Quais são as estratégias que eu tenho?”. Ela considerou que, nessa dinâmica, seus alunos são “receptíveis” e “tranquilos”.

Em suas aulas, Luca afirmou não abordar conteúdos relacionados aos temas de gênero e sexualidade, porque não fizeram parte de sua formação acadêmica e porque acha que não têm “a ver com o fazer musical”. Ela disse:

Eu abordo com algumas pessoas que trazem esse assunto, né? É... como eu nunca tive uma experiência dentro de aulas de violoncelo, alguém falando comigo sobre gênero, né?, porque sempre eram homens brancos cis ou mulheres cis, né?, eu fico com esse lugar de tipo: “pô, eu preciso abordar isso também aqui? Tem a ver com o fazer musical? Acho que não! Então, eu não vou abordar”. Mas, às vezes, a... a pessoa comenta sobre alguma coisa, seja sobre representatividade ou uma curiosidade, né?

Por isso, a exceção para abordar os temas é quando algum/a/e estudante os traz à tona, comentando sobre outras pessoas trans* e travestis. Ela observou que, algumas vezes, “rolam umas transfobias, uns erros de pronome”, mas, quando isso ocorre, afirmou interferir, porque falar sobre isso “é uma responsabilidade social”.

No entanto, apesar de considerar que gênero e sexualidade não têm “a ver com o fazer musical”, nem com debates a serem conduzidos na aula de música, salvo em pequenas intervenções, Luca refletiu que sua identidade travesti lhe permite ter “outra perspectiva de ensino”, uma vez que “tem outra forma de lidar com o erro”, porque tem “um pensamento diferente do senso comum”. Com sua identificação como travesti, ela entendeu que há uma “oportunidade de subverter” algumas normas da música e que “isso, pra aula, é... é muito rico”. Assim, ela afirmou acreditar que sua perspectiva de ensino “se fortalece pelo fato de ser travesti”, sobretudo quando interseccionada a outras identificações de si.

Luca contou que a possibilidade de identificar-se com um gênero diferente do gênero que lhe foi imposto “traz uma empatia muito grande com o processo das pessoas” e lhe permite “lecionar de uma forma diferente” da qual aprendeu. Ela afirmou buscar uma perspectiva “não do certo e errado, mas das possibilidades”, como exemplificou:

Às vezes, a... a pessoa tá tocando, ela erra uma nota. Aí, em vez de falar: “ai, você errou”, falo: “nossa, interessante essa outra... essa outra possibilidade sonora. A música, ela não é assim, né? A música que a gente tá tocando, no caso, ela já tem um... um... uma coisa fechada, né?, que é a melodia. Ó, a melodia não é assim. Ela é daquele jeito. Perceba a diferença. Também fica bom, não é? Mas, e aí? Que que a gente faz com isso?”

Dessa forma, Luca considerou que seu jeito de dar aula guarda relação com sua travestilidade, na medida em que questiona o “lugar binário de qualidade de som” e incentiva suas/seus estudantes a refletirem sobre “música boa” ou sobre “o que é afinado”. Ela afirmou que essa perspectiva lhe ajuda a “quebrar esse binarismo também da música”.

Considerando os “traumas” que viveu em seu período como estudante de violoncelo, as experiências na licenciatura e na pós-graduação, as “podas” profissionais que sofreu e o seu próprio percurso na travestilidade, Luca desenvolveu seu jeito de dar aula. Ela parece estar engajada em construir um “lugar gostoso” para si mesma e para estudantes por meio da aula de música.

Nesse “lugar gostoso”, são desenvolvidas as experimentações com a docência e são elaboradas formas de dar aula diferentes das aulas que Luca teve, quando era estudante. Para produzir esse espaço, a professora cultiva uma preocupação ética com estudantes, sinalizada por meio do interesse em conhecer quais são os objetivos de estudantes com a música e do cuidado com a maneira como se comunica. Ela entende que carrega um “senso de responsabilidade muito grande” para suas aulas, em um movimento de reconhecimento do outro e de si mesma, em uma relação necessariamente dialógica.

Nesse espaço da aula, Luca expõe suas dúvidas e dificuldades em relação à prática de violoncelo, o que interpreto como a assunção de sua própria vulnerabilidade, o que constitui um eixo fundamental da construção relacional em aula que se dá de forma horizontalizada. Ela parece ter desconstruído a noção de que “professor tem que saber de tudo” que outrora fez parte de seu imaginário sobre docentes, evidenciada na narrativa das suas primeiras aulas como professora de violoncelo.

Entendo, a partir de Butler (2023), que Luca têm desenvolvido, por meio de sua docência, uma resistência não violenta, pois tem rompido com questões relacionadas às suas

experiências com a música que outrora a incomodaram e a traumatizaram, para então assumir sua própria vulnerabilidade em suas aulas. Compreendo ser por isso que Luca mencionou ter um “senso de responsabilidade muito grande”, pois não quer reproduzir “traumas”. Como Butler (2020, p. 236) afirma, “[...] pode ser que, precisamente porque alguém é formado através da violência, a responsabilidade de não repetir a violência da formação é ainda mais urgente e importante”. Assim, a resistência não violenta torna-se parte constituinte de si como pessoa-professora, uma vez que “[a] violência e a não violência não são apenas estratégias ou táticas, mas configuram o sujeito e se tornam suas possibilidades constitutivas [...]” (Butler, 2020, p. 234).

O jeito de Luca dar aula guarda relação com sua própria travestilidade, seguindo sua própria análise, uma vez que, por meio da aula de música ela questiona o “lugar binário” da música (música boa *versus* música ruim; afinado *versus* desafinado), o que estaria associado ao questionamento que fez/faz à binaridade de gênero, leciona de uma forma diferente da qual aprendeu, o que estaria associado aos seus próprios “traumas” com a aprendizagem do violoncelo, e aborda outras formas de lidar com o erro, diferentes das que conhecia. Entendo que suas perspectivas de ensino e suas buscas por formas diferentes das que vivenciou são fatores motivadores para sua permanência na docência de música, ainda que enfrente desafios na profissão.

7.3.3 (Não)Reconhecimento de si mesma como professora em condições precarizadas

Os desafios da atuação docente de Luca estão relacionados à captação de estudantes, à rotatividade de estudantes e ao próprio reconhecimento de si como professora de música. Como professora particular, não mais vinculada a instituições, ela não tem “suporte de [...] um lugar pra dar aula”, como outrora tivera. A falta de um espaço fixo para dar aulas e a não institucionalização de sua ação docente fizeram com que ela elaborasse estratégias de divulgação de suas aulas.

Luca contou que a divulgação das aulas particulares de música é mediada pelas redes sociais (*Instagram* e *Superprof*¹¹⁵) e por cartazes que ela distribui em instituições de ensino superior na cidade em que mora. Ela afirmou que a divulgação de seu trabalho, sobretudo nas redes sociais, é uma “necessidade de sobrevivência”, porque “não tem outra possibilidade a não ser tentar rede social por ser mais acessível, esse... esse meio de comunicação”. No entanto, a

¹¹⁵ Plataforma on-line de aulas particulares.

professora admitiu que tem uma “resistência natural” para divulgar seu trabalho nas redes sociais, porque “mexe com... com algumas questões até de personalidade”. Ela afirmou não ser “muito chegada a esse universo midiático, *instagramável*”.

Ainda assim, contou que tem pensado em *marketing* digital para desenvolver estratégias de divulgação de seu trabalho e “captar alune”. Por isso, comentou que suas interações nas redes sociais se resumem a “testar, publicar, marcar *hashtag*, fazer *reels*”. A professora narrou uma situação em que conseguiu alguma divulgação no *Instagram*, mas que, ao repetir a estratégia, não funcionou mais.

É... teve uma que deu super certo, né?, que foi uma primeira tentativa de fazer algo um pouco mais comédia, né? E aí, o vídeo, assim, super bombou. Nunca tive tanta visualização na vida [risos]. Mas... foram quase duas mil visualizações no *reels*, né? E eu super achei que: “nossa! Que bacana! Deu certo. Eu vou fazer de novo”. Aí, eu fiz de novo. Ficaram 200 visualizações. Aí, eu falei: “tá bom, então. Talvez, não seja isso”. Aí, passou um tempo. Eu tentei criar um... umas dicas curtas, né?, pra violoncelo, pra ver se chamava atenção. Funcionou mais ou menos, né? Mas eu falei: “bom, talvez eu possa insistir mais um pouco.” Aí, para... como eu faço bastante coisa, Yanaêh, e eu penso em bastante coisa, né?, eu... eu sinto que, às vezes, não tem tanto espaço, né?, pra ficar fazendo as mesmas coisas sempre, pra até... até funcionar. Então, eu tô testando.

Luca contou que, em outra plataforma, o *Superprof*, seus anúncios de aula de violoncelo recebem entre 90 e 100 visualizações, mas “ninguém veio [...]. Não teve nenhuma pessoa que quis fazer uma aula experimental”. Ela também indicou que a divulgação das aulas, realizada por meio de cartazes distribuídos em instituições de ensino superior, não tem dado certo, uma vez que só teve “uma procura” para uma aula experimental que não foi realizada. Algumas das vezes em que conseguiu ter estudantes particulares, ela observou que existe uma rotatividade, uma vez que “as pessoas começam a ter aula por um tempo, depois elas acabam parando”.

Apesar de ter se empenhado em “colocar mais energia em divulgação”, Luca refletiu sobre sua própria estratégia, que não tem se mostrado eficiente para “captar alune”. Com isso, a professora afirmou que se sente desmotivada ao “procurar especialmente mais pessoas pra dar aula, seja de musicalização, seja de violoncelo” e refletiu que “essa motivação acaba se fragilizando justamente porque não tem esse retorno”. Ela perguntou: “como lidar com essa frustração, de ver que cê tá fazendo o negócio, não tá dando certo, né? É... é um pouco difícil”.

Por não conseguir “captar alune”, ela mencionou ter começado a duvidar do próprio trabalho que tem desenvolvido. Por não estar “conseguindo acessar o outro”, narrou que tem

desacreditado de si mesma e que tem encontrado dificuldades de continuar engajada nas divulgações de suas aulas.

Então, eu me senti... desmotivada, né?, por estar vendo que as aulas não estão funcionando. E aí, veio uma coisa na minha cabeça do... do acreditar em mim mesma, né? Isso veio como... é... uma provocação. Tava conversando com um amigo e a gente tem essa característica em comum de não acreditar muito no que a gente faz, de duvidar daquilo que é bom, né? E... e aí, eu comecei a... a falar: “aí, mas eu não acredito no meu trabalho”. Aí, numa outra conversa, solto essa frase de novo. Na terapia, hoje cedo, eu soltei de novo, né? Então, isso tá... tá vindo, né? Essa... essa dúvida. Eu acho que justamente por não estar conseguindo acessar o outro. Isso... eu vejo que... me deixa com dificuldades de... [silêncio] continuar engajada, né?, nesse fazer...

Luca considerou que a baixa procura por suas aulas tem relação com “uma proposta de aula não convencional pra uma pessoa que tem um corpo não convencional, com um instrumento que também não é convencional”. Ela refletiu, com incômodo, que sua travestilidade influencia a captação de alunes e ainda destacou que, antes da sua transição, “ia um pouco mais fácil, sabe?, essa questão de dar aula, né? É... tanto na época que eu estava no [Projeto] Guri, quando eu dava aula em outras escolas particulares também, né? Nesse tempo... Hoje, eu não consigo encontrar esses espaços, né?”.

Ao mesmo tempo que tem uma coisa que me incomoda muito, que eu fico me perguntando: “por que diabos agora eu não estou conseguindo tantos alunes, né? Por que tá tão difícil?”, eu tento imaginar que seja por conta de um contexto mais geral, mas tem uma coisa que não me deixa descansar que é esse fato de ser travesti também.

Luca indicou que a captação de alunes tem sido o principal desafio de sua atuação como professora de música e que, por isso, já cogitou desistir da profissão. A “dificuldade de encontrar alunes” tem como consequência não conseguir fazer com que as aulas de música lhe proporcionem um “sustento digno”, o que lhe causa angústia. Por isso, Luca mencionou considerar “desistir e fazer outra coisa”, pois refletiu que “talvez isso possa fluir melhor, porque se ressignifica”. Esse desafio parece tê-la afetado internamente, em “uma escalada de ansiedade em relação ao próprio futuro” (Butler, 2023, p. 21), de modo que ela mencionou não acreditar em seu próprio trabalho e sentir desmotivação.

As dificuldades relatadas influenciam na maneira que Luca se percebe como professora de música. Ela afirmou não ter reconhecimento como professora de música, uma vez que “não [tem] exercido muito esse ofício”. Ela contou que, atualmente, as pessoas a

reconhecem como instrumentista, criadora e artista. Luca observou que as pessoas que conviviam com ela antes da realização do seu mestrado “têm essa... essa noção, né?, que a Luca também é professora”, mas as pessoas que a conheceram depois da realização do mestrado, quando precisou parar de dar aulas no Projeto Guri, não sabem que ela dá aulas de música. Por isso, não se sente reconhecida como professora de música.

Para sustentar-se, Luca narrou ter atuado em diversas atividades. Para além das aulas particulares de música que oferta, ela mencionou que tem “atuado enquanto artista também”, desenvolvendo “projetos de pesquisa com música e dança, tecido circense e dança, palhaçaria, improvisação livre, é... improvisos com multilinguagens”. Também afirmou fazer “*freelances*, né?, de tocar com pessoas, de fazer bar, mas isso bem esporadicamente” e investir em “produção e gestão cultural”.

Interpreto que o não reconhecimento de si mesma como docente está amalgamado ao pouco exercício da profissão e ao desconhecimento de outras pessoas sobre sua atuação como professora. Considerando que “nem todos os atos de conhecer são atos de reconhecimento [...]” (Butler, 2020, p. 21), mas todo ato de reconhecimento é um ato de conhecimento, o reconhecimento parece não ter emergido, porque existe um amplo desconhecimento sobre sua atuação docente.

O não reconhecimento como professora de música a tem colocado “nesse lugar de tentar”, por isso tem desenvolvido outras atividades para se sustentar, uma vez que sua atuação como professora de música não lhe proporciona um “sustento digno” e a ausência desse “sustento digno” informa sobre a sua vida precária.

Entendo que a dificuldade na captação de alunos tornou Luca um sujeito não reconhecível na docência, uma vez que esse reconhecimento necessita da ação de dar aula para estudantes, o que seria uma condição mínima de reconhecimento para a docência. Uma das explicações elaboradas por Luca para justificar a baixa procura por suas aulas parece ser acentuada por três condições: 1) “uma proposta de aula não convencional”, o que interpreto como a indicação de que suas aulas parecem não seguir a tradição e o repertório canônico do instrumento; 2) um “instrumento que também não é convencional”, que interpreto como uma afirmação de que o violoncelo seria um instrumento pouco popular e pouco acessível financeiramente a uma grande parte da população brasileira; 3) “uma pessoa que tem um corpo não convencional”, o que interpreto como a evidenciação de sua travestilidade, o que a aproximaria de uma “docência-abjeta” (Santos, 2017), pois Luca não tem conseguido reconhecer-se como sujeito na profissão docente.

7.4 SÍNTESE DA TRAJETÓRIA DA PROFESSORA LUCA D’ALESSANDRO

As experiências narradas pela professora Luca D’Alessandro indicaram seu percurso em relação à sua transição de gênero, seus incômodos percebidos e analisados ao longo de sua vida, seu percurso de formação musical, suas experimentações com o ensino de música e com o fazer musical, e sua atuação docente.

Cursar a licenciatura em música não foi a escolha inicial de Luca, porque gostaria de ter realizado o bacharelado, o que não pôde ser concretizado. Por isso, ela disse ter sido “conduzida” ao curso de licenciatura em música. Ainda que tenha afirmado ter gostado de conhecer “educadores” e “metodologias” da educação musical durante o seu curso de licenciatura e ter gostado de dar aula quando começou a atuar como professora, ela não deu continuidade à sua formação em educação musical. Na sua trajetória no ensino superior, ela também escolheu cursar o mestrado em musicologia, distanciando-se, assim, da docência e evidenciando o não investimento na educação musical.

O centro da narrativa da professora parece ser a análise que faz enquanto sujeito da própria história, o que sugere que está imersa em autoanálise e reflexões. No entanto, poucas análises em relação à própria docência apareceram na sua narrativa, o que pode ter relação com o ato de não se reconhecer ou ser reconhecida como professora de música. A docência de música, em sua narrativa, parece ser uma atividade para a complementação de sua renda mensal, pois não tem lhe proporcionado “sustento digno”.

Luca narrou suas memórias de forma sucinta, apresentando mais sínteses e conclusões que as experiências em si. Compreendo que sua autoanálise seja fruto de seus incômodos, causados pelas relações com os sujeitos escolares, pela forma de ensinar de alguns de seus professores de violoncelo, pelas relações com outras pessoas na pós-graduação e na sua atuação em espaços de ensino de música e pela dificuldade na captação de alunos. Alguns de seus incômodos, colocados como objetos de sua reflexão, transformaram-se, ao longo de sua vida, em identificações para si mesma, como as questões de classe, raça, sexualidade e gênero, mas a identificação com a docência parece não acontecer, ainda que afirme gostar.

Ao compreender que sua vida está vinculada a “estruturas bem maiores e que elas nos atravessam”, Luca indica perceber que sua vida está ligada a estruturas de (des)valorização de sua própria vida e a questões biopolíticas¹¹⁶. Ela parece considerar que a intersecção entre raça,

¹¹⁶ Em Butler, biopolítica são “os poderes que organizam a vida, incluindo aqueles que expõem diferencialmente as vidas à condição precária” (Butler, 2023, p. 216).

classe, gênero, sexualidade e questões ecológicas são basilares para sua existência como sujeito, sugerindo movimentos de reflexividade, considerando o outro e o meio ambiente. O movimento reflexivo parece ser efeito das violências que viveu, como o racismo e o classismo percebidos, sobretudo, na escola, e a transfobia e os assédios que passou a sofrer após a sua transição de gênero.

As questões de classe social emergiram quando contou estudar em escolas privadas, devido às bolsas de estudo conseguidas por sua irmã. A não identificação com as pessoas das escolas privadas e a caracterização da escola como um “meio engomadinho” indicam a latência da questão para ela. As questões relacionadas à classe social parecem ser recorrentes em sua vida, pois retornam em diferentes períodos, como quando, em vias de ingressar no ensino superior, ela percebeu a impossibilidade de se sustentar financeiramente em outra cidade para fazer o bacharelado, e quando começou a se envolver em diversas atividades com o violoncelo para complementar a renda.

A questão racial emergiu quando, na escola, ela percebeu ser interpelada por meio de injúrias como “chorume” e “carvão”, enquanto as pessoas brancas não recebiam as mesmas injúrias, ou seja, a questão racial se estabeleceu como um incômodo para Luca por meio da percepção sobre a diferença no reconhecimento entre ela e colegas brancas/os na escola. Ela também rememorou um “conto” de sua família, no qual havia o desejo de que ela nascesse “mais branca”. Ela percebeu que, conforme foi se identificando como uma pessoa negra, era “menosprezada” e “desvalidada”.

Já as questões de sexualidade e gênero foram percebidas como emergentes em sua época na escola, mas não foram aprofundadas na narrativa. Tendo resolvido questões relacionadas à sexualidade, durante seu período escolar, as questões de gênero só foram entendidas a partir de 2019, depois de concluir a licenciatura.

A compreensão de que “[m]inha vida é esta vida vivida aqui, no horizonte espaço-temporal estabelecido pelo meu corpo, mas também está lá fora, implicada em outros processos de vivência do quais eu sou apenas um” (Butler, 2023, p. 220), parece estar presente em seu fazer musical e em suas ações nas aulas de música.

As identificações de si como uma travesti preta e vegetariana se imbricam em seu fazer musical. À sua “ancestralidade travesti”, Luca atribuiu sua potência criativa e as provocações às normas percebidas. À sua “ancestralidade preta” e à “cosmovisão Bantu”, ela atribuiu seu interesse pela improvisação livre, acentuado pelo seu vegetarianismo, sua relação com o meio ambiente e com a ecologia sonora. A inseparabilidade dessas identificações e o significado

atribuído por Luca a cada uma delas refletem em sua atuação como professora de música e, sobretudo, como violoncelista.

Ao “entrar no papel de professora”, Luca começou a desenvolver experimentações na docência para construir seu próprio jeito de dar aula, pois suas memórias em relação ao ensino de música foram memórias de “traumas”. As experimentações que faz nas aulas de música derivam de seu interesse pela improvisação livre e pela ecologia sonora, além de serem fundamentadas nas leituras que fez de outras/os professoras/es como Marisa Fonterrada, Marta Brietzke, Murray Schafer e Teca de Alencar Brito. Com suas experimentações nas aulas, Luca foi construindo um “lugar muito gostoso” para estar.

Seu “senso de responsabilidade muito grande” com estudantes a move na direção do questionamento de tradições do ensino de instrumento que experienciou e da não reprodução do jeito de dar aula de alguns de seus professores, o que é interpretado por ela como uma necessidade de “reinventar a roda”. No entanto, como está fundamentada em referências de leituras que fez, entendo que Luca esteja testando formas de ensinar música já apresentadas previamente. A sua busca por novas formas de ensinar música pode se constituir como resistência política não violenta, efetuada nas aulas de música que ministra, pois não quer reproduzir os “traumas” que fizeram parte de sua trajetória com o instrumento.

Conforme foi transicionando o gênero, Luca foi transicionando seu jeito de ensinar. Ela atribuiu à sua travestilidade algumas ações que direcionam sua prática docente, como a “empatia” que tem com o processo de aprendizagem de estudantes, outras maneiras de lidar com erros, o questionamento do “lugar binário” na música e a vontade de lecionar de forma diferente da que foi ensinada. Assim, a imagem de docência que tinha foi sendo alterada ao longo do tempo. Da concepção de que “o professor tem que saber de tudo” à assunção de suas próprias dúvidas, ela foi construindo relações horizontalizadas com estudantes. A relação construída com alunes indica que ela percebe o outro e redireciona sua ação pedagógica. Ao colocar-se como parte constituinte do processo de ensino, ela aprende ao resolver suas dificuldades junto ao instrumento com seus alunes.

No entanto, suas experimentações e o cultivo das relações horizontalizadas parecem constituir duas dimensões da aula entendidas separadamente. Luca parece separar a música e as experimentações que faz com sons da relação com as pessoas envolvidas na aula. Isso se tornou evidente quando afirmou que docentes de música ensinam outras pessoas a “acessar [o] universo sonoro”, e também quando afirmou achar que questões relacionadas a gênero e

sexualidade não constituem o fazer musical. Assim, parece que seus objetivos nas aulas de música estão mais relacionados ao sonoro do que às pessoas.

Luca compartilhou que seu maior desafio na docência de música tem sido “captar alune” e que, apesar das estratégias de divulgação que desenvolveu, não tem obtido resultados. Isso influenciou no reconhecimento de si como docente e na própria motivação para continuar na profissão. Como a atuação como professora de música tem sido escassa em sua vida, ela tem desenvolvido outras atividades, o que lhe traz reconhecimento como instrumentista, criadora e artista, mas não como professora de música.

De alguma forma, Luca parece ter atendido ao seu desejo inicial de se tornar violoncelista e “solar, essas coisas”, ainda que tenha feito adaptações e modificações nesse desejo ao longo de sua trajetória de vida. Ela parece ter dado vazão ao que considerou uma necessidade vital para si: “poder estar compartilhando música com as pessoas”. Ela rememorou que, durante o curso de licenciatura em música, “o tocar já não era tão mais presente. Virou meio que segundo plano”. No entanto, o que parece estar mais presente hoje, em sua vida, é “o tocar”, estando em primeiro “plano”.

8. SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NARRADAS PELO PROFESSOR CRISTIAN ENRIQUE

Neste oitavo capítulo, apresento a trajetória de Cristian Enrique, professor de musicalização em um conservatório mineiro. Com 35 anos, ele se identifica como homem trans. Começou a estudar música em sua infância, aos 8 anos, por meio de aulas de teclado eletrônico, e deu continuidade aos estudos de música, estudando piano e violino no conservatório onde dá aulas atualmente¹¹⁷. Trabalhou como tradutor e arte-finalista¹¹⁸ em uma empresa de comunicação visual. É licenciado em música por uma faculdade particular localizada no interior do estado de Minas Gerais¹¹⁹. No período de realização das entrevistas narrativas, estava realizando uma especialização em educação especial.

8.1 SOBRE O PERCURSO ATÉ O INGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

Como pergunta geradora da narrativa de Cristian Enrique, em nosso primeiro encontro virtual, convidei-o para compartilhar comigo como foi o seu processo de tornar-se professor de música. Para iniciar sua narrativa, ele, imediatamente, recorreu às lembranças de sua formação musical na infância, porque, para falar da escolha por se tornar docente de música, “a gente tem que ir quando [...] era criança”.

Cristian nasceu em uma cidade no interior de Minas Gerais. Ele lembrou que, dos 9 até os 13 anos, teve aulas particulares de teclado eletrônico. No entanto, contou que “odiava aula de teclado!” e que “tinha pavor!”. Cristian atribuiu às aulas de teclado o fato de não gostar de MPB, bossa nova ou bolero, porque foi uma “criança que era forçada a tocar tudo isso no teclado”. Assim, pegou “pavor” desses gêneros musicais, mas contou que as aulas de teclado lhe ajudaram a “gostar de música” e que o ajudaram a “desenvolver a técnica” do instrumento e tocar “bonitinho e direitinho”.

Por isso, apesar de seu início no estudo de música ter sido permeado pelo “pavor”, ele pareceu reconhecer que o estudo do teclado resultou em seu gradual interesse pelo piano, instrumento que começou a estudar “por conta” e com a ajuda de sua professora de teclado que

¹¹⁷ O nome de sua cidade de origem está omitido, bem como o nome do conservatório em que dá aulas.

¹¹⁸ Pessoa que “finaliza tecnicamente uma peça de *design* ou publicidade, como paginação, desenvolvimento de desenhos e pós-produção de imagem, a fim de fechar o arquivo para impressão”. Disponível em: <https://www.catho.com.br/profissoes/arte-finalista/>. Acesso em: 05 jun. 2024.

¹¹⁹ O entrevistado não identificou a instituição durante a entrevista.

compartilhou materiais de estudo do instrumento, até descobrir, anos depois, que o conservatório da sua cidade não cobrava mensalidades, o que o motivou a ingressar no curso de piano e, posteriormente, no curso de violino.

Assim, ele considerou que sua escolha pela área de música esteve relacionada ao fato de ter começado a estudar música ainda criança, atribuindo essa escolha à sua trajetória de vida. Cristian disse:

É... não... eu não... nunca me vi trabalhando com outra coisa que não fosse música, né? Minha vida. Desde os 9 anos que eu estou estudando música. Então, não tem jeito. [...] Eu estou estudando desde os 9 anos, vou continuar estudando até a minha morte! Então assim, não tem, não tinha outra coisa pra eu fazer a não ser dar aula de música. Alguma coisa de música tinha que ter no meu trabalho!

Apesar de ter afirmado que “alguma coisa de música tinha que ter no [seu] trabalho”, seguir a carreira na área de música não foi a sua primeira escolha profissional. Cristian contou que sua família o aconselhou a buscar um curso que “desse dinheiro”, o que foi interpretado por ele como “nada no ramo das artes”. Somado a isso, ele percebia uma “pressão social [...] dentro da escola”, por ser um dos “primeiros anos do ENEM”¹²⁰. Porém, não conseguiu realizar as provas do ENEM, porque, conforme afirmou: “a diretora da minha escola passou o prazo errado pra gente. Todo mundo da minha escola perdeu”.

Devido ao ocorrido e às pressões sentidas, Cristian realizou vestibulares para artes cênicas na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e bacharelado em piano na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Como não obteve êxito na UFMG e perdeu a vaga na UFOP, por não ter acompanhado a chamada de classificáveis, Cristian contou que fez vestibular para *design* de moda em uma universidade privada. No entanto, ele lembrou que o “MEC [Ministério da Educação] não autorizou o curso” e, para não perder o investimento financeiro feito, ele ingressou no curso de administração. No entanto, lembrou: “odiava administração. Eu odiava com todas as minhas forças”. Ainda assim, Cristian narrou que permaneceu no curso durante quatro semestres, mas o trancou, por não o achar interessante,

¹²⁰ “O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. As notas do Enem podem ser usadas para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni). Elas também são aceitas em instituições de educação superior portuguesas que têm acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Além disso, os participantes do Enem podem pleitear financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)”. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 05 jun. 2024.

pois já se considerava pertencente à “área artística”. Ele pareceu perceber que o curso de administração estava desvinculado de sua história de vida e longe de sua identificação como uma pessoa da “área artística”, o que lhe gerou “ódio” e falta de interesse. Após trancar o curso de administração, ele trabalhou como tradutor e como arte-finalista em uma empresa de comunicação visual, até ingressar no curso de licenciatura em música.

Cristian relatou que soube do curso de licenciatura em música por meio de sua mãe. Sabendo que um polo de uma instituição de ensino superior privada, na modalidade educacional EaD (Educação a Distância), havia sido aberto em sua cidade, ele percebeu que a “oportunidade tava ali na [sua] porta” e se inscreveu para o vestibular no último dia. Ele contou:

Ela [a mãe], conversando com... com o diretor da banda 22 de maio, né?, uma banda marcial, [...] [ele] comentou: “ah, que não sei que trem, a gente vai ter agora o curso de música aqui e eu tô doido pra contar, nossa orquestra sinfônica, parará, pererê.” Ela: “Ó! Curso de música. Vou falar com Cristian.” Então...
[...] Enfim, depois que eu... No dia da prova, eu cheguei lá, tava todo mundo do conservatório [risos], que ainda não tinha graduação em música, pra poder fazer.

Cristian considerou que fazer a licenciatura em música “foi bom”, “foi legal”, “foi bem... tranquilo”. Ele pontuou que “as pessoas do meu curso de graduação já eram as pessoas que [ele] convivia no conservatório” e que eram apenas “três pessoas só” na sua turma. Ele destacou que seu curso de graduação em música “foi muito abrangente”.

Durante os cursos de graduação que fez, tanto o de administração, quanto a licenciatura em música, Cristian afirmou que “era uma pessoa bem introvertida, é... bem recolhida” e que não fazia ideia de que “era uma pessoa LGBT”, porque estava “enganando” a si. Por isso, afirmou não ter debatido questões de gênero e de sexualidade no ensino superior, parecendo atribuir a promoção ou participação nos debates sobre gênero e sexualidade no ensino superior às identificações de si como pessoa LGBTQIA+. Ele considerou que o período em que cursou a licenciatura em música “era uma época em que eu não me conhecia. Era a época em que eu ainda tava indo com a maré”.

8.2 SOBRE A TRANSIÇÃO DE GÊNERO

Com o objetivo de conhecer as experiências de Cristian relacionadas ao gênero, perguntei-lhe como havia sido seu percurso da transição de gênero. Ele afirmou que, ao longo de sua vida, não fazia “[...] ideia que existiria um termo ‘homem trans’, né? Uma ‘pessoa trans’,

né?”, o que pode indicar a ausência de referências trans* no “processo de descobrir palavras para descrever a si mesmo” (Kennedy, 2010, p. 30). Para contar sua história com transgeneridade, ele narrou algumas experiências que teve, durante a sua infância e adolescência.

8.2.1 Memórias de transgeneridade na infância e na adolescência

Cristian afirmou que suas lembranças da infância, analisadas em seu processo terapêutico, o ajudaram a perceber que tinha sido uma “criança trans” e que “cheirava menino trans”, ainda que não percebesse isso na época. Ele disse ter tido uma infância “normal, como qualquer outra criança”, porque “só queria brincar de ser criança e mais nada!”. Ele contou que viveu sua infância até o momento que começou “a ser proibido de algumas coisas” e lembrou que se sentia “um menino diferente dos outros meninos”.

Cristian compartilhou a lembrança do “primeiro caso” relacionado a questões de gênero em sua vida, quando tinha entre 4 e 5 anos. Ele contou que, ao preencher, com sua mãe, uma de suas atividades da pré-escola, se identificou como “masculino”, mas sua mãe afirmou que ele era “feminino”.

A professora, né?, levou uma folhinha pra gente preencher com os pais em casa e a minha mãe sempre sentou comigo pra preencher. Como eu não sabia ler, a minha mãe, ela não preenchia sozinha. Ela lia para mim e eu respondia, né?, pra poder participar. Na hora que chegou na parte do sexo:

- Fulano, você é feminino ou masculino?
 - Masculino! – Não pensei duas vezes – Masculino!
 - Não, você é feminino.
 - Não! Eu sou masculino.
 - Não! Feminino.
 - Então, tá... feminino [suspira].
- Começou aí.

A obrigatoriedade em parecer “feminino” foi narrada em outra lembrança da infância, por volta de seus 6 anos, na qual Cristian queria brincar com sua “tropa de amigos” na rua, que estavam todos de “cuequinha” e isso era a “coisa mais normal do mundo”. Ele, que estava de calcinha, quis se juntar ao grupo, mas foi impedido pelo seu pai, que o pegou pelo braço e afirmou que ele não poderia sair “assim na rua”, porque ele era uma “menina” e teria que vestir uma roupa. Cristian destacou que ele era “igual uma tábuca de passar”, mas que, ainda assim, não podia sair de casa de calcinha, porque tinha que “ficar bonitinha”. Ele lembrou que, durante a sua infância, “não entendia o que que tava acontecendo”.

Cristian narrou também uma memória do período em que tinha 10 anos de idade. Ele lembrou de uma aluna novata que chegou à escola em que estudava e com quem ele imediatamente se identificou, porque ele “queria ser aquela menina”. A aluna novata se tornou sua “heroína”, porque ela usava um tênis “de menino”, um “tênis de trilha”. Cristian lembrou que queria um tênis igual, mas ele não poderia usar “porque era de menino”.

Eu falei: “se ela pode, eu também posso!”. E eis que a minha mãe me levou pra escolher calçado, porque não tinha nenhum que servia mais em mim. E tava lá o tênis todo reluzente lá na vitrine. Minha mãe chegou:

– Qual tênis você quer?

– Esse.

– Cê tem certeza que cê vai usar?

– Tenho.

Usei o tênis até ele se desfazer no meu pé. Ele era... o meu santo graal era aquele tênis. Usei até não poder mais.

Os incômodos com as questões de gênero lhe acompanharam durante as fases de seu crescimento. Cristian se recordou de uma das aulas de ciências que teve na escola, no início da sua adolescência. O tema da aula era sistema reprodutor. Ele contou que a professora da disciplina afirmou que “no dia que [ele] menstruasse, [ele] ia virar mulher!”. Tal afirmação lhe causou desespero. Ele lembrou que entrou “em pânico, literalmente, em pânico”. Ele narrou que, a partir dessa aula,

não teve uma noite que eu não rezava e falava assim [fecha os olhos]: “Deus, por favor, faz eu acordar menino...” Todo dia! “Faz eu acordar menino, faz eu acordar menino”. No dia que eu menstruei, foi o dia mais triste da minha vida. Aí, eu... recebi a sentença ali: “olha, tenho uma notícia ruim pra te dar: você não é menino. E além de não poder ser menina, mas agora vai ser mulher”. Não tem mais escolha, né? Foi tipo isso.

Após a menstruação, as questões de gênero foram se misturando às questões de sexualidade, porque começou a perceber que gostava de meninas. Por causa disso, a percepção sobre si mudou. Cristian, que se enxergava como “normal, como qualquer outra criança”, passou a se enxergar como alguém que não era “normal” e que não era “certo ser assim”. Ele indicou que, na época, não tinha “a quem recorrer”.

Lá na... né?, no... no pré, lá na primeira infância, isso não fez tanta diferença, não. Só foi mesmo ter algum impacto no fundamental, a partir da quarta série, da quarta série em diante, né?, fundamental até ensino médio, né? Então... porque eu comecei a... a me enxergar, tipo assim: “tem alguma coisa errada. Algo não tá certo aqui”. Então, ainda assim, eu não podia, não, eu não tinha liberdade de falar isso com ninguém.

Cristian considerou que, por ter nascido e crescido em uma cidade do interior, onde não havia representações positivas de pessoas LGBTQIA+, suas questões não seriam compreendidas e comunicá-las para outras pessoas poderia ser arriscado. Ele afirmou que, caso tivesse compartilhado suas dúvidas e incômodos com alguém, teria sido “excomungado, mandado, sei lá, pra qualquer canto, pra Barbacena¹²¹...”.

Por isso, Cristian contou que deixou essas questões guardadas para si e, ao longo de sua vida, tentou se “virar da melhor forma possível”. Ele afirmou que, “conforme [foi] envelhecendo, foi, infelizmente, foi só... retrair, retrair, retrair”. Ele pontuou que tentou suicídio algumas vezes e que “já havia passado por três profissionais”, psicólogos, ao longo de sua adolescência até a fase inicial de sua adultez, até começar terapia, “por livre e espontânea vontade”, em 2017, tendo sido diagnosticado com ansiedade e depressão.

Nas memórias compartilhadas por Cristian, é possível observar que desde os seus 4 ou 5 anos, ele já se identificava como alguém “masculino”, mas essa identificação de si foi, ao longo de sua vida, objeto de disputa. Sua transgeneridade, nos períodos da infância e adolescência, parece não ter sido compreendida e foi suprimida, pois o tornava “diferente”. Afirmar ter tido uma “infância normal”, apesar de perceber-se “diferente”, pode indicar que Cristian não quis tornar-se “objeto de combate ou conflito público”, porque estava ocupado em ser quem é, “lidando com suas próprias questões, suas próprias ordens de desenvolvimento” (Favero, 2020, p. 58).

A narrativa de Cristian sobre perceber-se uma criança trans evidencia o gradual estranhamento de si, iniciado com a confusão sobre as normas sociais (não ser “masculino”, ainda que se percebesse assim, não poder andar de “cuequinha”, não poder usar o “tênis de trilha”, antes que uma garota mostrasse ser possível utilizar artefatos “masculinos”), culminando no “pânico” em menstruar, o que lhe deu a “sentença” de que seria “mulher”. Esse “pânico” da menstruação pode ter sido potencializado, porque, na aula de ciências, houve a vinculação da menstruação ao gênero feminino, ocasionando problemas em compreender processos do próprio corpo.

A percepção de que gostava de meninas complexificou a questão para Cristian, que começou a perceber que “algo não tava certo”. Assim, o estranhamento de si ocasionou a

¹²¹ Município mineiro conhecido por seu Hospital Colônia. Ao abrigar esse hospital, Barbacena tornou-se o ponto de referência da psiquiatria brasileira. No entanto, não havia critérios estabelecidos para internação de pacientes e a violência contra as pessoas internadas era corriqueira no Hospital Colônia de Barbacena. Sob a política eugenista, no Hospital Colônia, ocorreu o “holocausto brasileiro”, que se refere à morte de milhares de pessoas no serviço hospitalar psiquiátrico de responsabilidade do Estado de Minas Gerais (Arbex, 2019; Neto; Dunker, 2017).

conclusão de que era “diferente” e que não poderia compartilhar isso com outras pessoas, porque a transgeneridade “[...] tem operado na infância de modo a omitir outras possibilidades de ser ‘diferente’” (Favero, 2020, p. 57). Conforme Jaqueline Gomes de Jesus (2013, p. 12),

as demais crianças, as que vivenciam a transgeneridade também reconhecem a sua “diferença”, porém, ante à dominância social de práticas e discursos que negam a possibilidade de se borrar a suposta invariância na relação entre sexo biológico e gênero, essas crianças [trans], patologizadas e invisibilizadas, vivenciam o estranhamento de si como um obstáculo a ser enfrentado solitariamente, de maneira silenciada, e podendo ser somente retomada, a partir de um doloroso processo de autoaceitação, ao longo de anos ou décadas de amadurecimento psicoafetivo e intelectual (Jesus, 2013, p. 12).

Sob a égide da cisheteronormatividade, crianças trans passam por experiências de ocultação, supressão, estigmatização, medo, isolamento, dúvida e repressão, gerando sofrimentos que poderão afetar suas vidas quando adultas (Kennedy, 2010, p. 22), o que ecoa nas histórias de infância narradas por Cristian. Durante a sua trajetória, perceber-se “diferente” ocasionou o medo de ser “excomungado” ou “mandado para Barbacena”, que seriam punições da exposição de sua “diferença” em relação à cisheteronormatividade. Por isso, silenciosamente, ele tentou se “virar”, mas as consequências desse silenciamento levaram-no a retrair-se, culminando em tentativas de suicídio. As tentativas de suicídio podem ter relação com as imposições cisheteronormativas que sofreu ao longo de sua infância e adolescência, abalando a saúde mental de Cristian.

8.2.2 Percurso na transição de gênero na adultez

Por volta dos seus 30 anos, quando já era professor do conservatório, durante conversas com amigos e em sessões de terapia, começou a vislumbrar a possibilidade de transicionar o gênero. Ele contou que “outros amigos já tinham levantado essa questão”. Ele lembrou que isso o levou a se questionar: “Será que eu sou? Será que eu não sou?”, mas negava para si e para outras pessoas a possibilidade de se identificar como uma pessoa transgênera.

Esses questionamentos foram levados para as sessões de terapia e se tornaram mais evidentes quando Cristian começou a participar de sessões de “terapia em grupo para pessoas do público LGBTQIA+”, grupo de que todos os seus amigos participavam. Ele lembrou:

Foi nessa terapia que um dos terapeutas me questionou:
– Mas você tem certeza que você não é um homem trans?
E aí, fiquei com aquilo lá na minha cabeça... com o tempo. Fiquei, né?, fiquei lembrando de coisas lá da minha primeira infância, né? E aí, né? “Cristian...

É... você mesmo estava se enganando todos esses anos. Você é, sim, um homem trans”. Enfim... homem trans.

Foi na fase adulta que Cristian narrou que começou a experimentar “algumas coisas” e observar se se sentia confortável com o que estava experimentando.

Falei: “olha, vamos ver se isso daqui, se eu me sinto confortável assim. Ah! Me sinto. Então, agora vamos pra próxima etapa. Será que, se eu usar isso aqui, eu vou me sentir mais confortável?” E aí, eu só fui me... me ajustando, me aparecendo mais, falei: “é, definitivamente. Não tem como eu me enganar mais, porque eu sou homem trans” [sorriso].

No início de seu processo de transição de gênero, Cristian contou que teve a oportunidade de contar com “boa parte da [sua] família” nuclear e amigos. Ele refletiu que, caso não tivesse esse apoio, “a história ia ser bem diferente”. A afirmação de Cristian ressalta os laços necessários para vida social e a interdependência que constitui a vida. A possibilidade de contar com parte da família e amigos constituiu uma rede de apoio importante que tornou a vida de Cristian, em seu emergente processo de transição de gênero, possível.

Ao entender-se como homem trans, Cristian afirmou ter buscado endocrinologista e sentido “disforia com [seu] corpo”, ainda que hoje sinta “bem menos”. Ele contou que retificou rapidamente os seus documentos e os entregou para a direção do conservatório em que trabalha, comunicando amplamente, tanto no trabalho quanto em outros grupos sociais, sobre a mudança de seu nome e de seus pronomes.

Ainda que tenha agido rapidamente em relação à retificação de sua documentação e à maneira de se apresentar ao mundo como Cristian Enrique, ele narrou que começou a rememorar fases de sua vida, em um movimento reflexivo. Assim como João W. Nery¹²² (2019, p. 227), Cristian “tinha nascido quase aos 30 anos, sem nunca ter morrido”, mas ele entendeu que, ao longo de sua vida, foi se retraindo e percebeu ter tido sua “vida roubada”.

Fui retraindo mais, mais e... toda... todo esse tempo, até os meus 31 anos de idade, eu sinto que a minha vida foi roubada de mim [franze os lábios e respira pesadamente]. Tantas, tantas, tantos desejos, tantas... expectativas que eu tinha, quando eu era mais jovem [olhos marejados]. Quando a gente é adolescente, a gente fala: “ah, eu quero ser isso, eu quero fazer isso, quando eu for adulto”. Ah, quando eu tinha meus 20 anos: “ah, eu quero ter cinco filhos” Falei: “gente, eu comecei a viver minha vida agora. Eu não quero ter cinco filhos mais, não. Eu nem sei se eu quero ter filho mais! Eu quero viver

¹²² João W. Nery (1950-2018) foi o primeiro homem trans ou “trans-homem” a realizar uma cirurgia de redesignação sexual no Brasil, em 1977. Foi escritor, psicólogo e ativista pelos direitos LGBT+.

minha vida. Eu vou aproveitar os trinta anos que eu perdi, eu vou aproveitar agora. Vou fazer minha vida agora e pronto!”

Cristian revelou que se perceber como homem trans “não foi nada simples. Não foi nada fácil, porque... é muito mais um processo de dentro para fora, do que um processo de fora pra dentro”. Ele disse acreditar na necessidade de entender a si mesmo, ainda que seja “difícil pra qualquer ser humano [...] aprender a ler ele mesmo, a saber sobre ele mesmo”. Por isso, destacou que o processo de autoconhecimento não foi simples e não deve ser feito sem acompanhamento profissional. Assim, defendeu a necessidade de acompanhamento psicológico que o Processo Transexualizador do SUS¹²³ demanda, porque transicionar de gênero

não é só aparência. É muito, muito... mas, muito além de aparência! Vai como você se enxerga por dentro. Não adianta nada essa casca aqui [gestos com as mãos mostrando o corpo] ser uma coisa e eu por dentro sou outra. Eu tenho que me enxergar do lado de fora como é o meu lado de dentro. Se o meu lado de dentro não tá... não tá igual, não tá refletindo, aí tem alguma coisa a ser feita. E é por isso que tem que ter esse acompanhamento psicológico.

Cristian relatou que, ao transicionar, pensava: “queria que a pessoa que não me conhecesse, eu queria que ela me visse e não tivesse dúvidas de que [bate um dedo na mesa, pontuando a informação a seguir] eu era um homem”. No entanto, essa vontade fez surgir alguns medos, como o medo de ser tratado no feminino, o medo da transfobia, o medo da violência física ou psicológica na rua.

Quando eu comecei a minha transição, eu não tinha um pelo no meu rosto. Eu morria de medo de sair na rua sem barba. E, tipo assim, mas o meu medo era das pessoas me tratarem no feminino. Esse era o meu medo. Depois que começaram a surgir os pelos no rosto, meu medo passou a ser outro, meu medo já passou... o de ser da transfobia, da violência física mesmo ou psicológica na rua. [...] É... antes eu morria de medo de ir ao vestiário da... da academia, do clube. Hoje em dia, solto o *binder*, entro no chuveiro do jeito que eu tenho que entrar mesmo. Óbvio... com ninguém no vestiário, porque eu ainda não cheguei neste nível de não ter medo de outros homens me virem do jeito que eu sou. Eu acho que eu não vou superar isso até... por um bom tempo. Acho que eu não vou superar isso mesmo, né? Infelizmente...

¹²³ O Processo Transexualizador foi instituído no Sistema Único de Saúde (SUS), em 2008 (Brasil, 2008), pela e redefinido em 2013 (Brasil, 2013). Prevê assistência às/aos usuárias/os do SUS com demanda para transição de gênero e atua em duas modalidades: ambulatorial e hospitalar.

Cristian afirmou se importar menos com a forma com que outras pessoas o leem socialmente atualmente, desde que comportamentos transfóbicos não aconteçam. Ele contou: “se a pessoa quiser me enxergar como uma outra espécie, ela que enxergue pra lá! Se ela quiser me ver como um avestruz, ela que me veja como avestruz. Avestruz, eu sou. Não estou nem aí. Desde que ela não venha me importunar com os achismos dela”. Ele atribuiu essa sua nova postura ao seu processo psicoterapêutico e entendeu: “os outros são só os outros. Eu não tenho nada a ver com os outros”.

Devido à sua transição de gênero, Cristian destacou que começou a utilizar o *binder*, peça de tecido que tem como finalidade o achatamento dos seios, amenizando o volume. Ele pontuou que não são apenas homens trans que utilizam o *binder*, mas pessoas não binárias e “também mulheres que se entendem como cis, mas que não se dão bem com os peitos”, o que é muito normal no “meio lésbico”. Ele caracterizou o *binder* como “uma espécie de prisão. [...] Ele é uma prisão. Ele aprisiona os seus seios e o seu ser. É isso que ele aprisiona!”. Ele comentou que, antes de transicionar o gênero, realizou um procedimento cirúrgico¹²⁴ para redução das mamas, e que, “se [...] não tivesse feito essa cirurgia, o *binder* seria muito mais doloroso”.

Cristian comparou o *binder* ao sutiã, mas afirmou que “sutiã, perto de *binder*, não é nada!”. Por isso destacou que ir trabalhar com o *binder* é “horrível!”. Ele analisou que o *binder* é o “símbolo mais forte [do] sofrimento” de ser homem trans. Cristian explicou o funcionamento do *binder*:

Vamos supor, eu, 120 [centímetros] de circunferência, um exemplo. Pra gente mandar confeccionar, que ele não é vendido pronto como sutiã, ele tem que ser confeccionado sob medida, a gente tem que descontar, pelo menos, no mínimo, menos 20 centímetros da nossa circunferência, porque o princípio dele não é te deixar confortável, sem sentir nada. O princípio do *binder* é achatar você! Pensa numa cinta abdominal. Dói, dói muito, mas o *binder* dói muito mais que a cinta, porque ele não tá apertando o seu abdômen. Ele tá apertando sua caixa torácica todinha. Então, se você que é uma pessoa que tem problema cardíaco, problema de pressão, nada de *binder*! Se você não sabe que você tem esse problema, você vai passar a saber, porque no primeiro... no primeiro dia que você colocar o *binder* e passar quatro horas com ele, você não vai conseguir respirar.

Cristian contou que utilizava o *binder* para ir em todos os lugares, incluindo ir à padaria, à academia e até para colocar a moto na garagem. No entanto, ele afirmou que usar *binder* “era um inferno!”, porque sentia “MUITA dor na coluna, mas muita dor mesmo!”. Como consequência do uso constante do *binder*, ainda que “todos os fabricantes [...] recomendem não

¹²⁴ Mamoplastia.

usar mais de oito horas por dia”, ele contou que sua pressão arterial começou a subir: “a minha pressão era igual pressão de criança, né?, pressão antes de usar *binder*, era 10 e alguma coisinha. Agora minha pressão já é 12 e meio”. Ele também percebeu que sua postura foi deformada pelo uso constante de *binder*, sendo uma “deformidade grande”. Diante das consequências do uso diário do *binder*, ele afirmou utilizá-lo apenas para festas, consultas médicas e para ir ao trabalho, pois quer “viver livre, leve e solto”. Ele sinalizou que irá realizar a mastectomia e, após a cirurgia, buscará meios de corrigir sua postura, recorrendo ao pilates e à reeducação postural global (RPG).

Cristian refletiu que “a maioria das pessoas, que ainda precisam recorrer ao *binder*, são as pessoas que não podem arcar com a cirurgia¹²⁵ e, conseqüentemente, essas pessoas que não podem arcar com a cirurgia, são pessoas da classe trabalhadora”. Como alternativas ao *binder*, ele mencionou que algumas pessoas utilizam faixa com alfinetes ou esparadrapo, como o *micropore*¹²⁶. No entanto, afirmou que essas alternativas criam “várias feridas ao longo do corpo” e que são extremamente dolorosas, porque “isso aqui do peito, é uma região extremamente sensível. [...] Dói mesmo. Agora experimenta, assim, pensa... você puxar um esparadrapo lá do bico do seu peito?! [pausa] Pensa na pessoa que usa esparadrapo toda semana”. Ele analisou que “em cada dia é um martírio diferente pra pessoa trans. Se não é psicológico, é físico. E a gente tá... a gente vive isso como se fosse a coisa mais normal do mundo”.

Cristian citou o trabalho de um artista trans que, em sua perspectiva, “conseguiu transformar o sofrimento dele em arte”, pois fotografava e publicava no *Instagram*¹²⁷ “uma fatia que tirava dele como homem trans. Cada dia, um pedacinho que arrancava dele. Ele registrava isso em forma de... de foto e... e poesia. Então, assim, o cara ele conseguiu transformar o sofrimento dele em arte! [risos] Então, ele transcendeu, ele”. No entanto, o exemplo de criar poesia sobre a trajetória de si como homem trans parece ser uma exceção para Cristian, pois considerou que “daria pra escrever um drama sobre todo o processo [de transição] [...], desde a própria aceitação da forma como [a pessoa trans*] se enxerga quanto à forma em que ela espera que os outros a enxerguem”. Ele afirmou que “todas essas coisas, essas atitudes que a gente tem que fazer”, “martirizam” pessoas trans*. Por isso, ele disse acreditar que o “martírio” vivido

¹²⁵ Mastectomia ou Mamoplastia Masculinizadora.

¹²⁶ Fita microporosa.

¹²⁷ Cristian mencionou que o *Instagram* se chamava “Literalmente Fatias” e que o fotógrafo se chamava Victor. No entanto, o endereço de destino não foi localizado.

por pessoas trans é desconhecido por pessoas cisgêneras e que “hétero-topzera[s]” não aguentariam “um dia vivendo na [sua] pele”.

O início do percurso de Cristian na transição de gênero foi motivado pela interpelação de outras pessoas que o questionavam sobre a possibilidade da transmasculinidade, como seus amigos e terapeutas. A partir dessa interpelação, Cristian começou a desenvolver algumas experimentações, sem as detalhar nas entrevistas narrativas, e descobrir que se sentia “confortável”. Cristian concluiu que não poderia mais “enganar-se”, sugerindo que, em outras fases da vida, tenha “enganado” a si mesmo em relação ao seu gênero. Por isso, ele demonstrou a vontade de “fazer [sua] vida agora”, pois percebeu que teve sua “vida roubada”, uma vida em que se “retraiu” e se “enganou”.

Cristian parece ter atribuído a si mesmo as ações de “retrair” e “enganar”. No entanto, essas ações foram reações para que ele se tornasse um sujeito inteligível na cisheteronormatividade. A submissão à cisheteronormatividade foi condição para a existência social de Cristian, no espaço-tempo em que estava, resultando na sensação de “vida roubada”, ou seja, uma vida cooptada por imposições cisheteronormativas.

Seu percurso com a transmasculinidade foi caracterizado por ele como um “processo de dentro pra fora”, que vai “muito além da aparência”. Nesse sentido, a partir de Butler, é possível compreender que “não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é *performativamente* constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados” (Butler, 2019b, p. 56, grifos de autore).

Para constituir sua identificação como homem transmasculino, Cristian utilizou artefatos culturalmente significados como masculinos para dar vazão a essa identificação, numa busca pela inteligibilidade de seu gênero. Esses atos podem ser interpretados como performativos, pois a identificação que pretendem expressar é fabricada por eles, sendo sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos (Butler, 2019b).

Alguns artefatos “masculinizantes” mobilizados por Cristian foram mencionados na sua narrativa, como a barba e o *binder*. Apesar das consequências negativas em sua saúde por utilizar o *binder*, ele contou que ainda o utiliza em situações cotidianas, como ir ao trabalho. A utilização do *binder*, ainda que seja um “martírio” ou um “inferno”, fez/faz parte do processo de afirmação de sua transmasculinidade, sobretudo porque o *binder* foi interpretado por ele como um “símbolo mais forte [do] sofrimento” de ser homem trans. O assujeitamento ao sofrimento de utilizar o *binder* constitui sua sujeitidade como homem trans, na sua busca por

tornar-se um sujeito possível, embora sua sujeitidade seja cambiante e frequentemente ameaçada.

Sua transgeneridade pode torná-lo ininteligível para algumas pessoas, o que lhe gera medo: o medo de ser tratado no “feminino”, tendo sua transmasculinidade rejeitada, e o medo de sofrer violência física ou psicológica na rua, o que pode ser atribuído à transfobia. Portanto, na trajetória narrada, é possível observar momentos de tensão relacionados à violência que se auto infligiu, ao “enganar-se” e “retrair-se”, e à violência que pode vir a sofrer, por meio de atos transfóbicos.

8.3 SOBRE TORNAR-SE PROFESSOR TRANSMASCULINO

8.3.1 O “desejo” de dar aula de música: entrando na carreira docente

O início da docência de música na vida de Cristian também foi marcado por experiências conflitantes e desafiadoras. Cristian contou que passou alguns anos “reprimindo [o] desejo de dar aula de música”, devido às pressões sentidas no período de conclusão do seu ensino médio, conforme narradas anteriormente. Apesar disso, ele conseguiu se graduar em música e ser aprovado no concurso para docente em um conservatório estadual mineiro.

Em período próximo à conclusão do curso de piano no conservatório e à conclusão de seu curso de licenciatura em música, Cristian soube que abriria concurso para docentes para atuarem nos conservatórios de Minas Gerais. Ele contou que ficou interessado e considerou se inscrever para o concurso. Nas entrevistas, ele me informou que o concurso que fez foi o primeiro concurso estadual para os conservatórios mineiros, depois de “trinta anos, né?, ou mais. Desde a fundação do conservatório que não tinha um concurso estadual para lecionar nos conservatórios”. Ele recordou: “tinham aberto 23 vagas e apenas oito pessoas passaram. Fui uma dessas oito pessoas. E tô... tô lá até hoje”. Afirmou que ingressou no conservatório onde dá aulas em 2015 e que não pretende “sair antes da [sua] aposentadoria”.

Então, ao finalizar sua graduação e passar no concurso, Cristian iniciou sua carreira como docente da disciplina de musicalização do conservatório, em 2015. Ele considerou que “era um dos professores mais jovens da cidade” e sentia-se discriminado pela sua idade, pois percebia que existia o “estigma” de que ele “não sabia de nada”, porque tinha “acabado de sair da faculdade”. Por isso, ele contou que se motivou para “aplicar tudo que [ele] tinha aprendido”, porque “queria colocar tudo em prática”.

Em seus primeiros meses como docente do conservatório, Cristian construiu seu jeito de ser professor e isso ocorreu de forma “automática”. Recordou que, quando entrou na sala de

aula, pela primeira vez, “baixou o professor Cristian”. Ele lembrou que seus primeiros dias de aulas foram “caóticos”, porque estava lidando com uma faixa etária ampla e diversa, “do 6 ao 106 [anos]”. Isso fez com que suas turmas fossem “costuradas”, porque há “criança, adolescente, jovem, adulto, ancião”. Ele contou que a “mistureba” de idades o “fez pirar completamente nos primeiros meses de aula”, sobretudo porque considerou que sua formação inicial em música não o preparou suficientemente para trabalhar com essas faixas etárias.

A “mistureba” de idades foi e tem sido uma dificuldade no exercício da profissão. Cristian considerou que esse é o “tabu” que tem que “quebrar todo dia lá”. Ele analisou não conseguir atender a todas/os as/os estudantes ao mesmo tempo, pois nunca consegue “deixar tudo aquilo ali equilibrado e entregar um ensino de qualidade”.

Por mais que a gente estude, por mais que a gente coma livro, beba livro, respire livro, durma livro, a gente não tá preparado pra lidar com o público. [...] Por mais estudos que eu faça, por mais que eu tente me aprofundar, essa parte, em que eu tenho todo esse público muito específico e diversificado dentro da sala de aula, eu não consigo atendê-los, atender a todos, ao mesmo tempo. Então, tem um dia que eu consigo atender melhor as crianças, mas aí os adultos ficam prejudicados. Tem dia que eu consigo atender melhor os adultos, mas aí as crianças ficam prejudicadas.

Para além da mistura de idades em suas turmas de musicalização, Cristian afirmou que há pessoas encaminhadas por “profissionais da área da saúde, principalmente da área de saúde mental” para as suas aulas. Ele frisou que o conservatório não é “viável” para pessoas que buscam “musicoterapia”, uma vez que a instituição não tem mais um/a funcionário/a nessa especialidade. Ele contou que, desde que se tornou efetivo no conservatório, nunca teve uma turma sem estudantes com deficiência ou transtornos mentais/comportamentais, que demandam dele “uma atenção específica”. Ele não considerava ter “capacidade pra atendê-los”. Por isso, iniciou o curso de pós-graduação *lato sensu* em educação especial. No momento das entrevistas, Cristian afirmou que estava “aplicando [seu] conhecimento aos poucos” e afirmou que quer fazer com que essas/es estudantes se sintam incluídos/as em suas aulas.

A entrada de Cristian na profissão docente foi ocasionada tanto pela oportunidade do concurso para docentes em conservatórios mineiros, quanto por seu “desejo” intrínseco, outrora reprimido, de dar aulas de música. Esse “desejo” pode ser entendido como um movimento direcionado à sua autorrealização. Ao conseguir entrar na profissão docente, dando vazão ao seu “desejo” reprimido, ele pareceu encontrar, de forma “automática”, seu próprio jeito de dar aula.

A partir disso, encarou os desafios da docência, como a “mistureba” de idades e a inclusão de pessoas com deficiência ou transtornos mentais/comportamentais, como possibilidades para buscar novos conhecimentos necessários para a atuação docente e lidou com o “estigma” de ser um professor jovem. Apesar de ter sido caracterizada como “estigma”, a identificação com a juventude em sua atuação docente tem se desenvolvido como um fator importante de sua docência, pois mobiliza a imagem docente que ele deseja promover em sala de aula.

8.3.2 Construção de uma “aula legal” por meio do ensino de música: tornando-se o “professor da aula prazerosa”

Cristian afirmou que deseja ser o “professor jovem legal”, pois quer que “os alunos tenham apreço, que os alunos tenham ansiedade em chegar na aula”. Ele narrou ter como objetivo ser um “professor legal com critério”, o “professor da aula prazerosa”, que consegue impactar positivamente no aprendizado de estudantes. Para isso, afirmou lembrar frequentemente da sua época como estudante para resgatar como se sentia “tanto no ensino regular, quanto no ensino musical”. Essa lembrança de quando era estudante, por exemplo, de teclado, parece o auxiliar a distanciar sua prática docente do sentimento de “pavor” e o estimula a promover uma “aula prazerosa”.

Para se construir como “professor jovem legal”, Cristian afirmou acreditar ser fundamental “ter humildade” para acolher os sonhos de estudantes e tratar “cada indivíduo ali com esse cuidado”, para não “minar a vontade que aquela pessoa tá ali de aprender”.

Porque... a gente tá lidando ali com... a maioria, a grande maioria dos alunos são as pessoas que tão ali em busca de realizar um sonho. “Meu sonho era aprender a tocar trompete. Meu sonho era aprender a tocar violino”. Aí, eu chego ali, jogo um balde de água fria nessa pessoa? Eu vou destruir o sonho dela. Olha que coisa terrível!

Para estabelecer o ambiente na sala de aula propício para lidar com “sonhos” de estudantes, ele sugeriu cultivar uma relação horizontalizada com a turma. Cristian afirmou não ser “o detentor do conhecimento”, pois está na aula “para aprender também”. Ele disse compreender que, na sala de aula, há uma “via de mão dupla”, por meio da qual “a gente tem que aprender também sobre o gosto dos nossos alunos e colocar uma troca de conhecimento nisso tudo aí”, como uma “troca de conhecimento”. Ele contou: “cada dia, eu aprendo algo a mais com eles [estudantes], tanto como professor, quanto como ser humano, Cristian, ali. Todo dia, eu... eu aprendo como lidar melhor com pessoas e diante de várias situações diferentes”.

Por isso, percebeu que a profissão docente é uma das profissões que “mais te enriquece de alguma forma”.

Para acompanhar os gostos de seus/suas estudantes, Cristian mencionou que busca se atualizar sempre. Ele considerou que a falta de atualização de algumas/alguns docentes do conservatório em relação ao repertório abordado nas aulas é “inadmissível”. Em sua perspectiva, a falta de atualização pode indicar que, em vez de buscar o progresso, algumas pessoas “preferem ficar retardatárias”, sem tecer uma análise crítica do repertório. Ele disse entender que “a música, ela é movimento”. Por isso, é necessário se “movimentar junto a ela”, atualizando-se. Assim, ele afirmou analisar a si mesmo para saber em que pontos da aula pode melhorar e como pode tornar “o conteúdo mais atrativo”, despertando novos interesses nas turmas.

Cristian considerou a atualização necessária para oferecer uma “aula legal”, que dialogue com a “realidade” de estudantes, pois percebeu que há uma distância entre o repertório estudado no conservatório, nas aulas de instrumento musical, e a realidade de suas/seus estudantes. Para exemplificar isso, ele mencionou o caso de um “aluno que mora na roça” e que quase desistiu do curso, porque não se sentia incluído pelo repertório e “não conhecia nada que o professor de instrumento trazia”.

O zelo com os “sonhos” e a preocupação com a “realidade” de estudantes podem estar vinculados à sua própria transmasculinidade, como percebeu Cristian. Ele afirmou que o fato de ser um homem trans e estar “dentro do meio LGBT” influenciou sua maneira de dar aulas, ainda que sua relação pessoal com a música não tenha mudado devido à sua transição de gênero. Isso porque, conforme afirmou, suas aulas guardam relação com sua visão de mundo. Ele percebeu que ser um professor trans o tornou uma “pessoa muito cuidadosa e observadora, tanto direta quanto indiretamente”. Ele contou conseguir “identificar o aluno ali que tá mais retraído e o aluno que tá mais à vontade”, focar “no que tá mais retraído” e buscar saber “o que tá acontecendo” na vida de estudantes. Com essa ação, ele “acaba descobrindo alguns alunos que estão dentro da comunidade LGBT”.

Cristian afirmou que o objetivo principal das suas aulas é auxiliar na formação de uma pessoa que “saiba debater música, uma pessoa que tenha uma opinião formada a respeito do universo musical”. Sendo assim, ele indicou não almejar “formar um músico que saiba ler partitura de cor e salteado”, mas uma pessoa que saiba debater sobre música. Por isso, disse querer mostrar possibilidades para suas/seus estudantes e “abrir um leque ali na frente deles de

todas as possibilidades que eles têm”. Ele afirmou que “a musicalização, ela tá ali pra isso: pra ajudar eles a entenderem [sobre a música que escutam]”.

Para alcançar os objetivos definidos por ele, Cristian mencionou que a metodologia de suas aulas varia conforme a faixa etária da turma. Com a turma de musicalização com crianças de 6 a 8 anos, ele contou que gosta “de recebê-los, né?, com aquele bom dia bem alto, bem... pra acordar mesmo todo mundo! A gente faz uma dinâmica com a musiquinha que eles escolhem”. Ele indicou algumas atividades que fez com a turma, como a escuta ativa da paisagem sonora, para “prestar atenção em todos os sons que estão do lado de fora da sala”, e afirmou utilizar “a apostilinha”.

A “apostilinha” utilizada nas aulas com crianças de 6 a 8 anos, um material do próprio conservatório, foi atualizada por ele mesmo, a partir de sua experiência prévia como arte-finalista, para torná-la “mais atrativa”, pois considerava sua apresentação gráfica obsoleta. Cristian contou que, para além da atualização do visual, atualizou as músicas de bandinha rítmica, incluindo algumas músicas do “nosso folclore”. Como principais referências para trabalhar com essa faixa etária e para “ter aquele jogo de cintura”, Cristian mencionou utilizar o método de Lucas Ciavatta¹²⁸, O Passo, e “usar e abusar” da manossolfa, do Kodály¹²⁹. Ele afirmou seguir todas as atividades listadas na apostila durante o ano e misturar atividades teóricas com atividades práticas, mas destacou que “não cobr[a] a leitura de nota musical até os 8 anos”.

Com as outras turmas em que têm estudantes a partir dos 9 anos, Cristian afirmou “ter aulas bem dinâmicas, onde os alunos têm lugar de fala”. Ele disse gostar de escutar a opinião de estudantes e de levantar debates nas suas aulas de musicalização, a partir das músicas que leva para a aula.

Geralmente, no primeiro... na primeira semana de aula das turmas de alunos que têm a partir de 9 anos de idade, eu gosto de levar é... uma perguntinha pra dentro da sala de aula, pra eles responderem [...] “O que é música?” Eu quero saber a opinião deles. Enquanto eles estão lá pensando na resposta deles, eu deixo passando alguns vídeos, né?, de gêneros musicais bem diversos, né? Eu,

¹²⁸ Lucas Ciavatta é “professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, da Maracatu Brasil, coordenador de música do Colégio Sarah Dawsey” e diretor do Instituto d'O Passo. Ciavatta é o criador do método O Passo de educação musical, método que tem por objetivo colocar o corpo no “centro de todo processo de aprendizado e construção de conhecimento musical”. Disponível em: <https://www.institutodopasso.org/metodo>. Acesso em: 06 jun. 2024.

¹²⁹ Zoltán Kodály (1882-1967) foi um compositor, etnomusicólogo e educador húngaro. Promoveu o uso da manossolfa, forma gestual das mãos para indicar as alturas das notas pela relação intervalar entre elas. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Manossolfa>. Acesso em: 06 jun. 2024.

no... o último que eu procuro colocar é o que a gente estuda dentro do conservatório ali, de música erudita, né?

Cristian afirmou acreditar que estudantes devem ter a “liberdade de conversar” sobre música com docentes, porque é dever de docentes “ajudar a formar uma opinião”. Por isso, os debates incentivados por ele, em sala de aula, têm como finalidade conhecer a “opinião deles a respeito de X gênero musical, de X sucesso que está ocorrendo no momento”. Para além dos debates, Cristian afirmou trabalhar “pauta e a localização das notas, tanto clave de sol quanto clave de fá”, como uma etapa de “alfabetização” musical, uma introdução à notação musical e às propriedades do som.

Com estudantes adultas/os, Cristian afirmou ter abordagem diferente, uma vez que considerou que seus/suas estudantes adultos/as já completaram “todo o ciclo da educação regular” e aprenderam a “sentar, ficar calado e prestar atenção no professor”.

Assim, por meio do conhecimento de gostos e opiniões de seus/suas estudantes e das atualizações que faz de si, Cristian indicou ter desenvolvido estratégias para acolher estudantes e contemplar diversos repertórios, levando “levar músicas que estão presentes no cotidiano de todo mundo”. Por isso, ele contou buscar “trazer o que tá ali de atual no convívio”, na “vida diária”, na “boca do povo”, para chegar em um conteúdo “um pouco mais exigente”.

Para ampliar e diversificar o repertório abordado em aulas, Cristian mencionou incluir músicas de matriz africana e músicas feitas por pessoas LGBTQIA+, “quando tem que levar”, ou seja, quando “cabe” dentro do conteúdo programado para a aula do dia. Ele disse gostar “de levar [esse repertório] pra aula de musicalização, [para] ensinar a pessoa a escutar qualquer tipo de música, independente de qual ela goste ou não”.

Cristian indicou fazer uma seleção de músicas com “todo um critério”, não levando “nada de obsceno” para a aula. Ele afirmou utilizar algumas músicas que expõem algum “direito básico”, como o empoderamento feminino, e citou artistas como Ludmilla¹³⁰, Lexa¹³¹, Glória Groove¹³² e Pablló Vittar¹³³.

A partir desse repertório, Cristian afirmou abordar questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, mas sinalizou que procura ser “o mais cuidadoso possível, justamente por causa

¹³⁰ Ludmilla é cantora, compositora e apresentadora carioca, negra e bissexual, outrora conhecida como MC Beyoncé.

¹³¹ Lexa é cantora, compositora e apresentadora carioca. Suas músicas misturam funk carioca ao pop.

¹³² Glória Groove é a *persona drag* de Daniel Garcia Felicione Napoleão, cantor, *rapper*, compositor, ator e dublador carioca e gay. As músicas de Glória Groove variam de *soul*, *trap*, *R&B* e *funk* brasileiro.

¹³³ Pablló Vittar é a *persona drag* de Phabullo Rodrigues da Silva, cantor e apresentador maranhense e gay. Pablló Vittar é considerada, junto à Glória Groove, uma das maiores *drag queens* da música brasileira e ativista em prol dos direitos das pessoas LGBTQIA+. As músicas de Pablló Vittar misturam pop, forró e eletrobrega.

do conservadorismo dentro da escola e de alguns alunos adultos e, talvez, dos pais dos alunos”. Também ressaltou que questões de gênero e sexualidade aparecem cotidianamente na sala de aula, devido a algumas “perguntas bem aleatórias”, as quais busca responder.

Às vezes, cê tá falando... Ah! Cê tá falando da música barroca. Aí: “Ó, tio! Por que que... por que que você tem barba? Você tem filho?” [risos] Tipo assim, às vezes aparecem esses assuntos bem aleatórios. Mas eu não deixo de responder quando a questão é abordada, não. “Aí, tio! Você está usando brinco. Você é mulher?” Eu: “não! Usar brinco não me faz virar mulher. Eu uso brinco porque eu acho bonito”. Aí, já com uma resposta desse tipo aí já vem...

Igual, por exemplo: “Aí! O meu tio... o meu... o meu pai, ele usa camisa rosa. Ele fica bonito de rosa”, né? Então assim, é... querendo ou não, algumas vezes vai surgir esse assunto, não da minha parte.

Cristian indicou que a sua escolha em diversificar o repertório trabalhado nas aulas, às vezes, não é bem recebida por outras pessoas do conservatório. Ele lembrou de uma situação em que foi acusado por outros colegas docentes de “tentar converter” estudantes ao utilizar músicas de matriz africana em uma atividade que envolvia um tambor, em um trabalho de pulsação e ritmo. Também narrou que já foi “chamado à atenção várias vezes, em todas as direções da escola, por levar música de pessoas LGBT”. Ele reforçou ser “óbvio” que não levaria “nenhuma música de cunho sexual” ou alguma música que poderia “degradar a imagem de outra pessoa”. Ainda assim, algumas pessoas “vão se sentir ofendidas por isso”. Ele exemplificou uma situação que viveu no conservatório:

Eu já tive caso de aluno meu que é pastor de igreja. Era... era certo. Era eu levar qualquer música, toda e qualquer música, pra dentro da sala, que falasse assim o... o mínimo de alguma coisa que instigasse a pessoa a pensar e debater. E aí, já eu... eu podia contar no relógio. “Ó [bate o indicador no pulso, no lugar onde fica o relógio]. Eu vou ser chamado lá na diretoria pra isso ser conversado”. Então assim, nem ligo [riso]. Eu sei... eu sei que eu não tô errado. Eu tenho que levar isso mesmo pra dentro da sala de aula.

Cristian refletiu que “a comunidade LGBT, ela tá inserida em todas as outras comunidades, não só dentro da música” e questionou:

Então, por que que eu não posso ter isso dentro da minha sala de aula? É... acho que é... inadmissível, eu não vou dar voz a isso, por quê? Por que que eu não posso dar voz pra população LGBT dentro da sala de aula? Tô fazendo nada de errado. Tô fazendo nada de obsceno. Grande... tem grandes pensadores, grandes músicos LGBT, por que que eu não posso trabalhar com eles? Só porque eles são LGBT? Então... não tem sentido!

Apesar da vigilância sobre suas atividades e repertórios trabalhados em sala de aula, o que é interpretado por Cristian como “barreiras” da profissão docente no espaço em que atua, ele destacou que irá continuar levando

a voz do meu povo pra dentro da minha sala de aula. Eu vou querer fazer as pessoas trans serem escutadas, SIM! Eu vou levar artista trans, SIM! Eu vou levar artista da comunidade LGBT, SIM! Porque a gente existe e a gente está aí pra ser visto e escutado.

A busca por promover uma “aula legal” não resguarda Cristian de ter conflitos, sobretudo a partir do repertório e das atividades que desenvolve em sala de aula. A atualização do repertório utilizado nas suas aulas, uma vez que é crítico às/aos docentes que “preferem ficar retardatárias” ou utilizando repertórios que não comunicam com a “realidade” de estudantes, é parte importante das aulas de musicalização.

A escolha por levar músicas de matrizes africanas e músicas feitas por pessoas LGBTQIA+ como repertório a ser debatido com estudantes caracteriza a resistência não violenta de Cristian às normas operantes no ambiente em que atua, sendo, muitas vezes, punido por essa ação. As advertências que recebe por causa do repertório que escolhe trabalhar em sala de aula não lhe geram passividade; ao contrário, parecem impeli-lo a questionamentos, à resistência ainda mais desafiadora.

Os questionamentos tecidos por Cristian demonstram o exercício crítico que faz em relação às sanções que vive no conservatório. Elas são geradas por causa de sua determinação em levar “artista da comunidade LGBT”, na busca por igualdade, característica de sua resistência não violenta, e de sua responsabilidade em agir em sala de aula, abrindo “leque” de possibilidades de pessoas e suas músicas para estudantes. Sua resistência não violenta encontrou, na estabilidade de sua carreira, terreno fértil para se desenvolver.

A sua vontade de explicitar a comunidade LGBTQIA+ em suas aulas advém, sobretudo, do fato de ser integrante da comunidade, a qual considera seu “povo”, numa busca por tornar artistas LGBTQIA+ reconhecíveis, pois quer que sejam “visto[s] e escutado[s]”. A afirmação pública de si como integrante da comunidade LGBTQIA+ é a politização de sua própria abjeção (Butler, 2019a, p. 50). O enquadramento das obras compostas por artistas LGBTQIA+ indica o desejo por reconhecimento e a promoção de relações éticas, que só podem ser realizadas quando outras pessoas são “vistas” e “escutadas” (Butler, 2020, p. 254).

Nessa perspectiva, Cristian considera que ser integrante da comunidade LGBTQIA+ e identificar-se como um homem trans têm influência na sua maneira de dar aulas, de selecionar

repertório, de observar estudantes e zelar por seus “sonhos”, ou seja, ser um professor transmasculino parece afetar diretamente suas ações na aula e suas relações no ambiente em que trabalha.

8.3.3 Barreira da profissão: transfobia

No contexto do conservatório, Cristian narrou algumas “barreiras” na profissão que o impedem de desenvolver o trabalho com a qualidade e a segurança que gostaria de ter. Essas “barreiras” envolvem questões relacionais, ocasionadas pela transfobia e “hostilidade” de colegas de trabalho e de pessoas responsáveis por estudantes. As “barreiras” foram caracterizadas como “desafios [...] impostos pela sociedade escolar”.

Ao refletir sobre os limites gerados pelas “barreiras”, Cristian percebeu que há um “julgamento” na “sociedade escolar” que, automaticamente, não o considera uma “boa pessoa”, por pertencer à comunidade LGBTQIA+. Assim, ele analisou que, desde seu ingresso no conservatório como docente, foi “cortado nas asinhas. Elas estão cortadas até hoje. Elas permanecem cortadas”. Por isso, disse se sentir “limitado. [silêncio] Bem limitado, de várias formas”.

Ele analisou que as “barreiras” têm relação com a interpretação de outras pessoas sobre sua transgeneridade, pois, como disse: “o fato de eu ser um professor trans, é... eu, Cristian, não impõe limites por causa disso, mas os outros professores...”. Buscando compreender os ataques que recebeu, Cristian conjecturou que outros docentes se sentem ameaçados por ele e isso o limita.

Eles se sentem ameaçados e aí... Essas atitudes deles acabam me limitando demais da conta dentro da sala de aula. Então, assim... tem hora que eu tô nem aí. Tem que ensinar isso, vou ensinar mesmo. E tem dia que eu, infelizmente, né?, como qualquer ser humano, eu vou me sentir pra baixo, né? Então, não vou trabalhar aquilo ali, né? Fui silenciado, né? Então, tem dias e dias. Dependendo do dia, tô nem aí pra opinião dos outros. Não tô fazendo nada de errado. Tô levando conhecimento pra dentro da sala de aula e esse que é o meu papel. Não ligo. Sigo em frente. Tem dia que... Ai, não tem como. A gente não é de ferro.

Ele destacou que ingressou no conservatório como “outra pessoa”. Na época de seu ingresso no conservatório, em 2015, Cristian se identificava como uma “mulher lésbica”, mas não considerava que essa fosse uma “questão pro trabalho”. Ele rememora seu ingresso no conservatório: “fui respeitado, é... né?, enquanto meu gênero, enquanto a minha orientação

sexual e tudo mais”. Por isso, ao colocar-se em perspectiva, percebeu que, quando se identificava como “mulher lésbica”, era “mais fácil”, porque eram “mil flores”. Ele disse:

[...] eu não entrei lá me reconhecendo como pessoa trans. O meu... o tratamento que era direcionado pra mim, na época que eu me entendia apenas como mulher, comparando com hoje, eram mil flores [riso]. Era lindo! Nossa! Era como uma propaganda de margarina. Perfeito! Nossa!

Apesar de lembrar do período de seu ingresso na instituição como “mais fácil”, Cristian lembrou de uma única situação em que foi mal interpretado devido à sua orientação sexual. Na situação rememorada, ele narrou ter impedido uma aluna de agredir fisicamente outra pessoa dentro do conservatório. Ao segurar a menina pelo braço, “alguém interpretou isso de forma errada”, como se ele “estivesse agarrando a menina à força”. Ele lembrou que foi chamado à atenção por um dos gestores que atribuiu a ação à sua orientação sexual e o proibiu de “agir dessa forma”.

A partir do momento que entregou sua documentação retificada na diretoria do conservatório e informou seu novo nome e pronome, Cristian contou que “não [teve] um dia de paz” no seu ambiente de trabalho. Ele afirmou: “a paz que eu tinha enquanto eu me identificava apenas como mulher lésbica, ela sumiu, quando eu me identifiquei, quando eu me apresentei como homem trans”.

Cristian refletiu que teria sido melhor se ele tivesse “chegado lá como um homem trans”, pois considerou que não teria sofrido as violências que começaram a fazer parte de seu cotidiano de trabalho, ao transicionar o gênero. Ele contou que, no início de sua transição, foi “tolerante”, pois esperou que suas/seus colegas se acostumassem com seu novo nome e pronome, dando-lhes uma “chance”, mas que, depois de alguns anos de transição, ainda há erros e transfobias.

Ele narrou que alguns de seus colegas de trabalho que, antes da sua transição, o ignoravam e “fingiam que [ele] nem tava ali”, foram solidários e se dispuseram a conversar, caso ele sofresse “algum assédio”, mas outros docentes “viraram outras pessoas” e “começaram a ser hostis”. Cristian relatou que alguns colegas docentes começaram a implicar com ele, “por motivos idiotas que nem cabem ser levados à direção, à administração da escola¹³⁴ que seja”. Ele mencionou que não teve apoio da gestão do conservatório no período inicial de sua transição de gênero.

¹³⁴ Cristian refere-se ao conservatório como “escola”, pois acredita que “nós somos uma escola, como qualquer outra, né?, só que de música”.

A situação de “reconhecer a verdadeira face, né?, dessas pessoas” foi um processo “triste” para ele. Cristian contou: “foi nesse processo que eu realmente conheci, ali, quem era amigo e quem era colega de trabalho, e também quem eram as pessoas que eu TENHO que conviver com o trabalho”. Assim, considerou ser “grave” o fato de ter apenas duas ou três pessoas de confiança, no quadro de quase 80 funcionários/as do conservatório. Ele analisou que isso reflete a quantidade “gritante” de professores “conservadores” atuando no conservatório.

A pequena rede de apoio que tem em seu ambiente de trabalho o fez refletir sobre a solidão que adveio com a assunção de sua transgeneridade e a necessidade de “sobreviver nessa selva”.

E, infelizmente, quando a gente é trans, a primeira coisa que a gente tem que ter ciência é: “olha, é você sozinho”. No final das contas, é com todo mundo, independente do gênero. É você por si próprio. É você que tem que cuidar de você e você tem que aprender a sobreviver nessa selva aí de alguma forma. E não é diferente pras pessoas trans. Só é mais difícil, mas não é diferente.

Cristian rememorou a “primeira hostilidade” que sofreu no ambiente de trabalho. Ele narrou que, ao entrar no banheiro masculino, encontrou “a pessoa mais preconceituosa que tinha na escola”, que lhe “olhou bem feio” e saiu “vestindo as calças”. Ele contou ter permanecido no banheiro, mas que ouviu “berros” da pessoa, que tinha saído para ir à direção

E fui chamado pra conversar [na direção do Conservatório]. Conversei.

Pessoa: – Tararará, porque você entrou no banheiro errado...

Eu: – Como assim, entrei no banheiro errado?

– Não, porque, né?... Você não entrou no banheiro feminino?

Eu: – Não! Entrei no banheiro masculino.

– Ah, uai. Fulano tá doido. Fulano falou que cê entrou no banheiro errado.

Eu: – Não! Entrei no banheiro certo. Não é no banheiro masculino que eu tenho que entrar?

Falou: – É, sim, no banheiro masculino. Vou puxar na câmera.

Entre no banheiro masculino, tá? [riso] A pessoa da direção da escola constatou. Banheiro certo. Não tem nem o que ver.

– Se eu sou... se eu me identifico como homem, eu tenho que entrar aqui, não é?

– É aqui mesmo que você tem que entrar.

– Então, quem tá errado?

– Fulano.

E o que que aconteceu com o Fulano? Nada! [pausa] Fulano tá lá até hoje me perseguindo.

Cristian observou que os casos de transfobia que passou a sofrer não podem ser justificados por uma confusão na leitura social de sua identidade de gênero, uma vez que “não tem como olhar pra [sua] cara, [lhe] chamar de outro nome, tratar com outro pronome. É

impossível”. Ele analisou que as transfobias são escolhas da pessoa que as promove e comparou o ato transfóbico a uma “escuridão idiota”.

A hostilidade de alguns de seus colegas de profissão e a solidão que afirmou sentir fazem com que perceba o conservatório de forma diferente da maneira que percebia anteriormente. Cristian considerou que é um ambiente de “pressão” e “opressão”.

Você já entra lá e você já sente aquela [mãos tensionadas fazendo movimento que sai da lateral do corpo para o centro, o que pode indicar aperto, compressão ou sufocamento]... pressão te esmagando. Infelizmente, ainda é assim. Mudou bastante. Essa opressão está cada dia menos, mas ainda tem essa opressão lá dentro, naquela atmosfera toda de trabalho.

Cristian questionou os motivos pelos quais seu trabalho parece ser vigiado e invalidado por outras pessoas e também por ter sua vida pessoal exposta aos outros. Ele indagou:

Por que que, a partir do momento que... que eu me abri socialmente como uma pessoa trans, por que que eu tenho que abrir o resto da minha vida pro... pra sociedade inteira? O que que a sociedade tem a ver com a minha vida pessoal? [...] Por que que as pessoas têm que expor a minha vida, né? São coisas que não tem sentido, sabe? O que que vai mudar na vida do outro ele saber da minha vida pessoal? A pessoa... a língua dela vai cair se ela respeitar meu nome e o pronome? [...] São umas coisas que não têm sentido! [...] Às vezes, é isso que me tira do sério! Essa falta de sentido, de racionalidade, na forma que as outras pessoas nos tratam! [...] Deixa os outros viverem a vida em paz! Não tem ninguém cometendo nenhum crime aqui. Então assim, deixa a gente quieto!

Cristian afirmou continuar sofrendo transfobia por parte de alguns colegas de trabalho e que não tem esperanças de que elas diminuam. Ele indicou que as “questões de transfobia” que enfrentou “não têm como provar, porque elas vêm por parte de indiretas” e que não tem testemunhas que estejam do seu lado, pois “apoiam o abusador”. Ele sinalizou que tem intenção de denunciar as transfobias que sofreu para que “tanto questões administrativas sejam cumpridas, quanto [as] questões judiciais”. Ele contou que já comunicou sua intenção para a gestão do conservatório e alertou para as “questões” que ocorrem com ele, como uma forma de salvaguardar-se.

Cristian destacou que a transfobia não atinge somente a ele. Ele contou ter descoberto que um aluno trans “desistiu do curso, porque ele não era respeitado por alguns professores. Alguns professores, mesmo ele pedindo pra não chamar por um nome, continuavam chamando pelo nome”. Ele também contou ter percebido que outros alunos trans “sofreram transfobia dentro da escola” e analisou que evitar a transfobia é uma coisa “tão simples” e uma “questão

de respeito”, na qual “ou você respeita a pessoa ou você não respeita. Se você escolhe não respeitar, isso diz muito sobre o... o seu caráter”.

Sobre a relação com estudantes, ele considerou que sua transgeneridade não seja uma questão, “principalmente os alunos do pré, que estão na fase ali da pré-escola, eles não têm preconceito algum!”. No entanto, isso pode mudar conforme crescem. Cristian lembrou de um único caso em que sofreu transfobia praticada por um aluno. Ele narrou que, na ocasião, teve sua identidade de gênero questionada e invalidada por um aluno. Ele lembrou que o aluno lhe proferiu as seguintes palavras: ““Mas você não é homem. Você é mulher. Não sei que trem, mas não é assim. Você, você não é homem. Assim, você é... você nunca vai ser homem, porque você não nasceu assim. Meu pai falou que não é assim””.

Ao ser abordado dessa maneira, Cristian decidiu explicar sobre diferença e respeito, porque entendeu que esse era seu “dever como professor, de ensinar não só pra aquele aluno, mas, dentro daquela situação, dentro duma sala de aula inteira assistindo aquilo [...], ensinar que existem pessoas diferentes e que a gente deve respeitar essas pessoas”.

Então, Cristian foi convocado a comparecer à diretoria, que, após o episódio narrado, lhe proibiu de “corrigir os alunos” quanto ao seu próprio nome e seu gênero em sala de aula. Depois, ele soube que o aluno e sua mãe, que também era aluna do conservatório, não apareceriam mais nas aulas. O professor afirmou que, depois da situação narrada, não sofreu mais transfobias dentro da sala de aula, ainda que, algumas vezes, surjam comentários, em tom de brincadeira, sobre seu *binder*.

Apesar de não ter sofrido mais diretamente com transfobias em sala de aula após esse caso, Cristian lembrou de situações em que pais de estudantes cancelaram a matrícula de seus/suas filhos/os em suas aulas. Ao saber do cancelamento das matrículas, Cristian revelou ter se sentido “invalidado como ser humano”. Ele contou: “fui invalidado como pessoa, fui invalidado como professor. É... fui invalidado em todos os níveis possíveis de imaginar ali”.

Eu tive pais de alunos que cancelaram a matrícula dos alunos depois que souberam que eu era homens trans. Assim, era aluno que me amava! Aluno que... “Ah, o tio Cristian!” O aluno não tava nem aí quanto ao meu gênero. Eu cheguei dentro da sala de aula: “ah, lalala. Tio Cristian!”. “Então, tio Cristian é.” E a criança, ela é assim, ela não nasce com preconceito, ela é ensinada a ter. Então, o aluninho chegou em casa, né?, vários aluninhos chegaram em casa, contaram a novidade pra família e a família tradicional brasileira tirou esse aluninho do conservatório, né?, que não era moralmente correto pra esses alunos ter aula com o professor trans, independente da minha capacidade intelectual de ensinar. Isso foi muito triste, porque eu me vi... eu me vi reduzido ali a um... um pária.

Apesar das “barreiras” em sua atuação como docente, Cristian afirmou que não se vê “fazendo outra coisa”, porque a docência de música “é a [sua] vida, literalmente” e “ensinar música... ensinar [bate dedo na mesa, pontuando a palavra] é o que [sabe] fazer”.

A vigilância que sofreu como uma pessoa lésbica, a respeito de sua, então, orientação sexual, foi potencializada, transformando-se em violência transfóbica, no momento de sua apresentação de si como Cristian Enrique. Por isso, a sujeitidade construída por ele em sua entrada no conservatório como uma “mulher lésbica” foi imediatamente posta em disputa quando se tornou homem trans.

Os questionamentos sobre sua identificação como homem trans, a sugestão de que não é uma “boa pessoa” por pertencer à comunidade LGBTQIA+ e as “hostilidades” que passou a viver desde que transicionou o gênero foram interpretados como “barreiras” da profissão, promovidas pela “sociedade escolar”. As transfobias que começou a sofrer também foram institucionalizadas, tanto pela proibição que recebeu de não corrigir estudantes que errassem o seu nome e o seu pronome, quanto pelos cancelamentos de matrículas de estudantes. As represálias transfóbicas tornaram o conservatório em um ambiente de “pressão” e “opressão” para ele, o que pode ter sido intensificado ao perceber ter uma rede de apoio ínfima no seu local de trabalho.

Essas ações violentas fizeram com que Cristian se sentisse “invalidado como ser humano”, indicando que tanto sua “capacidade intelectual de ensinar” foi desconsiderada, quanto sua sujeitidade, interrompida. Ao romper com as expectativas cisheteronormativas, ele parece ter sido considerado uma abjeção no conservatório, um “pária”.

Ao tornar-se um ser abjeto no seu ambiente de trabalho, a vida de Cristian pareceu mais exposta, mais vulnerável à violência transfóbica, concretizada nas transfobias institucionalizadas e nas “hostilidades” de seus colegas de profissão.

8.3.4 Reconhecimento de si mesmo como professor em condições institucionalizadas

Apesar das situações de violência transfóbica, Cristian afirmou sentir-se reconhecido na profissão, sobretudo por estudantes. Ele considerou que o reconhecimento é um “presente” que recebe por ser professor de música e que “vale muito mais do que tudo aquilo, do que todo aquele... aquele sofrimento”. Assim, afirmou: “eu amo meus alunos”.

Cristian contou que existem algumas situações nas quais se sente reconhecido como professor de música, como quando ganha “cartinhas” ou quando escuta de suas/seus estudantes: “ai, essa aula, ela é gostosa, porque ela é diferente”. Ele comentou: “eu gosto de ser reconhecido

como o profe... Como é que é? [...] ‘Tio Cristian só faz doideira dentro da sala de aula.’ [risos] Gosto de escutar meus alunos falarem isso, porque, quando eles falam isso, eu sei que eles estão gostando da aula”.

Ele considerou que: “uma vez que a gente é professor, eu acho que acontece o fenômeno que a gente é professor em todo lugar. Principalmente quando você lida com crianças”. Cristian afirmou acreditar que, quando estudantes gostam de docentes, “aí, a gente vai ser professor da vida inteira”. Assim, o professor narrou se sentir reconhecido, inclusive, fora da sala de aula e afirmou que se sente realizado quando percebe que “os [seus] alunos têm algum orgulho de ter feito parte da [sua] vida, de alguma forma, ali”. Cristian afirmou sentir orgulho “gostoso” de suas/seus estudantes. Ele exemplificou o reconhecimento que recebe de uma de suas estudantes, uma senhora idosa que estuda no conservatório.

Toda vez que ela me vê, dentro ou fora do conservatório, “eu vou pedir pro professor me voltar lá pro primeiro ano que eu quero ter aula com Cristian de novo, que só o Cristian que sabe me ensinar.” Mas sério... é toda vez que ela me vê. Só que ela não fala isso de uma forma amistosa pra mim. Ela fala isso chamando a atenção dos outros professores. Ela fica indignada. Então, tipo assim... ela põe essa indignação dela em público. Aí, meu ego vai lá em cima, né? [sorriso]. [...] Aí, no cantinho, ela vem me chamar: “cê sabe que cê é meu professor preferido, né?”. Aí, assim... [sorriso] não tem como eu não me sentir orgulhoso e reconhecido de que eu, sim, sou um professor, é... e eu... eu gosto, eu admiro muito esse carinho que os alunos têm pra mim.

O reconhecimento que sente está intrinsecamente ligado à forma como estudantes o tratam, uma vez que considerou não existir “reconhecimento trabalhista” da parte do estado, porque o “governador [...] odeia profissionais da educação” e “invalida [a profissão docente] publicamente, né?, em todas as oportunidades que tem”. Por isso, apesar da ausência de “reconhecimento trabalhista”, Cristian afirmou trabalhar no Conservatório por “amor”, pois “ser professor de música, na rede estadual de Minas Gerais, atualmente, esse, sim, pode falar que é só por amor mesmo”.

Ao final de nossas entrevistas, Cristian sinalizou ter boas expectativas com a nova gestão do conservatório em que trabalha, pois tem se sentido mais seguro para atuar. Nesse contexto, ele afirmou ter começado a sentir orgulho de ser professor de música, um professor transmasculino. Ele compartilhou um comentário que fez em uma postagem no *Instagram* da Associação Nacional de Transexuais e Travestis (ANTRA) declarando ser “professor transmasculino de educação musical” e que isso o fez sentir orgulho.

Esses dias mesmo, até acho que no perfil da... da ANTRA, eles levantaram a questão de não terem educadores trans dentro da sala de aula, né? Não ter professora travesti, professora trans, professor transmasculino, de não ter. E aí, na hora, eu... eu ia comentar uma coisa. Acabei comentando outra. Eu senti um orgulho de ser professor trans de música! Aí, comentei lá: “professor transmasculino de educação musical aqui!” Então... me deu esse orgulho pela... uma vez na vida, eu senti orgulho de ser trans! [riso].

Ele também afirmou sentir orgulho da pessoa que tem se tornado atualmente. Cristian contou que, após anos de psicoterapia, se sente como “outra pessoa”. Ele disse: “Eu sou outra pessoa em vários aspectos, principalmente nos aspectos psicológicos. Não tem nem comparar... não tem como comparar. A minha saúde mental é outra. Tá em outro nível”. A sensação de ser outra pessoa lhe faz sentir orgulho, pois ele diz: “eu sinto que eu venci na vida! Pelo menos, em alguma coisa eu venci! [riso]”.

O reconhecimento como professor de música indica que Cristian tornou-se sujeito reconhecível pela sua docência e isso implica na forma como é tratado por estudantes que têm ou tiveram aulas com ele. Esse reconhecimento é interpretado como um “presente” e o motiva a continuar na profissão, uma vez que considerou não haver “reconhecimento trabalhista”, por parte do estado.

Apesar de ter se tornado um ser abjeto no conservatório em que atua, sobretudo sob a perspectiva de outros/as docentes cisgêneros/as, Cristian experiencia o orgulho de ser reconhecido como professor de música e considera que isso o fez “vencer na vida”.

8.4 SÍNTESE DA TRAJETÓRIA DO PROFESSOR CRISTIAN ENRIQUE

As experiências narradas por Cristian Enrique indicaram uma trajetória pela busca de conhecimento de si mesmo e pela coerência de suas ações pedagógicas a partir de suas próprias identificações. Em sua narrativa, é possível perceber movimentos sobre as memórias do período da sua infância, adolescência e adultez, em uma organização cronológica, o que pode sugerir que essas memórias já foram revisitadas, organizadas e significadas, sinalizando uma análise de si.

O caminho percorrido por Cristian para se inserir na docência de música remontou à sua formação musical, pois vinculou a escolha pelo curso de licenciatura em música à sua trajetória de vida. Ele considerou que, como começou a estudar música aos 9 anos, “alguma coisa de música deveria ter em [seu] trabalho”.

Ele compartilhou que havia o “desejo” de tornar-se professor de música, mas que precisou reprimi-lo. Por isso, seu ingresso no curso de licenciatura em música parece ter sido

contingencial, uma vez que ingressou no curso após saber da abertura de um polo EaD em sua cidade, quando já tinha tentado outros cursos na área de artes, em instituições públicas, e trancado o curso de administração, em uma instituição privada.

O período de ingresso no curso de licenciatura em música foi caracterizado por Cristian como uma “época” na qual estava “enganando” a si mesmo, por ainda não ter se percebido como uma pessoa LGBTQIA+. Essa ação de “enganar” a si permeou a lembrança realizada por Cristian, em que expôs cenas da transgeneridade na infância e na adolescência que foram significadas após sua transição de gênero. Com a narração das cenas, ele indicou sua percepção de “vida roubada”, pois somente na adultez pôde perceber-se e reivindicar para si a identidade de homem trans.

Sua transição de gênero ocorreu quando já estava trabalhando no conservatório, onde ingressou como uma pessoa lésbica. Ao transicionar o gênero, Cristian passou a experimentar situações de violência transfóbica no seu ambiente de trabalho, sendo a maioria delas promovidas por seus/suas colegas de trabalho.

Ser um professor transmasculino foi interpretado por Cristian como uma característica que o faz estar mais atento às/aos estudantes e ter responsabilidade com seus “sonhos”. Também por identificar-se como integrante da comunidade LGBTQIA+, Cristian afirmou buscar levar para as aulas músicas feitas por pessoas LGBTQIA+, com o objetivo de abordar questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, de forma “cuidadosa”. Ele também disse responder questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, quando estudantes o questionam diretamente.

Apesar das transfobias que passou a experimentar no conservatório e do “pavor” que sentia nas aulas de teclado quando criança, Cristian deseja tornar-se o “professor jovem legal” da aula “prazerosa”. Assim, desenvolve uma resistência não violenta em suas aulas, por meio do repertório e da promoção de debates nas turmas e busca atualizar-se, inclusive por meio da pós-graduação *lato sensu* em educação especial, o que indica o investimento que faz na carreira docente. O “pavor” do seu início dos estudos de música fez com que ele buscasse maneiras de deixar as aulas “dinâmicas”, pois afirmou lembrar o seu próprio período como estudante, e considerar os “sonhos” de estudantes. Assim, Cristian tem se sentido reconhecido por estudantes como professor de música e, para ele, isso é um “presente”.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender a trajetória de pessoas trans* e travestis para tornarem-se docentes de música. Para alcançar esse objetivo geral, estabeleci as seguintes questões: 1) Quais caminhos docentes trans* e travestis percorreram para se inserir na docência de música?; 2) Como docentes de música trans* e travestis negociam com a cisheteronormatividade em seus contextos de formação e/ou atuação profissional?; 3) Quais estratégias de regulação de gênero são desenvolvidas na atuação de docentes trans* e travestis?

Buscando atingir o objetivo geral e responder às perguntas estabelecidas, realizei entrevistas narrativas com três docentes licenciadas/o em música, sendo duas professoras travestis e um professor transmasculino, de março a abril de 2023. Como cada pessoa foi entrevistada em duas sessões, constituíram o material empírico desta pesquisa seis entrevistas. Frente ao encontro ético entre pessoas entrevistadas e entrevistadora, busquei, nessas sessões, estabelecer ambientes virtuais seguros, em que as duas entrevistadas e o entrevistado tiveram suas experiências e autoanálises acolhidas. Suas narrativas se constituíram como um ato ilocutório, uma forma de se construir por meio da ressignificação de suas memórias, expectativas, angústias, desafios, vitórias, potências e perspectivas. Tais narrativas refletem o momento das entrevistas, não sendo, portanto, permanentes, mas constantemente reelaboradas em um processo formativo contínuo (Butler, 2021c, p. 24).

Para analisar as entrevistas narrativas, baseei-me nos procedimentos da teoria fundamentada nos dados, na perspectiva de Kathy Charmaz (2009), e construí três capítulos de análise das narrativas, um capítulo para cada pessoa entrevistada. A decisão de reservar um capítulo de análise para cada pessoa entrevistada teve como objetivo preservar as singularidades das trajetórias de formação e atuação docente, bem como as temporalidades distintas de cada pessoa e sua transição de gênero. Esses capítulos tiveram os mesmos eixos temáticos, a saber: formação, transição de gênero e atuação. Esses eixos foram entendidos como constituintes da trajetória profissional docente de cada entrevistada/o.

Para compreender as narrativas em profundidade, mobilizei ideias de Judith Butler sobre heteronormatividade, conceito ampliado por transfeministas a partir da ideia de cisgeneridade (Bagagli, 2021; Dumaresq, 2016; Serano, 2007; Vergueiro, 2016), performatividade de gênero, sujeição, abjeção e precariedade (Butler, 1994, 2014, 2016, 2019a, 2019b, 2020, 2021a, 2021b, 2022a, 2022b, 2022c, 2023). Tais ideias dizem respeito à constituição de sujeitos inteligíveis, a partir de normas de gênero e de sexualidade.

O movimento teórico que partiu da performatividade de gênero às considerações sobre sujeitidade, abjeção e precariedade foi necessário para o aprofundamento analítico da docência de música experienciada pelas professoras travestis e pelo professor transmasculino, compreendendo a construção das identidades transgêneras e docentes em um contexto social mais amplo. Portanto, houve um movimento teórico que partiu do microssocial (a transição de gênero e a construção das identidades transgênera/travesti/transmasculina) para o macrossocial (a constituição da sujeitidade ou da abjeção, durante a formação e a atuação docente). Esse movimento auxiliou-me a compreender a “política da identidade” e o significado de “viver junto, em contato com as diferenças, algumas vezes em modos de proximidade não escolhida, especialmente quando viver juntos, por mais difícil que possa ser, permanece um imperativo ético e político” (Butler, 2023, p. 34).

Nestas considerações finais, tomando como base a análise das entrevistas narrativas realizadas, busco atingir o objetivo geral desta pesquisa, respondendo às três perguntas dele derivadas. Ainda que as narrativas sejam particulares e remetam a um “eu” em construção, nunca plenamente cognoscível (Butler, 2022c), percebi alguns pontos de encontro entre os dados, os quais serão apresentados a seguir.

A primeira pergunta desta pesquisa – quais caminhos docentes trans* e travestis percorreram para se inserir na docência de música? –, associa-se ao eixo formação. As narrativas das pessoas entrevistadas sobre suas próprias trajetórias revelaram que o caminho que fizeram até à docência de música teve início em seu envolvimento prévio com música, especialmente no estudo de instrumentos musicais. Suas narrativas, assim, tomaram como ponto de partida a iniciação ao instrumento musical, evidenciando como tal experiência as/o fez desenvolver o interesse pela área de música, quando ainda não haviam transicionado o gênero.

Ainda que tenham mencionado experiências negativas no início de seus estudos de instrumentos musicais, caracterizadas por “traumas” e por “pavor”, as três pessoas se mantiveram interessadas em se aprofundar nos estudos de música. Esse interesse não parece tê-las levado a escolher o curso de licenciatura em música, mas à área de música, como uma continuidade dos estudos de instrumentos já iniciados em outra fase de suas vidas.

Ária Rita e Luca afirmam que a escolha pelo curso de licenciatura em música foi pela falta de opção de ingressarem em um curso de bacharelado em seus respectivos instrumentos musicais, alaúde e violoncelo. Por isso, inicialmente, elas não tinham pretensões de exercer a

profissão docente, mas de se tornarem instrumentistas. Cristian escolheu o curso de bacharelado em piano, ainda que tenha afirmado ter reprimido o “desejo” de se tornar professor de música.

As entrevistadas afirmaram “detestar” as disciplinas pedagógicas ofertadas em seus cursos de licenciatura e vincularam esse desinteresse às suas experiências prévias na escola. Nessas memórias negativas e de incômodo, presentes nas narrativas de Ária Rita e Luca, o *bullying* esteve presente. Ele foi interseccionado tanto por questões de gênero, quanto por questões de sexualidade e questões raciais.

Essas narrativas vão ao encontro de considerações emergentes da literatura que indicam que a escola é um campo de tensões, por (re)produzir processos de vigilância e normalização de hierarquias de gênero e de sexualidade (Nery; Gaspodini; Peres, 2009; Santos; Rodrigues, 2014), o que reflete nas ações de estudantes, sujeitos que colocam em prática os discursos binários e normalizantes (Shimura, 2012), promovendo o *bullying*. No entanto, as narrativas das entrevistadas apontam diferentes temporalidades e dimensões da experiência escolar. Sendo assim, a escola pode ser entendida também como espaço de negociação das identidades e encontro com pares LGBTQIA+.

O entrevistado Cristian não narrou nenhum desinteresse por disciplinas pedagógicas durante sua licenciatura em música, o que pode guardar relação com o seu “desejo” em ser professor e também com a ausência, em sua narrativa, de memórias vinculadas ao *bullying* na escola.

Apesar das memórias negativas e incômodas da escola, Ária Rita e Luca, cada uma em circunstâncias particulares, ao longo de seus respectivos caminhos na graduação, vislumbraram a possibilidade de transição para a docência. Assim, começaram a se interessar pela educação musical, especificamente, pelo ensino de instrumento. Por isso, a inserção das três pessoas entrevistadas na profissão docente foi caracterizada de formas diferentes, tanto por percorrerem caminhos distintos em suas formações, quanto por guardarem intencionalidades diferentes em relação à profissão docente.

É importante destacar que, em relação às trajetórias de atuação docente, apenas Ária Rita ingressou na docência de música como uma professora travesti. Luca e Cristian transicionaram após estarem atuando como docentes de música, o que lhes ocasionou desafios, como as “podas” profissionais e a transfobia promovida pela “sociedade escolar”.

Algumas lacunas na formação inicial das três pessoas entrevistadas foram narradas, como a abordagem de conteúdos relacionados ao gênero e à sexualidade em seus cursos de licenciatura em música, tendo sido narrado o debate sobre os temas apenas em uma situação

específica, no caso de Ária Rita; e a compreensão do ensino de música para diferentes faixas etárias, conforme narrado por Cristian. Essas lacunas podem ter impactado no desenvolvimento de suas atuações docentes.

No que concerne à primeira pergunta, considero que os caminhos percorridos pelas professoras travestis e o professor transmasculino são similares em relação ao início da formação musical, com o estudo de algum instrumento musical, e à consequente escolha pela área de música, mas diferem na motivação para o ingresso no curso de licenciatura e com a própria atuação docente, o que pode ter tido influência no envolvimento com a licenciatura. No entanto, as três pessoas parecem ter aproveitado oportunidades de inserção na docência, cada uma em um contexto específico, ocasionando uma mudança na motivação em tornar-se docente.

Portanto, os caminhos percorridos pelas pessoas entrevistadas para se inserirem na docência de música foram moldados por uma interação entre suas experiências pessoais e as oportunidades que surgiram ao longo de suas trajetórias. Essas diferenças na forma como ingressaram na licenciatura em música e como vislumbraram a possibilidade de tornarem-se docentes refletiram diretamente em seus objetivos profissionais, na construção de suas identidades e no reconhecimento como docentes de música.

A segunda pergunta desta pesquisa – como docentes de música trans* e travestis negociam com a cisheteronormatividade em seus contextos de formação e/ou atuação profissional? –, vincula-se ao eixo transição de gênero.

As narrativas das três pessoas entrevistadas revelam que cada uma experimentou a transição de gênero de maneira única, em momentos diferentes de suas vidas, caracterizando a transição como um evento singular. O contato com pares LGBTQIA+ possibilitou a exploração de identidades e formas de ser. No entanto, essa jornada de autodescoberta foi marcada tanto pela violência emergente quanto pela busca de redes de apoio.

Todas as entrevistadas e o entrevistado relataram ter se percebido como crianças diferentes de outras crianças, uma experiência que refletiu a precariedade vivida desde cedo. Essas memórias, originadas em cidades de pequeno ou médio porte, na década de 1990 e início dos anos 2000, foram moldadas por um contexto de redemocratização, estigmatização da AIDS e violência contra travestis e “homossexuais”¹³⁵. A ausência de representações positivas de

¹³⁵ Seria anacrônico considerar a sigla LGBTQIA+ para casos da década de 1990, uma vez que, o ativismo da época procurava visibilizar a sigla GLT (*gays*, lésbicas e travestis), sendo substituída por GLS (*gays*, lésbicas e simpatizantes) e, em 2008, por LGBT (Facchini; França, 2009). A partir de 2013, surgiram outras versões como LGBT+, LGBTQIA+, LGBTIA+, LGBTQIAPN+ (DE LGBT A LGBTQIAPN+, 2023).

transgeneridade ou travestilidade, além da estigmatização das poucas referências LGBTQIA+ existentes, influenciou significativamente a construção de suas identidades.

As transições de gênero evocaram tanto a falta de referências quanto as alianças estabelecidas com pessoas LGBTQIA+ em fases posteriores de suas vidas. Ária Rita, por exemplo, reconheceu sua identidade travesti ao longo da adolescência e início da fase adulta, após experimentar o gênero através de sua persona *drag*. Luca, tendo como referências profissionais do sexo e a *drag queen* Vera Verão, iniciou sua transição após buscar entender os incômodos relacionados ao gênero. Cristian, inicialmente identificado como “mulher lésbica”, se descobriu homem trans na fase adulta, com o auxílio de seu terapeuta e pessoas amigas.

As três pessoas entrevistadas narraram ter experienciado a emergência da violência conforme foram transicionando o gênero, em diferentes etapas de suas vidas. Essa violência foi percebida na mudança na relação com outras pessoas, acompanhada da sensação de medo. Ao romper com expectativas cisheteronormativas, as três pessoas entrevistadas tiveram suas vidas mais expostas à violência, justamente pela apreensão do caráter precário de suas vidas. Por isso, é possível afirmar que, ao transicionar o gênero, elas e ele foram impelidas/o à zona de abjeção, tornando-se sujeitos cada vez menos viáveis. Essa violência de gênero foi interseccionada com outras violências, como o racismo e a xenofobia. Isso indica que categorias sociais da diferença estão articuladas, não sendo possível experienciá-las separadamente.

Sobre a negociação com a cisheteronormatividade em seus contextos de formação, foi possível observar a elaboração de negociações na trajetória de Ária Rita e Luca. A transição de gênero parece ter modificado a relação com a graduação em música, no caso de Ária Rita, e com o fazer musical nas vidas das entrevistadas.

Como a única entrevistada que transicionou no período de graduação, Ária Rita começou a ausentar-se das aulas de seu curso, preferindo cursar disciplinas em outros departamentos, por causa da indiferença advinda de colegas e docentes acerca de sua transição, o que evidenciou a falta de apoio e compreensão sobre a transgeneridade no seu curso de licenciatura em música. Entendo que a negociação com a cisheteronormatividade realizada por ela aconteceu tanto por meio da fuga do seu curso de licenciatura, caracterizado como um ambiente “careta”, quanto pela denúncia da própria norma, realizada em uma Assembleia do curso, em que fez uma fala pública expondo a violência silenciosa que estava sofrendo e reivindicando o direito de ser chamada pelo seu nome. Assim, Ária Rita não apenas se afastou fisicamente do ambiente “careta”, mas também confrontou a situação ao expor sua experiência, o que demonstrou uma resistência não violenta à cisheteronormatividade.

Ária Rita e Luca caracterizaram o “meio da música” ou o “universo musical” como sendo “normativo”, “masculino”, “muito hierarquizado, muito autoritário”, “muito heteronormativo”, “supermachista e sexista”. Nesse meio, elas pareceram perceber que suas travestilidades se configuravam como uma evidência da precariedade.

Para a minimização da condição precária, ambas investiram em ressignificar a música que faziam, pois pareciam ter como objetivo enxergar-se em suas próprias práticas musicais. Assim, desenvolveram experimentações musicais por meio de alianças com outras pessoas. Por isso, a travestilidade em relação com a música foi caracterizada como “potência” ou mesmo uma justificativa para se interessar mais pela música antiga, no caso de Ária Rita. Essas experiências corroboram com a ideia de que a música é parte integrante da identidade de pessoas trans* (Fisher, 2020; Shane, 2020; Silveira, 2018).

Considero que a mudança da relação com a música ao transicionar o gênero pode estar relacionada à própria identidade profissional das pessoas entrevistadas, uma vez que Ária Rita e Luca guardavam o desejo de ser instrumentistas, por isso a música que faziam passou por um processo de ressignificação. Essa ressignificação pode ser entendida como uma negociação com a cisheteronormatividade, uma vez que elas perceberam que suas travestilidades pareciam estar à margem no “meio da música”.

Por outro lado, Cristian, afirmou que sua relação com a música não foi afetada pela sua transição de gênero, o que entendo como consequência de sua própria construção da identidade profissional como docente, pois, nas narrativas, não sugeriu querer atuar como músico, mas como professor de música.

Sobre a negociação com a cisheteronormatividade em seus contextos de atuação profissional, as três pessoas narraram experienciar a violência após a transição de gênero, ainda que, em geral, não a tenham experienciado em sala de aula, salvo uma situação narrada por Cristian. Por isso, para serem sujeitos viáveis nos contextos em que atuam, parecem ter precisado estreitar suas relações profissionais, pois a relação com outras/os docentes e com o contexto profissional constitui parte fundamental do reconhecimento.

Essas relações podem ser entendidas como parte constituinte de uma rede de apoio profissional, que apenas Ária Rita narrou ter, chamada de *mutuals*, que a deixa sempre em contato com outras/os docentes de música que atuam de forma virtual. Essa rede se estabelece como uma aliança com outras/es/os docentes de música que atuam on-line para minimizar a precarização. No caso de Cristian, que está inserido em uma instituição, a relação com outras/os docentes se constitui como um desafio para a própria atuação, uma “barreira” na profissão. Luca

não indicou ter relações com outras/es/os docentes de música. Portanto, interpreto que, para ela, não há nenhum tipo de rede de apoio profissional docente.

Essas redes de apoio ou a falta delas estão intimamente relacionadas à experiência de violência transfóbica enfrentada por essas pessoas, que expõe a marginalização à qual as pessoas trans* e travestis são submetidas na socialização, indicando a distribuição desigual da precariedade. Essa violência foi observada como emergente nas trajetórias de Luca e Cristian, que transicionaram após já estarem inseridas na profissão docente. A violência transfóbica fica evidente na maneira de se relacionar com colegas de profissão ou na dificuldade de captar alunos. Luca, que trabalhava em escolas especializadas e em projetos sociais, percebeu “podas” profissionais ao transicionar o gênero e afirmou ter dificuldades na captação de alunos, o que considerou ter relação com sua travestilidade. Cristian, que ingressou no conservatório como “mulher lésbica”, percebeu que seus/suas colegas de profissão e os/as responsáveis por estudantes lhe foram “hostis” quando transicionou o gênero. Por isso, percebeu que a violência transfóbica tem feito parte de seu cotidiano de trabalho.

Considerando que a docência é uma profissão feminilizada (Louro, 1997; 2017), é fundamental reconhecer que “as relações estabelecidas entre travestis, transexuais e transgêneros e a escola [e outras instituições de ensino] também se mostram bastante prejudicadas” (Peres, 2009, p. 245), seja como docente, seja como estudante. Isso porque as instituições de ensino podem reificar “[...] modelos sociais de exclusão por meio de ações de violência (discriminação e expulsão) ou de descaso [...]” (Peres, 2009, p. 245). Assim, compreendo que as trajetórias de Ária Rita, Luca e Cristian corroboram com a literatura que indica que a presença de docentes trans* e travestis pode provocar impactos significativos em sujeitos envolvidos no processo educativo (Almeida; Mota, 2009; Franco, 2009; 2013; Reidel, 2013; Santos, 2015; Torres, 2010; 2012; Torres; Prado, 2014).

Pelas violências narradas em seus contextos de atuação profissional, entendo que o reconhecimento como docentes de música não é pleno para as três pessoas entrevistadas da pesquisa. Ária Rita afirmou ser reconhecida como professora de música, mas se sente desvalorizada na profissão, devido às “piadinhas” que recebe na *internet*, principal meio de divulgação de seu trabalho. Cristian afirmou ser reconhecido como professor de música, mas esse reconhecimento está atrelado apenas às demonstrações de carinho que estudantes têm por ele, o que lhe parece ser uma experiência recompensadora do esforço que faz para existir na instituição, pois, em relação às/ aos outras/os docentes e pessoas responsáveis por estudantes, Cristian narrou se sentir “invalidado”, um “pária”. Luca afirmou não se sentir reconhecida como

professora de música, por não estar conseguindo captar alunos, mas disse que outras pessoas a reconhecem como artista.

Sobre a segunda pergunta, considero que a negociação com a cisheteronormatividade é um elemento constante nas narrativas apresentadas, evidenciada pela violência vivenciada após a transição de gênero. Compreendo que as negociações com a cisheteronormatividade se manifestaram em diferentes situações e de diferentes formas, ilustrando como a norma permeia suas trajetórias e desafia seu reconhecimento como docentes de música. As negociações feitas por Ária Rita e Luca com o seu fazer musical foi de resignificação da ação. Já as negociações feitas por Ária Rita em seu contexto de formação foram de fuga, contestação ou denúncia da norma. Em contextos de atuação profissional, as negociações realizadas buscam o desenvolvimento de relações com outras pessoas aliadas ou LGBTQIA+, por meio de redes de apoio, o que pode impactar seu reconhecimento como docentes de música.

Portanto, as trajetórias das pessoas entrevistadas indicam que a negociação com a cisheteronormatividade é uma resposta à violência transfóbica e um processo contínuo que influencia sua identidade e reconhecimento profissional, pois o reconhecimento delas/dele como docentes de música parece não ser pleno.

A terceira pergunta desta pesquisa – quais estratégias de regulação de gênero são desenvolvidas na atuação de docentes trans* e travestis? –, associa-se ao eixo atuação profissional. As três pessoas entrevistadas podem ser compreendidas como pioneiras nas atividades que desenvolvem, pois não mencionaram nenhuma outra/e/o docente trans* ou travesti que lhes inspirasse em suas respectivas áreas de atuação, como o ensino de instrumento e a “musicalização”, o que pode transformar suas atuações docentes em experimentações com a docência.

Essas experimentações estão ligadas às primeiras experiências com aulas de instrumentos musicais, caracterizadas pelos “traumas” e pelo “pavor”, que podem ter se tornado exemplos do que Cristian e Luca não querem fazer na sala de aula. Assim, ele e ela afirmaram buscar inovações e atualizações, para construir um “lugar gostoso” ou uma “aula prazerosa” por meio do ensino de música, que não reproduzam suas experiências de iniciação musical. Ária Rita, apesar de não ter narrado “traumas”, retorna para o ponto de partida de sua trajetória com a música, o alaúde, e se dedica também à construção de um espaço seguro para as aulas de música. Esse espaço seguro, “lugar gostoso” ou “aula prazerosa” são também entendidos como “terapêuticos”, tanto para a docente que experiencia a aula, no caso de Luca, quanto para estudantes LGBTQIA+, conforme narrado por Ária Rita. Para a construção de ambientes

acolhedores na aula de música, são considerados a relação entre docentes e estudantes, os objetivos do ensino e os conteúdos abordados nas aulas. Apesar da violência que experienciam em suas trajetórias, as pessoas entrevistadas respondem de forma não violenta por meio do ensino de música.

As relações entre as/o docentes e estudantes está vinculada tanto ao contexto profissional em que estão, quanto às suas próprias identidades travestis ou transmasculina. Nos casos de Ária Rita e Luca, que ofertam aulas particulares de música, as pessoas que as buscam querem ter aula com elas, indicando uma seleção prévia, realizada por estudantes, o que torna a relação diferente do que seria em uma aula num espaço institucionalizado, como o contexto em que Cristian está inserido.

Essas relações parecem refletir nos objetivos de suas aulas de música que, por sua vez, parecem estar atrelados aos contextos em que as atividades de ensino se desenvolvem. Nas aulas particulares de música ofertadas por Ária Rita e Luca, há a busca por atender à demanda de estudantes/contratantes. No entanto, ambas se diferem quanto ao propósito do ensino. Luca afirmou não “vender aulas” para fazer com que estudantes passem em provas, mas deseja que estudantes possam “se expressar, tirar uma onda”. Ária Rita afirmou ofertar aulas preparatórias para provas específicas, bem como cursos assíncronos, além das aulas de instrumento, e reiterou que “o interesse do aluno é o que interessa no fim”, indicando que seu propósito está amalgamado ao interesse de estudantes/contratantes.

Enquanto Ária Rita e Luca exercem a docência de música a partir da demanda de estudantes, Cristian adota uma abordagem distinta em sua prática docente. Ele parece vincular os objetivos ao que ele quer proporcionar em suas aulas, como a inclusão, o zelo pelo “sonho” de estudantes, a promoção de repertório próximo da realidade discente e a formação de pessoas que saibam “debater música”. O propósito de sua docência não é “formar um músico que saiba ler partitura de cor e salteado”, mas uma pessoa que saiba debater sobre música, conhecendo amplo repertório.

As três pessoas entrevistadas parecem considerar a influência de suas transgeneridades/travestilidades na docência de música, ainda que Ária Rita e Luca não considerem gênero e sexualidade como conteúdos constituintes da aula de música. Apenas devido à maioria de seus/suas estudantes pertencerem à comunidade LGBTQIA+, Ária Rita afirmou que comentários relacionados às questões de gênero e sexualidade entram, “*en passant*”, em suas aulas, transversalizando a ação. Além disso, Ária Rita ressignificou a música

que faz, considerando a música antiga como *queer*, o que pode refletir como uma estratégia de adaptação que lhe permitiu encontrar um espaço mais acolhedor para sua identidade.

Luca afirmou achar que gênero e sexualidade não têm a ver com o “fazer musical”, por isso, disse tecer comentários apenas quando algum/a estudante traz o assunto à tona ou comete alguma transfobia, porque entende ser uma “responsabilidade social”. Luca parece focalizar, em suas aulas de música, o “universo sonoro”. Luca afirmou propor a improvisação livre para as aulas que oferta. A improvisação livre é entendida como “uma proposta de aula não convencional”, executada por uma “pessoa que tem um corpo não convencional”, com um instrumento que também não é convencional”, o que parece dificultar sua captação de alunos.

Entendo que a ação de não considerar as discussões de gênero e sexualidade como inerentes à aula de música ou como conteúdos específicos da aula pode ser estratégica, pois indicaria uma tentativa de distanciamento desses temas da prática pedagógica, promovendo o entendimento do ensino de música vinculado apenas à sua dimensão sonora. Sendo assim, compreendo que as questões de gênero e de sexualidade podem se tornar invisíveis quando se pensa a música só a partir do som.

Compreendo que esse possa ser um dos efeitos da sujeição, ao menos parcialmente, uma vez que, para continuarem sendo reconhecíveis como docentes de música, é necessário manterem-se na subordinação às normas, porque “[a] sujeição é o efeito paradoxal de um regime de poder em que as próprias ‘condições de existência’, a possibilidade de continuar como ser social reconhecível, requer a formação e a manutenção do sujeito na subordinação (Butler, 2022a, p. 36).

Cristian afirmou abordar questões de gênero e sexualidade na aula, apesar de não ter tido discussões sobre esse tema na graduação, o que se aproximaria da proposta de “enviadescimento” da aula de música (Oliveira; Farias, 2020). Ele afirmou abordar os temas quando estudantes perguntam sobre o conteúdo e também quando leva músicas feitas por pessoas LGBTQIA+ para as aulas, para ampliar o repertório de estudantes, o que entendo como uma forma de resistência não violenta. Essa ação não violenta emerge como uma resposta à própria violência vivida por ele no conservatório. Assim, Cristian parece levar o repertório de artistas LGBTQIA+ e músicas de matrizes africanas para “[...] analisar as operações de exclusão, de rasura, de violenta forclusão, de abjeção [...]” (Salih, 2022, p. 114). Ele parece celebrar a diversidade de gênero e de sexualidade em suas aulas de música.

No entanto, ao tentar “enviadescer” (Oliveira; Farias, 2020) a aula de música, apresentando artistas LGBTQIA+, Cristian é chamado à atenção. Por isso, compreendo que nas

situações em que tentam distanciar-se da tradição do ensino de música, seja pela improvisação livre, seja pela inclusão de artistas LGBTQIA+, seja pela inclusão de músicas de matrizes africanas, tornam-se menos reconhecíveis como docentes de música.

As três pessoas entrevistadas não relataram situações de transfobia que lhes aconteceram durante suas aulas, exceto um caso único narrado por Cristian. Dessa forma, a construção ativa de ambientes acolhedores parece funcionar, mas não as/o blindas das transfobias que aparecem em outros lugares, fora da aula de música.

A respeito da terceira pergunta, portanto, considero que há uma busca ativa pela construção e manutenção de ambientes acolhedores na sala de aula, contemplando aspectos como os objetivos e propósitos do ensino, os conteúdos abordados nas aulas e a relação entre docentes e estudantes. A construção de ambientes acolhedores está em consonância com a literatura sobre transgeneridade e educação que indica que docentes trans* e travestis buscam transformar seus ambientes de atuação profissional em locais de pertencimento e de reconhecimento de si (Davi; Bruns, 2012; Dias; Carvalho; Oliveira, 2016; Modesto, 2017; Passos, 2019; Moreira, 2020).

Esses ambientes acolhedores promovem uma segurança para as pessoas entrevistadas, pois, em geral, a violência transfóbica não é promovida. Assim, compreendo que, em geral, nesses ambientes, as/o docentes não precisam regular a si mesmas/o em relação ao gênero, conforme a cisheteronormatividade, tal como explicitado em Bartolome e Stanford (2018), ainda que o uso feito por Cristian do *binder* possa ser entendido como uma possível estratégia de regulação de gênero no ambiente de trabalho e, por consequência, na aula de música.

A análise das trajetórias, negociações com a cisheteronormatividade e estratégias de regulação de gênero de Ária Rita, Cristian Enrique e Luca D'Alessandro ofereceu uma perspectiva sobre os desafios enfrentados por docentes trans* e travestis na docência de música. Suas experiências indicaram não apenas as dificuldades presentes em suas carreiras, mas também as maneiras como as professoras e o professor afirmam suas identidades e atuam em seus ambientes de trabalho.

Assim, com base no exposto, considero ter alcançado o objetivo geral da pesquisa, qual seja: compreender a trajetória de pessoas trans* e travestis para tornarem-se docentes de música. Com as narrativas, pude perceber “um conjunto de relações possibilitadoras e dinâmicas que incluem suporte, disputa, ruptura, alegria e solidariedade” (Butler, 2023, p. 34). O foco das narrativas esteve mais na dimensão pessoal e menos na profissão, uma vez que observei que há elaborações de estratégias para existir como pessoa no mundo simultaneamente à construção

da profissão. Em geral, as três pessoas entrevistadas parecem fazer movimentos relacionais, apontando mais para o desenvolvimento de novas formas de se relacionar entre pares e com estudantes, do que para elaborar novas perspectivas, conteúdos ou propósitos para a aula de música.

Desse modo, considerando que há disputas nos processos de reconhecimento de si como sujeitos inteligíveis e docentes possíveis de música, os processos de abjeção parecem ser renovados nas trajetórias das três pessoas entrevistadas, porque a abjeção parece estar sempre à espreita. Por isso, entendo que elas e ele não são “sujeitos da diversidade”, mas possivelmente abjetas devido à diferença.

Considerando que a constituição do sujeito é um processo dinâmico, (re)constituído no decorrer do intercâmbio social (Butler, 2020, p. 200), compreendo que as dimensões pessoal e relacional se destacaram, o que evidencia a delimitação do foco desta pesquisa, uma vez que não houve discussão sobre profissionalidade e questões deontológicas da profissão docente.

Com as narrativas, pude perceber que houve emergência para alcançar a existência de si como pessoa trans* ou travesti, antes do início de sua atuação docente, no caso de Ária Rita, ou durante a atuação docente, nos casos de Luca e Cristian. Assim, para existir como docente de música, é necessário manejar, em um processo contínuo, a própria existência como sujeito, negociando com pessoas constituintes do processo educativo e com o contexto em que estão inseridas/o.

Acredito que este trabalho evidencia a presença, a trajetória e a atuação de pessoas trans* e travestis na docência de música, um campo em que tais identidades ainda são pouco visibilizadas, compreendidas e discutidas. Ao investigar o processo de tornar-se docente, o estudo expõe as particularidades e os desafios enfrentados por essas pessoas no exercício da profissão, fornecendo subsídios para a compreensão das suas trajetórias e práticas pedagógicas. Evidencia também a construção de ambientes acolhedores nas aulas de música e nos contextos em que são realizadas, bem como as estratégias de resistência não violenta à cisheteronormatividade. Considero que esta tese pode também contribuir com o entendimento da constituição da subjetividade na atuação docente de música, sobretudo àquela colocada em disputa por evidenciar a cisheteronormatividade.

Por fim, sugiro, para estudos futuros, investigações sobre a intersecção entre profissionalidade e transgeneridade/travestilidade, a presença de violência de gênero e de sexualidade no ensino de música, os aspectos éticos que transversalizam a ação docente e/ou o

ensino de música e a análise de outras categorizações sociais como raça, classe, deficiência e geração, adicionadas ao gênero e à sexualidade, na docência de música.

As narrativas de Ária Rita, Luca D'Alessandro e Cristian Enrique, entrevistadas e entrevistado, foram construídas a partir de suas trajetórias. Estas refletiam o momento das entrevistas em que foram concebidas. Em um movimento de encerrar a pesquisa, busquei conhecer como elas e ele estão um ano após a realização das entrevistas, por entender que a trajetória delas e dele continua. Por meio de troca de mensagens nas redes sociais e mesmo acompanhando as postagens das três pessoas entrevistadas, é possível afirmar que elas e ele estão experienciando situações que já haviam sido sinalizadas nas narrativas.

Ária Rita mudou-se de cidade e foi aprovada em um mestrado em alaúde, na cidade de Genebra. Ela disse continuar “adorando”¹³⁶ as aulas que oferta e que tudo continua “igual”. Ela afastou-se do *X/Twitter* e investiu na divulgação no *Instagram* de suas aulas on-line, promovendo uma discussão sobre gênero na música antiga, citando compositoras e trovadoras dos períodos renascentista e barroco. Ela também foi reconhecida e citada pela Laerte, artista que ela mesma citou durante a realização das nossas entrevistas.

Luca D'Alessandro mudou-se de cidade e está morando em Tatuí (SP), onde trabalha no Conservatório da cidade como assistente de gerência. Ela tem desenvolvido experimentações em festivais e apresentações com o violoncelo e promovido oficinas de escuta em parques ecológicos, por meio de seu projeto “Ecoares”. Ela está cursando doutorado em Música, Linguagem e Sonologia, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), realizando assim um desejo sinalizado durante nossas entrevistas, e tem investigado a “travestilidade como potência nos processos criativos em música”¹³⁷.

Após o desenvolvimento das estratégias para “captação de alunes” e a desmotivação que sentia, ela decidiu se “ausentar das aulas”, deixando o “amor de lecionar na gaveta”, o que promoveu o seu distanciamento da atuação docente. Os desafios de Luca parecem ser outros, como conciliar o trabalho no Conservatório de Tatuí e a realização do doutorado na UNICAMP, a realização de trabalhos criativos e a provável transição de carreira, pois pretende ir para a produção cultural ou para a psicologia. Luca compartilhou uma nova experiência em sua vida: a vivência da maternidade compartilhada com sua companheira.

Em trocas de mensagens pelo aplicativo *WhatsApp*, em 19 de agosto de 2024, Cristian Enrique me contou que “pouca coisa mudou”. Contou estar investigando transfobias

¹³⁶ Recortes do depoimento enviado por mensagem de texto, no *Instagram*, no dia 28 de agosto de 2024.

¹³⁷ Depoimento enviado por mensagem de áudio, no *Instagram*, em 19 de agosto de 2024.

direcionadas a ele que têm sido promovidas em instâncias superiores. Ele afirmou continuar a sofrer transfobias de colegas de instituição e tem dificuldades de acionar a justiça por ausência de provas a seu favor ou testemunhas, como já havia sinalizado durante as nossas entrevistas.

EPÍLOGO

Neste epílogo, narro minha formação como pesquisadora do tema gênero e sexualidade em educação musical, explicitando o que vivi e aprendi no percurso doutoral, enquanto uma pessoa cisgênera. Por isso, peço licença, pessoa leitora, para narrar as minhas experiências ao longo dessa trajetória.

Esta pesquisa começou em 2020, ano marcado pela pandemia de COVID-19 e pelo fortalecimento da extrema direita no mundo e no Brasil. Assim, durante o período, houve a promoção institucionalizada do discurso de ódio contra mulheres e a população LGBTQIA+, a vigilância constante de docentes que promovem a discussão sobre gênero e sexualidade, para garantir um ensino “neutro”, e ataques executados pelo Governo Federal contra pesquisas acadêmicas que abordavam questões de gênero e sexualidade, que deixaram marcas em pesquisadoras/ies/es, estigmatizando-as/es/os.

Nesse contexto, um colega professor ofereceu-me um conselho não solicitado: “estudar [com] pessoas trans pode ser perigoso para você. A violência que elas sofrem pode se voltar contra você”. E foi o que aconteceu. Fui assediada nas redes sociais, por um homem que concluiu que eu seria uma pessoa transmasculina, tanto pelo teor das minhas postagens relacionadas às questões de gênero e sexualidade, quanto pelo meu curto corte de cabelo.

Lidei com questões de outras pessoas que acentuaram ainda mais minha incerteza em relação à viabilidade da minha pesquisa de doutorado. Por desconhecimento, algumas pessoas me questionavam se existiam docentes de música que se identificassem como trans* ou travestis e como eu iria encontrá-las/es/os. Eu sabia que elas, eles e elus existiam, mas que o número poderia não ser expressivo, o que me colocava em dúvida se o pequeno quantitativo concordaria em fazer parte deste estudo.

Minha primeira entrevistada foi a professora Maria João, nome fictício. Assim como as pessoas entrevistadas para esta pesquisa, contactei-a por meio das redes sociais. Prontamente, a professora atendeu-me e já agendou nossa primeira entrevista on-line para o dia seguinte. No momento de realização da entrevista, que durou 59 minutos e 56 segundos, questionei-a como gostaria de ser identificada no trabalho. Ela afirmou ser Maria, uma mulher, identificada no gênero feminino. Ela, então, narrou-me sua trajetória com a formação inicial em música e sua atuação como docente, enquanto bebericava café ou água de coco em uma taça de vidro e tragava um cigarro. Em determinada parte de sua narrativa, afirmou que, ao transicionar o

gênero e mesmo após sua transição, as pessoas de seu lugar de trabalho a chamavam de “professora João”, o que ela parecia acolher com muito carinho.

Ao final da entrevista, ela perguntou se eu gostaria de ler um texto que escrevi sobre ser Maria João. Em seu texto, ela narrou que, antes de transicionar o gênero, escrevia “professora João” no quadro, mas logo apagava. Assim, foi desenvolvendo experimentações com os nomes, até se encontrar em Maria João, mantendo seu nome de batismo “João” em seu novo nome. Por isso, considerou não ter nenhum nome morto. Ela explicou que tinha muito carinho pelo nome “João”, mesmo porque, em sua família, sua avó também tinha um nome composto, feminino e masculino, a avó Ana Pedro, referida apenas como vó Pedro, e isso era naturalizado em sua família. Por isso, sentia-se confortável ao ser chamada de “professora João”.

Ao enviar o convite para participar da nossa segunda entrevista, em março de 2023, em horário marcado por ela, referi-me a ela como “professora João”, ao que, imediatamente, fui corrigida, ou seja, fui desautorizada no momento do enunciado. Ela remarcou a entrevista para outro dia. Chegando no dia remarcado, cancelou a participação na pesquisa via mensagem e bloqueou-me nas redes sociais. Com a mesma rapidez que a primeira entrevista foi realizada, Maria João encerrou sua participação na pesquisa.

Interpretei o episódio como um erro de minha parte e uma possibilidade de aprendizado. Supus, a partir das suas narrativas, tanto escrita, quanto falada, que eu pudesse chamá-la tal qual outras pessoas a chamavam. No entanto, entendi, depois, que não houve declaração de permissão para que eu participasse dos usos que ela fez do nome. Por isso, a suposição da permissão do chamamento foi-lhe agressiva. Não estando autorizada por ela a fazer uso do nome, posso ter causado-lhe trauma, uma vez que desconforto, com certeza, causei. Não foi dessa maneira, sob esse nome, que ela gostaria que *eu* lhe endereçasse, uma vez que, nos primeiros segundos da narrativa falada, ela se apresentou a mim como “Maria, uma mulher”.

O cancelamento da segunda entrevista e o conseqüente bloqueio que recebi nas redes sociais, impossibilitando contatos, escancararam a necessidade do encontro ético para o ato de narrar. Essa ação se constituiu em meio a uma cena de interpelação, em que o chamamento fracassou. Para constituir a cena de interpelação do encontro ético, primeiro, há a nomeação, que se desenvolve (ou não) em um chamamento. No caso narrado, houve o fracasso do chamamento e, por conseqüência, o fracasso da interpelação.

O nome ao qual me referi para lembrá-la de nossa segunda entrevista já havia sido explicitado como um nome carregado de história. A historicidade do nome “[...]” pode ser entendida como a história que se tornou interna ao nome, que veio a constituir o significado contemporâneo do nome: a sedimentação de seus usos conforme eles se tornam parte do próprio nome uma sedimentação, uma repetição que se fixa, que dá ao nome a sua força (Butler, 2021a, p. 67).

A recusa de narrar e a desautorização do uso de sua narrativa já realizada (e transcrita) não deixam de constituir uma relação com a própria narrativa e comigo, a entrevistadora, ainda que seja como uma recusa à cena de interpelação. A experiência com a primeira entrevista transformou-me, pois entendi que “[...] conhecer, ouvir, ler a vida do outro é um modo de formação” (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 371). A partir disso, concordo com Berenice Bento (2011b, p. 85), quando afirmou que a travesti “[...] propicia uma profunda desconstrução da subjetividade do/a pesquisador/a”.

Com o fracasso, reformulei minha própria postura diante das pessoas entrevistadas. Agarrei-me fielmente à maneira como se apresentaram, utilizando nome composto ou não (mediante autorização expressa) durante todas as entrevistas e no texto. A possibilidade de desistência ou bloqueio nas redes sociais foi um fantasma com quem aprendi a conviver ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Apesar do fracasso, conduzi as seis entrevistas analisadas neste trabalho, com as narrativas de Ária Rita, Luca D’Alessandro e Cristian Enrique.

As dificuldades do percurso, o fracasso e o sucesso das entrevistas narrativas ofertaram-me uma incipiente consciência filosófica, na qual as reflexões éticas se tornaram basilares, na pesquisa, no ensino e na vida vivida. A primeira reflexão com o fracasso foi compreender que é necessário apegar-se ao nome concedido da pessoa entrevistada à pessoa entrevistadora. A segunda reflexão com a situação foi que as redes sociais, nas quais eu estive imersa por muito tempo para buscar as pessoas a serem entrevistadas para a pesquisa, podem criar uma confusão do grau de proximidade entre pessoa entrevistada e entrevistadora, numa falsa sensação de proximidade. A terceira reflexão foi entender que, tanto a pessoa entrevistada, quanto a entrevistadora, estão em uma situação de interpelação, em que existe uma disputa pelo poder e pela informação, pois, a pessoa entrevistadora depende da narrativa construída pela pessoa entrevistada para prosseguir com a pesquisa.

Este trabalho atinge seu ponto de chegada com Jon, mas, dessa vez, com outras pessoas trans* e travestis também, como a Maria João, o Cristian Enrique, a Ária Rita e a Luca

D'Alessandro, pessoas que acompanharam a minha trajetória de formação como pesquisadora. A partir das relações estabelecidas, entendi meu lugar de aprendizagem constante, enquanto uma pessoa cisgênera, baseada, sobretudo, na escuta e observação. Como pesquisadora de temas que estão na aula de música, na sociedade, nas relações, nos corpos, na constituição de subjetividade, entendo ser necessário o desenvolvimento de um compromisso permanente, não só com as reflexões academicamente promovidas, mas com as pessoas. Essa responsabilidade com e para os temas de gênero e sexualidade transpassa todas as minhas ações cotidianas, da escrita à sala de aula, e isso se tornou evidente com o encontro ético entre Jon e eu. Por isso, nessas últimas linhas, evoco Jon para auxiliar-me na tarefa de colocar um ponto final no texto, por pura formalidade gramatical.

Jon concluiu sua graduação em música, mas não tem atuado como docente de música. Entre a gestação e o puerpério, Jon escreveu e defendeu sua monografia “Educação musical e pautas anti-opressão: reflexões a partir de um estudo sobre interseccionalidade e formação inicial de professorus de música na EMUFRN” (Silva, 2022). Ele se mudou para o Canadá, onde tem desenvolvido outras atividades e experienciado outras profissões.

Em abril de 2024, na ocasião de minha qualificação, ele me enviou uma mensagem de áudio. Jon comentou sobre esta pesquisa e sobre como o trabalho se tornou uma “amplificação” de vozes trans* e travestis. Não é um falar por, mas um falar com essas pessoas. É tornar a escrita uma forma de “amplificação” de suas vivências, muitas vezes, com “martírio[s]” desconhecidos por pessoas cisgêneras, como Cristian havia afirmado, no capítulo oitavo desta tese. Jon, então, escreve, uma última mensagem desejando que “o seu trabalho irá ecoar muito mais e cumprir com o objetivo de mostrar que a docência de música é possível para todes!¹³⁸”

Ao narrar essa trajetória, percebo o caminho que fiz, tendo a tese ao meu lado, às vezes como uma presença instigante, às vezes como uma presença fatigante. Percebo as tensões do contexto, as mudanças, os fracassos, mas também os sutis êxitos do caminho. Assumo meu compromisso com os temas que tanto batalhei para estudar e, tal como Seffner (2016), entendo que “gênero e sexualidade se conjugam com democracia”. Por isso, entendo que, sem discussões sobre gênero e sexualidade, não há compromisso total com a promoção de uma educação democrática.

Sobral (CE), 30 de agosto de 2024.

¹³⁸ Depoimento enviado por mensagem de texto para meu *WhatsApp*, no dia 12 de abril de 2024.

REFERÊNCIAS

- ABELES, Harold; PORTER, Susan. The Sex-Stereotyping of Musical Instruments. *Journal of Research in Music Education*, v. 26, n. 2, p. 65-75, 1978.
- ABELES, Hal. Are musical instrument gender associations changing?. *Journal of Research in Music Education*, v. 57, n. 2, p. 127-139, jul. 2009.
- ABRAMO, Joseph Michael. Gender differences of popular music production in secondary schools. *Journal of Research in Music Education*, v. 59, n. 1, p. 21–43, 2011a.
- ABRAMO, Joseph Michael. Queering informal pedagogy: Sexuality and popular music in school. *Music Education Research*, v. 13, n. 4, p. 465–477, 2011b.
- ACOSTA, Tássio. Evasão ou expulsão escolar de gays efeminados e travestis das instituições de ensino e as vidas que não podem ser vividas. *Bagoas*, v. 13, n. 20, p. 65–95, 2019.
- AGRELI, Milene. *A inclusão da diversidade sexual na Universidade*. 2017. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.
- AGRIPINO, Valdezia Izidorio. *Humanismo como ética: um estudo sobre a alteridade em Emmanuel Lévinas*. 2014. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- ALBUQUERQUE, Clara. Compreendendo os processos formativos e a consolidação dos campos da história da educação musical e dos estudos de gênero no Brasil. In: MONTI, Ednardo; ROCHA, Inês de Almeida (Orgs.). *Ecos e memórias: histórias de ensinamentos, aprendizagens e músicas*. Teresina: UDUFPI, p. 21-60, 2019.
- ALBUQUERQUE, Clara. A “Distinta Discípula” Maria das Dores Castanheira Guimarães: Formação e atuação de uma aluna do Conservatório de Música no Rio de Janeiro Oitocentista. *Caminhos da Educação*, Teresina, v. 4, n. 2, p. 01-18, 2022a.
- ALBUQUERQUE, Clara. “Filhas do Conservatório”: A atuação de professoras premiadas com medalha de ouro pelo Conservatório de Música e a construção de suas identidades pessoais e profissionais. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 8, 2022, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Unirio, 2022b.
- ALBUQUERQUE, Clara. Mulheres que cantam, compõem, ensinam: o Conservatório de Música sob uma perspectiva de Gênero e da Micro história (1853-1866). In: SEMANA DO CRAVO, 19, 2022, Rio de Janeiro. *Anais...* XIX Semana do Cravo. Programa de Pós-graduação em Música, Programa de Pós-graduação Profissional em Música da UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ. Escola de Música, 2023a.
- ALBUQUERQUE, Clara. Filhas do Conservatório de Música: a institucionalização do ensino musical profissionalizante e a atuação de professoras de música no Rio de Janeiro oitocentista (1853-1873). 2023. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade

Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023b.

ALCOFF, Linda. O problema de falar por outras pessoas. *Abatirá - revista de ciências humanas e linguagens*, v. 1, n. 1, p. 409-438, 2020.

ALEXANDRE, Bruno do Prado. *Sobre corpos que “não podem” aparecer: memórias de escola nas narrativas de pessoas travestis*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2017.

ALEXANDRE, Bruno do Prado; SALGADO, Raquel Gonçalves. Infância, corpo e travestilidade em memórias da escola. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11; WOMEN’S WORLDS CONGRESS, 13, 2017, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: MM, 2017.

ALI, Nyala. From Riot Grrrl to Girls Rock Camp: Gendered Spaces, Musicianship and the Culture of Girl Making. *Networking Knowledge: Journal of the MeCCSA Postgraduate Network*, Reino Unido, v. 5, n. 1, 2012. Disponível em: <https://ojs.meccsa.org.uk/index.php/netknow/article/view/251>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Discussões sobre corpo e gênero na educação musical. In: II SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, III SEMINÁRIO INTERNACIONAL CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, III LUSO-BRASILEIRO EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, GÊNERO, SAÚDE E SUSTENTABILIDADE, 2018, Rio Grande. *Anais...* Rio Grande: FURG, 2018.

ALMEIDA, Neil Franco; MOTA, Maria Veranilda. Docências que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero: a escola como espaço de imposições de poderes e resistências. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2009.

ALVES, Aldrey Cristine. As marcas da desigualdade de gênero na escolarização e educação musical. *Música em foco*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 16-24 2020.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo*. 6.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

AMARAL, Marília dos Santos; SILVA, Talita; CRUZ, Karla; TONELI, Maria Juracy. “Do Travestismo Às Travestilidades”: Uma Revisão Do Discurso Acadêmico No Brasil Entre 2001-2010 Discurso Acadêmico En Brasil Entre 2001-2010. *Psicología & Sociedad*, v. 26, n. 2, p. 301-311, 2010.

AMIGO, María Eugenia Bolaño. Los sesgos de género a través del currículum oculto de educación musical. *RES - Revista de Educación Social*, n. 21, p. 300-314, jul. 2015.

AMORIM, Humberto. A música na educação de mulheres em princípios dos oitocentos: traços históricos do paradigma “bela, recatada e do lar”. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 1, 2017, Goiânia. *Anais...* Goiânia: FLADEM, 2017.

AMORIM, Sylvia. *Escola e transfobia: vivências de pessoas transexuais*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

ANDRADE, Luma Nogueira de. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ANTUNES, Luise; SILVA, Andressa; FLECK, Carolina; GALANOS, Alike. Podemos marcar um *meet*? Reflexões sobre os usos da entrevista não presencial como técnica de coleta de dados. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 11, n. 27, p. 561-583, maio/ago. 2023.

APOLLONI, Alexandra. Rebel Grrrls in the Classroom: Vocality, Empowerment and Feminist Pedagogy at Rock and Roll Schools for Girls. *Thinking Gender Papers*. UCLA, California. 2008. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/0b18q8fb>. Acesso em: 20 ago. 2020.

AQUINO, Thaís. Epistemologia(s) da educação musical escolar: uma análise da proposta formativa “Mulheres na Música”. *Revista da Abem*, v. 29, p. 65–82, 2021.

ARAÚJO, Maria de Fátima; PASSEGGI, Maria da Conceição; SARMENTO, Teresa. Aprendizagem ao longo da vida: construção da identidade e formação de professores da infância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA BIOGRÁFICA, 4, 2010, São Paulo. *Anais...* On-line: FEUSP/ BIOGRAPH, p.1-20, 2012.

ARBEX, Daniela. *Holocausto Brasileiro: Genocídio: 60 mil mortos no maior hospício do Brasil*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.

ARMSTRONG, Victoria. *Technology and the gendering of music education*. Londres: Ashgate, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES*. 2018. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconômico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.

AZEVEDO, Elaine de. Vegetarianismo. *Demetra*, v. 8, n. 1, p. 275-288, 2013.

AZEVEDO, Laiana. “*Isto não é música de menino*”: representações de instrumentos e estilos musicais entre adolescentes em um projeto de Educação Musical. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

AZEVEDO, Laiana. A música e masculinidades na adolescência: estado da arte. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 33, 2023, São João del-Rei. *Anais...* São João del-Rei: ANPPOM, 2023.

BACKES, Benício; BACKES, Lúcia Jacinta da Silv. Filosofia, arte, educação e modernidade: a mulher no teatro e na música. In: X SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTES VISUAIS, II SEMINÁRIO NACIONAL DE FOTOGRAFIA, 2015, Novo Hamburgo. *Anais...* Novo Hamburgo: FEEVALE, 2015.

BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. Abordando estereótipos de gênero e cisgeneridade: entre a subversão e resistência nos discursos transfeministas e feministas radicais trans-excludentes. *Leitura*, Maceió, n. 69, maio/ago. 2021.

BAKER, Vicki. Gender Association with Stringed Instruments: A Four-Decade Analysis of Texas All-State Orchestras. *Texas Music Education Research*, p. 3-12, 2012.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação, vida precária e capacitação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 144, p.584-599, jul.-set., 2018.

BARROS, Daniela Torres. *A experiência travesti na escola: entre nós e estratégias de resistências*. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BARROSO, Maria Aida. Pioneiras: o papel feminino na retomada do cravo no século XX. In: SEMANA DO CRAVO, 19, 2022, Rio de Janeiro. *Anais...* XIX Semana do Cravo. Programa de Pós-graduação em Música, Programa de Pós-graduação Profissional em Música da UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ. Escola de Música, 2022.

BARTOLOME, Sarah. Melanie's Story: A Narrative Account of a Transgender Music Educator's Journey. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 207–208, p. 25–47, 2016.

BARTOLOME, Sarah; STANFORD, Melanie. “Can't I Sing with the Girls?” A Transgender Music Educator's Journey. In: TALBOT, Brent (Org.). *Marginalized voices in music education*. Nova Iorque, Londres: Routledge, 2018.

BAYTON, Mavis. *Frock rock: Women performing popular music*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

BENEVIDES, Bruna (Org.). Dossiê: assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2021. Brasília: Distrito Drag; ANTRA, 2022.

BENEVIDES, Bruna. Dossiê: assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2023. – Brasília: Distrito Drag; ANTRA, 2024.

BENEVIDES, Bruna; NOGUEIRA, Sayonara (Orgs.). *Dossiê: assassinatos e violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018*. Brasília: Distrito Drag. ANTRA; IBTE, 2019.

BENEVIDES, Bruna; NOGUEIRA, Sayonara (Orgs.). Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020. São Paulo: Expressão Popular; ANTRA; IBTE, 2021.

BENNETT, Dawn. A gendered study of the working patterns of classical musicians: Implications for practice. *International Journal of Music Education*, v. 26, p. 89-100, 2008.

BENTO, Berenice. Prefácio, in: PELÚCIO, Larissa. *Abjeção e Desejo: Uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids*. São Paulo: Annablume, 2009.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011a.

BENTO, Berenice. Política da diferença: feminismos e transexualidades. In: COLLING, Leandro (Org.). *Stonewall 40+ o que no Brasil?*. Salvador: EDUFBA, 2011b.

BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. *Contemporânea*, v. 4, n. 1, 165-18, 2014.

BENTO, Berenice. Transfeminicídio: violência de gênero e gênero da violência. In: COLLING, Leandro (Org.). *Dissidências sexuais e de gênero*. Salvador: EDUFBA, 2016.

BENTO, Berenice. *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: EDUFBA, 2017.

BERGONZI, Louis. Sexual Orientation and Music Education: Continuing a Tradition. *Music Educators Journal*, v. 96, n. 2, p. 21-25, 2009.

BATTECHER, Talia Mae. Evil Deceivers and Make-Believers: On Transphobic Violence and the Politics of Illusion. *Hypatia*, v. 22 n. 3, p. 43-65, 2007.

BIONI, Bianca Guerra; SCHAMBECK, Regina Finck. Ser musicista em espaços alternativos de formação musical: um estudo sobre tocar na Banda da Sociedade Musical Filarmônica Comercial e a representação feminina nestes espaços. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25, 2021, on-line. *Anais...* On-line: ABEM, 2021.

BIONI, Bianca Guerra; SCHAMBECK, Regina Finck. Mulheres Regentes: um debate sobre a representação feminina em bandas de música. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20, 2022, on-line. *Anais...* On-line: ABEM, 2022.

BIONI, Bianca Guerra; SCHAMBECK, Regina Finck. Mulheres em Bandas de Música: um estudo sobre fatores que mobilizaram a opção pela regência. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 26, 2023, Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto: ABEM, 2023.

BJÖRCK, Cecilia. Freedom, Constraint, or Both? Readings on Popular Music and Gender. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v. 10, n. 2, p. 7-31, 2011.

BJÖRCK, Cecilia; BERGMAN, Åsa. Making women in jazz visible: Negotiating discourses of unity and diversity in Sweden and the US. *Journal of the International Association for the Study of Popular Music*, v. 8, n. 1, p. 42-58, 2018.

BOHM, Alessandra Maria. *Os “monstros” e a escola: identidades e escolaridade de sujeitos travestis*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BONASTRE, Carolina; NUEVO, Roberto. Expressive learning and gender differences in Music Higher Education. *Revista Electronica de LEEME*, n. 44, p. 87-101, 2019.

BORTONI, Larissa. Expectativa de vida de transexuais é de 35 anos, metade da média nacional. Senado Notícias, on-line, 20 jun. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/expectativa-de-vida-de-transexuais-e-de-35-anos-metade-da-media-nacional/expectativa-de-vida-de-transexuais-e-de-35-anos-metade-da-media-nacional>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BOURDAGE, Monique. “A Young Girl’s Dream”: Examining the barriers facing female electric guitarists. *Journal of the international association for the study of popular music*. Reino Unido, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em https://iaspmjournal.net/index.php/IASPM_Journal/article/view/334. Acesso em: 19 mai. 2020.

BOZETTO, Adriana; HONÓRIO, Luan de Paula; PERALTA, Fabio de Lima. Onde elas estão?: Uma busca pela representatividade de pianistas e compositoras mulheres. In: XXV CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25, 2021, on-line. *Anais...* On-line: ABEM, 2021.

BRAGA, Denise. A experiência transexual: estigma, estereótipo e desqualificação social no intramuros da escola. *Periferia: educação, cultura e comunicação*, v. 4, n. 1, p. 5-24, jan./jul. 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; VILLAS BÔAS, Lúcia Pinto Santiso (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos*. Curitiba: CRV, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.707, de 18 de agosto de 2008. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), o Processo Transexualizador, a ser implantado nas unidades federadas, respeitadas as competências das três esferas de gestão. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt1707_18_08_2008.html. Acesso em: 18 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.803, de 19 de novembro de 2013. Redefine e amplia o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803_19_11_2013.html. Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/113663.htm. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRIETZKE, Marta. *Performances de professores violoncelistas na formação de iniciantes*. 2023. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

BRITO, Paulo Henrique de. *Transcidadania no armário: da invisibilidade dos sujeitos históricos à construção de direitos de alunos e alunas trans em escolas públicas*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2020.

BRITO, Teca de Alencar. *Quantas músicas tem a música? Ou algo estranho no museu!* São Paulo: Peirópolis, 2009.

BRITO, Teca de Alencar. *Um jogo chamado música*. São Paulo: Peirópolis, 2019.

BULL, Anna. El sistema as a bourgeois social project: class, gender and victoria values. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v. 15, n. 1, p.105-138, 2016.

BUTLER, Judith. Gender as performance – an interview with Judith Butler. *Radical Philosophy*, n. 67, p.32-39, 1994.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. Trad. Cecilia Holtemann. Rev. Richard Miskolci. *Cadernos Pagu*, n. 42, jan-jul. 2014.

BUTLER, Judith. Anseio de Reconhecimento. Trad. Jainara Gomes de Oliveira; Tarsila Chiara Santana. *Equatorial*, v. 3, n. 5, p. 185-207, 2016.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”*. Trad. Veronica Daminelli, Daniel Yago Françoli. São Paulo: N-1 edições; Crocodilo edições, 2019a.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 17ª ed. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019b.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* 7ª ed. Trad. Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão; Arnaldo Marques da Cunha; Rev. Téc. Marina Vargas; Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BUTLER, Judith. *Discurso de ódio: uma política do performativo*. Trad. Roberta Fabri Viscardi. São Paulo: Editora da Unesp, 2021a.

BUTLER, Judith. *A força da não violência*. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2021b.

BUTLER, Judith. *Os sentidos do sujeito*. Trad. Carla Rodrigues, Ana Luiza Gussen, Beatriz Zampieri, Gabriel Lisboa Ponciano, Kissel Goldblum, Luis Felipe Teixeira, Nathan Teixeira, Petra Bastone, Victor Galdino. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021c.

BUTLER, Judith. *A vida psíquica do poder: teorias da sujeição*. Trad. Rogério Bettoni. 1 ed. 6 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022a.

BUTLER, Judith. *Vida precária: os poderes do luto e da violência*. 1ª ed. 2ª reimp. Trad. Andreas Lieber; Rev. Téc. Carla Rodrigues. Belo Horizonte: Autêntica, 2022b.

BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Trad. Rogério Bettoni. 1ed. 6 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022c.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Trad. Fernanda Siqueira Miguens; Rev. Téc. Carla Rodrigues. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

CABRAL, Roberta Mourim. *Monina Távora: a pedagogia de uma artista*. 2022. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

CAETANO, Márcio; GARCIA, Regina. Corpo polissêmico: a trajetória e os atos de Currículos de uma professora que transita na inteligibilidade social de gênero. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, v. 12, n. 2, p. 113-123, jul./dez. 2010.

CALDEIRA, Bruno. *Em que gênero eu canto? A operação do gênero na construção de performances vocais de cantoras e cantores transgêneros*. 2021. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

CALDEIRA, Bruno. Todos nascemos sem voz e o resto é drag: subversões de gênero provocadas por performances vocais de drag queens cantoras. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 26, 2023, Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto: ABEM, 2023a.

CALDEIRA, Bruno. Masculinidades e feminilidades vocais e a constituição de uma estética vocal dos gêneros. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 26, 2023, Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto: ABEM, 2023b.

CAMACHO, Vania Claudia. A relação do ensino do piano com o gênero feminino. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS: CULTURAS, LEITURAS E REPRESENTAÇÕES, 2, 2009, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2009.

CAMARGO, Tamiê Pages. *Mulheres no PEPEU: O poder interruptor da Educação Musical Feminista*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

CAMARGO, Tamiê Pages. Performance, gênero e identidade: um relato sobre me reconhecer como percussionista. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 33, 2023, São João del-Rei. *Anais...*

São João del-Rei: ANPPOM, 2023.

CAMARGOS, Roberto. Percursos e discursos da identidade negra no rap: música popular e questões raciais no Brasil, 1988-2018. *Latitude*, v. 12, n.2, p. 7-35, 2018.

CAMPO, Sandra Soler. Cuestiones de género: mujeres en la historia de la música. *ARTSEDUCA. Revista electrónica de educación en las Artes*, n. 19, p. 85-101, jan. 2018.

CAMPO, Sandra Soler; REQUENA, Salvador Oriola. Música, identidad de género y adolescencia. Orientaciones didácticas para trabajar la coeducación. *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, v. 7, n. 2, p. 27-56, 2019.

CANTELLI, Andréia; NOGUEIRA, Sayonara (Orgs.). *Memórias e narrativas das professoras travestis, mulheres trans e homens trans na educação*. [s.l.]: IBTE, 2018.

CARDOSO, Helma de Melo; DIAS, Alfrancio Ferreira. Saberes trans* em universidades nordestinas. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp. 3, p. 1689-1712, dez. 2020.

CARNEIRO, Anni de Novais. *Saúde, ativimos e pedagogia feminista: a feminária musical no contexto da Universidade Federal da Bahia*. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

CARRASCO, Lorena Valdebenito. Educación musical y género: una perspectiva inclusiva desde el currículum de aula. *Revista NEUMA*, ano 6, v. 2, p. 58-66, 2013.

CARTER, Bruce Allen. “Nothing better or worse than being black, gay, and in the band”: A qualitative examination of gay undergraduates participating in historically Black college or university marching bands. *Journal of Research in Music Education*, v. 61, n. 1, p. 26–43, 2013.

CARTER, Bruce. Intersectionalities: exploring qualitative research, music education, and diversity. In: CONWAY, Colleen (Org.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research in American Music Education*. Oxford: Oxford University Press, p. 538-552, 2014.

CAYARI, Christopher. Demystifying trans*+ voice education: The Transgender Singing Voice Conference. *International Journal of Music Education*, v. 37, n. 1, p. 118-131, 2019.

CAYARI, Christopher; GRAHAM, Felix; JAMPOLE, Emma; O’LEARY, Jared. Trans Voices Speak: Suggestions from Trans Educators about Working with Trans Students. *Music Educators Journal*, v. 108, n. 1, p. 50–56, 2021.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos; SILVA, Amanda da. Narrativas trans*: docência e prostituição. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 4, n. 11, p. 573-589, maio/ ago. 2019.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada: Guia Prático para Análise Qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CLAWSON, Mary Ann. When women play the bass: Instrument specialization and gender interpretation in alternative rock music. *Gender & Society*, v. 13, n. 2, p. 193-210, 1999.

CONSTANSIS, Alexandros. The Changing Female-To-Male (FTM) Voice. *Radical Musicology*, v. 3, p. 1-13, 2008.

CONTRA ESTATÍSTICAS, PROFISSIONAIS TRANS LUTAM PARA FAZER PARTE DO MERCADO DE TRABALHO. Rádio Peão do Brasil, on-line, 25 ago. 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2015/11/13/interna-brasil,506359/preconceito-afasta-transexuais-do-ambiente-escolar-e-do-mercado-de-trabalho.shtml>. Acesso em: 31 mar. 2021.

COSTA, Silvia Rocha; REIS, Carla Silva. O não-lugar das mulheres instrumentistas na música popular: “Eu sei que tenho que chegar e tocar muito”. In: XXV CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25, 2021, on-line. *Anais...* On-line: ABEM, 2021.

DAMÁSIO, Anne. *Corporeidades trans: uma etnografia da construção do gênero por travestis e drag queens*. Curitiba: Appris, 2021.

DAVI, Edmar Henrique Dairell; BRUNS, Maria Alves de Toledo. Profesoras travestis: trayectorias y experiencias. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, v. 14, n. 2, p. 121–142, 2012.

DE LGBT A LGBTQIAPN+: entenda o que significa cada letra da sigla e sua evolução. *O Globo*, 28 jun. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rioshow/noticia/2023/06/de-lgbt-a-lgbtqiapn-entenda-o-que-significa-cada-letra-da-sigla-e-sua-evolucao.ghtml>. Acesso em: 01 ago. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set.-dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Da condição à sociedade biográfica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-16, 2021.

DELZELL, Judith; LEPPLA, David. Gender Association of Musical Instruments and Preferences of Fourth-Grade Students for Selected Instruments. *Journal of Research in Music Education*, v. 40, n. 2, p. 93-103, 1992.

DIA DA VISIBILIDADE TRANS: AMBULATORIO TRANSCENDER TEM RECORDE DE ASSISTÊNCIA. *Notícias Campinas*, Nossa Cidade, [s.d.]. Disponível em: <https://www.noticiascampinas.com.br/dia-da-visibilidade-trans-ambulatorio-transcender-tem-recorde-de-assistencia/>. Acesso em: 11 mar. 2024.

DIAS, Alfrancio Ferreira; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; OLIVEIRA, Danilo Araujo de. Notas sobre o processo de inclusão/exclusão de uma professora transexual. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 25, n. 45, p. 145–158, 2016.

DIAS, Juarez Guimarães. Quem é o seu nome? Marcadores de gênero e o direito à identidade própria. *Esferas*, ano 13, v. 2, n. 27, maio-ago.2023.

DÍAZ MOHEDO, María. La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v.3, n.1, p.570-577, 2005.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensino. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN, p. 177-2012, 2014.

DUARTE, Maria Leuça Teixeira. *Escola: lugar político da diversidade sexual e de gênero*. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

DUMARESQ, Leila. Ensaio (travesti) sobre a escuta (cisgênera). *Periódicus*, v. 1, n. 5, p.121-131, maio/out. 2016.

ELEIÇÕES 2020. Antra Brasil, 15 nov. 2020. Disponível em: <https://antrabrasil.org/eleicoes2020/>. Acesso em: 21 mai. 2021.

ELOAH, Íka. Notas sobre passabilidade. *Transfeminismo*, Cultura e Comportamento, 24 nov. 2017. Disponível em: <https://transfeminismo.org/notas-sobre-passabilidade/>. Acesso em: 30 maio 2024.

EROS, John. Instrument Selection and Gender Stereotypes: a review of recent literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, v. 21, n. 1, p.57-64, 2008.

FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora. De cores e matizes: sujeitos, conexões e desafios no Movimento lgbt brasileiro. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, n.3, p.54-81, 2009.

FAGUNDES, Nagel de Oliveira. *As narrativas das mulheres trans sobre relacionamentos no youtube: entre a abjeção, o segredo e a gestão do estigma*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

FARIAS, Maria Amélia Benincá de. Enfrentando estereótipos de gênero em bandas de rock através de ações músico-pedagógicas inclusivas: uma pesquisa em educação musical em andamento. In: XIX ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2020, on-line. *Anais...* On-line: ABEM, 2020.

FARIAS, Maria Amélia Benincá de. Ações músico-pedagógicas feitas por, para e entre mulheres, em Porto Alegre (2019-2020): um olhar a partir da Sociologia da Educação Musical e da Teoria da Ação de Alfred Schütz. 2023. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

FERRAROTTI, Franco. *História e histórias de vida*. Trad. Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRRN, 2014.

FERREIRA, Tarcísio. “Todo mundo que está em volta transiciona”: um relato de experiência de um estudante trans de Licenciatura em Música. In: XV ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 2020, on-line. *Anais...* On-line: ABEM, 2020.

FISHER, Brent. Navigating Transgender Identity in a Gay Men’s Chorus: A Qualitative Exploration. 2020. Tese (Doutorado em Música) – Ohio State University, Columbus, 2020.

FITZPATRICK, Kate R.; HANSEN, Erin. “Off the Radar”: Reflections of Lesbian and Gay Undergraduates on their Experiences within High School Music Programs. In: ESTABLISHING IDENTITY: LGBT STUDIES AND MUSIC EDUCATION, 2010, Champaign. *Conference proceedings...* Champaign: University of Illinois, p. 1–20, 2011.

FLOR, Aline. R. Murray Schafer (1933-2021): o pioneiro da ecologia acústica que abriu ouvidos para “a afinação do mundo”. *Publico*, obituário, 29 ago. 2021. Disponível em: <https://www.publico.pt/2021/08/29/culturaipsilon/noticia/r-murray-schafer-19332021-pioneiro-ecologia-acustica-abriu-ouvidos-afinacao-mundo-1975513>. Acesso em: 19 mar. 2024.

FONTES, Laizime da Silva. Ô abre alas que elas podem reger: uma pesquisa sobre a inserção da mulher na função de regente de banda marcial no projeto de bandas na cidade de João Pessoa (PB). In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 26, 2023, Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto: ABEM, 2023.

FONTEERRADA, Marisa. “Escutativa”: o entrelaçamento entre música, paisagem sonora e qualidade de vida. *Pista: Periódico Interdisciplinar*, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 6-22, fev./jun. 2022.

FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade 1: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon de Albuquerque. 10ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRANCO, Neil. *A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

FRANCO, Neil. *Professoras trans brasileiras: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Professoras travestis e transexuais brasileiras e seu processo de escolarização: caminhos percorridos e obstáculos enfrentados. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36, 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ANPEd, 2013.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. *Revista Estudos Feministas*, v. 23, n. 2, p. 325–346, 2015.

FREER, Patrick K. Two decades of research on possible selves and the ‘missing males’ problem in choral music. *International Journal of Music Education*, v. 28, n. 1, p. 17–30, 2010.

FREER, Patrick. Challenging the Canon: LGBT content in arts education journals. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 196, p. 45-63, 2013.

FUCHS, Igor. *Implicações da ecologia acústica sobre processos de formação docente*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

FURMAN, Lisa. *The Personal and Professional Life Experiences of Three Lesbian Middle and High School Instrumental Band Conductors*. 2012. Tese (Doutorado em Música) – University of Michigan, Ann Arbor, 2012.

GARCÍA, Carla Cristina. *Breve história do feminismo*. São Paulo: Claridade, 2015.

GARRETT, Matthew. The LGBTQ component of 21st-century music teacher training: strategies for inclusion from the research literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, v. 31, n. 1, p. 55-62, 2012.

GARRETT, Matthew; PALKKI, Joshua. *Honoring trans and gender-expansive students in music education*. New York: Oxford University Press, 2021.

GERMANI, Ana Claudia; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo; CABRAL, Ivone Evangelista; OLIVA, Isabel Leme; BASTOS, Daniela Freitas; SOUZA, Alicia Regina. Narrativas: o que aprendemos sobre métodos online durante a pandemia? *New trends in qualitative research*, [s. l.], v. 10, p. 1-12, 2022.

GHISLENI, Alice De Paula; MOTA, Lúcius Batista. Desigualdade de gênero no Ensino Superior: análise de narrativas de alunas de graduação em música. In: 6ª NAS NUUVENS... CONGRESSO DE MÚSICA, 6, 2020, on-line. *Anais...* On-line: UFMG, p. 1-15, 2020.

GHISLENI, Alice De Paula; MOTA, Lúcius Batista. Música para oboé por compositoras brasileiras: uma proposta de inclusão no currículo. In: XXXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 31, 2021, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ANPPOM, 2021.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Rev. Lorí Viali. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GLEESON, Jules. Judith Butler: ‘We need to rethink the category of woman’. Entrevista. *The Guardian*, 07 set. 2021. Disponível em: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2021/sep/07/judith-butler-interview-gender>. Acesso em: 05 mar. 2024.

GLIER, Douglas; STEFFEN, Lisandra; BARCELOS, Tynan; PIMENTEL, Vitória. O apagão de dados das pessoas trans no ensino superior. *Jornal Extra Classe* [on-line], Porto Alegre, 13

abr. 2022. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/geral/2022/04/o-apagao-de-dados-das-pessoas-trans-no-ensino-superior/>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

GOFFMAN, Erwing. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Trad. Mathias Lambert. 4 ed. [s.l.]: LTC. 1981. Disponível em: https://www.google.com/url?q=https://www.mprj.mp.br/documents/20184/151138/goffman,erwing.estigma_notassobreamanipulacaodaidentidadedeteriorada.pdf&sa=D&source=docs&ust=1718144004032439&usg=AOvVaw1yMht-vEex-IJBwYDBVPIH. Acesso em: 10 jun. 2024.

GOMES FILHO, Antoniel dos Santos. *Experiências educacionais e sociais de travestis no ceará: um estudo comparado em Juazeiro do Norte e Canindé*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

GONÇALVES, Arlete de Souza Ferreira. *Memórias de professoras de música: um olhar para práticas escolares entre as décadas de 1950 a 1980*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

GONÇALVES JÚNIOR, Sara Wagner Pimenta. A travesti, o Vaticano e a sala de aula. *SAMANLU: Revista de Estudos Amazônicos*, v. 19, n. 1, 2019.

GONTIJO, Millena Brito Teixeira. *O movimento (auto)biográfico no campo da educação musical no Brasil: um estudo a partir de teses e dissertações*. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Departamento de Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

GONZÁLEZ, Elisabet Corzo. La Sección Femenina y su labor en la formación de maestras de música durante el franquismo. In: XXV CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25, 2021, on-line. *Anais...* On-line: ABEM, 2021.

GOULD, Elizabeth. Getting the Whole Picture: The View from Here. *Philosophy of Music Education Review*, v. 2, n. 2, p. 92-98, 1994.

GOULD, Elizabeth. But all of us are straight: “Marsha” undone. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, v. 9, n. 3, p. 82-98, out. 2010.

GREEN, Lucy. *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

GREEN, Lucy. *Música, género y educación*. Madrid: Morata, 2001.

GREEN, Lucy. Exposing the gendered discourse of music education. *Feminism & Psychology*, v. 12, n. 2, p. 137-144, 2002.

GRISWOLD, Philip; CHROBACK, Denise. Sex-role Associations of Music Instruments and Occupations by Gender and Major. *Journal of Research in Music Education*, v. 29, n. 1, p. 57-62, 1981.

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). Relatório de mortes da população LGBT+ no Brasil. 2018. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relatório-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>. Acesso em: 25 nov 2019.

GUMBLE, Maevon. Gender Affirming Voicework: a queer autoethnographic account. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, v. 20, n. 2, p. 1-34, 2019.

HALLAM, Susan; ROGERS, Lynne; CREECH, Andrea. Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education*, v. 26, n. 1, p. 7-19, 2008.

HANSEN, Erin. *Roles of Music Making in the Lives of Sexual and Gender Minority Youth*. 2016. Tese (Doutorado em Música) – University of Michigan, 2016.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, p. 7–41, 1995.

HARRISON, Scott. Engaging boys: Overcoming stereotypes – another look at the missing males in vocal programs. *Choral Journal*, v. 45, n.2, p. 24-29, 2004.

HARRISON, Scott. A perennial problem in gendered participation in music: What's happening to the boys? *British Journal of Music Education*, v. 24, n. 3, p. 267-280, 2007.

HARRISON, Scott. *Masculinities and music: Engaging men and boys in making music*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. 2008.

HAYWOOD, Jennifer. LGBT self-identity and implications in the emerging music education dialogue. In: ESTABLISHING IDENTITY: LGBT STUDIES & MUSIC EDUCATION, 2010, Champaign. *Conference proceedings...* Champaign: University of Illinois, 2011.

HENESSY, Anna Elizabeth. *LGBTQ Music Majors' Experiences of Social Climates and Developing Identities in Music Education Settings*. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) – James Madison University, Virginia, 2012.

HISLE-GORMAN, Elizabeth; LANDIS, Corinne; SUSI, Apryl; SCHVEY, Natasha; GORMAN, Gregory; NYLUND, Cade; KLEIN, David. Gender Dysphoria in Children with Autism Spectrum Disorder. *LGBT Health*, v. 6, n. 3, p. 95–100, 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30920347/>. Acesso em: 25 jun. 2023.

HOLMES, Edward; TALBOT, Brent. Towards a More Inclusive Music Education: Experiences of LGBTQIAA Students in Music Teacher Education Programs Across Pennsylvania. *PMEA News*, v. 82, n. 2, p. 60–63, 2017.

IGAYARA-SOUZA, Susana Cecília Almeida. *Entre palcos e páginas: a produção escrita por mulheres sobre música na história da educação musical no Brasil (1907-1958)*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

IGAYARA-SOUZA, Susana Cecília Almeida. Mulheres escrevem sobre música: mapeamento de uma produção escrita no Brasil (1907-1958). In: XXVI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 26, 2016a, Belo

Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ANPPOM.

IGAYARA-SOUZA, Susana Cecília Almeida. Mulheres professoras de música e sua produção didática: um olhar historiográfico. *Interlúdio*, ano 4, n. 6, p. 49-64, 2016b.

IGAYARA-SOUZA, Susana Cecília Almeida. Quando as professoras de música se transformaram em autoras de livros: uma visão panorâmica da produção escrita por mulheres sobre música. In: MONTI, Ednardo; ROCHA, Inês de Almeida (Orgs.). *Ecoss e memórias: histórias de ensinoss, aprendizagens e músicas*. Teresina: UDUFPI, p. 305- 330, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE TRANSMASCULINIDADES. Mapeamento educacional das transmasculinidades no Brasil. *Revista Estudos Transviades*, edição especial, v. 4, n. 7, jun. 2023. Disponível em: <https://revistaestudostransviades.wordpress.com/2023/06/17/revista-estudos-transviades-v-4-n-7-jun-2023-edicao-especial-mapeamento-educacional-de-transmasculinidades-no-brasil/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

ITAQUI, Cintia. *Possibilidades de acesso à educação superior: a experiência do transenem*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2018.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. 2ª ed. Brasília: Editora da autora, 2012.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Crianças trans: memórias e desafios teóricos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 2, 2013, Salvador. *Anais...* Salvador: UNEB.

JESUS, Jaqueline Gomes de; ALVES, Hailey. Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais. *Cronos*, Natal, v.11, n. 2, 2010.

JESUS, Rodrigo Nunes de Oliveira; GONÇALVES, Lília Neves. Práticas homofóbicas na aula de canto: Experiências heteronormativas e reflexões sobre gênero e sexualidade na educação musical. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 26, 2023, Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto: ABEM, 2023.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Eds.). Trad. Pedrinho Guareschi. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, p. 90-113, 2002.

KALLBERG, Jeffrey. Gender and Music. *Grove Music Online*. Disponível em: <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000041235>. Acesso em: 22 mar. 2020.

KALLITSOUNAKI, Aimilia; WILLIAMS, David. Autism Spectrum Disorder and Gender Dysphoria/Incongruence. A systematic Literature Review and Meta-Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 53, p. 3103–3117. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-022-05517-y>. Acesso em:

jun. 2023.

KENNEDY, Natacha. Crianças Transgênero: mais do que um desafio teórico. *Cronos*, v. 11, n. 2, 2010.

KIENEN, João Gustavo; SILVA, Jully Vidal Guimarães. Pelo direito à voz identitária: caminhos da reconfiguração vocal da mulher trans. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 30, 2020, Manaus. *Anais...* Manaus: ANNPOM, 2020a.

KIENEN, João Gustavo; SILVA, Jully Vidal Guimarães. Fisiologia Vocal da Transexual. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 30, 2020, Manaus. *Anais...* Manaus: ANNPOM, 2020b.

KNECHT, Angelique. *Gender association of musical instruments: an investigation of the grade students have developed music instrument gender associations*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Escola de Música, Pennsylvania State University, 2009.

KOSKOFF, Ellen. *A feminist ethnomusicology: Writings on music and gender*. Urbana, Chicago, Springfield: University of Illinois Press, 2014.

KOZA, Julia. The “missing males” and other gender-related issues in music education: Evidence from the Music Supervisors’ Journal (1912-1924). *Journal of Research in Music Education*, v. 41, n. 3, p. 212-232, 1993.

KRISTEVA, Julia. *Pouvoirs de l’horreur. Approche de l’abjection*. Paris: Editions du Seuil, 1980.

LAES, Tuulikki. Empowering later adulthood music education: A case study of a rock band for third-age learners. *International Journal of Music Education*, v. 33, n. 1, p. 51-65. 2015.

LAGES, Vitor Nunes; DUARTE, Evandro Piza; ARARUNA, Maria Léo. “Gambiarra Legais” para o Reconhecimento da Identidade de Gênero: as Normativas sobre Nome Social de Pessoas Trans nas. *Direito Público*, Brasília, v. 18, n. 97, p. 697-729, abr. 2021.

LAGNOR, Carolina. Os efeitos do pânico moral sobre o movimento feminista: ecos em direção à agenda conservadora. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, 2017, São Luís. *Anais...* São Luís: ANPED, p. 1-16, 2017.

LAMB, Roberta; DOLLOFF, Lori-Anne; HOWE, Sondra. Feminism, feminist research and gender research in music education. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (Orgs.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, p. 648-674, 2002.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Trad. Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

- LARSEN, Juliane. Algumas contribuições da perspectiva de gênero para a historiografia musical. *Opus*, Vitória, v. 30, p. 1-14, 2024.
- LARSEN, Juliane. Algumas contribuições da perspectiva de gênero para a história da música. In: CONGRESSO DA ANPOM, 32, 2022, Natal. *Anais...* Natal: ANPPOM, 2022.
- LELIS, Rafael Carrano. Transviado também faz revolução! Um olhar maquiaveliano sobre a Revolta de Stonewall. *Revista de Ciências do Estado*. Belo Horizonte, v. 4, n. 2, 2019.
- LEMOS, Thaís Cardoso. Construção de conhecimentos pedagógico-musicais de mulheres contrabaixistas elétricas na produção de conteúdo musical para as plataformas digitais Instagram e YouTube. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 33, 2023, São João del-Rei. *Anais...* São João del-Rei: ANPPOM, 2023.
- LIPSON, Julie. The Lived Experience of Vocal Expression for Three Transgender People. 2013. Dissertação (Mestrado em *Creative Arts Therapy*) – Drexel University, Filadélfia, 2013.
- LOIZAGA CANO, María. Los Estudios de Género en la Educación Musical. Revisión crítica. *Musiker*, n. 14, p. 159-172, 2005.
- LOPES, Fabrício Ricardo. Transgêneros: narrativas de escolarização na Amazônia. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 541–553, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. Epistemologia feminista e teorização social - desafios, subversões e alianças. In: ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi Bronstrup (Orgs.). *Gênero Plural: um debate interdisciplinar*. Curitiba: Ed. UFPR, p. 142-160, 2002.
- LOURO, Guacira Lopes. O estranhamento “queer”. *Labrys, estudos feministas*, jan./ jun. 2007. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys11/libre/guacira.htm>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). *História das mulheres no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- MARIANO, Hugo Romano. Musicalização infantil na licenciatura, gênero e sexualidade. In: VIII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNICAMP, 8, 2015, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, p. 68-75, 2015.
- MARIANO, Hugo Romano. Educação musical, gênero e sexualidade, um olhar para a Escola sob a égide da afetividade. In: XI ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNICAMP, 11, 2018, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, p. 122-130, 2018.

MARIANO, Hugo Romano. *Gênero e sexualidade na educação musical: uma análise dos conteúdos das publicações no portal de periódicos da Capes*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

MARIANO, Hugo Romano. *Educação musical no conservatório e estudos de gênero: uma análise das relações de ensino-aprendizagem*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.

MARIANO, Hugo Romano; ALTMANN, Helena. *Gênero e sexualidade na educação musical, a materialização da heteronormatividade*. In: X ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNICAMP, 10, 2017, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, p. 211-217, 2017.

MARIANO, Hugo Romano; SCHROEDER, Jorge Luiz. *O conservatório mediante a corporalidade musical e os estudos de gênero*. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 33, 2023, São João del-Rei. *Anais...* São João del-Rei: ANPPOM, 2023.

MARIANO, Hugo Romano; SCHROEDER, Jorge Luiz. *Pop, funk e rap como conteúdos musicais para os jovens na escola: reflexões sobre gênero, raça e classe*. *Diversidade e Educação*, v. 12, n. 1, p. 165-189, 2024.

MARIN, Ana. *Liniker é imortalizada na Academia Brasileira de Cultura e se torna 1ª travesti a ocupar cadeira*. *GI*, 16 nov. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2023/11/16/liniker-e-imortalizada-na-academia-brasileira-de-cultura-e-se-torna-1a-travesti-a-ocupar-cadeira-video.ghtml>. Acesso em: 15 mar. 2024.

MARSHALL, Nigel; SHIBAZAKI, Kagari. *Gender associations and musical instruments: Understanding the responses of nursery-aged children*. *Educational research*, v. 62, n. 4, p. 455-473, 2020.

MARTINS, Áurea Costa. *Gênero e sexualidade na Educação Musical: Um relato de experiência com dois grupos de práticas musicais com jovens na escola*. MOTA, Yanaêh Vasconcelos; MARTINS, Áurea Costa; WENNING, Gabriela Garbini. *Diversidade de gênero e sexualidade na docência de música em diferentes contextos de atuação profissional (Simpósio)*. In: XIX ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2020, on-line. *Anais...* On-line: ABEM, 2020.

MARTINS, Áurea Costa. *Práticas musicais entre meninas no contexto de uma girl band*. 2023. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

MARTINS, Lucivando Ribeiro. *Entre ocós, truques e atraques: a produção de confetos sobre as experiências de educadoras Trans do projeto TRANS FORMA AÇÃO*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

MATTIA, Bianca; PERGHER, Paulo Henrique. “As Bahias E a Cozinha Mineira”: a Construção Da Identidade No Meio Artístico Musical. *Letras Escreve*, Macapá, v. 7, n. 3, 2017.

MATTOS, Amana Rocha; CIDADE, Maria Luiza Rovaris. Para pensar a cisheteronormatividade na psicologia: lições tomadas do transfeminismo. *Revista Periódicus*, v. 1, n. 5, p. 132–153, 2016.

MCBRIDE, Nicholas Ryan. Critical moments: Gay male choral directors and the taking up of gender discourse. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 207–208, p. 63–79, 2016a.

MCBRIDE, Nicholas Ryan. Singing, Sissies, and Sexual Identity: how LGBTQ choral directors negotiate gender discourse. *Music Educators Journal*, v. 102, n. 4, p. 36–40, 2016b.

MCCARTHY, Linda. What About the “T”? Is Multicultural Education Ready to Address Transgender Issues? *Multicultural Perspectives*, v. 5, n. 4, p. 46–48, 2003.

MCKEAGE, Kathleen. "Where are all the girls?" Women in collegiate instrumental jazz. *GEMS (Gender, Education, Music & Society)*, v. 7, n. 3, p. 12-19, 2014.

MEDEIROS, José Washington de Moraes. “A Flor De Jacinto”: e quando o/a professor/a é gênero não binário? *Revista Gênero*, v. 19, n. 2, p. 93-111, 2019.

MELO FILHO, Elias do Nascimento. O ensino de música a distância no projeto mulheres mil do Instituto Federal de Brasília - Campus Taguatinga Centro. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, ENSINO E EXTENSÃO DO CCSEH-SEPE, 2015, Anápolis. *Anais...* Anápolis: UEG, 2015.

MELO, Rodrigo Alves de; MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. Perspectivas musicais e pedagógicas nas memórias de Maria Yêda Caddah. *Caminhos da Educação*, Teresina, v. 4, n. 1, p. 01-13, 2022.

MENDES, Gabriel Gutierrez. O Rap contra o racismo: a poesia e a política dos Racionais MC's. *Animus*, v. 14, n. 27, p. 56-77, 2017.

MENDONÇA, Bárbara. *E o que a música tem a ver com isso? Diálogos sobre música e identidades de gênero na escola*. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MENEZES, Valter Carlos De; CRUZ, Lucas Gabriell Fernandes. Gênero e voz na música: uma revisão sobre a pessoa transgênera e o binarismo homem-mulher na prática do canto. *Gênero e interdisciplinaridade*, v. 2, n. 6, p. 33–52, 2021.

METODOLOGIA Suzuki. Associação Musical Suzuki, [s.d.]. Disponível em: <https://www.associacaomusicalsuzuki.com.br/metodologia-suzuki/>. Acesso em: 23 jun. 2024.

MEURER, Rafael Prim; PEREIRA, Sergio da Silva. “Tu é testada o tempo todo”: violências de gênero na perspectiva de educadoras musicais em formação. In: XXIII CONGRESSO

NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23, 2017. Manaus. *Anais...* Manaus: ABEM, 2017.

MEYER, Dagmar. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe e GOELLNER, Silvana (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, p. 9-27, 2003.

MINETTE, Sarah Marie. “Do I really want to do this now?”: *Negotiations of sexual identity and professional identity: an intergenerational collaboration with six gay and lesbian k-12 educators*. 2018. Tese (Doutorado em Música) – Arizona State University, Tempe, 2018.

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas. *Anais...* São Paulo: Unicamp, 2007.

MISKOLCI, Richard. Crítica à hegemonia heterossexual. *Revista Cult*, nº 193, ano 17, ago. 2014.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MODESTO, Rubens Gonzaga. *Sobre coragem e resistência: contando a história de Leona, professora e mulher trans*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

MOMBAÇA, Jota. Pode um cu mestiço falar? In: MEDIUM. 6 jan. 2015. Disponível em: <https://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestico-falar-e915ed9c61ee>. Acesso em: 10 set. 2021.

MORAIS, Marina Freire Crisóstomo; SOUSA, Antonia Orlania Vieira; VIANA, Francisco Elton Freire; SILVA, Rute Bezerra da; COPAVERDE, Luiza Lobo. Desafios e estratégias na construção da voz cantada de uma mulher transgênero: um estudo de caso. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 16, 2022, Natal. *Anais*. Natal: ABEM, 2022.

MOREIRA, Catarina de Cassia. Currículos ao avesso: experiências de uma professora travesti na educação infantil. In: NASCIMENTO, Fernando Augusto do; RIBEIRO, Tânia Cristina Costa; OLIVEIRA, Fernanda Areias de (Orgs.). *Arte, Gênero, Sexualidade e Educação: saberes e práticas de equidade na escola*. São Luís: EDUFMA, 2020.

MOREIRA, Larissa Ibúmi. *Vozes transcendentais: os novos gêneros na música brasileira*. São Paulo: Hoo Editora, 2018.

MOREIRA, Marcos dos Santos. *Mulheres em bandas de música no Nordeste do Brasil e no Norte de Portugal*. 2013. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos. Trajetória de formação de duas professoras universitárias de violoncelo: compartilhando narrativas de uma pesquisa em andamento. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24, 2019, Campo Grande.

Anais... Campo Grande: ABEM, 2019.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos. *Não se nasce professora, torna-se professora: um estudo sobre gênero e diversidade sexual no desenvolvimento profissional docente de duas professoras universitárias de violoncelo*. 2020. Dissertação (mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos; OLIVEIRA, Mário André Wanderley. Gênero e sexualidade na formação e atuação em música: um estudo com duas professoras de música. *Revista da Abem*, v. 29, 2021.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos; OLIVEIRA, Mário André Wanderley; BARBOSA, Francisco Ernani de Lima; SAMPAIO, Michel Vincent de Oliveira. Gênero e sexualidade na educação musical escolar: vamos pensar juntas?. *Revista Música na Educação Básica*, v. 13, n. 16, p. 1-17, 2024.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos; SOUZA, Zilmar Rodrigues de. O que os dados nos dizem?: um levantamento estatístico sobre o número de professoras de violoncelo nas universidades federais brasileiras Inquietações iniciais. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 2018, Salvador. *Anais...* Salvador: ABEM, 2018.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos; TEIXEIRA, Andrielle Evelyn; SILVA, Pamella Carneiro; PONCIANO, Ana Clara da Silva; TORQUATO, Gabriela Araújo; SANTOS, Ewerthon Lucas de Oliveira Lima; FONSECA, Maurício Eslabão da; OLIVEIRA, Mário André Wanderley. E quando o professor é o agressor?: assédio e práticas violentas no campo da música/educação musical expostas em diferentes veículos de mídia. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 16, 2022, on-line. *Anais...* On-line: ABEM, 2022.

MÜLLER, Vânia. Historicizando o conceito de gênero: da antropologia feminista à educação musical. *Revista da Abem*, v. 29, p. 199-213, 2021.

MÜLLER, Vânia. Gênero e interseccionalidade: práticas músico-pedagógicas como vetores sociais de subjetivação. In: BEINEKE, Viviane (Org.). *Educação musical: diálogos insurgentes*. São Paulo: Hucitec, 2023.

MÜLLER, Vânia; FRUFREK, Yasmim; PEREIRA, Vinícius Jario. Gênero, interseccionalidade e pensamento crítico: uma pesquisa com egressas/os/es da Licenciatura em Música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 26, 2023, Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto: ABEM, 2023.

NAMEY, Emily et al. How does qualitative data collection modality affect disclosure of sensitive information and participant experience? Findings from a quasi-experimental study. *Quality & Quantity*, [s. l.], v. 56, p. 2341-2360, 2021.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NASCIMENTO, Ana Paula. Juventudes em cena no cotidiano escolar: movimentos de (re)produção de silenciamentos, regulações de gênero, subversões e resistências. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. A cultura patriarcal das bandas de música do norte do Ceará. *Debates*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 81-101, dez. 2022.

NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo; GARCEZ, Priscila de Araujo. Polifonia da fé protestante: a Música Sacra como elemento educativo em Henriqueta Rosa Fernandes Braga (1961). *Caminhos da Educação*, Teresina, v. 3, n. 1, p. 74-102, Jan./Abr. 2021.

NATALE-ABRAMO, Melissa. Sexuality and the construction of instrumental music teacher identity. In: ESTABLISHING IDENTITY: LGBT STUDIES & MUSIC EDUCATION, 2010, Champaign. *Conference proceedings...* Champaign: University of Illinois, 2011.

NERY, João. *Viagem solitária: a trajetória pioneira de um transexual em busca de reconhecimento e liberdade*. Rio de Janeiro: Leya, 2019.

NERY, João; GASPODINI, Icaro Bonamigo. Transgeneridade na escola: estratégias de enfrentamento. In: SOUZA, Rolf Malungo. *Coletânea Diversas Diversidades*. Niterói: UFF/CEAD, 2015.

NETO, Fuad Kyrillos; DUNKER, Christian Ingo Lenz. Depois do holocausto: efeitos colaterais do hospital colônia em Barbacena. *Psicologia em Revista.*, Belo Horizonte, v. 23 n.3, p. 952-974, set./dez. 2017.

NICHOLS, Jeananne. Rie's story, Ryan's journey: Music in the life of a transgender student. *Journal of Research in Music Education*, v. 61, n. 3, p. 262-279, 2013.

NUSON. Conversa com Marisa Fonterrada, *Núcleo de Pesquisas em Sonologia*, 04 out. 2021. Disponível em: https://nusom.eca.usp.br/eventos_fonterrada. Acesso em: 19 mar. 2024.

ODARA, Thiffany. *Pedagogia da desobediência: transvestilizado a educação*. Salvador: Editora Devires, 2020.

OLIVEIRA, Maria Carolina Baggio Zanetti Nucci de. Negociando com a passabilidade: a relação entre o gênero e a carreira da pessoa transgênera. 2019. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Salvador: Editora Devires, 2020.

OLIVEIRA, Thaís Nascimento. Repertório de violão no curso superior de música: relato de experiência de uma estudante de graduação. In: XVIII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18, 2018, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: ABEM, 2018.

OLIVEIRA, Wenderson. “Abram os portões do vale: eu vou entrar”: Funk LGBTTQIA+, currículos escolares, estéticas e educação musical. *Rascunhos*, v. 5, n. 2, p. 156-176, 2018.

OLIVEIRA, Wenderson. “Sobre-vivência: narrar a vida e contorcer discursos hegemônicos.” IN: INOCÊNCIO, Adalberto Ferdnando; CAMPOS, Jefferson (Orgs.). *Gênero e práticas de subjetivação: sujeições, insurreições e estéticas da existência*. Curitiba: Brazil Publishing, AEditora, 2020a.

OLIVEIRA, Wenderson. Educação Musical Queer: convite ao envidescimento do currículo. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2020b, on-line. *Anais...* On-line: ABEM, 2020b.

OLIVEIRA, Wenderson Silva. *Enviadescer a educação musical: currículos-como-experiências-escrevidas e resistências de bixaspretas cearenses ao racismo e à homofobia no ensino de música*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Enviadescer a educação musical, musicar a bicha e fraturar currículos: estranhamentos sonoros para pensar fazer um currículo queer. *Revista da Abem*, v. 28, p. 139-161, 2020.

OLIVEIRA, Wenderson; SABINO, Isabel. Currículos, Cotidiano(s) e interseccionalidade. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. 1, p. 72-83, 2020.

O’SHEA, Helen. ‘Get back to where you once belonged!’ The positive creative impact of a refresher course for ‘baby-boomer’ rock musicians. *Popular Music*. Cambridge University Press, v. 31, n. 2, p. 199-215, 2012.

PAGES, Tamiê; WILLE, Regiana Blank. Educação Musical e Gênero: um estudo a partir do olhar de adolescentes sobre as mulheres. In: XXIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23, 2017, Manaus. *Anais...* Manaus: ABEM, 2017.

PALKKI, Joshua. “Negotiating the closet door”: the lived experiences of two gay music teachers. *Visions of Research in Music Education*, v. 26, n. 2015, p. 1-36, 2015.

PALKKI, Joshua. “My voice speaks for itself”: the experiences of three transgender students in American secondary school choral programs. *International Journal of Music Education*, v. 38, n. 1, p. 126-146, 2020.

PALKKI, Joshua. Misogyny and masculinities: American boys and singing in an age of gender-expansiveness. *International Journal of Educational Research*, v. 123, 2024.

PALKKI, Joshua; CALDWELL, Paul. “We are often invisible”: A survey on safe space for LGBTQ students in secondary school choral programs. *Research Studies in Music Education*, v. 40, n. 1, p. 28-49, 2018.

PALKKI, Joshua; SAUERLAND, William. Considering Gender Complexity in Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education*, v. 28, n. 3, p. 72-84, 2019.

PAPARO, Stephen; SWEET, Bridget. Negotiating sexual identity: Experiences of two gay and lesbian preservice music teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 199, p. 19-37, 2014.

PARKER, Richard. Interseções entre Estigma, Preconceito e Discriminação na Saúde Pública Mundial. In: MONTEIRO, Simone; VILLELA, Wilza (Orgs.). *Estigma e saúde*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, p. 25-46, 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Pierre bourdieu: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun., 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Práxis educacional*, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Investigação Qualitativa*, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011.

PASSOS, Giseli Cristina dos. *Homens (trans) docentes: transmasculinidades na educação*. 2019. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. *Pedagogias das travestilidades*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

PAULA, Patricia Amorim de. *Tramas do apagamento: notas sobre a formação e a atuação profissional de musicistas no Rio de Janeiro oitocentista*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2022.

PAVAN, Beatriz Carneiro; PIRES, Ária Rita. Pessoas transfemininas e a música antiga: transpassando a norma. In: SEMANA DO CRAVO, 19, 2022, Rio de Janeiro. *Anais... XIX Semana do Cravo*. Programa de Pós-graduação em Música, Programa de Pós-graduação Profissional em Música da UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ. Escola de Música, 2023.

PAZ, Aline da. Os escândalos no Instituto Nacional de Música: Camilla da Conceição e as mulheres no INM (1919). *Revista Brasileira de Música*, v. 31, n. 1, p. 233-257, 2018.

PELÚCIO, Larissa. Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil? *Revista Periódicus*, v. 1, n. 1, p. 68–91, 2014.

PELÚCIO, Larissa; MISKOLCI, Richard. A prevenção do desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, n. 1, p. 125-157, 2009.

PENELLO, Paula Ribas; ZECCA, Rayana do Val; FREIRE, Vanda Lima Bellard. Papéis Femininos e Educação Musical feminina em meados do século XIX – Rio de Janeiro, 1840-1870. In: XX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20, 2011 Vitória. *Anais...* Vitória: Abem, 2011.

PENSADOR, Luana Santana; SOUZA, Dione Colares de. Práticas musicais femininas em Belém do Pará, até a primeira metade do século XX: colonialidade e questões de gênero. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 33, 2023, São João del-Rei. *Anais...* São João del-Rei: ANPPOM, 2023.

PEREIRA, Néli. De testemunha de Jeová a voz do funk LGBT, MC Linn da Quebrada se diz 'terrorista de gênero'. *G1*, 19 set. 2016, Música. Disponível em: <https://g1.globo.com/musica/noticia/2016/09/de-testemunha-de-jeova-voz-do-funk-lgbt-mc-linn-da-quebrada-se-diz-terrorista-de-genero.html>. Acesso em: 15 mar. 2024.

PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

PEREZ, Olívia; RICOLDI, Arlene. A quarta onda feminista: interseccional, digital e coletiva. In: X CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIA POLÍTICA, 10, Monterrey, 2019. *Anais...* Monterrey: ALACIP, 2019. Disponível em: <<https://alacip.org/?todasponencias=a-quarta-onda-feminista-interseccional>>. Acesso em: 4 mai. 2020.

PHELAN, Jo; LINK, Bruce; Dovidio, John. Estigma e Preconceito: um animal ou dois? In: MONTEIRO, Simone; VILLELA, Wilza (Orgs.). *Estigma e saúde*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, p. 183-207, 2013. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/10.7476/9788575415344.15>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PIERI, Fabiana de. *Memórias de professoras transexuais no leste de Mato Grosso do Sul*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal: EDUFRN, p. 91-109, 2014.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. *Revista Sociol. Polít.*, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

PINTO, Céli Regina Jardim. O que as teorias do reconhecimento têm a dizer sobre as manifestações de rua em 2013 no Brasil. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, Número Especial Sociedade e Estado 30 anos – 1986-2016, 2016.

PIRES, Aria Rita. *Pedagogia musical historicamente informada: propostas para uma educação adequada à interpretação de música antiga*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PISERCHIA, Paola. Educação musical e gênero. In: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. *A formação do professor de música no Brasil*. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 117-123, 2014.

PODESTÁ, Lucas Lima de. Ensaio sobre o conceito de transfobia. *Periódicus*, v. 1, n. 11, p. 363-380, maio/out. 2019.

PONTES, Júlia; SILVA, Cristiane. Cisnormatividade e passabilidade: deslocamentos e diferenças nas narrativas de pessoas trans. *Periódicus*, v. 1, n. 8, p. 396-417, nov. 2017/ abr. 2018.

PORTELA, Poema; FERES JÚNIOR, João. Pessoas trans nas universidades federais do Brasil. *Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa*, on-line, 24 fev. 2021. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/infografico/pessoas-trans-na-universidades-federais-do-brasil/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

PORTO, Patrícia Pereira; MORAES, Ingridi Verardo de. Processos de aprendizagem das mulheres do Rock/Metal em Caxias do Sul. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25, 2021, on-line. *Anais...* On-line: ABEM, 2021.

PROFESSOR JUDITH BUTLER, *Birkbeck - University of London*. Disponível em: <https://www.bbk.ac.uk/about-us/fellows/judith-butler#:~:text=Judith%20Pamela%20Butler%20is%20the,radical%20ethics%2C%20and%20critical%20theory>. Acesso em: 05 mar. 2024.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. *Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero*. Trad. Jones de Freitas. 2007. Disponível em: http://www.clam.org.br/pdf/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

RAMÍREZ, Boris. Colonialidad e cis-normatividade. Entrevista con Viviane Vergueiro. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, v. 3, p. 15-21. Disponível em: <http://iberoamericasocial.com/colonialidade-e-cis-norma-tividade-conversando-com-viviane-vergueiro>. Acesso em: 15 out. 2021.

RAMSTEDT, Anna. Emotional Abuse in Classical Music Education in Finland: A Study of Finnish Women Musicians' Experiences. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v. 22, n. 3, p. 198–226, 2023.

RECÔVA, Simone Lacorte. Música popular na escola: juventude, gênero e performance. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18, 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, p. 793–798, 2009.

RECÔVA, Simone Lacorte. Na cadência do gênero: histórias de vida das docentes universitárias violonistas brasileiras (1980-2018). In: XXIX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 29, 2019, Pelotas. *Anais...* Pelotas: ANPPOM, p. 1–8, 2019.

RECÔVA, Simone Lacorte. Trajetórias de vida e docência universitária de violinistas brasileiras (1976-2019) In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, 16, 2022. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022.

RECÔVA, Simone Lacorte. *Vozes dedilhadas: histórias e trajetórias de vida e docência universitária de mulheres violonistas brasileiras (1976-2023)*. 2023. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

REIDEL, Marina. *A Pedagogia do Salto Alto: Histórias de professoras transexuais e travestis na Educação Brasileira*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

REIS, Neilton dos; PINHO, Raquel. Gêneros Não-Binários: Identidades, Expressões E Educação. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 7-25, Jan./Abr. 2016.

RIBAS, Maria Guiomar. Mulheres da Educação de Jovens e Adultos em busca da formação perdida: um olhar da educação musical. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 53, p. 113-130, jul./set. 2014.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 48.118, de 27 de junho de 2011. Dispõe sobre o tratamento nominal, inclusão e uso do nome social de travestis e transexuais nos registros estaduais relativos a serviços públicos prestados no âmbito do Poder Executivo Estadual e dá providências. Assembleia Legislativa, Gabinete de Consultoria Legislativa, Porto Alegre, 2011.

ROCHA, Inês de Almeida. Canções de Amigo: redes de sociabilidade na correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010.

ROCHA, Inês de Almeida. Liddy Chiaffarelli Mignone como professora de piano e canto. In: XXIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23, 2013, Natal. Natal: ANPPOM, 2013.

ROCHA, Inês de Almeida. Modernidade e Modernismo na Iniciação Musical e nas práticas educativas de Liddy Chiaffarelli Mignone. *Revista da ABEM*, v. 25, n. 39, p. 20-38, 2017.

ROCHA, Inês de Almeida. Um olhar para o método do curso de iniciação musical sob a orientação de Liddy Chiaffarelli Mignone. In: MONTI, Ednardo; ROCHA, Inês de Almeida (Orgs.). *Ecos e memórias: histórias de ensinamentos, aprendizagens e músicas*. Teresina: UDUFPI, p. 261-304, 2019.

- ROCHA, Inês de Almeida; ALBUQUERQUE, Clara; MOURIM, Roberta Mourim. Perspectiva histórica em temáticas de música e educação: acervos, fontes de pesquisas e atuação de professoras particulares de música. In: XXIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24, 2019, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2019.
- ROCHA, Rose de Melo (Org.). *Artivismos musicais de gênero: bandivas, travestis, gays, drags, trans, não-binários*. Salvador: Editora Devires, 2021.
- RODRIGUES, Adriana. Cecília Conde: musicista, educadora e pesquisadora brasileira. *Debates*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 92-120, nov. 2022.
- RODRIGUES, Carla. Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida. *Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latinoamericana*, n. 10, p. 140-164, abr. 2012.
- RODRIGUES, Carla; GRUMAN, Paula. Do abjeto ao não-enlutável: o problema da inteligibilidade na filosofia de Butler. *Anuário Antropológico*, v. 46, n. 3, p. 67-84, set./dez. 2021.
- RODRIGUES, Vitória Nunes. Empoderamento e processos formativos de meninas e mulheres guitarristas: um estudo com a pesquisa (auto)biográfica. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 26, 2023, Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto: ABEM, 2023.
- ROSA LUZ. *Projeto Afro*, 02 jun. 2022. Disponível em: <https://projetoafro.com/artista/rosa-luz/>. Acesso em: 03 mar. 2024.
- ROSABAL-COTO, Guillermo. On (gay) self-awareness in a music education foundations course: A Latin American experience. *GEMS (Gender, Education, Music, & Society)*, v. 4, p. 1-7, 2006.
- SAIBA QUEM SÃO AS CANDIDATAS TRANS ELEITAS PELO BRASIL EM 2022. Extra, 3 out. 2022. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/politica/saiba-quem-sao-as-candidatas-trans-eleitas-pelo-brasil-em-2022-25582661.html>. Acesso em: 24 fev. 2024.
- SALIH, Sarah. *Judith Butler e a teoria queer*. Trad. Guacira Lopes Louro. 1ª ed. 7ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- SALU, Diana. *Então você quer escrever personagens trans?: uma conversa para ficcionistas cis (héteros e lgb's)*. Brasília: Editora da Autora, 2021.
- SALVADOR, Nayara Rios Cunha. Pessoas trans na educação básica no sul do estado do Rio de Janeiro. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.
- SANTOS, Bruno Garcia dos. Cosmologias afrodiáspóricas na América Latina: protagonismos femininos marcados por práticas ancestrais na Zona Norte de São Paulo, Brasil. *Ciências Sociais e Religião*, v. 20, n. 28, p. 142-157, jan./jul. 2018.

- SANTOS, Dayana. *Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. Docências Trans: entre a decência e a abjeção. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38, 2017, São Luís. *Anais...* São Luís: ANPEd, 2017.
- SANTOS, Jeferson Reis. Os pré-vestibulares para pessoas trans* e a construção de um espaço seguro. *Diversidade e Educação*, v. 11, n. 2, p.689-716, 2023.
- SANTOS, Larissa Guedes dos. Como se forma uma flor: a formação musical de seis mulheres inseridas na cena rock de Natal-RN. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25, 2021, on-line. *Anais...* On-line: ABEM, 2021.
- SANTOS, Larissa Guedes dos. O que tem se falado sobre rock e mulheres no Brasil?: um recorte de 2010 a 2021. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 32, 2022, Natal. *Anais...* Natal: ANPPOM, 2022.
- SANTOS, Sandro Prado; RODRIGUES, Fernanda Fernandes dos. Cenas Escolares Vivenciadas por Travestis: desafios à formação docente. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO CENTRO-OESTE, 12, 2014, Goiânia. *Anais...* Goiânia: PUC-Goiás, 2014.
- SANTOS, Tiago Zeferino dos. *Quando o “estranho” resolve se aproximar: a presença da professora transexual e as representações de gênero e sexualidade no ambiente escolar*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.
- SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. Trad. Denilson Werle, Rev. Wivian Weller. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SCOTE, Fausto Delphino; GARCIA, Marcos Roberto Vieira. Trans-formando a universidade: um estudo sobre o acesso e a permanência de pessoas trans no ensino superior. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 1–25, 2020.
- SEARS, Colleen. The Persona Problem: How Expectations of Masculinity Shape Female Band Director Identity. *GEMS (Gender, Education, Music, & Society)*, v. 7, n. 4, p. 4-11, 2014.
- SEARS, Colleen. "Put your big girl panties on" A Female High School Band Director's Career in a Culture of Masculinity. In: TALBOT, Brent (Org.). *Marginalized voices in music education*. Nova Iorque, Londres: Routledge, 2018.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, n. 28, p. 19-54, 2007.
- SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. In: Reunião científica regional sul da ANPEd, 9, 2016, on-line. *Anais...* ANPEd: Curitiba, 2016.

SEFFNER, Fernando. Não há nada tão raro quanto o normal: o homem comum, a virilidade política e a norma em tempos conservadores. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (Orgs.). *Educação, Gênero e Sexualidade: (Im)pertinências*. Petrópolis: Vozes, 2022. p.234-267.

SEFFNER, Fernando; REIDEL, Marina. Professoras travestis e transexuais: saberes docentes e pedagogia do salto alto. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 445-464, maio/ago. 2015.

SERANO, Julia. *Whipping girl: a transsexual woman on sexism and scapegoating on femininity*. Seattle: Seal Press, 2007.

SEVILLA, Gabriela Garcia. A experimentação de Laerte: reflexões a partir das pedagogias de gênero e sexualidade. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SHANE, Susan Lynn. *Queering the classroom: a study of performativity and musical engagement in high school*. 2020. Tese (Doutorado em Musical Arts) – College of Fine Arts, Boston University, Boston, 2020.

SHIMURA, Joyce. *Memórias escolares de travestis: a formação dos sujeitos nos discursos da Ciência*. 2012. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

SIEDLECKI, Vivian Regina. *A diversidade de gênero e sexualidade na perspectiva de licenciados/as em música*. 2016. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, Aline Oliveira. O nome social enquanto política pública nas universidades estaduais do Paraná. *Cadernos de gênero e diversidade*, v. 5, n. 2, p. 14-39, abr./jun., 2019.

SILVA, André Araújo da. Damas de paus: atravessamentos afetivos sobre representatividade trans e travesti na música brasileira d'As Bahias e a Cozinha Mineira. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Mídia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SILVA, Helena Lopes da. *Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso*. 2000. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SILVA, Helena Lopes da. Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso. *Opus*, v. 8, p. 74 - 84, fev., 2002.

SILVA, Helena Lopes da. Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. Londrina, *Revista da ABEM*, v. 11, 75-83, set. 2004.

SILVA, Helena Lopes da. Gênero, adolescência e música: um estudo de caso no espaço

escolar. Porto Alegre, *Em Pauta*, v. 17, n. 28, p. 71 - 92, jan./jun., 2006.

SILVA, Helena Lopes da. *Música, juventude e a construção da identidade de gênero no espaço escolar*. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Jo Muniz da. *Educação musical e pautas anti-opressão: reflexões a partir de um estudo sobre interseccionalidade e formação inicial de professorus de música na EMUFRN*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SILVA, Jo Muniz da; MOTA, Yanaêh Vasconcelos. “COMO UM PEIXE FORA D’ÁGUA”: Narrativas de um estudante negro e trans não-binário no curso de Licenciatura em Música na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 25, 2021, on-line. *Anais...* Londrina: ABEM, 2021.

SILVA, Felipe Santos da; BUENO, Alexandre Marcelo. A trajetória de um sujeito transgênero no contexto universitário. *Percursos Linguísticos*, Vitória, v. 10, n. 25, 2020.

SILVA, Keo; VAZ, Alexandre Fernandez. Pessoas trans no ensino superior: lutas por acesso e permanência, a exemplo da Universidade Federal de Santa Catarina (2012-2015). *Crítica Cultural*, Palhoça, v. 14, n. 2, p. 209-221, jul./dez., 2019.

SILVEIRA, Jason. Perspectives of a Transgender Music Education Student. *Journal of Research in Music Education*, v. 66, n. 4, p. 428-448, 2018.

SIMPSON, Keila. Travestis: entre a atração e aversão. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Orgs.). *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, p. 109-117, 2011.

SIMS, Loraine. Is there a transgender voice pedagogy?: taking the gender out of voice classification. *The voice foundation*, v. 23, n. 3, p. 8-11, 2018.

SMIDT, Bê Saboya de Albuquerque. Atritos e respiros: À procura de uma possível voz não-binária. *REBEH - Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, v.2, n. 3, p. 119-127, set. 2019.

SOARES, Valéria Garcia. As alunas de Antônio Sá Pereira do Curso de Iniciação Musical. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 33, 2023, São João del-Rei. *Anais...* São João del-Rei: ANPPOM, 2023.

SOLIE, Ruth A. Feminism. *Grove Music Online*, 2001. Disponível em: <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000041237>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SORRENTINO, Harue Tanaka. *Articulações Pedagógicas no Coro das Ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico*. 2012. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SOUTHERLAND, William. The Rainbow Connection: How Music Classrooms Create Safe Spaces for Sexual-Minority Young People. *Music Educators Journal*, v. 104, n. 3, p. 40-45, 2018.

SOUTHERLAND, William. Orange Juice, Milk, and the Rise of the Gay and Lesbian Choral Movement in the United States. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v. 22, n. 2, p. 63–93. 2023.

SOUZA, Emilly Mel Fernandes de. (Trans)passando os muros do preconceito e adentrando a universidade: uma análise das políticas para pessoas trans* dentro das instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Norte. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, história de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI; Tânia Maria (Orgs.). *Memória e formação de professores*, Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

SOUZA, Dediane Souza; ARAÚJO, Tathiane. *Censo Trans: reflexões sobre os dados do Censo Trans. Sem motivos para orgulho: diálogos e análises do contexto socioeconômico de mulheres travestis e transexuais no Brasil*. Rede Trans: [s.l.], 2022. Disponível em: https://storage.googleapis.com/wzukusers/user-31335485/documents/1522a23d2de24794adee6101db162ce8/REDE-TRANS_Censo-Trans-2020-pub-web.pdf. Acesso em: 16 jul. 2024.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STRANG, John; KENWORTHY, Lauren; DOMINSKA, Aleksandra; SOKOLOFF, Jennifer; KENEALY, Laura; BERL, Madison; WALSH, Karin; MENVIELLE, Edgardo; SLESARANSKY-POE, Graciela; KIM, Kyung-Eun; LUONG-TRAN, Caroling; MEAGHER, Haley; WALLACE, Gregory. Increased gender variance in autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity disorder. *Archives of sexual behavior*, v. 43, n. 8, p. 1525–1533, 2014. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24619651/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

TALBOT, Brent; HENDRICKS, Karin. Including LGBTQ Voice: A Narrative of Two Gay Music Teachers Gettysburg College. In: LITTLEFORD, L. N.; ALEXANDER, C. A. (Eds.). *Diversity Research Symposium: From Research to Action*. Muncie: Ball State University Cardinal Scholar, p. 49-77, 2016.

TANAKA, Harue. Práticas pedagógico-musicais de mulheres performers e suas pedagogias abertas (parte 1). In: SEMINÁRIO NACIONAL DO FLADEM BRASILN, 2, 2018, Vitória. *Anais...* Vitória: Fladem, p. 131-143, 2018.

TAYLOR, Donald. Identity Negotiation: An Intergenerational Examination of Lesbian and Gay Band Directors. *Research and Issues in Music Education*, v. 9, n. 1, p. 1-14, 2011.

TAYLOR, Donald; TALBOT, Brent; HOLMES, Edward; PETRIE, Trent. Experiences of LGBTQ+ Students in Music Education Programs Across Texas. *Journal of Music Teacher Education*, v. 30, n. 1, p. 1-14, 2020.

TECA Alencar de Brito e a educação musical. *Editora Peirópolis*, 2023. Disponível em: <https://www.editorapeiropolis.com.br/teca-alencar-de-brito-e-a-educacao-musical>. Acesso em: 19 mar. 2024.

THOMAS-DURRELL, Latasha. Being your ‘true self’: the experiences of two gay music educators who teach in the Bible Belt. *Music Education Research*, v. 22, n. 1, p. 29-41, 2020.

TIBURI, Marcia. Lugar de fala e ético-político da luta. *Revista Cult on-line*, 27 mar. 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/lugar-de-fala-e-etico-politica-da-luta/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

TOBIAS, Evans. Flipping the Misogynist Script: Gender, Agency Hip Hop and Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v. 13, n. 2, p. 48-83, 2014.

TORRES, Marco Antonio. A transformação de professoras transexuais na escola: transfobia e solidariedade em figuras sociais contemporâneas. *Revista Cronos*, Natal, v. 11, n. 2, p. 41-61, 2010.

TORRES, Marco Antonio. *A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figuras sociais contemporâneas*. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

TORRES, Marco Antônio; PRADO, Marco Aurélio. Professoras transexuais e travestis no contexto escolar: entre estabelecidos e outsiders. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 1, p. 201–220, 2014.

TORRES, Maria Cecília De Araujo Rodrigues. *Identidades musicais de alunas de pedagogia: música, memória e mídia*. 2003. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TRANS MURDER MONITORING. Transrespect. Disponível em: <https://transrespect.org/en/map/trans-murder-monitoring/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VALLE, Miriane Borges. Ensino de percussão para mulheres: reflexões sobre gênero e música. *Música em foco*, São Paulo, v. 2, n.1, p. 7-15, 2020.

VEGETARIANISMO. *Sociedade Vegetariana Brasileira*, [s.d.]. Disponível em: <https://svb.org.br/vegetarianismo-e-veganismo/o-que-e/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

VEREADORAS AMEAÇADAS. Fantástico. Rio de Janeiro: Globo, 30 mai. 2021. Programa

de TV. Disponível em: <https://twitter.com/ErikakHilton/status/1399161675538894848>. Acesso em: 31 mai. 2021.

VERGUEIRO, Viviane. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

VERTHEIN, Karin Peres; DAU, Elizabeth Mendonça; LOPES, Rogério Barroso. Pandemia, gênero e educação musical: reflexões sobre um currículo inclusivo e para o acolhimento. In: NAS NUUVENS... CONGRESSO DE MÚSICA, 7, 2021, on-line. *Anais...* on-line: UFMG, p. 1-13, 2021.

WALKER, Mark. Influences of Gender and Sex-Stereotyping of Middle School Students' Perception and Selection of Musical Instruments: A Review of the Literature. *Visions of Research in Music Education*, v. 4, 2004.

WARRIER, Varun; GREENBERG, David; WEIR, Elizabeth; BUCKINGHAM, Clara; SMITH, Paula; LAI, Meng-Chuan; ALLISON, Carrie; BARON-COHEN, Simon. Elevated rates of autism, other neurodevelopmental and psychiatric diagnoses, and autistic traits in transgender and gender-diverse individuals. *Nature Communications*, v. 11, n. 1, p. 1–12, 2020. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41467-020-17794-1>. Acesso em: 10 jul. 2023.

WENNING, Gabriela Garbini. Docência de música e a diversidade de gênero e sexualidade: um estudo com professores/as de música da educação básica. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 18, 2018, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: ABEM, 2018.

WENNING, Gabriela Garbini. *Docência de música e a diversidade de gênero e sexualidade: um estudo com professores/as de música na educação básica*. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

WENNING, Gabriela Garbini. Os significados sobre diversidade de gênero e sexualidade na docência de música na educação básica. MOTA, Yanaêh Vasconcelos; MARTINS, Áurea Costa; WENNING, Gabriela Garbini. Diversidade de gênero e sexualidade na docência de música em diferentes contextos de atuação profissional (Simpósio). In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2020, on-line. *Anais...* On-line: ABEM, 2020a.

WENNING, Gabriela Garbini. Diversidade de gênero e sexualidade na docência de música: um estudo com professores/as de música da educação básica. *Revista da Abem*, v. 28, p. 211-229, 2020b.

WIEDENFELD, Laura. Sex-Types and Instrument Selection: The Effect of Gender Schemas on Fifth Graders' Instrument Choices. *Texas Music Education Research*, p.64-76, 2012.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Pesquisas de mulheres sobre música: uma análise da produção em dois periódicos científicos brasileiros. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, São José dos Pinhais, v.17, n.3, p. 01-16, 2024.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; ERTEL, Daniele Isabel; HERENCIO, Diego Luis Faleiro. Discussões sobre gênero e corpo na educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18, 2018, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: ABEM, 2018.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; ERTEL, Daniele Isabel; HERENCIO, Diego Luis Faleiro. Pesquisas sobre corpo e gênero nas revistas da ABEM. In: FERREIRA, Gabriella Rossetti. *Educação: políticas, estrutura e organização*. Rio de Janeiro: Atena, 2019.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15ª ed.; 6ª reimpressão. Petrópolis: Vozes, p. 7-72, 2020.

WYCH, Gina. Gender and Instrument Associations, Stereotypes, and Stratification. *Update: Applications of Research in Music Education*, v. 30, n. 2, p. 22-31, 2012.

YORK, Sara Wagner. Tia, você é homem? Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os "cistemas" de Pós-Graduação. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

YORK, Sara Wagner; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes; BENEVIDES, Bruna. Manifestações textuais (insubmissas) travesti. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 3, 2020.

ZERBINATTI, Camilla Durães. Reflexões sobre a ausência do repertório de compositoras brasileiras em dois cursos de bacharelado em violoncelo no Brasil. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 28, 2018, Manaus. *Anais...* Manaus: ANPPOM, 2018.

ZIRBEL, Ilze. *Estudos Feministas e Estudos de Gênero no Brasil: Um Debate*. 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

APÊNDICE A - CONVITE

Olá, professor/a _____. Espero que esteja bem e com saúde! Meu nome é Yanaêh Mota, sou aluna do curso de doutorado em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Escrevo para convidar você a fazer parte de uma pesquisa em desenvolvimento sobre transgeneridade e docência de música em múltiplos contextos de ensino. A pesquisa está sendo desenvolvida por mim, orientada pela professora Dra. Luciana Del-Ben e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Caso tenha interesse em participar, faremos dois encontros virtuais e individuais pela plataforma *Zoom*, nos quais entrevistarei você com foco na sua história de vida pessoal e profissional.

Sua participação é voluntária e você pode recusar ou desistir de participar a qualquer momento. Sua contribuição é fundamental para que essa pesquisa alcance seus objetivos e os benefícios derivados dela servirão para compreender o processo de profissionalização de docentes trans*, os enfrentamentos, as dificuldades, as estratégias.

Agradeço sua valiosa atenção e fico aguardando sua resposta.

Abraços,
Yanaêh Mota.

APÊNDICE B - ROTEIRO

Roteiro

Informações contextuais - apresentação da pessoa colaboradora

- Gostaria que você se apresentasse e dissesse como quer ser identificada/e/o neste trabalho.

Motivações e entrada na carreira docente

- Fala-me sobre a sua escolha e motivações para se tornar docente de música.
- Relata-me como foi seu caminho até chegar no lugar em que você atua hoje.
- Conta-me como foram seus primeiros dias como docente.
 - Narra-me como você percebeu que os outros membros que compõem o seu local de trabalho lhe receberam.

Sobre ensino de música

- Conta-me como é seu trabalho como docente de música no seu local de trabalho (finalidades e objetivos, atividades, conteúdo, repertório).
- Como é a sua relação com suas/seus estudantes?
- Fala-me se ser uma pessoa trans exerce algum tipo de influência no seu trabalho.
 - Em suas aulas, você aborda conteúdos relacionados a gênero e sexualidade?

Sobre docência e transgeneridade

- Relate-me como é a sua relação com as pessoas no seu local de trabalho (estudantes, docentes e funcionárias/es/os, pais e mães de estudantes).
- Fala-me se você acredita que ser pessoa trans* faz com que você seja tratada/e/o de modo diferente no espaço em que atua.
- Diga-me quais os seus principais desafios encontrados na profissão. Como você tem lidado com eles?
- Narra-me se sente reconhecida socialmente como professora? Como percebe esse reconhecimento/não reconhecimento?
- Conta-me sobre como você se sente sendo uma pessoa trans* docente no espaço em que atua.

- Você gostaria de narrar algo mais?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada/e/o docente _____,

você está sendo convidada/e/o a participar da pesquisa intitulada Transgeneridade e docência de música: narrativas de docentes trans* de música em múltiplos contextos, desenvolvida por Yanaêh Vasconcelos Mota, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Essa pesquisa é orientada pela professora Dra. Luciana Del-Ben e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pesquisa tem como objetivo **compreender a inter-relação entre transgeneridade e docência de música na inserção profissional de docentes licenciadas/es/os em música**. Caso aceite participar, você concederá **duas entrevistas narrativas**, divididas em duas sessões em dias diferentes, enfocando sua história de vida pessoal e profissional, os processos de sua constituição como docente trans*/travesti e os desafios enfrentados nesse processo. As entrevistas serão on-line, pela plataforma *Google Meet*. A sua participação na pesquisa é voluntária e você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por colaborar na sua construção. No entanto, caso existam gastos, você terá ressarcimento.

Os benefícios são de natureza científica. Há riscos baixos quanto a sua integridade emocional, intelectual, moral e física, próximos aos da vida cotidiana.

Os resultados da pesquisa serão publicizados em formato de uma tese e publicados em comunicações em eventos científicos e artigos, sendo utilizados exclusivamente para fins científicos. Em nenhum momento você será identificada/e/o, apenas se esta for a sua vontade, estando resguardada a sua identidade.

É seu direito ser informada/e/o sobre o andamento da pesquisa, mesmo que em caráter parcial ou temporário. Você tem a liberdade de não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, mesmo após o início da entrevista, sem qualquer prejuízo.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Yanaêh Vasconcelos Mota, telefone [oculto], yanaeh01@gmail.com, ou com a professora Dra. Luciana Del-Ben, telefone [oculto], ldelben@gmail.com.

Assinatura - Yanaêh Vasconcelos Mota
Cidade e data.

Assinatura - Profa. Dra. Luciana Del-Ben
Cidade e data.

Eu, _____, RG: _____ e CPF: _____ estou informada/e/o dos objetivos, da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo e declaro o meu consentimento em participar

da pesquisa. Concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

CIDADE, ____ de _____ de 2023.

Assinatura digital - participante

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO DE AMPLA UTILIZAÇÃO DO NOME SOCIAL

Eu, _____,

RG: _____ e CPF: _____

me disponibilizei a participar voluntariamente como pessoa colaboradora da pesquisa intitulada Transgeneridade e docência de música: narrativas de docentes trans* de música em múltiplos contextos, desenvolvida por Yanaêh Vasconcelos Mota, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), orientada pela professora Dra. Luciana Del-Ben e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa tem como objetivo **compreender a inter-relação entre transgeneridade e docência de música na inserção profissional de docentes licenciadas/es/os em música.**

Eu demando e autorizo o uso de meu nome social nesta pesquisa e nos textos que dela derivarão.

CIDADE, ____ de _____ de 2023.

Assinatura digital - participante