

Cássia Cristina Furlan

PERFORMANCES EM JOGO:

**(DES)CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS EM GÊNERO,
SEXUALIDADE E IDENTIDADES NA PRÁTICA COM O
RPG**



**MARINGÁ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PERFORMANCES EM JOGO: (DES)CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS
EM GÊNERO, SEXUALIDADE E IDENTIDADES NA PRÁTICA COM O
RPG**

CÁSSIA CRISTINA FURLAN

**MARINGÁ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PERFORMANCES EM JOGO: (DES)CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS
EM GÊNERO, SEXUALIDADE E IDENTIDADES NA PRÁTICA COM O
RPG**

Tese apresentada por CÁSSIA CRISTINA FURLAN, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a.: Eliane Rose Maio

MARINGÁ
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

F985p Furlan, Cássia Cristina
Performances em jogo: (des)construindo experiências em gênero, sexualidade e identidades na prática com o RPG / Cássia Cristina Furlan. -- Maringá, 2017.
279 f. : il. color., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Rose Maio.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Identidade - Gênero. 2. Sexualidades. 3. Formação docente. 4. Jogos e brincadeiras. 5. RPG (Jogos de fantasias). I. Maio, Eliane Rose, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 305.3
371.12

CÁSSIA CRISTINA FURLAN

**PERFORMANCES EM JOGO: (DES)CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS EM
GÊNERO, SEXUALIDADE E IDENTIDADES NA PRÁTICA COM O RPG**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliane Rose Maio – UEM – Maringá

Prof. Dra. Daniela Auad - UFJF – Juiz de Fora

Prof. Dr. Márcio Rodrigo Vale Caetano – FURG – Pelotas

Prof. Dra. Geiva Carolina Calsa – UEM – Maringá

Prof. Dra. Teresa Kazuko Teruya – UEM – Maringá

Maringá, 22 de novembro de 2017.

Dedico este trabalho à minha mãe, Dalci Aparecida Bueno, pelo incentivo, paciência e por acreditar no meu potencial e competência para trilhar novos e desafiantes caminhos, sempre persistindo. Hoje conquistei mais um degrau nessa caminhada, dos muitos que ainda estão por vir.

AGRADECIMENTOS

À vida, por poder desfrutar de cada momento de aprendizado e pelas experiências riquíssimas ao longo do processo de amadurecimento, formação e atuação profissional. Pelas forças, pelas energias e bênçãos que recebi ao longo desse caminho; pelas angústias, medos e dúvidas que me possibilitaram superar os obstáculos e estar sempre no jogo da ficção, da fantasia e da realidade viva, às vezes dura de ser vivida, mas intensa e linda. Serei eternamente grata por tantas vidas vividas em uma só.

À minha companheira Tatiane Siqueira dos Santos, por me encorajar, acolher, respeitar e sobretudo estar ao meu lado e me amar. Agradeço imensamente pelas conversas, pela amizade, pelos conselhos e companheirismo ao longo desses anos. Sou grata pela vida que construímos juntas e pela nossa cumplicidade. Amo você e tenho orgulho da relação que nós construímos.

À minha querida e amada mãe Dalci Aparecida Bueno. Obrigada por sempre acreditar e me encorajar a continuar essa caminhada. Você sempre foi e sempre será minha maior inspiração. Obrigada pelas revisões constantes em todos os trabalhos acadêmicos e em especial nesta tese, pelas orientações, pelas orações, pelos crochês, pelos empréstimos, pelo suporte e por todo amor dedicado sempre. Você é meu exemplo de mulher: batalhadora, honesta, firme, ética, responsável, humilde... uma mãe excepcional, dedicada e amorosa. Sempre serei grata a você, pois tudo que sou representa a sua dedicação e paciência. Não há palavras que descrevam a minha gratidão. Mãe, amo você! Obrigada por tudo!

À minha família: Lucas, Alyne, Sebastião, Jacqueline, Pedro, Maria (*In Memoriam*) pelo amor e dedicação. Obrigada por acreditarem em mim e sempre me incentivarem a ser mais.

À minha querida orientadora Dra. Eliane Rose Maio, por sempre acreditar no meu potencial, ensinando-me o valor de ser e valorizar quem se é e de lutar pelos ideais; por nunca desistir das batalhas e por sua dedicação à docência, mostrando-me que o caminho é árduo, mas é persistindo que vamos fazendo a diferença. Obrigada pelo exemplo de dedicação e pela ousadia dos enfrentamentos diários. Você me inspira!

Às professoras Dra. Teresa Kazuko Teruya, Dra. Geiva Carolina Calsa e Dra. Daniela Auad e ao professor Dr. Marcio Caetano, pelos ensinamentos e pela atenção e delicadeza dispensadas a este texto. Ao Dr. Samilo Takara e à Dra. Maria Cristina Cavaleiro, pelas contribuições no processo de constituição desta pesquisa. Meu respeito e admiração. Vocês são referenciais do que desejo ser como pesquisadora e docente.

À querida amiga Paula Marçal Natali, que ao longo dos últimos dois anos tem sido meu suporte, inspiração e uma grande motivadora nessa caminhada longa, árdua e cansativa. Sou melhor porque tenho você como exemplo, uma profissional excelente e ética, dividindo as angústias do trabalho e as surpresas da vida. Obrigada pela amizade, seriedade, leveza e dedicação. “Obrigada por ser”.

Às/aos colegas do NUDISEX (Maddox, PC, Márcio, Dani, Lucimar, Clara, Lua, Cleber, Brenda, Fernando, Ronaldo, Alexandre, Naomi), por partilharem angústias, conhecimentos, aprendizagens e sorrisos, com uma profunda dedicação às lutas por uma sociedade mais justa e igualitária. Obrigada por continuarem caminhando e lutando para que possamos almejar um mundo melhor, mais humano e acolhedor.

Um agradecimento especial a Alexandre Luiz Polizel, pelas suas contribuições nesta tese; sem você tudo seria mais difícil. Obrigada por me ensinar a jogar RPG e por me guiar nesse processo de descoberta e construção.

À fabulosa amiga Fabiana Aparecida de Carvalho, pela acolhida, pelos ensinamentos e pela dedicação em ouvir minhas angústias, lamentações, anseios e sonhos e por me inspirar a ser e confiar no meu potencial. A você minha gratidão e admiração.

Aos amigos Pedro Henrique Carnevalli Fernandes e Juliano Cesar de Oliveira, pois apesar da distância, sempre estarão nos meus pensamentos e nos agradecimentos por fazerem parte da minha vida de algum modo. Obrigada pela nossa amizade. Amo vocês!

À Leda (Marileide) Soares de Lima, mulher querida e guerreira, por me ensinar o valor da amizade e da vida. Também por me mostrar que a sede de conhecimento é

o que nos move enquanto educadoras e pesquisadoras. Você me ensina até quando parece estar 'apenas' aprendendo. Amo você e aprendo a cada dia o valor da escuta e do afeto.

Agradeço também às amizades que fiz ao longo do processo de doutorado e na vida, construindo novos vínculos de afeto e solidariedade e aprendendo com cada um/a de vocês.

Agradeço às meninas/mulheres que se dispuseram a participar da pesquisa, contribuindo para esta tese; e à Dra. Sheila Rosin, pelo apoio e disponibilidade, sempre.

Sou grata aos/às colegas de trabalho do Campus Regional do Vale do Ivaí, da Universidade Estadual de Maringá, pelos aprendizados e pela caminhada. Um agradecimento especial à Sheila, por ser essa pessoa linda e companheira de sempre.

À Dra. Verônica Regina Müller, por sempre acreditar em mim, transmitindo energias positivas para a consolidação de mais uma etapa. Serei eternamente grata por me ensinar a amar, respeitar e acolher; e pelo melhor abraço do mundo: sinto falta dele. Obrigada por sua generosidade, amor, ternura e pelos exemplos e ética, sempre.

Aos/Às professores e professoras que passaram pela minha vida.

Agradeço aos/às meus/minhas queridos/as alunos e alunas da UEM/ Campus Ivaiporã. Aprendi e aprendo muito com vocês. Sou feliz quando estou com vocês, pois nesta experiência de ser me encontro e me realizo como professora. Agradeço especialmente aos/às alunos e alunas do Projeto Brincadeiras, pelos momentos de aprendizagem e descontração.

À Capes, pelo apoio financeiro na confecção deste trabalho.

Sou grata a todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para a construção desta pesquisa.

É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que eu quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 2002, p.25).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Banco de Teses e Dissertações
BT	Banco de Teses e Dissertações da Capes
CID	Classificação Internacional de Doenças
CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatística das Desordens Mentais
DTP	Departamento de Teoria e Prática
ECA	Estatuto da Criança e do/a Adolescente
FACP	Faculdade Particular de Cornélio Procópio
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
GEF	Grupo de Estudos Feministas
GEPECOS	Grupo de Estudos das Pedagogias do Corpo e da Sexualidade
LGBTTTIA	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Travestis, Intersexos, Assexuados
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
LGBTQIA	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transgêneros, Transexuais, Queer, Questionadores/as, Indecisos/as, Assexuados/as e Aliados/as
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEG	Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade
NPC	Non Player Character
NUDISEX	Núcleo de Estudos em Diversidade Sexual
NUMAP	Núcleo de Extensão sobre a Lei Maria da Penha
PC	Player Character
PET	Programa de Educação Tutorial
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPE	Programa de Pós-graduação em Educação
RPG	Role-playing Game
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEPPIR/PR	Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial / Paraná

SIES	Simpósio Internacional de Educação Sexual
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPM/PR	Secretaria de Políticas para as mulheres / Paraná
SUS	Sistema Único de Saúde
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tabuleiro do jogo <i>Trilhas da Diversidade</i>	57
Figura 2 – Algumas imagens do <i>Trilhas da Diversidade: Microrrevoluções</i> (RPG)...	57
Figura 3 – Ficha dos/as personagens	63
Figura 4 – Tirinha inserida no contato inicial pelo <i>Facebook</i>	65
Figura 5 – Personagens PET/UEM	66
Figura 6 – Personagens FaCP	66
Figura 7 – Cena do jogo.....	67
Figura 8 – Propaganda de Cerveja	141
Figura 9 – Tirinhas personagens trans.....	167

FURLAN, Cássia Cristina. **Performances em jogo: (des)construindo experiências em gênero, sexualidade e identidades na prática com o RPG.** 277f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Eliane Rose Maio. Maringá, 2017.

RESUMO

Este estudo está inserido no campo das teorizações culturais e feministas e tem como tarefa desconstruir e expor os processos de construção das identidades sexuais e de gênero, questionando a formação docente. Ao refletirmos sobre o lugar do jogo como experiência, inclusive dentro do espaço escolar e de formação de futuros/as docentes, nesta tese, articulamos a noção de experiência com o jogo às vivências performáticas no RPG (*Role-playing games* ou jogo de interpretação de papéis), constituindo-se, nesse contexto, um objeto multifacetado, na medida em que focaliza tanto as questões do jogo em si quanto as performances que se constroem na experiência com o jogo. Assim, temos como objetivo desta pesquisa analisar como futuros/as educadores/as mobilizam conceitos, discursos e práticas acerca das questões de gênero e sexualidade performatizados na experiência com o RPG. Com essas discussões, propomos pensar acerca das potencialidades da experiência na formação docente, visando à reflexão sobre os temas gênero, sexualidade e suas interseccionalidades. Nesse arcabouço de discussões, esta tese faz uma interface entre Educação e Estudos Culturais, dialogando com leituras foucaultianas de poder, saber e subjetivação, teorizações feministas e empreendendo aproximações com a Teoria Queer, na medida em que ela nos aproxima das questões inerentes às performances. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e baseou-se na metodologia da pesquisa-ação-participativa. Para tanto, realizamos intervenções com dois grupos. O primeiro contou com 11 participantes do grupo PET/PEDAGOGIA/UEM, da cidade de Maringá-PR. No segundo grupo de intervenção, participaram 19 acadêmicas do curso de Pedagogia do último ano de faculdade particular da cidade de Cornélio Procópio-PR. Nas intervenções da pesquisa, ancoramo-nos na utilização do jogo *Trilhas da Diversidade: Microrrevoluções (RPG)*, que ao longo do processo se construía a partir da versão anterior do jogo *Trilhas da Diversidade*. Os resultados obtidos evidenciaram a necessidade de problematizar a formação específica para o trato com as questões de gênero e sexualidade, afirmando a sua importância no contexto escolar. Deparamo-nos com diferentes modos de construções identitárias e possibilidades de interpretação nas vivências do jogo. O *Trilhas da Diversidade: microrrevoluções (RPG)* possibilitou a inserção do debate visando refletir sobre o lugar do jogo como experiência formativa. No âmbito da problematização, construiu-se como um instrumento de valorização das performances e experiências das acadêmicas, mobilizando diferentes modos de ser e estar encenados e experienciados na prática. Mais do que um instrumento de pesquisa, potencializou um movimento de alteridade e reconhecimento da diversidade, entendendo o lugar do/a outro/a nos diferentes espaços. A ação pode ser otimizada e potencializada, a fim de superar fragilidades, a partir da reflexão e da implementação de propostas formativas, como a possibilidade de que a experiência seja estimada nesse processo.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidades; Formação Docente; Jogos e Brincadeiras; RPG.

FURLAN, Cássia Cristina. Performances in games: (de)constructing experiences in gender, sexuality and identities in practice with RPG. 277f. Thesis (Doctorate in Education) - State University of Maringá. Advisor: Dra. Eliane Rose Maio. Maringá, 2017.

ABSTRACT

This study is inserted in the field of cultural and feminist theorizations and has the goal of deconstructing and exposing the construction processes of sexual and gender identities, by questioning teacher education. By reflecting on the place of the game as an experience, including within the school environment and the training of prospective teachers, in this thesis we articulate the notion of experience with the game to the performance experiences in RPG (Role-playing games or papers). Thus, we aim to analyze and discuss how future educators mobilize concepts, discourses and practices about gender and sexuality issues performed in the RPG experience. Such discussions have the proposal to think about the potential of the experience in teacher education, searching for reflection on the gender and sexuality themes as well as their intersectionalities. By having such a framework of discussions, in this thesis, it is possible to make an interface between Education and Cultural Studies, dialoguing with Foucault's readings concerning to power, knowledge and subjectivation, feminist theorizations and undertaking approximations with Queer Theory, since it brings us closer to the inherent issues of performance. It is a qualitative research (TRIVIÑOS, 1987) and it is based on the participatory action-research methodology (COSTA, 2007). Therefore, we performed interventions between two groups. The first group had 11 participants from the PET / PEDAGOGIA / UEM group, from the city of Maringá-PR. In the second intervention group, there were 19 academics from the Pedagogy course of the last year of private college in the city of Cornélio Procópio-PR. Along the research interventions, we were supported by the use of the Trails of Diversity game: Micro-revolution (RPG), which throughout the process was constructed from the previous version of the Trails of Diversity game (FURLAN, 2013). The obtained results evidenced the need to problematize specific training for dealing with gender and sexuality issues, affirming their importance in the school context. We have faced different ways of constructing identities and possibilities of interpretation in the experiences of the game. The Tracks of Diversity: micro-revolutions (RPG) have allowed the insertion of the debate aiming to reflect on the position of the game as a formative experience. In the scope of the problematization, it was constructed as an instrument of valorization of the performances and experiences of the academics, mobilizing different ways of being and being staged and experienced in the practice. More than a research instrument, it has potentiated a movement of alterity and recognition of diversity, understanding the position of the other within different environments. The action can be optimized and potentialized, in order to overcome weaknesses from the reflection and the implementation of formative proposals, such as the possibility that the experience is estimated in this process.

Keywords: Gender; Sexualities; Teacher Training; Games and Jokes; RPG.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 TRILHAS DA PESQUISA	42
2.1 “ <i>TRILHAS DA DIVERSIDADE</i> ”: MICRORREVOLUÇÕES	56
2.2 DESENVOLVENDO A PESQUISA: CRIANDO ESTÓRIAS A PARTIR DO RPG	58
3 CULTURA(S), PODER(ES), CORPO(S) E SUBJETIVIDADE(S): DESLOCAMENTOS, DIÁSPORAS E REINVENÇÕES	75
3.1 PERFORMANCES EM AÇÃO: A CONSTRUÇÃO DOS/AS PERSONAGENS DO JOGO	92
3.1.1 Sujeitos/personagens da cidade de Ártemis	94
3.1.2 Sujeitos/personagens da cidade de Pandora	111
4 CORPOS, PERFORMANCES E IDENTIDADES EM CENA	125
4.1 PERFORMANCES DE GÊNERO (OU O PROCESSO DE FABRICAÇÃO DAS IDENTIDADES)	130
4.2 CORPOS HETEROTÓPICOS COMO SIMULACROS DE UMA RESISTÊNCIA	158
4.2.1 Corpos Trans: deslocamentos, abjeções e práticas	162
4.2.2 Sexualidades: eis a questão? Diversidades, poder(es) e subjetivações	182
5 CORPOS EM TRÂNSITO: A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS NOS CURRÍCULOS	204
6 PARA FINALIZAR O JOGO: O VISLUMBRAR DE NOVOS EPISÓDIOS	223
REFERÊNCIAS	233
APÊNDICES	255
ANEXOS	277

1. INTRODUÇÃO



1 INTRODUÇÃO

Quando nos debruçamos¹ sobre as potencialidades de estudar e discutir gênero e sexualidade, travamos diversas batalhas a favor daqueles/as que, vivendo em uma sociedade com estruturas fortemente arraigadas a valores e normas ditos tradicionais, não possuem direito a exercer plenamente a sua liberdade².

Cotidianamente, encontramos-nos envoltos/as por práticas sociais que suprimem direitos de parte da população, pregando valores que não incluem o respeito a todos/as. Por isso, afirmamos a importância da luta política, da militância, da pesquisa, do trabalho nas salas de aula e das conversas informais nas ruas, para que possamos contar com o máximo de pessoas na luta pela cultura do respeito e da paz, priorizando o combate a todo tipo de violência. Retomamos o princípio de Paulo Freire, explicitado na epígrafe deste trabalho: “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar” (FREIRE, 2002, p.25).

As trilhas percorridas em nossas vivências pessoais e políticas nos levam a questionar as relações desiguais que se estabelecem no âmbito das identidades de gênero, sexualidade, raça e classe, destacando o valor da categoria teórico-prática da interseccionalidade³, “[...] que mostra o cruzamento/imbricação de diferentes formas de dominação – opressão multifacetada e simultânea [...]” (REA, 2017, p.44).

¹ Explico que o texto introdutório produz entrelaçamentos de uma narrativa na primeira pessoa do singular e na primeira pessoa do plural, entendendo que esse movimento é necessário, visto que quando situo o “nós”, remeto-me às várias pessoas que acompanharam o processo de produção das pesquisas e escritas acadêmicas.

² Pensamos a liberdade não no sentido dos mecanismos jurídicos, a partir dos embates da lei e da liberação, mas a partir da ética do cuidado de si como prática de liberdade, ou seja, “não se trata de liberação, mas de práticas de liberdade, isto é, da forma que podemos dar à subjetividade” (CASTRO, 2016, p.247), como já pontuou Michel Foucault (2004). A liberdade foucaultiana não é da ordem da liberação, mas da constituição. Onde há liberdade, o poder reage. E onde há poder, há resistências. A liberdade é política, é um problema ético. O que se deve entender por liberdade não deve ser confundido com liberação, embora esta seja uma condição necessária. A arte do cuidado de si, para Foucault (2004), é o modo pelo qual a liberdade foi pensada como ética, uma prática refletida da liberdade. “A micropolítica das lutas específicas, das lutas pontuais são lutas das artes de si, dos cuidados de si: essas não deixam de ser lutas hermenêuticas de sujeitos que procuram elaborar suas vidas como uma obra de arte, de novos modos, a partir de novas subjetivações: mulheres-feministas, homossexuais, travestis, negros, mestiços, migrantes, através de suas lutas específicas, exercitam (em corpo e alma) a crítica das sujeições a que se visa que continuem a obedecer” (SOUZA FILHO, 2008, p.23).

³ “Feminist intersectional theories highlight the dangers of this static approach and emphasize that racial/ethnic, gender, and class subordination do not exclude, but critiqued by scholars and activists working within the context of other movements concerning women of color” (KÓCZÉ, 2008, p.183).

Para Angela Kóczé (2008), a interseccionalidade é uma categoria dialógica e dinâmica objetivando mostrar que os mecanismos de discriminação são complexos e, portanto, é preciso evitar simplificações de uma visão fixa e separatista. Nesse sentido, é fundamental o entendimento de que se multiplicaram – na contemporaneidade – os modos de compreender, de dar significado e de viver os gêneros e as sexualidades. Entretanto, não são poucos os estudos que mostram a falta de formação para compreender e sistematizar discussões acerca de gênero e sexualidades (COSTA; RIBEIRO, 2011; AVILA *et. al.*, 2011; QUIRINO, ROCHA, 2012; ROHDEN, 2009; OLIVEIRA; PEIXOTO; PERES, 2015), sobre o quanto a educação brasileira mantém práticas sexistas e homofóbicas, construindo divisões e modelos de masculinidade e feminilidade situados numa sociedade marcadamente heteronormativa (LOURO, 2000, 2007a; AUAD, 2004; CASTRO, 2012; BARBOSA, 2007; JUNQUEIRA, 2009, 2013; MAIO, 2014; CORREA, 2013; RIBEIRO, 2013; OLIVEIRA; MAIO, 2013; NARDI, QUARTIERO, 2012, GESSER *et. al.* 2015; ZANATTA *et. al.*, 2016, DORNELLES; DAL'IGNA, 2015, MIRANDA; PEREIRA, 2015, LOLLI; BUENO; MAIO, 2015; BRAGA, 2009), e sobre o fato de que, mesmo diante de tais práticas, há um ‘*tsunami*’ de experiências decorrentes de anseios, dúvidas e representações de crianças, jovens e adultos/as, no tocante aos gêneros e sexualidades, que perpassam a vida cotidiana dentro das escolas (SEFFNER, 2011; SILVA; SOARES, 2014).

Mesmo em um cenário no qual Instituições de Ensino Superior promovem cursos, como o GDE (Gênero e Diversidade na Escola)⁴, e outras propostas vinculadas à formação continuada, como as do NUDISEX (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual)⁵ em Maringá e região, algumas resistências e

⁴ No ano de 2006, o Governo Federal ofereceu o curso Gênero e Diversidade em um projeto piloto nos municípios de: Niterói e Nova Iguaçu – RJ, Maringá – PR, Dourados – MS, Porto Velho – RO e Salvador – BA com a coordenação acadêmica do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos - CLAM/UERJ. Posteriormente desenvolveu-se em outras cidades, “[...] resultado da parceria entre a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPP/PR), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), o British Council e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ). O objetivo do projeto é ousado: contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino acerca dessas três questões, tratando articuladamente: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual” (FREIRE; SANTOS; HADDAD, 2009, p.9).

⁵ O Nudisex foi criado em 2009 na Universidade Estadual de Maringá e é liderado pela professora e pesquisadora Dra. Eliane Rose Maio (DTP/PPE/UEM). O Núcleo atua como apoio para estudos e pesquisas sobre gênero, direitos e diversidade sexual no espaço escolar. O grupo tem fornecido subsídios sobre assuntos relacionados à sexualidade em geral, para acadêmicos/as de diversas

dificuldades são levantadas por educadores/as (nos diversos estudos apresentados), visto que, em muitos casos, não há formação na área por parte dos/as gestores/as e lideranças atuantes no âmbito das discussões educacionais, e diversas figuras políticas promovem ‘ameaças’ àqueles/as que se arriscam a discutir gênero e sexualidade dentro da escola. Esse é o caso da cidade de Londrina/PR, onde resido atualmente.

No ano de 2016, em contato com algumas professoras da rede municipal de Educação da cidade de Londrina-PR, recebemos informações de que orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME) solicitavam das escolas o recolhimento de livros didáticos que tratassem de gênero e sexualidade e que os/as professores/as suprimissem as discussões sobre tais temas. Representando o NUDISEX, enviamos à SME uma nota de repúdio pedindo explicações, visto que tal atitude entrava em desacordo com diversos documentos norteadores da educação, como a própria Constituição Federal de 1988⁶, a qual define em seu artigo 3º, inciso IV – “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, e no artigo 5º “Todos são iguais perante a lei [...]” (BRASIL, 1988, p.13), e a Nota Técnica nº 32/2015 do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2015), instituindo a pertinência da abordagem de temas relacionados a gênero e orientação sexual na educação básica, respaldando gestores/as quanto a possíveis tentativas de intimidação. Como resposta, obtivemos uma reunião com a secretária de educação em exercício na época, Janet Elizabeth Thomas, e naquela ocasião tomamos conhecimento de que havia grande pressão da Câmara de Vereadores da cidade. A SME recebera o Ofício nº 136/2016 (LONDRINA, 2016) encaminhado pela Câmara, solicitando o recolhimento dos livros

Licenciaturas; professores/as da rede Municipal e Estadual, como também da escola privada, priorizando a temática diversidade sexual e suas repercussões no espaço educativo. É importante salientar que a minha aproximação com o NUDISEX se deu a partir dessas experiências educativas, visto que o grupo era um dos poucos na universidade a discutir essa temática e que contava com uma agenda de propostas formativas (cursos, mesas redondas, simpósios, debates) que me levaram a conhecê-lo melhor. Em 2011, iniciei a participação no grupo e, a partir desse primeiro vínculo estabelecido, participei da organização do I SIES no mesmo ano. Em 2013, após um período de afastamento devido aos compromissos do Mestrado, retornei efetivamente para o grupo, ingressando no Doutorado em 2014.

⁶ Diversos documentos, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (Lei nº 13005/2014) (BRASIL, 2014), Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/1990) (BRASIL, 1990), orientam a Educação à promoção da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da superação de quaisquer formas de discriminação, da igualdade e à necessidade de superação de desigualdades, discriminações e violências não só na escola, mas a partir da escola, o que traz implicações diretas ao currículo.

didáticos que abordassem a ideologia de gênero ou qualquer manifestação dessa natureza.

A postura da SME foi enviar às escolas tais orientações, deixando a cargo de cada escola decidir com o Conselho Escolar e a Associação de Pais e Mestres quanto à utilização do material ou invalidação das páginas com esses conteúdos, eximindo-se da responsabilidade que porventura decorresse de tais decisões. Em carta enviada ao NUDISEX, a secretária manifestou-se em defesa da manutenção do referido material dentro das unidades escolares, uma vez que o processo de escolha desse material fora democrático e refletia anseios e necessidades pedagógicas do contexto escolar. Enfatizou também a necessidade de formação continuada aos/às professores/as, já que a formação (inicial) deixou lacunas no que diz respeito ao tema. Muitos/as educadores/as das escolas municipais sentiram-se coagidos/as com o envio da orientação dada pela SME, pois em diversas escolas essa orientação foi passada em reunião pedagógica, sem conhecimento sobre o fato que gerou a reação da Secretaria e com tom de norma a ser seguida, como de fato aconteceu.

Não cabe julgar a postura adotada pela SME nesse momento, mas observar como as pressões políticas e os projetos de lei, sem as devidas discussões epistemológicas em relação aos temas enfatizados, orientam-se pela censura, deixando de fazer cumprir e de promover direitos já assegurados. A Nota Técnica nº 32/2015 (BRASIL, 2015) questiona posicionamentos como o da Câmara de Vereadores no Ofício nº 136/2016 (LONDRINA, 2016), enfatizando que cabe a educadores e educadoras debater na escola as questões de gênero e orientação sexual, respeitando o direito de todos/as, pois a própria legislação brasileira e o conjunto de normativas orientam para a necessidade de que tais temas sejam trabalhados na educação básica. A preocupação é que muitos/as profissionais e instituições, como pontua a Nota Técnica e a experiência de Londrina-PR, têm sido impedidos/as de discutir esses conteúdos, sofrendo vedações, coibições e restrições na prática docente, aspectos nos quais se vai “instalando um ambiente de censura e vigilância, incompatível com a liberdade e autonomia necessárias ao exercício da docência” (NOTA TÉCNICA Nº32/2015). Mesmo a ausência dos termos gênero e orientação sexual no PNE (Plano Nacional de Educação) (BRASIL, 2014) não exime o poder público municipal, estadual ou distrital de seguir recomendações e

normativas, visto que cabe à educação combater qualquer forma de preconceito, discriminação, violência e desigualdade.

O fato ocorrido em Londrina-PR é também condicionado pela (e condicionante da) realidade política de diversas discussões propostas nos últimos 5 anos, como as oriundas do Plano Nacional de Educação (2014/2024) e, posteriormente, dos Planos Estaduais (Acre, Tocantins, Piauí, Ceará, Pernambuco, Sergipe, Bahia, Goiás, Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Santa Catarina⁷) e Municipais de Educação (no Paraná, algumas cidades como Maringá, Sarandi, Paranaíba⁸, Londrina, Curitiba) que não incluem questões relativas à igualdade de gênero. Também há uma série de projetos de leis⁹ sendo propostos na Câmara dos/as Deputados/as, cujo teor retrocede com relação à conquista dos movimentos feministas e movimentos LGBTTTIA¹⁰. Notamos que a partir do discurso fundamentalista – sobretudo religioso, propaga-se a ideia de que as teorizações relativas a gênero e sexualidade são arbitrárias e contra as famílias consideradas ‘tradicionais’. Tais discursos circunscrevem-se na manutenção de divisões binárias, ferindo o direito constitucional da igualdade de todos/as perante a lei, sem levar em consideração que existem milhares de pessoas que não se ‘encaixam’ nessa classificação normatizante imposta. Nesse contexto, torna-se imprescindível refletir sobre tais questões também na formação de professores/as, para que futuros/as educadores/as possam pensar criticamente as produções identitárias normativas, no

⁷ Dados disponíveis no site De olho nos planos: <http://www.deolhonosplanos.org.br/maioria-dos-planos-estaduais-de-educacao-aprovados-incluem-referencia-a-igualdade-de-genero/>. Minas Gerais e Rio de Janeiro estavam em processo de tramitação, quando houve a publicação da notícia. Em pesquisa posterior, descobrimos que Minas Gerais não fez qualquer menção à palavra gênero em seu Plano Estadual de Educação, diferente do Rio de Janeiro que optou por colocá-lo nas estratégias de universalização do ensino para pessoas com deficiência (meta 4) e superação dos baixos índices de escolaridade média da população adulta (meta 8).

⁸ Cidades das quais temos mais conhecimento, não se excluindo, portanto, outras cidades que têm proposto a exclusão do termo gênero, por ‘acreditar’ em uma ‘ideologia de gênero’ apregoada nos currículos.

⁹ Citamos alguns projetos em proposição e/ou requerimentos de esclarecimento de deputados como Jair Bolsonaro (PP/RJ) - PDC18/2015; Alfredo Kaefer (PSDB/PR) - PDC 115/2015; Eros Biondini (PROS/MG) - PL 2731/2015; Orlando Silva (PCdoB/SP) - PL 3369/2015; Carlos Andrade (PHS/RR) - REC 213/2015; Eliseu Dionísio (SD/MS) - RIC 735/2015; Professor Victório Galli (PSC/MT) – PL 5774/2016, PL 5487/2016, PDC 213/2015; Ezequiel Teixeira (SD/RJ) – PDC 26/2016; Izalci (PSDB/DF), Cezar Souza (PSD/SC), Diego Garcia (PHS/PR) – RIC 565/2015; Alan Rick (PRB/AC) – RIC 689/2015; Diego Garcia (PHS/PR) SBT1 CE – PL 7180/2014. Tais projetos, em tramitação, discorrem sobre o PNE e a retirada do termo gênero e orientação sexual, o uso do nome social, estatuto da família, retirada de livros didáticos e temas que suprimem discussões sobre gênero e orientação sexual.

¹⁰ LGBTTTIA – Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, transexuais, travestis, intersexos e assexuados.

sentido de propiciar uma educação acolhedora e a cultura do respeito, para além das suas próprias convicções (religiosas, políticas, sociais e ideológicas).

Quando nos compelimos a pensar a formação docente e a educação escolar atreladas aos desafios que se impõem à sua realidade, como a gama de diversidades que ‘invadem’ os muros da escola transformando a cultura escolar, percebemos que as complexas relações entre identidade e diferença vêm exigindo a necessidade de se repensar a organização escolar para além da qualificação formal de docentes (FAETI, 2017), uma vez que, mesmo com cursos de aperfeiçoamento e de capacitação sendo ofertados, precisamos, para além dos conhecimentos formais, considerar a formação das subjetividades docentes como atores e atrizes que compõem o cenário educacional.

Ao questionarmos a formação das subjetividades (docentes-discentes), remetemo-nos a outras possibilidades formativas, deslocando os modos como potencializamos as discussões. Nesse sentido, desde a graduação, com as primeiras experiências na pesquisa, percebi que, sobretudo quando se trata das questões de gênero e sexualidade – e de outras questões que se coadunam com as noções de direito e diversidade – experienciar no sentido atribuído por Larrosa (1994) é fundamental, pois assim deixamos essas inquietações nos tocarem e nos transformarem.

Para Larrosa (2002, p.21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”. O autor afirma que há excesso de informação e de opinião, e pouca experiência ou a produção de uma antiexperiência. Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, os aparatos educacionais também funcionam nessa direção. Temos cada vez mais cursos de formação, passamos mais tempo na escola (universidades), e as experiências vão se rarefazendo, usando-se o tempo como um valor ou como uma mercadoria. Nesse aspecto, o autor assevera que “[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2002, p.28).

Quanto a minha trajetória acadêmica, por encontrar-me no campo de estudos na Educação Física em 2008, tive a possibilidade de iniciar o processo criativo de

construção de brinquedos improdutivos¹¹, questionando as desigualdades de gênero. O primeiro brinquedo¹² formulado na época intitulava-se *Por que não pode?*¹³. Ele apontava diversas profissões e a sua relação com gênero e sexualidades. Após a construção do brinquedo, seguíamos a brincar e a problematizar com diferentes grupos de crianças¹⁴ as questões pertinentes ao jogo. Sistematizando os resultados encontrados nas intervenções, propusemo-nos a organizar e analisar o material, o que deu origem ao artigo *“Por que não pode?”: percepção das crianças acerca dos gêneros e sexualidades* (FURLAN; MULLER, 2011). Nesse trabalho, por considerar que as crianças possuem maneiras diferentes de responder a questionamentos, buscamos, a partir da experiência com o brinquedo, propor questões centrais para provocar reflexões sobre a função social e econômica de cada um dos gêneros, estimulando os/as participantes a pensar sobre os padrões sociais em que os gêneros estão inseridos/as e a relação destes com as sexualidades. O objetivo desse brinquedo é “[...] estimular as crianças para o desenvolvimento do senso crítico, fazendo-as perceberem a discriminação por gênero e sexualidade, tema central do brinquedo. Dessa forma, abre-se caminho para a percepção de outras discriminações, como as de raça, de classe, dentre outras” (FURLAN; MULLER, 2011, p.6).

¹¹ É um brinquedo improdutivo, de acordo com a perspectiva marxista, pois este é feito fora da coerência capitalista, pelo fato de não possuir uma função que gere capital ou rendimento. Tem a finalidade de se aproximar das questões do lúdico e não do recreativo, sendo contrário à lógica do capital, visando à obtenção de reflexões sobre a atual realidade econômica. Tal trabalho foi orientado pelo Prof. Me. Rogério Massaroto de Oliveira, na disciplina de Teorias do Lazer, no curso de Educação Física – UEM.

¹² Imagens dos brinquedos e jogos em Apêndice 1.

¹³ O brinquedo se constitui de uma caixa de madeira com vários pinos que serão liberados dependendo da trava retirada. São quatro travas colocadas nos lados, pelo/a educador/a, no começo do jogo. Este permite um/a ou mais jogadores/as, de acordo com a variação estabelecida pelo/a educador/a. Das quatro travas a criança poderá tirar duas, de acordo com o que ela pensa ser adequado para cada uma das profissões, em relação a gênero (mulher ou homem) ou sexualidade (homossexual ou heterossexual). As travas apresentam cores, de acordo com a legenda, e identificam homem, mulher, homossexual e heterossexual (rosa, azul, vermelho e branco, respectivamente). Ao brincar, a criança vincula suas escolhas aos valores e normas trazidos da sociedade em que está inserida, evidenciando preconceitos, sendo então questionada sobre o gênero e a sexualidade de cada profissão. Naquela época, o aprofundamento teórico dentro das questões de gênero e sexualidade ainda estavam se construindo, bem como a identidade enquanto pesquisadora. Nesse ponto, o jogo ainda carecia muito de reflexões acerca da reprodução de binarismos/dualidade de gênero.

¹⁴ As experiências foram desenvolvidas com crianças que participaram das intervenções realizadas por acadêmicos/as do curso de Educação Física, dentro da Universidade Estadual de Maringá, em espaço aberto de livre circulação. Essas crianças circulavam pelos espaços lúdicos à medida que diversas intervenções com jogos improdutivos aconteciam ao mesmo tempo.

Nessa primeira experiência com o jogo¹⁵, notamos que o mesmo possibilitava o estabelecimento do diálogo com as crianças, o que nos levou à percepção de que algumas práticas diferenciadas podem ser entendidas como uma grande oportunidade e mesmo um desafio à escola em busca de modificações nas práticas cotidianas, visto que crianças aprendem melhor quando tornamos dinâmicas as ações educativas.

Após algumas experiências com a perspectiva da formação com o jogo e o lúdico, em 2010 fui convidada, juntamente com a professora Dalci Aparecida Bueno, a ministrar um curso para professores/as da rede municipal de ensino da cidade de Congonhinhas-PR. Para tal empreendimento, colocamo-nos a pensar em dinâmicas lúdicas que pudessem criar possibilidades pedagógicas de intervenção com as crianças, sobre o tema gênero e sexualidade. Iniciamos o processo de construção do que seria o jogo de tabuleiro *Trilha da Igualdade*¹⁶, o qual objetivava desconstruir valores sexistas na nossa sociedade, apresentando reflexões sobre as

¹⁵ Brougère (2005, p.14) evidencia o aspecto simbólico e psicossocial do jogo, salientando seu papel de “despertar imagens que permitirão dar sentido a essas ações. O brinquedo é, assim, um fornecedor de representações manipuláveis [...]”. “Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura, [...] com todo o seu peso histórico” (BROUGÈRE, 2005, p.77). De um ponto de vista próximo ao do autor acima citado, Huizinga (2010) e Caillois (1990) reforçam a importância do jogo para o desenvolvimento humano, salientando sua presença essencial na vida adulta. Mostram, por exemplo, como os jogos fazem parte desde a constituição dos rituais tribais até a criação de instituições da cultura ocidental. Denomina *homo ludens* a condição humana do jogar e explica que jogar – *ludus* – “[...] abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar” (HUIZINGA, 2010, p.41). Como nos mostra Caillois (1990, p.12) “São estas as variadas e ricas acepções que mostram em que medida, não o jogo em si, mas as disposições psicológicas que ele traduz e fomenta, podem efetivamente constituir importantes factores civilizacionais” que formam a identidade dos indivíduos e suas culturas.

¹⁶ O jogo foi construído por Cássia Cristina Furlan e Dalci Aparecida Bueno (UTFPR/CP) para a utilização em aula e oficinas relacionadas à temática em questão. Constitui-se de um tabuleiro no qual figuras de escola, casa, igreja, ambientes de lazer, rua e casa de amigos/as se sucedem compondo uma trilha; 6 peões de diferentes cores; dois dados; 6 grupos diferentes de cartas, contendo na frente os mesmos desenhos da trilha e no verso pequenos textos com afirmações indicativas de avanços e afirmações indicativas de retrocessos na construção da igualdade no campo dos gêneros e sexualidade. Em cada partida, podem jogar até 6 crianças. Para iniciar uma partida, cada criança deverá posicionar um peão de cor diferenciada, que será a sua referência no jogo, no ponto inicial (partida). O jogo se inicia com todos os participantes jogando os dois dados. Quem tirar o número menor começa a partida. Depois de decidida a ordem de jogadas, a primeira criança joga os dados, avançando o número de casas indicadas pela soma dos pontos dos dois dados. Feito isso, será tirada uma carta correspondente ao desenho da casa em que o peão parou. A criança deverá obrigatoriamente ler a carta em voz alta. Caso não cumpra esta regra, deverá voltar ao ponto de partida. Após a leitura, deverá verificar se a seta ao final da carta indica uma ação positiva (avançar) ou negativa (retroceder), e em seguida, jogar os dados novamente, para avançar ou retroceder, de acordo com a ação indicada na carta. Na sequência, coloca a carta embaixo das demais daquele monte, passando a jogada ao próximo jogador/a. Vencerá o que primeiro alcançar de forma exata a linha de chegada. Caso o número indicado pelos dados ultrapasse a linha de chegada, o jogador deverá voltar o número de casas excedidas e tentar novamente quando chegar a sua vez. Este jogador poderá optar por jogar apenas um dado.

discriminações de gênero e sexualidade a crianças a partir do 3^a ano do ensino fundamental I.

Com a introdução dos jogos lúdicos, concluímos, nas intervenções posteriores com o jogo *Trilha da Igualdade* e o brinquedo *Por que não pode?*, que mesmo com limitações o ambiente escolar pode propiciar questionamentos sobre os conceitos ditos ‘naturais’ trazidos do cotidiano pelos indivíduos. Embora propostas de intervenção como estas, dentre outras, apresentem limitações, elas podem nos indicar maneiras de confrontar posturas preconceituosas, discriminatórias e machistas dentro da educação escolar (FURLAN; LESSA, 2014).

Assim, no Mestrado, focando perspectivas de formação para professores/as e crianças, propusemo-nos a (re)criar um jogo pedagógico específico (*Trilha da Igualdade*) para a discussão de gênero e sexualidade, a ser usado na investigação em questão (FURLAN, 2013). Avançando nas discussões sobre jogos, reformulamos a proposta do *Trilha da Igualdade* para o *Trilhas da Diversidade*¹⁷, atendendo aos princípios suleadores¹⁸ da nossa prática, considerando-o como um instrumento pedagógico de intervenção para crianças, objetivando a escutá-las. Na dissertação, a partir deste jogo, tivemos como objetivo analisar a opinião de crianças e professoras a respeito de gêneros e sexualidades. Para tal, dedicamo-nos a verificar de que forma as crianças e as professoras de uma escola municipal da cidade de Sarandi-PR entendiam as questões de gênero e sexualidade.

A experiência com o jogo nos confirmou que o brinquedo pode ser uma forma muito eficaz de aproximação dos/as adultos/as às ideias das crianças, podendo ser também uma forma eficaz de nos aproximarmos das ideias dos/as adultos/as, e mais, que o mesmo brinquedo pode servir para gerações tão diferentes (FURLAN, 2013).

Tal experiência é fruto das representações e desestabilizações do sujeito frente ao mundo, ao ser marcado e afetado por este. Para Larrosa (2016, p.12), a

¹⁷ *Trilhas da Diversidade* foi um jogo criado pelas autoras do trabalho – Cássia Cristina Furlan e Verônica Regina Müller – com o fim específico de intervenção e problematização das questões de gênero e sexualidade com crianças de 6 a 10 anos de idade. *Trilhas da Diversidade* surgiu da reconstrução do *Trilha da Igualdade*, mediante modificação de alguns aspectos do jogo para colocá-lo em conformidade com os princípios que regem as nossas intervenções com crianças e adolescentes (FURLAN, 2013, p.36).

¹⁸ Paulo Freire criou esse termo para se contrapor ao sentido de norte comumente utilizado como sinônimo da direção da orientação que se toma, referente ao termo nortear. Neste sentido, o conhecimento produzido nos países do sul do globo terrestre podem se orientar sem ser apenas para o norte. Posteriormente o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos também passou a utilizar o termo.

experiência é como uma espécie de oco, de intervalo, de surpresa e de interrupção que acontece quando menos esperamos e que, “embora nos empenhemos, não podemos fazer com que nos aconteça, por que não depende de nós, nem de nosso saber, nem de nosso poder, nem de nossa vontade”. Os acontecimentos passam pelos sujeitos, fazendo com que sintam, pensem e reflitam, ou seja, são significantes capazes de desencadear novas aprendizagens e produção de novos significados (FAETI, 2017). “Em virtude disso, como experiências de si e do outro, o jogo pode oferecer oportunidades para a integração de ação e de reflexão sobre essa ação. Em nosso entendimento, portanto, o jogo não é uma atividade vazia ou desconectada da produção dos sujeitos e da cultura” (FAETI, 2017, p.55).

Na introdução ao *Uso dos prazeres*, o segundo volume de *História da Sexualidade*, Foucault (1984) afirma que considera a experiência como a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade. Nesse sentido, tomamos como experiência essa correlação, para pensarmos em possibilidades de experiências de si, visto que “[...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (LARROSA, 1994, p.42). Esse sujeito sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas.

Ao considerar a perspectiva teórica numa chave foucaultiana, a experiência de si pode ser analisada como resultado de entrecruzamentos, considerando-se dispositivos e práticas pedagógicas que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, mostrando que a pessoa se fabrica no interior de certos aparatos de subjetivação.

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. Por último, essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas (LARROSA, 1994 p.48).

Assim, ao buscar os limites e possibilidades metodológicas de uma certa construção e mediação pedagógica da experiência de si, a partir de um dispositivo pedagógico¹⁹ (jogo), visamos balançar as estruturas firmemente arraigadas, questionando repertórios culturais, pois muitas vezes propõem experiências de si reguladas, excludentes e discriminatórias. Partimos do pressuposto de que algumas práticas pedagógicas, como aquelas que tentamos estabelecer nas práticas e experiências com diferentes jogos, podem provocar mudanças nas relações do sujeito consigo mesmo e, eventualmente, transformá-los, produzindo e mediando “[...] certas ‘formas de subjetivação’ nas quais se estabeleceria e se modificaria a ‘experiência’ que a pessoa tem de si mesma” (LARROSA, 1994, p.51).

Sendo dispositivos pedagógicos, esses jogos podem ser lugares em que se constituem ou se transformam as experiências de si, pois podem promover e/ou modificar as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Nesse arcabouço de discussões, quando inserimos a problemática dos jogos na proposta de formação, buscamos analisar a produção da experiência de si no interior de um dispositivo, verificando a possibilidade de transformação das experiências de si adquiridas em diferentes repertórios culturais.

Dialogamos com o estudo proposto por Pâmela Faeti (2017)²⁰ em sua Tese de Doutorado, ao pontuar o jogo e as situações mediadas por diálogos em grupo com seu potencial para o confronto de diferenças e construção de representações sobre si e sobre o/a outro/a, promovendo deslocamentos das identidades. A pesquisa se dirige para a constatação da necessidade de formação de docentes

¹⁹ “Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Por exemplo, uma prática pedagógica de educação moral, uma assembleia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um confessionário, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas” (LARROSA, 1994, p.58). Para Deleuze (1990), um dispositivo é um entrecruzamento de linhas de subjetivação, de enunciação, de força, de visibilidade, linhas de ruptura, de fissura, de fratura que ao se entrecruzarem e se misturarem, suscitam variações ou mesmo mutações no dispositivo. E cada dispositivo é uma multiplicidade na qual esses processos operam em devir, distintos dos que operam em outros dispositivos. “Todo o dispositivo se define, pois, pelo que detém em novidade e criatividade, o qual marca, ao mesmo tempo, sua capacidade de se transformar ou se fissurar em proveito de um dispositivo do futuro. [...] É necessário distinguir, em todo o dispositivo, o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: a parte da história e a parte do atual” (DELEUZE, 1990, s/p).

²⁰ FAETI, Pâmela V. **Representações de si, jogo e experiência: deslocamentos das identidades na formação docente**. nº 125f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: (Dra. Geiva Carolina Calsa). Maringá, 2017. Grupo de Pesquisa: GEPAC/UEM (Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, aprendizagem e cultura).

sensíveis aos danos sociais, culturais e psíquicos causados pela manutenção de situações de intolerância. A experiência lúdica possibilitou outras aproximações de si e do/a outro/a, constituindo-se uma possível aprendizagem para sua vida dentro e fora das situações de jogo. A autora sugere em suas conclusões que “parece-nos urgente uma formação docente que contemple a reflexão sobre os saberes experienciais dos futuros docentes – seus valores, seus afetos, seus desejos, suas representações, seus preconceitos – determinantes em sua atuação pedagógica” (FAETI, 2017, p.110).

No início do processo de Doutorado, verificando as limitações que coexistiam na prática com o jogo *Trilhas da Diversidade* (versão tabuleiro)²¹, começamos a pensar em outras práticas inseridas na dimensão da experiência. Inicialmente, como proposta que findava o processo de Mestrado, nosso objetivo era desenvolver o jogo em versão *online*, com a possibilidade de jogar sem a intervenção de um/a educador/a, na qual seriam criadas situações que iriam compor o jogo e os/as diversos/as personagens e cenários que interpelariam os/as jogadores/as. Porém, nos vários encontros de estudos com parceiros/as, apresentando a proposta do jogo, fui questionada sobre a possibilidade de que esses cenários fossem inseridos na dinâmica do RPG (*Role Playing Game* ou Jogo de Interpretação de Papéis)²². Assim, percebi que o RPG, como um jogo de interpretação, de produção de narrativas, histórias e fantasias, poderia entrar em cena, versando uma mistura de jogo, brincadeira e teatro, valendo-se de uma brincadeira de criar e contar histórias coletivamente (OLIVEIRA, 2012; CABALEIRO, 2007).

Começamos a reformular as proposições do jogo com base na proposta do RPG²³. Ao refletirmos sobre o lugar do jogo como experiência, inclusive dentro do espaço escolar e de formação de futuros/as docentes, nesta tese, articulamos a noção de experiência com o jogo às vivências performáticas no RPG. Nessa perspectiva, a experiência propiciada pelo jogo (RPG) se relaciona ao corpo e suas marcações sociais, como gênero, padrões estéticos, preconceitos e estereótipos.

²¹ Explicitadas nas conclusões de pesquisa de Mestrado.

²² O RPG (*Role Playing Game* ou, em português, Jogo de interpretação de papéis) é um jogo de representação e fantasia. Existem várias formas de jogar, como o RPG eletrônico e o RPG de mesa. Nessa pesquisa, utilizaremos o RPG de mesa, por entender que o contato com as/os participantes é fundamental para o desenvolvimento do jogo. [...] Trata-se de um jogo de fantasia, que nasce da fantasia do autor[a] ou de um grupo de autores[as]. (ANDRADE, 2015, s/p.).

²³ Será melhor delineado na próxima seção.

Visando delinear o nosso objeto de estudo, buscamos em diferentes bases de dados produções acadêmicas que pudessem dialogar conosco acerca das questões que abordamos, por meio dos temas elencados nos descritores gênero e/ou sexualidade e RPG e/ou jogo, combinando-os na sequência com performance e identidade.

As fontes investigadas foram os artigos científicos registrados no Portal de Periódicos da Capes²⁴; e teses e dissertações produzidas sobre o tema no BDTD – Banco de Teses e Dissertações²⁵ e no BT – Banco de teses e dissertações da Capes.

Entre os artigos científicos com os descritores gênero, sexualidade, jogo, performance, identidade e RPG²⁶, no período delimitado de 2007 a 2017, 12 artigos tratavam de alguma relação estabelecida entre os descritores.

Sobre teses e dissertações, pesquisamos em dois âmbitos com a combinação entre os descritores já citados. Primeiro, iniciamos a pesquisa no BDTD, que começou a ser estruturado a partir de 2001 e reúne teses e dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros/as no exterior. Contudo, o BDTD ainda não conta com todas as instituições de pós-graduação cadastradas. Por isso, optamos também por fazer a busca no banco de teses e dissertações da Capes. No entanto, a aplicabilidade na busca de pesquisa nessa base de dados é menos exata quando inserimos diversos descritores, resultando em um leque muito grande de pesquisas, sem conseguir refinar a busca. Assim, optamos por fazer uma análise manual nessa base de dados, a partir da busca por pesquisas específicas de RPG, obtendo-se um número menor de pesquisas que eram o foco principal da nossa busca. Na BDTD, delimitamos o período de 2007 a 2017; já no banco de teses e dissertações da Capes, refinamos a busca por pesquisas que tratassem do tema, sem a delimitação específica, considerando que o Portal foi criado a partir de 2002.

²⁴ Bases de dados que compõem o Portal de Periódicos Capes: OneFile (GALE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), SciELO (CrossRef), SciELO Brazil (Scientific Electronic Library Online), Dialnet, ScienceDirect Journals (Elsevier), JSTOR Archival Journals, Elsevier (CrossRef), MEDLINE/PubMed (NLM), Duke University Press Journals Online, SAGE Journals, Springer (CrossRef), Duke University Press (CrossRef), Project MUSE, Sage Publications (CrossRef), SpringerLink, SpringerLink Open Access, AGRIS (United Nations, Food and Agriculture Organization), PMC (PubMed Central), Maney Publishing (CrossRef).

²⁵ <http://bdtd.ibict.br/vufind/> e <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>.

²⁶ Buscamos os artigos, com as seguintes combinações: gênero e jogo; jogo e sexualidade; gênero, jogo e performance; performance, gênero e RPG; RPG e identidade; gênero e RPG.

Explorando os resultados da busca em artigos, encontramos aqueles que versavam sobre jogos em diferentes contextos²⁷. Separamos aqueles que discutem as questões de gênero e sexualidade. No arcabouço de trabalhos, 4 artigos analisam a presença dos jogos digitais na contemporaneidade, influenciando a construção das representações de gênero e sexualidade (CABRA, 2013; MENDES, 2008; BOUDON; FELMER, 2008; GOULART; HENNIGEN, 2014).

No artigo de Boudon e Felmer (2008), os/as autores/as propõem analisar o impacto do videogame nas crianças, observado em adolescentes chilenos/as. A pesquisa verificou de que modo as diferenças de gênero ainda atingem o público que consome tais produtos. Observaram que algumas diferenças de gênero são encontradas na prática e ainda existem sexismos implícitos e transmissão de estereótipos sexistas, com ideias distorcidas sobre os referenciais homens e mulheres.

Nessa esteira, Nina Cabra (2013), no artigo *Muñecas de plomo y soldaditos de trapo: el videojuego como migración a otras experiencias de género*, analisa a influência do videogame na constituição das identidades de gênero, observando a possibilidade de romper espaços generificados pela experiência com o jogo, permitindo certas rupturas e deslocamentos de fronteiras, mostrando outras formas de pensar gênero que habitam o território dos jogos, como noções de feminilidades ativas, plurais e cambiantes. Esse fato pode ser verificado no artigo *Quem pode resistir a Lara Croft? Você?*, de Mendes (2008), que analisando o jogo Tomb Raider e a construção da personagem Lara Croft, demonstra como se constroem na personagem os processos de subjetivação em relação a gênero e sexualidade. O autor explicita que os/as elaboradores/as do jogo e da personagem transformam algumas lógicas masculinas e machistas presentes, pretendendo uma suposta ruptura com os estereótipos de gênero. No entanto, para além dessas rupturas, temos modos de endereçamento que vão ser alinhados aos interesses e necessidades do mercado, visto que, no jogo e na construção dos/as personagens, observa-se a articulação de marcas de gênero atribuídas ao homem com marcas conferidas às mulheres na personagem de Lara, produzindo identidades híbridas, fato que não é observado nos personagens homens, os quais mantêm estruturas

²⁷ No Apêndice 2, estruturamos um quadro objetivando apresentar mais detalhadamente os resultados da busca nas plataformas de pesquisa.

identitárias rígidas, o que também pode ser justificado pelas necessidades do mercado, atendendo o interesse feminino nos jogos.

Goulart e Hennigen (2014), no texto intitulado *Condições e possibilidades de uma tecnopolítica de gênero/sexualidade*, utilizando-se de análise genealógica dos jogos digitais, buscam entender as condições que possibilitaram a emergência de uma parada LGBT, em um deles, o *Proudmoore Pride*. Refletindo acerca das potências contingentes aos ambientes ciberculturais e da interferência na construção de outras vivências e construções de gênero/sexualidades, mostram que tais ambientes têm possibilitado e produzido condições que permitem a eclosão de novas formas de lutas LGBT e feministas. Tais trabalhos, de modo geral, demonstram como os jogos digitais têm se voltado para a abertura, mesmo que de forma singela, às discussões de gênero e sexualidade.

Encontramos também artigos que tratavam de maneira específica das possibilidades do jogo para o campo educativo (JIMENEZ *et. al.*, 2014; KIKOT *et. al.*, 2015) e a proposta específica com o RPG para a prevenção e o tratamento de drogas (ARAUJO *et. al.*, 2011). Entre eles, alguns que trabalhavam especificamente com as questões de gênero e/ou sexualidade e identidades (NOGUEIRA *et. al.*, 2011; FURLAN; MULLER, 2013; BARBOSA *et. al.*, 2010), foco das nossas buscas, sendo um deles uma proposta de análise de um jogo de RPG à luz dos Estudos Culturais²⁸, verificando possíveis marcas identitárias assumidas pelos/as praticantes do jogo sob sua influência, demonstrando como o RPG “Vampiro: a máscara” (SILVEIRA, 2007) produz a construção das identidades vampíricas dos/as participantes, mesmo fora do jogo.

Duas propostas buscavam trabalhar com as questões da sexualidade, desenvolvendo jogos educativos: Nogueira *et. al.* (2011) propõem a criação compartilhada de um jogo educativo sobre sexualidade com adolescentes e Barbosa *et. al.* (2016), o desenvolvimento de jogos educativos para a estratégia de educação em saúde para adolescentes, discutindo questões relativas à sexualidade e à

²⁸ Como elenca Graeme Turner (2003, p.5-6), “*Cultural studies defines itself in part through its disruption of the boundaries between disciplines, and through its ability to explode the category of ‘the natural’ – revealing the history behind those social relations we see as the products of a neutral evolutionary process*”.

Como elenca Graeme Turner (2003, p.5-6, tradução nossa), “Os estudos culturais se definem em parte através da ruptura das fronteiras entre as disciplinas e através da sua capacidade de explodir a categoria de “natural” - revelando a história por trás das relações sociais que vemos como produtos de um processo evolutivo neutro”.

prevenção de DST e AIDS. Ambas as pesquisas demonstram como o trabalho com o jogo estabelece uma outra relação com os/as adolescentes, de maior diálogo e abertura, podendo ser uma ferramenta importante nas experiências educativas com relação às sexualidades. No entanto, ainda se centram, em grande parte, nas discussões biológicas voltadas para a saúde, não promovendo um debate acerca das desigualdades de gênero, como fica evidente no artigo de Nogueira *et. al.* (2011).

O trabalho de Oliveira *et. al.* (2016), *Limites e possibilidades de um jogo online para a construção de conhecimento de adolescentes sobre a sexualidade*, discute, a partir de um jogo *online*, a construção dos conhecimentos dos/as adolescentes no campo afetivo-sexual e reprodutivo, utilizando-se de uma ferramenta denominada Papo Reto.

O jogo Papo Reto promove um ambiente lúdico em que há interação dos/as adolescentes e a reconstrução do conhecimento e posicionamento crítico diante da realidade apresentada e compartilhada, objetivando a construção do conhecimento no campo da sexualidade. Esse é o trabalho que mais se aproxima do campo de estudos que temos vislumbrado, discutindo a possibilidade de participação nas decisões e situações diárias vividas pelos/as adolescentes, objetivando (re)pensar questões da sexualidade.

Para além deste trabalho, temos uma produção subsidiada por nossa pesquisa de Mestrado, *Extratos familiares, gênero e a divisão sexual do trabalho* (FURLAN; MÜLLER, 2013), em que discutimos, a partir do jogo *Trilhas da Diversidade* (em formato de tabuleiro) questões cotidianas vividas em diferentes lugares (família, escola, comunidade, cidade, parque e rua). Nesse recorte, abordamos os dizeres das crianças (4 a 10 anos) e das professoras da cidade de Sarandi/PR acerca das representações de gênero e sexualidade, apresentando reflexões sobre a construção das identidades na infância. Observamos que as construções identitárias sofrem influência de vários fatores, dentre eles, instituições como a família. As crianças tendem a reproduzir o mundo dos/as adultos/as, de acordo com o lugar que devem ocupar, mas sempre de maneira ativa na construção e manutenção das suas identidades de gênero. Tais reflexões foram propiciadas pela experiência com o jogo.

Das pesquisas que encontramos, poucas foram as que propuseram a possibilidade do jogo para refletir especificamente sobre as questões de gênero e

sexualidade e, quando especificamos o RPG como objeto de análise, nenhuma pesquisa problematiza tais discussões no sentido de promover, por meio da experiência, a prerrogativa de se pensar a construção das identidades e os processos de subjetivação questionando normas e padrões referenciados nas identidades de gênero e sexualidade.

Explorando o material advindo da busca em teses e dissertações, verificamos a existência de vários trabalhos que versam sobre a temática do RPG aliado à educação, seja no ensino, na criação de valores ou na construção do conhecimento. Foram também encontradas com os descritores selecionados para a busca 5 teses e 8 dissertações que contemplavam as discussões de gênero, sexualidade e/ou identidade e as relações estabelecidas com jogos e RPG. Duas das dissertações (GOULART, 2012; SILVEIRA, 2009) já foram problematizadas em artigos citados anteriormente sobre jogos eletrônicos que discutiram a temática da parada LGBT (*Proudmoore Pride*) e a construção das identidades vampíricas em jogadores/as do RPG “Vampiro: a máscara”, não havendo necessidade de outras explicitações.

Diversas das pesquisas encontradas discutem a construção das subjetividades e identidades por meio da relação dos sujeitos com os jogos digitais e seus avatares²⁹, tendo objetivos como estudar as novas configurações que o corpo humano assume no ciberespaço e as questões que suscitam para pensarmos as identidades dos sujeitos no mundo contemporâneo, a partir da análise de diferentes jogos, como os jogos: *Second Life* (BATISTA, 2010), *Farmaville e Songpop* (REBS, 2014), *World of Warcraft* (THOMAZ, 2013; BEZERRA, 2016). Há também estudos visando compreender como os/as jogadores/as vêm projetando seus corpos e traços identitários por meio de avatares (MEDEIROS, 2013; GREGÓRIO, 2014), analisando a projeção e a identificação das subjetividades contemporâneas na vivência em avatares. Tais pesquisas procuram analisar, de modo geral, as influências do jogo digital na construção do/a avatar e como isso interfere na produção das subjetividades do/a jogador/a.

Além dessas pesquisas, observamos que há interesse em investigar os conteúdos veiculados em *sites* de jogos que se autodeclaram como voltados ao público infantil, especialmente os voltados para meninas, evidenciando o quanto tais artefatos constituem-se como pedagogias de gênero e sexualidade, estando

²⁹ Personagens construídos/as e/ou representados/as ao longo dos jogos.

permeados por todo um aparato discursivo que contribui para o governo e erotização dos corpos infantis, em particular, das meninas (PRESTES, 2014); e jogos de RPG, objetivando verificar se as formas das ilustrações de personagem de RPG brasileiros contemporâneos evocam conteúdos de gênero, constatando-se que a representação de gênero no RPG é repetitiva e segue insistências similares às que ocorrem em outras mídias visuais (mitos e estereótipos), as quais parecem se relacionar com o imaginário tanto de jogadores/as quanto de produtores/as de RPG, sobretudo no que diz respeito à escassa participação feminina no consumo e produção do jogo: uma ideia mitificada de gênero cristalizada em certos estereótipos – um uso naturalizado do imaginário (GODINHO, 2002).

Duas pesquisas realizam o desenvolvimento do jogo visando à formação, ambas com jogos de representação. Scoz (2004), na pesquisa intitulada *Identidade e subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar*, visou compreender a construção da subjetividade e identidade de professoras/es, com base na configuração de sentidos que produzem em seus processos de aprender e de ensinar em suas famílias, em suas comunidades de convivência, escolas e em seus processos formativos. Para isso, utilizou a técnica vivencial denominada Jogo de Areia (*Sandplay*), criada por Dora Kalff, analista junguiana, em que miniaturas são deixadas em uma caixa de areia para que os sujeitos em interação construam cenas. No caso dessa pesquisa, as professoras construíram e relataram cenas de suas trajetórias de vida e de situações de ensino e aprendizagem. Santos (2007) desenvolveu uma experiência de RPG na educação, visando simular situações de exclusão, com grupo de professores/as, explorando o jogo como recurso propiciador de reflexão sobre as formas de exclusão vividas na escola, conscientizando da importância da diversidade e sensibilizando os/as participantes para a possibilidade que têm de atuar como promotores/as da aceitação ou rejeição das diferenças.

A pesquisa de Oliveira (2012) – *A forja da alma: narrativas de docentes-mestres de jogos de RPG* – investiga as práticas discursivas de docentes da escola básica e do ensino superior que exercem a prática docente e a prática de mestre de RPG, mobilizando entre as questões norteadoras do estudo de que modos essas práticas participam de processos de subjetivação desses sujeitos, isto é, de sua constituição enquanto docentes e mestres de RPG.

Alguns resultados das pesquisas sugerem que o ato simbólico, os momentos reflexivos e o aflorar das emoções presentes na construção dos cenários e histórias

possibilitaram a compreensão dos sentidos, subjetividades e identidades em construção (SCOZ, 2004). O processo lúdico é reflexivo, informativo e educativo (SANTOS, 2007). Nas pesquisas apresentadas, entendemos que tanto o corpo quanto a identidade são produzidos simbolicamente e constatamos que nos jogos eletrônicos e no RPG vivenciamos e podemos utilizar todo tipo de experimentações corpóreas e identitárias (BATISTA, 2010). Tais pesquisas apontam a existência de elementos no jogo capazes de oferecer lugares para o desenvolvimento de apropriações sociais (avatar, bens virtuais, interações sociais e território virtual), indicadoras de facetas identitárias desses sujeitos, revelando traços de si e incorporando novas facetas identitárias oriundas dessas construções no *game* (REBS, 2014; BEZERRA, 2016). Elas exploram, a partir da experiência de ser outro (avatar), atributos físicos e subjetivos desejáveis e outras possibilidades, confrontando a experiência real (MEDEIROS, 2013), influenciando o fora do jogo, naquilo que é também biológico, convergindo no tocante à crença de que as representações de si no ambiente do jogo transpõem uma ingênua aleatoriedade e influenciam a construção da identidade do/a jogador/a (THOMAZ, 2013; SILVEIRA, 2009; GREGORIO, 2014).

Dessa forma, visualizamos diversas possibilidades que o RPG e os jogos digitais têm propiciado para a discussão da construção das identidades, seja por meio do contato com o jogo e/ou pelas vivências que problematizam questões de âmbito educacional. Propostas visando trabalhar o RPG na esfera educacional estão ganhando espaço e mostram-se promissoras. Notamos que os diferentes jogos promovem construções identitárias para além do ambiente virtual e de fantasia. No entanto, poucos são os estudos que se propõem a problematizar especificamente as questões de gênero, sexualidade, raça, etnia e outras diversidades. Assim, para além da investigação das identidades assumidas pelos/as avatares e como elas modificam o/a jogador/a nos jogos de representação de papéis, a perspectiva de investigar os atos performativos encenados no RPG, que mobilizam essas possibilidades identitárias e dialogam com o reconhecimento e/ou estranhamento de vivências performáticas, instigou-nos a produzir e possibilitar experiências que permeassem a reflexão acerca de valores e normas estabelecidos no âmbito dos gêneros e sexualidades, verificando como tais atos são assumidos frente às demandas identitárias criadas nas cenas introduzidas para a discussão.

Partimos da seguinte questão norteadora que situa nossa investigação: De que modo os atos performativos acessados por futuros/as educadores/as na experiência com o RPG mobilizam o questionamento, o diálogo e o reconhecimento das identidades e diferenças de gênero e sexualidade?

Assim, temos como objetivo desta pesquisa analisar como futuros/as educadores/as mobilizam conceitos, discursos e práticas acerca das questões de gênero e sexualidade performatizadas na experiência com o RPG. Especificamente, propomo-nos a desenvolver experiências performativas por meio da prática com o RPG, problematizando a constituição das identidades. Também buscamos investigar os modos como futuros/as educadores/as se constituem e se expressam por meio dos processos de subjetivação delineados pelas relações estabelecidas na experiência com o RPG, e explicitar limites e possibilidades do jogo para (re)pensar e promover deslocamentos identitários no processo de formação de professores/as. Com essas discussões, propomos pensar acerca das potencialidades da experiência na formação docente, visando à reflexão dos temas gênero, sexualidade e suas interseccionalidades. Ao final da pesquisa, pretendemos dar continuidade ao desenvolvimento do jogo *Trilhas da Diversidade: Microrrevoluções (RPG - Role-Playing Games)* para formação docente, caminhando para as potencialidades de reflexão e promoção do múltiplo das subjetividades.

Como lembra Huizinga (2010, p.12-13), o jogo é “movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação [...]”, ou seja, se constitui um “fenômeno cultural”. Portanto, o jogo como “[...] função *significante* encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa” (HUIZINGA, 2010, p.4). Por isso, o jogo vivenciado pode constituir-se numa experiência.

De outro modo, contudo, o jogo também é diabolô, ou seja, separação, fratura, ruptura. Assim, quando refletimos sobre a qualidade experiencial do jogo para a formação docente, colocamos em evidência aquilo que une, que integra, que sutura e, ao mesmo tempo, o que separa, fratura. Essas condições do jogo possibilitam a manutenção e a desestabilização de identidades de si e do outro ao colocar em pauta as diferenças. Pensar sobre si e o outro no contexto de uma partida, significa colocar-se em movimento, confrontar a si e ao outro. Implica fraturar, suturar, romper, ao mesmo tempo reconciliar, aproximar pontos de vista diferentes na construção de outros modos de perceber-se (FAETI, 2017, p.57).

E é nesse caminho que seguiremos, visto que há necessidade de refletirmos sobre as identidades que estão sendo normatizadas nos sistemas educacionais, visando desestabilizar tais práticas, questionando os modos como olhamos para a formação docente e as práticas educacionais. Não conseguimos nos manter estanques às mudanças ocasionadas pela globalização econômica e cultural, tecnologias de informação e comunicação, processo de urbanização, emergência dos movimentos migratórios, organização do movimento de minorias, ou seja, ao intenso processo de contato com culturas distintas em suas características e necessidades (FAETI, 2017).

Na contemporaneidade, “[...] novos saberes, novas técnicas, novos comportamentos, novas formas de relacionamento e novos estilos de vida foram postos em ação e tornaram evidente uma diversidade cultural que não parecia existir” (LOURO, 2008, p.20). Essas transformações, cada vez mais perturbadoras, passaram a intervir em setores que haviam sido, por muito tempo, considerados imutáveis, trans-históricos e universais, como é o caso da instituição escolar.

Guacira Lopes Louro (2008) supõe que, antes de assumir noções dadas de normalidade e de diferença, parece produtivo refletir sobre os processos de inscrição dessas marcas. Escolas, currículos, educadores e educadoras não conseguem mais se situar fora dessa história, pois as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis e é impossível estancar as questões. “Não há como ignorar as ‘novas’ práticas, os ‘novos’ sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada” (LOURO, 2001, p.542). Ou seja, as escolas estão repletas e rodeadas de diversidades que não podem e, por vezes, nem querem se enquadrar em um padrão.

Para a autora, é preciso romper com essa lógica de raciocínio arraigada em nossa cultura, uma lógica que, de forma binária, dogmatiza a sexualidade e os gêneros como decorrentes de um sexo anatômico (sexo > gênero > sexualidade). As classificações binárias – masculino e feminino – dos gêneros e das sexualidades não conseguem explicar todas as possibilidades de práticas e de identidades, entretanto, isso não significa que os sujeitos transitem livremente esses territórios e que sejam igualmente considerados.

Como propõe Foucault (1996, p.43-44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os

saberes e os poderes que eles trazem consigo”. E, por isso, a urgência dos debates e problematizações no âmbito escolar e não escolar, visando refletir sobre discursos para além dos binarismos, permitindo que diferentes performances³⁰ sejam aceitas como constituintes de cada sujeito.

Para tanto, este estudo está inserido no campo das teorizações culturais, cuja tarefa consiste em desconstruir³¹ e expor processos tornados ‘naturais’, como ocorre com os processos de construção das identidades sexuais e de gênero. Ao nos referirmos às teorizações culturais, buscamos fundamentos em Maria Lúcia Catagna Wortmann (2007), visto que a autora, referenciada nas discussões propostas por Donna Haraway (1994), questiona as ciências no seu bojo empirista-lógico, mostrando que “as explicações científicas são histórias – um dos tipos de história – que atuam na constituição de um objeto de conhecimento científico, sendo, por isso, necessário atentar para o modo como se entretecem nessas explicações outras histórias” (WORTMANN, 2007, p.72). Nesse sentido, vê-las não derivadas unicamente de certos procedimentos investigativos implica inserir as explicações científicas em uma cartografia na qual a cultura é central e a ciência e a atividade científica são vistas como influenciadas, mas também como produções culturais. Como a autora destaca, as análises culturais fazem incursões a teorizações e metodologias de muitas áreas de conhecimento, como os Estudos Culturais, que fazendo uso de diferentes ramos das humanidades e das artes ganha importância por visibilizar aspectos e relações não referidas em análises tradicionais, examinando práticas culturais do ponto de vista do seu envolvimento com e no interior de relações de poder. Utilizando-se dos Estudos Culturais em sua perspectiva teórico-metodológica, Nelson, Treichler e Grossberg (2008) afirmam que

³⁰ Desfazendo as confusões acerca do conceito de performance e performatividade, Butler (1993, p.93) afirma que: “[...] performatividade não é um jogo livre nem uma auto-apresentação teatral; não pode também ser igualada à performance. Além disso, a regulação não é necessariamente aquilo que coloca um limite à performatividade; a regulação é, ao contrário, aquilo que impele e sustenta a performatividade”. As performances não acontecem livremente; são reguladas por estruturas rígidas que delimitam suas possibilidades. Performatividade não é performance; a performatividade é o que possibilita, potencializa e limita a performance (BORBA, 2014).

³¹ “Sob a égide da Desconstrução, coadunam-se questões filosóficas, literárias, políticas e intelectuais que proporcionaram um abalo no pensamento metafísico ocidental, já que este se apoiava, muitas vezes, nas relações binárias para estabelecer uma hierarquia ou supremacia de um termo sobre o outro” (PEDROSO JUNIOR, 2010, p.10). Nesse sentido, partimos do conceito de desconstrução proposto por Jacques Derrida, quando o autor afirma que “[...] Fazer justiça a essa necessidade significa reconhecer que, em uma oposição filosófica clássica, nós não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um face a face, mas com uma hierarquia violenta. Um dos dois termos comanda (axiologicamente, logicamente etc.), ocupa o lugar mais alto. Desconstruir a oposição significa, primeiramente, em um momento dado, inverter a hierarquia” (DERRIDA, 2001, p.48).

tais estudos constituem-se da bricolagem, do pastiche e da mistura e mostram que não estão interessados em uma categoria fixa.

Para Tânia Navarro-Swain (2013, s/p.), no quadro epistemológico em que estamos imersos/as no Ocidente, “[...] questionar, ampliar os horizontes de um mundo cercado por ‘certezas’ revela-se mais importante que buscar respostas [...]”. Sendo assim, visamos questionar produções discursivas e culturais que por muito tempo estabeleceram um modelo de vivência e construção identitária, pautado no binarismo de gênero e na heterossexualidade compulsória³² (BUTLER, 2003; LOURO, 2007a; NAVARRO-SWAIN, 2013), entendendo a identidade como uma construção cultural ancorada nas diferenças (HALL, 2000; WOODWARD, 2000; SILVA, 2000) e produtora de subjetividades múltiplas e descontínuas.

Nesse arcabouço de discussões, esta tese faz uma interface entre Educação e Estudos Culturais (HALL, 1997, 2000, 2002, 2003; WOODWARD, 2000; SILVA, 2000, 2010, 2014; COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003; COSTA, 2007), dialogando com leituras foucaultianas de poder, saber e subjetivação (FOUCAULT, 1988, 1995, 1996, 1997, 2000, 2003, 2008), teorizações feministas (LOURO, 2000, 2002, 2007 a e b, 2008, 2009; HARAWAY, 1994; BUTLER, 2003; SCOTT, 1995; WEEKS, 2000; MAYORGA *et al.*, 2013; BRAIDOTTI, 2002; BENTO, 2006), e empreendendo aproximações com a Teoria Queer (COLLING, 2013; PRECIADO, 2011, 2014; PELÚCIO, 2014; MISKOLCI, 2005, 2009, 2014) na medida em que ela nos aproxima das questões inerentes às performances.

Por teoria, tomamos as palavras de Bujes (2007, p.21), ao afirmar que no campo das teorizações pós-modernas, pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais, a teoria implica muito mais do que algo que descreveria o real, isto é, implica essencialmente algo que o produz, “[...] uma vez que ela ‘conforma’ certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele. Portanto, um objeto é produto dos discursos que se enunciam sobre ele”. Os conceitos não correspondem, por esse ponto de vista, a alguma ‘entidade real’, mas são modos possíveis de nos referirmos a algo que tomamos como real: conceitos históricos, contingentes, ultrapassáveis. Sendo assim, baseando-nos na autora em questão, em grande parte tendo como referencial as produções foucaultianas (FOUCAULT, 1997), constituímos esta

³² Entende-se a heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003) como sendo a coerência interna entre sexo, gênero e desejo, propiciando uma regulação de corpos e condutas, diferenciando-se práticas de homens e mulheres pautadas pelo desejo heterossexual. Assim, todos/as devem se enquadrar nas condutas e normas construídas acerca dessas representações.

pesquisa buscando a não-separação entre teoria e prática, pois uma teoria não expressa, não traduz, não se aplica a uma prática, uma vez que ela é, também, uma prática. Assim, ao descrever um objeto a teoria também o produz; os conceitos que emitimos em uma análise cultural são históricos, produzidos por discursos com efeitos de verdade e poder. Não pretendemos expor verdades absolutas, teorias universais e inquestionáveis, mas questionar a produção discursiva de verdades e saberes que delineiam os modos como construímos nossas identidades e nossos saberes. Larrosa (1994, p.35) propõe designar como teoria, “se por isso entendemos um gênero de pensamento e de escrita que pretende questionar e reorientar as formas dominantes de pensar e de escrever em um campo determinado”.

Como expõe Marie-Helène Bourcier (2014, p.12-13), “[...] todo discurso, toda teoria é contrabando. Este é um dos ensinamentos do Manifesto³³, não existem textos originais, como tampouco há línguas nacionais puras às quais estes possam ser remetidos. Toda leitura já é um processo de tradução”. Nessa perspectiva, jamais inauguramos qualquer discurso (FOUCAULT, 1996), ou seja, inúmeras vozes antes de nós anunciaram-se, por isso é preciso ter precaução básica em relação às perguntas que formulamos e que abrem nossas propostas de investigação. É necessário “[...] que nelas [perguntas] possamos encontrar um genuíno estranhamento do[a] pesquisador[a] em relação àquilo que lhe é cotidiano e familiar” (FISCHER, 2007, p.50-51). Como Foucault (1984, p.14) assevera, fica o convite para o trabalho de pensar sua própria história para “liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente”.

Desse modo, ao questionarmos a falta de espaços no âmbito escolar para o debate acerca das questões de gênero e sexualidade e, verificando a falta de formação para o trato com tais questões e/ou que, mesmo diante de formações muitos/as professores/as não sentem liberdade e autonomia para tratar do assunto, começamos a refletir sobre a importância de outros modos de formar, para além daqueles/as com os/as quais temos formado cotidianamente. Percebemos como é importante e diferencial na vida de crianças e adultos/as o trabalho com o lúdico, com o jogo, quando inserimos essa problemática, visto que muitas vezes as vivências com determinadas situações promovem reflexões que permitem pensar as experiências e práticas de si como prática de liberdade (FOUCAULT, 2004) e,

³³ Manifesto Contrassexual de Preciado (2014).

também, como estamos constantemente sendo governados/as por relações de poder que mantêm estruturas fortemente conservadoras.

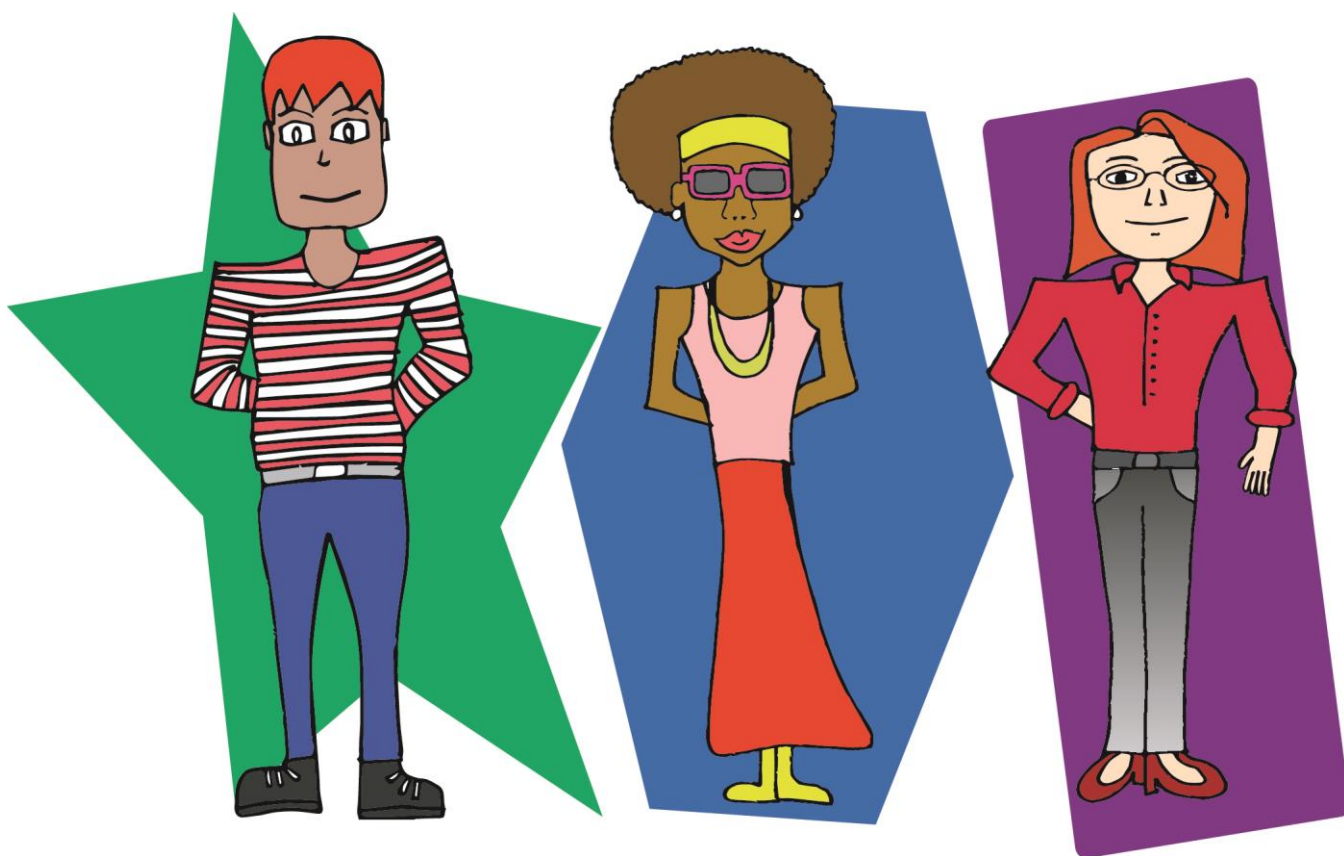
Esta pesquisa assumiu um caráter qualitativo (TRIVIÑOS, 1987) e baseou-se na metodologia da pesquisa-ação-participativa (COSTA, 2007). Para tanto, realizamos intervenções com dois grupos. O primeiro contou com 11 (onze) participantes do grupo PET/PEDAGOGIA/UEM, da cidade de Maringá-PR. No segundo grupo de intervenção participaram 19 (dezenove) acadêmicas do curso de Pedagogia do último ano de faculdade particular da cidade de Cornélio Procopio-PR³⁴. A pesquisa de Doutorado foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CAAE nº 56137116.7.0000.0104, Parecer nº 1.766.714 – em anexo).

O trabalho foi dividido em cinco seções. Após a seção introdutória, realizamos discussões relativas às Trilhas da pesquisa, abordando os principais referenciais que embasam a construção dos nossos caminhos investigativos, com uma breve abordagem do jogo instrumento de pesquisa *“Trilhas da Diversidade: Microrrevoluções”* e apresentação das participantes da pesquisa. A terceira seção foi dedicada a trabalhar questões relacionadas às performances em ação. Visamos analisar construções performativas que se fizeram presentes ao longo da pesquisa por meio do desenvolvimento do RPG e da consequente criação de personagens e interpretação de papéis em situações do *Trilhas da Diversidade: Microrrevoluções*. A quarta seção, intitulada *Corpos, performances e identidades em cena*, objetivou questionar performatividades, apontando a reflexão crítica e criativa acerca dos papéis de gênero e promovendo análises e interpretações das possibilidades de se pensar a constituição das subjetividades no contexto da Pós-Modernidade, percorrendo os campos de produção de saberes dos diferentes papéis de gênero e o processo de fabricação das identidades, corpos e possibilidades de resistência, a partir dos deslocamentos e abjeções das vivências cotidianas. E a quinta e última seção refere-se às análises e problematizações propostas às participantes da pesquisa, questionando alguns discursos curriculares na formação docente, tendo em vista discutir que sujeito a universidade tem formado e o impacto na produção das subjetividades de corpos em trânsito, visto ser essencial, no contexto atual, a

³⁴ Descritas na próxima seção.

inserção do tema no espaço universitário, por abrigar futuros/as professores/as e profissionais de diferentes áreas que compõem as sociedades e suas diversidades.

2. TRILHAS DA PESQUISA



2 TRILHAS DA PESQUISA

Ao tratar das formas desta investigação, adotamos a perspectiva apresentada por Rosa Maria Bueno Fischer (2007, p.53): “penso que precisamos, com urgência, aprender novos caminhos interrogativos pelos quais possamos exercitar outras e mais instigantes e criativas maneiras de perguntar”. Pensamos na proposição, não de novos caminhos investigativos, mas de caminhos que nos levem ao questionamento de dogmas impostos e que precisam ser modificados para que a educação e a sociedade possam primar por outras oportunidades. Nesse sentido, há importância em suspender o ‘consolador estado das certezas’, visando “[...] construir e pensar fatos, coisas, dados, situações inquietantes de nosso tempo, a partir de alguns conceitos que nos propiciem exatamente complexificar esse real que nos é dado provisoriamente [...]” (FISCHER, 2007, p.61). Necessitamos trabalhar com a radical condição histórica dos eventos, no sentido de questionar as continuidades, recorrências e, principalmente, as descontinuidades.

Em relação ao nosso objeto de pesquisa, há uma via de mão dupla, ou seja, ao mesmo tempo em que produz multiplicidades pode produzir uma ordem que controla.

Mais do que isso, nosso objeto, agora quase um fragmento, é virado do avesso como uma peça de roupa e é apanhado de dentro, pelo meio, na sua heterogeneidade – pois é essa exatamente a característica principal das práticas, na medida em que elas, entre outras coisas, são sempre múltiplas, já que estão sempre a responder desafios. Mas é também nelas que “visualizamos” a objetivação dos próprios modos de governamentalidade³⁵, das mais diferentes instâncias sociais, culturais e políticas de que participamos (FISCHER, 2007, p.66).

³⁵ [...] conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises, reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento teórico essencial, os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por 'governamentalidade', entende-se a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente não cessou de conduzir, e há muitíssimo tempo, em direção à preeminência desse tipo de saber que se pode chamar de 'governo' sobre todos os outros: soberania, disciplina. Isto, por um lado, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro, ao desenvolvimento, de toda uma série de saberes. Enfim, por 'governamentalidade' acho que se deveria entender o processo, ou melhor, o resultado do processo pelo qual o Estado de Justiça na Idade Média, tornando nos séculos XV e XVI Estado administrativo, encontrou-se, pouco a pouco, 'governamentalizado' (FOUCAULT, 2003, p.203).

Ou seja, ao mesmo tempo em que as questões de gênero e sexualidade são pensadas sob o viés da igualdade e da diversidade, também são perpassadas por uma série de instâncias que seguem 'governamentalizando' discursos e práticas, e sujeitando-nos a suas disciplinas, regras e leis. Quando nos propomos a construir análises a partir do referencial foucaultiano, devemos levar em conta que todo o trabalho de Foucault poderia ser visto como uma análise filosófico-histórica das práticas de subjetivação. "Não é o poder, mas o sujeito que constitui o tema geral das minhas investigações" (FOUCAULT, 1994, p.223). Nesse contexto, essas práticas de subjetivação também são formas de objetivação, isto é, dos modos como o sujeito foi objeto de saber e de poder, para si mesmo e para os/as outros/as. Para Castro (2016), as noções de governo e governamentalidade nos permitem compreender por que é o sujeito, e não o saber ou o poder, o tema geral das investigações de Foucault (1994), pois são as práticas de governamentalidade que constituíram a subjetividade ocidental, segundo a qual governar consiste em conduzir condutas. Para tanto, ao buscarmos a compreensão dos modos como são performatizadas, entre educadores/as, as identidades de gênero e sexualidade a partir da experiência com o RPG, procuramos vislumbrar os modos como os sujeitos vão se construindo pelas interações e relações estabelecidas ao longo do jogo ao suspender o estado de certeza das verdades como prerrogativa fundamental. Analisamos como os dispositivos pedagógicos se inserem nas produções performáticas governando corpos e condutas e/ou possibilitando outras invenções. Nessa perspectiva, constitui-se um objeto multifacetado, na medida em que focaliza tanto as questões do jogo em si quanto as performances que se constroem na experiência com o jogo.

Destarte, este estudo baseou-se na metodologia da pesquisa-ação-participativa (COSTA, 2007), por entendê-la como um meio que possibilita uma multiplicidade de relações e confrontações com o poder (nas suas formas extremas, externas e capilares), como o são essas instituições, procedimentos e práticas que seguem governando uma série de saberes e produzindo subjetivações. Essa modalidade de pesquisa ancora-se na pesquisa-ação desenvolvida por autores como Thiollent (2000) e influenciada no Brasil pelas obras de Paulo Freire. Para Thiollent (2000, p.14), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social de base empírica, concebida e realizada em associação com a ação e a resolução de um problema coletivo, "e no qual os[as] pesquisadores[as] e os[as] participantes

representativos[as] da situação ou do problema estão envolvidos[as] de modo cooperativo ou participativo”. Assim, a posição do/a pesquisador/a é sempre uma atitude de escuta e elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias, segundo esse autor.

A pesquisa-ação é ressignificada por Costa (2007) na problematização da suposta emancipação de grupos sociais marginalizados pelo acesso ao conhecimento científico, por acreditar que, muitas vezes, essa suposta emancipação está continuamente reafirmada pela mesma razão produtora de desigualdades. O fato de serem conscientizados/as, atuantes e críticos/as não é garantia de autonomia e emancipação. Assumindo a noção foucaultiana de regime de verdade³⁶, poder falar não significa estar conscientizado/a, visto que as falas entram em uma ordem do discurso e do saber. O que poderá fazer diferença é o questionamento das forças que produzem os discursos, problematizando a economia política de verdade.

Assim, é importante encontrar as brechas, falar sobre as diferenças, descrevendo infinitas posições espaço-temporais de seres no mundo, pois as realidades são construídas e produzidas na e pela linguagem. A pesquisa é uma atividade de produzir saber, conhecimentos, portanto, conhecer é governar (FOUCAULT, 1997). Não existem valores e conhecimentos universais e iluminadores da verdade, mas conjuntos de conhecimentos reconhecidos numa economia política de verdade.

É nesse sentido que a autora (COSTA, 2007) considera oportuno repensar a pesquisa-ação ressignificando-a como pesquisa-ação-participativa. Esse método de pesquisa dialoga com a vertente dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero, na concepção de Fabiane Freire França (2014)³⁷, na medida em que favorece a afirmação das identidades dos indivíduos, construindo narrativas que podem

³⁶ Em nossa sociedade, a “economia política” da verdade tem cinco características historicamente importantes: a “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem, está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas). [...] A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” de verdade (FOUCAULT, 1997, p.11).

³⁷ FRANÇA, F. F. **Representações Sociais de gênero e sexualidade na escola**: diálogo com educadoras. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2014. Grupo de Pesquisa: GEPAC/UEM.

constituir-se em formas de resistência e contestação às narrativas socialmente legitimadas e hegemônicas, falando de experiências historicamente constituídas desde o lugar que ocupam, sabendo, contudo, dos obstáculos referidos a esse tipo de pesquisa, como afirma Costa (2007, p.94), alertando para o fato de que “[...] nem todas as vozes que falam em um grupo carregam a mesma legitimidade, segurança e poder para se fazer ouvir e acolher”. O poder e o saber circulam em todas as relações interpessoais e grupais e, assim sendo, não são fixos (FOUCAULT, 1997).

Concordamos com a autora quando diz que “[...] é preciso produzir conhecimentos não só para conhecer a realidade, mas também para transformá-la” (COSTA, 2007, p.95). Para que as vozes – outrora colonizadas – possam existir sem serem idênticas ao/à colonizador/a, é preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, e que, conseqüentemente, não as forcem a ficar nos cantos, nos armários, nas periferias. É preciso que descrevam infinitas posições de seres no mundo e que também possam ser – como pretende esta pesquisa – inseridas nos grupos da pesquisa e que tornem essas práticas e discursos produtores de efeitos que circulem com tom de igualdade e respeito.

Desse modo, a pesquisa-ação-participativa defende o diálogo como um caminho para a produção de saberes que subvertam os discursos hegemônicos e “contem histórias de novos sujeitos e novas histórias que desinstalem as velhas identidades de suas privilegiadas posições de referência e normalidade” (COSTA, 2007, p.113), reconhecendo, mais uma vez, as limitações dessas práticas e nos empenhando naquilo que é possível fazer hoje. Como alega a autora, “[...] nosso grande desafio é tentarmos criar uma nova política da verdade” (COSTA, 2007, p.113).

Ao pensar a potencialidades das performances, elencamos considerações de Richard Schechner (2006; 2011) ao trabalhar com a noção de performance no teatro. No entanto, como pontua Erving Goffman (2002), é possível ver representações do eu na vida cotidiana. A performance no jogo de RPG possibilita diferentes alternativas e possibilidades que não se desligam do eu que performa, são eus múltiplos se constituindo na e por meio da performance. A partir dos atos performativos que se estabelecem na construção das histórias representadas, contam-se histórias que privilegiam também outras posições e viabilizam pensar em vozes silenciadas construindo narrativas de questionamento e resistência. Nosso

foco é desestabilizar identidades hegemônicas, visando reconhecer as diferenças que nos circundam.

As transformações do ser que compõem a realidade da performance evidenciam a si mesmos em todo tipo de anacronismos e combinações estranhas e incongruentes que refletem as qualidades liminais da performance. [...] Não é que o performer deixa de ser ela ou ele mesmo quando ela ou ele se tornam outros – eus múltiplos coexistindo em uma tensão dialética não resolvida. [...] A beleza da consciência performática é que ela ativa alternativas: “isto” e “aquilo” estão ambos simultaneamente operativos. [...] a consciência performática é subjuntiva, cheia de alternativas e potencialidade (SCHECHNER, 2011, p.215).

No século XXI, as pessoas vivem performances como nunca viveram antes. Performances marcam identidades, remodelam e adornam o corpo e contam histórias. A existência de ‘eus’ múltiplos são simplesmente as maneiras como as pessoas desenvolvem suas próprias vidas, vivenciando-as. As performances da vida cotidiana (papéis profissionais, identidades de gênero, orientação sexual, etnia) criam as realidades sociais que elas encenam (SCHECHNER, 2006).

Em relação às problematizações das performances de gênero estabelecidas no RPG, é preciso explicitar a perspectiva apresentada por Butler (2003), como pontua Sara Salih (2015), ao analisar a questão: “[...] é importante frisar que Butler não está sugerindo que a identidade de gênero é uma performance, pois pressuporia a existência de um sujeito ou um ator que está *fazendo tal performance*”, pois a autora “rejeita essa noção ao afirmar que *performance* preexiste ao *performer* [...]” (SALIH, 2015, p.22). Enquanto performance supõe um sujeito preexistente, a performatividade contesta a própria noção de sujeito. Nas palavras de Butler (2003, p.24-25), “[...] o gênero demonstra ser performativo, quer dizer, constituinte da identidade que pretende ser”. O gênero é um ato que faz existir aquilo que ele nomeia e, nesse sentido, não há identidade de gênero que preceda a linguagem (SALIH, 2015).

Não existe um “eu” fora da linguagem, uma vez que a identidade é uma prática significante, e os sujeitos culturalmente inteligíveis são efeitos e não causas dos discursos que ocultam a sua atividade. É nesse sentido que a identidade de gênero é performativa (SALIH, 2015, p.91).

O gênero é performativamente construído, constituinte da identidade que pretende ser ou que simula ser. A performatividade, na perspectiva butleriana, contesta a própria noção de sujeito. Portanto, gênero não é uma performance na medida em que reitera a performatividade já preexistente ao sujeito. Segundo Salih (2015), Butler refuta a ideia de uma essência interna, argumentando que os atos de gênero não são executados (*performed*) pelos sujeitos, mas que eles constituem performativamente um sujeito que é o efeito do discurso e não a sua causa. Isso não quer dizer que não há sujeito, mas que o sujeito não está exatamente ‘atrás’ ou ‘antes’ de seus feitos. Conforme Butler (2003) ao destacar a paródia das *drags*, poderíamos afirmar que gênero em geral é uma forma de paródia, mas que algumas performances de gênero são mais paródicas do que outras. Tais performances paródicas, como da *drag*, revelam a natureza imitativa de todas as identidades. Trata-se de uma repetição, de uma cópia de uma cópia, não pressupondo a existência de um original, visto que a própria noção de original está sendo parodiada. É uma sequência de atos repetidos que se dão na linguagem, sendo possível, portanto, repetir nosso gênero diferentemente, como fazem as artistas *drags* que conseguem subverter a ontologia³⁸ do gênero. No entanto, a paródia, por si mesma, não é subversiva, sendo importante pensar quais performances efetuam a desestabilização de gênero e sexo. Butler (2003) nos mostra que a tarefa não consiste na possibilidade de repetir, mas em como repetir visando deslocar as normas de gênero que permitem a própria repetição, visando à desconstrução da identidade. A subversão, nesse contexto, deve-se dar no interior do discurso existente, já que a linguagem produz aquilo que nomeia [o sujeito].

Goffman (2002) nos mostra em sua obra que interpretamos de modo constante o papel que queremos transmitir, assumindo personagens e nos tornando atores e atrizes em um determinado encontro de interação social, ou seja, assumimos performances que nos são exigidas, mesmo inconscientemente, como é o caso das identidades de gênero performatizadas no dia a dia.

Ao utilizar a categoria ‘enquanto performance’, podemos considerar as coisas provisoriamente, como acontece com as construções identitárias (HALL, 2000), que mudam através dos tempos. Pensando-a como uma ferramenta, enquanto

³⁸ “Ciência ou Estudo do Ser” (SALIH, 2015, p.40). Nesse sentido, como pontua Butler (2003, p.56), “não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados”.

performance permite “olhar para as coisas que, de outra maneira, estariam fechadas para a investigação” (SCHECHNER, 2006, p.49).

Partindo dessa perspectiva, a abordagem empírica da nossa pesquisa buscou analisar os atos performativos vivenciados na prática com o RPG entre as estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá-sede³⁹ e acadêmicas⁴⁰ do último ano do curso de Pedagogia de uma faculdade particular da cidade de Cornélio Procópio-PR (FaCP). A escolha do lócus da pesquisa se deve ao fato de fazerem parte do nosso cotidiano como investigadora e também por verificar nas instituições o que ocorre na maioria das instituições de educação superior, a inexistência de disciplinas específicas que formem para a temática de gênero e sexualidades⁴¹.

O primeiro grupo participante da pesquisa compôs-se por acadêmicas do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá-PR, campus sede, do 2º

³⁹ No curso de Pedagogia, o PET foi implementado no ano de 1996 e travou diversas lutas, em conjunto com os demais PET da UEM e de outras Universidades, para enfrentar o sucateamento e a falta de incentivos por parte dos governos em sua representatividade no Ministério da Educação e Cultura (MEC), exteriorizados em diversas tentativas de fechamento dos programas. Ações coletivas ao longo dos anos (1995 a 2001) ocasionaram a preservação do Programa. O Programa foi regulamentado no ano de 2005 pela Lei nº 11.180 e pelas Portarias do Ministério da Educação (MEC) nº 3.385 e nº 1.632, publicadas em Diário Oficial em 2005 e 2006, respectivamente. No ano de 2006 ocorreu ainda a elaboração do Manual de Orientações Básicas do Programa de Educação Tutorial. No ano de 2010, algumas novas orientações surgiram para o PET (GONÇALVES; HIDALGO; ROSIN, 2015). Entre as atribuições das/os alunas/os bolsistas estão: “zelar pela qualidade acadêmica do Programa; participar de todas as atividades planejadas; participar de atividades que envolvam pesquisa, ensino e extensão; manter excelente rendimento escolar e cumprir o que determina o termo de compromisso” (GONÇALVES; HIDALGO; ROSIN, 2015, p.21).

⁴⁰ As duas turmas compunham-se exclusivamente de mulheres.

⁴¹ Existem Grupos de Estudos, como o NUDISEX (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual) coordenado pela Profª. Doutora Eliane Rose Maio e o GEPECOS (Grupo de Estudo das Pedagogias do Corpo e da Sexualidade) coordenado pela Profª. Doutora Patrícia Lessa, especificamente próximos às/aos acadêmicas de Pedagogia da UEM, que, no entanto, não englobam participação de muitas/os acadêmicas/o deste curso, em específico. Também há na Universidade o NEG (Núcleo de Estudos em Gênero e Direito/Departamento de Direito Público) e o NUMAP (Núcleo de Extensão sobre a Lei Maria da Penha/Departamento de Direito Público) coordenados pelas Professoras Doutora Isadora Vier e Doutora Crishna Correa, atuantes no curso de Direito e o GEF (Grupo de Estudos Feministas/Departamento de Ciências Sociais) ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Inicialmente a ideia da pesquisa buscava desenvolver o estudo apenas com acadêmicas da UEM. No entanto, após a inserção das primeiras discussões no *Facebook*, percebemos que esse processo inicial modificou o modo de pensar e refletir sobre os temas, por mudança de atitudes ao se conceber por influência das informações iniciais a importância do politicamente correto. Esse fato foi percebido já no primeiro dia de aplicação do RPG, quando as acadêmicas iniciaram a construção dos/as seus/suas personagens com uma gama de diversidades que possivelmente não aparecesse sem a problematização inicial (fato observado pelas próprias participantes). Em decorrência, sentimos a necessidade de buscar outro grupo, sem qualquer inserção anterior à temática, ou seja, sem nenhuma formação no tema, para discutir conosco tais questões, momento em que optamos pela escolha das FaCP, por ter vínculo empregatício firmado na época, vinculado ao curso de Pedagogia.

ao 4º ano, com idade entre 19 a 24 anos. No total, 11 acadêmicas⁴² participaram da pesquisa, todas integrantes do PET (Programa de Educação Tutorial) em 2015/2016, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Sheila Maria Rosin.

O PET-Pedagogia vem, ao longo dos anos, consolidando-se e atingindo seu objetivo que é fornecer uma formação acadêmica ampla e diversificada a todos/as os/as alunos/as de graduação envolvidos/as direta e indiretamente com o Programa, contribuindo para uma melhor qualificação da pessoa no aspecto humano e no de cidadão/ã, tentando cumprir o papel social que compete à universidade brasileira (PET-PEDAGOGIA, 2017).

Inicialmente, o interesse com o PET era o apoio do grupo para subsidiar e intermediar a experiência formativa com acadêmicas do curso de Pedagogia da UEM, visto que no Mestrado já havíamos estabelecido vínculos produtivos com a coordenadora e o grupo, composto na época por outras participantes. No entanto, ao entrar em contato com a Prof. Dra. Sheila Maria Rosin, a mesma sugeriu que ao invés de as acadêmicas participarem na organização das intervenções, que elas pudessem efetivamente participar das experiências, considerando que o objetivo do Programa era propiciar diferentes experiências formativas e o tema era de grande relevância social para a formação das futuras professoras. Então, optamos por realizar as intervenções com esse grupo, o qual era composto por acadêmicas de diversos anos. Além disso, *a priori*, na formação dos grupos do Programa os/as discentes são selecionadas/os segundo perfis diversos, caracterizados pelo comprometimento com a formação, com o estudo e com a pesquisa. Considerando o perfil das acadêmicas, houve o interesse nesse grupo específico ainda sem discussões aprofundadas sobre as questões de gênero e sexualidades⁴³.

O segundo grupo participante foi composto por acadêmicas (19 alunas) que cursavam o 7º período (último ano da graduação do curso de Pedagogia)⁴⁴ da FaCP.

⁴² Ambos os grupos foram compostos apenas por mulheres, fato que se deve à presença quase exclusivamente feminina nos cursos de Pedagogia, naquele período (2015/2016) e grupos participantes da pesquisa.

⁴³ No entanto, o grupo passou por diversos encontros e problematizações iniciais que possibilitaram repensar algumas das atitudes e práticas no decorrer da pesquisa, o que se expressou no decorrer dos encontros.

⁴⁴ As alunas participam de uma disciplina ministrada pela pesquisadora, por isso a escolha deste grupo, visto que o contato já havia se estabelecido no semestre anterior do curso e existia aceitação ao convite para a participação na pesquisa. No entanto, o grupo participou voluntariamente da pesquisa, devido ao interesse suscitado pelo tema ao longo da disciplina. Assim, após a apresentação da proposta de pesquisa de doutoramento, as alunas se dispuseram a participar das intervenções.

Essas acadêmicas eram oriundas de Cornélio Procópio-PR e região, sendo que algumas delas já atuavam na área da Educação, sobretudo na Educação Infantil. O grupo compunha-se de mulheres de diferentes faixas etárias (dos 21 aos 40 anos), e também de diferentes religiões⁴⁵.

Esse é um grupo eclético e, como todo grupo, possui singularidades que não permitem generalização. Diferente do grupo PET, reunidas no mesmo grupo por alguns objetivos comuns (de pesquisa e extensão universitária), na FaCP, as alunas possuíam interesses diversos, não tiveram contato anterior com pesquisa ou com leituras mais abrangentes sobre o tema e, além disso, não possuíam formação específica nas questões de gênero e sexualidade.

Como se observa, a problematização da realização do trabalho empírico nos 'grupos de sujeitos' de Cornélio Procópio e Maringá transita pela caracterização quanto às semelhanças e diferenças, especialmente culturais e sociais. Sendo assim, as explicações passam por duas leituras, que são complementares: (i) as semelhanças como reflexo do encurtamento das distâncias culturais a partir da propagação do fenômeno da globalização (acesso às mídias digitais, por exemplo) e (ii) as diferenças sociais e culturais como consequência dos diferentes modelos de colonização, das escalas demográficas e das variadas formas e conteúdos assumidos pela própria globalização durante a disseminação pelo espaço. Evidentemente, são perspectivas para inúmeras outras teses. Porém, algumas reflexões ajudam a justificar os grupos de sujeitos e suas posições.

A realidade urbana está inserida e é subordinada aos processos de globalização e à produção capitalista, sofrendo com a perversidade do sistema (FERNANDES, 2017). Então, "trata-se, em toda parte, de uma rede urbana que sofreu o impacto da globalização" (CORRÊA, 1999, p. 44), da qual todas as cidades, independentemente do tamanho demográfico, participam produzindo, distribuindo ou apenas consumindo bens, serviços e informações (CORRÊA, 1999).

Nosso mundo, e nossa vida, vêm sendo moldados pelas tendências conflitantes da globalização e da identidade. A revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade, a sociedade em rede. Essa sociedade é caracterizada pela globalização das atividades econômicas decisivas [...]; por sua forma de organização em redes

⁴⁵ Informação oriunda de conversa informal de apresentação das acadêmicas participantes da disciplina ministrada na turma.

[...]. Por uma cultura de virtualidade real construída a partir de um sistema de mídia onipresente (CASTELLS, 2010, p. 17).

Portanto, a partir do fenômeno da globalização há o espraiamento de um modo de vida, com gênese e caráter metropolitano, para os demais espaços, inclusive das pequenas cidades e das áreas rurais. Isso ajuda a explicar a perspectiva da semelhança uma vez que, independentemente da localização dos 'grupos de sujeitos', as condutas são influenciadas e perpassam pelo modelo apresentado.

No entanto, é preciso considerar que ao mesmo tempo em que há uma 'homogeneização do espaço e do modo de vida', ocorrem visíveis diferenças sociais e culturais nos espaços. No caso dos 'grupos de sujeitos' desta tese, essas diferenças se voltam para o debate acerca das formas e dos conteúdos relacionados aos preconceitos e discriminações e às diferentes identidades assumidas nas performances, e são reflexo, entre outras explicações, dos modelos de colonização, das escalas demográficas de cidades e das variadas formas e conteúdos assumidos pela globalização.

A história de ocupação do Norte do Estado do Paraná demonstra descontinuidade, uma vez que ocorreu em diferentes ciclos não inter-relacionados (ENDLICH, 1998). A frente pioneira de ocupação, onde se localiza Cornélio Procópio, ocorreu sem planejamento e de forma desordenada, diferentemente da região de Londrina e Maringá, que apresentou uma colonização realizada por empresas colonizadoras privadas capitalistas e empreendimentos estatais inspirados nesse modelo (ENDLICH, 1998).

Quando se consideram as escalas demográficas de cidades, depara-se com grande heterogeneidade nacional e com especificidades regionais e locais, ou seja, "as cidades de diferentes dimensões territoriais assumem formas, funções e estruturas singulares nas diferentes porções do território brasileiro, desempenham papéis distintos" (MOREIRA JUNIOR, 2014, p. 140). No caso específico das pequenas cidades, também existe diversidade socioespacial, como áreas economicamente dinâmicas, que funcionam como reservatório de mão-de-obra e são marcadas por processos migratórios, regiões turísticas, industriais, com festividades religiosas, etc., ou mesmo localizados nos entornos metropolitanos (MELO, 2008).

No caso de Cornélio Procópio, há uma aparente estagnação demográfica e econômica, embora as funções do espaço venham sendo alteradas. Assim, de certo modo, tal estagnação ajuda a explicar a manutenção de relações sociais comuns de décadas passadas, em que os choques e encontros da modernidade ainda são abafados, diferentemente do que ocorre em cidades maiores. Logo, é possível perceber a manutenção, em Cornélio Procópio, dos mesmos grupos políticos da década de 1950 no cenário social, político e econômico local, contribuindo para relações sociais já estabelecidas e fechadas, como ocorre também nas pequenas cidades do seu entorno, das quais fazem parte algumas acadêmicas participantes da pesquisa.

Sendo assim, a realidade demonstra, ao mesmo tempo, uma crescente homogeneização dos padrões de vida a partir da globalização e uma clara manifestação de diferenças que se explicitam, das mais variadas formas possíveis, nas posições dos sujeitos. Portanto, a realização de 'grupos de sujeitos' em diferentes espaços não compromete as análises desta tese justamente por estes apresentarem múltiplas variáveis concomitantes explicativas para os modos como se organizam as suas construções identitárias e performáticas.

No início da pesquisa, criamos um diálogo com o primeiro grupo de futuros/as educadores/as (PET/UEM), utilizando-nos de um espaço de discussão e problematizações nas redes sociais (*Facebook*), o que propiciou uma primeira aproximação com as participantes da pesquisa (PET/UEM) e suas formas de pensar. Optamos pela criação de um debate inicial no grupo privado dessa rede social (construído exclusivamente para esse fim), com o intuito de problematizar e incitar reflexões que seriam posteriormente postas em questão na intervenção presencial. No entanto, esse primeiro momento da pesquisa foi desenvolvido somente com as acadêmicas da UEM, inserindo-as nas discussões iniciais de gênero e sexualidade⁴⁶. O segundo grupo, pertencente à FaCP, não participou dessa etapa

⁴⁶ A proposta inicial era o desenvolvimento da pesquisa via *facebook*, como principal objeto de análise. No entanto, após os primeiros contatos estabelecidos, percebemos que as interações poderiam se tornar superficiais, sem aprofundamento e/ou descontextualizadas das diferentes possibilidades de pensar das acadêmicas. Por isso, embora tenha sido interessante iniciar a pesquisa por meio de diálogos nas redes sociais, não partimos das análises dessas interações, por não atingirem os objetivos iniciais. O diálogo nas redes foram importantes como meios de problematização e comunicação com as participantes do primeiro grupo, propiciando conhecimento acerca dos assuntos que iríamos discutir e verificação das necessidades do grupo, de forma que as acadêmicas do PET já haviam construído suas primeiras impressões ao iniciarmos a parte prática das intervenções com o RPG; o segundo grupo de acadêmicas (da FaCP) não vivenciou esse momento, uma vez que também objetivávamos comparar as diferentes concepções entre os grupos.

de discussões, visto que objetivávamos contrapor diferentes realidades: sem formação e com inserção inicial das discussões na temática em questão.

Nas intervenções da pesquisa, ancoramo-nos na utilização do jogo *Trilhas da Diversidade: Microrrevoluções (RPG)*, que ao longo do processo se construía a partir da versão anterior do jogo *Trilhas da Diversidade* (FURLAN, 2013) (materializado em um jogo de tabuleiros). O *Trilhas da Diversidade: Microrrevoluções (RPG)* é um jogo de fantasia, de atuação, de construções performativas de personagens para as experiências com as diferentes histórias que se constituíam conforme o jogo se desenvolvia.

Na concepção de Andrade (2015), o RPG funciona como ferramenta que prepara o/a jovem para interagir na sociedade, tanto profissional quanto socialmente. Por meio do jogo, é possível resgatar valores éticos, estimular o raciocínio, a cooperação e a interação, auxiliar o desenvolvimento mental e social, sendo o jogo uma importante ferramenta também para a Educação. O objetivo do jogo não é ganhar, mas completar uma história. Portanto, para o autor, o RPG tem um potencial informativo importantíssimo. Ao criar uma ambientação histórica, é possível passar inúmeros conceitos de determinada cultura, ou mesmo conceitos geográficos e científicos, assim como, dependendo do tema de abordagem, outros conceitos específicos da área a que se destina, quando usado como instrumento para a Educação.

Além desse instrumento de pesquisa, usamos as Rodas de Conversa, utilizadas também por França (2014, p. 65), considerando como um recurso metodológico para o diálogo entre os/as participantes: ouvir e expressar-se.

A atitude dialógica está baseada tanto no ato de ouvir o “outro” e permitir a expressão máxima possível do campo quanto na constante avaliação de como a realidade do campo abala e redefine os objetivos da pesquisa, a teoria e os pressupostos do/a pesquisador/a.

Nessa perspectiva, objetivamos realizar a escuta ativa das percepções das acadêmicas a fim de promover o diálogo sobre a temática da pesquisa, questionando as performances assumidas ao longo do jogo e promovendo formação política nas questões de gênero, sexualidades e suas interseccionalidades.

As contribuições de Michel Foucault (FOUCAULT, 1984, 1988, 1995, 1996, 1997, 2000, 2003, 2004, 2006, 2008), alinhavadas às percepções feministas e dos

Estudos Culturais, forneceram aportes teóricos para a leitura do material produzido a partir das experiências com o RPG, visando pensar a educação e as possibilidades de construção identitária de outros modos, questionando os limites binários instaurados nos discursos construtores das performances. Os Estudos Culturais e as leituras foucaultianas, como pontua Takara (2017), possibilitam a crítica, a análise e a interpretação das condições contemporâneas, propondo possibilidades e multiplicidades que não se resumem a respostas ocupantes do papel de metanarrativas. A identidade, como espaço de disputa, como problemática a ser pensada e possibilidade de transformação, é o que aproxima essas correntes de pensamento.

Dessa maneira, promovendo provocações e incitações a diferentes discursos e performances, vislumbramos a alternativa de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis, evitando o desperdício das experiências, por meio de um processo de tradução (SANTOS, 2010), propiciando a aparição da imensa diversidade de experiências sociais que não se limitam às perspectivas binárias e homogeneizantes.

Para Santos (2002b), é preciso haver uma dimensão desconstrutiva e uma dimensão reconstrutiva, priorizando a modificação das lógicas que vigoram na sociedade moderna. Dessa forma, o que se nos apresenta não é tanto identificar novas totalidades, mas propor novas formas de pensar essas totalidades e de conceber seus sentidos, não buscando a produção de metanarrativas. Qualquer dicotomia tem uma vida para além da vida dicotômica. Para o autor, a alternativa à teoria geral é o *Trabalho de Tradução*.

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que se não esgotam nessas totalidades ou partes. [...] o trabalho de tradução procura captar estes dois momentos: a relação hegemônica entre as experiências e o que nestas está para além dessa relação. É neste duplo movimento que as experiências sociais, reveladas pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências, se oferecem a relações de inteligibilidade recíproca que não redundem na canibalização de umas por outras (SANTOS, 2002b, p.262).

O trabalho de tradução oferece a prerrogativa de, a partir da possibilidade da agregação entre saberes, construir uma contra-hegemonia, fato que buscamos alcançar nas intervenções com o RPG, visto que nos propusemos a considerar e a potencializar a reflexão acerca dos modos de se construir e da produção de experiências de si que viabilizassem a possibilidade de tradução dos conhecimentos possíveis e disponíveis, não nos limitando à reprodução de discursos hegemônicos que, em muitos aspectos, aprisionam-nos em modos de ser e estar no mundo. A proposta da pesquisa-ação-participativa, nesta tese, sugere buscarmos outras formas de pensar as relações dicotômicas, excludentes e discriminatórias suscitando e potencializando a tradução das experiências e discursos performatizados na experiência com o RPG, mediante uma compreensão profunda e crítica. Como pontua Santos (2002b), aumentando o campo das experiências é possível analisar melhor as alternativas que temos hoje como possíveis e disponíveis, visando recriar a tensão entre experiência e expectativa no presente.

O objetivo do nosso trabalho de tradução é construir novas e plurais concepções de emancipação social⁴⁷ das participantes da pesquisa que não estejam vinculadas à emancipação social e moral proposta pelo projeto moderno.

2.1 TRILHAS DA DIVERSIDADE: MICRORREVOLUÇÕES

O jogo *Trilhas da Diversidade* foi criado com o fim específico de intervenção e problematização das questões de gêneros e sexualidades. Inicialmente construído como jogo de tabuleiro (FIGURA 1), é um instrumento pedagógico que busca escutar as crianças e, em específico nesta pesquisa, escutar os/as educadores/as em formação. Trata das temáticas: brincadeiras, infância, gênero, sexualidade,

⁴⁷ O trabalho de tradução incide tanto sobre os saberes como sobre as práticas (e os/as seus/suas agentes). A tradução entre saberes assume a forma de uma hermenêutica diatópica, uma interpretação entre uma ou mais culturas, demonstrando que todas as culturas são incompletas e podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas. O trabalho de tradução tanto pode ocorrer entre saberes hegemônicos e não-hegemônicos como entre diferentes saberes não-hegemônicos. O trabalho de tradução é um trabalho argumentativo, assente na emoção cosmopolita de partilhar o mundo com quem não partilha o nosso saber ou a nossa experiência. Cria condições para emancipações sociais concretas de grupos sociais num presente cuja injustiça é legitimada com base no desperdício da experiência, e busca a reinvenção do presente, numa alternativa à razão indolente (SANTOS, 2002). No texto *Poderá o direito ser emancipatório?*, Santos (2003) propõe o cosmopolitismo subalterno de oposição como um projeto emancipatório cuja reivindicação e critérios de inclusão social (na formação político-cultural de uma globalização contra-hegemônica), projetam-se para além dos horizontes do capitalismo global.

respeito à diversidade, violências de gênero e homofóbicas, violências transfóbicas, trabalho e configurações familiares.

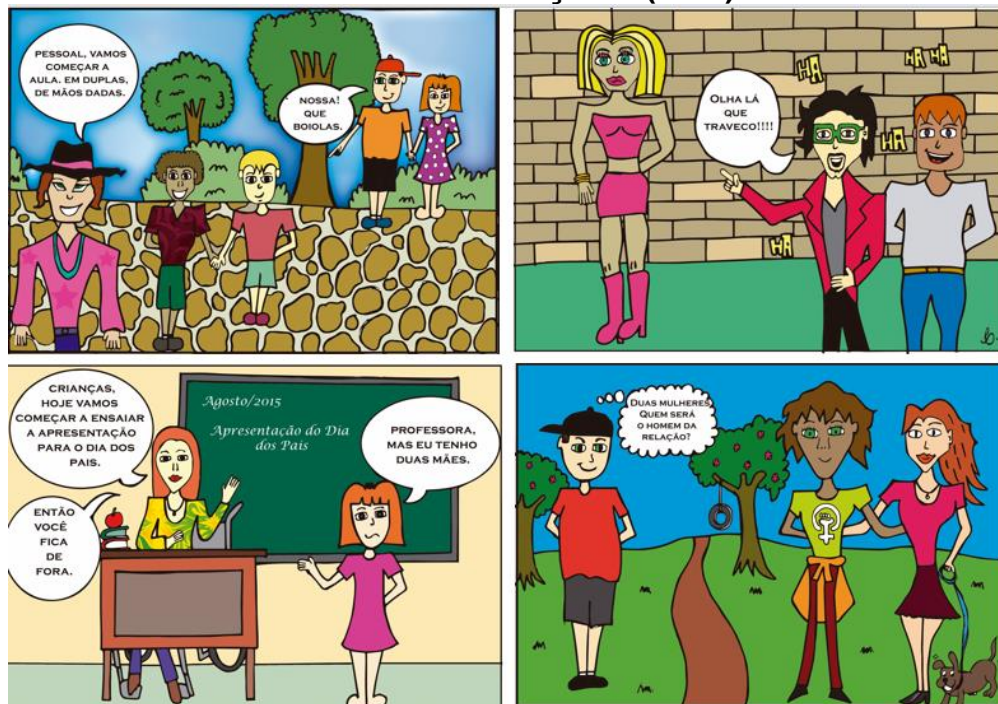
FIGURA 1 – TABULEIRO DO JOGO *TRILHAS DA DIVERSIDADE*



Fonte: Autora (2013).

Ao recriar as possibilidades de intervenção na proposta com o RPG, o novo *Trilhas da Diversidade: Microrrevoluções* (exemplo: FIGURA 2) reconfigura o modo de pensar a pesquisa e as possibilidades de construção performática dentro do contexto das experiências propiciadas no jogo.

FIGURA 2 – ALGUMAS IMAGENS DO *TRILHAS DA DIVERSIDADE: MICRORREVOLUÇÕES* (RPG)



Fonte: autora (2015).

Nessa modalidade reconstruída a partir do jogo de tabuleiros, são apresentadas diversas imagens, cenários e histórias que discutem as questões de gênero e sexualidade, de modo a questionar normas e padrões quase sempre aceitos socialmente, que em muitos aspectos promovem exclusões, desigualdades e manutenção de estereótipos e preconceitos.

2.2 DESENVOLVENDO A PESQUISA: CRIANDO ESTÓRIAS COM O RPG

O RPG (Role Playing Game – Jogo de Interpretação de papéis) surgiu como uma brincadeira de estratégia que combinava jogo de guerra e a narrativa de fantasia. Segundo Ana Letícia de Fiori (2012, p.176-177),

de acordo com seu mito de origem, os Role-Playing Games (RPG) ou Jogos de Interpretação de Papéis foram criados nos Estados Unidos na década de 1970, quando alguns fãs de jogos de simulação de batalhas decidiram mudar o foco de seus exércitos para os desafios de único herói (ou pequeno grupo de heróis individualizados) enfrentando uma série de perigos através de uma masmorra cheia de criaturas, armadilhas e tesouros fabulosos a serem descobertos (cf. MACKAY, 2001). Com esta mudança, o papel dos jogadores e jogadoras se tornou diferenciado, introduzindo os conceitos de personagem de jogador, regras e a de mestre do jogo, que descreve e controla o cenário do jogo, e seus outros habitantes – personagens não-jogadores – enquanto propõe uma trama para a aventura, no qual jogadores e jogadoras deverão tomar decisões e agir oralmente com seus personagens. Ao longo de cerca de quarenta anos, uma miríade de RPG foram criados e publicados ao redor do mundo, abarcando toda sorte de cenários, gêneros temáticos e sistemas de regras. Tornaram-se também um locus interessante para discutir pontos de contato entre a antropologia e a performance.

No Brasil, os/as primeiros/as adeptos/as foram aqueles/as que dominavam a língua inglesa; somente depois foram surgindo traduções para o português. Hoje existem jogos de RPG produzidos no Brasil que contam a história da cultura nacional, como o “Desafio dos Bandeirantes”, “Retirantes”, “O descobrimento do Brasil”, e também com personagens que fazem parte da mitologia, como o Saci, Curupira, Iara e o Boitatá (CABALEIRO, 2007).

Para a compreensão do jogo, existem características fundamentais que precisam ser destacadas no desenvolvimento do RPG. Para jogar o RPG de mesa –

nome dado ao jogo em que um grupo de pessoas se reúnem, normalmente ao redor de uma mesa – é possível utilizar-se de aventuras prontas, como o *Dungeons&Dragons*, *Vampiro: a máscara*, dentre outros, que darão o tom da história e a ambientação, cenários, formas como os/as personagens vão ser delineados/as, ou criar novas, como foi o caso do nosso jogo, podendo-se utilizar livros de ficção, filmes, peças teatrais, histórias em quadrinho, ou seja, a construção se dá a partir do repertório de leituras e vivências pessoais, redimensionando-as por meio da imaginação. Além disso, outro recurso é a adoção de um sistema de regras que guiará o jogo. Esse sistema pode ser encontrado em livros que orientam os mestres durante a criação das aventuras, como o *Advanced Dungeons e Dragons(AD&D)*, *Generic Universal Role Playing System(Gurps)*, *Vampiro* ou *Live Action*, entre outros. As regras definem o que os/as personagens podem ou não fazer durante o jogo, através da mediação do/a mestre, responsável pela ambientação, inserção inicial dos/as personagens na história e condução das ações e resultados do jogo. Nele, podem ser utilizados dados (com multifaces) para orientar as ações dos/as personagens. Quando são utilizados dados (variedade de faces, como D6, D8, D10, D20), estes podem representar a aleatoriedade das ações e decisões durante o jogo e indicar a definição de perícias e atributos⁴⁸ dos/as personagens, sempre sob mediação das decisões do/a mestre⁴⁹.

O RPG constitui um jogo de ficção do tipo que envolve o/a mestre/a e os/as jogadores/as, chamados/as de players. Os/as jogadores/as, à medida que o jogo transcorre, vão interpretando seus/suas personagens na história ao mesmo tempo em que jogam, lembrando um teatro. O/a mestre/a é representado/a por um/a jogador/a escolhido/a pelo grupo (nesta pesquisa foi a pesquisadora).

O jogo se desenvolve em torno da criação de histórias e a participação de personagens dando vida à história. Existe um mestre, cuja função é expor as regras da história, problematizar os/as personagens da história e ambientá-los/as em relação ao contexto inicial de desenvolvimento do jogo. Os/As participantes criam personagens com características próprias que farão parte do jogo. O/a mestre/a inicia a interpretação do jogo e as/os participantes vão representando e modificando o rumo do jogo, de acordo com a

⁴⁸ Explicitados na figura 3.

⁴⁹ Por exemplo, quando o/a personagem se encontra em um momento de tomada de decisões, o/a mestre rola os dados e quanto maior for o número dos dados em relação aos atributos e perícias do/a jogador/a, maior a probabilidade de a ação escolhida pelo/a personagem se concretizar no decorrer daquela ação.

situação que criam no decorrer da história. O jogo não tem uma história fixa, pois são os/as próprios/as personagens que darão vida aos/às personagens. O/A mestre/a deve guiar e problematizar a história, de acordo com as fantasias criadas pelos/as personagens. Esta representação é verbal, aproximando-se de uma leitura de texto (como a que antecede os ensaios no palco), mas sem texto. Alguns[mas] jogadores[as] interpretam de modo descritivo, em terceira pessoa ("[minha]meu personagem faz isso, ele[ela] diz aquilo"), outros/as em primeira pessoa ("eu pego minha espada e saio gritando pelo corredor"). [...] Trata-se de um jogo de fantasia, que nasce da fantasia do autor[a] ou de um grupo de autores[as]. Ora, o sucesso de um jogo nasce da capacidade desta criação representar a fantasia dos[as] jogadores[as], assim como uma criação artística (ANDRADE, 2015, s/p.).

Os/as coautores/as (como exemplo, as/os personagens das acadêmicas) da história construída no jogo são protagonistas, uma vez que todos/as os/as jogadores/as assumem o/a personagem principal na história, conhecidos como PC (Players Character), não existindo um/a único/a personagem principal, ou seja, todos/as participam das decisões, vitórias e derrotas, de algum modo. Portanto, nesse jogo, não existem perdedores/as e ganhadores/as, mas experiências dentro da realidade criada pelo jogo. Os/as personagens que são controlados/as pelo/a mestre – aqui criados/as pela autora desta tese – são chamados/as de NPC (*Non Player Character*)⁵⁰, representando personagens coadjuvantes da aventura, inseridos/as à medida que o/a mestre conta a história. Tanto os/as personagens quanto as histórias se desenvolvem em uma partida de RPG.

Uma partida inicia-se quando o/a mestre lança desafios, situações-problema, ou com um objetivo, uma busca. Os desafios propostos pelo/a mestre constituem a provocação para a construção coletiva da história. O jogo RPG não foi criado com objetivos pedagógicos, mas as suas potencialidades tornaram-se excelentes ferramentas pedagógicas, possibilitando vivências e experiências diversas, como salientado em diversas pesquisas sobre seu potencial educativo (CABALEIRO, 2007; OLIVEIRA, 2012; SILVEIRA, 2009; THOMAZ, 2014; ANDRADE, 2015).

Destacamos as contribuições da metodologia desenvolvida na pesquisa, sobretudo com a utilização de um jogo que tem potencial educativo⁵¹. O jogo

⁵⁰ Alguns personagens estão expostos na capa desta tese e na introdução a cada nova seção.

⁵¹ Kishimoto (2000) afirma que a dimensão educativa do jogo surge quando as situações lúdicas são criadas intencionalmente pelo/a educador/a, com objetivo de estimular a aprendizagem de determinados conceitos. Para a autora, a utilização do jogo na educação tem como significado, “[...] transportar para o campo do ensino aprendizagem condições para maximizar a construção do

possibilita-nos construir uma aproximação com as participantes da pesquisa, visto que proporciona desenvoltura e diálogo com menor nível de rigidez. Reiteramos que todas as situações inseridas no jogo são partes de um jogo em construção (*Trilhas da Diversidade: Microrrevoluções*), caracterizando-se como um jogo de escolhas e ações.

Escolhemos o RPG para as intervenções porque o mesmo possibilita um criar e recriar de estórias que não se limitam a produções discursivas *a priori*, ou seja, não se limitam a discursos fabricados que necessariamente se reproduzem sem reflexão. O RPG proporciona aos/às personagens agir performaticamente, de acordo com suas vontades e desejos, sem se reprimirem ou sentirem-se pressionados/as para tais ações, representando um/a personagem criado/a para o jogo. Além disso, possibilita reconstruir situações e vivências a todo o momento. Durante uma partida de RPG, criam-se universos imaginários e há o compartilhamento de vivências no próprio processo do jogo (CABALEIRO, 2007).

Assim, personagens, histórias pessoais de vida, profissão, todas as características dos/as personagens no *Trilhas da Diversidade: Microrrevoluções* foram criadas pelas participantes, de modo que realmente se inserissem no âmbito ficcional da brincadeira.

O primeiro encontro para convidar os/as discentes a participarem da pesquisa, com ambos os grupos (PET/PEDAGOGIA - 16 de setembro de 2015 e FaCP - 09 de fevereiro de 2016), foi destinado a explicar como seria realizada a pesquisa e construir as possibilidades de intervenção, apresentando o jogo de RPG, com algumas regras e direcionamentos. A partir do segundo encontro⁵² explicamos como se daria a construção dos/as personagens, que seriam criados/as exclusivamente para a participação como PC (Players Characters) no jogo. Assim, o/a personagem representaria todas as ações das jogadoras, a partir daquele momento inserindo-as nas histórias/cenários do jogo.

Para a construção da/o personagem, uma ficha de personagem é costumeiramente utilizada, constituindo-se de um formulário padronizado de papel

conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora” (KISHIMOTO, 2000, p. 37).

⁵² O grupo do PET/PEDAGOGIA foi reunido na sala de reuniões do PET, no bloco 4 da Universidade Estadual de Maringá. O grupo da FaCP reuniu-se no momento de aula destinado à aplicação do jogo, na Faculdade de Cornélio Procópio. As intervenções foram realizadas em dias diferentes: 16 de setembro (convite), 11, 18 e 25 de novembro (para jogar o RPG) e 02 de dezembro de 2015 (formação) com as acadêmicas do PET/PEDAGOGIA/UEM, e 09 de fevereiro (convite), 16 e 23 de fevereiro de 2016 (RPG) com as acadêmicas FaCP.

para descrição da/o personagem do/ jogador/a, diferente em cada RPG. “Por meio da performance, a ficha se transforma em uma referência para a interação entre os jogadores e o mestre do jogo, permitindo que eles se conheçam enquanto ‘outros’ ao adentrarem o universo do jogo” (FIORI, 2012, p.177).

Jogos de RPG são, assim, baseados em ações – ou melhor, ações costuradas em contexto – e suas consequências, expressas em diálogos que envolvem diferentes planos de enunciação entre jogadores, jogadoras, personagem e mestre. [...] A construção de um personagem de RPG é assim um processo contínuo ao longo das sessões de jogo, e é sobretudo um esforço coletivo. Cada jogo começa com alguma definição dos personagens a serem performatizados pelos jogadores [...]. Um jogador ou jogadora pode definir características iniciais de seu personagem na ficha de personagem por conta própria, em conjunto com outros jogadores e jogadoras ou mesmo deixar a tarefa para o mestre do jogo (FIORI, 2012, p.178).

Assim, inicialmente foi sugerido que as acadêmicas preenchessem uma ficha dos/as personagens (FIGURA 3), inclusive com a criação do desenho representativo, com características físicas, cor da pele, cabelo, vestimenta, estilo pessoal, para que pudéssemos inseri-los/as nos contextos da história.

A ficha compunha-se de diversos itens, como nome de registro e nome social, sexo, identidade de gênero, orientação sexual, profissão, religião, sonho/idealização, características corporais, vícios e tatuagens, que deveriam ser preenchidos de acordo com os conhecimentos e percepções das acadêmicas, e seriam postos em ação e reconstruídos no processo contínuo do jogo à medida que fossem sendo encenadas as ações e construídos os cenários, num diálogo com o/a mestre/a do jogo e os/as demais personagens, acrescentando detalhes às suas descrições, conforme o jogo se desenrolasse.

Nesse primeiro momento já notávamos dúvidas quanto ao preenchimento da ficha, em quesitos como sexo, identidade de gênero e orientação sexual. No primeiro grupo, que já havia tido o contato inicial com pequenos excertos da história, explicitamos melhor o significado de cada termo com atendimento individual, apenas quando solicitado, não ocorrendo, portanto, explicações coletivas dos conceitos exigidos no preenchimento da ficha. No grupo da FaCP, deixamos que as acadêmicas preenchessem de acordo com seus conhecimentos sobre os

significados dos conceitos, visto que gostaríamos de observá-las com as vivências que elas já possuíam, sem nesse momento influenciar suas escolhas.

FIGURA 3 – FICHA DOS/AS PERSONAGENS

Ficha dos/as personagens																																																																							
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"><u>História do/a personagem</u></div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"><u>Imagem do/a personagem</u></div>																																																																						
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 100px;">Nome de registro</td><td></td></tr> <tr><td>Nome social</td><td></td></tr> <tr><td>Sexo</td><td></td></tr> <tr><td>Identidade de gênero</td><td></td></tr> <tr><td>Orientação sexual</td><td></td></tr> <tr><td>Profissão</td><td></td></tr> <tr><td>Religião</td><td></td></tr> <tr><td>Sonho/idealização</td><td></td></tr> <tr><td>Características corporais</td><td></td></tr> <tr><td>Vícios (fuma, bebe)</td><td></td></tr> <tr><td>Fatuações</td><td></td></tr> <tr><td colspan="2" style="text-align: center;">Atributos do/a personagem (1D10)</td></tr> <tr><td>Força</td><td></td></tr> <tr><td>Velocidade/agilidade</td><td></td></tr> <tr><td>Sabedoria</td><td></td></tr> <tr><td>Resiliência</td><td></td></tr> <tr><td>Liderança</td><td></td></tr> <tr><td>Iniciativa</td><td></td></tr> <tr><td>Inteligência</td><td></td></tr> <tr><td>Carisma</td><td></td></tr> <tr><td colspan="2" style="text-align: center;">Perícias (2D20)</td></tr> <tr><td>Ciências exatas</td><td></td></tr> <tr><td>Ciências naturais</td><td></td></tr> <tr><td>Ciências humanas</td><td></td></tr> <tr><td>Legislação</td><td></td></tr> <tr><td>Habilidades domésticas</td><td></td></tr> <tr><td>Estética</td><td></td></tr> <tr><td>Saúde</td><td></td></tr> <tr><td>Educação</td><td></td></tr> <tr><td>Conhecimentos religiosos</td><td></td></tr> <tr><td>Computação</td><td></td></tr> <tr><td>Mecânica</td><td></td></tr> <tr><td>Hacker</td><td></td></tr> <tr><td>Debate/retórica</td><td></td></tr> <tr><td>Sedução</td><td></td></tr> </table>	Nome de registro		Nome social		Sexo		Identidade de gênero		Orientação sexual		Profissão		Religião		Sonho/idealização		Características corporais		Vícios (fuma, bebe)		Fatuações		Atributos do/a personagem (1D10)		Força		Velocidade/agilidade		Sabedoria		Resiliência		Liderança		Iniciativa		Inteligência		Carisma		Perícias (2D20)		Ciências exatas		Ciências naturais		Ciências humanas		Legislação		Habilidades domésticas		Estética		Saúde		Educação		Conhecimentos religiosos		Computação		Mecânica		Hacker		Debate/retórica		Sedução		
Nome de registro																																																																							
Nome social																																																																							
Sexo																																																																							
Identidade de gênero																																																																							
Orientação sexual																																																																							
Profissão																																																																							
Religião																																																																							
Sonho/idealização																																																																							
Características corporais																																																																							
Vícios (fuma, bebe)																																																																							
Fatuações																																																																							
Atributos do/a personagem (1D10)																																																																							
Força																																																																							
Velocidade/agilidade																																																																							
Sabedoria																																																																							
Resiliência																																																																							
Liderança																																																																							
Iniciativa																																																																							
Inteligência																																																																							
Carisma																																																																							
Perícias (2D20)																																																																							
Ciências exatas																																																																							
Ciências naturais																																																																							
Ciências humanas																																																																							
Legislação																																																																							
Habilidades domésticas																																																																							
Estética																																																																							
Saúde																																																																							
Educação																																																																							
Conhecimentos religiosos																																																																							
Computação																																																																							
Mecânica																																																																							
Hacker																																																																							
Debate/retórica																																																																							
Sedução																																																																							

Fonte: Autora (2015).

Após o preenchimento dessas questões iniciais, iniciamos o preenchimento dos atributos e das perícias dos/as personagens. Para os atributos e perícias, utilizamos três dados (1D10 – um dado de 10 lados e 2D20 – dois dados de 20 lados). As participantes jogavam os dados e, nos atributos, escolhiam em que campos dividiriam os valores retirados nos dados (escolhendo aqueles que melhor descreviam seus/suas personagens, segundo a quantidade retirada no dado, até o valor de 10 pontos⁵³). No segundo campo de perícias, um valor maior era possibilitado (40 pontos), também sendo divididos entre as perícias. Essas seriam suas características principais⁵⁴. Desse modo, cada acadêmica interpretou sua criação, dentro de um contexto por nós (Alexandre Luiz Polizel e Cássia Cristina Furlan)⁵⁵ criado.

Na criação dos/as personagens, percebemos que, no caso das acadêmicas da UEM, houve influência da nossa primeira intervenção com o *Facebook*, visto que diversos/as personagens foram criados/as com identidades trans, identidades homossexuais, fato que foi exposto por elas como uma maneira de adentrar o tema, com inserção do arcabouço de cenários e situações-problema presentes nas tirinhas (FIGURA 4), o que propiciou o esboço das primeiras reações e percepções em relação às questões que compuseram o jogo de RPG na sua aplicação posterior.

⁵³ Quanto maiores eram os valores, mais fortes eram as características. Se, ao rolar os dados, obtivesse o valor 10 e dividisse nos atributos Resiliência (6), Força (2) e Sabedoria (2), aquele de maior pontuação caracterizaria o que meu/minha personagem teria de melhor.

⁵⁴ Inicialmente pensamos em realizar a divisão dos atributos e perícias para, no decorrer do jogo, lançar os dados e decidir a ordem de respostas, de acordo com iniciativa, coragem e outras características da personalidade. Mas não vimos a necessidade de fazê-lo no decorrer da intervenção, pois as participantes estavam iniciando a prática com o RPG. Desse modo, tais características nos ajudaram a conduzir a prática, de acordo com a personalidade descrita pelos/as personagens, sem considerar a aleatoriedade dos dados na tomada de decisões e/ou ordem de resposta.

⁵⁵ Nessa parte da pesquisa, foi fundamental a participação do acadêmico (na época - 2015) de Ciências Biológicas e participante do NUDISEX, Alexandre Luiz Polizel. Sem sua participação, o jogo não teria ocorrido de forma satisfatória, visto não possuía nenhuma experiência prática como jogo de RPG. Foram muitos momentos em que Alexandre se dispôs a me ensinar a jogar, explicando-me as formas de realização e as suas diversas possibilidades. Portanto, todo o crédito de aplicação do jogo se deve a ele, que coordenou o jogo nas primeiras intervenções da pesquisa. Posteriormente, com maior domínio e estudo, arrisquei-me a ser mestre com as acadêmicas da FaCP, o que ocorreu de modo satisfatório.

Como narrado por uma das participantes do PET, ela decidiu entrar no jogo para causar estranhamento (Cristiane – Ártemis⁵⁶), tanto para ela quanto para os/as demais participantes, já que a temática se relacionava a identidades de gênero e sexualidades, tema que gerava dúvidas e, por vezes, certo desconforto percebido já nas primeiras intervenções com o jogo.

FIGURA 4 – TIRINHA INSERIDA NO CONTATO INICIAL PELO FACEBOOK



Fonte: Autora (2015).

Por contar com grande número de pessoas jogando⁵⁷ (11 acadêmicas PET/Pedagogia/UEM (FIGURA 5) e 19 acadêmicas FaCP (FIGURA 6), preferimos realizar as intervenções de modo que todas participassem, mas que estivessem em situações diferentes durante a mesma intervenção. Elencamos grupos, por características e/ou motivações criadas pelas próprias jogadoras, para estarem em determinada proposição das situações-problema. A organização dos grupos, nesse contexto, foi intencional, visando propiciar a inserção de personagens que pudessem dialogar entre si (por interesses parecidos, valores explicitados ou outra

⁵⁶ Nomenclatura explicada posteriormente.

⁵⁷ É considerado um número grande devido à dinâmica de realização das intervenções. Assim, é difícil propiciar a participação ativa de todos/as em uma mesma sessão de jogo em cenas diferentes, fato que nos levou a agrupá-las para melhor aplicação da proposta do RPG. Todas estavam presentes nas três intervenções, e eram convocadas a participarem das cenas do jogo nos locais onde as ações aconteciam.

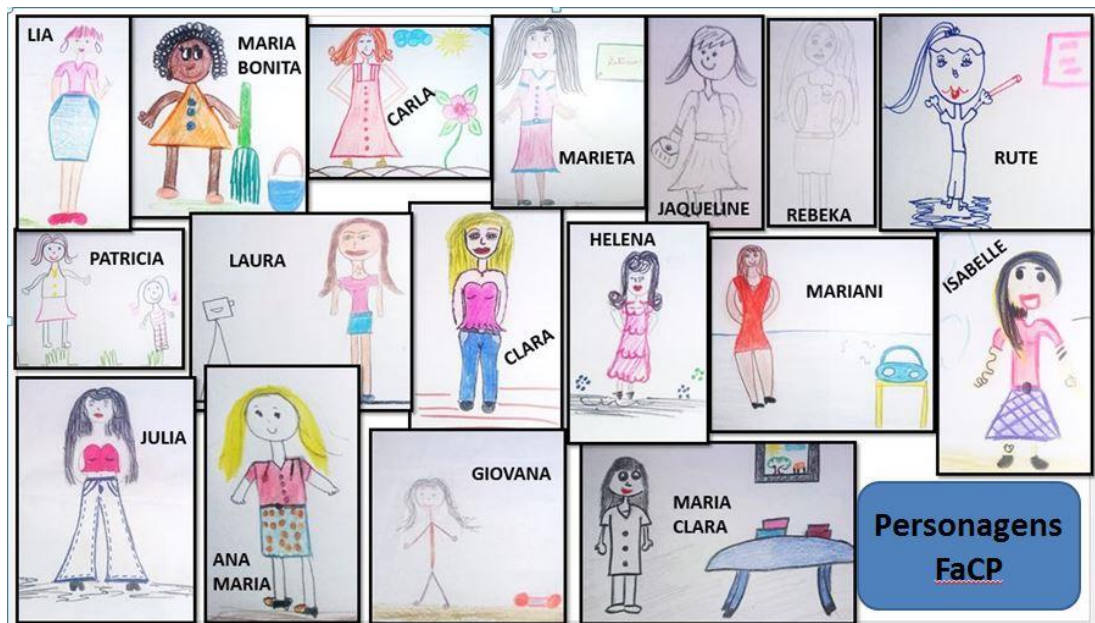
característica que pudesse ligá-los/as), possibilitando a condução da história e a potencialidade de causar desconfortos e estranhamentos nas interações com o jogo.

FIGURA 5 –PERSONAGENS PET/UEM



Fonte: participantes da pesquisa (2015).

FIGURA 6 – PERSONAGENS FaCP



Fonte: participantes da pesquisa (2016).

Com as participantes do PET/UEM, realizamos três encontros⁵⁸ visando jogar o RPG e dividimos as acadêmicas em três grupos (inicialmente). No primeiro dia, explicamos como seriam realizadas as intervenções, apresentando o RPG e suas regras gerais, como os modos de jogar, papéis desempenhados pelos/as participantes do jogo – mestre/a, PC e NPC – e as formas de desenvolvimento e criação das histórias coletivas, ambientadas nos cenários estabelecidos nas tirinhas, a algumas das quais elas já haviam tido acesso no *Facebook*. Tiramos dúvidas e propusemos que as participantes criassem seus/suas personagens. Após a criação, cada uma apresentou-se no grupo geral, contando sua história de vida, seus desejos, características pessoais e respondendo questões que porventura surgissem das demais participantes quanto aos/as seus/suas personagens.

No segundo encontro, iniciamos a rodada de intervenções com o jogo. As participantes, interpretando os/as personagens criados/as, foram inseridas na seguinte história: havia três grupos distintos. Os membros de cada grupo se conheciam ou passaram a se conhecer nos encontros propiciados pela narração. Era um sábado à noite e, em três locais – boate, restaurante e em casa – os grupos conversavam e se entrosavam em seus círculos de amizades.

Para melhor compreensão, exploramos uma das vivências do jogo para os/as personagens da UEM, na situação do restaurante:

FIGURA 7 - CENA DO JOGO

<p>MESTRE: A situação é a seguinte então, eles estão no restaurante, e duas mulheres ao lado estão de mãos dadas, elas são namoradas. E aí o gerente do restaurante, que é o mesmo gerente que gerencia vários empreendimentos, ele chega para as mulheres e diz o seguinte: que elas terão que se retirar do restaurante porque o restaurante não permite esse tipo de situação/demonstração pública de afeto. Certo?</p> <p>MESTRE: E daí, como vocês se comportam...</p> <p>Helena: Eles estariam do nosso lado, nós estaríamos vivenciando isso?</p> <p>MESTRE: Aham. Vivenciando a situação. No mesmo restaurante, na mesa ao lado.</p> <p>Helena: Uhm... eu acredito que, talvez, filmaria a situação pra e ameaçaria ele que deveria ser processado por esse comportamento dele.</p> <p>Julia: A Julia não gostaria da atitude do dono do restaurante, porque o restaurante, geralmente o restaurante é um lugar aberto, eles não estão indo numa igreja, é diferente, eles estão num restaurante, então elas tem que ser tratadas como qualquer outro casal.</p> <p>Luana: Então, é, no restaurante, imagino, que não tem nada falando que não pode ter demonstração de afeto, que não pode ter nada assim, especificando que deve ser um casal de heterossexuais nem nada. Então, o gerente não teria nenhum direito de falar assim com elas, então acho que eu, sei lá, interferiria e falaria isso, que não tem nada a ver. Se tem alguma lei do restaurante falando isso, pra ele mostrar, pra ele provar, mas que isso não foi explicado pra elas.</p> <p>Helena: Se ele não quer situação de afeto então ele não pode receber casal comemorando aniversário de namoro, nem comemorando aniversário de alguém porque tudo é demonstração de afeto. Então ele não pode receber ninguém.</p>	<p>MESTRE: Quando vocês falam isso pra ele, ele percebe que vocês estão conversando, daí ele chega na mesa e eles falam pra vocês. Ah, mas calma meninas, vocês sabem como que é, vocês são brancas, vocês são cristãs, vocês sabem que a gente tem que manter um lugar de família aqui pautado na família tradicional que a gente respeita. Vocês não precisam fazer nada, a gente só tá falando pra elas pararem de dar as mãos porque isso pode prejudicar a maneira que o restaurante é visto se a gente deixar essa organização, porque aqui é um ambiente familiar, vocês sabem disso né.</p> <p>Risos gerais...</p> <p>Helena: Aiaiai... é complicado, aí eu já falaria pra ele que eu não concordo com essa divisão de família, talvez eu me retiraria desse ambiente.</p> <p>MESTRE: Daí ele pergunta pra você: Por que você não concorda?</p> <p>Helena: Por quê? Porque família independente, não é aquela família tradicional que conta. E o afeto, exatamente isso que ele tá criticando, que aquelas duas mulheres, elas poderiam ser uma família. Elas estavam tendo afeto entre elas, então, já não concordo com a ideia dele de família tradicional, identificando elas. Ninguém tá se drogando, ninguém tá tirando a roupa, ali sem nada. Fazendo o papel como se fosse uma orgia. Não tem porque, falar isso.</p> <p>E vocês meninas?</p> <p>Julia: Bom, com relação... eu também não concordaria, não com essa questão de família, mas, um exemplo... ♪ Julia ela tem dois filhos né, então, os valores que ela quer passar pros filhos, ela passa. Só que ela tem que entender que, num lugar que ela... nos lugares que ela frequenta ela vai encontrar vários tipos de casais, e ela tem que respeitar, independente da escolha. Do mesmo jeito o restaurante, a não ser que eles coloquem uma placa na frente que não pode ter esse tipo de casal. Não sei... Mas eu também não concordaria com ele.</p>
---	---

Fonte: Autora (2016).

⁵⁸ Cada encontro durou, em média, duas horas.

Algumas situações presenciadas por eles/elas ocasionaram diferentes reações, esboçadas nas histórias coletivas que foram sendo criadas durante o jogo, nos momentos em que o/a mestre/a convocava os/as personagens a participarem das cenas. Essas vivências cenográficas impulsionaram, no dia seguinte (espaço temporal criado na história), a discussão sobre estratégias para combater as situações de preconceitos e de violência referenciadas na noite anterior.

No terceiro encontro de intervenção, dando continuidade ao jogo, o/a mestre continua a contar a história na qual insere os/as personagens em uma situação de decisão sobre elaborar um projeto social focado no combate às discriminações e violências. Incentivados/as por um anúncio midiático, combinaram de se encontrar em uma escola para verificar a possibilidade de participarem de um projeto já existente. Os grupos utilizam diferentes meios de locomoção (metrô, carro e caminhada) para chegar até o local e, no trajeto, deparam-se com algumas situações que suscitam questionamentos sobre ações percebidas ao longo do caminho (violências, estereótipos exteriorizados, abusos e algumas formas de discriminação) explicitadas por NPC (personagens das tirinhas). Ao chegar ao destino, o/a mestre/a decide separar os/as personagens de cada grupo, e cada um/a compôs a sua versão da história, auxiliando no desenvolvimento das atividades que estavam se realizando na escola.

No geral, as situações foram vividas pelos/as personagens em cada contexto experienciado na história criada pelo jogo, inicialmente apenas sendo coadjuvantes e observando o que acontecia ao seu redor, decidindo ou não tomar alguma atitude. Após entrarem na escola, as cenas foram vivenciadas efetivamente pelos/as personagens. Se nos momentos em grupos as decisões foram tomadas coletivamente, expondo pontos de vista e opiniões diversas até chegarem a um consenso sobre agir ou não agir, ao tornarem-se individuais, os/as personagens são incitados/as a agir, pois nessa condição passam pelas histórias como personagens principais.

O segundo grupo de intervenção (FaCP) seguiu apenas os primeiros passos de divisão dos grupos, inserção nas situações que se passavam à noite, nos locais estipulados (restaurante, boate e em casa) e posteriormente cumprindo os trajetos até a escola, delineando-se sem o objetivo de propor um projeto posterior. As acadêmicas da FaCP vivenciaram as experiências e criaram suas performances nas

situações em que foram inseridas. No entanto, os encontros foram em número menor (dois dias de duas horas cada para o RPG⁵⁹). No primeiro dia, houve a construção dos/as personagens e, no segundo dia, as intervenções com as situações específicas, que não necessariamente foram as mesmas da intervenção com as acadêmicas da UEM, uma vez que, por ser dinâmica, a história ia se delineando conforme a criação dos/as personagens e seu perfil, o que levou, em alguns momentos, a diferentes cenários.

No enredo desse jogo, as realidades a que os/as personagens foram submetidos/as nas histórias perpassam os seguintes temas: transidentidades⁶⁰, violências de gênero, violências homofóbicas, relações de gênero, mercadorização do corpo da mulher, criação de subjetividades, abuso de poder e outros tipos de violência.

Para a dinâmica do jogo, havíamos separado algumas situações que seriam desenvolvidas em ambas as cidades (Ártemis e Pandora). No entanto, o jogo ganha vida própria e é conduzido pelas respostas das jogadoras, não sendo possível controlar todos os caminhos. Logo, a direção em que se sucederam as histórias não é linear, nem as mesmas, fato pelo qual também não serão lineares e contínuas as apresentações das situações do jogo na transcrição para esta tese e na seleção das categorias de análise. Assim, ao longo do texto, foram sendo explicitadas situações e cenas do jogo, sem necessariamente seguir a ordem como as mesmas transcorreram no RPG.

Na trama desenvolvida no grupo de intervenção PET/UEM, sugerimos um encontro final entre os/as personagens, visando despertar reações, posturas e adaptações à história. No entanto, no grupo FaCP, os/as personagens não se uniam, e a narrativa foi movida pelo próprio conflito despertado na situação em que poucos/as deles/as viviam, em momentos distintos.

No RPG, por meio das ações das/os personagens, lugares e formas vão sendo explorados num ato performativo que extrapola as delimitações do próprio sujeito. No entanto, como notamos, as/os personagens não se desapegavam de valores trazidos pela pessoa que os/as representava, havendo a inserção de falas e opiniões das próprias participantes da pesquisa (confundindo ficção e realidade).

⁵⁹ A diferença de número de encontros justifica-se pelo fato de a pesquisadora ter realizado as atividades com a turma que ministrava aulas na Faculdade. No entanto, rompeu-se o vínculo de trabalho, o que dificultou a inserção e o retorno com as acadêmicas.

⁶⁰ Identidades transgêneros, travestis e transexuais.

Desse modo, é possível ver o caráter de montagem desses jogos, pois o/a mestre pode manipular o tempo e o espaço de acordo com a narrativa. Ao preparar previamente a aventura, desenhar mapas e definir informações sobre personagens, o/a mestre/a pode colocar e recolocar os/as personagens na trama. Contudo, a sequência das performances exige improvisação constante, já que os/as personagens vão delineando os caminhos seguidos pelo jogo. Desse modo, a história não é transformada em um enredo fechado (FIORI, 2012), mas em constantes performances em movimento, exatamente como propusemos pensar as construções identitárias dentro deste estudo.

Conforme Fiori (2012), durante a sessão do jogo, a fronteira entre *on* e *off* (ou seja, estar dentro e fora do jogo) está sempre em tensão. Frequentemente o grupo de personagens se divide, ou a ação se foca em apenas alguns/mas personagens, deixando outros/as de fora – como foi o caso das nossas intervenções. Nesse emaranhado de situações reais e imaginárias, os/as personagens também enfrentam seus próprios dilemas sobre o que é real, conforme avançam por meio de diferentes planos de sua própria realidade e tomam decisões acerca de conflitos expressos na trama.

Quando estão

[...] *on game*, jogadores e jogadoras estão presentes no mundo imaginário e em seus eventos, podendo senti-los e reagir a eles por meio da ficha de personagem, uma máscara que é colocada mais em suas imaginações do que sobre seus rostos e corpos. [...] a posição de mestre também confere o poder, algo demiúrgico, de determinar resultados dos lances, em um julgamento que se baseia nas regras do jogo e em seu planejamento prévio da aventura ora em curso (FIORI, 2012, p.180).

Esse fato foi primordial em nossas discussões com o jogo, uma vez que havia um objetivo claro de levar as participantes ao conflito, mediante a exposição em diversos cenários que envolviam juízo de valor, diversidades, violências. Jogadores, jogadoras e mestre de jogo “entram em um modo subjuntivo e, ao tornarem-se outros, não deixam de ser eles mesmos, mas expressam múltiplos selves em tensão, mostrando camadas de seus selves cotidianos como uma parte fundamental de sua performance” (FIORI, 2012, p.181).

A experiência com o ato performático sugere um momento no qual é possível materializar a construção imaginária, propiciando sensações e significados

particulares para aqueles/as que a produzem e para aqueles/as que a presenciam, numa dinâmica ativa de reinvenção.

A relação entre contexto social e experiência vivida fornece as bases para a construção de significados. O conhecimento da existência de algo não implica, necessariamente, em uma interiorização do mesmo. É somente a partir da experiência que haverá a configuração e construção de significados relativos a essas percepções (NAGAMI, 2010, p.960).

Nessa direção, visamos questionar, a partir do jogo e das experiências pedagógicas decorrentes dessa vivência, a constituição de subjetividades e as experiências de si cerceadas por relações de poder e subjetivação que, em muitos aspectos, delineiam nossas identidades de modo binário. Ao nos aproximarmos da perspectiva apresentada por Larrosa (1994), analisando as obras foucaultianas, observamos a produção de um discurso pedagógico e/ou terapêutico⁶¹ de construção da experiência de si. Tal experiência, como produtora de uma autoconsciência, todavia imposta pelas práticas e experiências cotidianas, normatizadoras e homogeneizantes, produz práticas de subjetivação alinhadas, em grande parte, aos interesses exclusivos de determinados grupos hegemônicos.

Se a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, é também algo que deve ser transmitido e ser aprendido. Toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório. Uma cultura inclui os dispositivos para formação de seus membros como sujeitos ou, no sentido que vimos dando até aqui à palavra "sujeito", como seres dotados de certas modalidades de experiência de si. Em qualquer caso, é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência "objetiva" do mundo exterior, constrísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como "sujeitos". Ou, em outras palavras, tanto o que é ser pessoa em geral como o que para cada uma é ser ela mesma em particular (LARROSA, 1994, p.42-43).

⁶¹ "A educação se entende e se pratica cada vez mais como terapia, e a terapia se entende e se pratica cada vez mais como educação ou re-educação. E a antropologia contemporânea, ou melhor, o que hoje conta como antropologia, para além dos discursos, sábios que se abrigam sob esse rótulo, na medida em que estabelece o que significa ser humano, não pode separar-se do modo como o dispositivo pedagógico/terapêutico define e constrói o que é ser uma pessoa formada e sã (e, no mesmo movimento, define e constrói também o que é uma pessoa ainda não formada ou insana)" (LARROSA, 1994, p.39).

Pela ótica foucaultiana, há diversos dispositivos e mecanismos que transformam os seres humanos em sujeitos. Para Larrosa (1994, p.37), essa perspectiva “[...] mostra como a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos) de subjetivação”. Ao olharmos para a educação, por exemplo, e para a pedagogia inserida nos muros da escola, visualizamos uma série de dispositivos pedagógicos produtores de subjetividades, na mediação pedagógica das experiências de si, atuando na manutenção e regulação dos discursos, seja no sentido de reverberar ou de rarefazer um determinado discurso.

Como considera Larrosa (1994), é óbvio que as modalidades concretas que regulam as experiências de si, ou seja, mecanismos óticos, discursivos, jurídicos e a prática, que constituem os dispositivos pedagógicos particulares, só podem ser entendidos no interior de uma configuração historicamente dada de saber, poder e subjetivação.

Nesse arcabouço de discussões, ao trabalhar com a noção de dispositivos pedagógicos, visamos observar como a produção de um discurso de verdade, uma episteme⁶² no que tange às questões de gênero e sexualidade, reverbera ou rarefaz certas noções de identidade explicitadas por meio das performances estabelecidas no jogo. Ao emprestar o conceito de dispositivo de Foucault (1997), percebemos como determinadas experiências de si vão sendo moldadas, centradas em noções performativas de identidade, evidenciando como certas identidades estão às margens, ou seja, como nas práticas performáticas no RPG se evidenciam identidades esperadas/produzidas dentro de um dispositivo e aquelas que se encontram às margens, nas fronteiras, na diáspora.

Esse processo histórico de fabricação da experiência de si, dado por relações de saber e poder, produz incessantemente formas de subjetivação baseadas em certas regras de legitimidade, reguladas por mecanismos jurídicos, normativos e

⁶² “Por episteme se entende, de fato, o conjunto das relações que podem unir, em uma época dada, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados; o modo segundo o qual, em cada uma dessas formações discursivas, se situam e operam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização; a repartição desses umbrais, que podem entrar em coincidência, estar subordinados uns aos outros ou estar defasados no tempo; as relações laterais que podem existir entre as figuras epistemológicas ou as ciências, na medida em que elas provêm de práticas discursivas vizinhas, mas distintas. A episteme não é uma forma de conhecimento ou um tipo de racionalidade que atravessa as ciências mais diversas, que manifestaria a unidade soberana de um sujeito, de um espírito, de uma época; ela é um conjunto de relações que podem ser descobertas, para uma época dada, entre as ciências quando se as analisa ao nível das regularidades discursivas” (FOUCAULT, 2008, p.214).

discursivos. Nessa lógica, aprendemos a nos adequar ao jogo social, baseados nas estritas formas de regulação. Há um enlace entre a subjetividade e a experiência de si mesmo/a. Assim, a construção do sujeito estaria marcada pela experiência de si que Foucault (2006) chama de subjetivação, ou seja, a subjetivação molda o processo de construção de subjetividade e das experiências de si, regulado por normas e procedimentos que situam o sujeito naquilo que é proposto pela cultura dominante e aceito, julgado e ajuizado segundo modelos estritamente articulados à lógica de dominação. Sendo assim, os dispositivos pedagógicos não são vistos como neutros, mas como situados em um contexto, produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular (LARROSA, 1994).

Todas as relações sociais, para Foucault (1997), são perpassadas por relações de poder. A história dos indivíduos e das sociedades é, indiscernivelmente, história das relações de poder que os produzem como tais. Então, é importante questionar de que modo essas relações produzem verdades, nomeiam o normal e o anormal, subjugam aqueles/as que perpassam ou se mantêm nas fronteiras e, logo, problematizar discursos que são incessantemente reproduzidos no contexto social.

Ao trabalharmos com o jogo em seu processo de construção, nosso intuito é interrogar as verdades produzidas acerca das experiências de si, no sentido de quebrar as lógicas de administração, governo e transformação de si pautados na cultura dominante, visando romper com as evidências estáveis de construção e produção de sujeitos, mostrando a trama de sua fabricação.

Destarte, nem mesmo o poder das evidências é tão absoluto a ponto de não enxergarmos outras possibilidades. As lutas são travadas no sentido de questionarmos “o governo da individualização” (FOUCAULT, 2010, p.236). Para Foucault (2010, p.236), “a luta contra as formas de sujeição – contra a submissão da subjetividade – está se tornando cada vez mais importante [...]”. Nessa perspectiva, “temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos” (FOUCAULT, 2010, p.239). Mesmo verificando diversas mudanças no campo das identidades, ainda somos tolhidos/as na nossa liberdade, na medida em que normas sociais estão em constante reiteração por meio de mecanismos intensos de controle.

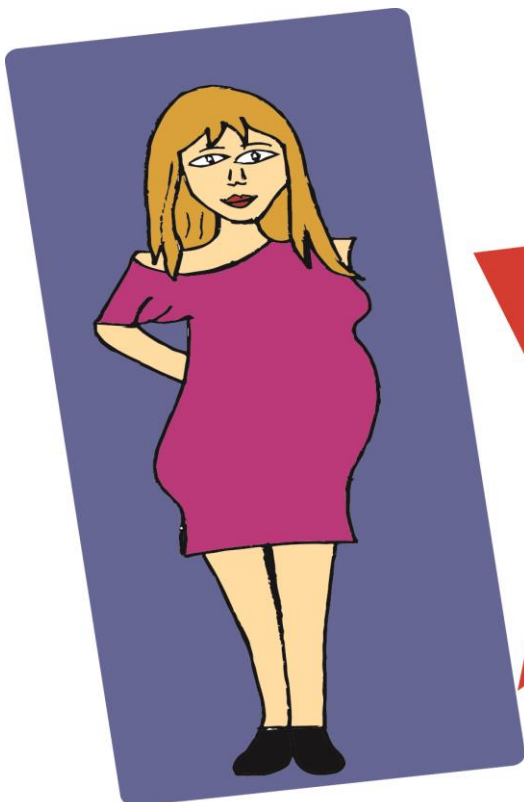
Nesse viés, pretendemos com a proposição de reflexões sobre o jogo *Trilhas da Diversidade: Microrrevoluções* sugerir o questionamento das evidências quanto

às identidades, sobretudo de gênero e sexuais, no sentido de promover a possibilidade de construção de novas formas de subjetividade capazes de mitigar estereótipos e preconceitos, e que se construam em suas próprias experiências e vivências, com novos entendimentos em relação aos processos de subjetivação (im)postos por mecanismos e dispositivos de controle. Pretendemos criar, nas experiências com o jogo, possibilidade de uma escrita e uma ética de si (FOUCAULT, 1984; 2004; 2006) que possam pensar os impactos das diversas tecnologias do eu (governamentabilidade, biopolíticas⁶³, aparatos discursivos) na construção das experiências de si.

Para tanto, após a explanação dos pressupostos metodológicos que orientaram a intervenção e a prática com o jogo, delineamos brevemente os pressupostos teóricos que nos orientam e, na sequência, as trilhas percorridas pelas jogadoras, desde a sua construção, e encaminhando para os diferentes cenários e temas de intervenção.

⁶³ “Pois bem, tudo isto começou a ser descoberto no século XVIII. Percebe-se, conseqüentemente, que a relação do poder com o sujeito, ou melhor com o indivíduo, não deve ser simplesmente essa forma de sujeição que permite ao poder tomar dos sujeitos bens, riquezas e, eventualmente, seu corpo e seu sangue, mas que o poder deve exercer-se sobre os indivíduos, uma vez que eles constituem uma espécie de entidade biológica que deve ser levada em consideração, se queremos, precisamente, utilizar essa população como máquina para produzir, para produzir riquezas, bens, para produzir outros indivíduos. O descobrimento da população é, ao mesmo tempo que o descobrimento do indivíduo e do corpo adestrável [dressable], o outro núcleo tecnológico em torno ao qual os procedimentos políticos do ocidente se transformaram” (FOUCAULT, 1994, p.193, tradução de Edgardo Castro, 2016, p.59). O controle da sociedade sobre os indivíduos começa no corpo, com o corpo. O corpo é uma realidade biopolítica (FOUCAULT, 1997).

**3. CULTURAS(S),
PODER(ES), CORPO(S) E
SUBJETIVIDADE(S):
DESLOCAMENTOS,
DIÁSPORAS E
REINVENÇÕES**



3. CULTURAS(S), PODER(ES), CORPO(S) E SUBJETIVIDADE(S): DESLOCAMENTOS, DIÁSPORAS E REINVENÇÕES

“Uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente” (HEIDEGGER, Martin, "Building, Dwelling, Thinking" *apud* BHABHA, 1998, p.19).

A fronteira, assim como Heidegger a apresenta, consiste no ponto, muitas vezes legitimado como o local de cruzamento, de confronto entre culturas, mas, também, um local produtivo, construtivo, na medida em que algo começa a se fazer presente. A fronteira é criada para legitimar pertencimentos, o limite projetado para avisar sobre os riscos e/ou possibilidades do seu cruzamento. O ato de avançar as linhas que margeiam determinado modo de ser, estar, localizar-se e pertencer é, em muitos casos, pôr-se fora da norma. Quando falamos de identidades, notamos como o borramento das fronteiras e/ou o cruzamento das linhas marca o sujeito, e como tais marcas o classificam dentro de um sistema binário: estar dentro ou fora... pertencer ou não pertencer... ser ou não ser... e, ao mesmo tempo, ser o/a outro/a, demarcar a diferença, prescrever condições. E o posicionar-se na fronteira, no interstício, é justamente o local de encontro das identidades desconexas da relação binária produzida culturalmente (HALL, 2000; SANTOS, 1993), daqueles/as que não querem a classificação, nem pretendem assumir determinadas identidades demarcadas. Nesse contexto de fronteira, a perspectiva diaspórica da cultura como subversão dos modelos culturais tradicionais se elucida, na medida em que “as identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera” (HALL, 2003, p.44).

Os fluxos não regulados de povos e culturas são tão amplos e tão irrefreáveis quanto os fluxos patrocinados do capital e da tecnologia. Aquele inaugura um novo processo de "minorização" dentro das antigas sociedades metropolitanas, cuja homogeneidade cultural tem sido silenciosamente presumida. Mas essas "minorias" não são efetivamente "restritas aos guetos"; elas não permanecem por muito tempo como enclaves. Elas engajam uma cultura dominante em uma frente bem ampla. Pertencem, de fato, a um movimento transnacional, e suas conexões são múltiplas e laterais. Marcam o fim da "modernidade" definida exclusivamente nos termos ocidentais (HALL, 2003, p.45).

Nesse entremeio de possibilidades diaspóricas e cruzamento de fronteiras, há processos opostos em funcionamento nas formas contemporâneas de globalização apontando as contradições que existem nas forças dominantes de homogeneização cultural. Outras tendências, ainda que não tenham o poder de confrontar as anteriores, possibilitam, em todo o lugar, a capacidade de subverter e traduzir, negociar e fazer aparecer os processos de dominação às culturas mais fracas. Para Hall (2003), a alternativa não é apegar-se a modelos fechados, unitários e homogêneos de pertencimento cultural, mas abarcar processos mais amplos, no caminho da diáspora.

Na sociedade e na cultura contemporânea vivemos intensos processos de reconstrução e de (des)legitimação de saberes e conhecimentos produzidos historicamente. Tais deslocamentos nos levam a questionar diversas metanarrativas que por séculos sustentaram determinadas relações culturais desiguais. Essa incredulidade diante das metanarrativas (LYOTARD, 1988; HUTCHEON, 2002) se confirma pelas intensas crises, já não havendo mais um modelo fixo para as relações estabelecidas socialmente, e as identidades estão cada vez mais fragmentadas, instáveis (HALL, 2000) e em constantes (re)construções, nomadismos (BRAIDOTTI, 2002).

A contemporaneidade é um período de mudanças que nos direcionam para a convivência estreita com as diferenças, sejam elas étnicas, culturais, políticas, sexuais, de gênero, raciais, dentre outras. Sendo assim, não podemos supor que os mesmos paradigmas que 'teorizaram' a Modernidade⁶⁴ possam representar as inúmeras relações estabelecidas na contemporaneidade. Este é um tempo que muitas/os - teóricos/as como Zygmunt Bauman (2010), David Harvey (2012), Jean François Lyotard (1988), Boaventura Sousa Santos (1993, 2002 a e b, 2010) – chamam de pós-moderno⁶⁵, período de incertezas, de dúvidas, de reconstruções e redirecionamentos das políticas culturais. Mais do que considerá-lo um tempo pós-

⁶⁴ Papéis sociais, constituições familiares, diferenças que têm sido postas em evidência são alguns exemplos de transições paradigmáticas que questionam noções fabricadas na Modernidade.

⁶⁵ Ou nomenclaturas como Modernidade Líquida, Pós-modernidade de oposição. Acresce que o pós-modernismo é hoje a designação usada para caracterizar uma enorme diversidade de conhecimentos, da epistemologia à política, à cultura e à arte e, portanto, confunde mais do que explica e não representa uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, segundo alguns/mas autores/as (SANTOS, 2007; SILVA, 2011). Esse episódio se comprova pelo fato de a reação crítica ao movimento vir tanto dos setores da direita conservadora quanto dos setores marxistas mais ortodoxos (SANTOS, 2007). Assim, a Pós-Modernidade representa uma ruptura cultural e epistemológica com o período moderno que fracassou na tentativa de construir sujeitos autônomos capazes de superar a sua alienação (McLAREN, 1993).

moderno – para além das críticas ao termo – nos apoiamos nas formulações propostas por Boaventura Sousa Santos (2002a, p.29), ao reconhecer que “[...] enfrentamos problemas modernos para os quais não há soluções modernas”. Santos (1993, 2002a e b; 2006) amplia a defesa de outras perspectivas de sociedade, uma vez que já não mais conseguimos manter explicações e produções teóricas advindas da Modernidade e de conformação dos sujeitos a determinada ‘ordem’ social.

Para o autor, vivemos um período de transição paradigmática, deixando de ser possível fixar-se em verdades já postuladas. Ele propõe pensarmos em um novo paradigma, que se liberte efetivamente das estratégias regulatórias e nos permita construir relações de solidariedade, e não de colonialismo, visando à superação das totalidades homogêneas e excludentes, na identificação de outros saberes, abarcando a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes. “O confronto e o diálogo entre os saberes é o confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias” (SANTOS, 2002b, p.250). Para tal paradigma, Santos (2002a) não descreve nome específico, nem tampouco caminhos ‘corretos’ e fáceis de seguir, apenas afirma que não há certezas, denominando-o ‘paradigma prudente para uma vida decente’, significando que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI, não sendo necessariamente apenas científico (o paradigma de um conhecimento prudente), mas também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (SANTOS, 2002a).

Na perspectiva da Pós-Modernidade de oposição, consideramos que o nosso lugar é hoje um lugar multicultural que, como pontua Santos (2002a), exerce uma constante hermenêutica de suspeição contra supostos universalismos ou totalidades, objetivando construir o conhecimento-emancipação, contrário àquele suposto nas malhas da Modernidade, como conhecimento-regulação. A hermenêutica da suspeição coloca em dúvida as verdades produzidas na Modernidade, revalorizando o caos e a prudência diante das incertezas, sendo uma estratégia epistemológica para desequilibrar o conhecimento a favor da emancipação. “[...] A questão é, pois: como realizar um diálogo multicultural quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e as suas formas de ver e conhecer o mundo se tornaram impronunciáveis?” (SANTOS, 2002a, p.30). Nesse contexto, a

perspectiva da Pós-Modernidade de oposição questiona as estruturas societárias, objetivando à criação de uma cultura rebelde, no sentido de contraposição às submissões e destinos previamente supostos e à situação caótica de sensação (falsa) de liberdade. O colonialismo consiste na ignorância da reciprocidade – desconsiderando os conhecimentos produzidos pelo/a outro/a – e na incapacidade de conceber o/a outro/a a não ser como objeto. O pressuposto defendido por Santos (2002a) é o de que a solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade por meio da construção e do reconhecimento de intersubjetividades, de outras culturas. Para Moreira e Silva (2011), a cultura é vista como um campo e terreno de luta, em que diferentes e conflitantes concepções de vida social se enfrentam. Não há, nesse ponto, de se conceber uma cultura, mas ‘Culturas⁶⁶’ perpassando todas as relações sociais.

Assim, o caos passa a ser valorizado por Santos (2002a) na medida em que uma das possibilidades de superar visões centradas em universalismos e totalidades é justamente utilizar-se da criação do caos, numa atitude rebelde e consciente das contradições a serem enfrentadas, buscando a construção de conhecimentos solidários que visem à superação de tais contradições, por um mundo melhor. Consequências negativas certamente serão visíveis, mas são estratégias para desequilibrar estatutos de verdades no arcabouço da Modernidade, no sentido de buscar novos conhecimentos, e estabelecendo relações com o pensamento foucaultiano, objetivando “desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento” (FOUCAULT, 1997, p.11).

E conforme Louro (2007a), ao contrário daqueles/as que associam as perspectivas pós-modernas ao abandono das causas coletivas, ao incitamento ao relativismo e à fragmentação, desmobilizadores e apolíticos, pode-se ler um movimento oposto: o do revigoramento e da ampliação do político. Certamente a concepção do político se transformou ao incorporar lutas e grupos sociais antes invisibilizados.

Segundo Santos (2007), há muitos tipos de verdade e devemos nos perguntar por que razão, em relação a alguns deles, não temos qualquer dúvida. A verdade é

⁶⁶ Utilizamos Culturas no sentido expresso por Veiga-Neto (2003), ao afirmar que os Estudos Culturais reinterpretaram o conceito de cultura proposto na Modernidade para Culturas, afirmando-a no plural, nas suas multiculturalidades.

a sucessão de verdades com que vamos intervindo eficazmente no mundo. Os limites dessa eficácia são os limites da verdade. Sendo assim, é imperativo iniciar um diálogo e uma tradução intercultural entre os diferentes conhecimentos e práticas: sulcêntricos e nortecêntricos⁶⁷, populares e científicos, femininos e masculinos, urbanos e rurais, dentre outros.

Dessa forma, situamo-nos perante uma perspectiva curiosa (SANTOS, 2002a), na busca de ângulos diferentes que possam desestabilizar hierarquias e subverter pretensões de representações da realidade natural, ordenada e fiel, caminhando para uma reinvenção da sociedade, em que as subjetividades sejam respeitadas em suas diferentes formas de exercer-se, em prol de subjetividades nômades, sempre em trânsito, que possam ser livres e sintam-se acolhidas; e que os conhecimentos possam ser gestados de diferentes perspectivas, sem serem desconsiderados em detrimento de pseudoverdades fabricadas e sustentadas por uma dita maioria.

Nessa perspectiva, ao pensarmos as construções teóricas sobre as questões de gênero, diversidades e sexualidades, há um potencial – e/ou uma possibilidade – transformador(a) quando assumimos uma postura de rebeldia, no sentido de radicalizar o pensamento e a ação com relação a determinadas construções reducionistas/biologicistas que cerceiam as liberdades e identidades cada vez mais híbridas nesse mundo em transição.

Na concepção de Bhabha (1998), a significação mais ampla da condição pós-moderna se refere à consciência dos limites impostos a outras vozes e histórias dissonantes, dissidentes, que insistem em se fazer presentes. São vozes ambivalentes, ambulantes, diaspóricas. E “a cultura só emerge como um problema, ou uma problemática, no ponto em que há perda de significados na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças, nações” (BHABHA, 1998, p.63). Muitos desses significados acabam fazendo sentido em lutas muito reduzidas, que minimizam as problemáticas, e isso nos faz refletir sobre a necessidade de pensar o limite da cultura como problema de enunciação da

⁶⁷ Defino-os, em geral, como epistemologias do Sul, entendendo por Sul a metáfora do sofrimento humano, sistematicamente causado pelo capitalismo. Trata-se, pois, de um Sul não imperial (porque há um Sul imperial, que reproduz no Sul os interesses do Norte), que resiste contra a opressão, a exploração e a exclusão (SANTOS, B.S. 2007, p.4).

diferença cultural que é rejeitada, promovendo a valorização de outros saberes (SANTOS, 2002a; 2010) e modos de ser e estar no mundo.

Nessa concepção, “nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do Eu com o Outro” (BHABHA, 1998, p.65). Estamos, a todo o momento, envoltos/as por diversidades culturais que nos impedem de construir uma representação única. Santos (1993) considera que nenhuma cultura é autocontida, pois tem aberturas específicas, prolongamentos, interpenetrações, inter-viagens próprias, que afinal são o que de mais próprio há em cada cultura. Portanto, toda cultura é uma autocriação, uma negociação de sentidos, não compreensível sem a análise da trajetória histórica de suas nuances.

Assim sendo, precisamos ler os rastros de todos aqueles discursos disciplinadores e instituições de saber (FOUCAULT, 1997) que constituem as condições e os contextos da cultura (BHABHA, 1998), e marcam as culturas hegemônicas em detrimento das culturas deslocadas, invisíveis, apagadas.

Como expõe Veiga-Neto (2003, p.5),

Como em nenhum outro momento, parecem tornar-se cada vez mais visíveis as diferenças culturais. Igualmente, mais do que nunca, têm sido freqüentes e fortes tanto os embates sobre a *diferença* e entre os *diferentes*, quanto a opressão de alguns sobre os outros, seja na busca da exploração econômica e material, seja nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais.

Outras vozes precisam ser ouvidas para que haja a construção de um mundo solidário, capaz de reconhecer as diferenças e respeitá-las em todas as suas dimensões. É impossível conter as assimetrias, o híbrido, aquele/a que permanece na fronteira; e na impossibilidade de manter as simetrias, as dualidades dos pares perdem força e espaço em meio ao emaranhado de lutas e resistências políticas que perpassam o contexto histórico e político de engajamento dos impasses culturais, fazendo reverberar os discursos das minorias⁶⁸ como espaços performativos, ambivalentes e culturalmente diversos.

Nesse intento, distintas lutas têm sido travadas ao longo da história em prol das chamadas minorias. Louro (2007a) apontou em seus escritos a presença marcante dos movimentos feministas, sobretudo no Ocidente, no século XIX,

⁶⁸ Ver Miskolci (2009).

constituindo e alicerçando o debate acerca das Ondas⁶⁹ que historicizam as vertentes do Feminismo. Portanto, os Feminismos, enquanto movimentos sociais organizados, entram em cena no contexto moderno, confrontando a opressão dirigida às mulheres e utilizando o conceito de gênero como uma ferramenta analítica e política, questões que deram ancoragem às teorizações mais recentes dos Estudos Feministas.

Conforme Tânia Navarro-Swain (2002, s/p), as feministas, de um modo geral, têm tentado traçar caminhos de análise e ação com um objetivo comum de modificar a face do mundo, das relações humanas sexuadas, em seus traços hierárquicos, assimétricos e profundamente injustos. “O caminhar dos movimentos e das teorias feministas fala-nos de conquistas e de derrotas e o vocabulário ainda é de guerra, de oposição, de lutas”.

Há hoje, nos debates feministas, grande heterogeneidade e diversidade ganhando espaço ao longo de lutas travadas dentro do próprio movimento por não abarcarem questões como raça, etnia, sexualidades, religiões e diversidades no contexto geral. No arcabouço das teorizações feministas existem distintas concepções que desenham e redesenham suas produções (CRUZ *et al.*, 2008).

Considerando-se o feminismo alicerçado no debate pós-moderno, Butler (1998) argumenta que o termo pós-modernismo pode ser encontrado no exercício crítico que analisa a produção do saber implicada no poder, lançando dúvidas sobre a possibilidade de um “novo” que não esteja de alguma forma já implicado no “velho”, como já salientou Santos (2002a), propondo uma outra perspectiva, não necessariamente nova, mas irrevogavelmente diferente daquela que hoje temos.

Rago (2000, p.24) aponta que o Feminismo “denuncia uma racionalidade que opera num campo ensimesmado, isto é, a partir da lógica da identidade e que não dá conta de pensar a diferença”. É por esse ponto que o feminismo se encontra especialmente com o pensamento pós-moderno, na crítica do sujeito.

Nesse ponto de confluência, questiona diversos aspectos antes afirmados, como a representação de um sujeito universal (BUTLER, 1998; RAGO, 2015; FERREIRA, 1988), não apenas a figura do homem universal, mas a própria identidade da mulher. Em suas produções, desnaturalizaram o modelo feminino

⁶⁹ Conhecidas como as Ondas do feminismo, cada qual ao seu tempo, marcou um campo específico de luta, como o sufrágio (“a primeira Onda”), a inserção do debate acadêmico, no contexto de efervescência social e políticas da década de 1960 e 1970 (“segunda Onda”), o questionamento às ciências e à noção de sujeito, e assim por diante (LOURO, 2007a).

universalizante, mostrando que suas origens perpassavam discursos médicos vitorianos, pelo direito, pela família, pela igreja, enfim, pelo olhar masculino reforçado, descortinando a suposta essência feminina e sua missão de maternidade. O campo de saber/disputas relacionado às mulheres designa diferenças indesignáveis que, por isso, não poderiam ser totalizadas ou resumidas por uma categoria de identidade descritiva, pois o próprio termo se torna um lugar de permanente abertura e ressignificação.

Assumimos nesta pesquisa a dimensão desconstrutiva de noções fixas de homem e mulher, e demais identidades supostamente inexistentes, numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais. Há novos padrões de corporeidade, beleza e cuidados de si, propondo outros modos de constituição de subjetividade, o que também nos possibilita perceber o quanto as culturas mudam e com elas suas normas.

Diversas teóricas feministas (NAVARRO-SWAIN, 2002; RAGO, 2015; GROSZ, 2002) se alinham às pesquisas de Foucault em uma proposta de sujeito que se constituiria da intensificação dos cuidados de si, “que se caracterizaria por uma abertura em relação ao[à] outro[a] e pela capacidade de estabelecer novos vínculos de sociabilidade, baseados no reconhecimento da diferença, na amizade e na solidariedade” (RAGO, 2015, p.7).

Nas trilhas do pensamento foucaultiano, direcionamo-nos no sentido de potencializar a reflexão sobre as heterotopias⁷⁰, um lugar que se inventa em espaços outros, possibilidades de reinventarmos e darmos novos sentidos aos espaços que aprendemos a ver de maneira empobrecida na Modernidade. Entre esses espaços, estão os espaços das identidades, que necessitam de reinvenções e quebras para que possam, enfim, tornar-se o que elas são: múltiplas, retrospectivas, cambiantes, instáveis, móveis; e que o sujeito possa assumir, em seu processo de subjetivação, o ser nômade proposto por Braidotti (2002).

Coincidindo com o movimento de heterotopias na busca por outros espaços, encontram-se os movimentos feministas, outrora pouco reconhecidos no cenário mundial, que buscam a criação de espaços outros de resistência para vozes invisíveis. Cypriano (2013) propõe pensarmos no feminismo como transnacional, um

⁷⁰ Acerca das heterotopias, pronuncia-se Foucault (2013) que as significariam possibilidades de espaços diferentes, outros lugares, espaços absolutamente outros. Ou seja, a possibilidade de talvez reinventarmos e darmos novos sentidos aos espaços.

movimento atento às interseções entre nacionalidade, raça, gênero, sexualidade e exploração econômica, numa escala mundial, um movimento altermundialista (um outro mundo é possível). O autor resgata a inspiração de Glória Anzaldúa⁷¹ para o feminismo do Sul, o feminismo latino-americano, na sua condição de dubiedade, de suas inconseqüências, buscas, desconstruções e questionamentos ao americanismo, branqueamento, ocidentalismo e imperialismo dos feminismos norte-americano e europeu, pensando em uma concepção fronteiriça, que considera todas as regionalidades e suas condições particulares. Assevera que é preciso criarmos formas e mecanismos que possibilitem o “conhecimento situado”, a “possibilidade de um subalterno falar”, as “políticas de interpretação” e a própria ênfase na “experiência”⁷², buscando reconhecer as produções teóricas feministas latino-americanas e não exclusivamente as dominantes no cenário mundial.

Essa expressão que possibilita aos grupos subalternos e oprimidos a reivindicação do conhecimento é fundamental para criar espaços políticos de luta e resistência, apresentando-se como um projeto epistemológico alternativo, mesmo dentro do próprio movimento. Retornamos ao proposto por Boaventura Santos (2010) sobre as epistemologias do Sul, ao repensar os conhecimentos produzidos pelo Norte como hierarquicamente reconhecidos. Precisamos pensar em um projeto teórico político feminista e de gênero que problematize nosso contexto social de colonizações e desigualdades, que se manifestam de modo muito acirrado e específico, retrazando as próprias experiências dos movimentos feministas e de mulheres (CYPRIANO, 2013).

Pelo exposto, insistimos no feminismo como um campo expansivo, policêntrico e heterogêneo que abarca diversidades culturais, sociais e políticas, pluralizando-se e abrindo espaço para atuação de mulheres negras, lésbicas, mães, líderes de movimentos populares, teólogas, mulheres trans, enfim, ao amplo arcabouço de possibilidades de ser e se construir mulher(es).

⁷¹ “Autora versátil, Anzaldúa publicou poesia, ensaios teóricos, contos, narrativas autobiográficas, entrevistas, livros infantis e antologias de vários gêneros. Como uma das primeiras autoras americanas de origem mexicana assumidamente lésbicas, Anzaldúa desempenhou um papel de grande relevância na redefinição de identidades *chicanas*, lésbicas e *queer*. Como editora ou co-editora de três antologias multiculturais, ela também desempenhou um papel vital no desenvolvimento de um movimento feminista de inclusão” (IN MEMORIAM, 2004, s/p.).

⁷² Autoras situadas nas produções apresentadas: “Donna HARAWAY, 2008[1988] [conhecimento situado]; Gayatri SPIVAK, 1985, 1994[1989], 2006[1987] [possibilidade de um subalterno falar]; Adrienne RICH, 1986; MOHANTY, 1998[1992] [políticas de interpretação]; e Joan SCOTT, 1992[1991] [ênfase na experiência]” - segundo Cypriano (2013, p.16).

Das relações estabelecidas pelos feminismos, o conceito fundamental que deve ser problematizado como a alavanca do movimento feminista encontra referência nas considerações relativas aos gêneros, eliminando a preocupação de fortalecimento da identidade mulher, como explicitou Lauretis (1994), ao contrário do que se visava inicialmente com um projeto alternativo de uma ciência feminista.

Para Mayorga *et. al.* (2013, p.464),

[...] outros feminismos emergiram indicando os limites, os efeitos normativos e os reducionismos da categoria “gênero” para a compreensão da opressão das mulheres, levando à problematização, inclusive, da própria noção de mulher. Um importante ponto de debate e tensão se refere à possibilidade de se construir uma agenda política comum.

A complexidade do conceito de gênero exige um conjunto interdisciplinar e pós-disciplinar de discursos, visando resistir à domesticação acadêmica dos estudos e ao que leva a radicalizar a noção de crítica feminista. Butler (2003) trabalha com a articulação entre poder e noções de gênero, pois os discursos sobre gênero são perpassados pelas relações de poder, possuindo múltiplas faces de opressão. A autora entende que não há uma sexualidade fora da cultura, ou seja, o sexo já nasce gênero, sendo este masculino ou feminino. E a partir disso, questiona-se: “[...] ser mulher constituiria ‘um fato natural’ ou uma performance cultural, ou seria a ‘naturalidade’ constituída mediante atos performativos discursivamente compelidos, que produzem o corpo no interior das categorias de sexo e por meio delas?” (BUTLER, 2003, p.8-9), problematizando, assim, uma questão identitária, podendo-se pensar nos mesmos questionamentos em relação ao homem.

Conforme Mayorga *et. al.* (2013, p.467), “isso deixa explícito que a produção de gênero integra o processo de domesticação de sujeitos para a socialização em culturas e engendra violências a partir desse mesmo sistema de sexo/gênero, entendido como norma”. Nessa ótica, a categoria gênero é usada como demarcador de diferenças, participando intensamente da produção de corpos para se adequarem ao sistema sexo/gênero, padronizando e excluindo, ao mesmo tempo. Há uma clara domesticação de sujeitos para uma socialização binária e sexista.

A criação e manutenção do sistema sexo/gênero/desejo efetiva-se por meio de toda uma fixação das ideias e conceitos dados como verdadeiros e universais e, portanto, binários, inviabilizando a permanência nas fronteiras, e produzem efeitos

de normatização atuando sobre todos os corpos e seus desejos, sejam eles masculinos e femininos, homossexuais e heterossexuais, travestis e transexuais (PERES, 2012).

Para Stubs *et. al.* (2014, p. 791), uma das próteses de subjetividade que enfraquecem a potência desejante é a ênfase na identidade, tida tradicionalmente como fixa e essencialista. A sequência desse pensamento anuncia que, “[...] a estética da existência nos auxilia a pensar um modo de viver essas múltiplas identidades de forma ética e inventiva, íntima de um desejo de produzir a vida e experienciar-se em potência”.

Outra teórica feminista que apresenta ideias desconstrutivas em relação ao binarismo e normatizações sociais é Haraway (1994). Ela apresenta o mito *cyborg*, que é originalmente um organismo cibernético híbrido: máquina e organismo. Defende em seu texto uma tradição utópica de imaginar um mundo sem gênero, talvez um universo sem gênese, mas que pode ser também um mundo sem fim. “[...] o *cyborg* é uma criatura num mundo pós-gênero, [pois] [...] o mito *cyborg* se refere a fronteiras violadas, fusões potentes e possibilidades perigosas que as pessoas progressistas poderiam explorar como uma parte do trabalho político necessário” (HARAWAY, 1994, p.245-249).

Stubs *et al.* (2014, p.793), analisando a perspectiva *cyborg* de Haraway, afirmam que o híbrido seria uma figura “[...] pós-identitária que desloca o esquema de um sistema heteronormativo, sai dos polos masculino e feminino e seus correlatos identitários, e lança esse corpo em um território de fronteira, mais afeito à experiência que à representação”.

Como Haraway (1994), Butler (2003) e Lauretis (1994), estamos dolorosamente conscientes do que significa ter um corpo historicamente constituído. Assim sendo, as feministas *cyborgs* procuram explicitar que não querem mais nenhuma matriz natural de unidade e nenhuma construção que represente o todo.

Para Stubs *et. al.* (2014), a insistente afirmação da identidade evidencia que o ‘eu’ é uma ficção política, que muitas vezes inviabiliza vivências livres e fora das amarras sociais. Para as/os autoras/es, o ato de lançar uma estratégia política acerca do sujeito da ficção pulveriza os contornos desta suposta unidade e faz insurgir uma série de linhas constitutivas e atributos que compõem esse/a sujeito/a. Em decorrência, no tocante ao gênero, há a necessidade de desmontar concepções

essencialistas e universalistas em relação ao feminino e ao masculino e inventar essas concepções de acordo com outras medidas ou mesmo sem medidas.

Assim, ao problematizar a noção de gênero, reconhecemos as conquistas dos feminismos e também suas limitações, olhando-os de maneira plural, analisando as dinâmicas de poder que põem em disputa diferentes grupos, visando desnaturalizar e politizar o próprio movimento.

É necessária uma política feminista, como propõe Butler (2003), que tome a construção variável da identidade como um pré-requisito metodológico e normativo, como um objetivo político. Para superar a visão binária da construção dos gêneros, Teresa de Lauretis (1994) chama o/a sujeito/a do feminismo de *eccentric subject* – sujeito/a excêntrico/a –, ou seja, aquele/a que está dentro e consciente de suas condições de produção, mas constituído por uma constante atividade de “des-identificação” e “des-locamento”, um constante cruzar de fronteiras, um remapeamento dos limites entre corpos e discursos, identidades e comunidades.

Quando problematizamos a relação dicotômica e determinista entre corpo e gênero, outros níveis constitutivos da identidade se liberam para compor arranjos múltiplos fora do referente binário dos corpos (BENTO, 2006).

Os estudos e políticas feministas, em suas vertentes radicais e desconstrutivistas de desnaturalização das identidades, assinalam que a identidade de gênero, as sexualidades, as subjetividades só apresentam correspondência com o corpo quando é o olhar heteronormativo que orienta essa identificação (BENTO, 2006; BUTLER, 2003). Logo, buscam repensar construções identitárias com a possibilidade de subversão desse caráter heteronormativo.

Por conseguinte, a abordagem de uma política (pós)identitária contesta as normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. Considerando o gênero como a estilização repetida do corpo, a política das ontologias do gênero, proposta por Butler (2003, p.59), em sendo bem-sucedida, “[...] desconstruiria a aparência substantiva do gênero, desmembrando-a em seus atos constitutivos, e explicaria e localizaria esses atos no interior das estruturas compulsórias criadas pelas várias forças que policiam a aparência de uma necessidade natural [...]”.

Ou seja, com essa política das ontologias do gênero, este não faria parte de uma colonização ou domesticação dos sujeitos, mas partiria para a desconstrução de sua essência substantiva aliada às estruturas compulsórias criadas pela suposta naturalidade. Questiona a autora,

haverá humanos que não tenham um gênero desde sempre? A marca do gênero parece “qualificar” os corpos como corpos humanos; o bebê se humaniza no momento em que a pergunta “menino ou menina?” é respondida. As imagens corporais que não se encaixam em nenhum desses gêneros ficam fora do humano, constituem a rigor o domínio do desumanizado e do abjeto, em contraposição ao qual o próprio humano se estabelece. Se o gênero está sempre presente, delimitando previamente o que se qualifica como humano, como podemos falar de um ser humano que se torna de seu gênero, como se o gênero fosse um pós-escrito ou uma consideração cultural posterior? (BUTLER, 2003, p.162).

A crítica da autora perpassa as noções de gênero dadas a *posteriori*, pois essas mesmas noções ora humanizam ora tornam o corpo abjeto. Assim sendo, que construções de gênero estão sendo permitidas? Nos perguntaríamos, será mesmo que o gênero é uma construção cultural, ou torna-se a norma social estabelecida para que se pertença a um grupo social aceito? Os gêneros se proliferam em seus limites binários impostos pelo aspecto binário aparente do sexo.

Desse modo, a autora questiona se é necessário consolidar as identidades naturalizadas, afirmando que assim como as superfícies corporais são impostas como o natural, elas podem tornar-se o lugar de uma performance dissonante e desnaturalizada, revelando o *status* performativo do próprio natural.

Para tanto, a fronteira torna-se lugar privilegiado de crítica social às noções de originalidade do gênero e demarcação constante de binarismos. Essa perspectiva nos dá a ideia de sujeitos/as como processos, subjetividades em construção permanente que não se fixam nem se cristalizam em identidades acabadas e definitivas.

Nesse sentido é que as discussões de gênero e pós-identitárias ganham relevo. Neste período, a que muitos chamam pós-moderno, precisamos aprender a pensar de maneira diferente sobre nossa condição histórica e nos reinventar, como sustenta Braidotti (2002).

Ao considerarmos o/a ‘*nômade*’, como expressão dessas dissidências, pretendemos renunciar à posição confortável, em favor de uma visão descentralizada e multidimensional do sujeito em transformação constante. O ‘*nômade*’ expressa as figurações de uma compreensão situada, culturalmente diferenciada de sujeito (BRAIDOTTI, 2002).

Interessante é perceber que muitos são os movimentos que conspiram para complicar e subverter a identidade. É um constante cruzamento de fronteiras,

borramento de identidades e desestabilização das normas. Há um cultivo proposital de identidades ambíguas, tratando-se, pois, de uma estratégia política de questionamento das operações de fixação das identidades (SILVA, 2000), subvertendo categorias biológicas e a construção de oposições binárias, numa concepção de identidade como movimento e transformação.

O corpo saturado por relações de poder pode construir-se enquanto ponto de resistência. Corpos como estratégia política, na medida em se recusam a reproduzir discursos, fogem às classificações, usam-se como subversão ao poder. Para Le Breton (2014), o corpo é uma forma simbólica, um universo de significados e valores constantemente reencenados e em movimento. Desse modo, torná-lo uma ferramenta de resistência, um ato político, rompe fronteiras e possibilita a reconstrução das experiências de si como práticas de liberdade. Tornemo-nos nômades de nosso próprio corpo para figurar contra essas amarras que nos aprisionam e nos impedem de ser quem somos e/ou gostaríamos de ser.

Ao questionarmos a heterossexualidade compulsória e as heteronormatividades⁷³, questionamos as normas que nos obrigam a repetir os mesmos atos, gestos e atuações que estabilizam um corpo binário e enquadrado a um modelo social. Na perspectiva do gênero não mais colocado como dualidade, mas como um acúmulo de possibilidades, o corpo é apenas um recurso a ser usado de modo criativo, não nos obrigando a repetir normas. O processo de desconstrução dos binarismos é profundamente político e marca a produção dos corpos, no sentido de problematizar a perspectiva dominante.

Nesse intento, não é possível pensar o corpo fora da história e de valores resultantes de condições sociais e culturais construídas em dado momento (LE BRETON, 2014). O corpo adquire sentido em um contexto que lhe é próprio, envolto por convenções, amparado por um enraizamento biológico, confirmado por rituais sociais e culturais, controlado por discursos dominantes, enfim, moldado pela sociedade a que pertence.

⁷³ “Assim, Butler defende que, além de obrigar que todos sejamos heterossexuais (heterossexualidade compulsória) ou que, mesmo que não sejamos heterossexuais, pelo menos estejamos enquadrados dentro das normas tidas como heterossexuais (heteronormatividade), a sociedade também nos obriga a ter um gênero tido como compatível com a materialidade dos nossos corpos. E essas exigências, realizadas através de atos, gestos e atuações, são performativas, pois criam os sujeitos que enunciam. Para que essas ações tenham êxito é necessário que elas sejam constantemente repetidas e vigiadas” (COLLING, 2013, p.90).

Ao pronunciarmos determinadas características identitárias de algum grupo cultural, contribuímos para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo, pois um importante aspecto performativo da produção da identidade é que a eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende incessantemente de sua repetição (SILVA, 2000). Portanto, as identidades, sobretudo em seus aspectos binários, constituem-se em atos performativos repetidos, características garantidas por um conceito que Derrida (1991) descreve como citacionalidade, ou seja, a possibilidade de repetição de um discurso mesmo na ausência de quem o produziu. “É exatamente essa ‘citacionalidade’ da linguagem que se combina com seu caráter performativo para fazê-la trabalhar no processo de produção da identidade” (SILVA, 2000, p.95). Assim, a performatividade não é mais apenas descrição, mas ação, uma constante reiteração das normas que materializam e dão significado aos corpos dos sujeitos (PIRAJÁ, 2013).

O processo de materialização dos sujeitos cria dois campos interdependentes: os gêneros inteligíveis (binários e em processo de repetição ritualizada) e o domínio do abjeto (estranho, instância com a qual os indivíduos não devem se identificar) (PIRAJÁ, 2013). A partir da constatação da matriz das relações de gênero, criando a inteligibilidade de gênero, Butler (2003) propõe a reelaboração da categoria, pensando em outras possibilidades performáticas. Ou seja, as mesmas características que garantem a eficácia de atos performativos que reforçam identidades existentes podem significar também a possibilidade da interrupção das identidades hegemônicas.

Claramente, as identidades podem parecer substantivos inertes; aliás, os modelos epistemológicos tendem a tomar essa aparência como seu ponto de partida teórico. Contudo, o substantivo “eu” só aparece como tal por meio de uma prática significativa que busca ocultar seu próprio funcionamento e naturalizar seus efeitos. Além disso, qualificar-se como uma identidade substantiva é tarefa das mais árduas, pois tais aparências são identidades geradas por regras, que se fiam na invocação sistemática e repetida de regras que condicionam e restringem as práticas culturalmente inteligíveis da identidade. Aliás, compreender a identidade como uma prática, e uma prática significativa, é compreender sujeitos culturalmente inteligíveis como efeitos resultantes de um discurso amarrado por regras, e que se insere nos atos disseminados e corriqueiros da vida linguística (BUTLER, 2003, p.208).

No entanto, como a própria autora reconhece, dizer que o/a sujeito/a é constituído/a significa que ele/a é consequência de certos discursos regidos por regras que governam sua identidade. Porém, ele/a não é determinado/a pelas regras; a sua constituição passa por um processo regulado de repetição que tanto oculta quanto impõe suas regras, precisamente por contextos de citacionalidade descritos por Derrida (1991).

Mas, será que todos os corpos adquirem os mesmos significados? E os corpos que não se moldam, não se constroem, não se fixam nessas normas sociais? São invisíveis? Para muitos/as, sim! Esses corpos, longe de se fixarem em padrões, reconstroem-se em produções discursivas e performativas que escapam a qualquer classificação e, muitas vezes, não querem ser classificados. Perturbam a norma, potencializam resistências, confundem os desejos, confrontam identidades binárias, transitam... corpos inapropriados, diaspóricos, corpos *queer*, corpos abjetos, corpos heterotópicos. E esses corpos, de que modo permanecem no contexto social a que estamos inseridos/as? Abjeção, confronto, resistências, violências, isolamento, movimentos, liberações, transgressões, provisoriedade.

Considerando toda essa conjuntura, empenhamo-nos em questionar e contestar identidades que reproduzem relações de poder *a priori*, direcionando-nos àquelas que se conduzem para as possibilidades de interromper o processo de citacionalidade, tornando possível o repensar de novas e renovadas identidades, afastadas dos processos discursivos de reprodução de aspectos binários, excludentes e homogeneizantes.

Essa perspectiva visa perturbar o ‘gênero’, deslocar o sistema tradicional gênero-sexo. Nessa concepção, pretendemos, ao longo de toda a seção, (re)construir discursos que nos possibilitam pensar nas multiplicidades identitárias – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Questionadores, Indecisos, Assexuados e Aliados/as – LGBTQIA (MAIO; OLIVEIRA JUNIOR, 2014) e nas suas intersecções⁷⁴, consubstancialidades⁷⁵

⁷⁴ Márcia dos Santos Macêdo (2008) cita autoras/es norte-americanas/os, como “Andersen e Hill Collins (1998), Hill Collins (2000) e Crenshaw (1994; 2002)”, afirmando partir destas leituras “o entendimento das chamadas “interseccionalidades” [...] pois vai permitir a compreensão de como diferentes sistemas de opressão se articulam e se interceptam, produzindo convergências e divergências nas trajetórias e experiências dos sujeitos sociais. Esse termo é criticado por Kergoat (2010) e outras/os autoras/es, por ter se tornado atualmente uma espécie de receita. Para a autora, refere-se ao posicionamento das mulheres negras, na intersecção entre raça e gênero, ou seja, uma variedade de interações entre gênero e raça. As críticas sugerem que o conceito de interseccionalidade coloca as relações em posições fixas, dividindo as mobilizações em setores,

(KERGOAT, 2010) e alquimias⁷⁶, propondo que a diversidade seja apreendida, sem se perder na fragmentação (BARRET; HAMILTON, 1987).

Como afirma Veiga-Neto (2007, p.38), “os sentidos são necessariamente históricos: eles se transformam ao longo do tempo”. Com base nas teorizações apresentadas, procuramos responder ao seguinte questionamento, ao pensar nas construções identitárias criadas pelos/as personagens do jogo (PET/UEM e FaCP): Que sentidos são atribuídos às identidades construídas performativamente na prática com o RPG?. Construídas sob influências diversas, elas possuem diferentes significados que tentamos apreender nesse emaranhado de possibilidades discursivas. Destarte, pretendemos inicialmente apresentar as/os personagens que trilharam conosco as (re)encenações da vida no *Trilhas da diversidade: microrrevoluções*.

3.1 PERFORMANCES EM AÇÃO: A CONSTRUÇÃO DOS/AS PERSONAGENS DO JOGO

Conforme Rosa Maria Bueno Fischer (2007, p.51), é fundamental assumirmos que não estamos passando à margem dos graves problemas sociais, econômicos, educacionais, culturais e filosóficos. “Em outras palavras, estamos imersos nesses

exatamente da mesma maneira que o discurso dominante naturaliza e enquadra sujeitos em identidades previamente definidas, segundo Elsa Dorlim. A multiplicidade de categorias mascara as relações sociais. Utilizando-se o termo consubstancialidade, sugere-se que nenhuma relação social é primordial ou tem prioridade sobre a outra.

⁷⁵ Como expressa Kergoat (2010, p.93-94), a consubstancialidade é o entrecruzamento dinâmico e complexo do conjunto de relações sociais, cada uma imprimindo sua marca nas outras, ajustando-se às outras e constituindo-se de maneira recíproca. Reflete a autora: “Desde os anos de 1970-1980 mobilizo os conceitos de consubstancialidade e coextensividade para procurar compreender de maneira não mecânica as práticas sociais de homens e mulheres frente à divisão social do trabalho em sua tripla dimensão: de classe, de gênero e origem (Norte/Sul). Tais práticas não se deixam apreender por noções geométricas como imbricação, adição, intersecção e multiposicionalidade - elas são móveis, ambíguas e ambivalentes. [...] A minha tese, no entanto, é: as relações sociais são consubstanciais; elas formam um nó que não pode ser desatado no nível das práticas sociais, mas apenas na perspectiva da análise sociológica; e as relações sociais são coextensivas: ao se desenvolverem, as relações sociais de classe, gênero e “raça” se reproduzem e se co-produzem mutuamente” (KERGOAT, 2010, p.93-94).

⁷⁶ “O alquimista, ao juntar categorias ou elementos para uma transformação, transforma-se, chegando a um conhecimento próprio singular e a um alter/auto conhecimento de si” (CASTRO, 1992, p.59). Nesse sentido, faz-se necessário questionar explicações que têm a pretensão de chaves mestras, explicativas, valorizando a alteridade, recusando homogeneizações e contribuindo para a política da diversidade relacionando classe, gênero e raça. Para Kergoat (2010, p.103), “trata-se de um esforço para pensar — e para fornecer um método para pensar — tanto a pluralidade dos regimes de poder como a alquimia que transforma, em mais ou menos longo prazo, esta dominação interiorizada em práticas de resistência. É, portanto, um método para detectar os germes de utopia na realidade social contemporânea”.

problemas e possibilidades, falamos e nos inquietamos a partir deles, como simples mortais, e como pesquisadores também”.

Nesse aspecto, muitos são os poderes, as verdades e impasses que vivenciamos cotidianamente. Assim sendo, nada nesta pesquisa sugere neutralidade, visto que nos representamos como seres políticos, estudiosas/os, pesquisadoras/es e, sem dúvida, como sujeitos/as de escolhas e práticas subjetivas, sempre éticas e políticas.

Tudo nos subjetiva (FISCHER, 2007); os processos e influências interferem no modo como construímos nossas identidades. Alguns processos de subjetivação agem como estatutos de verdade, para consolidar identidades e práticas sociais. Então nos questionamos: Que práticas, discursivas e não-discursivas, estão em jogo na construção de personagens e na interpretação de papéis durante o jogo (Trilhas da Diversidade: microrrevoluções)? Ao trabalhar com a condição histórica dos eventos buscaremos as continuidades, as recorrências e, principalmente, as descontinuidades apontadas nos discursos performativos. Posto isso, de que modo estas/es personagens se inseriram na incessante repetição de discursos que padronizam identidades? Que personagens conseguiram romper com lógicas binárias? Até que ponto as participantes da pesquisa conseguiram (re)pensar suas práticas a partir da representação de personagens? Essas são algumas questões que nos inquietaram ao longo da análise dos/as personagens construídos/as, os/as quais serão apresentados/as para que façam parte da produção subjetiva desta tese.

As próximas considerações referem-se à análise da construção performática de personagens e lugares no Jogo de Interpretação de papéis (RPG) proposto nesta pesquisa. O repertório acionado pelas jogadoras da UEM partiu de experiências iniciais com a temática a ser trabalhada no jogo – gênero e sexualidade –, também subsidiada pela inserção das discussões nas redes sociais. Em decorrência das intervenções iniciais, a criação de algumas de suas/seus personagens foi influenciada por desconstruções binárias, com a apresentação de personagens trans, expostos por duas participantes da pesquisa.

No caso das participantes da FaCP, a criação não foi influenciada por intervenção *a priori*, não havendo nenhum/a personagem trans e/ou que questionasse explicitamente noções binárias de identidade de gênero, voltando-se

mais para questões da bissexualidade e/ou das potencialidades da mulher como dona de seu próprio corpo e de suas escolhas.

Analisando as/os personagens, Judith Butler (2003) poderia reconhecer um traço parodístico em algumas delas, na desnaturalização de conformações binárias e lugares de fala. Essa interpretação de papéis pode possibilitar um potencial político desestabilizador das identidades, no entanto, não cabe superestimar esse potencial, pois pode servir igualmente para reiteração de estereótipos e preconceitos.

Não desvinculamos personagem e autoria, pois as influências para a criação dos/as mesmos/as pressupõem vivências e experiências pessoais que caracterizam os atos performativos (FIORI, 2012). São estes ‘eus’ híbridos, múltiplos (SCHECHNER, 2006) que pretendemos analisar e descrever nas próximas páginas, para assim delinear as criações e tessituras propiciadas pela imaginação dos sujeitos da pesquisa.

3.1.1 Sujeitos/personagens da cidade de Ártemis⁷⁷

⁷⁷ A partir dessa seção, os lugares de fala das/os personagens/os tornam-se também fictícios. Portanto, Ártemis representará ao longo da pesquisa, o espaço relativo à UEM, e Pandora representará a FaCP. Tais escolhas se devem aos significados atrelados aos termos, na mitologia grega. Ártemis, na mitologia grega, significa deusa, ou Diana, como era conhecida entre os romanos, divindade responsável pelas atividades da caça [...]. Dizem que quando ela ainda era uma criança, Zeus a questionou sobre seu maior desejo para seu aniversário, e ela lhe pediu, sem hesitar, que pudesse circular livremente pelas matas, ao lado dos animais ferozes, dispensada para sempre da obrigação de se casar. O pai imediatamente realizou seu sonho. [...] Ártemis é considerada tanto uma prostituta sagrada quanto uma virgem responsável pelos partos, pois os mitos a retratam igualmente como o bebê que nasceu primeiro e como quem ajudou a mãe a parir o irmão Apolo. Embora pareça contraditória, essa personalidade ambígua de Ártemis, na verdade, está associada à dupla faceta do feminino, que protege e destrói, concebe e mata (SANTANA, 2017, s/p.). Já Pandora, “de origem grega, pan, significa “todo” e dôron, “dom, presente”, isto é, todos os dons ou dotada de tudo. Religiosamente, ela é a divindade da fecundidade na terra. Na mitologia grega, ela é a filha primogênita de Zeus, dotada de belezas materiais e atributos dados pelos deuses do Olimpo” (BRANDÃO, 1997, p. 168). Foi enviada com uma caixa a Epimeteu, como presente de casamento, com o propósito de castigar os mortais por aceitarem o fogo, até então de domínio divino, das mãos de Prometeu. Dentro da caixa, estavam os males que foram liberados. [...] Suscintamente, este é o mito grego que explica a existência dos males e dos sofrimentos da humanidade. Pandora em si simboliza a origem dos males da humanidade e, segundo sua lenda, o homem tem o fogo contra a vontade divina e, por isso, recebe contra sua vontade os malefícios da mulher. Portanto, a mulher é o preço do fogo, que trouxe o poder para a humanidade, mas também a desgraça. Pandora, então, torna-se símbolo do “fogo dos desejos que causam a desgraça dos homens” (JESUS, 2010, p.1-2). Ao tempo que temos um símbolo de liberdade, como Ártemis, que sofre pressões e julgamentos em suas diferentes interpretações, temos Pandora, que por si só, como figura feminina, carrega os males e simboliza a desgraça do homem. Duas representações que as colocam, mesmo como deusas, em posições que ainda continuam sendo julgadas, mas que são também guerreiras, não submissas às vontades do homem.

Visamos examinar como nossos corpos tornam-se performances que nos conduzem ao questionamento das estruturas binárias de normalização e/ou nos fazem reproduzi-las, mesmo que em contexto imaginário (inicialmente), fato que posteriormente se desdobrou nas falas e impressões das próprias acadêmicas.

Nesse escopo, priorizamos pensar as performances que foram construídas, observando o quanto as personagens da cidade de Ártemis – após vivência inicial com o questionamento das identidades binárias – conseguem liberar-se desse rol de determinações a que somos submetidos/as no modo atual de organização societária.

Vamos às personagens. Ártemis é composta por um grupo de 11 pessoas, diferentes entre si por interesses, personalidades e valores. Apresentamos as/os personagens no quadro geral de características – Quadro 1 – e delineamos relatos sobre elas/es, na sequência⁷⁸.

QUADRO 1 – Personagens de Ártemis conforme descrito

Nome (nome social)	Sexo/ Identidade de gênero	Orientação sexual	Profissão	Religião	Características corporais
Julia de Souza (Julia)	Feminino / mulher	Heterossexual	Médica	Cristã	Alta, loira, magra, cabelo curto, pele clara
Luana Cardoso Pimentel (Luana)	Fêmea / feminino	Heterossexual	Médica	Cristã	Ruiva, olhos marrons, magra, 1,75m de altura
Daniela Cristina Maria (Dinho)	Fêmea / homem trans	Heterossexual	Professor de Educação Física	Não tem	1,70m, cabelo media ombro, castanho escuro, com mecha azul do lado. Moreno médio, peso 70Kg. Brinco. 35 anos.
Nicolas (Cristiane)	Macho / feminino	Heterossexual	Estudante	Católica	Estatura média, morena, cabelos longos, silicone nos seios, órgão feminino por meio de cirurgia, pele clara.
Fernando	Masculino /	Homossexual	Engenheiro	Católico	Um homem de 40 anos, já

⁷⁸ Os/as personagens criados/as pelas acadêmicas da pesquisa mantiveram o mesmo nome dentro das análises, visto que na apresentação e construção do/a personagem deixamos explícito nos diálogos que usaríamos os nomes fictícios criados pelas mesmas durante o decorrer da pesquisa. A composição dos/as personagens, bem como algumas interpretações iniciais dos/as mesmos/as por parte do grupo foram escritos pelas próprias acadêmicas. Todas as falas que se seguem na pesquisa foram transcritas do áudio da intervenção, do modo como foram expostas, sem correções ortográficas. Sempre que nomeamos os/as personagens do jogo, esses mesmos nomes são usados para identificar seu/sua criador/a, sem necessariamente haver correspondência da identidade de gênero do personagem e de sua criadora, visto que todas as participantes da pesquisa eram mulheres.

(Fernando)	homem		civil		com alguns cabelos brancos, de corpo atlético.
Larissa (Larissa)	Fêmea / feminino	Bissexual	Estudante	Católica	Estatura média, cabelos longos preto, peso médio, unhas longas.
Cecília Rodrigues (Cecília)	Fêmea / feminino - mulher	Heterossexual	Secretária	Católica	Cabelo castanho escuro, curto, liso, alta, olhos castanhos, não muito magra.
Ellena Compton (Ellena Compton)	Fêmea / feminino	Heterossexual	Fotógrafa	Católica	1,68m, 56kg, olhos azuis, cabelos castanhos longos, pele morena.
Luiz Carlos (Luiz Carlos)	Macho / homem	Bissexual	Juiz	Cristão Católico	Moreno, alto, cabelo encaracolado, forte.
Henrique Fontes	Masculino / masculino	Heterossexual	Apresentador	Católico não praticante	Alto, Moreno, Corpo Malhado, Cabelo baixo, atraente.
Danilo Cavalcante	Macho / masculino	Homossexual	Jornalista	Católico	Loiro, olhos azuis, alto, cabelo curto.

Fonte: autora (2016).

A primeira personagem a ser apresentada é a Julia – Ártemis⁷⁹, médica, casada, cristã e heterossexual. A autora da personagem, ao ser questionada a respeito dos motivos que a levaram à criação da personagem, bem como valores, modos de pensar a esta atribuídos, pontuou que

Julia – Ártemis: [...] a criação da personagem em si, não teve muito a ver comigo, de início eu tive a ideia de criar algo diferente, pra não colocar o que eu penso assim, na hora da discussão, na hora que foi acontecendo, a maioria das coisas que a personagem falava, era aquilo que era meu, assim. Eu acho que eu quis criar uma personagem comum, que a gente encontra muito, uma médica, que é católica, mas não frequenta a igreja, tem filhos, assim, também não quis criar um personagem tão difícil, por não ter conhecimento do assunto eu fiquei com medo de não saber lidar com o personagem, então eu quis ficar mais nessa personagem por pensar que seria mais fácil pra mim nas discussões.

Julia reconhece que lidar com uma personagem dentro das normas sociais aceitas é mais fácil do que criar um/a personagem que transgrida tais normas, pois ela não saberia como lidar com determinadas situações. Estar no papel de uma médica, mãe, casada, cisgênero e, por consequência, enquadrada segundo determinados padrões e em uma posição confortável diante das cenas, possibilita responder às questões propostas sem ser alvo das situações de preconceitos e

⁷⁹ Para diferenciação, as personagens serão nomeadas seguidas da cidade fictícia de origem das mesmas. Exemplo: Larissa – Ártemis; Isabelle – Pandora, etc.

discriminações, esquivando-se quando necessário. A personagem seguinte tem a mesma profissão de Julia, é médica, heterossexual, cisgênero, cristã. A autora da personagem levanta aspectos da criação de Luana:

Luana – Ártemis: [...] meu personagem, quando fui pensar em criá-la, pensei assim, se eu for jogar com ela, eu tenho que colocar algumas características que eu consiga defender, que eu consiga, acreditar também, nas mesmas coisas que ela acreditaria, então muitas das coisas da minha personagem, tem relação comigo, tem muitas, é... muitas características que é muitos posicionamentos que eu defenderia, sei lá, acho que essa personagem sou eu um pouco. Bem diferente fisicamente. Acho que é isso, por mais que eu tentava me desvincular, mas depois eu parava e pensava em dar uma resposta diferente, pensava um pouquinho na minha profissão, em responder com base na minha profissão mas não sei, pra mim foi um pouco difícil saber porque estava um pouco envolvida comigo, comigo como [nome] e não como personagem. Então pra mim foi um pouco difícil, pensar como personagem.

Percebemos que não somente no caso de Luana, mas também em relação às demais participantes da pesquisa, quase sempre não foi possível desvincular realidade e imaginação, isto é, desvincular a/o personagem de sua autoria, confirmando o que autores como Schechner (2006) e Goffman (2011) pontuam a respeito das performances e/ou representações do eu na vida cotidiana. E do mesmo modo que Julia, Luana possui uma religião que orienta suas práticas e convicções, como afirmado por ela quando questionada acerca desse fato. Em resposta às arguições, ela manifesta um modo de pensar que não admite outras formas de construção de identidades que não aquelas vinculadas à heterossexualidade e ao binarismo homem-macho/mulher-fêmea (cisgênero), fatores também observados na personagem Julia.

Luana – Ártemis: Todos os meus valores são pautados no que eu acredito e a minha crença está centrada na religião, não na religião mas sim algo que eu aprendi, não falo naquele sentido religioso, mas em algo que eu acredito né, então todos os meus atos, tudo que eu faço está pautado nisso. Com certeza meus valores foram influenciados pela religião. [...] nesse sentido que eu pergunto se a religião interfere na crença de que há identidades femininas e masculinas fixas ou se não...⁸⁰ Interfere. Interfere? De que modo? Da minha crença, que existe homem e mulher, não existe que... homem nasceu homem então ele é pra ser homem, e mulher também, mas

⁸⁰ Nas transcrições, optamos por colocar as falas da investigadora e/ou do/a mestre do jogo sublinhado, para destacar da fala das personagens.

não é por causa da escolha de uma pessoa que eu vou discriminá-la, que eu vou abusá-la, cada um faz suas escolhas. Mas para mim, existe homem e mulher, e o homem deve ficar junto da mulher e a mulher junto do homem.

As afirmações das personagens Luana e Julia nos remetem a Bento (2006, p.71) porque, conforme essa autora, a “concepção binária dos gêneros reproduz o pensamento moderno para os sujeitos universais, atribuindo-lhes determinadas características que, supõe-se, sejam compartilhadas por todos”. O corpo é pensado como naturalmente dimórfico, esperando o carimbo da cultura para adquirir significados culturais e assumir o gênero. Quando a cultura é profundamente moldada por valores religiosos, como vemos incessantemente em representantes políticos/as extremamente fundamentalistas e/ou no modo como as acadêmicas interpretam as expressões de gênero, alicerçadas em suas convicções, é muito difícil subverter e/ou transformar o modo naturalizado de compreender o papel social e biológico de cada um/a. A crítica desenvolvida por Butler (2003) possibilita-nos pensar nos problemas desse construtivismo que hegemonizou o feminismo e unificou corpo-sexo a uma matéria fixa, sobre a qual o gênero viria a dar forma e significado, dependendo da cultura ou do momento histórico, essencializando identidades.

Não somos apenas aquilo que a natureza construiu como matéria, mas as diferentes possibilidades alicerçadas na cultura e nas experiências sociais com o corpo e sobre o corpo. Portanto, consideramos os aspectos culturais que nos moldam como sujeitos em constante construção, permeados por relações sociais que nos subjetivam de diferentes maneiras e nos atingem em processos que ora nos fazem questionar a norma e ora nos materializam enquanto corpos em uma estrutura já pré-determinada.

Outro personagem presente nas tramas da imaginação do jogo chama-se Dinho. Ele é transexual, professor de Educação Física, não possui religião e sonha conquistar direitos iguais para todos/as. O personagem nasceu como Daniela Cristina Maria, porém, aos 22 anos percebeu que se interessava por uma amiga, e começou a aceitar quem era (Dinho), identificando-se como heterossexual. É engajado em causas sociais e se irrita com injustiças, como descrito por sua

criadora. O personagem foi inspirado nas tirinhas apresentadas inicialmente⁸¹. Dinho – Ártemis: “[...] assim, meio óbvio, porque se não tivesse tido aquela discussão eu não teria mesmo tido a ideia de ter uma personagem trans”. Em seguida, faz as explicações acerca dessa afirmação:

Dinho – Ártemis: porque assim, com a discussão aí tem algumas coisas aí nas tirinhas que você acaba percebendo, poxa né, nunca tinha pensado nisso, daí eu acabei me inspirando para formar a personagem, mas assim eu não consigo desvincular, falar assim, “aí é só a personagem”, porque eu tava falando por meio da personagem mas, querendo ou não é um pouco daquilo que você pensa né, pra mim eu penso em fazer alguma coisa mais próximo da minha realidade porque eu não conseguiria discutir uma coisa tão fora do que eu acredito, do que eu penso, porque também, querendo ou não, eu acho que a maior parte das características eu acabei associando mesmo, acho que é isso.

Percebemos que a transgressão à identidade binária se deu pelas problematizações iniciais com o jogo *Trilhas da Diversidade: microrrevoluções*. Em alguns momentos, todavia, a autora de Dinho acaba demonstrando certa dificuldade em se construir enquanto personagem trans, visto que diversas dúvidas surgiram quanto à orientação sexual de uma pessoa trans, questionando a construção da identidade sexual alicerçada no sexo biológico, bem como o fato de usar em alguns momentos o pronome de tratamento no feminino e, em outros, no masculino, mesmo se referindo a uma identidade prioritariamente masculina, segundo a mesma. Mas, para a autora, esses/as personagens podem transgredir algumas normas, possibilitando pensar em formas de atuação que não aquelas comumente utilizadas em suas vivências diárias. O fato de transitar entre as formas de identificação, pensando nas possibilidades performáticas, pode assim se tornar um movimento de resistência a identificações e pré-julgamentos. Entretanto, do mesmo modo que podem ser performances transgressoras, podem legitimar a construção de estereótipos para homens e mulheres, na medida em que as/os personagens trans do jogo evidenciam, em alguns momentos, uma busca pela feminilização ou masculinização, em seus atos ou no modo de elencar características importantes para homens e mulheres, como a transformação do corpo para adequar-se ao exigido pelo contexto social.

⁸¹ Primeira parte da intervenção com este grupo no *Facebook*, momento em que foram inseridas as discussões por meio das tirinhas do jogo *Trilhas da Diversidade*.

Outra personagem que se destacou quanto à identidade ‘subversiva’ em relação à norma padrão foi Cristiane. Ela é estudante, heterossexual, católica e sonha ser policial. Cristiane nasceu como Nicolas e aos 10 anos começou a sentir que não se adequava ao corpo, aos gestos e aos brinquedos determinados para seu gênero. Com a compreensão do/a pai/mãe (mesmo diante de suas crenças), reconheceu-se como travesti. As escolas frequentadas por ela não apresentaram boa receptividade quanto a sua identidade de gênero. Aos 18 anos, após diversos momentos de crise, relacionamentos com homens e mulheres, Cristiane decide realizar a cirurgia de redesignação sexual, segundo relato da história de vida da personagem.

Para Cristiane, as características construídas para a personagem surgiram

Cristiane – Ártemis: [...] pela questão de saber que seria discutida a sexualidade, eu escolhi uma personagem trans justamente também para ser diferente, por ser diferente, só que eu também pensei em defender também algumas coisas que eu acredito, então, essa questão de respeito, a questão da igualdade e, é... respeito mesmo, os direitos e também, é... pensei como que é vistos as... aquilo que você tinha proposta é, eu queria saber como, o que ia acontecer com o personagem trans, quais seriam as problematizações, então, eu escolhi mesmo pra, pra defender algumas coisas que eu acredito e pra ver se a gente consegue conscientizar alguém.

Cristiane, enquanto autora, diz que não foi difícil interpretar uma personagem trans, visto que as discussões estão muito presentes, sobretudo na *internet* e nas redes sociais, e ela já havia tido contatos anteriores com a diversidade, nesse contexto. Ou seja, ser uma pessoa trans não representava sair das questões já vivenciadas na realidade da autora.

As/os personagens Cristiane e Dinho foram questionadas/os na intervenção sobre a dificuldade em vivenciar as situações como pessoas trans. Dinho disse que

Dinho – Ártemis: [...] o condicionamento do personagem perante as situações eu acho que, eu não sei se é, mas eu acho que é até mais fácil se posicionar, se você, como personagem, tá vivenciando aquela situação, mas sofre discriminação e preconceito, às vezes é mais fácil de se posicionar, “não, não aceito isso, não aceito aquilo” que quando, se fosse eu [autora], porque eu nunca vivenciei mas **a minha personagem ela** vivenciava essa situação, então talvez eu pense que é mais fácil [...] ao posicionamento que eu acabei... porque eu não sei como que seria sentir, eu nunca senti isso na pele, uma discriminação, um preconceito, ser barrada de entrar em algum

lugar pelo meu jeito, mas agora como personagem, eu acho que na hora da discussão fica mais fácil porque você se coloca no **lugar dela**, você consegue perceber, “poxa, essa situação não aconteceria comigo, mas **aconteceu com ela**” e fica mais fácil de você discutir, né (grifos meus).

Percebemos nesse posicionamento a importância da alteridade, do reconhecimento da diversidade, de posicionar-se e entender o lugar do/a outro/a, dado que, muitas vezes, aqueles/as que questionam a identidade da pessoa transexual, a identidade homo, entre outras, nem sempre conseguem perceber o grau de violência presente em contextos de discriminação e preconceitos expressos por uma sociedade machista, binária e homofóbica. Ou seja, além de não terem a vivência com essas formas de violência como vítimas de ofensas, agressões e indiferença, também não conseguem estimá-las, não há alteridade, não há reconhecimento da dor do/a outro/a, invisibilizando esse/a outro/a enquanto sujeito/a de direitos.

Prosseguindo com as apresentações, o próximo personagem descrito é o Fernando. Engenheiro civil, católico, homossexual, cisgênero. Sonha “poder dar um futuro para sua família e assumir sua verdadeira sexualidade” (Fernando - Ártemis). Ele é casado com uma mulher cisgênero e tem três filhos/as. Segundo a autora, Fernando “teve experiências homossexuais durante a adolescência, mas não levou isso adiante”. Após o nascimento do último filho, teve outras experiências homossexuais e percebeu que isso o fazia realmente feliz, mas não tem coragem de assumir sua sexualidade por medo de magoar a família e não ser bem quisto na sociedade.

A autora delinea o modo de criação do personagem dizendo que

Fernando – Ártemis: ah! O meu, eu não conheço ninguém assim, do meu convívio, uma pessoa da maneira que ele é, mas acho que eu quis trazer um pouco assim que, mesmo a pessoa escondendo que ela é e tal, ela tem os seus valores. Porque tem muita gente que associa a pessoa que esconde a identidade, a pessoas ruins, que não têm valores. [...] Eu quis trazer os problemas de uma pessoa que seria talvez desacreditada. [...].

Apreendemos, como elencado pela autora do personagem, que há um questionamento a respeito de valores quando consideramos outras sexualidades, outras ‘escolhas’, dado que muitas vezes o/a homossexual é tratado/a como

aquele/a que não tem valores, que pratica atos 'abomináveis' (sobretudo para Instituições religiosas), aquele/a que não respeita o/a outro/a, que não sabe se 'portar' diante dos valores da sociedade. Esse fato pode ser observado quando ouvimos pessoas dizendo: 'Ah, eu aceito os gays. Eu tenho um conhecido gay, mas ele é honesto, é trabalhador', como se fosse preciso justificar a carga de valores morais e éticos trazidas por este sujeito em detrimento dos/as outros/as que são considerados imorais.

Cotidianamente convivemos com falas como essas que tratam o/a homossexual como pedófilo/a (segundo alguns/mas políticos/as fundamentalistas em suas justificativas quanto à supressão dos temas na educação escolar), como impuros/as. E na fala de Fernando é possível perceber que ele também observou na sociedade comportamentos que discriminam o/a outro/a pelo simples fato de ter uma sexualidade fora da norma heterossexual. Por essas percepções, seu personagem se identifica, na e para a sociedade, como heterossexual, visto que não seria aceito se assumisse sua bissexualidade. Ou seja, mesmo com a defesa de valores e de caráter, Fernando não se expunha na sociedade, por medo de que o julgassem por suas práticas sexuais. Este é um fato corriqueiro entre os grupos gays, lésbicos e bissexuais, pois há um julgamento intenso quanto às suas condutas, inclusive desconfiando de seus valores éticos e morais que, desse modo, induzem muitos/as ao apagamento, aos subterfúgios identitários, à não aceitação de si próprio/a e à consequente investida em identidades 'postizas' para serem expostas quando solicitadas.

Como salienta Foucault (1998, p.10), "o decoro das atitudes esconde o corpo, a decência das palavras limpa os discursos". Desse modo, sujeitos/as vão escondendo-se e produzindo discursos que representam máscaras as quais abrigam seus corpos, suas sexualidades, sendo estes incessantemente produzidos por discursos que deslegitimam suas práticas, que exercem poder sobre suas condutas.

Segundo Louro (2003), ao longo dos séculos, os/as sujeitos/as vêm sendo examinados/as, classificados/as, ordenados/as, nomeados/as e definidos/as por seus corpos, ou melhor, pelas marcas que são atribuídas a seus corpos no interior de uma cultura que determina as posições dos sujeitos pela aparência. "[...] Possuir (ou não possuir) uma marca valorizada permite antecipar as possibilidades e os limites de um sujeito; em outras palavras, pode servir para dizer até onde alguém pode ir, no contexto de uma cultura" (LOURO, 2003, s/p.).

Estado, igreja, ciência – instituições que, tradicionalmente, arrogavam-se a autoridade para definir e para delimitar padrões de normalidade, pureza ou sanidade – concorrem hoje com a mídia, o cinema e a televisão, com grupos organizados de feministas e de “minorias sexuais” que pretendem decidir, também, sobre a sexualidade, o exercício do prazer, as possibilidades de experimentar os gêneros, de transformar e viver os corpos (LOURO, 2003, s/p.).

Assim, os corpos são analisados conforme se ajustem ou não às normas culturais. Ao desafiar as normas regulatórias e afirmar-se como o/a outro/a, como sujeitos mutantes (LOURO, 2003), tais sujeitos assumem identidades marcadas pela exclusão, por processos de homogeneização que os/as definem como pertencentes ou não ao padrão aceito. Frases, como: ‘Pode até ser homossexual, mas não precisa ficar mostrando para todo mundo.’, mostram que o lugar das práticas sexuais desses sujeitos é o apagamento, o privado, o invisível. Entretanto, muitas são as instâncias que têm debatido acerca desses mesmos corpos possibilitando dissidências e refletindo sobre a diversidade.

Conforme Woodward (2000), a diferença pode ser construída negativamente, por processos de marginalização como os descritos, definindo as/os diferentes como ‘outros/as’; ou celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, como no caso dos movimentos sociais que buscam resgatar identidades sexuais sem constrangimentos, celebrando a diferença.

A personagem Larissa também passa por situações que questionam sua orientação sexual. Ela é bissexual, católica e estudante. Namora uma menina de mesma faixa etária e com os mesmos quesitos sociais, conforme descrito pela autora. O maior medo de Larissa é revelar sua orientação sexual para os/as familiares, posto que os/as seus/suas amigos/as a conhecem bem, não havendo nenhum julgamento negativo referente a ela. Novamente retomamos os aspectos levantados por Fernando. Larissa sente medo e insegurança de expor sua sexualidade, pois poderão julgá-la em seu caráter e suas condutas morais, baseando o julgamento somente no quesito orientação sexual.

Para Larissa, o motivo de seu/sua pai/mãe não saberem sobre ela deve-se ao fato de sua mãe defender constantemente a ‘família tradicional’. Observamos, a partir das construções dos/as personagens que já foram apresentados/as, que há muitas expressões resultantes de uma cultura que segrega, separa e discrimina a

diversidade. Mesmo construindo personagens que questionam tais estruturas, percebemos o cuidado com que os/as criaram, com ponderações e medos de tal sociedade – por exemplo, na preocupação em esconder-se, ou em legitimar a identidade com as modificações corporais, no caso da pessoa trans –, submetendo-se a posturas interpretadas na realidade que perpassa suas vidas.

Refletindo sobre a criação de sua personagem, Larissa – Ártemis diz:

Larissa – Ártemis: é, então, quando fala em construir um personagem a primeira coisa que passa na minha cabeça é não construir uma pessoa igual a mim, então eu tentei criar, não que fosse algo totalmente oposto [...], então a motivação foi primeiramente, tentar fazer algo que não fosse parecido comigo e, segundo pra, tentei juntar o que tá ao meu redor, pessoas que às vezes conheço, fui juntando de, por exemplo, uma amiga, uma parente, assim tentar construir mesmo algo novo, e pra ver como ia lidar com isso através do jogo, se eu tenho capacidade de mexer com um personagem assim. [...] mas eu concordo com a personagem [...] com certeza responderei igual e não diferente [...].

Notamos que as/os personagens, no geral, mantêm relação com suas criadoras, no que tange aos valores morais e éticos. Mesmo que tentassem fugir em características físicas, gênero e orientação sexual, carregavam consigo valores e modos de pensar que não seriam postos à prova, nem como personagens nem na vida real.

Outra personagem que deu vida ao jogo foi a Cecília Rodrigues. Trata-se de uma mulher cisgênero, heterossexual, secretária e católica. Ela tem 30 anos e pertence a uma família grande composta por pai, mãe e cinco irmãos/ãs. Foi para São Paulo morar com uma tia e mais uma irmã e sonha ser gerente de uma grande empresa. Sua vida é tranquila, pratica esportes, cuida de sua saúde e gosta de sair com os/as amigos/as.

A personagem, como mostra o relato da participante da pesquisa,

Cecília – Ártemis: [...] foi criada mais pela história, sei lá, que eu vejo. Foi assim, é, algum ponto que eu queria destacar mais, foi mais pelas histórias que, às vezes eu vejo. Eu quis criar um personagem assim e a personagem, ela, eu também pensei em não criar um personagem que eu não vou conseguir defender. Até porque, quando você cria algo, algo tem muito de você então, eu pensei: “eu não posso criar um personagem, porque como é que eu vou jogar depois né!”. E, eu acho que é isso. Reuni muitos dos valores que eu acho que é dela também, os meus, eu tive até que ficar meio esperta né,

porque é a personagem né, mas eu também não quis é, eu acho muito interessante quando as pessoas conseguem fazer isso, criar um personagem totalmente diferente, mas eu não consegui ver nada. [...] eu ainda falei assim, “nossa, vou criar um personagem que não vai ter muito conflito né”. [...].

Na fala de Cecília, percebemos – assim como na de Júlia e de Luana – que ela procurou criar sua personagem buscando evitar a existência de muitos conflitos, ou seja, uma personagem com características ‘comuns’, que se enquadrasse no que a sociedade considera ‘normal’. No decorrer da história, ela vai descobrir que sua família não é bem aquela família perfeita que imaginava, pois nela ocorrem situações como violência doméstica e abuso sexual infantil, que delinearão sua atuação no contexto do jogo. Quando questionamos a respeito de sua percepção sobre a inserção em uma família disfuncional⁸², na qual ocorria violência física e sexual, admitiu que foi muito difícil passar por tais situações, visto que não sabia como agir e que atitudes tomar diante das cenas de violação de direitos, mas se sentiu impelida a agir por vivenciar como personagem principal a história encenada.

O papel seguinte foi representado por Ellena Compton. Ela é fotógrafa, católica e heterossexual. Ellena é uma pessoa que passou por momentos difíceis na vida, internou-se em hospital psiquiátrico, tomou muitos medicamentos para depressão, hábito decorrente, segundo a autora, de sua própria vivência pessoal com pai e mãe que também se medicavam o tempo todo.

A respeito da sua criação,

Ellena – Ártemis: [...] desde o começo foi difícil criar um personagem, assim questão de, não de aparência física, nem profissão, mas o que eu penso está completamente na minha personagem né. [...] eu ficava querendo falar, querendo falar, mas aí eu lembrei que foi uma situação que aconteceu comigo daí eu fiquei quieta. Eu falei assim, “Nossa!”, eu não tava sendo a personagem, tava sendo o que eu penso, que eu defendo, mas é uma simulação, é diferente quando você tá vivendo [...].

Notamos pela fala de Ellena que ela foi criada segundo as próprias concepções da autora – desde a construção da personagem. No entanto, ela

⁸² Para Manguiera e Lopes (2014, p.150), “família funcional não se caracteriza pela ausência de problemas, mas pela sua capacidade de enfrentamento e resolução dos mesmos. [...] Dentre os fatores que contribuem para a disfunção no âmbito familiar, a literatura aponta divórcios, casamentos sucessivos, número e idades de filhos e enteados, mudanças geográficas, doenças prolongadas de membros da família, experiência de abuso físico e sexual, psicopatologias como esquizofrenia ou depressão, dentre outros fatores”.

explícita que possivelmente a personagem tenha mais consciência para a ação imediata do que ela na vida real, pois as situações (cotidianas) interpelam-na [fora das situações do jogo, na vida real] e ela não expõe, em muitos momentos, sua opinião a respeito de certas questões, ao contrário do que ocorre nas vivências enquanto personagem do jogo, condição em que sente certa liberdade para agir, sem sofrer as consequências reais dos seus atos e posicionamentos.

Luiz Carlos é um personagem descrito como advogado, heterossexual, homofóbico, casado com Juliane e tem dois filhos homens que são educados em casa (educação domiciliar), devido às convicções do pai de que a escola não tem nada a passar aos seus filhos. É dono de um famoso escritório de advocacia. Apesar das aparências de bom pai, marido dedicado e profissional competente, ele é uma pessoa de péssimo caráter, corrupto, dinheirista, individualista e egoísta, sendo violento com a mulher e filhos, segundo descrições do personagem pela autora.

De todos/as os/as personagens criados/as na trama do jogo, este é o único que destoa dos/as demais por seus valores e atitudes considerados não desejáveis por todas as participantes do grupo. Sua criadora explica:

Luiz Carlos – Ártemis: Eu quis na verdade algo muito diferente do que eu penso, mas muito próximo do que eu vivo. Então, pra ver como seria usar esses discursos: “que que é legal em ser homofóbico? O que é legal em ser machista?” E, eu me surpreendi, de verdade, como as respostas vinham rápidas na minha cabeça, tipo automático... Tipo bate-volta, porque, é o que eu via sempre. Só que ao mesmo tempo em que eu falava aquilo, o meu coração ficava assim: “Meu Deus, como eu sou um monstro!”. Porque [...] é tudo que eu discordo, mas como meu personagem, era tudo que ele acreditava.

Esse personagem homofóbico foi descrito como mau caráter e desonesto nas situações do jogo. No entanto, como levantado pela autora do personagem, foi um dos mais fáceis de defender, pois as respostas já estavam prontas; seu procedimento demonstra que só a sua própria opinião é válida, assim como seus ideais, e que a diversidade é uma abominação, devendo ser excluída da sociedade. A autora criou um personagem caricatural na medida em que o caracteriza como um homofóbico extremo. O personagem nos remete a alguns comportamentos e posicionamentos extremamente preconceituosos e agressivos que se têm evidenciado sobretudo por meio das redes sociais e da mídia. Entretanto, é

importante salientar que a homofobia, na maioria das vezes, está introjetada nas pessoas, de modo a nem sempre perceberem que estão defendendo atitudes homofóbicas, como pontua Koehler (2013). Sendo assim, atitudes homofóbicas não bastam para caracterizar alguém como extremamente homofóbico, possuidor de todas as características negativas atribuídas pela autora a seu personagem Luiz Carlos. Mas esta é uma perspectiva.

O papel de homofóbico é descrito pela autora de Luiz Carlos como 'desprezível', objetivando mostrar as contradições da forma de atuação; mas a representação encontra correspondência na realidade de muitas pessoas. Algumas pesquisas (SCHULMAN, 2010; TOLEDO; TEIXEIRA FILHO, 2013) mostram casos de homofobia familiar, tema pouco discutido e que tem grandes consequências, exprimindo-se em comportamentos extremamente homofóbicos, machistas e sexistas, muitas vezes levando a atitudes violentas, fato já consubstanciado ao longo da história de muitas famílias. Nesse quesito, muitos são os debates acerca da homofobia, pois muitas vezes a justificativa de ações homofóbicas gira em torno da defesa à família tradicional, enveredando-se por contradições que ainda permeiam a sociedade em que vivemos, na qual é mais aceitável, por exemplo, em capítulos de novela, assistir a cenas com traições, matanças e todo tipo de violência a assistir cenas com demonstração de afeto entre casais homoafetivos⁸³.

Seguindo as trilhas da discussão, Henrique Fontes, conhecido como Riquinho, compõe outro participante da nossa história. Ele é apresentador televisivo, católico não praticante, heterossexual e seu sonho é ser bailarino. Henrique sempre participou de apresentações culturais na escola, sonhando compor um grupo de ballet, sonho minado pelo medo e pela insegurança, pois teria que enfrentar o preconceito da família e da sociedade. Nessa descrição, percebemos novamente a inserção de normas de conduta que impedem as escolhas pessoais e profissionais do personagem, posto que há identificação do ballet como uma atividade feminina, que deslegitima a masculinidade do "homem" enquadrado pela sociedade como macho.

Sobre isso, Louro (2000, p.96) expressa que

⁸³ Se observarmos os comentários em diversos meios de comunicação, sempre que há uma novela que irá tratar da temática homoafetiva e/ou que expõe explicitamente beijos e outras relações entre pessoas do mesmo sexo, há uma reverberação negativa nos setores mais conservadores da sociedade, fato pouco convencional quando se refere às violências mais diversas.

[...] as noções de gênero e de identidade de gênero têm sido, cada vez mais, questionadas; o que significa ser macho ou fêmea, masculino ou feminino, em contextos sociais e culturais diferentes, pode variar enormemente, e a identidade de gênero não é claramente redutível a qualquer dicotomia biológica subjacente.

Dado esse fato, somos submetidos/as a processos de socialização sexual nos quais noções de masculinidade e feminilidade são moldadas culturalmente para corresponder, termo a termo, às estruturas impostas socialmente. Para Louro (2001), é necessária uma desconstrução dessas oposições binárias para que possa haver a inclusão das diferentes formas de masculinidade e feminilidade.

Os homens, nesse contexto explicitado pelo personagem, sofrem a pressão de padrões e tabus que impedem e/ou dificultam assumir uma série de comportamentos e papéis que deslegitimariam sua masculinidade – como a demonstração de sentimentos, sensibilidade, cuidado – intensificando um culto a uma espécie de insensibilidade ou dureza que, como afirma Louro (2000), são frequentes obstáculos culturais a uma série de possibilidades de vivências para eles, como o caso da proibição ou cerceamento da prática do ballet em relação ao personagem descrito.

Já destacado por Louro (2000), essas escolhas não convencionais desconstroem o que meninos e meninas aprendem desde muito cedo, e piadas e gozações, apelidos e gestos são dirigidos/as àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem. “O resultado é, muitas vezes, [...] um *apartheid* sexual, isto é, uma segregação que é promovida tanto por aqueles que querem se afastar dos/das homossexuais, como pelos/as próprios/as” (LOURO, 2000, p.23).

O último personagem descrito na cidade de Ártemis é Danilo Cavalcante, jornalista, católico, homossexual e sonha viajar para vários países. Interessou-se por computação e fotografia desde muito cedo e participava de projetos esportivos e na rádio escolar, até o ensino médio. É extremamente preocupado com seu corpo e sua aparência, tendo autoestima elevada. Sobre sua sexualidade, assumiu-se *gay* na faculdade, mas sua família desconhece esse fato. Novamente, constatamos que a sexualidade se torna um fator de destaque entre as características do personagem, mostrando sua invisibilidade quando o assunto se relaciona às famílias (sobretudo as ditas tradicionais), visto que para muitas delas é preferível que esses/as filhos/as

possuam vícios ou déficits ao assumirem uma sexualidade considerada desviante, segundo o padrão social heteronormativo.

Algumas relações podem ser estabelecidas no grupo apresentado: diversas menções são feitas a corpos esculpidos, corpos magros, adequados ao padrão de beleza. Como ressalta Mirela Berger (2006, p.1), esse fato deve-se ao modo como as sociedades têm produzido incessantemente esse tipo de corpo como padrão contemporâneo, como vemos exposto em diversos meios de comunicação. O que difere com relação às sociedades antigas é que essa busca está incessantemente sendo produzida por um bombardeio de informações, como salienta a autora:

Outdoors, comerciais de televisão, anúncios de revistas nos bombardeiam com mensagens verbais ou imagéticas que salientam a importância de atingirmos um padrão corporal específico. Homens e mulheres são confrontados diariamente com anúncios nas quais variadas fontes de informação, tais como revistas especializadas, de variedades, jornais televisivos ou escritos. São comuns, ademais, programas, e mesmo canais de televisão voltados para a estética corporal e facial (BERGER, 2006, p.1).

É impossível pensar os corpos sem considerar a pluralidade de sentidos envolvidos nesse contexto (BERGER, 2006), pois eles são construídos na e pela cultura, com influências diversas e modos de ser e estar no mundo que nos orientam, nos moldam e tentam nos padronizar.

Outro ponto importante a ser ressaltado relaciona-se à negação ou invisibilidade de corpos negros e de classes sociais desfavorecidas. A maioria das/os personagens se encontra inserida em classes sociais consideradas média/alta, com profissões de 'relevância social', como médicos/as, advogados/as. Todos/as os/as personagens descritos/as anteriormente são brancos/as e/ou morenos/as. As participantes de *Ártemis* eram todas brancas, fato que pode ter influenciado essa construção dos/as personagens.

No viés relativo às sexualidades, não existem personagens lésbicas. Os personagens que se dizem *gays* estão nomeadamente no armário. A bissexualidade parece também não ser considerada uma identidade sexual bem quista, visto que há certa necessidade em ser isso ou aquilo, nunca ambos. Quanto a não existirem personagens lésbicas, mesmo sendo construídos/as exclusivamente por mulheres, pode remeter ao fato de que, como pontuaram as criadoras dos/as personagens, sempre que a sexualidade nomeada era homossexual, ela estava escondida, no

armário; podemos supor que há medo e insegurança na assunção dessas identidades. No caso de identidades lésbicas, pode ter sido preponderante o fato de todas as criadoras serem mulheres e, nesse sentido, o medo e a insegurança invadem o espaço real, e a nomeação a uma sexualidade fora do padrão parece atingir os níveis reais, existindo o risco de identificação fora do jogo, apresentando-se enquanto um aspecto que poderia nos levar a indagar sobre traços de 'Homo-Lesbo-Bi-Trans-fobia'. Essa é uma interpretação advinda das noções performáticas construídas pelos/as personagens.

Os corpos, que muitas vezes escapam ou contornam censuras diversas, como aquelas que envolvem identidade de gênero trans e a própria homossexualidade, permeiam espaços e práticas às margens, constituindo-se no/a outro/a. No entanto, esses mesmos corpos e identidades muitas vezes foram empurrados para a margem por discursos autoritários que selecionam características segundo objetivo político de constituir um/a outro/a do qual se diferenciar, sem dar-lhe chance de falar de si (CYSNEIROS, 2013) e, quando esse corpo se exterioriza, já carrega um conjunto de expectativas sobre seu comportamento e sua sexualidade.

Quando se rompe com a coerência normativa entre sexo, gênero, desejo e prática sexual (BUTLER, 2003), o/a sujeito/a é interpelado/a por sentimentos produzidos por tais discursos que, com frequência o/a levam a esconder seu segredo, mergulhado na experiência do armário (CYSNEIROS, 2013). Todavia, o armário é o lugar de uma contradição, pois jamais estamos completamente seguros/as dentro dele, sem que ninguém desconfie ou tenha acesso a esse assunto permeado por noções de intimidade. Sem dúvida, como afirma Cysneiros (2013), sair do armário representa um ato de liberdade, posto que no armário nos protegemos do conhecimento da homossexualidade. No entanto, ao ampliarmos a lógica do armário para traduzi-la como o novo, o inusitado, a descontinuidade, o deslocamento e a fragmentação que essa experiência pode produzir, possibilitamos outros modos de pensar a experiência do armário. Importam performances que questionem e promovam o fracasso de normatizações produtoras de mal-estar e identificações sexistas e padronizantes. "Armários são utilizados em um modo particular de organização; servem para tirar de vista aquilo que se deseja esconder ou que, de algum modo, viria a desorganizar um determinado espaço" (CYSNEIROS, 2013, p.205).

O armário, enquanto uma realidade social, não é criado antes que haja corpos para ocupá-lo; tampouco a criação desses corpos lhe é anterior. Armário e corpos no armário (*closeted bodies*) são criados simultaneamente. Podemos pensar, então, em estar no armário enquanto uma performance, um armário que se materializa quando o sujeito é interpelado a ocupá-lo. Logo, espaços também são performativos e performativamente constituídos (CYSNEIROS, 2013, p.208).

Fugir dessa experiência do armário é impossível, posto que “[...] assumir-se não acaba com a relação de ninguém com o armário” (SEDWICK, 2007, p.40); somos interpelados/as pela experiência do armário na medida em que há imposição e normas identitárias. No entanto, também é uma possibilidade de resistência, de assunção da quebra de uma norma pré-estabelecida, mesmo que sempre estejamos na experiência de decidir se fazemos ou não a saída do armário.

Em virtude das diferentes perspectivas apresentadas, é importante pensar do ponto de vista de múltiplas realidades e contingências, buscando olhares mais amplos que enriqueçam a percepção do fenômeno, visto que não há a possibilidade de desconsiderar a historicidade dos fatos e a sua inseparabilidade de outras categorias de análise, como raça/etnia e classe social.

4.1.2 Sujeitos/personagens da cidade de Pandora

Na cidade de Pandora, local escolhido para designar as acadêmicas da FaCP, compõem o cenário 19 personagens, criadas pelas participantes da pesquisa, com seus diferentes valores, interesses e modos de ver a vida. No quadro 2, são apresentadas características gerais de cada personagem. Diferente do que ocorreu em Ártemis, as/os personagens de Pandora não tiveram contato anterior com a temática a ser discutida.

Quadro 2 – Personagens de Pandora

Nome (nome social)	Sexo / Identidade de gênero	Orientação sexual	Profissão	Religião	Características físicas
Isabelle de Araújo (Não preencheu)	Feminino / não preencheu	Bissexual	Bombeira	Ateia	Alta, 1,72m, 69 Kg, olhos pretos, moreno com loiro, peituda, bunduda, cabelos longos, sorriso grande. Vícios: sexo, cigarro e

					coca.
Laura Cardoso (Laurinha Star)	Feminino / feminino	Bissexual	Atriz Pornô	Não preencheu	Morena, 1,70m de altura, 60 Kg, Cabelos longos, olhos verdes, viciada em cigarro, sexo e álcool.
Lia Souza (Liinha)	Feminino / feminino	Heterossexual	Garota de Programa	Católica	Magra, 1,90m de altura, 75 Kg, possui olhos castanhos escuros, lábios carnudos, cabelos curtos e pescoço alongado, vícios no cigarro.
Jaqueline Gouveia Aguiar (não preencheu)	Feminino / feminino	Heterossexual	Advogada	Católica	Loira, com 1,65m de altura, magra, cabelos longos e liso, branca, vícios no cigarro.
Rute de Freitas Silva (não preencheu)	Feminino / feminino	Heterossexual	Professora	Católica	1,70m, magra, morena, olhos verdes, cabelos longos, cacheados.
Mariani (não preencheu)	Feminino / heterossexual feminino	Heterossexual	Cantora	Eclética	Morena, alta, olhos castanhos.
Maria Bonita Correia (Bonitinha)	Feminino / feminino	Mulher	Doméstica	Católica	Morena, alta de 1,70m, peso 73 quilos, cabelos encaracolados, fumante.
Marieta Lima (Marieta Lima)	Feminino / feminino	Heterossexual	Professora	Eclética	Cabelos longos, pretos, magra.
Pablo Zanardi (não preencheu)	Masculino / não preencheu	Heterossexual	Professor	Católico	Alto, magro, uso de óculos.
Vicente de Melo (Não preencheu)	Masculino / masculino	Heterossexual	Arquitetura e Urbanismo	Católico	1,87m, 85kg, cabelos pretos, olhos castanhos, vício em álcool e drogas.
Carla Rensi Delgado (não preencheu)	Feminino / fêmea	Heterossexual	Médica	Católica	Sou branca, cabelos ruivos, tenho 1,68m, peso 60 quilos, tenho 25 anos, olhos castanho.
Ana Maria de Souza (Ana Maria de Souza)	Feminino / feminino	Heterossexual	Médica Pediatra	Católica	Cabelos longos loiros, olhos pretos, alta, magra.
Patrícia Meneguel Carvalho (não preencheu)	Feminino / não preencheu	Heterossexual	Médica	Católica	Alta, morena, cabelo médio, olhos azuis.
Rebeka Block (não preencheu)	Feminino / hétero	Não preencheu	Policial	Católica	1,73m, loira, olhos azuis.
Júlia (Ju)	Feminino / feminino	Heterossexual	Artista	Católica	Média, esbelta, cabelos longos, liso, olho castanhos escuro, cabelo preto.
Maria Clara D'Villa (Clara)	Feminino / mulher	Heterossexual	Advogada	Católica	Loira, olhos cor de mel, magra, estatura média, branca.
Lara de Oliveira (Larinha)	Feminino / mulher	Heterossexual	Dentista	Espírita	Magra, estatura média, morena, branca, olhos castanhos escuros,

					cabelos compridos, 1,60m de altura de 55 Kg, vícios em bebidas alcóolicas.
Maria Clara Valentino (Clara)	Fêmea / mulher	Feminino	Médica	Acredita em Deus, mas não segue religião.	Magra, estatura média, branca, cabelos negros e lisos, viciada em ler contos de fadas.
Giovana Mendes (não preencheu)	Feminino / feminino	Heterossexual	Personal/ Dançarina	Católica Apostólica Romana	1,65 metros, nem gorda e nem magra, morena, cabelos lisos, olhos escuros.

Fonte: autora (2016).

Nas descrições iniciais das personagens, temos 17 mulheres e 2 homens (ambos cisgêneros). Percebemos certa dúvida quanto ao preenchimento da ficha de personagens, sobretudo nos quesitos identidade de gênero e orientação sexual (havendo em alguns casos troca de conceitos). Quase todos os padrões corporais constroem-se com corpos magros, esbeltos, alguns valorizando aspectos considerados atraentes, sobretudo para mulheres ('bunda', lábios carnudos e 'peitos'), remetendo-nos novamente ao grupo anterior e às discussões acerca de padrões de beleza buscados na sociedade do consumo, em que o corpo se enquadra enquanto objeto/mercadoria. Várias/os personagens apresentam vícios em cigarro, álcool, drogas e sexo, realçando certa hipersexualização do corpo feminino, como se os corpos devessem seguir um padrão que correspondesse aos ideais de belo e de sensualidade que vão sendo vendidos como os adequados (MACEDO, 2015). Serão esses aspectos, explorados em quatro personagens, considerados empoderamento ou objetificação do corpo feminino?

Macedo (2015, p.22) considera que em torno das questões do corpo e da sexualidade temos ainda a violência gerada pela hipersexualização social, particularmente das mulheres jovens, cujos corpos são

[...] cada vez mais utilizados como adereços para a venda de produtos (para homens e para mulheres) [...]. Este processo deixa nas margens da não identificação e da não adequação todas aquelas que não correspondem ao "modelo". Paradoxalmente, num mundo social hiper-sexualizado continua a penalizar-se as jovens que assumem a vivência da sua sexualidade, as quais continuam a sofrer pressão da promoção do designado 'bom' comportamento (MACEDO, 2015, p.22).

Esse fato evidencia-se na inserção da temática do jogo quando duas personagens com profissões que envolvem a prática sexual (prostituta, atriz pornô) reconhecem a necessidade de sair dessa vida, conseguir um ‘emprego digno’, ou mesmo em outras situações expostas pelo jogo (estupro), ao considerarem a possibilidade de mulheres abusadas estarem gostando ou não, como se elas fossem culpadas por tal modo de objetificação do corpo feminino, colocando-as em evidência. Eis a questão permeada: Serão essas mulheres ‘recatadas, belas e do lar’ ou não?⁸⁴ Esse ponto merece destaque, posto que muitas mulheres convivem cotidianamente com todo tipo de privação no exercício de sua sexualidade; outras, mais abertas aos relacionamentos, sofrem constantes julgamentos morais e/ou violências que se concretizam na objetificação dos corpos femininos, considerados e acessados como objetos de consumo e prazer, sem que seus corpos e suas individualidades sejam respeitados.

Iniciando as considerações sobre as/os personagens, a primeira cidadã elencada de Pandora é Isabelle de Araújo – bombeira, bissexual, ateia. Isabelle foi criada pela mãe, pois o pai morreu jovem no exercício da profissão de bombeiro. Ela namora homens e mulheres e está dividida nessa relação de bigamia. É formada em Educação Física e Fisioterapia e mora em Florianópolis. A personagem Isabelle descreve-se evidenciando alguns aspectos corporais que realçam a valorização do corpo como objeto de consumo (peituda, bunduda) e apresenta como sonho “fazer amor na torre de Paris” (Isabelle - Pandora). Entre seus vícios estão o sexo, o cigarro e a coca⁸⁵.

Outra personagem que apresenta características semelhantes é Laura Cardoso (Laurinha Star). Ela é atriz pornô e sonha atuar em novelas e filmes. Entre seus vícios estão o cigarro, o sexo e o álcool. Há 10 anos trabalha como atriz pornô, gravando com homens e mulheres. Sua família sabe da profissão, mas não a aprova, por isso mora sozinha, conforme expõe a criadora da personagem, em sua descrição.

Ressaltamos nesta os mesmos elementos identificados na personagem anterior: hipersexualização, valorização de quesitos corporais e vícios em sexo e

⁸⁴ Referência a identificações expostas nas mídias e redes sociais no ano de 2016, amplamente divulgadas sobre Marcela Temer.

⁸⁵ Não deixa claro ao que se refere.

álcool/cigarro. A profissão adotada pela primeira personagem também sugere a possibilidade de objetificação do corpo feminino, como objeto de consumo (venda).

Em uma vertente de análise das possibilidades do pornô, estão algumas feministas, sobretudo na sua vertente “Pós-Pornô” ou a “Contra-sexualidade”, com autoras/es como Marie-Hélène Bourcier (2013), Paul Preciado (2014), Maria Ruiz Ruiz (2015), Leite Junior (2006), dentre outras/os, que questionam o pornô comercial, enfatizando o chamado ‘gozo ilegítimo’; questionam também uma perspectiva heteronormativa, enfatizando a pornografia transgressiva dos valores sexuais, como virgindade, pudor, sexo visando procriação, a hora e o lugar certo. Unindo as discussões pós-pornô em favor de uma performance de rompimento com os padrões e manutenção do *status quo* caracterizador do gênero feminino (sobretudo no pornô e na prostituição) – mesmo dentro de formas de expressões sexuais consideradas promíscuas por muitos/as –, é que várias feministas se colocam a favor da legalização da pornografia e da prostituição e, nessa perspectiva, consideram o corpo e a sexualidade como um espaço de ação política (RUIZ, 2015).

Com essas prerrogativas, expomos outras configurações relativas à forma como são consideradas as expressões do pornô, mesmo verificando que as duas personagens descritas (Laura e Isabelle) e, posteriormente também a personagem Lia (garota de programa), representem-se enquanto corpos para consumo em alguns momentos, posto que a subversão das personagens pode pretender o rompimento com a representação de mulher tradicional. De algum modo, pode haver nessas expressões um empoderamento das mulheres, conformado por uma sociedade reguladora das sexualidades, sobretudo das mulheres; ou mesmo uma exacerbação dos preconceitos e estereótipos relacionados às profissões de garota de programa e atriz pornô.

Lia Souza (Liinha) é uma mulher cisgênero, heterossexual, católica, garota de programa e sonha ser rica.

Lia – Pandora: Moro na Barra da Tijuca, não namoro por falta de opção. Nasci em São Paulo fui abandonada pela minha mãe quando tinha seis anos. Aprendi a me sustentar sozinha, me arrependo de algumas escolhas. Tenho 27 anos e sonho em passar em concursos para abandonar a vida que vivo e ter dinheiro.

Segundo Lia, ela é garota de programa por falta de oportunidades e condições no início da vida, tendo que se manter sozinha desde a infância; a prostituição foi a saída encontrada para conseguir a garantia do seu sustento. Lia - Pandora: “Se eu sou assim hoje é porque algum motivo aconteceu no meu passado, eu fui abandonada pela minha mãe, essa foi a minha forma de viver, então se... mas você acha que eu to aqui por escolha, só por escolha, não foi é o que tinha pra mim”. Mas seu sonho é largar a vida de prostituta e conquistar outras oportunidades, uma relação bem próxima à *Pretty Woman*⁸⁶.

A conjuntura que envolve a prostituição é complexa. Para Goldman (2011), a inferioridade econômica e social da mulher é a responsável pela prostituição, fato observado por Lia (personagem).

Para muitas mulheres, o exercício da prostituição não é uma escolha, mas uma condição social a que estão sujeitas como forma de garantir sua existência, reforçando o poder masculino; entretanto, não é um fator generalizável, visto que muitas mulheres optam por esta profissão como uma forma de ganhar a vida e também uma forma de prazer, como apontado pela famosa puta Gabriela Leite⁸⁷. Por esse motivo, existem divergências quando se considera essa questão, como expõe um artigo publicado pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos, e sem autoria (CLAM, 2012).

As divergências semânticas e ideológicas foram ponderadas pela cientista social Carmen Lucia Paz. Prostituta há 30 anos, ela é uma das fundadoras do Núcleo de Estudos da Prostituição (NEP), de Porto Alegre (Rio Grande do Sul). De acordo com ela, a entrada na prostituição se deu por necessidade. “Estou na profissão até os dias de hoje porque quero. É uma escolha. Discordo da visão de que a prostituição é uma forma de exploração ou violência. Desde que seja praticada de forma autônoma, é uma opção legítima. Vivemos em uma sociedade em que o sexo é um tema delicado. Tudo relacionado a ele ganha significados muitas vezes estigmatizantes. [...] Precisamos pensar a prostituição também como direito, dentro do âmbito dos direitos humanos”, afirmou Carmen Lucia Paz, chamando atenção para um dado que evidencia o grau de estigmatização do

⁸⁶ *Pretty Woman* é um filme de 1990, dirigido por Garry Marshall, que contam a história de uma prostituta contratada por um empresário para ser acompanhante em jantares de negócios durante uma semana e, ao longo da trama, se aproximam e acabam se apaixonando descobrindo obstáculos para serem superados até que possam enfim ficar juntos (NETFLIX, 2016).

⁸⁷ Vídeo no *youtube* que mostra a defesa à palavra e a escolha por ser puta. “Aqui, ela fala sobre porque gosta da palavra puta. Entrevista feita em 2013 para as extras do documentário, “Um Beijo para Gabriela”, um filme que conta a história de sua campanha para deputada federal em 2010. www.umbeijoparagabriela.com”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CvKkGPiXv0o>. Acesso em: 20 fev. 2015.

trabalho. [...] Carmen Lucia Paz argumentou que é preciso politizar a questão da prostituição (CLAM, 2012, s/p.).

A prostituição envolve uma bagagem histórica que desqualifica a ocupação. Algumas tentativas estão em tramitação para regulamentar a profissão⁸⁸, no entanto, ainda não houve consenso quanto à aprovação da lei e o projeto está parado na Câmara dos Deputados (Proposta de Jean Wyllys⁸⁹).

Mariè-Helénè Bourcier (2014) afirma que propostas, como o Manifesto Contra-sexual de Paul Beatriz Preciado (2014), enfatizam algumas zonas por vezes esquecidas nos debates feministas e *queer* e são fundamentais para se pensarem questões como a pornografia e a prostituição, e outras formas de expressão fora da norma, afirmando que o corpo é visto

[...] como espaço de construção biopolítica, como lugar de opressão, mas também como centro de resistência. Em sua declinação política, as novas tecnologias da sexualidade que aqui são propostas mostram que o corpo é também o espaço político mais intenso para levar a cabo operações de contraprodução de prazer (BOURCIER, 2014, p.13).

Considerando esses aspectos, entende-se que refletir sobre esse corpo demanda também formas de hipersexualização do corpo em total ruptura, pensando “os novos proletários de uma possível revolução sexual” (BOURCIER, 2014, p.14), dando visibilidade às possibilidades de resistência no contexto de normatizações às práticas sexuais e afetivas. Conforme Preciado (2014), pensar a contrassexualidade é pensar indiretamente nas obras de Michel Foucault, na medida em que a forma mais eficaz de resistência à produção disciplinar da sexualidade em nossas sociedades não é o movimento de proibição e sim o de contraproduzitividade, pensando outras formas de produção de prazer-saber – outras possibilidades à produção de saber acerca dos prazeres, numa perspectiva que rompa com as amarras de uma sociedade normatizadora das práticas sexuais e afetivas – alternativas à sexualidade moderna. Por essa concepção, essas práticas e

⁸⁸ Em 2002 a prostituição foi incluída na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO / Ministério do Trabalho) e é a única política pública existente em nível nacional para o segmento (CLAM, 2012, s/p.).

⁸⁹ Jornalista, professor universitário e político brasileiro. Foi eleito deputado federal pelo PSOL-RJ para os mandatos 2011-2014 e 2015-2018. Jean Wyllys participa de ações que combatem a homofobia, a intolerância e o fundamentalismo religiosos, a discriminação contra o povo de santo, o trabalho escravo, a exploração sexual de crianças e adolescentes, e as violências contra a mulher (Fonte: <http://jeanwyllys.com.br/wp/bio>).

representações, mesmo que inconscientemente na construção das personagens, poderiam promover um questionamento ao contrato sexual exposto pela sociedade heteronormativa e homogeneizante, outras formas de pensar a existência das sexualidades que poderiam representar certa contraproductividade, mas que acabam em vários momentos por legitimar a mesma lógica de raciocínio que desqualifica outros modos de experienciar as práticas e vivências sexuais.

Várias/os personagens, em sua construção, declaram ter origem em famílias pobres e humildes, com pertencimento a classes sociais consideradas desfavorecidas economicamente, com dificuldades financeiras na infância, fato evidenciado neste grupo e não perceptível nas intervenções em *Ártemis*. São estas/es os/as personagens⁹⁰: Jaqueline, Rute, Mariani, Maria Bonita, Ana Maria, Marieta, Pablo Zanardi, Vicente e Carla. Todos/as se autodeclaram heterossexuais e cisgêneros/as. Quatro destas personagens (todas mulheres), além de se definirem como pertencentes, inicialmente, a classes sociais desfavorecidas, declaram-se casadas e com filhos/as, demonstrando certa idealização de família.

Jaqueline Gouveia Aguiar é advogada, heterossexual, católica e sonha proporcionar a seus filhos tudo que lhe faltou durante sua vida, como melhor educação e formação. Tem origem humilde (sua mãe era dona de casa e o pai agricultor). É casada com João Henrique, engenheiro civil, possui dois filhos, um de 10 anos e o outro de 7 anos. Há uma ascensão social que é derivada, na perspectiva da personagem, da possibilidade de estudo e formação acadêmica.

Maria Bonita Correia tem 36 anos, casada e mãe de três filhos. Mora na cidade de Londrina e trabalha de doméstica desde os 18 anos de idade. É de uma família humilde. É fumante. Sonha um dia conquistar sua casa própria. No caso desta personagem, também levantamos a questão do racismo presente na sociedade, visto que a personagem (imagem desenhada) é negra e a construtora dessa personagem também. Mas, na descrição, não há a assunção da identidade negra, sendo a personagem descrita como morena. Esta é a única personagem que se criou na função de doméstica, fato que nos remete às estruturas sociais consideradas em sua gênese, reafirmando preconceitos de raça e classe social.

⁹⁰ Decidimos por uma apresentação mais breve destes/as personagens, dado que não os/as interrogamos quanto às influências em sua criação e a descrição dos/as mesmos/as foi bem sucinta, fato que, se extensamente analisado, poderia gerar conclusões aligeiradas.

Várias/os autoras e autores discutem a intersecção entre gênero, raça e classe (HIRATA, 2014; BIROLI; MIGUEL, 2015; BRUSCHINI; LOMBARDI, 2000; CICONELLO, 2008; GARCIA, 2010). O racismo é um dos principais fatores de injustiças sociais na sociedade brasileira alinhado à questão das desigualdades sociais. Conforme Ciconello (2008, p.2), “Metade da população brasileira é negra e a maior parte dela é pobre”, expressando-se nos acessos desiguais a bens e serviços, ao mercado de trabalho, ao ensino superior, à garantia de direitos civis, sociais e econômicos (CICONELLO, 2008; BRUSCHINI; LOMBARDI, 2000). Ou seja, a estrutura racial existente no Brasil ainda mantém privilégios e alimenta a exclusão e as desigualdades sociais, fato observado na descrição da personagem, se a considerarmos no contexto geral da criação dos/as outros/as.

A discriminação racial e de gênero não se esgota na exploração de classes. No entanto, como afirma Garcia (2010), o racismo à brasileira tem contribuído para perpetuar as desigualdades raciais naturalizando-as como sociais, ocasionando a manutenção de amplos segmentos negros a posições inferiores na hierarquia social, assim como o sexismo naturalizado perpetua as desigualdades de gênero. Nesse contexto, as opressões são múltiplas e complexas, e não é possível compreender as desigualdades quando se analisa uma variável isoladamente (BIROLI; MIGUEL, 2015; HIRATA, 2014).

A epistemologia feminista tem travado discussões sobre o lugar que as mulheres ocupam em sua conjunção com relações de poder relacionadas ao gênero, raça, classe, considerando as relações em debate interseccionais, como uma das formas de combater opressões múltiplas e imbricadas, como instrumento de luta política; pensar conjuntamente as formas de dominações constitui um modo de evitar contribuições para sua reprodução. Racismo, sexismo e dominação de classe operam juntos e conjuntamente restringem ou potencializam as trajetórias das pessoas (HIRATA, 2014; BIROLI; MIGUEL, 2015). E é nesse universo que se move a personagem em foco, submersa nos sistemas de dominação, que são múltiplos e excludentes.

Outra personagem que elenca a categoria classe social, ao descrever sua trajetória de vida, é Marieta Lima. Ela é professora e sonha conseguir sua aposentadoria e viajar para a França. “Nasceu no interior do Ceará de família simples, mudou-se para São Paulo onde formou-se em Pedagogia. Casou-se aos 20 anos e possui 3 filhos. Leciona em uma escola pública e deseja aposentar, pois já

está cansada e não gosta muito de mudanças. Aos fins de semana, sai com a família e outras amigas para jantarem e conversarem” (Marieta - Pandora).

A última das quatro personagens que evidenciam os aspectos classe social e idealização familiar, é Ana Maria de Souza, médica pediatra que sonha viajar pelo mundo. Nasceu em São Paulo capital, veio de família simples, com muitas dificuldades. Morava em um “morro”, e mesmo com os preconceitos, formou-se em Medicina. Aos 27 anos casou-se e teve 2 filhos, uma menina e um menino. Nos fins de semana, ela não sai, pois sempre faz plantão no hospital em que trabalha. É uma médica dedicada e muito respeitada.

Dentro da categoria classe social, outras/os personagens também se descrevem como pertencentes a famílias pobres/baixa renda (sobretudo na infância), porém valorizam mais aspectos relacionados ao crescimento profissional, incluindo-se nesse grupo dois homens. No caso das quatro personagens descritas acima, ganha ênfase a concepção de que a educação de mulheres deve incutir como objetivo de vida a constituição de uma família para nela exercer a ‘essência’ feminina – a maternidade.

Em relação à criação das/dos personagens, outro aspecto a ser considerado é que, mesmo sendo mulheres que construíram os personagens masculinos, percebemos nas descrições que estes fazem de si mesmos a valorização de fatores profissionais, e não, efetivamente, a preocupação com a formação de família ou explicitação sobre esse assunto, reiterando a ideia de que esta não é a primeira preocupação para homens, diferente do que ocorre em relação às descrições das personagens mulheres.

Rute de Freitas Silva é professora, heterossexual, católica e sonha ser bem-sucedida. É solteira, professora do Estado, tem 27 anos e vem de uma família muito pobre. Não pensa em casamento, visto que teve uma decepção amorosa que lhe proporcionou um trauma, dedicando-se à carreira profissional.

Mariani é heterossexual, tem 16 anos, cantora, considera-se eclética quanto à religião e sonha ser famosa. Sua família é muito simples, passando, ao longo da vida, por privações de cunho econômico desde a infância. “No entanto, não lhe falta carinho em seu lar” (Mariani - Pandora).

Também de família simples, a personagem Carla Rensi Delgado é médica e afirma: “[...] tenho uma vida tranquila, confortável onde aproveito meu tempo livre

passeando, viajando, curtindo a família. Sou solteira, sem namorado, apenas com alguns paqueras; não tenho filhos” (Carla - Pandora).

Os dois únicos personagens homens são Pablo Zanardi e Vicente de Melo. Pablo Zanardi é um professor que sonha investir na educação, sendo um grande líder. Tem 30 anos e nasceu em uma família pobre, sempre sonhando ser professor. Pablo ilustra a figura de um professor idealizador, que acredita na educação para construir uma sociedade diferente e melhor. Vicente de Melo trabalha com arquitetura e urbanismo e sonha tornar o mundo mais bonito esteticamente. “Eu nasci em uma favela de São Paulo, tenho 29 anos, escolhi a faculdade de Arquitetura para modificar a paisagem das favelas. Apesar de ser católico e acreditar muito em Deus, acabei caindo nas drogas. Meus pais sempre batalharam para sustentar a família” (Vicente - Pandora).

Dentre essas/es personagens, algumas/ns se descrevem como realizados/as financeiramente (classe média/alta); outros não fazem menção ao tema, mas subentende-se pela descrição que estejam elencadas nessa categoria.

Uma personagem, Patrícia Meneguel Carvalho, idealiza a maternidade e sente-se infeliz por não conseguir engravidar. Ela é médica, heterossexual, católica e sonha ter uma filha. Tem 30 anos, é casada, possui uma condição financeira boa e se dedica bastante à profissão. Patrícia – Pandora pondera: “Mas apesar de tudo ela é uma pessoa carinhosa, amiga e companheira e pra preencher o vazio de seu coração ela resolve adotar uma criança porque afinal família é o que tem de mais importante na nossa vida”. Pela descrição da personagem, verificamos o preceito de maternidade como necessidade da condição feminina, aspecto extremamente valorizado pela personagem, bem como a família como o que se tem de mais importante na vida.

Rebeka Block é uma mulher cisgênero, policial, heterossexual e católica e o seu sonho é prender a Dilma (ex-presidente do Brasil). Ela nasceu no Texas e veio para o Brasil aos 13 anos com sua família (pai, mãe e duas irmãs). Cresceu em Sorocaba, estudou e formou-se na polícia federal. Destaca sua realização profissional e familiar, casada há 5 anos, tendo 2 filhas e 3 cachorros.

Júlia é artista, cisgênero, heterossexual e tem como religião o catolicismo. Nasceu no norte pioneiro do Paraná, mas atualmente mora no Rio de Janeiro. Júlia – Pandora: “Tenho 25 anos de idade e 15 anos de carreira. Fiz Faculdade de Artes Cênicas, aula de balé, aulas de dança de salão, aula de canto e violão. Sou bailarina

do Faustão, atriz global, cantora nas horas vagas. Sou muito alegre e extrovertida, supersimpática e com um coração enorme”.

A personagem Maria Clara D’Villa é advogada e sonha se tornar juíza. Ela tem 30 anos e vem de família classe média, conforme sua descrição: Maria Clara – Pandora: “[...] sempre estudei em escola particular e minha faculdade foi em uma das melhores universidades brasileiras. Sou solteira e bem realizada comigo. Sou um pouco festeira, mas sem vícios. E meu objetivo profissional é chegar a ser uma juíza”.

Lara tem 23 anos, cursou Faculdade de Odontologia, saiu de casa para estudar e desde então sua vida deu uma grande reviravolta. “É uma pessoa fechada em si mesma, tem muitas curiosidades e busca por respostas incansavelmente. Ela é espírita e sua família não aprova isso, é sensível e uma pessoa de poucos/as amigos/as. Usa sempre uniforme de trabalho, roupa branca, atende crianças em seu consultório e em um hospital da cidade; muitas pessoas acham Lara esquisita e neurótica por estar sempre fechada em seu mundo, mergulhada em suas curiosidades espíritas; é apaixonada por um homem que faleceu há alguns anos (seu namorado), sustenta a paixão platônica e disso decorrem suas curiosidades espíritas. Ela quer reencontrar o grande amor, custe o que custar” (Lara – Pandora).

Maria Clara Valentino é médica, carismática e inteligente. Nasceu em Floripa – Santa Catarina. Com 32 anos, mora sozinha, vê a solidão como luxo por saber que nem todas as pessoas sabem amar, tem poucos/as amigos/as, gosta de ler seus contos de fadas, é médica pediatra e sonha trabalhar voluntariamente. Acredita em um mundo melhor.

Do rol de personagens, a última descrita é Giovana Mendes, personal/dançarina. “Menina educada, Giovana nasceu em Curitiba-PR, ama sua profissão, baixa de 1,65m, corpo atlético, cabelos lisos, longos e pretos, olhos escuros e hipnotizantes, tem personalidade, é guerreira, 25 anos de idade, independente, luta pelo que quer” (Giovana – Pandora).

Concluindo a descrição de todas/os personagens, percebemos algumas características que diferenciam ambos os grupos: personagens de Ártemis e de Pandora. Entre as principais diferenças estão as que se relacionam à identidade de gênero, à sexualidade e à classe social, como observamos no gráfico 1.

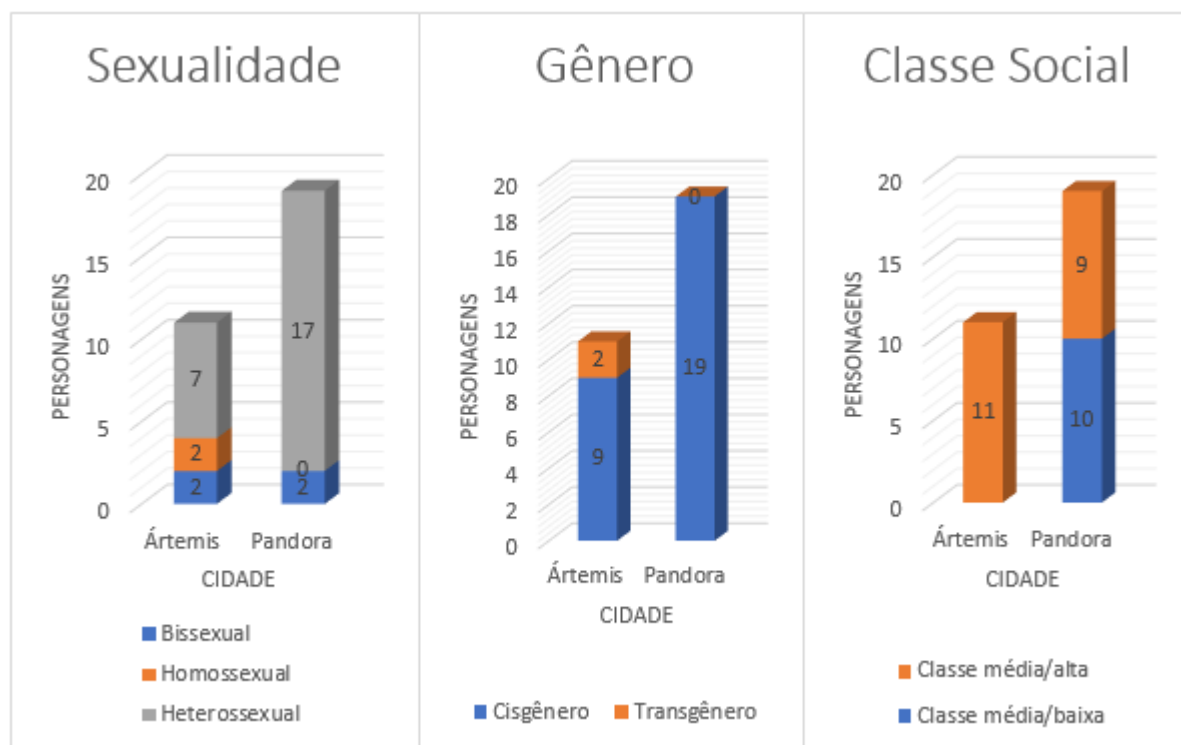


Gráfico 1 – Características quanto à orientação sexual, gênero e classe social da cidade de Ártemis e Pandora.

Fonte: Autora (2016).

Na cidade de Ártemis, das 11 personagens 4 identificaram sua/seu personagem como bissexual e/ou homossexual, enquanto na cidade de Pandora, de 19 participantes, apenas duas construíram personagens bissexuais. Nenhum/a personagem é gay ou lésbica.

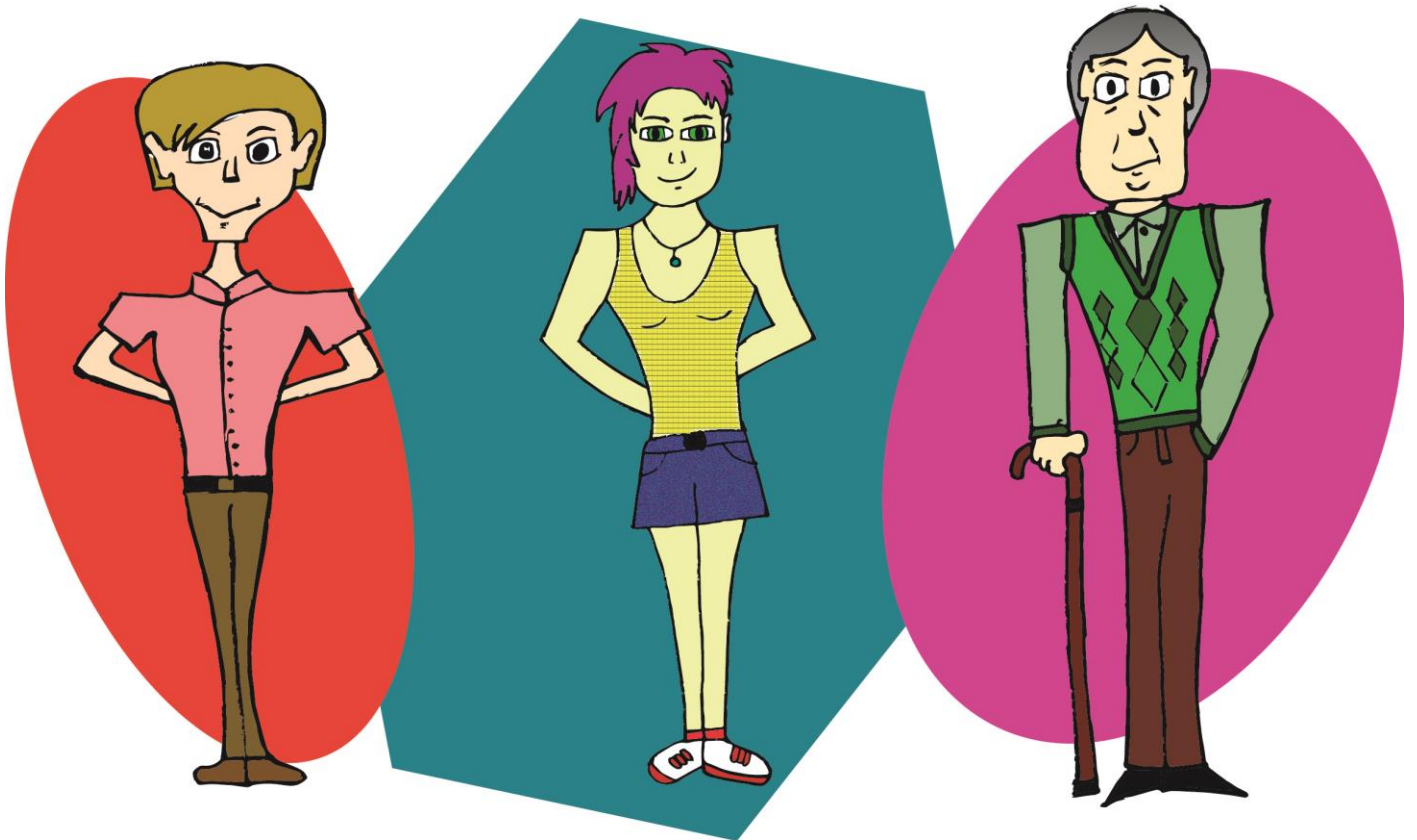
Se observarmos a cidade de Ártemis (grupo em que as discussões se iniciaram antes da intervenção), notamos que há maior diversidade quanto à orientação sexual e identidade de gênero, mostrando outras possibilidades. Na cidade de Pandora, notamos apenas duas personagens que se dizem bissexuais, em contraponto a 17 heterossexuais, e nenhum/a dos/as personagens é trans. No entanto, no quesito classe social, o primeiro grupo não apresentou entre as características de personagens o pertencimento a classes sociais desfavorecidas economicamente, ao contrário do grupo de Pandora, fato que pode estar relacionado às características regionais do local da pesquisa e à inserção social das participantes.

Várias são as questões que podem suscitar desta análise, todavia, não nos propusemos a analisar a fundo todas as relações que se estabeleceriam entre as categorias. Além disso, importa explicitar, neste momento, que a inserção inicial do

tema, sobretudo nas questões relativas a gênero e sexualidade, em um dos grupos e a ausência de discussões iniciais no outro grupo resultou em diferenças nas/os personagens construídas/os. O contato inicial de Ártemis com o tema, além de agregar algumas informações, funcionou como motivação para a construção de personagens trans, por exemplo, o que não aconteceu em Pandora. As construções deste grupo expressam o que seus membros conheciam e pensavam sobre o tema até aquele momento.

Após as análises dos/as personagens, a próxima seção será dedicada às categorias colocadas em evidência pelas participantes e pela inserção das discussões no jogo. As categorias serão divididas em: *Corpos, performances e identidades em cena*, refletindo sobre *Papéis de gênero (ou sobre o processo de fabricação das identidades)*; dando continuidade, as discussões passarão os *Corpos heterotópicos como simulacros de uma resistência*, abordando *Corpos trans: deslocamentos, abjeções e práticas* e *Sexualidades: eis a questão? Diversidades, poder(es) e subjetivações*.

4. CORPOS, PERFORMANCES E IDENTIDADES EM CENA



4 CORPOS, PERFORMANCES E IDENTIDADES EM CENA

É evidente que a máscara de igualdade que o poder assume é uma ilusão, mas, por ser necessária enquanto ilusão, tem o seu “quê” de verdade (SANTOS, 2002b, p.267).

Seria imprudente negar, ou mesmo subestimar, a profunda mudança que o advento da modernidade atual – ou, como muitos têm chamado, Pós-modernidade – produziu na condição humana. Considerando esse pressuposto, nesta seção, propusemo-nos questionar políticas identitárias que reforçam padrões performativos designados por aparatos biológicos, os quais nos enquadram em matrizes de gêneros e sexualidades, buscando verificar como as acadêmicas da pesquisa mobilizam tais representações. E nesta tarefa, temos por intento considerar a performance não como a prática reiterativa e citacional (performatividade) pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia, mas pensando em outras performances, no intuito de viabilizar práticas e representações que contribuam para desmontar estruturas de poder.

Também partimos do pressuposto de que o discurso é formativo (FOUCAULT, 1997), ou seja, que o discurso significa, constrói ou modela noções de corpos e representações identitárias. “Mas Foucault nos ensinou que o poder atravessa o discurso” (LARROSA, 1994, p.72), e que ele é capaz de uma produtividade quase infinita em que se exercem múltiplas operações de solidificação e controle, sendo tais práticas de controle desiguais. Desse modo, o resultado de uma fabricação narrativa no e pelo discurso não se faz sem violência.

Butler (2000, p.119) salienta que “[...] não existe nenhuma referência a um corpo puro que não seja, ao mesmo tempo, uma formação adicional daquele corpo”, uma produção de significados que sugere algumas formações discursivas marcando corpos e sujeitos.

Se a materialidade do sexo é demarcada no discurso, então esta demarcação produzirá um domínio do "sexo" excluído e deslegitimado. Portanto, será igualmente importante pensar sobre como e para que finalidade os corpos são construídos, assim como será importante pensar sobre como e para que finalidade os corpos não são construídos, e, além disso, perguntar, depois, como os

corpos que fracassam em se materializar fornecem o "exterior" — quando não o apoio — necessário, para os corpos que, ao materializar a norma, qualificam-se como corpos que pesam (BUTLER, 2000, p.124).

Sendo assim, deduz-se que as identidades culturais não são rígidas, muito menos imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Como confirma Santos (1993), mesmo identidades aparentemente sólidas, como de mulheres, homens e identidades étnicas, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, em constante processo de transformação, sendo, portanto, identificações em curso. E é efetivamente isso que temos proposto dentro do viés dos Estudos Feministas, questionar tais identidades, visto que reconhecidamente não é mais possível manter sólidas as relações que há muito já se tornaram líquidas e fronteiriças. A Epistemologia Feminista desestabiliza as mais caras evidências – os determinismos biológicos e a heterossexualidade compulsória (NAVARRO-SWAIN, 2002).

Uma questão típica elucidada nos grilhões da modernidade propicia a visão de duas únicas categorias de gênero às quais podemos pertencer: ou se é homem ou se é mulher. Quando não se pode responder ao 'chamado' biológico e se rompe com a coerência normativa entre sexo, gênero, desejo e prática sexual (BUTLER, 2003) criam-se desconfortos e incoerências de gênero a serem corrigidas por uma sociedade que condena antes de acolher.

Para Butler (1998), é fundamental desconstruir o conceito de matéria ou de corpo, não para negar ou recusar ambos, mas para deslocá-los dos contextos nos quais foram dispostos como instrumentos do poder opressor, servindo a objetivos políticos muito diferentes. Nessa perspectiva, como repensar o mundo além do binário e sexuado, uma vez que, para Navarro-Swain (2002), estamos nele inseridos/as enquanto gênero demarcado pelo biológico?

Analisa a autora que, se o gênero é também cultural, nada pode assegurar sua correspondência ao sexo biológico e, por conseguinte, o sexo biológico, considerado inquestionável e pré-existente, aparece como um sentido imposto ao social pelo próprio regime de verdade, por sua produção discursiva. A identidade contida na coerência sexo/gênero é assumida e não evidenciada.

O indivíduo passa a ser produzido pela matriz generificada de sujeito. A distinção sexo/gênero legitima corpos, dando-lhes significação sexuada e

generalização; ou se é homem ou se é mulher, sem espaços para contradições, deslizes, cisões e áreas borradas (BORBA, 2014). Esses corpos são apresentados como se fossem passivos ou anteriores ao próprio discurso. Para Butler (2003), isso é fator fundamental para desconfiar dessa generalidade. “Se somos construídas/os na linguagem, então esse poder constitutivo precede e condiciona qualquer decisão que possamos tomar, nos insultando, desde o começo [...] com seu poder” (BUTLER, 1997, p.1-2). Existem mecanismos sociais e culturais que contribuem para a manutenção da matriz de inteligibilidade de gênero (BUTLER, 2003), constituindo-se como uma gramática que mantém e institui como natural, normal e inquestionável a ligação entre sexo biológico, gênero, desejo sexual e subjetividade: “vagina-mulher - fragilidade - emoção - passividade - submissão - maternidade - heterossexualidade; pênis - homem - coragem - racionalidade - agressividade - dominação - paternidade - heterossexualidade” (BORBA, 2014, p.445). A linguagem é, nesse aspecto, uma das condições que possibilitam performances identitárias, sejam reiterativas ou resistentes.

O foco analítico e político das narrativas desta tese embasou-se na constituição histórico-discursiva das normas que geraram/geram e limitam experiências identitárias. O gênero é um ato, é sujeito a paródias, a cisões, a autocrítica. Propor a desconstrução da identidade é propor o estabelecimento da própria identidade como política, como efeito de instituições, práticas e discursos. A genealogia da ontologia de gênero visa compreender as produções discursivas de plausibilidade dessa relação binária autonaturalizada. Nessa perspectiva, o gênero nada mais é do que uma artificialidade binária que se passa por real e autêntica. É uma estilização repetida do corpo, com atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora, sendo que sua verdade interna é uma fabricação que tem como superfície os corpos, produzindo-os como efeitos de verdade de um discurso, sobre uma identidade primária e estável. Cria-se a matriz cultural do gênero inteligível a exigir que certos tipos de identidades não possam existir, ou seja, concebendo-as como meras falhas de desenvolvimento, como as identidades abjetas (BUTLER, 2003).

E é nessa lógica que Margareth Rago (2015, p.11) supõe que as discussões sobre as relações de gênero⁹¹ têm sentido como um modo de escapar das armadilhas da afirmação das identidades, para entrar “num novo campo epistemológico e político, capaz de se abrir para a formulação de novas perguntas e respostas, ou antes, para criar novos modos de existência”.

A construção do gênero atua nos meios excludentes e uma outra construção significa mais que uma simples inversão dos termos (BUTLER, 2000).

[...] Assim, a questão não é mais ‘como o gênero é constituído como — e através de — uma certa interpretação do sexo’ (uma questão que deixa de teorizar a ‘matéria’ do sexo), mas, ao invés disso, ‘através de que normas regulatórias é o próprio sexo materializado?’ [...] o sexo é produzido e, ao mesmo tempo, desestabilizado no curso dessa reiteração. [...] Esta instabilidade é a possibilidade desconstitutiva no próprio processo de repetição, o poder que desfaz os próprios efeitos pelos quais o ‘sexo’ é estabilizado, a possibilidade de colocar a consolidação das normas do ‘sexo’ em uma crise potencialmente produtiva (BUTLER, 2000, p.118).

Nessa dimensão, mais importante do que subverter as normas de gênero e modificar o modo como as relações têm sido estabelecidas, é necessário voltar-se para os corpos que têm sido produzidos por discursos que governam e criam realidades que nomeiam. Pensar esse corpo, já materializado, questionando a materialidade do sexo e potencializando outras possibilidades de constituição dos gêneros, possibilita minimizar assimetrias e desigualdades. Faz parte do movimento feminista repensar as performances, questionando os processos de citacionalidade como resistência de uma repetição não inerte, sempre em movimento. A tarefa não consiste em repetir ou não, mas em como repetir, ou seja, por meio de uma proliferação radical do gênero, afastar as normas do gênero que facultam a própria repetição (BUTLER, 2003).

Do mesmo modo, como supõem os/as estudiosos/as *Queer* (CYSNEIROS, 2013; MAIA, 2013; COLLING, 2013; MISKOLCI, 2009; CÉSAR, 2010; BUTLER, 2003; dentre outros/as), é preciso questionar a produção dos saberes hegemônicos

⁹¹ “O feminismo deixou claro, ainda, que as feministas são capazes de inventar novos mundos, organizar de modo não-elitista, dar respostas diferentes das já conhecidas e que não satisfazem apenas a alguns setores sociais e sexuais. Mostrou que as mulheres podem criar novas ciências, novas formas de produção de conhecimento, - as epistemologias feministas, transversais -, pois as mulheres estão em todas as classes e grupos sociais, orientadas por agendas feministas, como observa Sandra Harding” (RAGO, 2015, p.12).

promovendo a desterritorialização da heteronorma e da homonorma, e engendrar a reterritorialização pela diferença, um devir ruptura, não normativo, devir alteridade (MAIA, 2013). Ao pensar práticas perturbadoras da normalidade, questionando saberes institucionalizados que rejeitam toda e qualquer diversidade, potencializamos as diferenças num movimento de reconhecimento. Para Braidotti (2002), a proposição de identidades nômades visa à renúncia a qualquer identidade fixa, uma rebelião de saberes subjugados. A partir das identidades nômades, pressupõe-se o empoderamento das diferenças, pensando figurações diferenciadas de sujeitos considerados em suas identidades complexas e multifacetadas.

Por isso, para a autora, aprender a pensar de maneira diferente sobre nossa condição histórica é essencial para nos reinventarmos, renunciando a pensamentos historicamente estabelecidos que têm fornecido a visão padrão de subjetividade humana (BRAIDOTTI, 2002).

Com base nessas constatações, ganharam expressão os questionamentos e as produções performáticas desta tese, visando à reflexão crítica e criativa acerca dos papéis de gênero (ou o processo de fabricação das identidades), promovendo-se análises e interpretações das possibilidades (provisoriedades) de se pensar a construção das subjetividades no contexto da Pós-modernidade. Propusemo-nos a verificar a proliferação de discursos acerca dos gêneros, visto que estes não são propriedade dos indivíduos, mas algo que se produz em nosso cotidiano, por efeito do discurso e, sendo assim, no e pelo discurso também está a possibilidade de resistência e de desestabilização do poder.

4.1 PAPÉIS DE GÊNERO (OU O PROCESSO DE FABRICAÇÃO DAS IDENTIDADES)

[...] se somos cegos, porque vemos tão facilmente a cegueira dos outros e por que razão é tão difícil aceitar a nossa própria cegueira? Porque julgamos ver plenamente o que só vemos muito parcialmente? E se assim é, de que vale sequer ver? (SANTOS, 2002a, p.226).

A pesquisa viabilizou o questionamento acerca das posições das jogadoras (participantes do RPG), objetivando promover desconstruções, descontinuidades e

desnaturalizações de significados e papéis assumidos em contextos específicos criados nas histórias, desmistificando contradições, para romper com a reprodução de discursos normalizadores, uma vez que em muitos aspectos somos cegos/as diante das realidades circundantes e/ou temos uma visão parcial das experiências cotidianas, o que impede a livre expressão e o posicionamento sem amarras e opressões. Podemos nos questionar: Se vivemos em um mundo cheio de violências, preconceitos e discriminações, de que vale então ver? Ou mais, se vemos que esse mundo está cheio de violências e exclusões de todo tipo e ainda assim continuamos reproduzindo tais valores excludentes, qual o sentido de ver? Ver e reproduzir? Ver e fingir que não vê? Ver e apesar de ver, continuar acreditando em visões limitadas de mundo?

No intento de alcançar os objetivos propostos, várias foram as realidades abordadas para proporcionar reflexões sobre as normas de gênero e seus consequentes processos de fabricação das identidades. Assim como temos em uma sociedade disciplinar o corpo controlado pela disciplina e o biopoder, produzindo corpos dóceis, também podemos pensar no corpo como um substrato de produção subjetiva, ou seja, novas formas de resistência e transgressão (FOUCAULT, 1997; CÉSAR, 2010), como são as possibilidades do corpo na arte, na performance, na representação de papéis.

A polifonia de sentidos (LESSA, TORTOLA, 2016) permite-nos ver que o mesmo aparato que constrói identidades não consegue fixá-las, pois existem linhas de fuga, práticas sociais reacomodadas, desestabilização de binarismos. Nessa perspectiva é que trabalhamos com as estórias criadas/interpretadas, considerando as potencialidades transgressoras/normalizadoras produzidas no contexto social da pesquisa.

Segundo Guacira Lopes Louro (2007b), uma noção ‘universal’ de gênero e sexualidade vem sustentando nossas práticas magnetizadas por um padrão binário e heteronormativo, legitimando em instituições como a escola apenas um modo adequado, legítimo e normal de feminilidade e masculinidade do qual decorre uma identidade sexual: a heterossexualidade, sendo considerados/as excêntricos/as – “*eccentric subject*”, termo cunhado por Teresa de Lauretis (1994) – todos/as aqueles/as que se afastam desse padrão. Diversas são as práticas e representações pautadas nesse projeto de identidade como norma.

As situações do jogo visaram reproduzir tais perspectivas no intuito de expor e/ou questionar o “padrão” e de verificar até que ponto os/as personagens enfatizariam a divisão e/ou indicariam alternativas a essas proposições. Apesar de haver uma norma, as falas das participantes evidenciaram momentos em que elas conseguiam se contrapor à mesma, repensando as situações de um outro ponto de vista.

A primeira descrição narrada se refere a um fato corriqueiro e recorrente, que legitima desigualdades de gênero. O/A mestre/a do jogo ambienta as jogadoras na situação de preconceitos com relação à mulher ao volante. Um policial observa uma das participantes estacionando e diz: “ah, até que para uma mulher ela dirige bem”. Seguem reações das/os personagens de Ártemis à cena apresentada:

Larissa - Ártemis: Parece simples, mas não é. Eu ia perguntar o que que exatamente diferencia, porque nossos membros corporais são iguais, a gente aprende a dirigir da mesma forma, o carro funciona tem os objetos lá, o volante o banco, se a gente tem dois braços e duas pernas iguais a ele e também dois olhos, o porquê que seria diferente, sei lá. Perguntaria se ele tem algum dado, uma pesquisa que diz que mulheres realmente dirigem pior que homens e o motivo, eu ia questionar porque ele está falando isso, se era um tipo de preconceito ou se ele tá falando isso com base em algo que existe mesmo, sei lá, dados.

[...]

Cecília - Ártemis: Ah, policial, você por trabalhar com pessoas, não sabe enxergar as coisas de forma mais diversificada. Sempre é com base em preconceito e machismo. Então ele já começa um trabalho com uma mente fechada, ele não consegue ver um pouco mais além, não sei, eu ia ficar revoltada.

A mesma situação foi apresentada às/aos personagens de Pandora. As reações foram as seguintes:

Isabelle - Pandora: Aí eu ia dizer pra ele: sou mais homem que você.

[...]

Lia - Pandora: Não seja machista, não é porque você é um homem e nós mulheres que você pode ser melhor que a gente.

Mestre: Ele diz assim: mas veja, eu fiz um elogio pra vocês e vocês tão me agredindo verbalmente, como assim?

Lia - Pandora: Não ouvi isso como um elogio.

Mestre: Como não? Disse que ela dirige bem!

Lia - Pandora: Com sarcasmo... dirige bem pra uma mulher, né...

Percebemos como esse aspecto relacionado a uma perspectiva machista é questionado por ambos os grupos. As personagens não aceitam a forma clichê como o policial se manifesta para se referir a mulheres ao volante. Uma das personagens interroga também se existe algum dado científico em que se baseia o policial para afirmar que homens dirigem melhor. Mas o apelo à sustentação científica também não é garantia de verdade, pois é fato que a ciência legitimou certos discursos cunhados como científicos que evidenciavam papéis de gênero arraigados em questões culturais.

Eliane Maio (2011) afirma que os diálogos entre a sexualidade [e o gênero] e o que diz respeito à ciência possuem extensa história marcada por conflitos e dúvidas. Há no que é alardeado como científico discursos que partem/partiram de versões e pontos de vista arraigados em crenças e visões de mundos próprios, baseados em valores dimensionadores das vivências e modos de afirmação identitária. Muitas verdades produzidas ao longo da história pautaram-se em discursos bíblicos e médico-psiquiátricos, os quais regimentaram corpos carregados por tabus, mitos e preconceitos, verificando-se que a cultura – ou certa noção de cultura – ditou normas em relação ao corpo. O modo de compreender as (in)capacidades da mulher para dirigir, bem como o questionamento sobre a existência de dados científicos comprovadores de tal compreensão são exemplos de postulados pseudocientíficos.

Como nos lembra Moreno (1999), a ciência já postulou diversos modelos que, em sua gênese, tiveram adesão incondicional dos/as cientistas e, com o passar do tempo, outras novas teorias e interpretações se encarregaram de os invalidar. Ou seja, a ciência constitui uma forma de interpretar o mundo em cada época histórica e não está isenta de preconceitos ideológicos. A discriminação contra a mulher e as características negativas que têm sido atribuídas a elas apoiaram-se frequentemente em concepções científicas profundamente influenciadas por preconceitos ideológicos, dos quais a ciência contemporânea também não está isenta. Fundamentos postos como científicos, mas que, de antemão, discriminem, convertendo-se em cúmplices de manipulações ideológicas, precisam ser questionados e desmistificados.

A História nos mostra como a sociedade é propensa a classificar, normatizar e controlar corpos com argumentos de higienização, eliminação dos/as diferentes, dos/as deformados/as física e psiquicamente, dentre outros. “Homossexuais,

deficientes físicos, loucos, gordos, judeus, mulheres, prostitutas: inúmeras classificações científicas formatam e sujeitam corpos em regimes pré-estabelecidos de verdade” (TVARDOVSKAS; RAGO, 2007, p.74).

Falácias como essas da cena, noções arraigadas culturalmente tomadas como correspondentes a verdades, têm sido cada vez mais questionadas, mesmo que ainda muitos/as reproduzam tais discursos baseados nas diferenças corporais para expor desigualdades sociais fundamentadas nos gêneros.

Como o/a sujeito/a entra em certos jogos de verdade⁹²? Por meio das relações entre poder e saber (FOUCAULT, 1997, 2004). O/a sujeito/a se constitui como louco/a ou não, como sujeito delinquente ou não, através de certas práticas, que são os jogos de verdade, práticas de poder. Essas práticas de si, nas quais os sujeitos se constituem de maneira ativa, não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura, sociedade e grupo social, propostos, sugeridos e impostos, como tais diferenciações. Essas relações de poder que fabricam jogos de verdade são móveis, reversíveis e instáveis, só podendo existir na medida da liberdade dos/as sujeitos/as, ou seja, é preciso que haja sempre pelo menos uma certa forma de liberdade. Mesmo que a relação de poder seja completamente desequilibrada, deve haver possibilidade de saída dessa relação, possibilidade de resistência (FOUCAULT, 2004).

Mas há efetivamente estados de dominação. Em inúmeros casos, as relações de poder estão de tal forma fixadas que são perpetuamente dessimétricas e que a margem de liberdade é extremamente limitada. [...] Nesse caso de dominação – econômica, social, institucional ou sexual –, o problema é de fato saber onde vai se formar a resistência (FOUCAULT, 2004, p.278).

Assim como Caetano (2014), entendemos o corpo como *lócus* central de produção e expressão da cultura, havendo nele identidades significadas e (re)elaboradas. A sociedade fabrica noções binárias de gênero que não só marcam o sexo, mas todo o restante, como o social, o político, o religioso, o cotidiano.

⁹² “A palavra ‘jogo’ pode induzir em erro: quando digo ‘jogo’, me refiro a um conjunto de regras de produção da verdade. Não um Jogo no sentido de imitar ou de representar...; é um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em função dos seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda” (FOUCAULT, 2004, p.283).

“Repetidamente praticadas, contadas e recontadas, estas relações vão ganhando a feição de ‘naturais’” (AUAD; LAHNI, 2013, p.120).

Como se pode observar nas obras de Foucault (1988, 1996, 1997), o sexo tem sido objeto de produções discursivas ancoradas nos discursos religiosos e científicos que definiram os rumos da sociedade. Mas também podemos perceber que os movimentos feministas têm dado sua parcela de contribuição para suprimir tais expectativas vinculadas a diferenças físicas e corporais, produzindo resistências e outras relações que proporcionam condições efetivas de participação igualitária na sociedade para homens e mulheres. Em relação às participantes da pesquisa, as reações imediatas de negação à possibilidade de submissão aos discursos pré-fabricados e continuamente reproduzidos configuram-se ato de resistência.

Todavia, algumas personagens, como no caso de Patrícia e Jaqueline – Pandora, ainda reproduzem prerrogativas de submissão, ao se situarem em contextos de aceitação à posição de ‘segundo sexo’, no tocante às tarefas domésticas. Na situação, elas são inseridas no questionamento sobre o modo como enfrentam a dupla jornada de trabalho sem o auxílio dos companheiros⁹³. Jaqueline (advogada) está com algumas amigas e expõe a sua situação de dupla jornada de trabalho, e Patrícia (médica) reforça o exposto, afirmando que o cuidado dos/as filhos/as sempre fica a cargo dela. A conversa das participantes continua na cena:

Patrícia - Pandora: Ela [Patrícia] fala que trabalha o dia inteiro também, mas ela tem uma criança dentro de casa, ela tem que cuidar, ela tem que dar todo amor, todo o carinho, e aquela criança que ela tem é uma criança adotada, né? Então, às vezes o marido não liga, fica lá no bar bebendo por não ser filho dele, mas ela não tá nem aí, ela pega e se esforça, se dedica, trabalha, e dá tudo do bom e do melhor. Não é porque ela... a filha ser adotada que ela vai deixar... ela faz a parte dela ali e não espera por ele.

Jaqueline - Pandora: [...] ela trabalha, o marido é engenheiro civil, então os dois têm uma profissão, ricos, eles têm dois filhos. Eu acho que, assim como ela, ele pode se divertir ela também pode. Então eles, tipo, ó professora, hoje eu posso ficar com as crianças e você pode se divertir com seus amigos, e a semana a gente pode sair juntos, (...) trocas de gentilezas (falas confusas).

Mestre: Mas ainda assim você se sente um pouco, éee, uma relação um pouco diferente porque na casa ele não ajuda.

Jaqueline - Pandora: Não ajuda nas tarefas?

⁹³ Foram citados só companheiros pelo fato de as personagens terem se construído com relacionamentos heterossexuais.

Mestre: Nas tarefas, ele cuida dos filhos, mas não ajuda em casa.

Jaqueline - Pandora: Mas a gente contrata empregada, eu não vou fazer tudo...

Nessa cena, duas situações são explicitadas. A primeira diz respeito à ausência dos homens, em muitos casos, nos cuidados da casa e dos/as filhos/as. E no quadro descrito, a conjuntura se complica, pois o marido sequer considera como filha a criança adotada, logo, exime-se de toda a responsabilidade acerca da educação da mesma. Emerge da situação descrita uma concepção de família frequente nos discursos, mas diversa da prática.

Tal concepção prepondera nas últimas discussões advindas do estatuto da família. O Projeto de Lei (PL) 6583/2013⁹⁴ que discorre sobre o Estatuto da Família e tramita no Congresso coaduna com um conceito bastante singular de família, oposta à concepção plural de famílias da contemporaneidade, pois define entidade familiar como “núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes” (PL6583/2013), excluindo, portanto, uniões homoafetivas e tantos outros arranjos familiares existentes em nossa sociedade. O documento propõe entre as justificativas para o projeto que “uma família equilibrada, de autoestima valorizada e assistida pelo Estado é sinônimo de uma sociedade mais fraterna e também mais feliz” (PL6583/2013). Considerando a situação exposta pela personagem, essa família equilibrada, feliz e com autoestima elevada não acontece, uma vez que o pai nem mesmo reconhece a criança como seu filho.

O fato fictício da pesquisa evoca o que se reproduz nos mais diversos cantos do país. Será mesmo que o núcleo homem e mulher garante o equilíbrio familiar? Entre os argumentos utilizados para justificar a redução de família a grupos resultantes da união entre homem e mulher, e conseqüente exclusão de famílias homoafetivas, está o da ‘geração de filhos/as naturalmente’. E no caso apresentado, de filho/a adotado/a? Essa família não é considerada família, segundo tal Estatuto? Há um longo caminho a ser percorrido!

Ao refletirmos sobre tais proposições que legitimam modelos universais, damo-nos conta de que elas não conseguem significar as relações estabelecidas no

⁹⁴ Disponível em: <http://www.neca.org.br/images/PL%206583-2013.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

contexto pós-moderno e, além disso, em muitos aspectos, reproduzem relações desiguais associadas a papéis de gênero.

Patrícia, apesar de reconhecer a sua situação, não questiona esse processo de submissão e abandono com relação ao cuidado da filha, permanecendo em um casamento que não envolve companheirismo e atitudes de respeito e compreensão. Muitas mulheres se submetem a tais situações, mantendo o *status quo* de subordinação e manutenção de um casamento/família (enquanto instituição) (PERROT, 1991; FURLAN; MULLER, 2013) mesmo que, de fato, não exista afeto e consideração, descaracterizando-se os laços essenciais do que consideramos ser família⁹⁵.

A segunda situação remete-nos às diferenças quando consideramos mulheres 'pobres' e 'ricas'. Se a personagem tivesse sido construída no contexto de uma família de baixa renda, a situação da mulher seria diferente, visto que ela não teria como saída a contratação de uma empregada doméstica (profissão também ainda destinada à mulher) para atender a demanda decorrente dos afazeres domésticos. Ávila e Portes (2012) apontaram a diferença quando consideramos o quesito classe social. Pontuam que, para as mulheres das camadas populares, desempenhar a tripla jornada de trabalho (trabalho remunerado, doméstico e estudos) não é tarefa simples, pois é difícil conciliar diferentes tempos/espacos, além de esse expediente ser extremamente desgastante.

Nas famílias das camadas populares é um fato comum as meninas assumirem responsabilidades como o trabalho doméstico ainda na infância. [...] As meninas passam por uma espécie de "treinamento" que, na maior parte das vezes, logo as fará seguirem o mesmo rumo profissional que grande parcela das mulheres das camadas desfavorecidas: a entrada no mercado de trabalho pelo emprego doméstico (ÁVILA; PORTES, 2012, p.817).

⁹⁵ Adotamos o modelo de família explícito por Maria Rita Kehl (2003, p.5): "[...] sabemos que todos os 'papéis' dos agentes familiares são substituíveis – por isso é que os chamamos de papéis. O que é insubstituível é um olhar de adulto sobre a criança, a um só tempo amoroso e responsável, desejante de que esta criança exista e seja feliz na medida do possível – mas não a qualquer preço. Insubstituível é o desejo do adulto que confere um lugar a este pequeno ser, concomitante com a responsabilidade que impõe os limites deste lugar. Isto é que é necessário para que a família contemporânea, com todos os seus tentáculos esquisitos, possa transmitir parâmetros éticos para as novas gerações". Ou mesmo pelo verbete reconfigurado do dicionário Houaiss, que afirma ser família o "núcleo social de pessoas unidas por laços afetivos, que geralmente compartilham o mesmo espaço e mantém entre si relação solidária" (TEIXEIRA, 2016, web).

Dessa forma, no que se refere à distribuição mais igualitária das tarefas cotidianas na esfera doméstica entre homens e mulheres, há uma série de contradições, pois mesmo que os homens aumentem sua participação nas atividades domésticas fortemente associadas às mulheres, como é o caso do cuidado dos/as filhos/as, a importância dada a esse trabalho é ínfima. Na estrutura patriarcal e machista que compõe o pensamento de grande parte da população, para os homens, o trabalho doméstico consiste em uma atividade acessória, enquanto para as mulheres, essas tarefas assumidas no lar e fora dele são centrais e organizadoras da identidade feminina.

À medida que aumenta o nível de consciência de mudança nos papéis, cobrando uma divisão mais igualitária de tarefas entre homens e mulheres na família assim constituída, a realidade tende a ir se alterando, porém muito lentamente, predominando ainda a ideia de que trabalho de casa é trabalho de mulher. E neste quesito, entre as próprias mulheres, diferentes relações vão sendo estabelecidas quando consideramos mulheres de contextos sociais diversificados (BRUSCHINI; RICOLDI, 2012). Para Louro (2007c), é preciso que se tenha em conta que toda rede de pedagogias culturais, familiares e religiosas, mesmo que aparentem ser inocentes e democráticas, contribuem para construir identidades, práticas e estereótipos com seus gestos e discursos ‘tolerantes’ e de concessões que mantêm determinados sujeitos e práticas em lugares e funções socialmente demarcadas como ‘naturais’ a esse ou àquele gênero, classe ou quaisquer demarcadores sociais.

Dentro do tema da submissão feminina, outra situação é explorada com as/os personagens de Ártemis, em relação à impossibilidade de retorno aos estudos. Cecilia encontra uma amiga e durante a conversa consideram as perspectivas de futuro. A amiga confia-lhe que gostaria de retornar aos estudos, mas não é possível em decorrência da proibição por parte do marido. O diálogo transcorre da seguinte forma:

Cecília - Ártemis: Não, amiga, mas você não pode pensar assim, não pode deixar que ele controle você. Porque como assim, “meu marido não deixa”? Você tem a sua vida e ele tem a dele. E vocês são casados, mas não dono um da vida do outro, né, então se ela quer estudar, ela pode estudar e realizar o sonho dela.

Mestre: ela fala assim: mas é complicado também, porque daí eu vou ter que estudar e chegar em casa, limpar casa, fazer comida pro

meu marido, deixar comida feita pra ela na hora que ele chega do trabalho.

Cecília – Ártemis: mas ele também tem que se mexer, não é assim tudo na mão, têm que ser divididas as tarefas de casa, senão ela não consegue fazer nada que ela quer. Ela tem que se organizar junto com ele, conversar e dividir as tarefas, porque se ela vai arrumar um compromisso de estudo ela tem que se dedicar a isso também.

Mestre: Não, mas tadinho, ele tem que trabalhar o dia inteiro e chega cansado, né. E também ele não foi estimulado a isso, ele não sabe cozinhar e lavar, limpar casa, não é coisa de homem, você sabe que não é.

Cecília - Ártemis: ah, mas todo mundo aprende. E não é coisa de mulher também não, que isso, ele tem que aprender e todo mundo trabalha no contexto atual, então só porque ele trabalha ele não pode fazer as atividades domésticas? Se for dividido, fica bom pra todo mundo e aprende, não tem serviço que é de mulher e de homem.

A cena contrapõe duas personagens. Com relação às divisões de tarefas e ao papel da mulher na sociedade, Cecília problematiza noções de submissão da mulher aos pressupostos de uma sociedade que legitima ‘papéis sociais’ generificados, considerando que na sociedade homens e mulheres trabalham fora e podem assumir as obrigações domésticas de maneira igualitária. Ávila e Portes (2012), ao problematizarem a tripla jornada de trabalho – incluindo-se nesta jornada os estudos –, afirmam que a complexidade das múltiplas atribuições diárias vivenciadas pelas mulheres e a situação de vulnerabilidade econômica provoca circunstâncias desfavoráveis, ocasionando na vida de muitas delas o retardamento e até impedimento do sucesso escolar.

No entanto, as autoras também constatam na pesquisa que mesmo havendo dificuldades, muitas mulheres têm resistido a esse processo de apagamento e desestímulo e, enfrentando as pressões estigmatizantes de uma sociedade patriarcal e machista ainda presente, seguido adiante com suas aspirações. Para as autoras, “sentem-se divididas entre o trabalho doméstico, a profissão e os estudos, mas se negam a ter que escolher entre isto ou aquilo; na verdade, estão escolhendo isto e aquilo” (ÁVILA; PORTES, 2012, p.829).

Além das questões que suscitam questionamentos sobre a submissão feminina no âmbito doméstico, Ellena – Ártemis protagoniza cena relativa à mercadorização do corpo feminino como objeto de consumo, sobretudo em espaços midiáticos. Ellena - Ártemis é uma fotógrafa e está lançando uma campanha de marca de cerveja. Observando o *outdoor* em que a sua campanha está sendo

exibida, nota a indignação de uma mulher que estava passando no local: Mestre: “Olha que absurdo, a mulher sempre tratada como mercadoria nessas propagandas” (FIGURA 8).

Ellena - Ártemis: Eu falaria pra ela que realmente é um absurdo e pediria desculpa porque fui eu que tirei essa foto, tava precisando de dinheiro. Aceitei fazer esse trabalho, mas eu não concordo com ele. Infelizmente eu tenho que me alimentar e acabei fazendo esse trabalho, né. Isso é revoltante.

Mestre: Ela fala: Isso aí todo mundo fala que é revoltante, mas todo mundo faz. A gente não vê gorda na TV, não vê negro, né. Se a gente vê é muito pouco, né. Sempre a mulher tem que ser mercadoria.

Ellena - Ártemis: É como se fosse... a gente é educado desde criança sobre a questão da estética pra enxergar o que é belo e o que não é. E só vão vender, se agradar aos olhos do público. Então não é uma questão só do... da cabeça de quem está fazendo marketing, é de quem conhece o gosto, inclusive eu ou você, se olhar uma propaganda de roupa, se não estiver agradando aos nossos olhos a gente não é atraído, então não é culpa só de quem está fazendo a propaganda, é culpa da educação que a gente teve pra olhar o que é belo e o que não é. Então a gente aprendeu que isso é belo, que isso tem que estar lá, pra agradar aos nossos olhos.

Mestre: E ela olha pra você e fala assim: Mas propaganda de roupa nunca me agrada, mesmo, nunca tem uma mulher com um corpo igual ao meu. Se fosse tirar foto da cerveja pra agradar, coloca só da cerveja, parece que a mulher vem junto.

Ellena - Ártemis: é porque o público é na maioria masculino. E sabendo disso, eu tinha razão. A mulher para atrair o público masculino. Não que isso seja legal, mas é real.

Mestre: Ela diz: mas mulher também bebe cerveja.

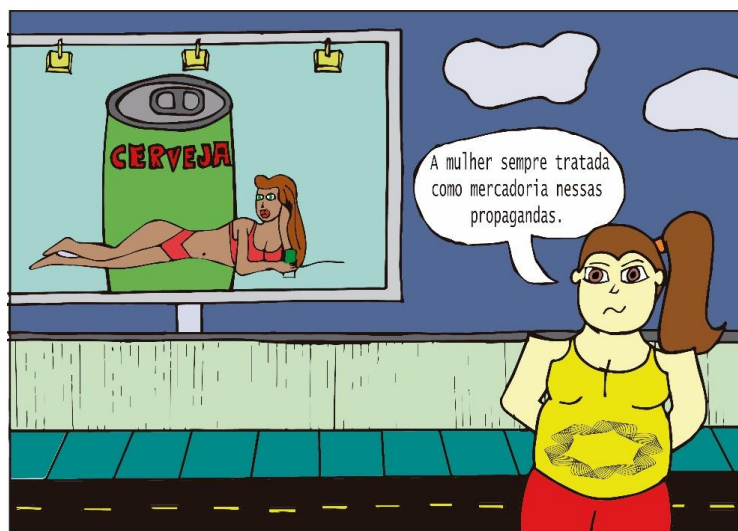
Ellena - Ártemis: Sim, mas isso ainda não foi incorporado, mas logo logo vão começar a colocar os homens também, porque hoje as mulheres estão bebendo cada vez mais.

Mestre: Então espero que seja diferente, que não seja o corpo da mulher ou o corpo do homem que esteja sendo vendido.

Ellena - Ártemis: ah, mas eu acho que não muda. Eu acho que não muda, porque eles vão vender. Não muda. [incompreensível] Então, por questões de dinheiro e de lucro, admite que não tem poder.

Ellena, em suas arguições, reproduz o mesmo viés corporativo e mercadológico que em muitos aspectos acaba por legitimar a crença de que o corpo feminino (e também o masculino) pode(m) ser usado(s) como uma mercadoria.

Os padrões de beleza giram em torno dos corpos, sobretudo do corpo feminino, que deve ser magro, belo, delicado, leve, ou malhado evidenciando a constituição corporal feminina, quando forte ou resultante de atividade física. Há preconceitos intensos na sociedade em que vivemos com relação ao corpo gordo.

FIGURA 8 – PROPAGANDA DE CERVEJA

Fonte: autora (2014).

O corpo, nesse contexto de mercadorização, passa de sujeito a objeto. Os corpos se tornam publicidade, vendendo produtos, objetos e, especialmente, ele próprio. Vivemos uma disfarçada ditadura da beleza (AGRICOLA, 2011) – ou não tão disfarçada assim, como demonstra Fernanda Magalhães (2010, p.107):

na cultura contemporânea, a supremacia do olhar e da visualidade prevalece sobre os outros sentidos. [...] Os corpos de carne, sangue, ossos, água e gordura são substituídos, cada dia mais, por outros formados por hormônios, suplementos alimentares, anabolizantes, silicões, chips internos, fios de ouro e próteses. Corpos construídos e que são sinônimos de beleza, força e saúde. [...] Novas inserções substituem nossas carnes e mentes e são capazes de transformar até nossa essência mais íntima.

Essa percepção se insere no cenário das transformações socioculturais contemporâneas que ultrapassaram a narrativa histórico-dramática, transformando o corpo feminino de símbolo recatado e subjugado aos interesses do “sistema ocidental-cristão-patriarcal” (BORGES, 2012, p.1) para corpo idealizado, sexual, provocante, cuja atitude traduz o sucesso estético do mercado, como apresentado por Ellena.

Percebemos como estão presentes nas performances das personagens a performatividade inerente à constituição identitária, visto que em diferentes momentos há a reprodução de uma lógica que afirma certos aparatos constitutivos na apropriação cultural e na reprodução dessas identidades performativamente

limitadas a certos padrões, como a valorização excessiva de um modelo corporal e/ou o modo como as mulheres reafirmam, nas cenas, certos requisitos de feminilidade a serem alcançados.

Trata-se de sistemas que conformam e catalogam corpos como questões políticas. Para Foucault (2000), o corpo está mergulhado no campo político, envolto por relações de poder que se apoderam dele e, a partir de uma tecnologia política do corpo, investem, marcam e exigem signos. O culto ao corpo que hoje vivenciamos gesta-se como uma moral das aparências, com a valorização dos corpos enxutos e em forma, sendo o excesso rejeitado e visto como resultado de displicência e de falta de cuidado (GOELLNER, 2007). Nas palavras de Foucault (1997, p.147), “fique nu... mas seja magro, bonito e bronzeado!”.

Na contramão desse cenário, existe a resistência, existem outras proposições que se proliferam, performances em ação e que, neste caso, procuram subverter a ordem do discurso. Magalhães (2010) conta sua experiência acerca das possibilidades da arte e da performance para extravasar as contenções do corpo, “o corpo de mulher gorda, meu próprio corpo, negado e excluído [...]” que a levava a sofrimentos sucessivos e excludentes em certa altura de sua vida.

Um corpo fora do padrão deve ser contido, assim, a certa altura da vida parei de encenar e de dançar. Esta contenção extravasou-se pelo trabalho fotográfico, através do corpo, em suas performances. [...] A performance surgiu como necessidade de expressar pelo corpo, buscando deixar transbordar minhas faces submersas. Extravasar é assumir esta linguagem como arte e como vida. As dores transformaram-se pelo trabalho (MAGALHÃES, 2010, p.94).

Como expõem Tvardovskas e Rago (2007), políticos e feministas, esses trabalhos artísticos denunciam e rejeitam as classificações pretensamente científicas e normativas, que aprisionam o corpo feminino sujeitando-o aos padrões de beleza estabelecidos, como também questionam as estruturas arraigadas pelas ciências que se consolidam no direito de erigir-se como saber absoluto e detentor de poder(es). Contestar o padrão de corpo positivando elementos da subjetividade do corpo da mulher gorda promove criticamente debates para discutir problemas sociais e individuais, como a obesidade, anorexia e autoestima, além de questões como gênero e sexualidade. Resistências semelhantes são possíveis através das

performances com o RPG, como temos demonstrado nas abordagens e problematizações desta tese.

No transcurso do jogo, em determinado momento os/as personagens são levados/as à cena da escola na qual iriam desenvolver o projeto social. Cada personagem dirige-se a uma atividade promovida pela escola, para efetivar sua participação propondo mudanças. As cenas protagonizadas pelos/as personagens desenrolam-se sobre os temas: brinquedos, cores e papéis sociais de meninos e meninas, provocando reflexões acerca de tais diferenciações.

Luana ficou responsável pelas atividades da Educação Física, juntamente com o/a professor/a regente da disciplina. As atividades objetivavam à participação de todos/as, independentemente de gênero. Ao iniciar um jogo de futebol, um menino se dirige a Luana e afirma que a atividade em proposição era de menino, e como ela não era menino deveria ser “sapatona”. Decorre-se o diálogo:

Luana - Ártemis: [...] ‘por que você acha que ela é sapatão?’ e ele falaria ‘porque ela está jogando bola, né, e daí menina não joga bola’ e eu falaria, ‘mas porque você acha que menina não pode jogar bola? Bola é só de menino? Não, menina pode jogar bola também. Menina pode jogar qualquer esporte, qualquer jogo, não tem essa. Não tem futebol feminino? Tem, e elas são mulheres não são homens jogando, são mulheres. Então não existe essa coisa de que menina não pode jogar bola’. Eu explicaria isso pro aluno.

Nesse momento da cena, o aluno a questiona, afirmando não existirem campeonatos femininos de futebol transmitidos na mídia, e isso seria um sinal de que não é um esporte para mulheres. Além disso, pergunta para Luana se ela conhece nomes femininos do futebol, e ela não sabe responder, justificando tal fato por não gostar de futebol. O aluno diz prontamente que ela não sabe e não gosta de futebol “porque é mulher” (MESTRE). Novamente Luana tenta se explicar:

Luana - Ártemis: Não... Risos... aí não sei o que eu falaria... existe mulher que gosta de futebol, eu sou uma mulher que não gosta de futebol. Existe gente que gosta, só porque eu não gosto...

Mestre: “Então, sapatonas”.

Risos

Luana - Ártemis: Não, não sou sapatona. Porque eu sou casada. Tenho filho. (Outra participante diz: “Não, ele falou as que gostam”). Ah, as que gostam que são sapatonas? [alívio] Não, claro que não. Nada a ver, aí eu voltaria de novo a explicar que o futebol não é necessariamente um esporte masculino. Não tem que ser só pra

homens jogar ou só pra homens gostar porque também tem mulheres que gostam de futebol e não são sapatonas.

Instantaneamente, diante da afirmação de que mulheres que jogam futebol são lésbicas, Luana, em aparente situação de desconforto – acreditando que a afirmação voltasse a ela –, bruscamente nega a afirmação de que ela fosse ‘sapatona’, reafirmando sua vida de casada e com filhos/as. Percebemos na maneira com que a personagem se ‘defende da acusação’ a demonstração clara do constrangimento experienciado por ela, ao justificar rapidamente a sua sexualidade heterossexual para que não pudesse gerar qualquer dúvida. Ser chamada de lésbica ou de sapatão “[...] é algo que ainda soa como rótulo e pode ser utilizado como insulto fundamentado na interpretação negativa de comportamentos, atitudes e posturas consideradas não adequadas para o que se espera do feminino, a partir de relações de gênero tradicionais” (AUAD; LAHNI, 2013, p.122).

Ser lésbica é algo ruim, que precisa ser negado. Essa é a percepção tornada visível por Luana (formulada a partir de suas atitudes). Para que ela pudesse defender o futebol como um jogo com possibilidades para mulheres, foi necessário afirmar que a heterossexualidade, como norma, também é encontrada em mulheres nesse jogo e, portanto, é passível de ser praticado por mulheres. Percebemos como os corpos são marcados por modelos centrados no sexo biológico e desdobrados em sexualidade, em esferas particulares submetidas aos sentidos circulantes no social. Essa perspectiva penetra fundo no campo de saber sobre o sexo, o corpo e o gênero (NAVARRO-SWAIN, 2013), ocasionando a imposição de imagens binárias de sexo, da qual a heterossexualidade, como prática normativa e naturalizada é constitutiva – *sex/gender/system* (DE LAURETIS, 2004).

E o diálogo continua, com a criança afirmando que provavelmente essas mulheres tenham que tomar medicamentos (suplementos, bomba e hormônios masculino), pois essa não seria uma coisa natural, visto que mulheres seriam biologicamente mais frágeis.

Mestre: Não é natural ela ter que jogar, porque se não ela não tinha que tomar essas coisas.

Luana - Ártemis: Então ela não pode jogar nada? A mulher? Você acha que mulher não pode jogar nada?

Mestre: Pode, jogo de mulher.

Luana - Ártemis: E qual é o jogo de mulher?

Mestre: Ginástica, a mulher não tem que tomar nada. Balé.

Luana - Ártemis: Você acha que não? Você acha que a mulher não toma nada. Ah, toma... risos... Não, eu não acho que a mulher pra... deixa eu pensar... que existe esporte de mulher e de homem, claro que têm alguns esportes que, as vezes, os homens se dão melhor por causa da força, da estrutura, tudo bem, mas não quer dizer que a mulher também não possa desenvolver essa musculatura que ela não possa realizar esse tipo de esporte.

Mestre: Aí ele fala assim: mas você é médica, você mesma tá falando que mulher tem menos força. Então, por que elas vão jogar futebol?

Luana - Ártemis: Mas por que elas não poderiam jogar futebol?

Mestre: Porque elas têm menos força.

Luana - Ártemis: Mas ela vai jogar com outras mulheres também, isso não impede elas de jogar futebol.

Mestre: Ele olha pro campo, e têm umas meninas jogando com meninos e fala: Ah, então por que elas estão jogando com os meninos?

Luana - Ártemis: Ah, porque ela quer... risos... porque ela quis jogar com os meninos. Não tem problema, mas ela tem que entender que os meninos talvez tenham um pouco mais de força que ela e podem, as vezes, machucar ela.

Mestre: Ah, então, eu acho que ela tá jogando com os meninos porque é sapatona.

Luana - Ártemis: Eu não acho isso. Eu acho que você deve pensar também, que não deve pensar desse modo. Se você fosse jogar algum jogo que geralmente as meninas brincam, você seria gay também?

Mestre: Mas eu não jogo o jogo que as meninas jogam.

Luana - Ártemis: Mas e se você jogasse? Elas sabem jogar, mas você poderia jogar também.

Mestre: E ele olha numa outra quadra, tem uma quadra que as meninas estão jogando vôlei. E ele fala assim, olha lá, tem um menino jogando vôlei, ele é gay.

Luana - Ártemis: Ele não é gay. Não. Quem falou que o vôlei é de menina? O vôlei exatamente, também tem o vôlei para meninos, é... vôlei de homens e mulheres, e pode jogar junto também, não tem problema. A questão que eu falei da força do futebol é que, não é que o certo seria, mas a gente sabe que existe uma diferença entre os homens e as mulheres com certeza, pela sua estrutura, agora, não que uma mulher não seja impedida de jogar num jogo de futebol que só tenha homens. Não é problema.

Mestre: Nesse momento, ele para de falar. A menina está do seu lado, a menina olha pra você e ela fala assim: Ah, mas não tem essa diferença a Marta é mais forte do que muitos homens.

Luana - Ártemis: mas todos os homens que jogam bola?

Mestre: Ela é mais forte do que muitos homens que jogam bola.

Luana - Ártemis: Mas ela lutou pra isso. Ela fez academia, ela se desenvolveu pra chegar a esse ponto. Biologicamente, os homens de certa forma são mais fortes do que as mulheres.

Esse diálogo demonstra como estão arraigadas em nossa cultura concepções deterministas que se utilizam de justificativas biológicas para subsidiar desigualdades sociais, como as falas relacionadas ao destino biológico das mulheres. Andrade (2011),⁹⁶, discorre sobre as consequências do determinismo biológico⁹⁷ na reprodução de estereótipos e preconceitos, demonstrando que diversas pesquisas da neurociência e da biologia do desenvolvimento comprovam falhas, com métodos pouco confiáveis e brechas, além de desconsiderar os demais fatores, como interação e ambiente. Para o autor, o determinismo biológico se desdobra em importantes repercussões sociais, na medida em que argumentos biologizantes são utilizados para desqualificar as mulheres, além de reforçar ideias racistas. Como salienta Louro (2007a, p.20-21, grifo da autora), nessa posição estão

[...] aqueles/as que justificam as desigualdades sociais entre homens e mulheres, remetendo-as, geralmente, às características biológicas. O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem "científica", a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — e *justificar* — a desigualdade social.

Outras perspectivas são possíveis quando nos contrapomos à visão centrada na argumentação determinista, visto que ela contribui para legitimar, mesmo que por interesses ideológicos, certas desigualdades oriundas de justificativas biológicas. Nessa concepção, a diferença biológica entre corpos masculinos e femininos é usada para justificar a diferença socialmente construída entre os sexos, e que

⁹⁶ Não iremos nos aprofundar no assunto, no entanto, para mais informações, consultar ANDRADE, Francisco Leal de. **Determinismo biológico e questões de gênero no contexto do ensino de biologia:** representações e práticas docentes do Ensino Médio. 2011. 252 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador – UFBA, 2011.

⁹⁷ Entende-se por determinismo biológico o conjunto de teorias segundo as quais a posição ocupada por diferentes grupos nas sociedades – ou comportamentos e variações das habilidades, capacidades, padrões cognitivos e sexualidade humanos – derivam de limites ou privilégios inscritos na constituição biológica (CITELI, 2001, p.134). O determinismo biológico [...] sustenta que as normas comportamentais compartilhadas, bem como as diferenças sociais e econômicas existentes entre os grupos humanos principalmente de raça, classe e sexo derivam de distinções herdadas e inatas e que, neste sentido a sociedade é um reflexo fiel da biologia (GOULD 1999, p.4).

mantém o homem no lugar de dominador, exercendo papéis superiores graças às suas habilidades e comportamentos biologicamente determinados. Assim, perceber o modo como a ciência pode atuar reforçando preconceitos de gênero é fundamental para que estratégias sejam criadas no sentido de desmistificar a chamada “verdade científica”/absoluta e o poder do/a cientista. Representações sociais, muitas vezes construídas sob a chancela de estudos científicos pouco questionados sobre seus aspectos metodológicos e ideológicos, revelam estereótipos sexistas que inferiorizam e subjagam a mulher à dominação masculina, refletindo uma ordem social patriarcal que deve ser questionada (ANDRADE, 2011).

Silvana Vilodre Goellner (2007) ressalta que ao enfatizar a dimensão cultural do corpo não se nega a materialidade biológica, ou seja, não se confere a essa materialidade a centralidade na definição do que seja corpo, e nem se toma a biologia como definidora de lugares atribuídos aos diferentes corpos em diferentes espaços sociais. Não é pela biologia que se justificam determinadas atribuições culturais, como outrora foi comum no pensamento ocidental moderno e ainda é em algumas perspectivas contemporâneas de análise do corpo. Ao afirmar diferenças essenciais nas capacidades de homens e mulheres, Luana - Ártemis reproduz estereótipos, fator que deve ser questionado visando à não promoção e manutenção dessas estruturas e papéis sociais legitimados em contextos desiguais.

A cultura produzida para a infância é altamente coerente com a tradição histórica de diferenciação entre os gêneros, veiculando discursos que podem produzir efeitos de verdade. Certas noções e construções padronizadas das identidades seguem marcas físicas-biológicas – que seriam culturalmente irrelevantes se delas não tivéssemos extraído uma série de supostas essências e verdades sobre as identidades sociais das pessoas e seus corpos sexuados (FURLAN; MÜLLER, 2013). Práticas e expressões diferenciadas de gênero são promovidas e, em muitos casos, como na situação hipotética da estória, mantêm-se nos destinos generificados, como apreendemos na cena interpretada por Cristiane - Ártemis, a qual procura quebrar essa lógica. Ela percebe que um menino tenta entrar na aula de ginástica e é impedido pelas alunas e pela professora. Defendendo a participação da criança, Cristiane é questionada sobre a vestimenta que, para propiciar o movimento livre das meninas, era justa no corpo, e isso evidenciaria a genitália do menino, podendo ser constrangedor.

Cristiane - Ártemis: Mas não existe uma forma de usar tapa-alguma-coisa pra não mostrar? Tem isso, não tem? Pra ele não ficar muito... porque até mesmo se ele estivesse perto de meninas ou de meninos seria constrangedor pra ele usar alguma coisa muito colada e que ali não mostraria sua genital. Mas não é questão de atingir o outro ou de proibir ele de fazer o que ele quer. [...] não é justo privar alguém de fazer o que quer, somente pelo seu sexo.

Nessa afirmação, observamos como há um controle dos corpos, certo disciplinamento para que se mantenham padronizados. No caso das meninas, não há problema em que seus corpos fiquem em evidência, visto haver um incentivo cultural à feminilidade em todos os aspectos corporais e comportamentais, e as formas femininas são consideradas belas, menos expostas de um certo ponto de vista. Já para os meninos, deve haver um extenso controle de sua gestualidade. Meninos e meninas incorporam muitos gestos, posturas, falas e disposições que se encaixam ao corpo que possuem, em consonância com aquilo que é socialmente entendido como naturalmente adequado, por exemplo, considerando-se no caso das meninas, o corpo circunscrito a espaços fechados e à reprodução da vida familiar e doméstica. Dessa forma, não apenas as mulheres aprendem a ser submissas, mas também os homens são vigiados na manutenção de sua masculinidade (FURLAN; MÜLLER, 2013).

Na proposição seguinte, Henrique - Ártemis, personagem que na escola ficou incumbido de participar das atividades do balé, recebe uma menina transexual, que gostaria de iniciar a prática da dança. Esse episódio culminou no questionamento de uma mãe de aluno acerca do fato de esse “menino” estar praticando a modalidade. Ela deseja a Henrique que não tenha filhos nessa dança, por ser ‘coisa de menina’. O personagem prontamente responde que não haveria problema algum, visto ser uma possibilidade que como qualquer outra se deve pautar na escolha da criança, não estando associada à sexualidade, bem ao contrário do que explicitou a mãe ao dizer que seu filho não praticaria balé por ser heterossexual. Em seguida argumenta: Henrique – Ártemis: “Eu apoio, acho normal, bacana e lindo de ver”.

Há um imaginário social hegemônico que preside a modelagem e a utilização dos corpos segundo um controle e disciplina, instituindo o lugar dos corpos nos acontecimentos, encadeando e propagando estratégias e táticas de prescrições sociais, interpelando a própria construção desses corpos sexuados, sobre os quais se instalam expressões de gênero. A heterossexualidade compulsória aparece como

um mecanismo regulador de práticas e definição de papéis restritos aos desenhos morfológicos e genitais (NAVARRO-SWAIN, 2009). No entanto, ao ‘ignorar’ essas prerrogativas, Henrique – Ártemis possibilita, em sua prática educativa, a vivência livre da criança para a escolha de atividades que, independentemente da sua constituição física, levem em conta o seu desejo.

Em outra cena do jogo, Ellena - Ártemis ficou incumbida de realizar atividades no parque com as crianças. Havia um menino andando de skate sob o olhar vidrado de uma menina sentada à beira da escada. Ao perceber que era observada, a menina exclamou: “Ah, eu queria tanto andar de skate, mas a minha mãe disse que é coisa pra meninos” (MESTRE).

Ellena - Ártemis: bom, eu falaria pra ela que a mãe dela estaria equivocada, porque pra andar de skate, pra fazer qualquer tipo de esporte, ela tendo as duas perninhas dela, ou até tendo uma só ela anda. Então, eu falaria pra ela, “por que você não anda aqui na escola? Sua mãe não está vendo, ela não vai brigar com você. Aproveita, pode ser feliz”.

A garota aproveita a oportunidade dada e vai brincar, mas nesse momento a mãe chega e percebe que a filha está no parque brincando. Irritada com a situação, questiona-a e descobre ter havido incentivo, resultando em desobediência por parte da filha. Dirige-se a Elena, pedindo-lhe satisfação:

Ellena - Ártemis: [...] ela tava com vontade e skate é um esporte bacana, seria interessante, se ela tem vontade, ela tem que ir atrás, se desenvolver e se ela quiser um dia participar de um campeonato, seria interessante pra ela. [...] ela [mãe] não tem que mandar na vida da filha dela, apesar dela ser a mãe, se a filha tem vontade de aprender e ela está em uma escola, é esse o ambiente. Pra ela aprender o que ela tem vontade. Se a escola proporciona isso, ela não pode cortar a vontade da filha dela de aprender. Ela não está fazendo nada de errado [...].

Por muito tempo, atividades corporais e esportivas, como a ginástica, os esportes e as lutas, foram contraindicadas para as mulheres porque poderiam ser prejudiciais à sua natureza feminina, considerada mais frágil, segundo argumentos de cunho biológico (GOELLNER, 2007). “O corpo é uma realidade biopolítica” (FOUCAULT, 1997, p.77), e como tal, era preciso controlá-lo, sobretudo o corpo dócil da menina. Contudo, sendo o corpo uma construção social, cultural e histórica, não há razão para a manutenção de olhares do passado e do presente que visem

manter a naturalização desses corpos de maneira binária e dicotômica. É imperativa a desnaturalização de tais corpos de forma a evidenciar os diferentes discursos em diferentes tempos e espaços, pois esses discursos designaram trajetórias diferenciadas e desiguais. Ao afirmar que a criança tem o direito de brincar com aquilo que lhe faz bem, Ellena - Ártemis constrói possibilidades igualitárias para as práticas corporais e esportivas.

No jogo, várias são as situações de questionamento às normas de gênero, como esta apresentada para Dinho - Ártemis. Algumas crianças brincavam com bolas coloridas e, ao receber uma bola rosa, um garoto se recusa a utilizá-la por considerá-la de menina, e imediatamente tenta se apropriar do brinquedo de uma menina, pois este era azul. Transcorre-se um diálogo de Dinho – Ártemis com a criança, no intuito de convencê-la de que não haveria problema algum em realizar as atividades com a bola rosa – um brinquedo como qualquer outro. No entanto, o menino insiste na recusa e trava-se um debate acerca das cores - “Ah, professora, mas você fala isso porque você é sapatona e pode brincar com a rosa e com a azul” (MESTRE). Dinho - Ártemis retruca: “Ah, não eu não sou sapatona, eu sou um homem e eu brincaria com a bola rosa, eu pegaria a bola rosa e brincaria pra ele ver que não tem problema”. A criança questiona-o acerca do sexo com que nasceu e dos papéis socialmente atribuídos a Dinho, e este procura desconstruir tais padrões.

Entretanto, as normas de gênero estão naturalizadas de tal modo que, ao defender-se da acusação do aluno quanto a ter usado rosa quando era criança, por nascer menina, Dinho - Ártemis reforça essa naturalização: “As minhas coisas eram rosa porque os meus pais não sabiam que na verdade eu era um homem, eles pensaram que eu era uma mulher [...]. Tanto que minhas coisas eram rosa, mas eu era um menino”.

Após o desenrolar da conversa e a intervenção da pedagoga na situação reforçando tais estereótipos, Dinho – Ártemis pontua: “[...] a escola não pode reforçar esse tipo de situação que a gente vê todo dia, né, isso é de menino e isso é de menina, porque a escola é um único espaço que tem uma possibilidade de tentar mudar, se ficar reforçando, sei lá”.

Como afirma Goellner (2010), o corpo é educado por meio de processos contínuos e minuciosos, conformando formas de ser, de parecer e de se comportar. Educa-se o corpo na escola, na religião, na mídia, na Medicina, enfim, todos os espaços de socialização constroem recomendações acerca do vestuário,

alimentação, comportamento, aparências, gestos, movimentação, dentre outros. Essa divisão binária de cores, como explicitado no exemplo, é um demarcador de gênero, na medida em que a partir dessa primeira designação todos os papéis sociais diferenciados e generificados são/devem ser reproduzidos.

Na escola de Ruth – Pandora, protagoniza-se outra situação de padronização de atividades e brinquedos separados por gênero. Na situação, um menino está na brinquedoteca da escola e escolhe uma boneca para brincar e, dada a sua escolha, sofre *bullying* dos/as demais colegas, ao ser chamado de ‘viadinho’.

Ruth - Pandora: [...] não pode ser separado boneca pra menina e carrinho pra homem porque o papel da mulher e do homem tem que ser junto. A mulher faz muita coisa de homem, o homem também faz muita coisa de mulher, não pode ter essa distinção.

Patrícia - Pandora: (silêncio, ruídos, risos) não tem problema também porque são crianças, crianças têm de escolher, né, tanto faz boneca quanto carrinho, se achar mais interessante. Carrinho de controle a menina ia achar interessante, ela vai querer, é criança, criança gosta de tudo.

Nesse momento, uma participante da pesquisa interrompe a dinâmica do jogo e narra sua história (real):

Fernanda - Pandora⁹⁸: O gente, eu to passando esse caso, o Igor tá falando pro pai dele que quer ser mulher, que quer ser menina.

Mestre: Um aluno?

Fernanda – Pandora: Meu filho. [...] É por causa que aí o pai dele tá brigando comigo que é porque eu tenho muita vontade de ter uma menininha, né, daí ele tá brigando comigo porque ele fala que é porque eu fico falando perto dele que quero ter uma menina. Mas eu não sinto que é minha culpa. Acho que é coisa de criança, não é? (Tumulto, falas sobrepostas)

Patrícia - Pandora: É fase.

Fernanda - Pandora: Eu sempre falei antes (tumulto, falas sobrepostas) por essa aceitação, porque eu não vou assim discriminar meu filho se ele for.

Ruth - Pandora: O, ele não entende que carrinho é só de homem. Pra ele, estando brincando tá legal.

Giovanna - Pandora: Minha prima, tem uma prima que tem isso. [...] Tá legal, mistura menina com moleque aí, tão brincando, e menino é pai também, por isso que a gente cria um monte de homem, um monte de homem que não sabe ser pai.

⁹⁸ Fernanda (nome fictício) não está na lista de personagens descrita nas análises realizadas na seção anterior, visto que na data de construção das personagens ela não compareceu e, por isso, não construiu sua/seu personagem. Decidiu participar do jogo interpretando sua identidade real.

Mariani-Pandora: Não sabe nem segurar um nenê.

Giovanna - Pandora: Minha mãe sempre foi preconceituosa.

Nessas narrativas, constatamos ainda as divisões binárias dos sexos que ancoram o dispositivo da sexualidade e criam corpos femininos e masculinos (NAVARRO-SWAIN, 2009), engendrando sexualidades múltiplas anômalas que as reforçam enquanto modelo. A biologia não é apenas classificatória, mas um operador simbólico/funcional de inserção e identificação. Utilizam-se tecnologias políticas que investem no corpo, medindo-o, apreciando-o, hierarquizando-o, qualificando-o dentro de uma norma. Cada cultura elabora corpos desejáveis e/ou não desejáveis, o que, na nossa sociedade, seriam corpos magros, saudáveis, malhados, heterossexuais e jovens. Já os corpos indesejáveis são inúmeros e de acordo com o tempo e lugar, como assegura Goellner (2010, p.75), “[...] multiplicam-se em gordos, feios, andróginos, drogados, velhos, deficientes, flácidos, inaptos, lentos, gays e tantos outros adjetivos que, ao serem nomeados, não expressam apenas uma diferença mas, sobretudo, uma desigualdade”. Se os corpos são diferentes, nossas formas de construção identitária também o são. Entretanto, toma-se o corpo no seu sentido generificado, o que implica dizer que as marcas de gênero se inscrevem nele; questões afetas aos gêneros e sexualidades são silenciadas ou, quando mencionadas, são referidas ao normal, desejável e aceitável.

Transgredir a norma de gênero não é ‘desejável’. Resvalar nos papéis desejáveis para o outro gênero não é ‘aceitável’. Subverter a ordem estabelecida não é ‘normal’. E assim produzem-se exclusões, discriminações e preconceitos advindos de uma forma binária e naturalizada de corpos, gêneros e sexualidades. Mas a resistência é necessária.

Para tanto é necessário, de antemão, rejeitar os rótulos que aprisionam, engessam e fixam os sujeitos, enredando-os em representações que os nomeiam como feio ou bonito, apto ou inapto, saudável ou doente, normal ou desviante, masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual (GOELLNER, 2010, p.77).

Colocar em suspeição verdades com as quais nos deparamos cotidianamente pode promover mudanças no cenário de exclusão. Uma forma de fazê-lo é questionando afirmativas que incentivam meninos a explicitarem sinais de masculinidade, como brincadeiras agressivas, piadas homofóbicas, práticas

esportivas ditas masculinizadoras, insensibilidade, comportamentos que produzem representações de masculinidade (pesados para os meninos), na obrigação de comprovarem constantemente que são machos. Existem diferentes formas de masculinidades e feminilidades que precisam ser respeitadas e vivenciadas de maneira livre.

Retomando a situação do jogo, ao problematizar a questão, Ruth – Pandora é levada a conversar com o pai da criança que diferencia brinquedos e atividades. O pai questiona Ruth: “olha, meu filho me disse que você tá ensinando coisa aí que menino pode ser menina, menina pode ser menino. Como assim?” (MESTRE). Ela explica que está apenas tentando ensiná-lo a não ser machista e a compreender que as tarefas devem ser divididas, as relações mais igualitárias e os direitos iguais.

Compreendemos que a participante problematiza o papel da mulher na sociedade, fato percebido nos questionamentos realizados pelas demais participantes da pesquisa. Nesse aspecto, refletimos sobre os papéis atribuídos socialmente às mulheres, no sentido de empoderá-las e modificar os padrões sociais estabelecidos.

Ainda na situação passada por Ruth, o pai do aluno ameaça fazer uma denúncia por doutrinação ideológica (Ideologia de Gênero⁹⁹). Algumas brincadeiras são feitas com relação à atitude, no momento do jogo, como por exemplo a Giovanna – Pandora, ao pontuar: “Já era, tá desempregada (risadas)”.

Essa fala nos remete à imposição do medo e coerção como forma de impedir o trabalho com questões de gênero. Esse é um assunto acerca do qual discussões têm sido frequentes, posto que diversas cidades têm adotado a política do silenciamento dos/as professores/as (Projetos de Lei vinculados ao Movimento Escola sem partido), promovendo ameaças àqueles/as que tentam inserir a temática no arcabouço dos debates e atividades docentes.

Em Ártemis, após as intervenções com o jogo, propusemo-nos a discutir as problemáticas que foram aparecendo no decorrer das estórias e que produziram alguns estranhamentos e dificuldades. Vários foram os exemplos dados pelas acadêmicas no tocante às ações cotidianas demonstradoras da reprodução de estereótipos, machismos e papéis de gênero.

⁹⁹ Inserimos essa situação no jogo para fazê-las refletir acerca do contexto atual de retrocessos e visando problematizar a importância das discussões de gênero na escola.

Ellena – Ártemis, participante da pesquisa, relata um caso real ocorrido na mercearia do/a seu/sua pai/mãe, protagonizados por uma senhora e seu neto.

Ellena – Ártemis: [...] eu perguntei pra ele [neto], “Oi!” né, tipo, coisa de criança, aí eu falei assim “Ah! O que você gosta de brincar?”, aí ele falou assim “Ah! Eu gosto de brincar de boneca!” e eu falei “Que legal!”, daí a vó dele ouviu e falou assim, “Não fulano, você não gosta de brincar de boneca, você é menino! Lembra: menino brinca de carrinho, menina brinca de boneca!”. O menino era pequenininho, tinha no máximo 4 anos. Eu fiquei assim, eu fiquei lá atrás do balcão e fiquei assim né “Meu Deus, eu não vou falar nada, né. O que que eu falo? Eu falo, ‘não, você pode brincar de boneca!’”. Daí eu achei muito complicado, falar ali com a criança na frente da vó dele, com medo de criar um conflito, então, na verdade eu fiz [...] de não falar nada pra evitar conflito. Mas talvez na situação do jogo, eu falaria, “Não, vou falar!”, e depois eu conversando, eu conversei até com a psicóloga e ela falou assim, “Então, você poderia intervir com a criança longe, né, cochichar”. Ela falou que faz isso né, cochichar (risos) “Mas você pode sim, falar!”.

Essa é uma atitude corriqueira enfrentada por muitos/as, e a ação de não intervir também, visto que muitos/as preferem não se posicionar, têm medo da atitude do/a adulto/a, mantêm o preceito de que educação deve vir de casa, dentre outros. Subsidiemo-nos em Moreno (1999) para compreender a fala de Ellena quando afirma que não intervir equivale a apoiar o modelo existente de preconceitos e discriminações, sobretudo no âmbito da escola. Como ocorre na sequência, com Ellena dizendo: “essa mãe que você tá intervindo, que tá intervindo na educação, quem sou eu né, não sou nada, essa criança nem conheço”¹⁰⁰, eximimo-nos da responsabilidade.

Outra situação relatada por Larissa confirma como esses estereótipos estão presentes corriqueiramente.

Larissa – Ártemis: [...] eu tava no shopping com meu pai tomando sorvete, aí a gente tava na frente de uma loja de brinquedos, aí tá separado de um lado da vitrine, todo rosa e, do outro lado da vitrine, tudo de menino. E aí como o da menina tinha muito brilho, as coisas são mais chamativas. Aí o menininho, não faço ideia da idade dele, ele tava olhando, aí a mãe falou assim, “O que que você tá olhando desse lado? Esse lado é de menina. O seu lado é aquele que é de menino!”. Aí eu só virei pro meu pai, eu tava sem reação, só vi que meu pai fez assim “Ahh, calma!”. Aí meu pai começou a rir, até meu

¹⁰⁰ O mesmo que afirmar, por exemplo que “em briga de marido e mulher não se mete a colher”, legitimando violências.

pai falou, a criança não tem noção, “Nossa, isso é de menina e isso é de menino!”. É brinquedo. Ele é colorido, ele tem glitter, ele chama a atenção. Não é porque o menino, nossa, ele vai ser homossexual, ele vai ser trans, porque ele tá gostando de brinquedo de menina, não! É só um brinquedo. É uma coisa inocente.

E o diálogo acerca da questão continua:

Larissa - Ártemis: Eu adorava brinquedo do *Hot Wheels*, eu nunca gostei de boneca.

Luiz Carlos - Ártemis: A escola da minha priminha mandou um bilhete pros meus tios, que na hora do brinquedo ela queria brincar de carrinho.

Larissa - Ártemis: Um bilhete?

Luiz Carlos - Ártemis: Isso, falando pros meus tios tomarem cuidado [...] E, como a minha tia trabalha lá, ela meio ficou meio coagida assim e ela teve que falar, mas simplesmente porque ela tava brincando com os meninos e não tava brincando de boneca.

Vários são os exemplos dados, histórias passadas pelas acadêmicas, algumas propiciadoras de reflexões, como no caso do relato de uma professora que permitia às crianças brincarem livremente, sem discriminações de gênero. E Henrique – Ártemis pontua: “E de certa forma essa professora também tá arriscando, né, porque quem garante que não vai chegar uns pais lá e que são totalmente contra”. Novamente, o medo, a coerção, as pressões sociais como justificativas de muitos/as para a ausência de discussões, o que resulta em legitimação de alguns discursos em detrimento de outros.

Outro relato é dado por Danilo – Ártemis (experiência enquanto menina – acadêmica):

Danilo – Ártemis: Aconteceu comigo assim, minha mãe não deixava eu sair pra brincar com ninguém, mas aí em casa meu irmão tinha skate, tinha bicicleta e tinha bola. Eu tinha boneca mas, eu brincava com o skate, com a bola e com a bicicleta. Aí meu irmão começou a namorar, tava noivo e tals, aí a menina foi pela primeira vez em casa e me viu brincando, e eu tava brincando de skate. Eu tinha 10 anos, 10, 11 anos e eu tava brincando de skate. Aí depois ele veio falar pra mim que ela perguntou, “Nossa, mas sua irmã usa boné e anda de skate?”. [...] e aí agora falando, agora que eu me toquei. Eu nem tinha pensado nisso, nem nada. Mas ela me olhou de um jeito diferente só porque eu tava brincando com o skate e tava de boné.

Esse relato confirma o exposto. Muitos/as homens e mulheres têm, durante todo o seu desenvolvimento, diferenciações na forma como são educados/as decorrentes do gênero socialmente atribuído a eles/as. Esses estereótipos se multiplicam em diferentes contextos, na reprodução de discursos que legitimam diferenciações, como “[...] você já é homenzinho e homem não chora”¹⁰¹ (**Dinho – Ártemis**); “Olha o palavreado. Não é palavreado de mocinha” (**Larissa - Ártemis**); “Senta de perna fechada, senta igual menina” (**Luiz Carlos - Ártemis**); e outros exemplos relacionados a profissões, como o caso relatado de um aluno no curso de Pedagogia, que fez questão de enfatizar que havia ‘homens héteros’ no curso. Ellena – Ártemis conta: “Essa semana, uma senhora falou assim, ela sempre pergunta como está o curso e tal. Mulher tem que fazer pedagogia mesmo, tem que passar num concurso e trabalhar meio período e no outro período pode cuidar dos filhos (risos)”. Essa é a visão que se perpetuou ao longo dos tempos, projetando as funções privadas (cuidado da casa e dos/as filhos/as) para a mulher em seu papel de bela, maternal e feminina (GOELLNER, 1999).

A infância é o momento de cristalização dos enunciados performativos e em que se produz a estilização dos gêneros, constroem-se noções de coisas de menina e coisas de menino, tendo a função de criar corpos que reproduzam as performances de gênero hegemônicas, evocações ritualizadas da lei heterossexual. A natureza constrói os corpos de acordo com as supostas disposições naturais (BENTO, 2006). Para assegurar esses pressupostos, há a prática cotidiana de reiteração das normas de gênero, materializando nos corpos as verdades por meio das instituições sociais (família, igreja, escola, ciências).

Os exemplos explicitam as práticas cotidianas de materialização dos gêneros nos corpos:

Dinho - Ártemis: A gente é ensinada, né. Faz isso, não pode isso, não pode aquilo. Menina não fala assim, menina não come assim. Você está falando igual um menino. Você está usando esse palavreado, esse palavreado é de moleque.

[...]

Danilo - Ártemis: Eu acho assim, os bons modos são para todos, não estereotipar: “isso é coisa de menina” e “isso é coisa de menino”.

Larissa - Ártemis: só porque é menino pode.

¹⁰¹ Exemplos dados pelas acadêmicas.

Henrique - Ártemis: Educação deve ser igual para todos. Não fazer isso, tipo, moleque pode, sei lá, faltar com respeito. Ser sem educação. A questão do machismo.

As alunas ponderam o fato de que muitas vezes reproduzimos tais estruturas machistas e patriarcais por desconhecimento, inconsciência, moldes culturais assimilados sem reflexão, medo da sociedade, e essa reprodução é (re)transmitida de geração a geração, como os papéis e modos de se portar descritos pelas acadêmicas:

Dinho - Ártemis: Na minha casa, eu tenho um irmão cinco anos mais novo, meu irmão não fazia nada e minha mãe falava assim: “Casa que tem moça, homem não precisa fazer nada”. Eu tinha que lavar o tênis do meu irmão. Eu falava: “Por que eu tenho que lavar o tênis dele, se ele sujou e é do meu tamanho, ele tem que lavar”. [...] Nossa, eu tinha uma revolta. Meu irmão não fazia nada e quando eu questionava, minha mãe dizia “Casa que tem moça, homem não precisa fazer nada”.

[...]

Danilo - Ártemis: No final de semana eu discuti bastante com a minha irmã, [...] temos uma priminha de oito anos lá, e o tempo todo ela falava pro meu marido ou pro namorado dela: “você não acha que ela é macho, né?”, E perguntamos: “Por que? Por que você está falando isso?”. E ela: “Porque ela não gosta de vestido, só usa short. Olha o jeito que ela fala, olha como ela fala com a vó dela”. E eu dizia: “nem ela se definiu, nem ela sabe o que ela é. Ela é uma criança, ela tá brincando, vai falar se não é bem mais confortável usar um short pra brincar”.

[...]

Dinho - Ártemis: Me falaram muitas vezes “Senta igual mocinha”. [...] Me falavam que eu estava parecendo menina de rua, que menina não anda com pé sujo.

Cristiane - Ártemis: Eu saio sem maquiagem de casa e minha mãe: “Nossa uma menina tão bonita, andar desleixada desse jeito”.

Essas falas mostram como analisa Bento (2006), a necessidade permanente do sistema de afirmar e reafirmar as diferenças naturais entre homens e mulheres indica que o sucesso e a concretização desses ideais não ocorrem como se deseja. O sistema não é um todo coerente e são as possibilidades de rematerialização abertas pelas reiterações que podem potencialmente gerar instabilidades (BUTLER, 2003), fazendo com que o poder da lei regulatória volte-se contra ela mesma, gerando resistências. Esse é o intuito da política feminista e *queer*, promover a desidentificação com as normas regulatórias que materializam a diferença sexual, buscando novas formas de sociabilidade que não excluam, nem discriminem ou

violentem pelo modo como são performatizadas as identidades nas suas vivências cotidianas.

Concluindo esta seção, percebemos a riqueza de aspectos das questões de gênero e sexualidades abordados e problematizados a partir da experiência com o RPG, o que remete à eficiência do jogo como estratégia na educação.

4.2 CORPOS HETEROTÓPICOS COMO SIMULACROS DE UMA RESISTÊNCIA

Meu corpo, topia implacável. [...] Meu corpo é o lugar sem recurso ao qual estou condenado. [...] há também uma utopia que é feita para apagar os corpos. [...] Elas são a utopia do corpo negado e transfigurado. [...] Eis então que em virtude de todas essas utopias meu corpo desapareceu! [...] Corpo incompreensível, corpo penetrável e opaco, corpo aberto e fechado: corpo utópico. [...] Em todo caso, uma coisa é certa, o corpo humano é o ator principal de todas as utopias. [...] Pois bem, sonho com uma ciência – digo mesmo uma *ciência* – que teria por objeto esses espaços diferentes, esses outros lugares, essas contestações míticas e reais do espaço em que vivemos. Essa ciência estudaria não as utopias, pois é preciso reservar esse nome para o que verdadeiramente não tem lugar algum, mas as *hetero-topias*, espaços absolutamente outros; [...] A heterotopia é um livro aberto, que tem, contudo, a propriedade de nos manter de fora (FOUCAULT, 2013, p.7-30).

Ao questionarmos o lugar do corpo na sociedade, propomo-nos a vivenciar outras possibilidades de constituição das identidades e subjetividades, mediante práticas sociais que (re)pensem os espaços e/ou se construam em outros espaços, corpos que se produzam em heterotopias, e que possam ser corpos heterotópicos, e o lado de fora seja apenas mais um, de tantos que poderíamos ocupar. Refletindo sobre a pulsão da obra *O corpo utópico, as heterotopias* (FOUCAULT, 2013), debruçamo-nos sobre as realidades dos corpos que sofrem invisibilidades numa sociedade marcadamente heteronormativa e excludente, na qual o respeito à diversidade é lema, mas a efetividade das ações se situa no campo de disputas e de luta por garantia de direitos.

Nesse ponto, dialogamos com a perspectiva teórica dos Estudos *Queer*, assinalando a importância de problematizar as performatividades de gênero e sexualidades no sentido de desestabilizar a heteronormatividade, propondo pensar as identidades em seu caráter móvel e contingente, contrapondo e denunciando a

tentativa de fixar e homogeneizar as identidades sexuais e de gênero (LOURO, 2001; BENTO, 2006; BUTLER, 2003).

A subjetividade constitui forma simultaneamente desfeita por processos de subjetivação, mas captada pelos saberes e poderes; é um processo que participa da potência de diferenciação do corpo, com relação aos modos de subjetivação e às práticas de si (ANDRADE, 2012). Quando nos referimos à forma como nos construímos homens e mulheres, um processo de fabricação dos sujeitos entra em jogo em uma formação discursiva (FOUCAULT, 1988; 1996) que indica modos como somos interpelados/as, e assumimos determinadas performances de gênero. Não existe uma forma mais verdadeira de ser homem ou mulher, mas configurações de políticas que se efetivam mediante interpretações negociadas com as idealizações do feminino e do masculino, que ao serem invocadas, garantem aos sujeitos agir performaticamente interpretando as normas de gênero (BENTO, 2006; NAVARRO-SWAIN, 2002; LOURO, 2007a e b). O trabalho de fabricação das identidades é permanente, de caráter inconcluso; mas em muitos setores da sociedade acaba por legitimar certos modos de ser e estar no mundo, de acordo com as figurações corporais consideradas coerentes com o sexo biológico. É nesse contexto que nos empenhamos em refletir sobre as identidades que não se encaixam na “normalidade” embasada no pressuposto da heteronormatividade, abrindo espaço para pensar as possibilidades de mudanças e fissuras nessas normas.

Precisamos verdadeiramente de um verdadeiro sexo? Com uma constância que beira a teimosia, as sociedades do Ocidente moderno responderam afirmativamente a essa pergunta. Elas obstinadamente fizeram intervir essa questão do “verdadeiro sexo” em uma ordem de coisas na qual se podia imaginar que apenas contam a realidade dos corpos e a intensidade dos prazeres (FOUCAULT, 2017, p.81).

Assim, o corpo reveste-se de uma essência natural, discursivamente significado no contexto das relações de poder. Mas esse corpo aparentemente natural não é mais do que o efeito naturalizador do discurso. Assim, só podemos apreender a materialidade do corpo através do discurso, que é ele mesmo produtor das relações generificadas. Emerge aqui uma crítica à ideia do sexo como causa, como essência interior. Para Pocahy e Dornelles (2010), nós nos produzimos como sujeitos reconhecidos socialmente não pela materialidade inegável do nosso corpo,

mas por sua materialidade discursiva, assumindo identidades generificadas, sexualizadas, racializadas, que se produzem a partir de jogos de poder-saber.

Anne Fausto-Sterling (2001/02, p.19) afirma que nossos corpos são complexos demais para dar respostas claras sobre a diferença sexual. “Quanto mais procuramos uma base física simples para o ‘sexo’ mais claro fica que o ‘sexo’ não é uma categoria física pura. Aqueles sinais e funções corporais que definimos como masculinos e femininos já vêm misturados em nossas ideias sobre o gênero”.

Desde o início, o sexo é normativo, é um ideal regulatório, produzindo os corpos que governa, numa espécie de poder produtivo/coercitivo. A sexualidade é uma organização historicamente específica do poder, dos discursos, dos corpos e da afetividade e, como tal, produz o “sexo” como um conceito artificial que amplia e mascara as relações de poder responsáveis por sua gênese (FOUCAULT, 1988); produz o ‘verdadeiro sexo’, do qual devem decorrer as imagens corporais que identificam os gêneros (masculino e feminino), constituindo-se performativamente a partir dos discursos que antecedem os sujeitos, de uma reiteração discursiva que produz a materialidade através da relação com a matriz heteronormativa. Como pondera Butler (2003, p.194), “as imagens corporais que não se encaixam em nenhum desses gêneros ficam fora do humano, constituem a rigor o domínio do desumanizado e do abjeto¹⁰², em contraposição ao qual o próprio humano se estabelece”.

A desnaturalização/desconstrução desse ideal normativo e regulatório das identidades indica que as identidades de gênero, as sexualidades, as subjetividades só apresentam correspondência com o corpo quando tal classificação se orienta pela heteronormatividade. Desde o nascimento, somos interpelados/as pelo discurso acerca das posições de sujeito conferidas e assumidas por meio do ato pelo qual a pessoa é chamada (menino/menina), definidas “por meio dos efeitos das tesouras e das costuras nas subjetividades, ou seja, em termos derridianos, do efeito de citacionalidade” (BENTO, 2006, p.204).

¹⁰² A teórica Julia Kristeva (1982, p.4) chama tais grupos expulsos ou excluídos de “abjetos”, cujo significado em latim é, literalmente, “expulsos”. Escreve que “não é a falta de limpeza ou saúde que causa a abjeção, mas, sim, aquilo que perturba a identidade, o sistema, a ordem. Aquilo que não respeita limites, posições, regras. O entremeio, ambíguo, o misturado”. Para Butler (2003), no âmbito das possibilidades performativas de gênero encontra-se a construção de um conjunto de corporeidades e vivências que não são reconhecidas como inteligíveis no tecido social, pois não se produzem dentro do que determina a norma. Sujeitos/as assim enquadrados/as estão nas “zonas de abjeção”, chamam-se abjetos/as, tornados “Outros/as”.

Essa matriz excludente alicerçada no processo de assumir um gênero, de fazer o corpo visível no interior da inteligibilidade cultural, produz as margens habitadas por seres que são construídos como abjetos, numa operação de hierarquizações estabelecidas de posições de poder.

Entretanto, do mesmo modo que a linguagem reitera normas de gênero e é a causa da opressão sexual, também pode ser o caminho para ir além dessa lógica, possibilitando a proliferação e subversão das estruturas de poder, pois a interpelação nem sempre coloca efetivamente em ação o que nomeia, posto que os sujeitos estão implicados nas mesmas estruturas de poder, sendo habilitados por ela e não simplesmente subordinados à lei (BUTLER, 2003; SALIH, 2015).

Preciado (2011) opõe-se radicalmente à ideia de essência, afirmando a necessidade de desontologizar as políticas das identidades, retirá-las da base biológica e naturalizante, desterritorializar a sexopolítica – uma das formas dominantes da ação biopolítica no capitalismo contemporâneo. Essa atitude epistemológica e política possibilita visualizar os/as sujeitos/as não inteligíveis, como mulheres lésbicas, homens gays, mulheres e homens travestis e transexuais e as pessoas que não se localizam facilmente nessas categorias do binarismo de gênero, ousando evidenciar na materialidade de seus corpos o afrontamento à relação de continuidade e consequência corpo(sexo) → gênero → sexualidade (prazer e desejo).

Os corpos já nascem operados, como sugeriu Preciado (2014); várias são as tecnologias sociais precisas que investem nos corpos, investimentos discursivos já maculados pela cultura. Portanto, não existe sexo 'natural' sem gênero, pois eles já são configurados a partir de tecnologias educativas e performativas que nos regulam, seus efeitos são protéticos na medida em que fazem os corpos que governam, de forma que os gêneros são, antes de tudo, ficcionais.

Para Bento (2006, p.87),

[...] podemos analisar gênero como uma sofisticada tecnologia social heteronormativa, operacionalizada pelas instituições médicas, linguísticas, domésticas, escolares e que produzem constantemente corpos-homens e corpos-mulheres. Uma das formas para se reproduzir a heterossexualidade consiste em cultivar os corpos em sexos diferentes, com aparências "naturais" e disposições heterossexuais naturais. A heterossexualidade constitui-se em uma matriz que conferirá sentido às diferenças entre os sexos.

Ao retomar tais constatações sobre os significados atribuídos discursiva e culturalmente aos gêneros, desejamos colocar em evidência como se engendram e se materializam os regimes discursivos em torno da coerência corpo(sexo)-gênero-sexualidade, buscando refletir sobre as possibilidades de pensar a produção de resistências a alguns dispositivos de controle que refletem processos de assujeitamento dos corpos à matriz heteronormativa. A ordem estabelecida, as expressões de sexualidades, a produção ficcional dos sexos, os desejos, todas essas questões se inserem numa lógica binária. Por meio das relações de força, objetivamos tensionar os padrões de normalidade numa dimensão que questione discursos tomados como verdades absolutas, produzindo, a partir das experiências, possibilidades de repensá-las. “Como vamos saber a diferença entre o poder que promovemos e o poder ao qual nos opomos? [...] O problema, por certo, é que não se pode saber isso antecipadamente, de modo que a recitação subversiva sempre envolverá certa dose de risco” (SALIH, 2015, p.136). Assim sendo, arriscamo-nos a uma recitação subversiva acerca dos deslocamentos identitários dos corpos trans e das sexualidades que fogem ao padrão da heterossexualidade compulsória, com suporte nas performances do jogo.

4.2.1 Corpos Trans: Deslocamentos, abjeções e práticas

Pensar estanque em homem e mulher ficou pouco, não significativo. Pensar em gêneros e sobre as óticas da diversidade e nas questões da diferença é entender e aceitar o ser contemporâneo como ele se constitui. O não respeito ao outro como ser diverso leva-nos a posturas preconceituosas, sem compreender que todas as construções são possíveis. Sua vastidão está além do que nossas percepções podem captar. Por que resistimos tanto às diferenças e ao desconhecido? (MAGALHÃES, 2010, p.108).

Com esse questionamento em relação às diferenças ancorado pelo pensamento de Fernanda Magalhães (2010), pensamos em outras possibilidades de se construir e de performar, dentro de uma lógica não binária e não normativa. Na pesquisa, diversos foram os momentos que propiciaram discussões sobre essa questão. Vale pontuar que, como na pesquisa de Bento (2006), não nos enredamos na discussão de gênero a partir da referência biológica, mas das performances que os/as sujeitos/as constroem em suas vidas cotidianas para serem reconhecidos/as

como membros/as legítimos do gênero com o qual se identificam. A partir dessa vertente é que pensamos a possibilidade de desnaturalização e reinvenção das identidades de gênero.

Para Bento (2006), as reflexões dentro dos movimentos feministas têm reservado um espaço pequeno para as travestis, os/as transexuais, as lésbicas, os gays, os/as transgêneros/as e tantas outras experiências identitárias. Tais sujeitos/as, segundo a perspectiva adotada pela autora, constituem suas identidades mediante os mesmos processos que os considerados “normais”.

Com relação à experiência trans, o dispositivo da transexualidade, organizado na mesma lógica consubstanciada por Foucault (1988), tem-se construído por um conjunto de acontecimentos, produções discursivas, teses científicas, pesquisas, experiências e instituições sociais que procuram garantir a legitimidade das identidades de gênero, classificando e ordenando as subjetividades. Para compreender em quais condições o dispositivo da transexualidade (LIMA, 2014; BENTO, 2006) foi forjado é preciso entendê-lo no contexto de medicalização do corpo individual e social, que teve início nas transformações entre os séculos XVIII e XIX, quando a sexualidade passou gradativamente, como salienta Foucault (1988), pelo domínio das relações entre saber e poder. Para Lima (2014), talvez a transexualidade¹⁰³ tenha surgido da necessidade de patologizar e classificar tais sujeitos, diferenciando-os/as da homossexualidade e da intersexualidade.

Nesse contexto, o termo transgênero se refere a uma pessoa que não se reconhece no gênero decorrente de sua genitália, ou seja, sente que pertence ao gênero oposto ou pertence a ambos ou a nenhum dos dois sexos tradicionais, incluindo-se nessas categorias travestis, transexuais, intersexuais, *Drag Queens* e *Drag Kings*.

¹⁰³ Em meados de 1950, após a primeira cirurgia de emasculação, surge o conceito de ‘transexualismo’, formulado pelo médico norte-americano Harry Benjamin. Surgiu para nomear um distúrbio relativo à identidade sexual em pacientes submetidos a tratamentos hormonais e cirúrgicos para a transformação da aparência sexual, por acreditarem pertencer ao sexo oposto (CAETANO; GARCIA, 2010). Em 1987, a transexualidade, chamada de transexualismo, foi incluída no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM III (Manual Diagnóstico e estatístico das Desordens Mentais) para os indivíduos com “disforia de gênero” que demonstrassem durante, pelo menos, dois anos, um interesse contínuo em transformar o sexo do seu corpo e o status do seu gênero social. Em 1994, o DSM-IV trocou o termo Transexualismo por Desordem da Identidade de Gênero, que também pode ser encontrado no CID-10 (Classificação Internacional de Doenças) (Athayde, 2001) e, na sua última versão, em 2001, o DSM trocou “Desordem” por “Transtorno de Identidade de Gênero” (AVILA; GROSSI, 2010, p.5).

O dispositivo da transexualidade opera como um marcador de gênero, interpelando modos de vida que não se organizam na lógica e decorrência binária. Muitas pessoas transgêneros produzem-se e orientam-se pelos discursos biomédicos, e tais discursos têm o poder de fazer as pessoas trans assumirem o modelo biomédico, o qual as patologiza, tanto no plano físico como no plano mental, induzindo-as a submeterem-se aos aparatos médicos reguladores, uma vez que, em alguns países, conforme Ávila e Grossi (2010), ainda é necessário passar pela cirurgia para a obtenção do reconhecimento legal e social da identidade de gênero trans.

Como salienta Bento (2006), a norma de gênero repete que somos o que nossa genitália permite ver. Muitos/as acabam se considerando anormais, refugiando suas dores na sua subjetividade, não conseguindo perceber os dispositivos sociais que atuam na produção das normas. Sujeitos vão se constituindo através de práticas discursivas mediadas e construídas pelas redes de poder presentes nos diferentes dispositivos, os quais visam organizar e mediar o processo de constituição das subjetividades.

Nesse substrato histórico e político, a transexualidade se situa como um dos fenômenos da biopolítica contemporânea. Entretanto, no âmbito do próprio dispositivo operam tanto processos de assujeitamento que reforçam códigos culturais, discursos e práticas heteronormativas quanto possibilidades de vazar e/ou subverter a lógica do dispositivo (LIMA, 2014).

Assim, considerar as experiências trans pela ideia de patologia reduz as singularidades e possibilidades de modos de existência desses sujeitos. O gênero é uma repetição estilizada de atos (BUTLER, 2003), mas como tal, nas diferentes maneiras de repetição, há possibilidades de ruptura ou repetição subversiva desses atos. Butler (2003) abriu espaço para a inclusão de experiências de gênero transcendentais ao referente biológico interpretado como citações de uma suposta origem. Posto isso, “agir de acordo com uma mulher/um homem é pôr em funcionamento um conjunto de verdades que se acredita estarem fundamentadas na natureza” (BENTO, 2006, p.92), mas que na verdade se fundamentam nos discursos que são produzidos e enunciados no processo de fabricação das identidades. E nesta prerrogativa, a transcendência é possível.

Desse modo, as performances de gênero das travestis, das transexuais e das *drags queens e kings* impõem a construção de novas reflexões, uma vez que

existem pluralidades em trânsito com a emergência de movimentos e identidades que não se legitimam nas explicações biológicas centradas no corpo como referência natural e óbvia acerca dos gêneros.

O corpo não é referente absoluto para posicionar os/as sujeitos/as em mundos polarizados de gênero, como mostra o dilema que envolve o corpo do/a transexual, pois já não se sustenta uma percepção corporal e anatômica supostamente estável a partir, por exemplo, da vestimenta que adorna o corpo. São perguntas que emergem desse contexto: “Será homem? Será mulher?”. Conforme Bento (2006, p.108), as categorias masculino/feminino como construídas pelas normas de gênero não mais dão conta de responder a tais perguntas. Talvez fosse melhor perguntar: “Afinal, o que é um homem? E uma mulher?”

Nessa perspectiva, adentramos as situações do jogo, evidenciando algumas questões pertinentes a outras possibilidades identitárias. Uma das personagens de Ártemis, que se construiu no jogo como personagem trans (Cristiane), está no mercado e é inserida na situação de questionamento: “Será que é homem ou é mulher?” (MESTRE).

Cristiane - Ártemis: Eu sou mulher. Tenho que pensar numa resposta educada, espera aí. Traveco não, eu sou mulher trans e eu acho que educação parte de você. De interferir na minha vida, sendo que eu vim aqui só comprar algumas coisas. E é isso, não interfira na minha vida que eu não te dou respostas grossas.

[...]

Mestre: Ele fala assim: Esse povo começa a ver problema em tudo hoje, não pode falar mais nada, sempre está violentando alguém.

Cristiane - Ártemis: Mas eu não disse que estava me violentando, eu disse que estava invadindo minha privacidade, se eu quisesse que as pessoas soubessem que eu era trans eu andava com uma coisa na testa escrito que eu era trans.

Mestre: Aí ele fala: Mas dá pra ver na sua cara.

Cristiane - Ártemis: Que bom, então. Que bom que você conseguiu descobrir. Eu espero que você me respeite e só.

Em seguida, Dinho, outro personagem trans de Ártemis, também passa por uma situação semelhante. Ao avistar Dinho na rua, um policial comenta, em tom de desconfiança: “Nossa, ele é transexual, achei que fosse homem de verdade” (MESTRE).

Dinho - Ártemis: Que diferença que isso faz pra você? Eu sou homem.

Mestre: Aí ele diz: Mas isso é o que você está falando que é, não que você nasceu sendo.

Dinho - Artemis: Eu nem entraria numa discussão. Eu ignoraria na verdade. Só perguntaria: que diferença isso faz pra você [...].

Cristiane e Dinho, sentindo-se incomodados/as por terem sua identidade de gênero julgada e questionada, posicionam-se pela garantia de respeito. Ao passarem pela situação como personagens principais, vivenciam momentos de afronta e violência às suas identidades, experiência diferente daquela em que os/as personagens foram inseridos/as em contextos similares, mas diante de fatos que ocorriam com outros sujeitos.

As identidades que se representam a partir dos modos de vida e construção do corpo travesti e transexual acabam sendo produzidas como o avesso da norma. E variados são os olhares reguladores, patologizantes, que classificam e nomeiam as experiências que fogem à norma. Apesar dos avanços nos movimentos e na conquista por direitos das populações LGBTTTIA, ainda persistem as referências negativas que invisibilizam as identidades, negando a garantia de espaços de cidadania ativa a essas populações. Apesar de as travestis e as transexuais terem conquistado a “[...] possibilidade de sobreviver no centro, e não apenas à margem da sociedade, elas ainda sofrem com os estereótipos do passado, pois ainda são vistas como sinônimo de marginal e atentado ao pudor, uma espécie de afronta à moral e aos bons costumes” (ANDRADE, 2012, p.16).

Criam-se, nestes contextos, estereótipos que acabam por determinar modos de ser, estar e se representar. Mas o que são estereótipos de gênero? Para Stuart Hall (2016, p.191-192)

[...] a estereotipagem reduz, essencializa, naturaliza e fixa a “diferença”. Em segundo lugar, a estereotipagem implanta uma estratégia de “cisão”, que divide o normal e aceitável do anormal e inaceitável. Em seguida, exclui ou expelle tudo o que não cabe, o que é diferente. [...] Simbolicamente, ela fixa os limites e exclui tudo o que não lhe pertence. A estereotipagem, em outras palavras, é parte da manutenção da ordem social e simbólica. Ela estabelece uma fronteira simbólica entre o “normal” e o “pervertido”, o “normal” e o “patológico”, o “aceitável” e o “inaceitável”, o “pertencente” e o que não pertence ou é o “Outro”, entre “pessoas de dentro” (*insiders*) e “forasteiros” (*outsiders*), entre nós e eles. [...] o terceiro ponto é que a estereotipagem tende a ocorrer onde existem enormes desigualdades de poder.

Tais estereótipos são observados nas representações das personagens de Pandora, ao encenarem uma situação em que estão presentes sujeitos/as trans sofrendo preconceitos. Na situação vivenciada, como não há nenhuma personagem trans, elas participam como expectadoras. O episódio acontece na entrada de uma balada, quando uma travesti é ofendida por alguns homens que estão na fila de entrada do estabelecimento. Eles a ofendem dizendo: “Olha que traveco!” (MESTRE), em sentido pejorativo. Na sequência, uma mulher que também passava por lá diz: “Não é porque se veste como mulher que pode ser uma” (MESTRE) (FIGURA 9).



Fonte: Autora (2015).

Lia - Pandora: É homem?

Isabelle - Pandora: É essa aqui ó, uma travesti, e a outra (mostrando a imagem).

Lia - Pandora: Não é porque se veste como mulher que pode ser uma?

Laurinha Star - Pandora: É, e ela é mulher?

Lia - Pandora: Ela é homem (em tom afirmativo e sarcástico). (gargalhadas)

Giovanna - Pandora: você parece um traveco, fala assim então.

Isabelle - Pandora: Não, mas foi a outra que falou, a mulher, a mulherzinha.

Lia - Pandora: Ela não parece traveco não, ó. O outro é que é traveco.

Isabelle - Pandora: Então, né, essa aqui.

Lia - Pandora: E ela não falou isso pra outra?

Giovana - Pandora: Falou: Não é só porque você se veste como uma mulher que você pode ser uma mulher.

Lia - Pandora: igual você aí, ó. Igual você. Também tá parecendo um travecão aí nessa foto (gargalhada).

Ao se situarem na cena, Lia, Isabelle e Giovana agem em tom de deboche, demonstrando como os estereótipos estão presentes na interpretação que fazemos das pessoas. Ao visualizarem uma pessoa que aparentemente foge aos padrões ditos femininos, explicitam certos preconceitos repetidos na cena, chamando-a de traveco, usando esse termo também em referência à outra mulher da cena.

O fato retoma a questão: será homem ou mulher? Reproduz-se na cena o padrão segundo o qual é preciso situar as pessoas nesses dois lados binários, e aqueles/as que não conseguem se enquadrar são postos às margens, considerados/as abjetos/as, estranhos/as, travecos. Estes corpos à margem são os pré-operados, pós-operados, hormonizados, depilados, retocados, siliconados, maquiados. “Corpos inconclusos, defeitos e refeitos, arquivos vivos de histórias de exclusão. Corpos que embaralham as fronteiras entre o natural e o artificial, entre o real e o fictício” (BENTO, 2006, p.19), que denunciam a não naturalidade das normas de gênero, sua falta de consenso na vida social. Como afirma a autora, a coerência dos gêneros está na ausência de ambiguidades. O dispositivo da transexualidade está em pleno funcionamento ao cortar, apontar, assinalar os excessos, produzindo realidades e ritualizando-as como verdades nas sentenças proferidas por olhares inquisitórios contra aqueles/as que cruzam a linha.

A mesma situação é inserida no grupo de personagens de Ártemis.

Julia - Ártemis: Eu acho que eu não interviria na situação, ela falou pra essa...? [...]

Ellena - Ártemis: mas ela está no seu direito ué, Ela se acha mulher, e ela é uma mulher... ela não tem o direito de definir quem é o outro, se ela se sente uma mulher ela vive como uma mulher e o outro, se se sente como uma mulher, e acabou... ela deixou o outro viver em paz, deixa os outros em paz.

Há um estranhamento menos explícito nas falas das personagens de Ártemis e, ao mesmo tempo, uma maneira de esquivar-se da situação, de modo a não se comprometer com a cena e com os preconceitos implícitos ou explícitos em relação a esses corpos ‘antinaturais’.

Os estranhamentos e os estereótipos, o fato de serem inquiridos/as quanto à identidade de gênero, questionamentos acerca das imagens corporais, todos esses fatores nos levam a perceber que há uma expectativa, mesmo por parte dos/as

transexuais, cobrando a interiorização e incorporação de determinadas estilísticas de gênero, a fim de serem socialmente aceitos/as no gênero identificado.

A cena continua:

C. – Ártemis*¹⁰⁴: Eu acho que eu perguntaria quem ela, qual a importância que ela acha que tem pra julgar uma outra pessoa. E, se ela se diz assim tão cristã, porque que ela tá ofendendo uma pessoa e isso não tem nada a ver com a vida dela. Eu acho que o ponto que eu defenderia seria justamente esse, o que ela tá fazendo pra interferir na sua vida.

Luana – Ártemis: Mas... falou que ela é cristã?

Mestre: Não... Ela tem um crucifixo (na imagem).

Então a mulher diz que é de família e que a influência dessa pessoa não deveria prejudicar pessoas de bem (cena criada pelo/a mestre em Ártemis). Ellena – Ártemis a questiona com relação a ser do bem, pois a forma como alguém assume seu gênero não muda seus valores e ética. A cena continua:

Mestre: E ela diria pra você: mas você sabia que isso é doença. Que tem CID¹⁰⁵ pra isso. Você médica deveria saber. Como você trata seus pacientes?

Ellena - Ártemis: Eu falaria que ela está equivocada, que isso não é uma doença e ela tem que procurar se informar melhor.

Mestre: Aí ela olha pras médicas: Olha aí, médicas, vocês não podem me ajudar? Isso não é uma doença?

Luana - Ártemis: Não, que eu saiba não. Não estudei nada sobre isso. Estudei na melhor universidade da minha cidade e não tem nada falando disso. A gente tem que respeitar a pessoa pelo que ela é, do jeito que ela se veste e independente do que você for [...]

Julia - Ártemis: eu acho que a minha personagem não colocaria mais lenha na fogueira, porque pelo jeito essa aqui quer discutir, quer ganhar a causa, então eu chegaria nela e falaria só: você está bem vestida assim? Você escolheu vestir assim, então você pode se vestir do jeito que você quer. Então seria melhor ela ignorar a outra, porque o problema tá nessa que tá incomodada com a maneira que a outra tá vestida. Ela já escolheu se vestir da maneira que ela quer, colocar esse vestidinho aqui. Então ela não tem que se incomodar com a maneira que a outra escolheu para se vestir. [...]

Luana - Ártemis: [...] Eu não concordo com o jeito que ela é, mas isso não quer dizer que eu tenha que desrespeitar também e ser imoral com as coisas que eu falo [...].

As personagens tentam desconstruir a visão naturalizada referente à identidade de gênero e aspectos biológicos, mas demonstram não conhecer a

¹⁰⁴ C. é a criadora do personagem Luiz Carlos. No entanto, nesse dia ela ainda não havia criado o personagem, por não ter comparecido no primeiro encontro e opinou como C. (vida real).

¹⁰⁵ CID – Classificação Internacional de Doenças.

respeito das normatizações, sobretudo aquelas que se legitimam pelo SUS (Sistema Único de Saúde), referente ao CID de Transtorno da Identidade de Gênero que ainda prevalece legislando e patologizando corpos e condutas.

Na sequência, questionam-se acerca da busca de um modelo de feminilidade, afirmando que as escolhas são individuais, cada um/a opta pelas suas vestimentas, o modo como assume determinada estilística, sem que isso interfira na vida do/a outro/a. Entretanto, também aparece, no modo como Julia organiza sua arguição, o fato de ela enfatizar, em tom de certo desprezo, que a mulher em questão (que proferiu as ofensas) não poderia questionar a vestimenta da outra, visto estar ela mesma com um “vestidinho”. Parece que a busca por implementar um modelo inatingível revela as possibilidades potenciais para transformações (BENTO, 2006), pois as próprias normas de gênero apresentam fragilidades, uma vez que estão assentadas em algo plástico, maleável e manipulável, que é o corpo. Para os/as transexuais, essas idealizações tornam-se mais comprometidas, pois suas subjetividades não advêm da estrutura biológica, abrindo espaço para descontinuidades e possíveis transformações. Para a autora, é importante compreender a visão que institui o/a transexual como enfermo e/ou transtornado, para se contrapor a ela, pensando as performances de gênero enquanto paródias, na perspectiva butleriana, desfazendo os limites e as fronteiras que separam o natural do artificial, o real do irreal, superando aspectos estereotipados das práticas transexuais, questionando a referência ao corpo sexuado.

Quando os/as transexuais atualizam em suas práticas interpretações do que seja um/a homem/mulher por meio de atos corporais materializados em cores, modelos, acessórios, gestos, o resultado é uma paródia de outra paródia, que desestabiliza a identidade naturalizada, centrada no homem e na mulher "biologicamente normais" (BENTO, 2006, p.105).

Os padrões de masculinidades e feminilidades construídos socialmente refletem-se nas definições do que seja um/a transexual de verdade. Quando pensamos no aspecto corporal dos/as transexuais, as experiências que estruturam o gênero na sociedade põem em funcionamento o aspecto da normalidade que, novamente, volta-se à norma heterossexual. É como se, ao afirmar-se homem ou mulher, estivesse reiterando sou homem heterossexual/sou mulher heterossexual,

evocando essas classificações como um dado natural, que determinasse a coerência e existência dos corpos sexuados (BENTO, 2006; BUTLER, 2003).

Quando as coerências de gênero e a norma heterossexual não coincidem, novamente entram em atrito as posições de sujeitos e as perguntas se expressam: “de que adianta ser trans?”, como se fosse preciso garantir a legitimidade do gênero na heterossexualidade. “Porque ser uma mulher transexual e sentir atração por mulheres ou o seu contrário?”. São questões que se explicitam também nas reflexões das acadêmicas de Ártemis.

A genitalização da sexualidade é um dos desdobramentos do dispositivo da (trans)sexualidade que faz coincidir sensações com determinadas zonas corporais, reduzindo o corpo a zonas erógenas. Quando problematizamos essa questão, reconhecemos que há muitas possibilidades de viver o gênero, para além dos binarismos impostos. O/a transexual pode ser heterossexual, homossexual ou bissexual, e “isso não abala o sentimento de não-pertencimento ao gênero em que seu sexo o/a posiciona” (BENTO, 2006, p.31).

Nos encontros para debater as intervenções e possibilitar a formação com as acadêmicas de Ártemis, essa discussão se fez presente.

Mestre: Eu posso ser trans homem e sentir desejo por homens.

Fernando - Ártemis: E muita gente diria: De que adianta, então? Por que vai se vestir de homem se gosta de homem. [...] Foi aquela pergunta que você fez no primeiro dia, né. Da sua personagem.

Cristiane - Ártemis: a minha personagem era uma mulher trans se ela... calma, por exemplo, se ela gostasse de homem, o que ela seria? Se ela gostasse de mulher o que ela seria? E ia depender do que ela nasceu ou ia depender do que ela se sente.

[...] **Luiz Carlos - Ártemis:** É o Bruce Janer que era um atleta muito famoso nos Estados Unidos e nesse último ano ele fez uma transformação e agora é Evelin, e ela continua gostando de mulheres. Só que agora no corpo de mulher. Então, só que ela ainda não saiu com ninguém, até porque, se sair vai dar um... né.

Larissa - Ártemis: Antes era hétero e, então, agora é lésbica.

Depreende-se que, implicitamente, o que segue orientando a classificação oficial de uma pessoa transexual deriva-se de uma mente heterossexual. Parece inconcebível um corpo-sexuado homem que se reconstrua como um corpo-sexuado mulher e que eleja como objeto de desejo uma mulher, pois uma mulher “de verdade” é heterossexual, há uma transgressão à norma (BENTO, 2006).

A normalidade está identificada com a heterossexualidade. Quando há esse segundo deslocamento corpo e gênero, tanto a sexualidade quanto a identidade de gênero divergem das normas de gênero. Recupera-se a preocupação de Butler (2003) conforme a qual a diferença sexual pode levar a uma coisificação do gênero e a um marco implicitamente heterossexual para a descrição do gênero, da identidade de gênero e da sexualidade.

É incompreensível que uma pessoa mude seu gênero e não assuma seu papel heterossexual na relação, visto que para muitos/as a motivação principal para a transexualidade é o desejo de manter relações sexuais heterossexuais, o que os/as leva a fazer a cirurgia. Assim, qual seria o sentido de fazer a cirurgia e definir-se como gay ou lésbica? Esse segundo deslocamento embaralha as categorias binárias que elaboram o olhar sobre os corpos (BENTO, 2006).

Nessa perspectiva, os corpos cobram de si o enquadramento. Enquanto não realizam o corte físico, na carne, e o corte simbólico, por meio de técnicas para dissimular os signos que os denunciam como membros do gênero rejeitado, parecem não efetivar as características que designam o gênero pretendido; realizam diversas intervenções corporais na busca de uma coerência entre as performances de gênero e o corpo apropriado para desenvolvê-las.

A necessidade de cirurgia aparece nesse contexto, na interpretação de muitos/as, como se para viver a experiência do gênero oposto ao seu sexo biológico fosse preciso adequá-lo também, pois a experiência de ser mulher só é completa se há correspondência com a genitália e o ato sexual; o mesmo para os homens trans.

Assim, não existe um referente natural, original para se vivenciarem as performances de gênero, pois o original acabaria se referenciando no corpo (corpo-vagina-mulher, corpo-pênis-homem). Aqueles/as que constroem suas performances fora dessa norma são interpretados/as como cópias mentirosas do homem/da mulher de verdade.

Nas performances, outra cena se relaciona à reiteração da cópia a uma referência original, corporificada na genitália. Os/as personagens estão em um banheiro público e se deparam com um homem trans sofrendo constrangimento ao tentar utilizar o banheiro masculino, por não ser considerado “homem de verdade”.

Danilo - Ártemis: Mas, por exemplo, algum personagem é gay, ele vai usar o banheiro feminino ou não? se ele entrasse num banheiro

feminino ele também ia passar por algum tipo de preconceito também, mas é a mesma situação. Ele é trans, só que o meu ele não se veste como mulher, se ele acha que ele deve se comportar usando o banheiro feminino, eu poderia entrar. E, a mesma coisa aqui... Eu acho que são... eu... eu como... é... homossexual, mas o meu gênero é masculino, eu to usando um banheiro de homem, mas eu também... mas eu acho que o desconforto maior seria ele machista comigo. Mas não, é com o outro, com o jeito da mulher que se veste como homem. Eu acho que eu tentaria argumentar ai e defender...

Cristiane - Ártemis: Eu argumentaria da forma que eu sou trans, só que eu perguntaria pro rapaz se, como ele se sentia, se ele se sente homem. Então, você tem que usar o banheiro masculino. E não é outra pessoa que tem que julgar isso ou não, é a própria pessoa. Como eu me julgo mulher, eu entro no banheiro feminino.

[...]

Dinho - Ártemis: ela se reconhece como homem, e é isso que ela tava fazendo ali, usando o banheiro de homem. Mas ela é mulher, se pegar o registro dela tá lá como fêmea.

Cristiane - Ártemis: No meu registro eu to lá como macho, e eu não vou poder usar o banheiro feminino? Não, não é assim... cada um se considera e cada um usa o banheiro que acha pertinente... pronto. E se ele olhasse pra mim e dissesse que eu estaria causando de novo. Nossa, mas o senhor está sendo machista e preconceituoso novamente.

Explicitam-se algumas questões: Danilo, aparentemente, fica confuso com relação à utilização do banheiro, pois ao mesmo tempo em que defende tal utilização levanta algumas questões, como “o jeito da mulher que se veste como homem”, naturalizando a identidade ao sexo, reafirmando a perspectiva alimentada na cena de que não haveria ali um homem de verdade; outra questão pode ser evidenciada na fala de Dinho, pois o mesmo se refere ao homem trans no feminino, afirmando que ela é mulher pelo registro civil, ou seja, deslegitimando sua identidade no que concerne ao direito; Cristiane complementa alegando que seu registro também é oposto ao gênero que assumiu. Esses/as personagens defendem a utilização do banheiro, mas acabam se confundindo em suas defesas, pautando-se na perspectiva do sentir-se homem ou mulher, mas não necessariamente sê-lo de verdade.

Na continuidade da cena, entra em foco a questão da cirurgia como comprovação de uma identidade de gênero genuína. Cristiane, ao ser questionada sobre o fato de ser mulher, responde:

Cristiane - Ártemis: É, quem garante... que eu sou homem? Eu já passei por cirurgia, então, agora eu sou uma mulher, e não tem

discussão. Da mesma forma que não tem discussão um homem trans usar o banheiro masculino.

Mestre: Ai ele fala pra você que você passou por cirurgia mas você não vai poder ter um filho, você não é uma mulher...

Cristiane - Ártemis: Quem disse que eu não posso adotar? Eu posso adotar. Eu não ficaria grávida, mas eu posso adotar. O que importa não é... o que importa é o amor que eu teria por esse filho e não a gestação.

Dinho - Ártemis: Do mesmo modo que nem todas as mulheres que nascem mulheres podem ter filhos. Não são todas.

Mestre: Aí, ele fala: mas o que esse filho ia ter em casa, homem pode entrar no banheiro de mulher, mulher pode entrar no banheiro de homem.

Danilo - Ártemis: Ele ia aprender que existe afeto,...

Percebe-se na fala de Cristiane que a garantia de que se é uma mulher está na cirurgia, na reconstrução da genitália, fato inquestionável do corpo feminino, corpo remodelado segundo as expectativas de gênero. Questionamos o grupo com relação à maternidade, já que o 'destino biológico' de muitas mulheres seria este, como forma de comprovar a identidade de gênero. Nesse ponto, os/as três personagens defendem que ser mulher não é necessariamente gerar filhos/as biologicamente, mas amar e ter afeto.

A mesma cena do banheiro é inserida no grupo de Pandora. Ao se situarem diante da situação de preconceito, as personagens reagem:

Giovana - Pandora: Ahhh, Sai daqui o [direcionado à pessoa que executou o preconceito].

Mariane - Pandora: elas estariam lá fazendo xixi bem de boa (risos).

Mestre: Vocês não reagiriam diante da situação?

Giovana - Pandora: Como usuária até ela até pode usar.

Mariane - Pandora: Eu acho que ele pode usar, sem problema. Agora, eu não me meter na briga dos outros. Quando os outros tão brigando eu largo brigar (risos).

Giovana - Pandora: até porque a gente nem sabe se ela tem pênis ou não. Vai que ela já fez a cirurgia.

Mariane - Pandora: O banheiro tá com a porta fechada, qual o problema?

Nessa cena também fica evidente a necessidade de cirurgia para, de fato, garantir a materialidade da identidade de gênero. E, a todo o momento, mesmo tendo dito que se tratava de homem trans tentando utilizar o banheiro público, as personagens se referiam no feminino ao sujeito da situação, questionando a presença da genitália que garantiria sua genuína transição.

Em relação a esse aspecto, Andrade (2012) afirma que, mesmo que alterem o corpo cirurgicamente e tenham todos os ‘trejeitos’ próprios do gênero com o qual se identificam, o/a transexual e o/a travesti não vão conseguir aval definitivo da sociedade, porque sempre haverá a necessidade de provar a originalidade, a essência a partir da natureza e da biologia. O olhar milimetricamente destinado aos/às travestis e transexuais sempre está à procura da anatomia sexual do nascimento, da essência biológica.

Este episódio mostra como a anatomia se torna relevante nos discursos:

Cristiane - Ártemis: Mas eu sou uma menina. Tenho órgãos femininos, o que me tira de ser menina?

Mestre: Daí ela olha pra você e ela fala assim: Mas você não nasceu menino?

Cristiane - Ártemis: Nasci, mas agora não sou mais. Existem mudanças na vida, tanto de ideias quanto de gênero.

Mestre: E ela fala assim: Ah não, mas isso não tá certo. Isso não é natural.

Cristiane - Ártemis: Por que não é natural? Você não nasceu menina? Agora eu sou uma menina, sou natural. Tudo bem que foi uma intervenção médica, mas dentro de mim, eu sou uma menina.

Nesse sentido, desconstruir os modos como olhamos as performances de gênero “significa admitir e analisar operações de exclusão, de rasura, de violenta forclusão¹⁰⁶, de abjeção e seu inquietante retorno, presentes na construção discursiva do sujeito” (SALIH, 2015, p.115).

Para Bento (2006), vários são os pontos de unidade entre o discurso feminista e transexual, como o fato de ainda lutar pelo direito ao próprio corpo, negando a submissão ao destino biológico orientado pela genitália. Não são todos/as os/as transexuais que querem realizar intervenções cirúrgicas. Muitos/as não querem a cirurgia, querem e reivindicam, exclusivamente, reconhecimento social, mudanças nos documentos. “Nesses casos, a aparência do gênero identificado é obtida com o uso de hormônio, silicone e maquiagem” (BENTO, 2006, p.106). Contudo, socialmente, continuarão a ser identificados como ‘veado/traveco/sapatão’, o que salienta a necessidade de repensarmos as classificações alicerçadas nos corpos sexualmente apropriados, visto que o sentimento de pertencer ao gênero contrário

¹⁰⁶ No livro *Bodies that Matter*, Butler (1993) irá utilizar um termo psicanalítico para significar como as identidades sexuadas são assumidas através de violenta rejeição e exclusão (ou “forclusão”) das identidades que supostamente não pesam, isto é, que não contam no contexto da matriz heterossexual que tem interesse particular em manter sua própria estabilidade e coerência às custas de “outras” identidades.

ao que seu corpo lhes informa não necessariamente leva ao desejo pela cirurgia. Para muitos/as transexuais, não é a cirurgia que irá garantir a coerência identitária que procuram; para outros/as, porém, a cirurgia pode representar a possibilidade de ascenderem à condição humana. A cirurgia, para quem decide realizá-la, possibilita acumular mais “capital de gênero” (BENTO, 2006, p.218), que irá culminar no reconhecimento que se pretende definitivo com a mudança dos documentos.

Com relação ao uso do banheiro, posteriormente às intervenções do RPG, questionamos as acadêmicas das pesquisas sobre qual seria a postura delas, como educadoras, em situações similares, na vida real. Uma situação real foi então explicitada. Um menino começou a se vestir de menina, assumindo, portanto, uma identidade feminina, e foi usar o banheiro feminino. As crianças da escola começaram a querer impedi-la de acessar o espaço, e a diretora da escola, assumindo uma postura autoritária, retirou a criança do banheiro, colocando-a em situação de humilhação, fato que gerou vaias e deboche em relação a essa criança, por parte das demais.

Luana - Ártemis: Então, esse inclusive foi um questionamento, [...] que são situações que eu como professora, [...] eu não saberia o que fazer. Eu não saberia realmente. Falta realmente isso na nossa graduação de não saber lidar com essas novas questões que estão na nossa sociedade, estão presentes na sala de aula né. Bom, se não estão tão agora, vão daqui um tempo, estar muito mais presente. [...]

Cristiane - Ártemis: Eu acho que dependendo da minha posição, eu tentaria fazer o que estivesse ao meu alcance [...] trazer um pouco mais de conhecimento pra escola, porque é, já não basta a criança ter que lidar com “eu não me sinto bem assim e eu ainda vou ter que frequentar um banheiro oposto do que eu me sinto”. Eu acho que é muito confuso pra cabeça da criança, que já está confusa, então eu tentaria melhorar pra que ela não tivesse problemas psicológicos posteriormente.

Luiz Carlos - Ártemis: Eu acho que como professora, eu iria tentar intervir no momento que a criança está sendo humilhada e, com certeza eu tentaria um contato com os pais.

[...]

Dinho - Ártemis: [...] eu acho difícil um professor intervir numa situação como essa. Se ele vai intervir é, a favor da criança poder usar o banheiro, e aí acaba comprando briga com “N” famílias então, é difícil o professor intervir [...]

Cristiane - Ártemis: Acho que muita gente pensa assim, “Ele é um, se eu lutar pelos direitos dele eu posso causar uma intriga com a escola inteira, então melhor eu, sei lá...”

Dinho - Ártemis: Se um professor defendesse seria minoria, porque gente, é um fato, o professor colocar a cara a tapa e falar “não, a criança tem o direito de frequentar o banheiro”! Comprar uma briga

com a direção ou com as outras famílias, com o município e sei lá tem outras pessoas que elas estão acima e elas que dão a ordem né.
[...]

Cristiane - Ártemis: Na escola, geralmente quando alguém se opõe, se opõe a alguma coisa, você sofre retaliação.

Nessas falas, fica explícita a falta de formação para lidar com tais questões e, além disso, há o medo que muitos/as educadores/as têm ao tocar nesse assunto que, considerado tabu, conforme o pensamento da maioria das pessoas, não deve ser falado na escola, pois poderá incitar a comportamentos ‘inapropriados’, não condizentes com a norma (sexo biológico). Há um grande receio por parte de alguns/mas educadores/as de que haja retaliação da escola, dos/das pais/mães e da comunidade em geral, o que realmente tem acontecido no cenário nacional, se observamos, por exemplo, o caso da cidade de Londrina, onde há poucos dias (Julho/2017), em decorrência de uma proposta de lei municipal, diversos/as professores/as da rede estadual de ensino foram convocados para deporem na delegacia de polícia, em razão de denúncias feitas contra eles/as; foram intimidados porque propuseram o debate sobre a diversidade.

Em muitos aspectos, nossa sociedade se desresponsabiliza em relação ao respeito à diversidade e ao debate do tema, e muitos discursos de ódio têm sido propagados. Andrade (2012, p.112) afirma que o fato de saírem da rota, de cruzarem a fronteira estabelecida, faz muitos/as travestis e transexuais pagarem um preço alto, como serem perseguidos/as por parte da sociedade, estigmatizados/as como incapazes de alcançar uma identidade de gênero original ou uma aparência física coerente com o gênero. Muitos/as são violentamente cooptados/as para outros caminhos que foram e que são oficializados como espaço de travesti, “como as pistas de dança, as pistas do teatro, as pistas do desfile, as pistas da rua, as pistas da prostituição”.

Em uma cena do jogo, um transexual que trabalhava de garçom em um restaurante foi demitido injustamente, por preconceito. Os dois grupos passam pela situação. Em Ártemis, as personagens interviriam na situação, como Luana.

Luana - Ártemis: Faria ele pensar que, independente se é um transexual, se é um outro gênero que... independente de qualquer coisa é uma pessoa, é um funcionário dele, ela não pode tratar desse jeito, vai ver no estatuto dos direitos trabalhistas, vê se pode fazer isso. Isso é uma pessoa, independente, é um ser humano, deve ser tratado da mesma forma, como qualquer outro ser humano.

Em Pandora, algumas personagens ficam divididas.

Marieta – Pandora: Eu acho que a Mari ia ficar um pouco neutra.

Mestre: Ela ia ficar um pouco neutra? Porquê?

Marieta - Pandora: Mesmo indignada, ela ia ficar um pouco neutra. Mesmo indignada eu acho que ela não se intrometeria. Indignada acho que ela ia ficar, mas ir na frente e tomar uma atitude eu acho que ela não faria.

Giovana - Pandora: A Giovana ia agir, ela ficaria possuída pelo espírito ratatauí... (risos gerais).

Mestre: E aí, meninas?

Mariane - Pandora: Eu acho que não tem que demitir o rapaz porque ele é transexual. Ele tá fazendo o trabalho dele da maneira correta é. Tem que demitir quando não faz o serviço de maneira correta, não é? Seja lá quem for... (risos).

Marieta - Pandora: Eu acho assim, A Marieta, independente a orientação sexual dele, ela tomaria uma atitude por ser uma pessoa que não gosta de confusão. Mesmo que fosse um homossexual, um hétero ou qualquer um, como a cena tem muitas pessoas assistindo, e provocaria um alvoroço, então ela ficaria neutra diante da situação, não pela orientação do garçom. Qualquer um ali tinha que manter o emprego. Foi um erro que cometeu no trabalho, né. Tinha que dar uma chance. Mas eu acho que ela ficaria neutra sim por não gostar de confusão, causaria tumulto.

Mariane - Pandora: Começar uma discussão com o dono lá, nem a Mariane, nem eu começaria, eu só observaria e desaprovava.

Marieta - Pandora: Mesma coisa eu.

Giovana - Pandora: Já a Geovana não, o que ela acha errado ela fala, na cara (risos) ela não é de mandar recado.

Nesse caso, apreendemos que em Pandora duas personagens não interfeririam na situação, mesmo achando que a atitude do patrão estava errada. Como salientamos, é um tabu que acaba gerando desconhecimento e apatia, como nos diversos casos cotidianos de violência contra travestis e transexuais no país, muitos deles à luz do dia, com diversos/as telespectadores/as apáticos/as, sem reação diante da violência e do descaso com a população trans. Assim, como postula Bento (2006), não se trata de construir um/a transexual vítima, mas de se perguntar o que significa ser uma pessoa normal, quais os mecanismos e os critérios para definir, classificar, catalogar alguém como normal ou anormal.

No encontro de debates com as acadêmicas de Ártemis, quando perguntamos qual o lugar que tem sido reservado às travestis e transexuais, muitas responderam que elas estão nas esquinas, nas ruas.

Fernando - Ártemis: Porque elas ficam lá. Porque elas não são aceitas nos outros lugares.

Dinho - Ártemis: Se elas forem procurar um emprego elas não conseguem. Porque quem vai dar um emprego pra uma travesti? É muito difícil.

Fernando - Ártemis: Por medo também.

Dinho - Ártemis: Eu vi uma reportagem em que a equipe ficou junto com ela, e ela foi entregando muitos currículos e ia em alguns lugares. E quando ela chegava pra fazer entrevista, ela não foi chamada em nenhum. Ela foi, eu acho que, em uns trinta assim, na sequência e ninguém... e ela tinha outros atributos necessários pra vaga, só que ela não era chamada. [...] E ela conseguiu um emprego num negócio de vender acessórios pra carnaval, foi o único lugar que aceitaram ela.

Cristiane - Ártemis: [...] Eu tenho amigos gays e aí um dia eles levaram uma travesti e meu pai e minha mãe estavam na casa do meu irmão. Aí eles começaram a conversar, perguntar algumas coisas, né, e aí a moça falou que ela só conseguia emprego em salão de beleza, que era onde aceitavam ela.

Assim, notamos como os espaços ocupados por muitos/as travestis têm sido as ruas, os espaços deslegitimados socialmente, renegados pela sociedade como locais de ocupações indignas; ou espaços definidos, como salão de beleza, espaços de festas e de outros entretenimentos. Logo, não é uma questão de vitimização, mas de reconhecimento das identidades. A afirmação da identidade, como apontam Pocahy e Dornelles (2010), diz respeito aos jogos de resistências, como uma estratégia que logo deverá desaparecer caso não se queira sucumbir aos novos arranjos normativos, ou seja, aos perigos de essencializar a diferença.

Conforme Larissa Pelúcio (2009), para responder à pergunta sobre quem são as travestis é preciso reconhecer os locais, as trilhas e os corpos que não se cansam de ser nômades. Corpos plurais que não possibilitam ser enquadrados em formas fixas.

Pensando na construção desses corpos, voltamo-nos a um período crucial na construção identitária, o da escolarização. Para muitos/as transexuais, a escola é lembrada como um espaço de terror onde vivenciaram todo tipo de preconceito, sendo saturada, produtora e reprodutora de homofobia (BENTO, 2006; LOURO, 2007a e b; POCAHY; DORNELLES, 2010; CAETANO; GARCIA, 2010).

Com foco nesse aspecto, a última cena acontece na sala de aula, com os/as personagens de ambas as cidades: Ártemis e Pandora. Ao passarem pelo corredor da escola, alguns/mas personagens observam a chamada sendo realizada em uma sala e o enunciar insistente da professora: “Simone, Simoneee” (MESTRE). Após

repetidas vezes, uma criança se levanta e pede para que a professora corrija na chamada: “É Simon, professora” (MESTRE).

Em um primeiro momento, as personagens de Ártemis perguntam se seria a primeira vez ou se o fato é recorrente. Explicitamos que a professora já havia sido orientada a fazer a alteração na chamada e se recusava.

Larissa - Ártemis: Não, daí eu chamaria a atenção da professora. “Chama do jeito que ele pediu”. Eu falaria isso. No momento.

Mestre: aí a professora fala pra você: Não, mas se for assim eu posso colocar um apelido nos meninos que querem colocar o apelido na lista de chamada.

Larissa - Ártemis: mas é diferente, porque o nome social, digamos assim o registro, alguma coisa assim, são nomes que a gente atribui aos indivíduos, digamos assim, são nomes que são clássicos, que todo mundo já conhece. Apelidos vai depender muito da característica, mas ele não só acha adequado chamar pelo nome, ele se veste também, de forma que tem a característica de que “Eu gosto de ser assim, eu me acho homem”, não sei, digamos assim, se sente assim, então pra avaliar que isso não é uma brincadeira, não é assim de dar apelidos por pura graça, cicatrizar de uma forma “aí, eu sou fulano de tal, porque ela é uma artista e quer ser chamada assim, não é tão a sério quanto uma identidade. Isso já passa a ser uma identidade tanto da pessoa e tanto pra sociedade, porque nome social é... já tem vários processos que está acontecendo mesmo, isso daí já chega a vigorar como lei, e tal, não é mais uma brincadeira que todo mundo tem essa opção, essa liberdade, digamos assim, de se atribuir apelidos, isso daí já é um nome, e não... eu defenderia nesse ponto.

Assim, em Ártemis, Larissa se posiciona defendendo a utilização do nome social, hesitando em alguns momentos, por medo de retaliações da escola e da comunidade. Mas ao perceber que a escola toda já havia feito a alteração, que apenas aquela professora hesitava, defendeu a posição argumentando sem medo.

Em Pandora, a situação foi um pouco diferente. As personagens começam o diálogo:

Lia - Pandora: Judiação (risos).

Ruth - Pandora: Eu não ia me intrometer não. Eu não tava fazendo a chamada, né?

Mestre: Não você não estava, você estava passando no corredor, como pedagoga.

Ruth - Pandora: Pedagoga? Eu não ia me intrometer perto dos alunos. Depois eu ia chamar ela na minha sala e falar pra ela procurar se informar melhor dos alunos que ela tem na sala por conta dessa diferença que tá tendo hoje. Como tem lésbica, tem gay, tipo

assim, só pra não ter aquela coisa de preconceito, que o professor tem que dar o exemplo, e fazendo algo assim imagina a polêmica que vai virar.

Mestre: Aí você vai pra sua sala e um aluno vai chorando na sua sala porque ele estava se sentindo humilhado, os colegas começaram a fazer bullying com ele e ele não estava mais conseguindo ficar na sala. O que você faria?

Ruth - Pandora: Eu não ia falar pra ele que era certo o que ele tava fazendo. Eu ia falar pra ele partir do caminho que ele acha correto, que se ele tava feliz naquele caminho pra ele não se importa com que as pessoas pensam, e sim o que sente e como ele tá feliz.

Mestre: Mas, o professora, o que que você vai fazer então. Eu não consigo nem ficar naquela sala mais. As pessoas tão me humilhando, tão tirando sarro de mim.

Ruth - Pandora: O que eu posso é conversar com os alunos, falar pros alunos respeitar cada um. Da mesma forma que ele tem a diferença dele, tem aluno que é deficiente, ou seja, tem que respeitar a deficiência dele. Tem aqueles que parecem perfeitos, só que quando abre a boca não fala nada com nada. Cada um tem um tipo de deficiência.

Observamos que Ruth trata a transexualidade como uma patologia e só decide intervir quando é colocada em uma função em que é necessária a intervenção.

Refletindo sobre o contexto, precisamos compreender que a infância é um momento em que a identidade vai se construindo alicerçada em processos citacionais binários relacionados aos gêneros (BENTO, 2006). A escola, enquanto uma instituição social, marcada pelos preconceitos e estereótipos, acaba reproduzindo e reiterando essas noções binárias. Como educadoras em formação, é importante que entendam a instabilidade e o constante formar das identidades, para que possam abrir espaços à produção de fissuras que transformem os discursos e possibilitem à escola ser um espaço acolhedor e consciente da sua função social.

As posições transexuais criam fissuras, deslocamentos, impossibilidades de pensar qualquer determinação natural para uma suposta correspondência entre sexo, gênero e desejo, rompendo com normas e estruturas arraigadas socialmente. Assim, não é possível limitar a construção subjetiva dos sujeitos a um construto alicerçado no corpo como marca naturalizada das identidades.

É preciso que os diferentes sujeitos que experenciam as vivências trans potencializem a dimensão de anormalidade que lhe é conferida cotidianamente. É preciso trazer aquilo que nos modos de existências e performatividades trans aparecem como anormalidade

e doença para o campo de uma política marcada pelas identidades móveis e plurais (LIMA, 2014, p.58).

Pensar as subjetividades trans é discutir os territórios plurais alicerçados na biopolítica contemporânea, que se desenham nas construções acadêmicas, nas mídias, nas redes sociais e nos diferentes cenários que revelam novas/outras formas de “visibilidades (formas de ser e estar no mundo) e dizibilidade (formas de dizer)” (LIMA, 2014, p.63). Para a autora, é na tensão entre assujeitamentos e resistências que há a possibilidade de desestabilização dos e nos dispositivos de controle. Assim, pensar as vivências trans é refletir sobre os processos de negociação, de subversão às normas que uniformizam e reduzem as experiências a um caráter patológico, medicalizante e binário, vislumbrando um outro cenário possível.

4.2.2 Sexualidades: eis a questão? Diversidades, poder(es) e subjetivações

Ao tensionarmos as discussões relativas às normas de gênero, retomamos o ponto crucial de análise que se direciona para a perspectiva dos embates ocasionados pela heterossexualidade compulsória e/ou heteronormatividade (BUTLER, 2003). Segundo a norma de gênero, a sexualidade dita ‘normal’ é a heterossexual (BENTO, 2006), praticada, como vimos anteriormente, por homens e mulheres ‘de verdade’, biologicamente são.

A produção do outro, do desvio é, antes de mais nada, como afirmava Foucault (1988), uma dispersão de sexualidades, uma implantação das múltiplas perversões, desde o século XIX, com a incitação ao discurso. Não há razão para dividir os corpos humanos em sexos masculino e feminino, senão pelo interesse econômico alicerçado na heterossexualidade.

A heterossexualidade produz a norma para enquadrar a homossexualidade como desvio.

A norma só se sustenta pela existência do desvio; a virtude pelo vício; a manutenção da saúde pela fuga de tudo quanto é socialmente percebido como doença. Esses pares, essas oposições binárias – tão constituintes também do que se conhece e se aceita como masculino e feminino – expressam a maneira como historicamente foi sendo produzida a heterossexualidade

compulsória. Esta é a matriz de um conjunto de fenômenos, da homofobia à invisibilidade lésbica, do ardente culto aos privilégios heterossexuais à negação da bissexualidade como orientação sexual possível e praticada (AUAD; LAHNI, 2013, p.122).

Vários foram os momentos do jogo e os de formação após o mesmo nos quais buscamos problematizar tais prerrogativas. Em determinado momento da formação com as acadêmicas de Ártemis, Cristiane relata uma vivência pessoal em diálogo com amigos:

Cristiane – Ártemis: E aí, nessa conversa meu amigo que é gay falou assim: A gente não escolhe. Porque a gente estava conversando sobre as pessoas que chegam e criticam tudo mais, falam que é safadeza. “A gente não escolhe, você acha que a gente ia escolher passar por preconceito? Porque não adianta falar que hoje em dia não tem preconceito. Você acha que a gente ia escolher passar por isso? Contar para os nossos pais, que os nossos pais enxergam isso, tem preconceito com isso. Então é muito difícil”.

A percepção ancorada neste debate demonstra como a norma vai sendo incitada e regulada por mecanismos de controle, muitas vezes sutis, de manutenção da heterossexualidade como norma padrão. A heterossexualidade surgiu a partir da produção da homossexualidade e se conserva na própria estrutura do repúdio ao desvio (SALIH, 2015).

No entanto, a invisibilidade da norma é a condição de sua efetividade, visto que os mecanismos vão sendo silenciados, fazendo-nos assumir algumas identidades, a exemplo da identidade heterossexual, como comportamentos que não precisam ser problematizados, diferente das identidades consideradas desviantes, como se percebe na cena narrada. “A implantação das perversões é um efeito-instrumento: é através do isolamento, da intensificação e da consolidação das sexualidades periféricas que as relações de poder com o sexo e o prazer se ramificam e multiplicam, medem o corpo e penetram nas condutas” (FOUCAULT, 1988, p.48), como exemplifica o relato de uma acadêmica sobre uma experiência pessoal em um *shopping center* da cidade:

Luiz Carlos – Ártemis: [...] e a gente estava perto e tinha duas meninas. Juro. Elas não estavam se beijando, não estavam nada. O segurança chegou pra elas e mandou elas se retirarem porque estavam incomodando as pessoas que estavam ali naquele café que

tem ali ao lado. Eu e meu namorado fomos lá e sentamos no mesmo banco e começamos a nos beijar, tipo bem... risos... eles não falaram nada. Aí depois eu cheguei pra ele e falei assim: “Sinceramente eu ficaria muito mais incomodada com a minha própria atitude do que com elas”. Aí ele: “Ah, mas você não determina nada aqui”.

Em situações como esta percebemos como os dispositivos da sexualidade vão sendo incitados para legitimar a sexualidade permitida no contexto social, em detrimento das demais formas de vivências que não devem ser expostas em público. Quando incitamos a discussão sobre demonstrar afeto em público, mesmo quando entre amigos e amigas do mesmo gênero, Cristiane – Ártemis fala: “Eles evitam qualquer contato pra não correr o risco de ser mal interpretado [...]”. O mecanismo de controle se torna tão constante na vida dos sujeitos que torna constrangedora a demonstração de qualquer sinal de afeto com pessoas do mesmo gênero, pois tais demonstrações podem ser interpretadas como sinais de homossexualidade e desvio. Em relação a esse mecanismo de controle, para Foucault (1988, p.48), “[...] mesmo que se apoie localmente em procedimentos de interdição, ele assegura, através de uma rede de mecanismos entrecruzados, a proliferação de prazeres específicos e a multiplicação de sexualidades disparatadas”, ou seja, os dispositivos da sexualidade tanto interdita quanto incitam a multiplicação de sexualidades desviantes, visto que a sua produção é também a diferenciação e produção do/a outro/a e da recusa ao/à diferente, a produção da norma da qual todo/a aquele/a que foge a ela é posto às margens, produzindo incessantemente o modelo, o centro.

Outro exemplo dado, agora no contexto da universidade, também demonstra como a norma é incitada a todo o momento, com uma carga muito intensa de travestifobia/transfobia/lesbofobia/homofobia, o que gera muitas vezes corresponsabilidade no abandono ou exclusão dessas pessoas, por parte dos que atuam no ambiente universitário.

Larissa - Ártemis: E pequenos gestos, né, parece que dá um... [...] professores da UEM também são assim, né. Duas colegas [...] estavam, a gente também faz isso em sala de aula, uma menina estava sentada atrás da outra colega e estava fazendo, tipo assim, carinho nas costas, e o professor parou a aula e falou assim: “Eu quero que vocês parem com essa sem-vergonhice que vocês estão fazendo”. As duas não entenderam nada, olharam pra trás. “É com vocês mesmo que eu estou falando”. E elas não fizeram nada. E falou assim: “Eu não vou aceitar essa atitude dentro da minha sala”. Daí foi o motivo da sala se revoltar, porque uma estava fazendo carinho na outra e ela estava sentada atrás, não sei como que... e

são assim, por causa desses pequenos gestos todo mundo já generaliza, o caso.

Fernando - Ártemis: é preconceito, não é nem questão de generalizar, é preconceito.

Miskolci (2009) assevera que a heterossexualidade compulsória é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, mesmo para aqueles/as que não se relacionam com pessoas do sexo oposto – ou mesmo para qualquer demonstração de afetividade. É um dispositivo histórico que forma sujeitos para serem heterossexuais e organizarem suas vidas e suas condutas a partir desse modelo “natural”.

Após alguns diálogos, uma das acadêmicas exemplifica a questão do preconceito exposto por um político no cenário atual: “Ele fala abertamente: seu filho começou a ter algum jeito de boiola, dá uma surra que já vai sarar”. Ele fala desse jeito. Ele fala como se fosse uma doença, mesmo” (Cristiane – Ártemis). Depreende-se de atitudes como esta a definição da sexualidade como sendo, por natureza, um domínio penetrável por processos patológicos, sendo necessárias intervenções terapêuticas ou de normalização, como expõe Foucault (1988, p.67),

[...] um campo de significações a decifrar; um lugar de processos ocultos por mecanismos específicos; um foco de relações causais infinitas, uma palavra obscura que é preciso, ao mesmo tempo, desencavar e escutar. É a “economia” dos discursos, ou seja, sua tecnologia intrínseca, as necessidades de seu funcionamento, as táticas que instauram, os efeitos de poder que os sustentam e que veiculam – é isso, e não um sistema de representações, o que determina as características fundamentais do que eles dizem. A história da sexualidade [...] deve ser feita, antes de mais nada, do ponto de vista de uma história dos discursos.

Nessa perspectiva, o discurso sobre o prazer pretende prender as pessoas em suas verdades, verdades do sexo e não da intensidade do prazer (FOUCAULT, 2006). Assim, nessa produção do sistema corpo-sexo-gênero-desejo, somente é possível suportar um corpo no qual o sexo satisfaça ao desejo correspondente ao sexo verdadeiro. Essa é a regra que legitima a heterossexualidade normativa. Muitos mecanismos que intencionam demarcar a exclusão ou a rejeição dos sujeitos desviantes constituem, na verdade, formas de colocar em funcionamento uma rede sutil de discursos, saberes, prazeres e poderes (FOUCAULT, 1988), que gerenciam a vida e as experiências sexuais e afetivas dos sujeitos.

A heteronormatividade é percebida porque articula dispositivos de ordem disciplinar e de controle sobre os corpos dos indivíduos, demarcando limites, possibilidades e penalidades àqueles/as que fogem à norma. No caso pontuado por Cristiane – Ártemis, acerca da presença de homens no curso de Pedagogia, novamente explicitamos tais relações:

Cristiane – Ártemis: [...] “Ah, tem menino na sua turma?”. Falei “Tem, tem dois meninos”. [...] “Ah, mas são meninos mesmo?”. Eu escutei isso no mínimo umas vinte vezes. Eu falava assim: “Não, ele não é, mas...”. E aí: “Mas você tem certeza que não é, você já viu ele com menino?”. Sabe, começavam a instigar mesmo. Eu pensei, mas gente o que tem a ver com a sua vida?

Mesmo tentando questionar esse mecanismo de reprodução, Cristiane - Ártemis acaba caindo nas armadilhas do discurso, pois reproduz a lógica binária e supostamente natural de que sexo, gênero e desejo devem ser decorrentes para a legitimação de uma identidade supostamente masculina. Se, ao longo do processo, desvia-se desse percurso, incorre-se em penalidades que inferiorizam tal sujeito/a no rol de identidades efetivamente masculinas e/ou femininas.

Esse é o processo no jogo das comparações e nos binarismos extremistas, processo que envolve a classificação das sexualidades à margem por analogia ao socialmente aceito e a disseminação de generalizações, estereótipos e clichês, enquadrando no sistema normativo. Esse modo de internalização das normas facilita a reprodução dos mecanismos de controle fixados no contexto das identidades, visando à manutenção da heteronormatividade. Esse aspecto pode ser observado na performance de Luiz Carlos, em Ártemis. Ele é o único personagem que se construiu com características consideradas ‘ruins’, do ponto de vista ético. Luiz Carlos – Ártemis: “Ele era hétero, ele era um juiz corrupto, homofóbico, e ele era de uma família tradicional, então o casamento dele foi meio arranjado pelos pais, o pai dele era um advogado famoso e por isso ele foi obrigado a fazer direito”. E continuando a discorrer sobre o personagem: “[...] elas falaram assim: Mas como você vai manter? E eu disse: Só vou reproduzir tudo que ouvi nesses vinte e um anos. Então, muitas coisas que eu ouvi, principalmente a questão da mulher ser submissa, essa eu ouço quase todos os dias em casa. Então, muito fácil”.

Observa-se que as identidades sexuais estão diretamente atreladas aos jogos de poder (FOUCAULT, 1997). Cria-se o eu que é construído a partir e com o/a

outro/a, de forma mediada por relações de saber e poder, legitimando o pertencimento e o reconhecimento de quem está na posição de definir e atribuir papéis. Assim, “[...] o indivíduo que pertence a um grupo subalternizado – neste cenário, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e heterodissidentes – carrega a carga e o peso de sua representação” (CAETANO et. al., 2016, p.131). Entretanto, essa homogeneidade só existe quando lidamos com a figura imaginária de uma identidade tal como existe na abstração criada pelo preconceito, acentuando estigmas numa dimensão política. Nos discursos já exemplificados pelas acadêmicas, parece haver uma frustração de expectativas de gênero ou a designação de doença quando identidades heterodissidentes se nomeiam e procuram visibilidade.

A sociedade tem a necessidade de classificar, nomear e mapear identidades, e essas categorias instáveis, polimorfos e dissonantes podem ser usadas como contraposição a outras. Essa relação utilizada pela heteronormatividade para referenciar e explicar as outras afetividades aglutinadas em torno do prefixo homo orienta o olhar promovendo não diferenças, mas desigualdades.

Retomando as situações fictícias do jogo, inserimos as participantes de ambos os grupos (Ártemis e Pandora) em um restaurante, onde duas mulheres estão de mãos dadas. Elas são namoradas. O gerente do restaurante, incomodado com a cena, trava o seguinte diálogo com as mulheres: “você terão que se retirar do restaurante porque o restaurante não permite esse tipo de situação/demonstração pública de afeto” (MESTRE).

Ellena, Julia e Luana – Ártemis criticam a ação, afirmando que a atitude do gerente é errada. Ellena se posiciona no sentido de processar o restaurante pelo preconceito manifesto, pois o estabelecimento deveria receber qualquer pessoa, sem distinção. Julia diz que não aprovaria a atitude do dono, pontuando: “[...] porque o restaurante, geralmente o restaurante é um lugar aberto, eles não estão indo numa igreja, é diferente, eles estão num restaurante, então elas devem ser tratadas como qualquer outro casal”. E Luana complementa dizendo que no restaurante não tem nenhuma lei proibindo o acesso de casais não heterossexuais.

A cena segue com o gerente dirigindo-se à mesa das clientes (personagens), ao perceber certa movimentação entre elas. Então ele diz a elas: “você são brancas, você são cristãs, você sabem que a gente tem que manter um lugar de família aqui pautado na família tradicional que a gente respeita. [...] isso pode

prejudicar a maneira que o restaurante é visto [...] porque aqui é um ambiente familiar, vocês sabem disso né (risos gerais)” (MESTRE).

Ellena - Ártemis: Aiaiai... é complicado, ai eu já falaria pra ele que eu não concordo com essa divisão de família, talvez eu me retiraria desse ambiente. [...] Porque família independente, não é aquela família tradicional que conta.. É o afeto, exatamente isso que ele tá criticando, que aquelas duas mulheres, elas poderiam ser uma família. [...] Ninguém tá se drogando, ninguém tá tirando a roupa, ali sem nada. Fazendo o papel como se fosse uma orgia. Não tem porque, falar isso.

E a conversa continua:

Julia - Ártemis: Bom, com relação... eu também não concordaria, não com essa questão de família, mas, um exemplo... a Julia ela tem dois filhos né, então, os valores que ela quer passar pros filhos, ela passa. Só que ela tem que entender que, num lugar que ela... nos lugares que ela frequenta ela vai encontrar vários tipos de casais, e ela tem que respeitar, independente da escolha. Do mesmo jeito o restaurante, a não ser que eles coloquem uma placa na frente que não pode ter esse tipo de casal. Não sei... Mas eu também não concordaria com ele.

Notamos no discurso de Julia que a perspectiva de família compreendendo diferentes configurações, sobretudo homoafetivas, incomodou-a. Ela afirma que o preconceito não deve existir e que as pessoas devem saber conviver com a diferença, mas exclui a questão da família do seu discurso. É notório perceber como a personagem se coloca numa posição reticente com relação à cena, posto que ela afirma educar e passar os valores em casa e, portanto, aparentemente não há problema em conviver com as identidades sexuais diversas. Ela também considera a hipótese de o restaurante colocar um aviso proibindo a entrada de casais homoafetivos, o que pode ser um indicativo de preconceitos e intolerância, ainda que implícitos.

Luana - Ártemis: é, eu também volto no meu argumento, ele não especifica no restaurante dele que não pode entrar, que não pode ter esse tipo de gente, não, ele não tem o direito de barrar alguém e dizer só por boca que aquilo é um ambiente de... de família, que é a concepção que ele tem de família né. [...]

Mestre: [...] Mas, se vocês quiserem eu coloco uma placa aqui. Vocês acham melhor isso?

Risos gerais.

Julia - Ártemis: Não... eu não acho.
Silêncio e risos. [...]

Julia - Ártemis: Então, um exemplo, se ele argumenta que as minhas filhas vão ser influenciadas se verem um casal de duas mulheres namorando. Então se for assim, é, vai ter que trancar elas dentro de casa, não vai poder assistir televisão, porque, então, se elas vê alguém matando elas vão ser influenciadas? Se elas vê alguém roubando elas vão ser influenciadas? (*sic*)

Luana - Ártemis: o mais importante é a educação que elas têm em casa.

Julia - Ártemis: É...

[...] **Luana - Ártemis:** Mas não vai conseguir mudar o mundo, já tá passando. Num dá pra mudar mais. Não tem como... O que vai fazer diferença na influência da educação dos seus filhos é o que você dá em casa. O mundo vai influenciar, com certeza. Mas, mas... o que tiver em casa prevalece. Com certeza.

A perspectiva adotada pelas personagens Julia e Luana em *Ártemis* sugere a reprodução de um modelo familiar heteronormativo e a noção de que a homossexualidade se refere a desvios, fato que pode ser rejeitado e ou controlado pela educação familiar repleta de valores morais e normas de convivência social, dentre as quais a heterossexualidade compulsória e a constituição de uma família nos moldes tradicionais (pai, mãe, filhos/as).

Segundo Lima (2014), o modelo heteronormativo é um dos pilares complexos que no auge da modernidade consolidaram o modelo de família patriarcal e a maternidade como invenção na medida em que surge a infância assumindo papel de suma relevância. A família nuclear, a mulher reprodutora e seus/suas filhos/as constituem um dos pilares que sustenta e alimenta a reprodução do capital. “Foi no âmbito do biopoder, que os corpos, na sua dimensão anátomo-fisiológica e na sua dimensão social, passaram a constituir dispositivos complexos onde o controle e a disciplinarização foram a força motriz no primeiro momento” (LIMA, 2014, p.29).

Castro (2016, p.49) afirma que “o familismo como ideologia muito se aproxima de fundamentalismos religiosos e perversas reproduções de violências contra a homoafetividade e os trânsitos que negam a dicotomia sexo e gênero, como a Teoria Queer [...]”.

Na prerrogativa de desconstruir estereótipos, inclusive para a subversão da ordem patriarcal de gênero e entre gerações, é importante questionar tais paradoxos (alicerçados em discursos médicos e biologizantes) que incutem caráter de perversão ou desvio às sexualidades heterodissidentes.

A família é, senão, o campo onde atuam as repressões. Como salientam Menezes e Leal (2016) em uma leitura foucaultiana, a família se esgueira como um

dispositivo que realiza determinações, ou seja, é o espaço e o modelo do uso do corpo, da realização das legítimas práticas sexuais. Para Castro (2014), mesmo com a complexidade e mutabilidade no campo familiar, a família ainda convive com a velha repetição de discursos e representações que insistem na redução heterossexista nuclear, como temos observado nas já ‘ultrapassadas’ propostas de inserção de leis que regem o Estatuto da Família, nomeando-as em sua forma nuclear, patriarcal e heteronormativa.

Na sequência das discussões, em Pandora não houve relação específica com questões debatidas pelas personagens de Ártemis. A mesma situação foi encenada pelas personagens Giovana, Mariane e Marieta e gerou indignação em decorrência da atitude do gerente do restaurante. No entanto, duas personagens (Mariane e Marieta) afirmaram que não se inseririam na discussão, como na fala de Marieta – Pandora: “A gente comentaria entre a gente. Eu pelo menos eu não me intrometeria na situação”.

Mestre: E aí uma pessoa que está do lado da mesa de vocês diz: isso mesmo, faz isso porque este restaurante é um restaurante de família (concordando com a ação do gerente).

Giovana - Pandora: Tá, aí eu já sou barraqueira, né [...] Então eu iria até o cara e diria: Que isso? Que tipo de comportamento que elas tão tendo? Que que você tem a ver com isso? Você não tem nada a ver com isso.

[...] Mestre: olha, se vocês tão incomodadas, eu peço que vocês se retirem, porque esse é um ambiente familiar. [...]

Giovana - Pandora: Quem tá se sentindo incomodado é você. Então suma. Eu não vou sair daqui. To pagano... (indignada).

Na esteira desse debate, outra cena do jogo põe na mira a recorrente situação das comemorações realizadas para o dia dos pais e das mães, na escola. Na ação, a professora começa a aula informando a programação do dia da qual faz parte o ensaio para apresentação de homenagem ao dia dos pais. Uma das crianças se dirige à professora afirmando ter duas mães e é então retirada da apresentação e deixada de lado, pela professora.

Em Pandora:

Lia - Pandora: Hã? (indignada).

Ruth - Pandora: Não, eu ia chamar ela na hora porque tem tantos casos, a menininha falou que tem duas mães aí a lembrancinha, as apresentações seriam feitas pras duas mães. Não pra tipo assim:

“você tem uma mãe e um pai. Não. Ela falou que tem duas mães, coloca duas mães; ela falou que tem dois pais. Coloca dois pais.”

Em Ártemis, Fernando também se posiciona contrário à ação da professora e a tais comemorações na escola, afirmando:

Fernando - Ártemis: Meu personagem defenderia que não deveria existir essas comemorações, eu acho, porque é exatamente pra não ocorrer esses constrangimentos, né. Não só da construção familiar dela, mas tem crianças que perderam os pais, que sofreram algum trauma com relação ao pai, tanto pai quanto mãe, então, pra evitar isso, essas comemorações de dia dos pais e dia das mães deveriam ser tiradas da escola. E ser explicado mesmo que existem diferentes constituições familiares, de gêneros iguais, diferentes, que não tem os pais, tem gente que é criado pelos avós, então essa construção de que pai é só o homem e casado com a mulher, não deveria ser discutido na escola, assim, levado como regra na escola.

Nessa discussão, observamos como as/os personagens se direcionam para o rompimento com tais proposições dentro do ambiente escolar, em razão dos constrangimentos que elas produzem. Ruth – Pandora, mesmo que implicitamente, também se posiciona pela exclusão de tais comemorações na escola, na medida em que as rejeita nos moldes como são feitas; para ela, as comemorações teriam que agregar todos/as na proposta, independente do papel social que assumem no âmbito da família, considerando-se todas as configurações familiares.

Em outro espaço da história, provocamos o debate acerca de piadas homofóbicas e constrangimentos a crianças que têm pais gays. A reação de Julia – Ártemis foi enfática ao questionar o comportamento da criança que emite as ofensas. No entanto, quando inserimos na situação outro/a adulto/a (orientação pedagógica da escola) utilizando-se de um argumento também homofóbico para questionar o comportamento da criança que proferiu as piadas ofensivas – “Você não pode fazer isso, vai que Deus te manda um filho gay” (MESTRE) –, ela prefere não questionar, afirmando que se o fizesse ‘compraria’ uma nova briga. Novamente se sobressai o medo dos embates gerados pelas questões de gênero e sexualidade, sobretudo no âmbito educacional e envolvendo questões de tradição familiar.

A sexualidade é vista como um modo de experiência historicamente singular a partir do qual o/a sujeito/a é objetificado/a (por si mesmo/a e pelos/as outros/as) através de procedimentos precisos de governo e assujeitamento, aspectos

que ficam demonstrados nas diferentes reações das/os personagens ao longo das cenas narradas.

Como salientam Pocahy e Dornelles (2010), muitas vezes, o espaço reservado para os/as ditos/as desviantes é o impensável, zonas inabitáveis da vida social, marcadas pelas ameaças que os desejos possam trazer, ou seja, uma professora lésbica, travesti ou um professor gay serão sempre classificados/as unicamente como lésbica, travesti e gay representados/as como devassos/as, perversos/as, vidas atormentadas e anormais. E se algum reconhecimento for possível no espaço escolar, será mais no sentido de imaginar como essas pessoas vivem seus desejos e prazeres do que por seus atributos em termos de formação e competência.

Essa questão pôde ser observada ao inserirmos um diretor gay na escola:

Ruth - Pandora: Desde que não interfira no profissional dele, ele fazendo o profissional dele correto, sem misturar com zuação tá tranquilo. [...] ele não vai poder ficar lá... Tipo assim, tem umas pessoas que é gay que eles, tipo assim, tem tão quietos que você nem percebe. Se fala: “nossa! Ele não, não acredito”. Mas tem aqueles um que já é clássico também, que fica “aí meu deus do céu, aiiii” (sons imitando trejeitos), vai querer chamar a atenção dos outros. Então desde que ele seja um diretor quieto, tipo assim, na dele, vai lá falar na frente assim dos pais não pode ter uma voz mole...

Lia - Pandora: Conheço homem casado que tem voz mole.

Ruth - Pandora: Mas se conversa no profissional dele certo lá...

Evidencia-se, para muitos/as, uma zona de apagamento e de exclusão (forclusão) (BUTLER, 2003; SALIH, 2016), delineada pelos mecanismos de controle. Os dispositivos de poder exercem-se para regular a propagação dos discursos da sexualidade, criando a norma e o abjeto, proliferando dissidências para controlá-las. Assim, o masculino, na figura do diretor, precisa estar engendrado por uma rede de funcionamentos que se oponha e contrarie a feminilidade. Qualquer risco ou indício de sensibilidade fragiliza essa postura masculina erigida pelos dispositivos. Para Takara (2017, p.116), “As representações identitárias que preservam a produção/coerção do masculino hegemônico são louvadas por homo e heterossexuais que aceitam a existência de uma prática sexual não-ortodoxa, desde que a exposição, a representação, a visibilidade seja coagida”. A performatividade dos gêneros engessa e estrutura identidades. Corpos, práticas, gestos e desejos

são submetidos a uma série de estratégias de produção/coerção que, mesmo não enquadrados nas sexualidades legitimadas e aceitas, participam dos sistemas sexista, machista e homofóbico que engessam outras formas de viver a sexualidade para além da heteronormatividade.

A sociedade, ao temer identidades que são produzidas fora da norma, reproduz as estratégias heteronormativas para fugir desses temores, criando a abjeção de corpos e práticas (SANTOS, 2013). Qualquer desvio ao padrão, na perspectiva homogeneizante de condutas identitárias de masculinidades e feminilidades hegemônicas, é conduzido à abjeção, mesmo que tal perspectiva não represente necessariamente o compromisso com a identidade heterossexual. Assim, no episódio, na postura de Ruth – Pandora, evidencia-se a exigência de submissão à norma e, sobretudo, como essa norma atinge as práticas heterodissidentes, regulando-as dentro dos mesmos processos normalizadores.

Foucault (1988) já chamava atenção para a nossa relação com a sexualidade reservada a espaços privados e ao casal monogâmico, heterossexual e procriador, sendo essa sexualidade legitimada nos discursos a que se circunscreveu como normal. Aquelas sexualidades que escapam à norma devem se esconder, evitar aparecer, constituindo-se como segredo. Conforme Judith Butler (2000), essa zona de inabitabilidade constitui o limite definidor do domínio do sujeito. “Neste sentido, pois, o sujeito é constituído através da força da exclusão e da abjeção, uma força que produz um exterior constitutivo relativo ao sujeito, um exterior abjeto que está, afinal, ‘dentro’ do sujeito, como seu próprio e fundante repúdio” (BUTLER, 2000, p. 155-156).

Em outro momento, quando questionamos Henrique – Ártemis sobre qual seria seu posicionamento ao ser chamado para uma balada gay, entendemos que o personagem foge à reprodução de algumas das estratégias hegemônicas de controle de condutas, visto que responde: “Ir numa boate... é boate gay? É, olha a bandeira (MESTRE). Ir em qualquer tipo de boate não vai influenciar a minha sexualidade”.

As marcas do enfrentamento e da disputa em relação aos padrões heteronormativos expressos em regulações do gênero e do exercício da sexualidade provocam dolorosas evidências, mas também possibilitam o repensar das estruturas societárias que mantêm tais dispositivos em funcionamento. O jogo é duro e as disputas são muitas vezes perversas.

Refletindo sobre como os dispositivos se inserem nos corpos e nas condutas, dentro das relações não-heterossexuais, Larissa – Ártemis fala: “Mas, até o que nós ouvimos, tipo, se é um casal lésbico, eles falam: É porque nunca foi “comida” direito. Isso daí passa. Agora se são dois homens: Ai que nojo, é doença, sei lá, coisa do tipo”.

A homossexualidade e a heterossexualidade são produções sociais, históricas, relacionais, heterogêneas, coletivas e individuais, além de estarem em constante construção e negociação (FERRARI; FRANCO, 2010). Sendo assim, não há possibilidade de generalização das experiências. É nesse âmbito que Larissa – Ártemis sugere repensarmos tais prerrogativas, ancoradas na problematização das construções identitárias para além dos binarismos. Quando incitada a participar de uma cena que binariza a relação lésbica em papéis, afirma:

Larissa - Ártemis: eu ia falar que não tem dessa de qual é o homem da relação. Nós somos duas mulheres, nós somos duas mulheres e que gostamos da mesma coisa. Que isso não tem nada a ver com rotular, digamos assim, é um gay num relacionamento, a gente pode ser igual ou ser diferente ao mesmo tempo, mas não tem dessa de “vamos brincar, eu sou a mulher e você é o homem”. [...] eu tentaria explicar dessa forma, que não é nada rotulado.

A acadêmica, interpretando sua personagem, procura questionar a lógica que vigora na constituição das identidades de gênero e sexuais. Quando os/as personagens são arguidos/as sobre os trejeitos afeminados e outros assuntos relativos à forma de se constituir, Cecília – Ártemis reflete sobre tais posturas: “Ah, mas daí é porque é a escolha que a pessoa faz, ela se sente, ela quer vestir as roupas, ela quer... [...] Tem vários tipos de escolhas. [...] A gente tem que mudar a mentalidade das pessoas pra que elas respeitem umas as outras”.

Em diversos momentos do jogo, com a proposição de reflexões acerca das cenas, visando questionar determinismos, o mestre provoca, reproduzindo algumas reações já expostas em diversos meios sociais, na mídia, dentre outros. Em um desses momentos, um dos personagens é interrogado:

Mestre: mas você não tem medo do seu filho virar gay?

Fernando - Ártemis: Eu falaria que tudo que eu passo com meu filho, isso vai fazer com que a escolha dele, seja a escolha dele, qualquer coisa que ele escolher, eu como pai tenho que respeitar.

Até mesmo porque eu sei da educação que eu dei. A educação que eu dou pra ele é de respeitar o próximo, da mesma forma que eu quero que ele seja respeitado. E eu vou fazer, independente da escolha que ele tem. Não é porque ele está comprando uma boneca que ele vai virar gay, isso não é correspondente.

Ressaltamos que algumas acadêmicas de Ártemis propõem reflexões que rompem com binarismos, sobretudo quando falamos da utilização de brinquedos, cores e modos de representação do afeto.

Ao abordarmos tais questões, também refletimos sobre a violência ocasionada pela tentativa de manutenção e controle da heterossexualidade. Com esse objetivo, as personagens de Pandora presenciam uma agressão homofóbica. Na narração, um policial está presente no momento em que um menino é agredido, e elas ouvem a seguinte frase: “vira homem de verdade, seu gay, sua mulherzinha” (MESTRE).

Várias personagens (Isabelle, Lia, Maria Clara, Giovana – Pandora) ficam indignadas diante da situação e interferem. Lia – Pandora propõe conversar com o agressor, utilizando como argumento a possibilidade de este vir a ter um filho gay, tentando convencê-lo à não agressão. Ele responde: “não, meu filho nunca vai ser gay porque eu educo direito” (MESTRE). Lia - Pandora: “Mas quem falou que o filho ser gay ou a filha ser lésbica significa falta de educação? Quem, quem falou? Eu não conheço isso”. Após essa fala, várias foram as intervenções fora do jogo questionando sobre ser natural/biológica ou uma escolha do sujeito (identidade homo).

Maria Clara - Pandora: Eu acho que isso, você faz uma escolha, você faz o que você quer. E outra eu acho que isso não é, eu nasci assim... você faz sua escolha, você faz o que você quer da sua vida, você faz o que quer, se relaciona com quem você quer... ninguém tem nada a ver com a sua vida.

Lia - Pandora: Eu conheço quem fala que nasceu assim, desde criança brincava com boneca...

Falas dispersas: Eu também, eu também...

Lia - Pandora: Ele fala pra mim que na barriga ele era assim (risada em tom de deboche).

[...] **Maria Clara - Pandora:** ela falou assim: eu não acredito que isso é uma escolha, as pessoas nascem assim, isso nasce...

Observamos uma série de dúvidas quanto à constituição das sexualidades. Algumas personagens sugerem ser o envolvimento com diferentes pessoas uma

questão de escolha, independente do gênero. Outras rebatem a afirmação, exemplificando-a com a fala de alguns/mas sujeitos/as que consideram sua sexualidade formada desde o nascimento. Portanto, não há clareza quanto ao modo como se constituem as identidades, fato que pode ser observado também na sociedade e em diferentes correntes de pensamento que têm circulado nos discursos produzidos por diferentes ciências, como exposto no artigo “Dualismos em Duelo” de Anne Fausto-Sterling (2001/02). Também em *Ártemis* temos discussões relativas ao tema. Larissa e Cristiane discutem o modo como a cultura influencia a construção das identidades e dos desejos, fundamentando-se em pesquisa da Revista *Superinteressante*, sobre crianças sem contato nenhum com a sociedade que não se desenvolvem segundo as normas sociais, demonstrando como a cultura molda os sujeitos.

Larissa – Ártemis: Por exemplo, sou hetero, porque eu cresci em um ambiente onde eu sempre vi homens e mulheres juntos, meus pais, não sei, irmãos, primas, então passei desde pequena a internalizar isso na minha cabeça e me transformou. [...] Eu não tinha pensado nessa vertente que a gente é educada, que nem, eu cresci vendo pai e mãe, e aquelas coisas de conto de fadas, de príncipe encantado então, assim, acreditando que, o dia que eu encontrasse um namorado era ali que tava a felicidade. Cresci nessa cultura, então vou sempre acreditar de que quem eu tenho que gostar é homem. Aí eu já fujo, “Não, gostar de mulher não, não pode!”. Então, eu cresci nisso, realmente faz sentido a questão da cultura da gente né.

Todavia, o fato de a cultura moldar socialmente os sujeitos não dá respaldo suficiente à afirmação de que, por si mesma, ela possa definir as identidades dos sujeitos, mesmo porque a definição da identidade é inerente ao próprio sujeito, e não atribuição de fatores externos, embora estes interfiram fortemente no processo. Sendo assim, entender como operam os marcadores de gênero e os modos como os processos de subjetivação nos interpelam é fundamental para compreender o processo de construção das identidades. Nossas identidades não são estáveis e fixas, estamos sempre em processo, em devir. E as relações que vamos estabelecendo ao longo das nossas vivências são preponderantes para a nossa constituição.

Para Luiz Carlos – Ártemis:

Luiz Carlos – Ártemis: Mas, não sei se posso criar uma criança pra ela escolher, necessariamente ela vai escolher ser bi ou homo. Acho que ela pode escolher ser hetero também, ela, a gente fala escolher então ela vai poder, realmente escolher. Então, o mesmo fato que eu tenho amigos muito próximos, que a família é extremamente tradicional, extremamente católica e são homossexuais, e não tiveram influências. Tiveram influências, inclusive homofóbicas, porque a família inteira é homofóbica.

O diálogo continua, e Ellena - Ártemis afirma: “É uma questão de nascer assim né. Então assim, eu nasci hetero, mas se eu tivesse nascido homo, independente da minha família, eu estaria hoje sofrendo preconceito, com certeza, da minha família, mas é questão biológica mesmo, de você nascer assim ou não”.

A bióloga e feminista Fausto-Sterling (2001/02) propõe debates acerca desses dualismos, questionando correntes teóricas que consideram apenas a biologia ou apenas a cultura como componentes da criação das experiências identitárias. Para a autora, o modo como tradicionalmente concebemos a identidade sexual e de gênero estreita as possibilidades da vida e perpetua desigualdades. “Precisamos mudar a própria política da ciência” (FAUSTO-STERLING, 2001/02, p.58) para mudar a política do corpo e as explicações estritamente biológicas sobre nossas experiências corporais. Nossa existência e desenvolvimento se dão em culturas e períodos particulares, e quando crescemos e nos desenvolvemos, literalmente, e não só discursivamente, construímos nossos corpos. Não é a materialidade do corpo que é negada, como já pontuava Butler (2003), mas os modos como a própria cultura se constrói sobre a matéria que, aparentemente, se constituiria como um campo neutro e pré-existente. Mas como a matéria já contém noções de gênero e sexualidade, ela não pode ser um recurso neutro da diferenciação sexual. Os domínios da biologia, anatomia, fisiologia, dentre outros, não podem ser negados. Devem-se reconhecer e usar aspectos da materialidade que fazem parte do corpo e os que são construídos na e pela cultura.

O referencial natureza/criação encerra enorme perigo, segundo Fausto-Sterling (2001/02), pois mesmo havendo a esperança de que o lado natural das coisas possa levar a maior tolerância, a história sugere que o contrário também é possível.

Na maioria das discussões públicas e científicas, o sexo e a natureza são considerados reais, e o gênero e a cultura são vistos como

construídos. Mas trata-se de falsas dicotomias. Começo com os marcadores mais visíveis e exteriores do gênero – os órgãos genitais – para mostrar como o sexo é, literalmente, construído. Os cirurgiões removem partes e usam plástico para criar órgãos genitais “apropriados” para pessoas nascidas com partes do corpo que não são facilmente identificáveis como masculinas ou femininas. Os médicos acreditam que seu saber lhes permite “ouvir” a verdade que a natureza lhes diz sobre o sexo a que tais pacientes devem pertencer (FAUSTO-STERLING, 2001/02, p.77).

É o que Paul Preciado (2008) chama de sexopolítica, a gestão política e técnica do corpo, do sexo e da sexualidade, intervindo diretamente nos corpos e construindo corpos fabricados, moldados, modificados, governamentalizando a partir do que a autora chama de “Era farmacopornográfica” ou “Biocapitalismo”, cujo funcionamento é possível “graças à gestão biomédica da subjetividade, através de seu controle molecular e da produção de conexões audiovisuais” (PRECIADO, 2008, p.44).

De tal modo, os significados dados à sexualidade, como salientou Foucault (1988; 1996; 1997), são produzidos por um dispositivo histórico que se consolida pela distribuição e reverberação de discursos alicerçados em saberes e poderes sobre os corpos e subjetividades. Esses variados discursos nos informam sobre o que é sexo, o que ele deve ser e o que pode ser. A sexualidade, nesse sentido, é uma construção histórica e social que faz parte de uma invenção posta como referência para o autoconhecimento, não sendo, portanto, essencial e nem natural, como supõem algumas personagens na reflexão sobre os modos como criamos e construímos nossas identidades sexuais.

No ensaio de Fabiana Aparecida de Carvalho (2016), a autora problematiza a educação para as sexualidades pensando-a alicerçada nas intersecções dos entendimentos políticos e subjetivada no que tange ao corpo, aos sexos, às identidades e às relações humanas. Tal postura encontra aval no fato de a sexualidade não ser permeada apenas por aspectos biológicos, físicos, psíquicos, sociais e subjetivos, mas estar ancorada na linguagem e nos processos de saber-poder que criam os sujeitos e deles falam.

Conhecimentos como aqueles elencados pelas Ciências e Biologia moldaram as compreensões sobre os corpos ao longo do século XIX e continuam sendo utilizados até os nossos dias, construindo representações hegemônicas e significados fisiológicos, binários, masculinistas e heterossexistas. Essa investida

nos corpos, por meio dos discursos científicos é, sobretudo, uma investida política, adensada por táticas regulatórias, discursivas e de normatização, que ao amparar-se em discursos biológicos como verdades absolutas, criam biopolíticas que se evidenciam nas gerências e exercícios de saberes disciplinares sobre os corpos e suas condutas (CARVALHO, 2016).

Na lógica excludente do dispositivo, ao se enunciar que “menina já nasce menina e menino já nasce menino”, impõe-se, também, que os gêneros das pessoas estão carimbados e atrelados aos condicionantes físicos e biológicos. [...] Nesse discurso, esquecem-se as diferenças estabelecidas em vivências, pertencimentos culturais, idades, etnias e relações subjetivas para fazer emergir uma concepção simplista e fragmentada que desconsidera a complexidade dos processos identitários e que fixa um “isso ou aquilo” fixo para os grupos humanos (CARVALHO, 2016, p.4839).

O discurso da sexualidade torna-se o modo mais poderoso de regulação social, conjugando-se como o veículo das práticas disciplinares que vão sendo instauradas sobre os corpos e seus prazeres (DORNELLES, 2002). Assim, o conjunto de sexualidades múltiplas surgidas com o discurso médico sobre o sexo ao agir sobre corpos e seus prazeres tem o objetivo de incitá-lo, examiná-lo, tratá-lo. Há uma insistência histórica para marcar a homossexualidade como anormal e patológica. Para Foucault (1988; 1996; 1997) esses discursos precisam ser constantemente interrogados, a fim de que possamos perceber seus efeitos de poder e saber e as estratégias por eles utilizadas, tendo em vista que há uma incitação constante de discursos que promovem a essencialização e naturalização das identidades sexuais, conduzindo-nos à reprodução de modelos.

Como já salientaram alguns/mas autores/as (HALL, 2000; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000; DORNELLES 2002), as identidades são constituídas pelas diferentes circunstâncias históricas e sociais em que vivemos, por meio de negociações e construções que vão se constituindo no decorrer da vida, imbricadas no cruzamento entre diferentes categorias (gênero, sexualidade, raça, geração, nacionalidade, classe, dentre outros).

Ao problematizar esses discursos e dispositivos essencialistas, questionamos o modo como os processos atuais estão revestidos de novas/outras complexidades, entendendo a capilarização do poder no jogo das produções discursivas, nas relações de poder que produzem, modelam e capturam sujeitos/as e processos de

subjetivação. Discutir gêneros e sexualidades como mutáveis e relacionais embaralha e desestabiliza a fixação sexo/gênero/desejo e requer outros posicionamentos políticos no sentido da promoção de “[...] direitos, visibilidades e o reconhecimento dos corpos e das materialidades não consideradas [...]” (CARVALHO, 2016, p.4840), cedendo espaço à diversidade cultural e sexual e reconhecendo as diferentes nuances que se instalam nos discursos sobre as identidades sexuais e de gênero.

Continuando as discussões e retornando para a cena, as personagens são questionadas sobre ter filho gay:

Lia - Pandora: Mesmo que fosse, ele é filho meu, eu ia cuidar do mesmo jeito.

Maria Clara - Pandora: Eu acho que o amor que você sente pelo seu filho não faz... é o amor que você sente por ele...

Lia - Pandora: Eu acho que é por isso que não namoro ninguém até hoje, porque esses homens eles são todos machistas, todos querendo ser os grandões, poderosos...

Isabelle - Pandora: por isso que eu tenho uma namorada (brincadeira com a personagem).

Giovanna - Pandora: Acho que todo mundo já teve curiosidade de beijar uma mulher ou alguma coisa do tipo...

As personagens desenvolvem argumentação no sentido de interrogar os modos como o machismo se fez e se faz presente na sociedade, restringindo as possibilidades e vivências pessoais, como uma ferramenta para a manutenção de determinados preconceitos e estereótipos que garantem a consecução dos dispositivos de controle e regulação das sexualidades. Ao salientar a curiosidade sobre o fato de beijar outra mulher, Giovanna - Pandora reflete sobre os dispositivos da sexualidade e a vivência das experiências sexuais e afetivas, uma vez que, possivelmente, se não tivéssemos diversas formas de garantia da norma e criação do abjeto, talvez houvesse mais liberdade para experimentar outras possibilidades, não alinhadas à heterossexualidade compulsória.

Há uma classificação dualista muito limitada acerca das práticas e experiências identitárias, como exemplifica Fausto-Sterling (2001/02, p.29), citando um programa de entrevistas de televisão sobre mulheres casadas que perceberam, às vezes aos 40 anos, que eram lésbicas. O programa especulava que mulheres que faziam sexo com homens seriam heterossexuais, enquanto que as que se apaixonavam por outra mulher seriam lésbicas. Assim, só existiriam duas

possibilidades, e mesmo que as mulheres tivessem vidas ativas e satisfatórias com seus maridos, no momento em que se sentissem atraídas por outras mulheres se tornariam lésbicas. “O programa mostrava a identidade sexual como uma realidade fundamental: uma mulher é inerentemente heterossexual ou inerentemente lésbica. E o ato de aparecer como lésbica podia negar uma vida inteira de atividade heterossexual!”. Essa percepção soa absurdamente simplificada, mas ainda reflete algumas das crenças mais profundas de boa parte das pesquisas científicas, em torno dessa formulação dicotômica.

Discussões relativas à bissexualidade surgem, em *Ártemis*, no momento de diálogos e formação com as acadêmicas/personagens. Muitos são os dizeres que relacionam a bissexualidade à falta de vergonha, ou mesmo categorizando-a em dualismos, não sendo aceita a possibilidade de existirem pessoas com desejos diversos.

Larissa - Ártemis: A minha personagem é bi. [...] as pessoas que eu convivo eu acho que a maioria são bi. Então assim, eu passo a maior parte do tempo com essas pessoas, e eu já ouvi muito falar assim “Ah, isso aí é sem vergonha! Não escolheu o que quer!”, e eu acho que, a atração física, o sentimento, eu não sei, eu acho que, é bom, é de cada um, é possível, é possível cada um escolher.

Cristiane - Ártemis: A pessoa gosta dos dois e escolheu ficar com os dois.

Larissa - Ártemis: As pessoas que gostam muito de falar assim “Como assim? Você gosta de um ou gosta do outro? Não tem como né”. Mas eu acho que assim, vai muito além só do que você passa a acreditar, tem várias questões, a questão da atração física, tem a questão que envolve sentimento, de paixão, amor, etc., então, é eu defendendo sim.

Cristiane - Ártemis: “Somos todos bi!” (Risos).

Larissa - Ártemis: “Somos todos bi!” [...].

Na problematização dessa noção dualista, reconhecem que a sexualidade envolve muitas questões emaranhadas e não somente no aspecto da atração física. Refletem sobre o modo como a sociedade tende a julgar as pessoas bissexuais a partir da internalização da norma, provocando conflitos identitários e medo naqueles/as que subvertem a dualidade essencialista.

Ellena – *Ártemis* afirma que é muito difícil se colocar no lugar do/a outro/a, pois ela se considera heterossexual e não consegue nem imaginar sentir atração por outra mulher.

Ellena - Ártemis: como eu vou imaginar como seria isso? Já é difícil para as pessoas imaginar como é uma mulher gostar de uma mulher ou um homem gostar de homem. Ai você gostar dos dois, eu acho assim, fica tão complexo na cabeça das pessoas, sei lá, que são hetero, que não conseguem nem imaginar gostar do mesmo sexo, imagina gostar dos dois. Então acho que tem uma dificuldade maior, né, em relação às pessoas bissexuais, assim as pessoas tentarem compreender, não sei. [...] É, eu conheci uma menina que falou assim “Eu sou hetero!”, mas, ela namora uma menina. Ela diz que a única menina que ela sente atração, é a namorada dela. E eu fiquei assim “Nossa! Que diferente! Mas por quê?”. “Porque” ela falou, “Ela me fez sentir isso!”, no convívio, a personalidade dela, chamou a atenção dela, e elas namoram. Então é diferente de uma pessoa bi, ela se denomina como hetero, mas namora uma menina. Então eu achei assim, bem diferente assim. Lembrei muito o que ela falou, da pessoa. A pessoa conquistou ela.

Larissa - Ártemis: [...] mas é assim, é algo interessante falar que existem teorias de que todo mundo nasce bi né, e a partir [...] do que você aprende, na verdade, é o que vai te direcionar.

Esses aspectos da realidade são indicativos de que a procura por leis gerais sobre a sexualidade será derrotada pela variedade de ideias e comportamentos elencados na sua evolução histórica (FAUSTO-STERLING, 2001/02). O mais interessante a se considerar nas diferentes identidades possíveis é precisamente a multiplicidade de lógicas em operação nos discursos, nas práticas de poder e de prestígio em jogo. A conjuntura dessas questões nos mostra que as classificações dicotômicas servem apenas para nomear e homogeneizar práticas, pois não dão conta de explicar as relações estabelecidas e as identidades assumidas ao longo do processo de desenvolvimento dos/as sujeitos/as, como fica evidente nos diferentes modos de conceber a constituição das identidades, observadas nas falas das personagens de Pandora e Ártemis.

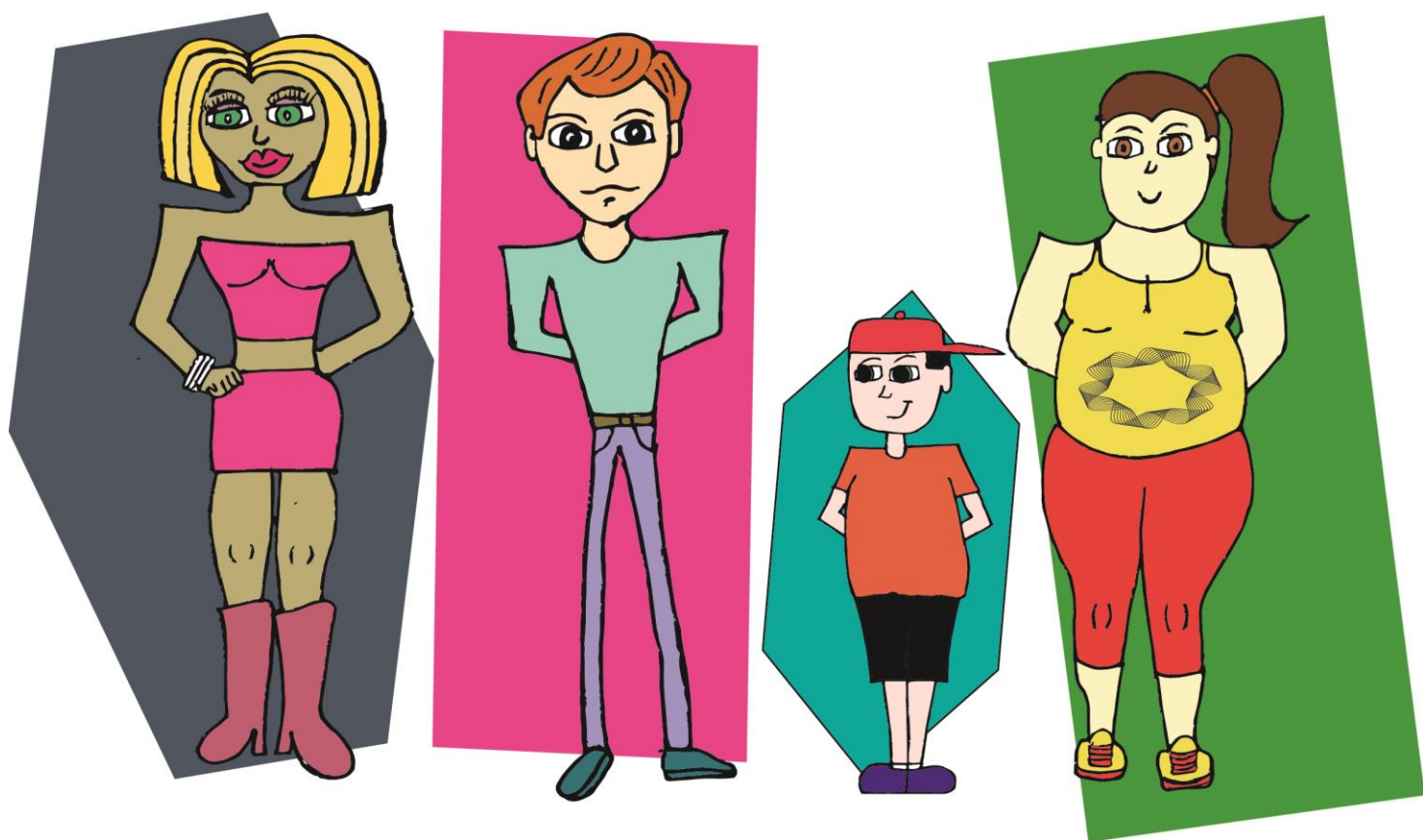
Sendo assim, é importante – também na formação docente – promover novas formas de subjetividades através da recusa às individualidades que têm sido impostas sobre nós ao longo dos séculos, baseadas em machismos, sexismos, essencialismos e heteronormatividade. As questões relativas à diversidade de gênero e sexualidades andam de braços dados na escola e na sociedade em geral, instabilizando valores morais e religiosos desta, o que explica as manifestações de quase pânico moral com relação a algumas identidades (SEFFNER, 2013). Por isso, há a necessidade de discussão sobre gênero e sexualidade na formação, questionando estruturas fortemente arraigadas na sociedade em sua persistência na

(re)produção dos discursos de saberes e poderes, os quais territorializam as vivências e performances dos sujeitos.

Com base em Preciado (2011), apostamos na prerrogativa de que aquilo que a princípio é visto como uma política das minorias acabe por se converter em uma 'política das multidões', com potência de processos identitários (e em devir). Apostamos na desestabilização como elemento central de luta, na medida em que desestabilizar significa repensar e promover debates que configurem outras possibilidades e outros pertencimentos; talvez mesmo heterotopias que viabilizem a presença de corpos em todas as suas potencialidades e devires.

Nesse arcabouço de possibilidades e reinterpretações performáticas, propomo-nos pensar a constituição dos sujeitos nos currículos, refletindo sobre as práticas e representações que se consolidam na construção deste dispositivo, que serve tanto à subversão quanto ao controle, promovendo e construindo corpos, saberes, poderes e subjetividades.

5. CORPOS EM TRÂNSITO: A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS NOS CURRÍCULOS



5. CORPOS EM TRÂNSITO: A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS NOS CURRÍCULOS

[...] como, nos espaços construídos pelo poder, investidos de técnicas de sujeição fabricadoras de subjetivação, é possível ser livre? (SOUSA FILHO, 2011, p.16).

Pensar na constituição das subjetividades e dos corpos é refletir sobre as distintas condições de leitura e análise dos poderes e da instituição das verdades nos discursos sobre esses corpos nas sociedades. Tais discursos habitam as salas de aula, os espaços educacionais e as diferentes dimensões do currículo, mas também são construídos nessas instâncias. Assim sendo, problematizar como o(s) currículo(s) subsidia(m) a constituição das identidades ao longo da formação de educadores e educadoras é refletir sobre as potencialidades e/ou possibilidades de trânsito nos diferentes territórios.

São frequentes e intensos os processos de discussão acerca das identidades e das diferenças e que perpassam os currículos. É como um campo de lutas, complexo e ambíguo, no qual poder e saber, em meio a relações de forças, estão sempre sendo contestados, traduzidos, disputados, negociados e reinventados em movimentos inerentes à dinâmica da vida.

Na abordagem das instâncias identidades, diferenças e currículo, temos como premissa que, considerar as identidades em construção instáveis (HALL, 2000), erigidas em zonas de fronteira, sempre em movimento, é entender que sua constituição permeia a (e é permeada pela) cultura como lugar limiar de produção sempre parcial e desigual de sentidos (BHABHA, 1998; 2011), como campo de luta em torno da significação social (SILVA, 2014), efeito de muitos trânsitos, atravessamentos, agenciamentos, negociações e hibridizações que informam as práticas e possibilitam ver os “entre-lugares” potencializadores das transformações sociais.

O currículo, como parte de uma construção na/da cultura, nos subjetiva. O currículo constrói corpos, produz assujeitamentos, remodela os campos de disputa. Também, em suas perspectivas dominantes, acaba por legitimar determinados discursos de equidade que reduzem as diferenças numa “[...] retórica celebratória de um pluralismo indiferenciado/indiferente que neutraliza e ignora os conflitos e

tensões na simulação da equivalência e inteligibilidade cultural” (BHABHA, 2011, p.9). Nesse sentido, volta-se para o exercício de novas formas de colonialismo (BHABHA, 2011; HALL, 2003; SANTOS, 2010), tendo como objetivo senão o de conter a diferença das identidades culturais subalternas num sistema fechado, reafirmando hierarquias e valores com vistas ao controle do campo social. Por isso mesmo, discursos como aqueles destinados a suprimir movimentos que lutam por identidades contra hegemônicas têm-se evidenciado, como o Projeto de Lei “Escola sem Partido”. Em razão de tais discursos, a necessidade de luta por modos de existência não discriminatórios atualiza-se de forma urgente e imperativa, posto que vivemos em contextos minados por um arsenal de autoridade, seja de caráter racial, étnico, sexual ou geopolítico. Assim, salienta-se a importância de pensar outros modos de construção e reconstrução das condições nas quais a verdade edificada nas narrativas ‘pseudoigualitárias’ possa ser desestabilizada.

Ao conceber a cultura como lugar limiar de produção sempre desigual e parcial de sentido, por ser efeito de múltiplos atravessamentos, Bhabha (1998; 2011) enfatiza a importância da estrutura enunciativa, como um processo de significação através do qual se desvelam os lugares heterogêneos de identificações e de negociação cultural, porque desarticula o fechamento arbitrário das identidades na hierarquia opositiva instituída pelos discursos de autoridade cultural.

Reconhecer o hibridismo como forma de significação que desarticula a lógica dos binarismos e seus efeitos homogeneizadores presentes em qualquer reivindicação essencialista de limites ou de pureza de identidades culturais não quer dizer encontrar um objeto que já está lá aguardando ser identificado, mas sim produzir uma forma de conhecimento e compreensão sobre os trânsitos ambíguos que informam as práticas discursivas e políticas nos lugares da cultura, que são também lugares de transformação social (BHABHA, 2011, p.14).

O hibridismo, como um terceiro lugar, possibilita novas posições e negociações de sentido e de representação (BHABHA, 1998), subjetividades nômades (BRAIDOTTI, 2013), possibilidades diaspóricas (HALL, 2003) que, ao trabalhar com a fronteira da cultura, “renova o passado, refigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O ‘passado-presente’ torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver” (BHABHA, 1998, p.27).

Na realidade das escolas, no desenvolvimento das atividades de ensino, percebemos os entrecruzamentos dos diferentes discursos sobre os corpos e como determinados modos de interpretar e subsidiar as produções curriculares criam as realidades cerceadoras de corpos e suas formas de vida. Assim como Foucault (1996) descrevia, o corpo é uma realidade biopolítica, inscrito em regimes discursivos que vão se ocupar da gestão, do governo e da vigilância da vida. As estratégias biopolíticas e as políticas discursivas normativas produzem processos de subjetivação normatizadores, reproduzindo modelos previamente dados, agindo na manutenção de certos modos de viver disciplinados, regulados e repetitivos. Mas, qual seria a relação entre subjetividade e o seu corpo? Ou entre a cultura e suas fronteiras e a produção desses corpos nos currículos? Para Woodward (2000), o corpo é o lugar em que o indivíduo estabelece fronteiras definidoras de sua identidade, ele é um referencial, um significante da subjetividade. O corpo é um território da cultura, uma vez que se configura como um suporte para a cultura das sociedades e da identidade. Os currículos também participam dessa conjuntura, produzem e exercem biopoderes sobre os corpos e seus prazeres, interditando a palavra, incitando o discurso, governando corpos e condutas nos territórios destinados à educação. Então, quais são as possibilidades de cruzar as fronteiras e construir outras formas de subjetividades não capturadas pelos dispositivos de controle? Como podemos conseguir uma formação de educadores e educadoras que não se reduza à reiteração das normas e dos discursos legitimadores de certas subjetividades permitidas? Nessa busca, em Maria Rita César (2010) subsidiamos nossas ponderações sobre o lugar do corpo e as possibilidades de transgressão.

Quais os lugares do corpo no mundo contemporâneo? [...] Em se tratando das nossas práticas e saberes contemporâneos sobre o corpo, o que é transgressão? Ainda é possível transgredir? Há territórios corporais possíveis de produções transgressoras? Em um mundo completamente mapeado e territorializado por práticas e saberes que exclusivamente produzem controle de corpos, há espaço para fugir ao controle, ou transgredir? São inúmeras as tentativas de se pensar o inapreensível sobre o corpo, ou ainda sobre o corpo que resiste aos mecanismos de controle (CÉSAR, 2010, p.163).

A mudança do que está sacramentado nas normas supõe a necessidade de transgredi-las e de resistir aos mecanismos de controle. O currículo pode ser um

mecanismo de controle ou não. Com uma posição estratégica, ele é o espaço onde se concentram e se desdobram lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político; constroem-se currículos, definem-se atividades e estabelecem-se correções que ratificam a manutenção de valores e modelos, visando controlar e vigiar os corpos no mundo contemporâneo. Mas esse mesmo corpo não é uma realidade segura. Esse corpo pode ser modelado, refeito, pode ser uma miragem. Como salienta Andrade (2012, p.122-123), “Os corpos, da mesma forma que os conceitos, não dizem tudo; por mais que sejam o palco e o atelier das identidades, não são uma verdade absoluta”.

Assim, talvez seja mesmo possível a incitação a outras performances que possam ser erigidas em condições de igualdade e respeito. E é nesse sentido que optamos pela discussão acerca de outras possibilidades que não estejam alicerçadas em restrições e modelos sobre os quais os corpos devem se encaixar. Ao problematizarmos determinadas noções de formação e de currículo, fazemo-lo no intuito de nos opor à tentativa de classificação e produção de sujeitos/as normatizados/as e disciplinados/as, encaixotados/as a uma identidade coletiva padrão e sem possibilidade de mobilidade. Lutamos pela liberdade, como um cuidado ético, uma ética da existência que nos permita ser sujeitos/as nômades, corpos diaspóricos, heterotópicos, ou mesmo corpos binários, mas que o sejam porque desejam ser.

Ao nos aproximarmos da ideia de processos de subjetivação (FOUCAULT, 1997; 2000, 2010), como as relações que cada sujeito pode estabelecer e suas reações a determinados jogos de verdade, questionamo-nos sobre os modos como as políticas de gestão da vida se inserem nos engajamentos educativos (nos currículos) articulando-se à produção de pedagogias de gênero e de sexualidade (LOURO, 2000), num trabalho de recitação e repetição das normas de inteligibilidade, conferindo reconhecimento a modos de ser e estar no mundo já essencialmente legitimados e consagrados como as únicas possibilidades disponíveis.

O corpo é o lugar político onde se operam as práticas de sujeição e os modos de subjetivação, ora como mecanismos de controle, ora em suas formas de resistência. Para tanto, como expõem Caetano e Garcia (2010, p.120),

Se no discurso se inscrevem as coisas e nas coisas operam sentidos, essa dinâmica de disciplinamento e controle do corpo, da projeção de desejo e do governo do detalhe, em última instância, significa o controle sobre o que é dito no discurso e expresso no corpo. O principal espaço de produção e expressão da cultura no qual a partir dele significamos os demais elementos e, sobretudo, produzimos nossa sexualidade e redes de identificação, o corpo é onde se operam os currículos e, neste sentido, essa discussão ganha importância por ser um dos dispositivos pedagógicos pelos quais a escola executa a formação intelectual e a construção de sujeitos.

Para cada sociedade, existem saberes hegemônicos e outros subalternos (CAETANO; GARCIA, 2010; SANTOS, 2002 a e b; 2010). Os currículos não somente sistematizam e organizam conhecimentos necessários a determinados modos de organização social como também universalizam significados da cultura, educam os gêneros, formam corporalidades, produzem subjetividades e reproduzem concepções hierarquizadas de sociedade.

Entretanto, ao mesmo tempo em que temos aqueles saberes que asseguram a ordem social e legitimam discursos binários e normativos, temos, em contraposição, discursos que buscam alternativas para a hegemonia (im)posta, como o são, por exemplo, as concepções do pós-modernismo de oposição (SANTOS, 2002 a e b, 2010).

Pautado na perspectiva dos Estudos Culturais, Tomaz Tadeu da Silva (2014) concebe o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade, um campo de disputa e interpretação, em que diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia; um campo perpassado por relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos determinada definição de currículo e não outra, e que se eleja um tipo de conhecimento e não outro. “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percursos. [...]. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2014, p.150).

E assim sendo, com ancoragem nos Estudos Culturais, buscamos enfatizar a importância de um currículo centrado na diferença, concebida como processo, buscando problematizar identidade e diferença, mostrando como são sociais e culturalmente construídas. Ao problematizarmos o currículo, supomos possibilitar a reflexão acerca dos atos de currículo (movimentos escolares e tecnologias sociais

como livros, vestimenta, mídia, etc.) que, significados na cultura e obedecendo a certa lógica de planejamento, “[...] constroem, ensinam e regulam o corpo, produzindo subjetividades e arquitetando modos e configurações de viver em sociedade” (CAETANO; GARCIA, 2010, p.115).

Os espaços em que esses atos são encenados repercutem efeitos performáticos que assumem caráter de verdade, inscrevendo-se nos corpos como se fossem imutáveis e intransponíveis. Problematizando as operações que produziram os/as outros/as como anormais, como minorias, como diferenças mais diferentes do que as outras, desocultando os mecanismos que permeiam diversas práticas sociais e educativas, fazendo aparecer a complexidade e multiplicidade que existe nos cotidianos, talvez possamos evidenciar as classificações produzidas pela norma como produções culturais marginalizadas, subalternizadas e excluídas politicamente, mas que não se dão sem negociações.

Quem representa quem? Que formas de subjetividade são prescritas, assumidas e/ou ressignificadas nessas práticas cotidianas? Que processos de subjetivação são desencadeados nesses momentos? Que modos de existência podem ser inventados a partir das apropriações, recusas, afiliações, traduções, mímicas, encenações, e combinações e negociações que emergem nesse movimento em que são tecidas redes de sentidos e subjetividades? Masculinidade, feminilidade, homossexualidade e heterossexualidade, velho e novo, brega e chique, podem ser pensadas e praticadas como performances ou possibilidades e não mais como essências que caracterizariam e identificariam os outros, reduzindo-os a apenas um aspecto suas complexas e paradoxais singularidades. [...] Modos de existência metamorfoseados, engendrando uma multiplicidade de possíveis que não podem se reduzir a identidade e a diferença (como seu negativo ou oposto) originais e fixas (SOARES, 2013, p.99).

Nessa perspectiva, compreenderíamos tais performances disponíveis para serem experimentadas por todos/as, segundo um rol de alternativas e papéis desempenhados, esperados, formatizados e que podem ser trocados, recusados, aceitos, hibridizados, sem que se atribuam exclusivamente a determinados sujeitos como se representassem um carimbo da cultura e/ou biologia nos corpos, abrindo a possibilidade de transformação dos papéis a cada novo impulso identitário.

Como educadores e educadoras, temos responsabilidade ética em nossa prática cotidiana nas escolas/universidades e na reprodução e/ou questionamento dos modos como têm sido desenvolvidos os currículos. Somos responsáveis pela

produção e reprodução ou pelo questionamento e inflexão das “[...] figuras de saber, das relações de poder, das práticas e estratégias que constituem espaços de exclusão, de segregação, de censura, de interdição, de reclusão, de silenciamento, que fazem parte da maquinaria social que sustentamos” (ALBUQUERQUE JUNIOR; VEIGA-NETO; SOUSA FILHO, 2011, p.11-12).

Os “entre-lugares” (BHABHA, 1998), as zonas de fronteira (HALL, 2003), os espaços heterotópicos (FOUCAULT, 2008) talvez possam fornecer o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação que possam dar início a novos signos de identidade ou a espaços para que eles se produzam sem as amarras sociais.

A educação já não consegue mais se desvencilhar dos assuntos inquietantes alicerçados na perspectiva das diversidades. No entanto, trabalhadores e trabalhadoras da educação mostram-se perdidos/as e despreparados/as, o que em muitos casos impede a abertura de diálogo e problematização a respeito da emergência das diferentes identidades em nossos cotidianos. Em muitos casos, como sugere Peres (2010, p.63), há ausências de flexibilidades diante das diferenças que se revelam como microfascismos em nós, “expressos através do dedo em riste, do tom de voz alterado, das expressões faciais depreciativas”.

Assim, entre as discussões propiciadas no momento de diálogo¹⁰⁷ com as acadêmicas de Ártemis, buscamos introduzir o debate sobre a formação, verificando a opinião das personagens acerca das oportunidades de debate sobre identidade e diferença oferecidas pelo curso de Pedagogia da universidade.

Larissa – Ártemis: [...] eu achei um pouco vago, nas aulas que a gente tem de política, que é sobre diversidade de gênero e, eu não senti assim que eu sou uma pessoa competente pra poder discutir com base nesses documentos. [...] Respeito, mas esses problemas que a gente encontra, tipo, pequeninhos e de “O que fazer quando nos encontrarmos numa situação que tem uma criança trans no banheiro!”, então, não tem nada de leis, então assim, se tem uma coisa que eu não vou atrás, assim, é documento, porque documento é, acho que é muito senso comum, é tudo o que os políticos vão fazer, por volta do que todo mundo quer ouvir, [...] as instâncias assim que eu procuro, são amigos e são redes sociais, internet, onde eu me sinta a vontade de conversar e ler, porque lá, tem tanto outras pessoas com opiniões formadas ou até que vivenciam um caso [...].

¹⁰⁷ Nos encontros posteriores à aplicação do jogo, destinados ao diálogo sobre os conceitos e teorias que embasaram nossas intervenções.

Luana – Ártemis pondera a discussão sobre os documentos, afirmando que ao pensar em discutir determinados temas na escola, ela procura basear-se no que está no papel. Vale questionar: Que tipo de sujeitos/as (lésbica, travesti, trans e gay) podem ser repertoriados/as nos processos educativos formais ou que contam para as políticas públicas de uma forma geral? Na contemporaneidade, tais propostas de legitimação das políticas para a diversidade têm perpassado o campo do jurídico. No entanto, ainda são incipientes dadas as necessidades de garantia de direitos das populações ainda invisibilizadas, de modo geral, e que têm sofrido diversos ataques em suas conquistas, sobretudo por uma parcela da população conservadora que, em muitos contextos, tem-se autodenominado portadores/as da palavra divina. Nesse sentido, a fala de Luana também é importante para observarmos essas questões. Concordando com Larissa sobre a questão prática da discussão,

Luana – Ártemis: [...] se eu for pensar como eu vou discutir isso, com exemplos do meu dia-a-dia, aí seria, por meio dos amigos, nem na igreja fala sobre isso, porque a igreja não conversa sobre isso, a gente sabe... Isso não existe né. Pelo menos no âmbito em que convivo não, não pode conversar, não pode nem tocar sobre isso, não pode e fim, né, não tem conversa. Então quando eu preciso conversar sobre algumas coisas, né, eu sempre converso com as amigas da faculdade, porque eu sei que tem uma abertura e consigo dialogar tranquilo.

Essas falas nos remetem à importância da laicidade da educação. As religiões¹⁰⁸, na maioria das vezes, reproduzem a lógica da invisibilidade e da exclusão das identidades que fogem à norma, ora pelo silenciamento, ora pela recusa e censura. Se estas perspectivas são inseridas no âmbito da educação – como tem sido cotidianamente – produzem cerceamentos às discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidades.

As acadêmicas de Ártemis enfatizam a falta de aprofundamento na formação sobre os temas gênero e sexualidade, pois as disciplinas ofertadas em suas turmas trataram especificamente de documentos oficiais que, em muitos casos, não proporcionam bases para a atuação na prática cotidiana das escolas. Larissa – Ártemis expõe: “Eu fiquei tipo, bem chateada assim, de pensar que, eu não saberia

¹⁰⁸ A questão da religião evidenciou-se com bastante frequência nos diálogos, sobretudo das personagens que se construíram pautadas nos pressupostos religiosos, perspectiva que orientou/orienta as personagens e a vida real de formação das acadêmicas, como salientado por elas em diversos momentos da pesquisa. No entanto, dado o direcionamento das análises, optamos por não enfatizar tais questões nesse momento, deixando para publicações posteriores.

lidar como profissional, não como eu, como profissional mesmo. Porque, profissionalmente, como eu devo agir com uma criança assim?”. E analisa novamente a organização do seu curso de formação:

Larissa – Ártemis: Eu só sei que essa disciplina não deveria nem ser no quarto ano. Tipo assim, a gente tá acabando a graduação, tá saindo da formação e tá acabando agora, tem que ser antes dos estágios, eu acho que assim, é um conteúdo denso? É denso. [...] Não precisava ser no primeiro, mas no primeiro semestre do segundo ano, até no segundo semestre do segundo ano, eu acho que ficaria legal. [...] Porque nessa disciplina a gente vê também a questão do que que é o homem, o que que é a mulher, como eles estão inseridos na sociedade e tal. As mudanças, qual o papel, as funções. É tudo contexto histórico, tudo que vem acontecendo. Mas assim, eu acho que, exatamente, se a gente é colocado numa situação, em várias situações assim, eu acho que a gente não tá preparada só com essa disciplina por exemplo.

Nesse âmbito, a formação generalista na disciplina “Política, gestão e diversidade” (Pedagogia/UEM), abordando várias diversidades (gênero, orientação sexual, etnia, raça, classe, etc), não tem dado conta de formar efetivamente para a prática docente. Além disso, segundo a acadêmica, poderia estar organizada nos primeiros anos da graduação, para ser útil a sua formação e atuação nos estágios, uma vez que muitas situações acontecem na prática docente durante a graduação, e disciplinas que preparariam (ao menos em teoria) para a tomada de decisão não são propiciadas no momento certo.

Como afirma Caetano (2013), pela prática docente, sabemos de nossas limitações e que ainda não temos respostas exatas e fechadas para as questões de gênero e sexualidade. Entretanto, para dar sentido à formação, é importante a valorização dos saberes e culturas escolares numa perspectiva que saliente a descoberta, criação e reinvenção de nossas práticas curriculares, numa perspectiva de igualdade e respeito aos diferentes conhecimentos.

Refletir sobre os saberes construídos na formação docente abre possibilidades para, como aprendemos com Michel Foucault (1997), compreender que todo poder traz em seu bojo um contrapoder e uma resistência aos processos de normatização, que permitem o rompimento com a binaridade e o resgate das potencialidades criativas. Que tipo de formação e de saberes temos produzido na universidade?

Questionamos as acadêmicas quanto à necessidade de disciplina específica sobre a temática do nosso estudo.

Luiz Carlos – Ártemis: Acho que depende muito de como ela seria trabalhada. Porque se for muito teórico, daria na mesma. Agora se fosse igual a gente tá fazendo aqui, discutir, refletir, 'olha, se acontecesse isso com seu aluno, o que você faria?'. Eu acho que seria muito mais proveitoso do que, despejar um monte de leis.

Danilo - Ártemis: Fazer o professor falar, ele se colocar no lugar, tanto dos personagens, quanto das pessoas que estão sofrendo discriminação, e fazer a gente refletir sobre. Eu nunca tinha parado pra refletir sobre o que eu faria. "O que você faria? Como iria reagir?". Então isso é muito válido, só ouvir faz com que a gente acabe aceitando tudo que a gente ouve né.

Essas manifestações enfáticas das acadêmicas ressaltam a importância de oportunizar outras experiências formativas que perpassem efetivamente a dimensão do experienciar (LARROSA, 1994), numa proposição crítica e criativa, objetivando, como salientou Santos (2010, p.27), aprender também com o Sul, "[...] entendendo o Sul como uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo". Aprender com o Sul é uma exigência para lutar contra formas de colonialismo ainda presentes na sociedade e na educação, construindo histórias e conhecimentos também a partir das margens ou das periferias, onde as estruturas de poder e de saber são mais visíveis, problematizando a geopolítica do conhecimento, ou seja, quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz.

Assim, as experiências partiriam de outra perspectiva que não aquela construída sobre os pressupostos da heteronormatividade, pois estes produzem discursos e silêncios, dissimulação, rejeição do/a outro/a, num processo que muitas vezes ocasiona a deturpação de significados, banalizando a violência e desqualificando os corpos e as vidas.

Estamos imersos em um processo de (hetero)terrorismo de gênero (BENTO, 2006) em que aqueles/as que se empenham em ser protagonistas de uma educação para a sexualidade são considerados/as militantes, exibicionistas e mesmo incapazes. Esse processo sustenta-se por um discurso de ódio, produzindo afirmações que situam esses/as educadores/as na posição de doutrinadores obstinados a moldar ou incentivar o desejo de alunos e alunas, determinando sua orientação sexual (POCAHY; DORNELLES, 2010). Estão entre esses discursos as propostas e defesas do movimento "Escola sem Partido", que se posicionam contra

o que denominam de Ideologia de Gênero. Tais discursos dificultam a prerrogativa de uma formação mais humana, que valorizaria as diferenças num tom de igualdade.

Sobre a denominação Ideologia de Gênero, optamos por saber a opinião das acadêmicas de Ártemis.

Dinho - Ártemis: A ideologia de gênero eu penso que na realidade não existe, mas as pessoas falam que existe porque é o que as pessoas que pensam na identidade de gênero tentam inculcar nas outras pessoas. Porque eu acho que colocam esse nome de ideologia de gênero pra dizerem, “olha, estão querendo fazer lavagem cerebral, quer fazer todo mundo aceitar essa ideologia!”, e, eu penso que não, não é uma ideologia, é uma forma como as pessoas se vêem então, não sei.

Ellena - Ártemis: A ideologia é uma defesa, né, de quem pensa ao contrário pra desqualificar o outro.

Notamos nas falas que algumas acadêmicas, mesmo sem estarem inseridas efetivamente dentro das discussões sobre tais propostas, identificam no discurso, na desqualificação que faz do/a outro/a, a defesa de uma visão binária e heteronormativa de currículo e de prática. Uma das acadêmicas que se mostrou mais resistente às discussões, por questões religiosas (como ela mesma demonstrou em vários momentos da intervenção e na defesa de suas ações posteriores ao jogo), afirmou que não conhecia tais questões.

Luana - Ártemis: É, eu sou uma negação pra essas coisas, sério mesmo, eu sinto isso em mim, que eu, o que falta pra mim é conhecer mesmo, que eu realmente, eu não conheço, que a gente sabe é, são termos e, questões muito do senso comum. Por isso depois eu achei interessante você trazer também pra uma parte teórica pra gente, porque realmente, eu quero muito entender isso, porque só o que a gente vê são os fatos da boca dos outros e eu realmente...

A insistência sobre não conhecer o assunto põe em evidência a importância da formação.

No final da intervenção com o jogo, em Ártemis, os/as personagens se reuniram para discutir as experiências que haviam vivenciado na escola e, ao mesmo tempo, puseram-se a pensar sobre alternativas para lidar com os estranhamentos suscitados. Alguns/mas personagens falaram das impressões

trazidas da visita à escola. Em um dos momentos, após várias falas sobre os preconceitos e as violências que foram observados no ambiente escolar e o modo como em muitos casos as pessoas das cenas (NPC – personagens fixos do jogo) se puseram a reafirmar os preconceitos ou mostraram-se ‘cegos/as’ diante dos momentos de violências diversas, estabelece-se o seguinte diálogo:

Julia – Ártemis: e o pior disso é que essas coisinhas vão ter na escola, sim. A gente vai lidar com pessoas preconceituosas. O problema é quando é uma coordenadora e tá a frente. Que deveria ser diferente e estar ali como exemplo e está agindo assim. Então a formação dela é falha nisso...

Larissa – Ártemis: eu só ia fala que diante de tantos relatos hoje a tarde né, a gente percebe que realmente está muito difícil lidar com essas situações do dia-a-dia e que podemos ser um número pequeno, assim que defende e que acha tudo isso muito... todo mundo aqui contou seus relatos espantados, mas é uma realidade que muitas pessoas não enxergam como algo complicado e muitas vezes não, não quero usar essa palavra assim, mas muitas vezes errado. A gente lida a todo momento com ser humano, né, então a gente pensaria como isso é difícil carregar isso no dia a dia, já que todo mundo aqui passou por situações complicadas, não sei, eu acho que... vamos indo galera, vamos continuar.

Luana – Ártemis: então eu acho que a questão da escola é que as crianças trazem muitas concepções de casa. Então elas vão aplicar isso aonde? No convívio delas, que é na escola, com outras crianças. Então, qual que é realmente o papel dos professores, né, de quem está dentro da escola? É quebrar esses preconceitos.

[...] **Fernando – Ártemis:** e a escola muitas vezes acaba reforçando essas concepções que vem de casa, por exemplo a situação que eu passei, com essas datas comemorativas de dia das mães, dia dos pais. Então isso acaba reforçando as concepções que as crianças trazem de que é só pai e mãe, mulher e homem. Etc.

Os significados produzidos são disputados nas instituições, que cotidianamente trabalham para moldar os desejos e administrar a vida (POCAHY; DORNELLES, 2010). Sendo assim, há a necessidade de problematizar um modo de conhecimento que se faz por dicotomias na classificação e no enquadramento das pessoas, e que se reproduz na escola e nas instituições de ensino, constituindo o binarismo das identidades, respaldado na normalidade e na recusa à diferença. Os/as personagens, e também as acadêmicas, na vida real, afirmam que o papel da docência não deve ser apenas a transmissão dos conhecimentos, entre os quais estão os dicotômicos, visto que a escola acaba reforçando concepções binárias legitimadoras de um modo de ser e estar no mundo, produzindo preconceitos. O

papel da escola é quebrar esses preconceitos, apoiando-se na perspectiva do respeito às diversidades. Mas para isso é preciso preparo, diálogo e formação.

O nosso empenho, como salientam Pocahy e Dornelles (2010, p.130), deve situar-se num combate ético, estético e político anti-heteroterror, pois “[...] o avesso da norma pode ter a potência de ser revelador das vidas encoleiradas pela normalidade”.

Como alternativa às políticas que legitimam os discursos colonizadores e homogeneizantes, Bhabha (2011) sugere uma análise que enfatize os “corpos estranhos” no seio da identidade, as diferenças internas em meio às práticas normalizantes e hegemônicas, a estratégia e o discurso híbrido que inaugura um espaço de negociação, onde o poder, apesar de desigual, pode ser questionado, recusando a representação binária do antagonismo social.

Quando nos propusemos a investigar duas instituições de ensino diferentes, sentimos a necessidade inicial de demonstrar que a formação era primordial, visto que sem conhecimento acerca de questões afeitas ao tema do estudo, pouco podemos fazer em termos de mudanças na educação para a igualdade e o respeito. Entretanto, muito mais do que formação teórica, é preciso que haja formação humana, formação pelas experiências, pelos sentidos, pelo diálogo e pelo contato com diferentes modos de ser, estar e de se construir no mundo; ou seja, pelo contato com diferentes culturas e performances que nos possibilitem enxergar as diversidades, diferenças e a reconhecer-se no/a outro/a num movimento de alteridade.

Ao irmos a campo, vimos, na comparação entre Ártemis e Pandora, a potencialidade de confirmação das prerrogativas da importância da formação específica. Em Ártemis, criamos mais possibilidades de diálogo e interação com as acadêmicas, antes e depois das intervenções com o jogo. Em Pandora, limitamo-nos às experiências com o jogo, como forma de demonstrar que sem propostas de problematização sobre as questões muitos são os preconceitos e estereótipos performatizados. Não podemos deixar de observar que, pelo modo como conduzimos as intervenções, foi perceptível vislumbrar potencialidades em Ártemis, no sentido de refletirem sobre suas crenças e sobre as ações tomadas durante o jogo, reconstruindo alguns modos de agir, abrindo espaço para a transformação, para já não serem as mesmas após as experiências formativas. Em Pandora, as ações foram muito mais momentâneas e sem a necessária reflexão, o que nos leva

a considerar que não promoveram mudanças significativas (de modo geral), ou seja, tais percepções não foram necessariamente identificadas nas performances encenadas pelas acadêmicas. Mas, seguramente, a dúvida se instalou nesse processo e a possibilidade de reflexões também.

No entanto, neste momento, já não cabem mais comparações reducionistas com relação aos campos de estudo (Ártemis e Pandora), mas, muito mais que isso, cabe demonstrar e valorizar que a riqueza da formação se encontra na possibilidade de ir além. Partimos da perspectiva analítica de Boaventura de Sousa Santos (2010) para compreender a forma como os saberes hegemônicos são instituídos, procurando não cair nos mesmos equívocos epistemológicos de uma visão colonialista de mundo. Na visão colonialista, da Modernidade Ocidental, os conhecimentos são organizados numa vertente designada pelo autor como conhecimento-regulação e se constroem ao longo de uma trajetória entre a ignorância concebida como caos e o saber concebido como ordem. Nessa visão, a ignorância colonialista consiste na recusa do reconhecimento do outro como igual e sua conversão em objeto, caracterizando-se por desigualdades drásticas de poder. Assim, consideramos o ponto de vista adotado pelo autor baseando-nos na defesa do conhecimento-emancipação, pois este se constrói ao longo de uma trajetória de ignorância concebida como colonialismo e de saber concebido como solidariedade (SANTOS, 2002b; 2010). Pensamos em transições paradigmáticas, procurando dar consistência política a essa orientação.

Enquanto se transita, o sentido das transformações é ambíguo se não mesmo opaco. No entanto, apesar disso vale a pena falar de transição para salientar a necessidade de experimentação e interpelar o sentido das transformações, por mais fugidio que ele seja. As ruínas geram o impulso da reconstrução e permitem-nos imaginar reconstruções muito distintas, mesmo se os materiais para elas não são senão ruínas e a imaginação (SANTOS, 2010, p.33).

Ao analisar a crítica a sua proposta de transição paradigmática (pós-modernidade de oposição), Santos (2010, p.35), considerando o plano político e a grandeza dos desafios que se nos colocam, pensa “[...] ser mais correcto adoptar estratégias teóricas que aprofundem alianças do que estratégias que as fragilizem ao insistirem na diferença desqualificadora – e, afinal, tão moderna – entre ‘nós’ e ‘eles’”.

Em movimentos que caminham para o fim do jogo – uma metáfora para a conclusão deste trabalho, apostando que outros episódios se produzam no engendramento das discussões, com a proposição de um projeto coletivo de transformação social baseado em utopias realistas, plurais e críticas – buscamos formas de conhecimentos e experiências que nos possibilitem não apenas indagar os mecanismos de normalização, exclusão e disciplinarização de corpos e condutas exercidos por complexas redes de saberes/poderes, mas também considerar um postura alicerçada na pós-modernidade de oposição, conforme Boaventura de Sousa Santos (2010, p.29), ao propor que,

Em vez da renúncia à emancipação social, proponho a sua reinvenção. Em vez da melancolia, proponho o optimismo trágico. Em vez do relativismo, proponho a pluralidade e a construção de uma ética a partir de baixo. Em vez da desconstrução, proponho uma teoria crítica pós-moderna, profundamente auto-reflexiva mas imune à obsessão de desconstruir a própria resistência que ela funda. Em vez do fim da política, proponho a criação de subjectividades transgressivas pela promoção da passagem da acção conformista à acção rebelde. Em vez de sincretismo acrítico, proponho a mestiçagem ou a hibridização com a consciência das relações de poder que nela intervém, ou seja, com a investigação de quem híbrida que, o quê, em que contextos e com que objectivos.

Em contraposição às correntes dominantes do pensamento ocidental, da tradição hegemônica de apagamento e exclusão das identidades, dos/as sujeitos/as e dos saberes, buscamos uma orientação epistemológica, política e cultural alicerçada na reinvenção da emancipação social, reconhecendo os limites teóricos de proposições referenciadas neste texto que não se debruçaram a tematizar a subordinação imperial do Sul ao Norte e as relações coloniais capitalistas. Compreendendo o Sul como todas aquelas representações que conotam a ideia de margem ou periferia, fronteira, aqueles/as que sofreram com a modernidade capitalista, identidades nômades, *queer*, heterotópicas, orientando-nos pelo pensamento de Santos (2002a e b, 2010), enfatizamos a importância do reconhecimento das diferenças, numa tarefa de resistência às formas de poder que regulam exclusões – o patriarcado, a exploração, a diferenciação desigual e todas as formas de dominação, autoritarismos, racismos, colonialismos.

Para Foucault (2004), precisamos investir em práticas de liberdade e de liberação, na medida em que somos corpos políticos envoltos por relações de poder.

Em tal estado de dominação no qual vivemos, práticas de liberdade não existem; por conseguinte, em muitos aspectos, a liberação é a condição política ou histórica para as práticas de liberdade. Segundo o autor, “a liberação abre um campo para novas relações de poder, que devem ser controladas por práticas de liberdade” (FOUCAULT, 2004, p.268). Tais práticas de liberdade precisam ser pensadas em espaços de resistência que não se configuram apenas nas perspectivas do Norte hegemônico (SANTOS, 2010), considerando as relações de poder que se estabelecem nas práticas colonialistas e as potencialidades do contrapoder.

A liberdade é, em seu cerne, política, envolta por relações de poder – móveis, reversíveis e instáveis. Só é possível haver relações de poder quando os sujeitos são livres, pois desse modo, mesmo “[...] nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação [...]” (FOUCAULT, 2004, p.278).

Destarte, a resistência vai se formar na medida em que o exercer das práticas de si corresponder a práticas de liberdade, num cuidado de si que representa estabelecer uma relação consigo mesmo, de forma ética. “O único ponto original e útil da resistência ao poder político está na relação de si consigo mesmo” (FOUCAULT, 2004, p.286). O sujeito se constitui por meio de práticas de assujeitamento, ou de uma maneira mais autônoma, por meio de práticas de liberação, de liberdade (FOUCAULT, 1984). A aposta nas possibilidades de resistência será derivada de nos conduzirmos pelo caminho da experiência das resistências no e do cuidado de si.

Nesse sentido é que, com base na perspectiva foucaultiana, saliento a possibilidade de escritas de si e experiências de si, que possam ser construídas e potencializadas por meio de performances desestabilizadoras, rompendo fronteiras já fragilizadas e discursos remanescentes a nos educar e governar com poderes mobilizadores do apagamento das diferenças num movimento de homogeneidade. No processo desestabilizador, os discursos opressores, no entremeio de outros saberes, podem ser fraturados devido à sua fragilidade e à profunda crise que tem se estabelecido. Em meio à crise, se de um lado setores conservadores da sociedade advogam em causa própria, buscando a consolidação do discurso do apagamento das diferenças, via mecanismos de regulação jurídicos, de outro, a resistência vai dando visibilidade às identidades que não querem mais habitar as

zonas de apagamento e exclusão. Nesse contexto, performances desestabilizadoras são fundamentais.

A emergência de outros saberes não-colonizados, ou como propõe Santos (2002; 2010), a passagem de monoculturas de saberes para as ecologias de saberes¹⁰⁹, permite ver como os sujeitos elaboram, vivenciam e negociam suas experiências, trazendo possibilidades de subversão e potência para reinventar performances que questionem processos de assujeitamento e normalização.

Foucault (2006) propõe lutas e resistências, para que os processos de subjetivação exercidos e mantidos por discursos ditos verdadeiros possam ser reconstruídos por experiências de si que questionem suas posições de sujeito no mundo. Nessas lutas, o principal objetivo está em atacar as diversas formas de poder que se exercem sobre as vidas, pois elas classificam, categorizam e designam modos de viver, impedindo a construção das identidades de maneira livre. Nesse ponto, Foucault (2006, p. 493) sugere que devemos promover novas formas de subjetividade, pois a verdadeira resistência está em outro lugar: “na invenção de uma nova ascese¹¹⁰, uma nova ética, um novo modo de vida [...]. Pois as práticas de si não são nem individuais nem comunitárias: são relacionais”.

Assim, em consonância com o movimento de heterotopias, buscamos a criação de espaços outros de resistência para vozes invisíveis. Esses espaços outros de resistência possibilitam aos grupos subalternos e oprimidos a reivindicação do conhecimento, são fundamentais para criar espaços políticos de luta e resistência, apresentando-se como um projeto epistemológico alternativo, possíveis epistemologias do Sul (SANTOS, 2010).

Pensamos em uma educação sacudida pela ética reflexiva da liberdade, que permita transgressões para além das fronteiras estabelecidas. Numa visão paradoxal de nossa existência, conforme Silva (2010), vivemos num mundo onde novas identidades culturais e sociais emergem e se afirmam num cruzamento de fronteiras, num processo de hibridização de identidades; mas também, vivemos num

¹⁰⁹ “A ecologia dos saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade e diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes” (SANTOS, 2010, p.154).

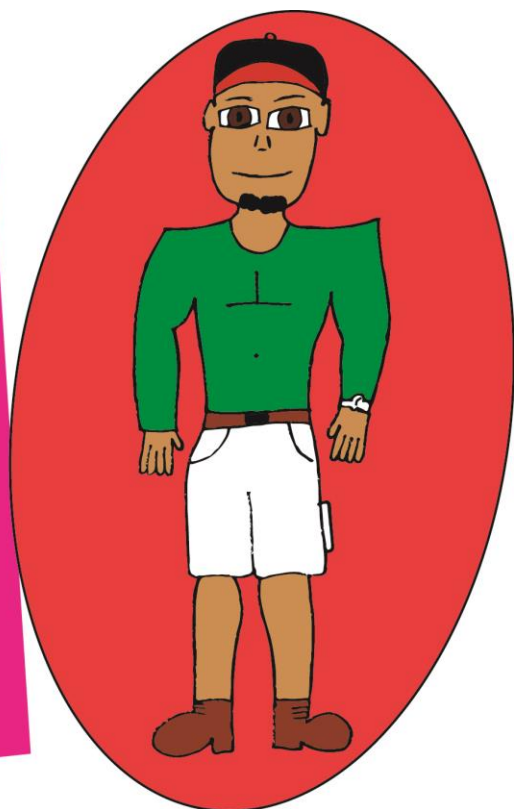
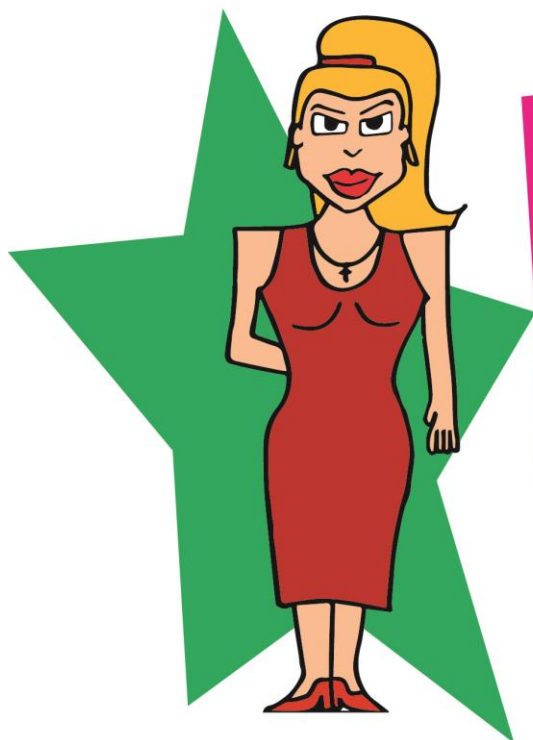
¹¹⁰ “A ascese filosófica trata-se de encontrar a si mesmo em um movimento cujo momento essencial não é a objetivação de si em um discurso verdadeiro, mas a subjetivação de um discurso verdadeiro em uma prática e em um exercício de si sobre si” (FOUCAULT, 2006, p.297-298).

mundo que causa sofrimento, miséria, violência, anulação e apagamento das experiências dissidentes à norma. Portanto, é nossa tarefa, como educadores e educadoras abrir o campo do social e do político “[...] para a produtividade e a polissemia, para a ambiguidade e a indeterminação, para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido” (SILVA, 2010, p.9).

6. PARA FINALIZAR

● JOGO: ●

**VISLUMBRAR DE
NOVOS EPISÓDIOS**



6. PARA FINALIZAR O JOGO: O VISLUMBRAR DE NOVOS EPISÓDIOS

Se nosso ser político se forma em atos de linguagem, precisamos pensar nessa formação quando o empobrecimento desses atos se torna tão evidente. [...] o diálogo é uma prática de não violência. A violência surge quando o diálogo não entra em cena. [...] o diálogo se torna impossível quando se perde a dimensão do outro. [...] Alguém que não se dispõe a escutar. Alguém que não fala para dialogar, mas apenas para mandar e dominar. [...] perdidos em suas ilhas, alguns estão muito certos de que as coisas não podem ser diferentes porque o mundo está pronto em seus sistemas de pensamento. [...] toda nossa incapacidade para amar em um sentido que valorize o outro é fonte do fascismo (TIBURI, 2016, p.23-27).

Ao longo deste trabalho, deparamo-nos com diferentes modos de construções identitárias e possibilidades de interpretação nas vivências do jogo. Nesse entremeio, propusemo-nos estabelecer um processo de escuta e diálogo para que pudéssemos observar como se construíam as performances nas diferentes cenas e nos temas provocativos que emergiram nos cenários da ação. E agora nos voltamos à reflexão sobre o problema que alicerçou a construção desta tese: de que modo os atos performativos acessados por futuros/as educadores/as na experiência com o RPG mobilizam o questionamento, o diálogo e o reconhecimento das identidades e diferenças de gênero e sexualidade?

Como objetivos dessa pesquisa, buscamos analisar como futuros/as educadores/as mobilizam conceitos, discursos e práticas acerca das questões de gênero e sexualidade performatizadas na experiência com o RPG. Nosso intuito foi desenvolver experiências performativas por meio da prática com o RPG, problematizando a constituição das identidades. Também buscamos investigar os modos como futuros/as educadores/as se constituem e se expressam por meio dos processos de subjetivação delineados pelas relações estabelecidas na experiência com o RPG e explicitar limites e possibilidades do jogo para (re)pensar e promover deslocamentos identitários no processo de formação de professores/as.

O jogo *Trilhas da Diversidade: microrrevoluções* (RPG) possibilitou a inserção do debate sobre o lugar do jogo como experiência formativa. No âmbito da problematização, o jogo construiu-se como um instrumento de valorização das

performances e experiências das acadêmicas, mobilizando diferentes modos de ser e estar encenados e experienciados na prática.

Assim, a perspectiva de investigar os atos performativos, no intuito de observar como seriam mobilizadas as possibilidades identitárias em suas formas de estranhamento ou reconhecimento, potencializou as experiências e a reflexão acerca de valores e normas estabelecidos no âmbito dos gêneros e sexualidades. Algumas práticas pedagógicas podem provocar mudanças nas relações do/a sujeito/a consigo mesmo, no modo como esses/as sujeitos constroem suas identidades e expectativas. Por certo que o *Trilhas*, em sua forma gestacionária, possui diversos limites, como o fato de demandar tempo, se efetivamente quisermos realizar um trabalho de formação baseado no diálogo, na escuta, no trabalho de tradução, considerando saberes subalternos, subjugados, conhecimentos do Sul, não colonizados. Mas também se mostrou um jogo provocador de intensas reflexões e possibilidades metodológicas de construção e mediação pedagógica das experiências de si, questionando repertórios culturais, permitindo a experiência como fruto das representações e desestabilizações, oferecendo oportunidades para a reflexão sobre a ação. A proposta possibilitou constatar a necessidade de formação dos/as docentes para a sensibilidade aos temas, no sentido de prepará-los/as para atuarem com consciência nos diferentes espaços educativos, sendo sensíveis aos danos sociais, culturais e psíquicos causados pela manutenção de situações de intolerância, discriminações, sexismos, homofobias e tantos outros modos de exclusão criadores de zonas de apagamento.

O jogo, mais do que um instrumento de pesquisa, potencializou um movimento de alteridade e reconhecimento da diversidade, de compreensão do lugar do/a outro/a nos diferentes espaços. Muitos foram os momentos que propiciaram a reflexão acerca das zonas de apagamento a que são submetidos/as aqueles/as que não se aproximam da norma de intelegibilidade de gênero e recusam-se a seguir os pressupostos da homogeneização cultural e identitária. As inquietações, no momento em que os/as personagens eram incitados/as nas diferentes ambientações do jogo, suscitaram a dúvida sobre agir ou não agir. Alguns/mas personagens enfatizaram a importância de se colocar no lugar do/a outro/a e, ao transporem as vivências da vida real para as situações do jogo, também salientaram que no jogo é mais fácil agir, pois na vida real vários são os

condicionantes que se sobressaem e, muitas vezes, tornamo-nos apáticos diante das situações de violência e de exclusões de todo o tipo.

O desconforto e o estranhamento foram perceptíveis em diversas cenas que colocavam em evidência características socialmente “não aceitas” dentro dos padrões de normalidade, como nos momentos em que personagens transexuais e travestis encenavam e evidenciavam-se enquanto tema de debate. Várias foram as inserções desses/as personagens em situações de violência e houve momentos em que essas violências provocaram revolta e indignação num movimento de defesa e, também, momentos em que o deboche se fez presente. Entretanto, em todos os casos em que essa foi a temática em ação, os/as personagens foram enfáticos/as quanto a não saberem como agir diante da situação, sobretudo quando acontecia no ambiente escolar, fato que remete à incapacidade de agir frente às demandas identitárias que estão cotidianamente sendo enviadas para as zonas de apagamento. Entre os temas de desconforto, também estão elencados aqueles que se coadunam com os debates sobre diferentes configurações familiares, sexualidades dissidentes e o reconhecimento das identidades em pessoas trans.

O corpo é um cenário de produção de significados e performances. Sendo assim, foi possível observar que os processos de citacionalidade, de repetição performativa dos gêneros marcaram algumas práticas e experiências durante o RPG, reforçando algumas naturalizações. Entretanto, movimentos de resistências foram gestados na proposta do jogo, transgredindo, resvalando e subvertendo alguns processos de normalização, e permitindo estabelecer possibilidades e provisoriades nos modos de constituições das subjetividades. Em diversos momentos do jogo, visualizamos a possibilidade de valorização de performances desestabilizadoras de determinismos biológicos e da heterossexualidade compulsória.

Observamos como os espaços são performativos e performativamente construídos, como no caso de atitudes e posturas diferenciadas, dada a demanda do espaço e a exigência de personificar determinado papel naqueles espaços. Nas escolas, as ações tomadas contra os diferentes preconceitos constituíram-se dentro de uma vertente de ‘ação contida’ ou uma ‘ação de faz de conta’, atendendo em muitos aspectos ao ‘chamado’ do politicamente correto, ratificando em várias cenas o medo, a coação e a censura como fatores a serem considerados. Esse espaço é apenas um exemplo de como as ideias conservadoras têm contaminado os lugares

e disseminado o ódio e o medo, numa tentativa de homogeneização cultural que deslegitima diferentes vivências identitárias, colocando-as às margens do processo. Por isso, talvez devêssemos lutar por outros espaços, mediante transformação desses espaços, heterotopias que não se enquadrem no rol de classificações e lugares de (in)visibilidade e (in)ditabilidade.

Neste nosso tempo, diversos discursos têm sido legitimados, reafirmando posturas que objetivam cultivar os marcadores de gênero, num processo de construção das identidades exclusivamente binárias, a fim de resgatar a essência biológica dos corpos e experiências. Tais discursos significam retrocesso e materialização das diferenças sexuais, retomando debates discriminadores de outros saberes e experiências no processo de construção do conhecimento, num movimento de apagamento e censura. O momento talvez possa ser nomeado como de crise paradigmática, como anunciou Santos (2002b; 2010).

Esses tempos de incertezas nos levam a questionar o cenário político e social contemporâneo, uma vez que muitas perguntas feitas ainda continuam sem respostas. No entanto, a pretensão de afirmar que a transição entre paradigmas é a solução não passa de devaneio. Mas, ao certo, podemos concluir que há uma transição paradigmática em curso, um ambiente de incertezas, de complexidade e caos que se repercute nas experiências e práticas sociais. Não há como sabermos, no entanto, como de fato se dará a superação do(s) conhecimento(s)-regulação para a construção do(s) conhecimento(s)-emancipação (SANTOS, 2010), mas podemos ter como respaldo nossas crenças de um mundo melhor, mais justo e solidário. Será uma utopia? Talvez. Utopia ou não, a busca por novos olhares, novos rumos, enfim, novos caminhos, deve ser trilhada, pois há que refletirmos sobre as intensas crises suscitadas por essa transição. Nesse intento, nossa proposta aponta para outras formas de conhecimentos que não contribuam para a manutenção do *status quo* exposto pelo Paradigma da Modernidade.

Precisamos urgentemente de novos conceitos para acomodar e organizar nossas experiências. A esperança é uma atitude possível diante de tais crises. Mudanças de perspectiva devem ser gestadas, na esperança e na crença de que novos sentidos e significados possam ser construídos. A epistemologia do conhecimento-emancipação depende do avanço das lutas sociais contra a opressão, a discriminação e a exclusão social. Essa epistemologia aponta para novos modos de produção do conhecimento.

Nessa conjuntura, posicionamo-nos na fronteira, no entre-lugar, no híbrido, no abjeto, para compor com essas representações um espaço de pertencimento minoritário, micropolítico, neste mundo que insiste em se (re)construir apesar das condições quase subumanas. Questionamos o corpo norma, aquele representante clássico das dicotomias subjacentes à nossa existência. As normas de gênero apresentam fragilidades, pois são construídas sobre essa estrutura plástica, maleável e manipulável que é o corpo, sendo este uma estratégia política, tanto das normatizações quanto das resistências.

Sendo assim, precisamos assumir o corpo como ele é para, nessa condição, propor aos corpos abjetos, provisórios, descontínuos, corpos *queer*, corpos políticos, corpos manifesto, corpos diversos, corpos nômades a resistência necessária. Coadunamos com o pensamento de Donna Haraway (1994, p.64), ao proclamar a célebre frase “prefiro ser um ciborgue a ser uma deusa” [ou princesa].

Quebrar a ordenação das experiências de si requer uma luta contínua e ininterrupta, visando deslocar os corpos formatados para uma experiência (im)previsível no mundo. Esse mundo em que habitamos é um mundo de ambivalências e, como tal, exige que reconheçamos a existência de dissidências, de desejos destoantes que não cabem na experiência ordenada. Almejamos novas formas de sociabilidade que não excluam, nem discriminem ou violentem, considerando a possibilidade de que possamos performatizar identidades e que o lado de fora seja apenas mais um, de tantos que poderíamos ocupar. E no embaralhar das categorias binárias, fissuras demandam mudanças nos discursos na direção do reconhecimento de gênero e sexualidade como categorias mutáveis e relacionais, e não estruturas fixas e inscritas nos corpos já fabricados segundo uma biologia, como destino exclusivo. Esse movimento sugere o reconhecimento de diferentes nuances que se instalam nos discursos valorizando as experiências.

Buscamos a possibilidade de contribuir para estruturar uma formação inicial que contemple a diversidade e reconheça as diferenças como constituintes do nosso tempo, atributos necessários para a constituição das nossas subjetividades. Esperamos que, com potencialidade educativa, a formação inclua efetivamente as experiências, os pensamentos e as trajetórias, possibilitando o reconhecimento e a valorização do/a outro/a no processo de constituição da identidade docente.

A partir do princípio da valorização das experiências sociais é que constituímos a metodologia do nosso estudo, dado que, neste momento em que as

experiências têm sido cada vez mais raras, é imprescindível experienciar para que as inquietações nos toquem e nos transformem, remetendo-nos a outras possibilidades formativas, deslocando os modos como potencializamos as discussões, pois tais experiências podem desencadear novas aprendizagens e a produção de novos significados. Os resultados que obtivemos foram efeitos da conjugação entre a produção teórica e as experiências de diferentes sujeitos no processo de construção e mediação das experiências pedagógicas, construídas passo a passo, na relação estabelecida desde o primeiro contato com os/as sujeitos/as da pesquisa até o momento da efetivação da proposta do jogo, como elemento articulador entre as experiências possíveis e disponíveis, e da sistematização do diálogo nas páginas deste estudo.

Com base no princípio de valorização das experiências, refletimos sobre o processo formativo e as potencialidades das trajetórias futuras de educadores e educadoras que tenham como preceito o reconhecimento da diversidade num movimento de alteridade.

Em relação ao acúmulo de experiências e teorias, elencamos elementos conclusivos, mas não permanentes. A ação pode ser otimizada e potencializada, a fim de superar fragilidades, a partir da reflexão e da implementação de propostas formativas, como a possibilidade de que a experiência seja estimada nesse processo.

O cenário formativo ainda está alicerçado em propostas incipientes no que diz respeito à consideração dos temas relativos às diversidades, o que se conjuga em esparsas propostas de discussão que, em muitos aspectos, ainda se restringem à proposição de debates sobre leis e políticas públicas que não consideram efetivamente a vivência numa perspectiva de reconhecimento. Essa situação concorre para a continuidade da falta de conhecimento da sociedade em geral sobre os meandros da área, o que se expressa na ausência de um olhar positivo sobre a diversidade. Em tal cenário, os debates formulados acerca das questões de gênero e sexualidade vêm se constituindo num movimento constante de resistência aos ataques de parcelas mais conservadoras da sociedade.

É nesse sentido que as ações potencializadoras no processo de construção de uma formação profissional são preponderantes. Logo, não podemos desperdiçar as experiências sociais possíveis e disponíveis. Quanto mais ampla for a realidade credível, mais vasto será o campo e os futuros possíveis e concretizáveis. Desse

modo, a formação tem o papel de estimular e ensinar a valorizar as experiências do mundo, reconhecendo-as em suas diferentes dimensões e partindo da ideia de que todas as culturas são incompletas e podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto entre culturas. Assim, o trabalho de tradução visa criar inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por multiplicidades e diversidades, direcionando-se à criação de condições para emancipações sociais concretas, num presente cuja injustiça é legitimada com base num maciço desperdício da experiência.

Não importa aqui legitimar um conhecimento em detrimento de outro.. Buscamos o reconhecimento dos diferentes tipos de saberes e experiências, numa alternativa capaz de promover a desconstrução dos atos massivos de supressão de direitos e individualidades, lutando pela dignidade humana, como uma utopia realizável. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2010), nos tempos que correm o importante é não reduzir a realidade apenas ao que existe.

Sendo assim, precisamos reconhecer a urgência de se lutar pela justiça social, sinalizando a imprescindibilidade de que sejam organizadas, realizadas e socializadas muitas outras pesquisas e intervenções no âmbito da realidade mais próxima para que possamos almejar a transformação dos contextos locais, no intuito de que estes possam atingir a globalidade e propor transformações efetivas na sociedade.

Sinto-me imensamente grata porque, ao longo do processo de construção desta pesquisa, ao retomar a trajetória da aplicação do jogo nas experiências formativas promovidas como consequência da minha imersão/emersão como professora e pesquisadora, pude pensar/organizar o jogo Trilhas da Diversidade: microrrevoluções, inseri-lo efetivamente nas ações cotidianas da docência e observar os efeitos de uma formação mais humana para o reconhecimento da diversidade e o respeito a ela.

Ao longo da pesquisa, foi possível perceber como se alteram as posições dos/as sujeitos/as e as posturas de alteridade quando são propiciadas experiências formativas incentivadoras do diálogo, potencializando o sentir-se no lugar do/a outro/a, em contextos diversos, sobretudo quando eram vivenciadas atitudes de desrespeito ao/à próximo/a nas performances encenadas. Assim, os resultados desta pesquisa ultrapassam o campo das intervenções realizadas e analisadas, demonstrando como se alteram, a partir das experiências performativas do jogo, as

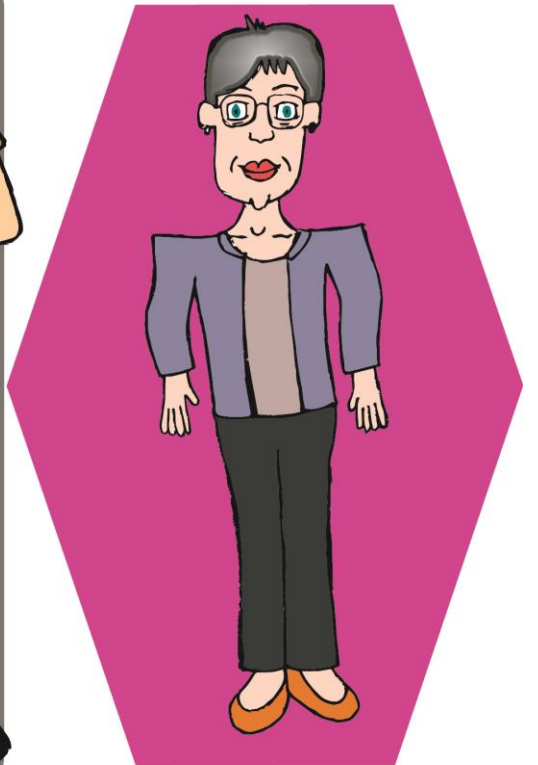
relações de alteridade e empatia no quesito respeito à diversidade, nas performances da vida real. Nesse processo, são fundamentais as rodas de conversa, como possibilidades que agregam conhecimentos na formação, pois potencializam a experiência do jogo a partir do diálogo e da escuta ativa, sendo fator preponderante para a explicitação de fraturas/brechas/deslocamentos nos discursos legitimadores de desigualdades e injustiças sociais.

Algumas perguntas e/ou lacunas surgiram ao longo da pesquisa e potencializam pesquisas que porventura venham a dar continuidade a este diálogo, num processo de constituição de outras experiências. No jogo, a religião estruturou o modo de performatizar (ou de performatividade) dos/as personagens. Será possível, a partir das experiências e performances, refletir sobre os modos de constituição identitária que se estruturam nas relações com as diferentes religiões? Como se dá esse processo? Além disso, outra lacuna perceptível no desenvolvimento desta tese advém do modo como as pessoas lidam (ou não lidam) com diferentes formas de violência. Assim, será que o conflito e a inserção da violência nas diferentes cenas interpretadas gestariam outros modos de agir, sobretudo quando estas se consolidassem na experiência do/a próprio/a sujeito/a? Essa é uma questão importante no debate, visto que em muitos momentos do jogo houve o movimento de esquiva das situações que poderiam gerar dificuldades na performance. Esse é um pressuposto que também delineou o modo como lidaram com as identidades heterodissidentes. O medo, a insegurança e/ou a homofobia se explicitaram, mesmo que nas entrelinhas dos discursos. Como se estruturariam nesse processo se inseríssemos as personagens num contexto de vivência de outras identidades, que não fossem tão seguras quanto aquelas que se estabelecem segundos as normas do discurso (e engendram-se performativamente)? Nesse arcabouço, outras várias questões poderiam emergir nesse processo de reflexão acerca do jogo e da experiência. Muitos são os caminhos que ainda não foram explorados. Abre-se a possibilidade de novas incursões na esperança de que façamos a diferença na formação de futuros/as professores/as, mais humanos e conscientes da sua função social.

Nosso papel não será o de moldar a vontade política dos/as outros/as, pois isso seria voltar-se novamente a formas de colonialismo e de opressão. Necessitamos questionar onde reside a vontade de saber, interrogando evidências, postulados, hábitos e modos de pensar, numa possibilidade transgressiva que

desafia também o campo da educação e que, acima de tudo, pautar-se pelo respeito, no exercício de uma educação democrática. Mas isso não quer dizer que por vezes não seja necessária a luta árdua para nos fazermos ouvir, posto que para haver diálogo em pé de igualdade é preciso antes haver escuta. O diálogo é uma prática de não violência e, como tal, torna-se impossível quando se perde a dimensão do/a outro/a. Os espaços de luta e de resistência precisam ser criados para que o diálogo se estabeleça e torne-se potência para as transformações que se fazem necessárias em prol de uma sociedade mais justa, por uma nova cultura política, num trabalho de reinventar-se.

REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

AGRÍCOLA, Nestor Persio Alvim. **Da mercadorização do corpo feminino**: um estudo sobre a imagem fotográfica da mulher nua. Sociedade e Cultura, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 163-171, jan./jun. 2011.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUSA FILHO, Alípio de. Uma cartografia das margens. _____. (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.9-12.

ANDRADE, Flávio. **Caminhos para o uso do RPG na Educação**. Disponível em: <http://www.uff.br/aleph/textos_em_pdf/caminhos_para_o_uso_do_rpg_na_educacao.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2015.

ANDRADE, Francisco Leal de. **Determinismo biológico e questões de gênero no contexto do ensino de biologia**: representações e práticas docentes do Ensino Médio. 2011. 252 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ARAUJO, Renata Brasil; OLIVEIRA, Maíra Maria de Alencar; CEMI, Jeferson. Desenvolvimento de *role-playing game* para prevenção e tratamento da dependência de drogas na adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.27, n.3, p.347-356, jul./ set. 2011.

AUAD, Daniela. Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação. In: 27ª Reunião da ANPEd, 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/t233.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2009.

_____. LAHNI, Claudia Regina. Diversidade, direito à comunicação e alquimia das categorias sociais: da anorexia do slogan ao apetite da democracia. **Eptic Online**, v.15, n.3, p.117-130, 2013.

AVILA, André Heloy; TONELI, Maria Juracy Filgueiras; ANDALÓ, Carmen Silvia de Arruda. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. **Psicologia em Estudo, Maringá**, v. 16, n. 2, p. 289-298, abr./jun. 2011.

ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.20, n.3, p.809-832, set./dez.2012.

ÁVILA; Simone; GROSSI, Miriam Pillar. Transexualidade e movimento transgenero na perspectiva da diáspora Queer. In: V Congresso da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura – ABEH, 2010, Natal. **Anais eletrônicos...** V Congresso da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura – ABEH: Natal, 2010. Disponível em: <<http://nigs.paginas.ufsc.br/files/2012/01/TRANSEXUALIDADE-E-MOVIMENTO-TRANSG%3%8ANERO-NA-PERSPECTIVA-DA-DI%3%81SPORA-QUEER-Simone-%3%81vila-e-Miriam-Pillar-Grossi.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

BARBOSA, Carla A. V. B. **Dos corpos nascidos aos sexos construídos: as representações de gênero das crianças em jardins-de-infância.** 2007. 223 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2007.

BARBOSA, Stella Maia *et al.* Jogo educativo como estratégia de educação em saúde para adolescentes na prevenção às DST/AIDS. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v.12, n.2, p.337-341, jun. 2010.

BARRETT, Michele e HAMILTON, Roberta. **The politics of diversity**, Londres: Verso, 1987.

BATISTA, Micheline Dayse Gomes. **Second life: corpo e identidade no mundo virtual.** 2010, 157 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa De Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual.** Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BERGER, Mirela. **Corpo e Identidade feminina.** 2006. 312 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BEZERRA, Flávio Soares. **Identidades e poderes no World of Warcraft.** 2016. 144 f. Dissertação (Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

_____. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses.** Textos seletos. Organização: Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BIROLI, Flavia; MIGUEL, Luis Felipe. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **Mediações**, Londrina/SP, v.20, n.2, p.27-55, jul./dez.2015.

BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu**. Campinas/SP, v.43, p.441-474, jul./dez.2014.

BORGES, Naranda Costa. O corpo feminino na contemporaneidade: entre ausências e afetos, lapso ou refúgio? In: III EBE CULT: Encontro Baiano de Estudos da Cultura, 2012. **Anais Eletrônicos...** III EBE CULT, 2012. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/O-corpo-feminino-na-contemporaneidade-entre-ause%C3%83%C3%87ncias-e-afetos-lapso-ou-refu%C3%83%C3%85gio.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.

BOUDON, Paula Alonqueo; FELMER, Lucio Rehbein. Usuarios habituales de videojuegos: una aproximación inicial. **Última década**, Santiago, v. 16, n. 29, p. 11-27, 2008.

BOURCIER, Marie-Hélène. *Bildungs-post-porn: notes sur la provenance du post-porn, un des futurs du Féminisme de la désobéissance sexuelle*. Collège international de Philosophie, Rue Descartes, n.79, p.42-60, 2013. (tradução livre: Patrícia Lessa 12/12/13). Disponível em: <https://www.cairn.info/publications-de-Bourcier-Marie-H%C3%A9l%C3%A8ne--381.htm>. Acesso em: 01 mai. 2016.

_____. Prefácio. In: PRECIADO, Beatriz. **Manifesto Contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: N-1 Edições, 2014, p.9-15.

BRAGA, Eliane Rose Maio. Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à Pedagogia. In: CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia (Orgs.). **Educação e Diversidade Cultural**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2009, p. 209-222.

BRAIDOTTI, Rosi. Diferença, Diversidade e Subjetividade Nômade. **Labrys, Estudos Feministas**, n. 1-2, jul./dez. 2002. Disponível em: http://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Diferenca_Diversidade_e_Subjetivida_de_Nomade.pdf, acesso em: 05 mai. 2013.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. Lei Federal nº 8069: **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, 13 jul. 1990.

_____. Lei nº 9.394: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Senado Federal, 20 dez. 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Nota Técnica nº 32/2015**. Brasília: CGDH/ DPEDHUC/ SECADI/ MEC, 2015. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tenica322015_cgdh.pdf. Acesso em: 05 jan. 2017.

BROUGERÈ, Giles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 67-104, 2000.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; RICOLDI, Arlene Martinez. Revendo Estereótipos: o papel dos homens no trabalho doméstico. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.20, n.1, p.259-287, jan./abr. 2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p.13-34.

BUTLER, Judith. **Bodies that Matter: on the discursive limits of 'sex'**. Nova York> Routledge, 1993.

_____. **The Psychic Life of Power: Theories in Subjection**. Stanford: Stanford University Press, 1997.

_____. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. **Cadernos Pagu**. Campinas/SP, v.11, 1998, p.11-42.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.110-125.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidades**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CABALEIRO, Suely da Silva Xavier. **O RPG Digital na Mediação da Aprendizagem da Escrita**. 2007. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

CABRA, Nina. Muñecas de plomo y soldaditos de trapo: el videojuego como migración a otras experiencias de género. **Nómadas**, v. 39, p. 164-179, 2013.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; GARCIA, Regina Leite. 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/MG, v. 12, n. 2, p.113-123, jul./dez. 2010.

CAETANO, Marcio. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. RODRIGUES, Alexsandro, BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória: Edufes, 2013, p.63-82.

_____. “Não se nasce mulher” – ela é performatizada: sexo, política e movimentos curriculares. FERRARI, Anderson *et al.* (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Lavras/MG: UFLA, 2014, p.37-58.

CAETANO, Marcio *et al.* “Eu me sentia assim, meu que excluído”: performances hegemônicas e as dissidências na escola. MESSEDER, Suely; CASTRO, Mary Garcia; MOUTINHO, Laura (Orgs.). **Enlaçando Sexualidades**: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero. Salvador: EDUFBA, 2016, p.127-156.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Educação para as sexualidades, os gêneros e as diferenças: para além da Biologia, as ‘Biopolíticas’ atuais. **Revista da SBEnBio**, VI Enebio e VIII Erebio Regional 3, n.9, p.4831-4842, 2016.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CASTRO, Alexandre Silva Bortolini de. Sexualidade, gênero e diversidade: currículo e prática pedagógica. *In*: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas, 2012.

CASTRO, Mary G. Alquimia de categorias sociais na produção dos sujeitos políticos: gênero, raça e geração entre líderes do Sindicato de Trabalhadores Domésticos em Salvador. **Revista Estudos Feministas**, v.0, n.0, p.57-73, 1992.

_____. É possível um diálogo entre a Psicanálise Winnicottiana e o Feminismo de corte sociológico quando o foco é gênero e família? Notas a partir de leituras cruzadas sobre maternidade – Nanci Chorodow e D. W. Winnicott. **Revista Diálogos Possíveis**, Salvador, v.13, n.2, p.1-26, jul./dez.2014.

_____. Família, modos de usar e abusar. Maternidade e deslocamentos ou ensaiando disciplinas. MESSEDER, Suely; CASTRO, Mary Garcia; MOUTINHO, Laura (Orgs.). **Enlaçando sexualidades**: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero. Salvador: EDUFBA, 2016, p.61-66.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulários de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A (des)educação do corpo: corpos contemporâneos e lugares de transgressão. **Vivência**, Rio Grande do Norte, n.35, p.161-168, 2010.

CICONELLO, Alexandre. **O desafio de eliminar o racismo no Brasil**: a nova institucionalidade no combate à desigualdade racial. 2008. Disponível em: <http://policy-practice.oxfam.org.uk/publications/social-participation-as-a-democracy-consolidating-process-in-brazil-112457>. Acesso em; 21 jun. 2016.

CITELI, Maria Tereza. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.1, p.131-145, 2001.

CLAM. **Prostituição**: dilemas morais e legais. Rio de Janeiro, 03 out 2012.
Disponível em: <http://www.clam.org.br/noticias-clam/conteudo.asp?cod=9890>.
Acesso em: 17 jun. 2016.

COLLING, Leandro. Mais visíveis e mais heteronormativos: a performatividade de gênero das personagens não-heterossexuais nas telenovelas da Rede Globo. In: COLLING, Leandro; THÜRLER, Djalma (Orgs.). **Estudos e política do CUS** - Grupo de Pesquisa Cultura e Sexualidade. Salvador: Edufba, 2013, p.111-136.

CORRÊA, Crishna Mirella de Andrade. Educação, lei e sexualidade: a importância da discussão sobre os padrões normativos do comportamento sexual e de gênero na escola. In: MAIO, Eliane Rose; CORREA, Crishna Mirella de Andrade (Orgs.). **Gênero, Direitos e diversidade sexual**: trajetórias escolares. Maringá/PR: Eduem, 2013, p.43-54.

CORRÊA, Roberto Lobato. Globalização e reestruturação da rede urbana – uma nota sobre as pequenas cidades. **Território**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 6, p. 43-53, jan./jun 1999.

COSTA, Ana Paula; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de Pedagogia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 4, n.2, p. 475-489, ago 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural de identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos investigativos II**: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 91-116.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, 2003.

CRUZ, Lindalva Alves *et al.* O feminismo e os impasses com a pós-modernidade. **Cadernos do Campo**. São Paulo, n.17, p.15-26, 2008.

CYPRIANO, Breno. Construção do pensamento feminista latino-americano. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p.11-39, jan./abr. 2013.

CYSNEIROS, Adriano. Enxergando através do armário: corpos, margens e sexualidades policiadas. In: COLLING, Leandro; THÜRLER, Djalma (Orgs.). **Estudos e política do CUS** – Grupo de Pesquisa Cultura e Sexualidade. Salvador: Edufba, 2013, p.193-218.

DELEUZE, Gilles. ¿Que es un dispositivo? In: _____. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161.

DERRIDA, Jacques. **Limited Inc**. Campinas/SP: Papyrus, 1991.

_____. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DORNELLES, Leni Vieira. Pedagogias Culturais: sexualidade e identidades. In: IV ANPED-SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2002, Florianópolis. **Anais...** IV ANPED-SUL, Florianópolis, 2002.

DORNELLES, Priscila Gomes; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1585-1599, dez. 2015.

ENDLICH, Angela Maria. **Maringá e o tecer da rede urbana regional**. 1998. 221f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 1998.

FAETI, Pâmela V. **Representações de si, jogo e experiência**: deslocamentos das identidades na formação docente. 125f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, Campinas/SP, v.17-18, p.9-79, 2001/02.

FERNANDES, Pedro Henrique Carnevalli Fernandes. **Um espectro ronda as pequenas cidades**: o aumento da violência e da insegurança objetiva. 525 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

FERRARI, Anderson; FRANCO, Elizabete. “Lidando com as homossexualidades” – a formação de professores em debate. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora/MG, v. 12, n. 2, p.9-20, jul./dez. 2010.

FERREIRA, Virginia. O feminismo na pós-modernidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.24, p.93-106, mar 1988.

FIORI, Ana Letícia de. Construindo personagens e lugares nos jogos de interpretação de papéis. **Outra Travessia**. Programa de Pós-Graduação em Literatura, UFSC, Santa Catarina, v. 13, p. 175-187, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos investigativos II**: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p.49-70.

FOUCAULT, Michel. **Historia da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Ditos e escritos**, volume IV. Paris: Gallimard, 1994.

_____. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Microfísica do Poder**. 11 ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. 22. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

_____. **Estratégias, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. **Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H. L; RABINOW, P. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p.231-250.

_____. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: N-1 edições, 2013.

_____. **Ditos e escritos V: Ética, Sexualidade e Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FRANÇA, Fabiane Freire. **Representações sociais de gênero e sexualidade na escola**: diálogo com educadoras. 2014. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Nilcéa; SANTOS, Edson; HADDAD, Fernando. Construindo uma política de educação em gênero e diversidade. In: BARRETO, Andreia; ARAUJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete (Orgs.). **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009, p.9-10.

FURLAN, Cássia Cristina; MÜLLER, Verônica Regina. "Por que não pode?: a infância e suas relações com os gêneros e sexualidades In: **V Seminário Corpo, Gênero e sexualidade e I Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade**, 2011, Rio Grande. V Seminário Corpo, Gênero e sexualidade e I Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade. , 2011.

FURLAN, Cássia Cristina; MÜLLER, Verônica Regina. Extratos familiares, gênero e a divisão sexual do trabalho. **Revista Ártemis**, v.16, n. 1, p.164-177, ago-dez, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/viewFile/17355/9876>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

FURLAN, Cássia Cristina. **Crianças e professoras com a palavra: gênero e sexualidade nas culturas infantis**. 2013. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2013.

FURLAN, Cássia Cristina. LESSA, Patrícia. A escola como questionadora do gênero: uma educação para além do binarismo. In: CHAVES, Marta; VOLSI, Maria Eunice França (Orgs.). **Desafios e êxitos da escola atual: reflexões e estudos sobre a diversidade e as necessidades educativas especiais**. Maringá/PR: Eduem, 2014, p.61-74.

GARCIA, Antonio dos Santos. Relações de gênero, raça, classe e desigualdades sócio-ocupacionais em Salvador. In: *Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*, 2010, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Salvador, 2010.

Disponível em:

http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1275930508_ARQUIVO_ArtigoCongressoCienciasSociais.pdf. Acesso em: 20 jun. 2017.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; PANISSON, Gelson. Docência e concepções de sexualidade na Educação Básica. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 3, p.558-568, set/dez 2015.

GODINHO, Eliane Bettochi. **Role-playing Game: um jogo de Representação visual de Gênero**. 2002, 152 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Departamento de Artes e Design da PUC/RJ, Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Imperativos do ser mulher. **Motriz**, v.5, n.1, p.40-42, jun.1999.

_____. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p.28-40.

_____. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 71-83, mar. 2010.

GOFFMAN, Erving. **A representação do Eu na vida cotidiana**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

GOLDMAN, Emma. Tráfico de mulheres. Campinas/SP, **Cadernos Pagu**. Campinas/SP, n.37, p.247-262, jul./dez.2011.

GONÇALVES, A. C.; HIDALGO, M. M.; ROSIN, S. M. Programa de educação tutorial: história e perspectivas. **Relatório de Pesquisa**. Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2015.

GOULART, Lucas Aguiar. **Proudmoore pride**: potencialidades da cultura de jogo digital e identidade política de gênero/sexualidade. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

GOULART, Lucas Aguiar; HENNIGEN, Ines. Condições e possibilidades de uma tecnopolítica de gênero/sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, v.22, n.1, 2014, p.215-237.

GOULD, Stephen J. **A falsa medida do homem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GREGÓRIO, Gregório de Sordi. **Do avatar ao sujeito**: transicionalidade e identificação no espaço virtual. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica E Cultura) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Instituto de Psicologia, Universidade De Brasília, Brasília, 2014.

GROSZ, Elizabeth. Futuros feministas ou o futuro do pensamento. **Labrys, Estudos Feministas**, n.1-2, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.unb.br/ih/his/gefem/>. Acesso em: 02 fev. 2009.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. Quem precisa da identidade. SILVA, Tomaz Tadeu HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.); **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000, p.103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HARAWAY, Donna. Um manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p.243-288.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 22. Ed. São Paulo: Loyola Jesuítas, 2012.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v.26, n.1, p.61-73, jun.2014.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2010.

HUTCHEON, Linda. A incredulidade a respeito das metanarrativas: articulando pós-modernismo e feminismos. **Labrys**, Estudos Feministas, n.1-2, p.1-5, jul./ dez.2002.

IN MEMORIAM. Glória Evangelina Anzaldúa. **Revista Estudos Feministas**, v.12 n.1, Jan./Abr. 2004.

JESUS, Ester Zuzo de. O possível entrelaçar do eterno mito feminino: Eva e Lilith em Pandora. **Revista Anagrama**, São Paulo, v.3, n.2, p.1-14, fev. 2010.

JIMENEZ, Mateos *et al.* Los cuentos y los juegos de simulación para trabajar la justicia social en el ámbito de las ciencias en las primeras edades. **Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)**, V.3, p.97-119, 2014.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: UFMS, 2009, p. 111-142.

_____. “Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais”. Vigilância de gênero, heteronormatividade e heterossexismo no cotidiano escolar: notas sobre a Pedagogia do Armário. In: MAIO, Eliane Rose; CORREA, Crishna Mirella de Andrade (Orgs.). **Gênero, direitos e diversidade sexual**: trajetórias escolares. Maringá: Eduem, 2013, p.191-210.

KEHL, Maria Rita. **Em defesa da família tentacular**. 2003. Disponível em: <http://www.mariaritakehl.psc.br/PDF/emdefesadafamiliatentacular.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2015.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos**, v.86, p.93-103, mar. 2010.

KIKOT, Tatiana *et al.* Potencial da aprendizagem baseada-em-jogos: um caso de estudo na universidade do algarve. RISTI - **Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, v.16, 2015, p.17-30.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2000.

KÓCZÉ, Angéla. “Ethnicity and Gender in the Politics of Roma Identity in the Post-communists countries”. In: BAHUN-RADUNOVIC, Sanja; RAJAN, V. G. Julie (Orgs.). **Violence and Gender in the Globalized World**: the intimate and the extimate. Burlington: Ashgate, 2008, p. 175-188.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. Homofobia, cultura e violências: a desinformação social. **Interacções**, n.26, p.129-151, 2013.

KRISTEVA, Julia. **Poderes del Horror**: Sobre la abyección. Tradução de Leon S. Roudinez. New York: Columbia University Press, 1982. Disponível em:

<<http://www.carlosbermejo.net/Seminario%20virtual2%20-1/poderes%20del%20horror.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994, p.35-86.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, jan./abr. 2002.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1 ed.; 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica - Coleção Educação: Experiência e Sentido, 2016.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.

LE BRETON, David. Corpo, Gênero e Identidade. In: FERRARI, Anderson *et al.* (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Lavras/MG: UFLA, 2014, p.17-36.

LEITE JUNIOR, Jorge. **Das maravilhas e prodígios sexuais**: a pornografia “bizarra” como entretenimento. São Paulo: Annablume, 2006.

LESSA, Patrícia; TORTOLA, Eliane. O corpo que dança e a construção da poética Drag-King: um tango-ação. **Periódicus**, v.1, n,4, p.76-90, abr.2016.

LIMA, Fátima. **Corpos, gêneros, sexualidade**: políticas de subjetivação. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2014.

LOLLI, Maria Carolina Gobbi.; BUENO, Priscila Rocha; MAIO, Eliane Rose. A escola do século XXI está preparada para atuar em situações de desigualdade e violência de gênero? Uma reflexão baseada na experiência de equipes diretivas. In: CORREA Crishna Mirella de Andrade, MAIO Eliane Rose (Orgs.). **Observatório de Violência de Gênero**: entre políticas públicas e práticas pedagógicas. 1ed. Curitiba: CRV, 2015, v. 1, p. 57-70.

LONDRINA. **Ofício n.136/2016** – suspensão da distribuição e/ou recolhimento de materiais didáticos. Câmara Municipal de Londrina, Londrina/PR, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.2, 2001, p.541-553.

_____. Epistemologia feminista e teorização social – desafios, subversões e alianças. In: ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi Brönstrup (Orgs.). **Coletânea Gênero Plural**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002, p.11-22.

_____. Corpos que escapam. **Labrys, Estudos Feministas**, n.4, web, ago/dez 2003.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007a.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.).* **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007b, p.41-52.

_____. “Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007c.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v.19, n.2, ago. 2008, p.17-23.

_____. Heteronormatividade e Homofobia. *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, p.85-94.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MACEDO, Eunice. Violência e violências sobre as mulheres: auscultando lugares para uma democracia “outra” mais autêntica. *In: BRABO, Tânia Suely A. M. (Org.)* **Mulheres, gênero e violência**. Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2015, p.15-36.

MACÊDO, Marcia dos Santos. **Nas tramas das interseccionalidades: mulheres chefes de família em Salvador**. 2008. 247 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MAGALHÃES, Fernanda. **Corpo Re-construção Ação Ritual Performance**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2010.

MAIA, Helder Thiago Cordeiro. Constelações *queer* ou por uma escritura da diferença. *In: COLLING, Leandro; THÜRLER, Djalma (Orgs.).* **Estudos e política do CUS – Grupo de Pesquisa Cultura e Sexualidade**. Salvador: Edufba, 2013, p.219-235.

MAIO, Eliane Rose. **O nome da coisa**. Maringá/PR: Unicorpore, 2011.

_____. Eu pratico, tu praticas, ele/a pratica: o *bullying* homofóbico no contexto escolar. *In: VERALDO, Ivana (Org.).* **Tensões no espaço escolar: violência, bullying, indisciplina e homofobia**. Maringá/PR: Eduem, 2014, p.105-114.

MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA JÚNIOR, Isaías. Corpo, Gênero, Sexualidades e educação. FERRARI, Anderson *et al.* (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Lavras/MG: UFLA, p.97-120.

MANGUEIRA; Suzana de Oliveira; LOPES, Marcos Venícios de Oliveira. Família disfuncional no contexto do alcoolismo: análise de conceito. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.67, n.1, p.149-154, jan./fev.2014.

MAYORGA, Claudia; COURA, Alba; MIRALLES, Nerea; CUNHA, Viviane Martins. As críticas ao gênero e a pluralização do feminismo: colonialismo, racismo e política heterossexual. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.22, n.2, p.463-484, mai./ago, 2013.

McLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Teoria crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 9-40.

MEDEIROS, Márcia Duarte. **Jogos eletrônicos, mundos virtuais e identidade: o si mesmo como experiência alteritária**. 2013. 241f. – Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2013.

MELO, Nágela Aparecida de. **Pequenas cidades na microrregião geográfica de Catalão (GO): análises de seus conteúdos e considerações teórico-metodológicas**. 2008. 527p. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

MENDES, Claudio Lucio. Quem pode resistir Lara Croft? Voce? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.16, n.1, p.45- 61, jan/abr, 2008.

MENEZES, José Euclimar Xavier de; LEAL, Fernanda Andrade. Por uma microfísica do saber: contornos da família. MESSEDER, Suely; CASTRO, Mary Garcia; MOUTINHO, Laura (Org.). **Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016, p.67-80.

MIRANDA, Ariane C. T.; PEREIRA, Larissa K. I. A atuação docente no combate às violências de gênero. In: CORRÊA, Crishna Mirella de Andrade, MAIO, Eliane Rose (Orgs.). **Observatório da violência de gênero: entre políticas públicas e práticas pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2015, p.45-55.

MISKOLCI, Richard. Do desvio às diferenças. **Teoria e Pesquisa**, São Carlos, v.47, p.9-41, jul./dez. 2005.

_____. A Teoria *Queer* e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, v.11, n.21, p.150-182, jan./jun.2009.

_____. Um saber insurgente ao sul do Equador. **Revista Periódicus**, Salvador, n.1, p.1-25, mai./out. 2014. Disponível em:

<www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/index>. Acesso em: 20 mai. 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011 ou 2014?.

MOREIRA JUNIOR, Orlando. Tendências nas pesquisas geográficas sobre cidades pequenas no Brasil: apontamentos para análise. **GEOgraphia** (UFF), v. 16, p. 139-170, 2014.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Campinas/SP: Unicamp, 1999.

NAGAMI, Isis Caroline. Antropologia da performance: a experiência do cosplay e as ações performáticas. In: VIII Seminário de Pesquisa em Ciência Humanas EPECH, 8, 2010, Londrina/PR. **Anais...** Londrina: Eduel, 2010, p. 956-969. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/antropologia_da_performance_a_experiencia_do_cosplay_e_as_acoess_performaticas>.pdf. Acesso em: 03 fev. 2016.

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sexualidad, Salud y Sociedad* - **Revista Latinoamericana** ISSN 1984-6487 / n.11 - ago. 2012, p. 59-87.

NAVARRO-SWAIN, Tânia. "As teorias da carne: corpos sexuais e identidades nômades". **Labrys, Estudos Feministas**, ns.1-2, jul./dez. 2002. <Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys1_2/anahita1.html>. Acesso em: 05 ago. 2013.

NAVARRO-SWAIN, Tânia. **Para além do binário**: os *queers* e a dissolução dos gêneros. 2013. Disponível em: <<http://www.tanianavarrowswain.com.br/chapitres/bresil/queerbr.htm>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

NAVARRO-SWAIN, Tânia. **Quem tem medo de Foucault?** 2009. <http://www.tanianavarrowswain.com.br/chapitres/bresil/quem_tem_medo_de_foucault.htm>. Acesso em: 01 jan. 2009.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 7.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 7-20.

NETFLIX. **Pretty Woman**. Disponível em: <https://www.netflix.com/br-en/title/872251>. Acesso em: 03 jun. 2016.

NOGUEIRA, Maria José *et al.* Criação compartilhada de um jogo: um instrumento para o diálogo sobre sexualidade desenvolvido com adolescentes. **Ciência & Educação**, v.17, n.4, p.941-956, jan. 2011.

OLIVEIRA, Gilson Rocha de. **A forja da alma**: narrativas de docentes-mestres de jogos de RPG. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal Do Pará, Belém, ICED/UFGPA, 2012.

OLIVEIRA, Guilherme Adorno de; MAIO, Eliane Rose. Questões de gênero no contexto midiático. In: MAIO, Eliane Rose; CORREA, Crishna Mirella de Andrade (Orgs.). **Gênero, Direitos e Diversidade sexual**: trajetórias escolares. Maringá/PR: Eduem, 2013, p.73-86.

OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo; PERES, Jonathan Amorim. Educação e relações de gênero na concepção dos/as docentes de artes de uma rede municipal de ensino. In: CORREA, Crishna Mirella de Andrade. MAIO, Eliane Rose (Orgs.). **Observatório da violência de gênero**: entre políticas públicas e práticas pedagógicas. Curitiba: CRV, 2015, p.19-30.

OLIVEIRA, Rebeca Nunes Guedes De *et al.* Limites e possibilidades de um jogo online para a construção de conhecimento de adolescentes sobre a sexualidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 8, p. 2383-9, ago. 2016.

PEDROSO JUNIOR, Neurivaldo Campos. Jacques Derrida e a desconstrução: uma introdução. **Revista Encontros de Vista**, v.5, p.9-20, jan./abr.2010.

PELÚCIO, Larissa. **Abjeção e desejo**: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de Aids. São Paulo: Annablume, 2009.

_____. Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil? **Revista Periódicus**, p.1-24, v.1, mai./out. 2014

PERES, Wiliam Siqueira. Travestis, escolas e processos de subjetivação. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora/MG, v. 12, n. 2, p. 57-65, jul./dez. 2010.

_____. Travestilidades nômade: a explosão dos binarismos e a emergência *queering*. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.20, n.2, p.539-547, maio-agosto/2012.

PERROT, Michele. Outrora, em outro lugar. In: PERROT, Michele. **História da vida privada, 4**: da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p.14-18.

PET-PEDAGOGIA. **História**. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/PetPedagogia/about/?ref=page_internal. Acesso em: 28 mar. 2017.

PIRAJÁ, Tess Chamusca. Travestilidade, sexualidade e gênero no seriado *Ó pai, ó*. In: COLLING, Leandro; THÜRLER, Djalma (Orgs.). **Estudos e política do CUS** – Grupo de Pesquisa Cultura e Sexualidade. Salvador: Edufba, 2013, p.167-192.

PL 6583/2013. **Estatuto da família**. 2013. Disponível em: <http://www.neca.org.br/images/PL%206583-2013.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

PRECIADO, Beatriz. **Testo Yonki**. Madrid: Espasa, 2008.

_____. Multidões *Queer*: notas para uma política dos anormais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.1, p.11-20, jan./abr.2011.

_____. **Manifesto Contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: N-1 Edições, 2014.

POCAHY, Fernando; DORNELLES, Priscila Gomes. Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção. **Instrumento**, Juiz de Fora/MG, v. 1, n. 1, p. 125-135, jan./jun. 2010.

PRESTES, Lilian Madruga. **Enredadas na rede**: jogos para crianças (re)produzindo relações desiguais de gênero. 2014. 189 f. Tese (Doutorado, Programa de pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

QUIRINO, Glauberto da Silva; ROCHA, João Batista Teixeira da. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 43, p. 205-224, jan./mar. 2012.

RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista, gênero e história**. 2000. Disponível em: http://projcnpq.mpbnet.com.br/textos/epistemologia_feminista.pdf. Acesso em: 04 mar. 2009.

_____. **Feminismo e subjetividade em tempos pós-modernos**. 2015. Disponível em: http://www.historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Feminismo_e_subjetividade.pdf. Acesso em: jan. 2015.

REA, Caterina Alessandra. Redefinindo as fronteiras do pós-colonial. O feminismo cigano no século XXI. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2017.

REBS, Rebeca da Cunha Recuero. **Identidade em social network games**: a construção da identidade virtual do jogador do FarmVille e do SongPop. 2014. 348 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo-RS, 2014.

RIBEIRO, Claudia Maria. Gênero e sexualidade no cotidiano de processos educativos: “apesar de tanta sombra, apesar de tanto medo”. In: MAIO, Eliane Rose; CORREA, Crishna Mirella de Andrade (Orgs.). **Gênero, Direitos e diversidade sexual**: trajetórias escolares. Maringá/PR: Eduem, 2013, p.55-72.

ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.136, p.157-174 jan./abr. 2009.

RUIZ, Maria Ruiz. O pós-pornô: por uma pornografia como ferramenta das lutas feministas. 2015. **IV Enlaçando Sexualidades**. Disponível em: <<http://www.uneb.br/enlacandosesexualidades/files/2015/07/Comunica%C3%A7%C3%A3o-Oral-Maria-Ruiz-Ruiz.pdf>> Acesso em: 07 jun. 2016.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica: 2015.

SANTANA, Ana Lucia. **Deusa Ártemis**. 2017. Disponível em: <http://www.infoescola.com/mitologia-grega/deusa-artermis/>. Acesso em: 06 jun. 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social*; **Revista de Sociologia**, São Paulo, v.5, n.1-2, p.31-52, 1993.

_____. **Crítica da Razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v.63, p.237-280, out. 2002b.

_____. Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico: Manuel Tavares conversa com Boaventura de Sousa Santos. **Revista Lusófona de Educação**, p.1-11, 2007.

_____. **A gramática do tempo**: por uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Daniel Silva dos. **Educação e Preconceito**: o Jogo de Representação como Estratégia de Reflexão. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, Matheus Araujo dos. Abjeto em disputa: dissidências ou não entre Bataille, Kristeva e Butler. In: COLLING, Leandro; THÜRLER, Djalma (Orgs.). **Estudos e política do CUS** - Grupo de Pesquisa Cultura e Sexualidade. Salvador: Edufba, 2013, p.61-85.

SCHECHNER, Richard. What is performance? In: _____. **Performance Studies**: an introduction, second edition. New York & Londres: Routledge, 2006, p.28-51.

_____. Pontos de contato entre o pensamento antropológico e teatral. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n.2, p.212-236, 2011.

SCHULMAN, Sarah. Homofobia familiar: uma experiência em busca do reconhecimento. **Bagoas**, n.5, p.67-78, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Identidade e subjetividade de professoras/es** : sentidos do aprender e do ensinar. 2004. 172 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SEDWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas/SP, v. 28, p. 1954, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, mai./ago. 2011.

_____. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013.

SILVA, Rosimeri Aquino da; SOARES, Rosângela. Sexualidade e identidade no espaço escolar: notas de uma atividade em um curso de educação a distância. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, 2014, p. 135-151.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SILVEIRA, Fabiano da Silva. Vampiro: a máscara educando e formando identidades juvenis. **Reflexão & Ação**, v.15, n.1, p.113-133, jan. 2007.

_____. **"Quebrando a máscara"**: o RPG Vampiro e a constituição de identidades juvenis. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Estudos Culturais) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Luterana Do Brasil, Canoas/RS, 2009.

SOARES, Maria da Conceição Silva. A produção da diferença no cotidiano das escolas: currículo, representação, significação e devir. In: RODRIGUES, Alexsandro, BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades**: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória: Edufes, 2013, p.83-102.

SOUSA FILHO, Alípio de. Foucault: o cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de; VEIGA-NETO A.; SOUZA FILHO, A. de (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.13-26.

STUBS, Roberta; TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva; PERES, William Siqueira. A potência do *cyborg* no agenciamento de modos de subjetivação pós-identitários: conexões parciais entre arte, psicologia e gênero. **Fractal, Revista de Psicologia**, v. 26, n. 3, p. 785-802, set./dez. 2014.

TAKARA, Samilo. **Uma pedagogia bicha**: homofobia, jornalismo e educação. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2017.

TEIXEIRA, Luciana. O que é família? Dicionário Houaiss divulga a nova definição para o verbete. **MdeMulher**, São Paulo: Abril, 2016. Disponível em: <http://mdemulher.abril.com.br/estilo-de-vida/m-trends/dicionario-houaiss-divulga-seu-novo-conceito-de-familia>. Acesso em: 16 ago. 2016.

TIBURI, Marcia. **Como conversar com um fascista**: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

THOMAZ, Felipe Calazans. **Eu, Avatar**: as flexões do ser a partir dos MMORPGS, 2014, 124 f. Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporânea, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

TOLEDO, Livia Golsalves; TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva. Homofobia familiar: abrindo o armário 'entre quatro paredes'. **Arq. Bras. Psicol.** V.65, n.3, p.376-391, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURNER, Graeme. **British cultural studies**: na introduction. 3. Ed. Londres; Nova York: Routledge, 2003. Disponível em: http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/anderzon/materias/materiales/Turner2003_British_Cultural_Studies_3rdEd_An_Introduction.pdf. Acesso em: 22 fev. 2017.

TVARDOVSKAS; Luana Saturnino; RAGO, Margareth. Fernanda Magalhães: arte, corpo e obesidade. **Caderno Espaço Feminino**, v.17, n.1, Jan./jul.2007, p.55-78.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, mai./ago. 2003, p.5-15.

_____. **Foucault e Educação**: novas possibilidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.35-82.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu, HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn da (Orgs.).

Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000, p.7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p.71-90.

ZANATTA, Luiz Fabiano; MORAES, Silvia Piedade de; FREITAS, Maria José Dias de; BRÊTAS, José Roberto da Silva. A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos(as) educandos(as). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 443-458, abr./jun. 2016.

APÊNDICE 1

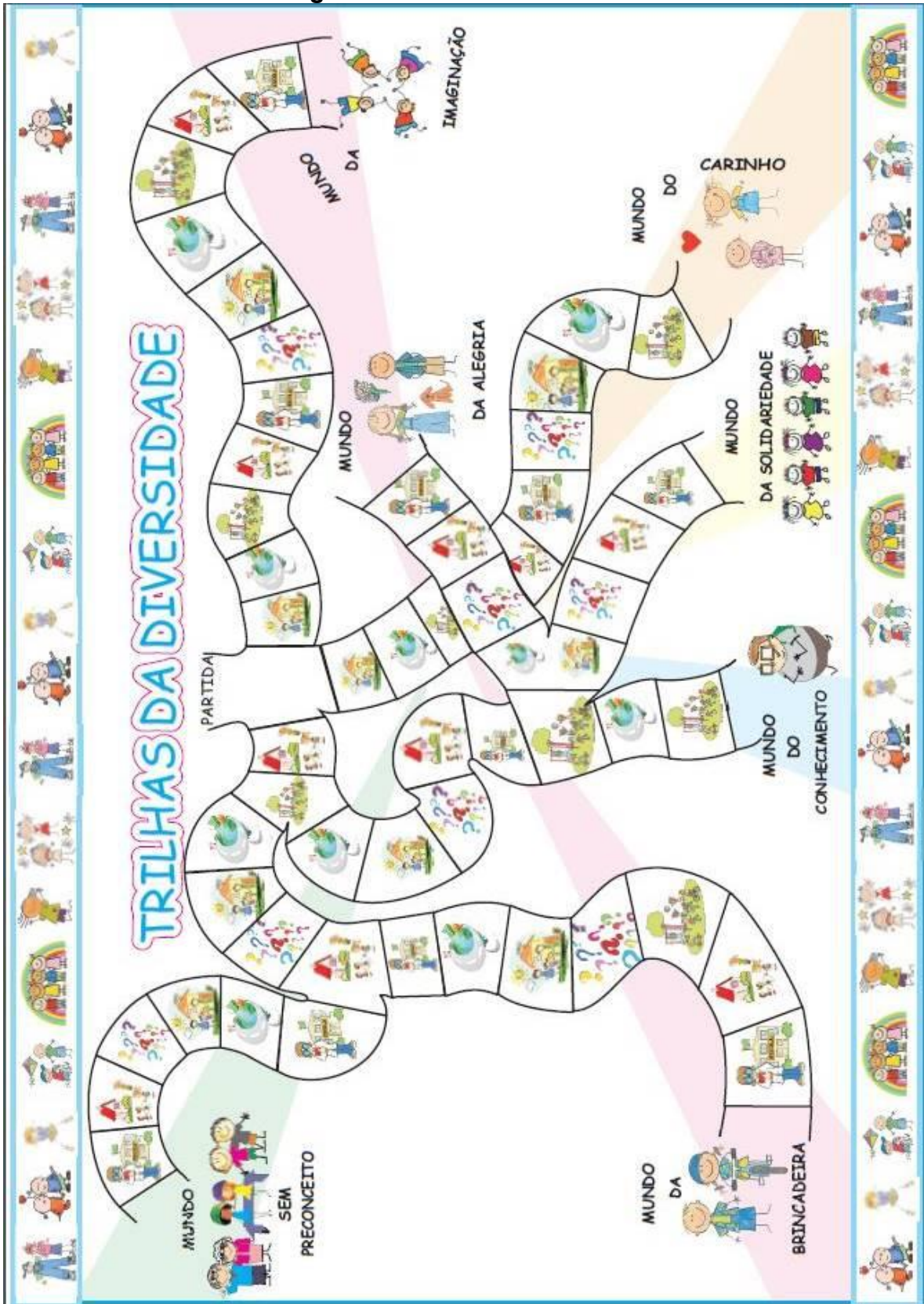
Brinquedo: "Por que não pode?"



Jogo: "Trilha da Igualdade"



Jogo: "Trilhas da Diversidade"



APÊNDICE 2

QUADRO - ARTIGOS CIENTÍFICOS – PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES (2007-2017)

NOME	TÍTULO	ASSUNTO	ANO
Cabra, Nina	MUÑECAS DE PLOMO Y SOLDADITOS DE TRAPO: EL VIDEOJUEGO COMO MIGRACIÓN A OTRAS EXPERIENCIAS DE GÉNERO	O artigo aborda a ideia de que os videogames têm um papel fundamental na constituição e transformação das identidades de gênero. É exposto que os videogames transformam o espaço nos quais se dão as práticas de jogo de homens e mulheres contemporâneos, além de que alteram a noção de espaço e tempo, fundamentais na concepção de feminidade. Finalmente, assinala-se que ao modificar a noção de espaço, abrem-se alternativas de administração das forças e emoções agressivas e criativas das mulheres, que podem alterar as masculinidades e as feminidades.	2013
Maria José Nogueira ; Samuel Barcelos ; Héilton Barros ; Virgínia Torres Schall	CRIAÇÃO COMPARTILHADA DE UM JOGO: UM INSTRUMENTO PARA O DIÁLOGO SOBRE SEXUALIDADE DESENVOLVIDO COM ADOLESCENTES	Este trabalho descreve o processo de desenvolvimento de um Jogo Educativo, desenvolvido, de forma compartilhada, com adolescentes da Vila Cafezal, comunidade em uma área de favelas de Belo Horizonte. Por meio de oficinas em grupos operativos, criou-se um espaço de diálogo sobre sexualidade e gravidez na adolescência. Constatou-se que o processo desenvolvido auxiliou os jovens na construção de conhecimento, no diálogo e compreensão sobre atitudes de cada gênero. Tanto o processo descrito no presente artigo quanto o material produzido podem ser utilizados como alternativas para se criar um ambiente saudável e interativo para se trabalhar os temas referentes a sexo e sexualidade, na perspectiva requerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelas demandas do Serviço Único de Saúde (SUS).	2011
Furlan, Cassia C. ; Muller, Veronica R.	EXTRATOS FAMILIARES, GÊNERO E A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO	A pesquisa teve como objetivo analisar os dizeres das crianças e das professoras acerca das representações de gênero e sexualidade, apresentando reflexões sobre a construção das identidades na infância. O estudo realizou-se em uma escola municipal na cidade de Sarandi-PR, utilizando o jogo Trilhas da Diversidade para as intervenções. Observamos que as construções identitárias sofrem influência de vários fatores, dentre eles, instituições como a família. Em relação a divisão sexual do trabalho,	2013

		observamos nas falas das crianças e das professoras que ainda há uma discriminação real, persistente, comprovada nos pensamentos, mesmo que nas conversas cotidianas pareça ser algo ultrapassado. As crianças tendem a reproduzir o mundo dos adultos, de acordo com o lugar que devem ocupar, mas sempre de maneira ativa na construção e manutenção das suas identidades de gênero.	
Mateos Jiménez, Antonio ; Bejarano Franco, Mayte ; Moreno García, Diana	LOS CUENTOS Y LOS JUEGOS DE SIMULACIÓN PARA TRABAJAR LA JUSTICIA SOCIAL EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS EN LAS PRIMERAS EDADES	O objetivo principal deste artigo é comprovar se um conto e um jogo de simulação ambiental podem ser recursos adequados para adquirir valores relacionados com a justiça social no âmbito das ciências na etapa Infantil. Métodos: Analisaram-se as repostas de professores e professoras sobre o valor destes recursos. Também se desenhou um conto centrado em valores de igualdade de gênero inspirado na Cinderela e com um enfoque participativo, bem como um jogo de simulação que abordasse os recursos naturais e a equidade, e a pobreza. Ambos se aplicaram a meninos e meninas da Educação Infantil. Nos dois recursos tentou-se averiguar as mudanças de ideias produzidos. Resultados: Os docentes valorizaram mais o conto que o jogo como recurso. Os meninos e meninas modificaram suas ideias e visões mediante a interação com o conto e a aplicação do jogo. Discussão: Os dois recursos permitiram desenvolver competências transversais. Os e as escolares melhoraram suas ideias sobre o gênero com um conto participativo. O jogo favoreceu o compromisso para a equidade.	2014
Kikot, Tatiana; Fernandes, Silvia; Costa, Gonçalo	POTENCIAL DA APRENDIZAGEM BASEADA-EM-JOGOS: UM CASO DE ESTUDO NA UNIVERSIDADE DO ALGARVE	Os jogos e simulações, conjugados eventualmente com ambientes virtuais, representam um potencial para novas carreiras ou adaptações. Um caso é o do jogo Cesim SimBrand que envolve os estudantes num ambiente de marketing virtual onde obtém incomparável experiência em trabalho de equipa e resolução de problemas. A maioria dos estudantes inquiridos destacou o resultado de maior envolvimento na aprendizagem associado a dinâmica realista do jogo. Tais jogos podem ser complementados com mundos virtuais ou realidade aumentada no sentido de analisar o enquadramento com outras atividades/ negócios ou em outros contextos. Isso terá implicações a considerar nos programas, modos de ensino/aprendizagem, locais de ensino e potenciais carreiras.	2015
Mendes, Claudio Lucio	QUEM PODE RESISTIR A LARA CROFT? VOCÊ?	Este artigo discute como o jogo eletrônico Tomb Raider constrói processos de subjetivação em relação a gênero e sexualidade. Para desenvolver essa discussão, duas questões foram centrais: quem esse jogo imagina que 'você' seja? Quem esse jogo propõe que 'você'	2008

		<p>seja? Ambas foram construídas com base em teorizações foucaultianas sobre os processos de subjetivação, conjuntamente com a noção de "modo de endereçamento" desenvolvido por Elizabeth Ellsworth e algumas discussões sobre gênero e sexualidade. Pautando-se nisso, buscou-se mostrar como marcas de gênero e sexualidade, culturalmente construídas, são empregadas nas elaborações da personagem central do jogo: Lara Croft. Contudo, conclui-se que tais marcas não configuram escolhas entre possíveis, mas são criações e invenções, tanto por parte dos elaboradores quanto pelos jogadores.</p>	
<p>Alonqueo Boudon, Paula ; Rehbein Felmer, Lucio</p>	<p>USUARIOS HABITUALES DE VIDEOJUEGOS: UNA APROXIMACIÓN INICIAL</p>	<p>A rápida adoção dos videogames e seu uso em massa em nosso meio impõem a necessidade de investigar o impacto destes dispositivos recreativos por crianças e adolescentes do nosso país. Considerando os resultados de diversas pesquisas sobre a abrangência do uso e o impacto social dos videogames em outros países, bem como em diferentes setores da população juvenil, o objetivo do presente estudo exploratório foi a análise do uso de videogames por um grupo de adolescentes chilenos e de suas práticas de jogo. Além disso, e com base em pesquisas anteriores, considerou-se relevante conhecer a percepção dos jogadores sobre as habilidades cognitivas e os valores presentes nos videogames, sobretudo valores associados ao sexismo nas relações de gênero. Com algumas exceções, os resultados deste estudo são semelhantes aos de outros países. Com respeito às diferenças de gênero, os homens participam mais dessas práticas e consideram que as práticas do videogame se diferenciam para os gêneros. Ainda existem sexismos implícitos, centrados na cultura do macho, com ideias distorcidas de homens e mulheres e a transmissão de estereótipos sexistas.</p>	2008
<p>Stella Maia Barbosa; Fernanda Lima Aragão Dias ; Ana Karina Bezerra Pinheiro ; Patrícia Neyva Da Costa Pinheiro ; Neiva Francenely</p>	<p>JOGO EDUCATIVO COMO ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE PARA ADOLESCENTES NA PREVENÇÃO ÀS DST/AIDS</p>	<p>Este artigo aborda a prevenção de DST/AIDS e objetiva relatar o uso de jogos educativos como estratégia de educação em saúde para adolescentes. Estudo exploratório descritivo desenvolvido em uma escola pública de Fortaleza-CE, em junho de 2009, com 85 adolescentes. Utilizou-se para a aplicação do jogo educativo, a observação participante, o protocolo observacional, o pré e o pós-teste. O resultado do pré-teste demonstrou o desconhecimento da maioria dos adolescentes sobre os cuidados que se deve ter com o</p>	2010

Cunha Vieira		preservativo. Após a realização do jogo e do pós-teste, constatou-se a eficácia da atividade educativa participativa, porquanto os dados demonstram que a maioria dos alunos assimilou as questões debatidas pelo grupo durante o jogo. O uso do jogo educativo foi uma experiência exitosa por ter favorecido a execução do processo educativo mediante a união entre informação, discussão, reflexão, interação e participação grupal, em que os adolescentes puderam esclarecer suas dúvidas, preencher lacunas do conhecimento em relação a questões como sexualidade e prevenção de DST e AIDS e interagir consigo próprios de maneira descontraída, facilitando a participação de todos na aprendizagem.	
Oliveira, Rebeca Nunes Guedes De ; Gessner, Rafaela ; Souza, Vânia De ; Fonseca, Rosa Maria Godoy Serpa Da	LIMITES E POSSIBILIDADES DE UM JOGO ONLINE PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO DE ADOLESCENTES SOBRE A SEXUALIDADE	O estudo teve como objetivo analisar limites e possibilidades de um jogo online para a construção de conhecimento em saúde dos adolescentes no campo afetivo-sexual e reprodutivo. Trata-se da avaliação da experiência de um grupo de adolescentes com o uso da ferramenta lúdica Papo Reto durante um período de três meses. Participaram do estudo 23 adolescentes, com idade entre 15 e 18 anos. Os dados foram coletados em duas Oficinas de Trabalho realizadas em uma Escola do Ensino Médio de São Paulo (SP). Os diálogos foram gravados, transcritos e analisados por meio de análise de conteúdo. Os resultados revelaram a potencialidade do jogo online Papo Reto para a reconstrução do conhecimento no campo sexual e reprodutivo e para a problematização da realidade a partir da perspectiva de gênero. Os temas abordados no jogo foram avaliados como motivadores para o uso da ferramenta. Foram sugeridos ajustes relativos à necessidade de inclusão de elementos promotores de maior ludicidade e interação para a ferramenta.	2016
Aguiar Goulart, Lucas ; Hennigen, Ines	CONDIÇÕES E POSSIBILIDADES DE UMA TECNOPOLÍTICA DE GÊNERO/ SEXUALIDADE	Neste artigo apresentamos uma análise genealógica acerca da composição de movimentos que se propõem a pensar a cibercultura enquanto ferramenta política usada para abrir espaços para modos de vida não misóginos e não heteronormativos; tal contexto é denominado aqui como tecnopolítica de gênero/sexualidade. Tendo como principal foco os jogos digitais e buscando entender as condições que possibilitaram a emergência de uma parada LGBT em um deles, abordamos os movimentos Cyberpunk, Ciberfeminista, Girl Games Movement e Cyberqueer, refletindo acerca das potências contingentes aos ambientes ciberculturais e de seu estatuto diferencial na constituição de outras vivências e construções	2014

		<p>de gênero/sexualidades. Pensamos ser limitado considerar manifestações como a Proudmoore Pride apenas como tentativas de emular um evento já reconhecido – nesse caso, uma parada LGBT; entendemos que se trata de uma atualização, no sentido bergsoniano, da e na própria história das lutas por direitos e visibilidades não heteronormativas. Nesse sentido, o exercício genealógico se mostra interessante, pois, longe de pretender traçar ‘linearidades causais’, possibilita que se enxerguem ocorrências como a Proudmoore Pride não como uma ‘continuidade’ das lutas por direitos LGBT e femininos em ambientes de cibercultura, mas sim como evento-acontecimento que se produz a partir de certas condições de possibilidades que foram se engendrando historicamente, e que permitem a eclosão de novas formas às lutas LGBT e feministas.</p>	
Fabiano Da Silva Silveira	VAMPIRO: A MÁSCARA EDUCANDO E FORMANDO IDENTIDADES JUVENIS	<p>Criados na metade dos anos 1970 nos Estados Unidos, os jogos de interpretação, ou role-playing games (RPG) vêm atraindo a atenção de muitas pessoas no mundo inteiro, formando legiões de jogadores aficionados pelo prazer de jogar e interpretar. O RPG assemelha-se ao teatro improvisado e, por se tratar de um jogo não-competitivo, promove o desenvolvimento de situações de cooperação, interação, criatividade e imaginação. Na Educação, os jogos de interpretação têm sido cada vez mais usados, com diferentes finalidades, entre elas, aquela de diversificar e tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes. No entanto, pouco ou quase nada tem se discutido e questionado sobre as possíveis influências destes jogos na formação das identidades juvenis. O objetivo desse texto, portanto, é o de analisar um jogo de RPG em particular, o “Vampiro: A Máscara”, sob a ótica dos Estudos Culturais, e verificar quais as possíveis marcas identitárias utilizadas pelos praticantes desse jogo.</p>	2007
Brasil Araujo, Renata ; De Alencar Oliveira, Maira Maria ; Cemi, Jeferson	DESENVOLVIMENTO DE ROLE-PLAYING GAME PARA PREVENCAO E TRATAMENTO DA DEPENDENCIA DE DROGAS NA ADOLESCENCIA	<p>O objetivo desse estudo e apresentar o desenvolvimento do Role-Playing Game (RPG) Desafios por uma pesquisa qualitativa que adotou como estratégias: grupos focais, observação direta e questionários. Participaram adolescentes, de ambos os sexos: quatro internados para a dependência química e quatro estudantes do Ensino Médio. Os instrumentos foram: RPG Desafios, entrevista estruturada e escalas analógico-visuais. Após seu</p>	2011

		desenvolvimento, o jogo foi aplicado em estudo piloto, corrigido, avaliado por juizes e sua versão final foi testada. Conclui-se que o RPG Desafios e útil no tratamento e prevenção da dependência de drogas na adolescência pelo treinamento das habilidades para o enfrentamento de situações-problema e mudança da crença de que o uso de drogas e uma estratégia para resolução de conflitos.	
--	--	--	--

Fonte: Portal de Periódicos da Capes (2017)

QUADRO 2 - TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD (2007 A 2017)

Nome	Título	Assunto	Ano
Liliane Madruga Prestes	ENREDADAS NA REDE: JOGOS PARA CRIANÇAS (RE) PRODUZINDO RELAÇÕES DESIGUAIS DE GÊNERO (TESE)	<p>A presente tese intitulada “Enredadas na rede: jogos para crianças (re) produzindo relações desiguais de gênero” tem por objetivo investigar os conteúdos veiculados em sites de jogos que se autodeclaram como voltados ao público infantil, especialmente os voltados para meninas. A metodologia utilizada constou de um levantamento inicial a fim de mapear sites preferidos por um grupo de crianças e, posteriormente, foi feita a análise dos conteúdos contidos nos mesmos. Com base nas reflexões realizadas e ancoradas nos estudos de gênero e sexualidade, a pesquisa evidencia que com o advento da internet, presenciamos o aumento das denúncias de casos de pedofilia e, conseqüentemente, no aumento das estratégias disciplinares voltadas ao controle do acesso a determinados conteúdos, principalmente classificados como de cunho sexual. Evidencio, nesta pesquisa, o quanto tais artefatos constituem-se como pedagogias de gênero e sexualidade, estando permeados por todo um aparato discursivo que contribui para o governo e erotização dos corpos infantis, em particular, das meninas. Os resultados apontam a necessidade de que os debates em torno do acesso das crianças à rede sejam ampliados no âmbito das políticas públicas, bem como no âmbito das famílias e demais instituições responsáveis pela educação das infâncias.</p>	2014
Goulart, Lucas Aguiar	PROUDMOORE PRIDE: POTENCIALIDADES DA CULTURA DE JOGO DIGITAL E IDENTIDADE POLÍTICA DE GÊNERO/SEXUALIDADE (DISSERTAÇÃO)	<p>Este trabalho tem como objetivo refletir acerca das potências que a cultura de jogo digital oferece à construção dos modos de ser genderados e sexualizados. A partir de um evento chamado Proudmoore Pride – uma parada LGBT dentro do jogo online World of Warcraft – procuro compreender de que maneira se constroem possibilidades de enunciar modos de vida não-</p>	2012

		<p>misóginos e não-heteronormativos nessa cultura, além das formas de resistência à heteronormatividade. Entendo os jogos digitais como uma cultura e um contexto, não simplesmente um conteúdo explícito. Já a identidade de gênero/sexualidade é concebida como sempre política e contingente, inserida e constituída por e em relações de poder. Em relação aos seus materiais, essa pesquisa é dividida em três dimensões: uma reflexão acerca das condições de possibilidade do que chamei de tecnopolítica de gênero/sexualidade, ou seja, o conjunto de movimentos organizados que se puseram a pensar a necessidade de uma política questionadora de identidades dentro das tecnologias de informação e comunicação e do ciberespaço, focalizando principalmente nos jogos digitais; a análise de fóruns e outras manifestações escritas acerca do evento; e minha experiência como pesquisador-jogador participando da parada em si.</p> <p>Metodologicamente, utilizei elementos da netnografia, e da análise de discurso e genealogia como pensadas por Michel Foucault.</p> <p>Com esse trabalho, constatei que os jogos digitais, apesar de manterem uma programação fixa e restritiva, podem ser usados de modos que não foram imaginados por seus criadores iniciais.</p> <p>Assim, elementos dos jogos são rearranjados pelos(as) seus(suas) jogadores(as) para designar e construir espaços que antes não existiam ali. Dessa maneira, entendo que durante a Proudmoore Pride se articula um espaço construído por elementos e narrativas originais do jogo original, mas que devidamente rearranjadas e deslocadas, resultam na visibilização e constituição de formas de vida não-heteronormativas dentro do World of Warcraft.</p>	
Dayse Gomes Batista, Micheline	SECOND LIFE: CORPO E IDENTIDADE NO MUNDO VIRTUAL (DISSERTAÇÃO)	Esta dissertação tem como objetivo estudar as novas configurações que o corpo humano assume no ciberespaço e que questões isso traz para pensarmos as identidades dos sujeitos no mundo contemporâneo. Partimos das experiências propiciadas por um jogo de computador o Second Life (SL) para tentar compreender como os jogadores vêm projetando seus corpos e traços identitários através de avatares. Para tanto, realizamos uma etnografia com observação participante e entrevista em profundidade com 16 indivíduos. Entendemos que tanto o corpo quanto a identidade são produzidos simbolicamente e constatamos que	2010

		<p>na internet, uma das dimensões constituintes de nossa sociedade, não tem sido diferente. O consumo do corpo e as mutações identitárias que ocorrem em um ambiente simulado como o SL são processos sociotécnicos que nos falam sobre a experiência de estarmos no mundo, transformando e sendo transformados continuamente. No fim da análise, verificamos que o jogo nos oferece uma oportunidade para que possamos customizar plenamente nossos corpos no ritmo e ao sabor dos nossos desejos, sem que seja necessário esforço físico ou cirurgia plástica. Brincamos de ser outra pessoa nos projetando na forma de um avatar, com o benefício de podermos enxergar essa projeção num ângulo de 360 graus e num ambiente tridimensional. Podemos reproduzir padrões de beleza dominantes, mas também podemos questioná-los, regidos unicamente pela imaginação e pela fantasia. Entretanto, seja na dimensão real ou virtual, a sensação de controle absoluto e de rompimento dos limites do corpo é apenas ilusória. Enquanto jogo, o SL é envolvente e nos estimula a fazer coisas que de outro modo não seriam possíveis, como voar e se teletransportar para o outro lado do mundo em questão de segundos. Ou fazer aquilo que não nos permitimos na vida off-line, como encher o braço de tatuagens, usar um cabelo azul, de maneira lúdica e podendo extrair dali algum aprendizado. O jogo acaba sendo um espelho através do qual vivenciamos uma segunda vida e nos lançamos em todo tipo de experimentações corpóreas e identitárias</p>	
--	--	---	--

<p>Rebs, Rebeca da Cunha Recuero</p>	<p>IDENTIDADE EM SOCIAL NETWORK GAMES: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE VIRTUAL DO JOGADOR DO FARMVILLE E DO SONGPOP (TESE)</p>	<p>A presente tese parte do reconhecimento de que os social network games oferecem espaços para que os seus participantes exercitem a reflexão de suas identidades. Neles, sujeitos identificam-se e moldam seus perfis para serem reconhecidos e interajam com os demais jogadores. O objetivo centra-se em compreender como são configuradas estas identidades do gamer nos seus jogos. A discussão teórica incluiu a problematização dos conceitos-chaves de identidade e de jogos online, questões relacionadas à visualização das identidades no Ciberespaço e a forma adquirida nos jogos online e mediações culturais, midiáticas, competências tecnológicas e relacionadas aos jogos. Os social network games foram contextualizados a partir de aspectos históricos, situação atual, ambientes suportes, possibilidades e dinâmicas sociais. A pesquisa empírica parte de uma construção de tipos de games em termos das possibilidades para a construção identitária, que inclui os jogos de Construção de Mundos, que estimulam a personalização do ambiente e os de Participação em Mundos, que estimulam a competição com atores da rede social. Optou-se pela realização da metodologia netnográfica desenvolvida em um jogo dentro de cada uma destas categorias: o Farmville e o SongPop (respectivamente), além de entrevistas com uma amostra de jogadores.</p> <p>Os resultados apontam a existência de elementos no jogo capazes de oferecerem lugares para o desenvolvimento de apropriações sociais (avatar, bens virtuais, interações sociais e território virtual), indicadoras de facetas identitárias destes sujeitos. Por meio deles, percebeu-se a existência de matrizes identitárias nos social network games (aleatórias, competitivas, representativas e valorativas) capazes de direcionar o modo de construção individual e coletivo destes indivíduos antes mesmo de terem contato com estes lugares de apropriação nos jogos. As implicações deste estudo revelam a existência de uma dupla via de afetação oriunda não apenas da estrutura dos jogos, mas, principalmente, dos espaços criativos que os sujeitos encontram para manifestarem suas identidades. Por meio deles, os social gamers não apenas revelam traços de si, como também parecem incorporar novas facetas identitárias oriundas destas construções no game ao seu self, o que sugere um</p>	<p>2014</p>
--	---	--	-------------

		importante papel destes ambientes lúdicos e virtuais na constituição identitária do sujeito atual.	
Bezerra, Flávio Soares	IDENTIDADES E PODERES NO WORLD OF WARCRAFT (DISSERTAÇÃO)	Fatores como a globalização têm desencadeado mudanças no modo de vida do ser humano, trazendo novas práticas ao cotidiano (BAUMAN, 2001; LÉVY, 1996). Neste trabalho, faz-se relevante o foco em uma dessas práticas atuais: o jogar (jogos eletrônicos). Disseminados principalmente devido a sua função como entretenimento e socialmente reconhecidos como tal, os jogos eletrônicos passam por um filtro que desmerece atividades inerentes ao seu processo e que são necessárias na sala de aula de hoje, de acordo com as OCEM (BRASIL, 2006). Visto além do entretenimento, os jogos eletrônicos compõem um artefato cultural e movimentam um dos maiores mercados mundiais, além de estarem cada vez mais presentes na academia. Estudos em relação aos jogos eletrônicos, desenvolvidos em diversas áreas, problematizam e desmistificam a prática de jogar como sendo totalmente benéfica ou maléfica. Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo analisar questões sobre identidade e poder no jogo World of Warcraft, produzido pela Blizzard Entertainment (2004-2016). Para tanto, além do estudo bibliográfico, emprega-se a participação do pesquisador em investigação etnográfica e entrevista junto a jogadores dos reinos brasileiros. Assim, discute-se a “celebração móvel” que é a identidade do sujeito pós-moderno (HALL, 2011), tomando também como orientação a proposta de que o processo de construção de identidade pode ser observado no âmbito do real, do virtual e daquilo que é projetado no jogo (GEE, 2003). Observam-se também as relações de poder que são difundidas neste espaço virtual à luz das argumentações de Foucault (2003; 2004), considerando até que ponto e de que maneira os mecanismos de poder atuam no jogo e como estes podem ser entendidos.	2016
Márcia Duarte Medeiros	JOGOS ELETRÔNICOS, MUNDOS VIRTUAIS E IDENTIDADE: O SI MESMO COMO EXPERIÊNCIA ALTERITÁRIA (TESE)	O presente estudo procura compreender qual o papel das mediações tecnológicas na constituição das subjetividades contemporâneas no contexto da Modernidade Líquida (BAUMAN, 2001), onde a Lógica do Consumo (BAUDRILLARD, 1991) condiciona sua produção. Tendo a questão inicial: como se constitui as identidades de jogadores sob a	2013

		<p>mediação do avatar como representação de si? Ou seja, como a experiência de viver outro, sendo ele mesmo, em jogos eletrônicos constitui as identidades de seus jogadores? Busca entender os mecanismos relacionados às questões da identidade e subjetividade enfocando jovens indivíduos inseridos em uma cultura lúdica tecnológica. A perspectiva sócio-histórica do jogo e os estudos culturais forneceram as principais referências teóricas para pensar a complexidade das configurações identitárias presentes na situação em estudo. Após levantamento bibliográfico acerca do tema e de um estudo exploratório das condições do campo, o qual contemplou um levantamento quantitativo e uma experiência de imersão do pesquisador em situação de jogo; foi realizado um estudo qualitativo de inspiração etnográfica com jovens que experimentaram alguns games, nos quais escolheram o avatar na presença do pesquisador. Os resultados obtidos indicam que o uso de avatares para jogar pode ser uma forma de desligamento consciente da normalidade, proporcionando ao indivíduo uma situação de bem estar. A experiência de ser outro (avatar) traz para si atributos físicos e subjetivos desejáveis tais como beleza, boa forma, liberdade, felicidade, status e diferenciação social, medo e confronto e não apenas possibilidades catárticas (ALVES, 2005) ou apaziguadoras de desejos. Jovens jogadores se inserem em uma instância veiculadora de ideais e estilos de vida que participam ativamente de seus processos de individuação e constituição da subjetividade. Tais achados apontam para a necessidade de estudos que examinem o impacto dessas experiências em outras esferas relacionais da vida dos jogadores, assim como abre caminho para pesquisas sobre o uso de games como instrumentos de formação de cidadãos engajados criticamente em relação ao outro, a si mesmo e à sociedade.</p>	
<p>Scoz, Beatriz Judith Lima</p>	<p>IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE DE PROFESSORAS/ES: SENTIDOS DO APRENDER E DO ENSINAR (TESE)</p>	<p>Este estudo visou compreender a construção da subjetividade e identidade de professoras/es, com base na configuração de sentidos que produzem em seus processos de aprender e de ensinar em suas famílias, em suas comunidades de convivência, escolas e em seus processos formativos. Também foi considerada a percepção que os professores têm de suas próprias produções de sentidos e, com base nestas, dos novos sentidos que iam produzindo. A</p>	<p>2004</p>

		<p>metodologia utilizada foi a técnica vivencial denominada Jogo de Areia (Sandplay) criada por Dora Kalff, analista junguiana. Trata-se de uma caixa com areia e miniaturas onde os sujeitos constroem cenas. Neste estudo, as professoras construíram e relataram cenas de suas trajetórias de vida e de situações de ensino e aprendizagem. A utilização desse meio de pesquisa foi alicerçada nos princípios que o norteiam, na experiência profissional da pesquisadora e nas concepções de autores como Fernando González Rey, Alicia Fernández, Sara Paín, Estelle Weinrib e Ruth Ammann. O ato simbólico, os momentos reflexivos e o aflorar das emoções presentes na construção dos cenários possibilitaram a compreensão dos sentidos que as professoras produziam em seus processos de aprender e de ensinar e, conseqüentemente, de suas subjetividades e identidades em construção. Além disso, elas mesmas percebiam a situação em que se encontravam, superavam a maneira fragmentada de compreendê-la e redefiniam novos sentidos em relação a seus processos de aprender e de ensinar. A vivência com o Jogo de Areia revelou-se também um meio educativo: a capacidade de produzir sentidos, de questioná-los e, a partir daí, fazer surgir novos sentidos, fez com que as professoras reconhecessem sua capacidade pensante e transitassem por uma "zona de desenvolvimento próximo", abrindo-se assim espaços facilitadores de aprendizagem. Tal vivência pode pois constituir valioso recurso para superar situações problemáticas relativas à formação de professores, na direção de uma melhor qualificação da educação e do ensino</p>	
--	--	--	--

Fonte: Banco de Teses e Dissertações – BDTD (2017).

QUADRO 3 – TESES E DISSERTAÇÕES – BT CAPES (2001 -2017)

AUTOR	TÍTULO	ASSUNTO	ANO
SILVEIRA, FABIANO DA SILVA	"QUEBRANDO A MÁSCARA": O RPG VAMPIRO E A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES JUVENIS' (DISSERTAÇÃO)	A presente dissertação tem o propósito de analisar o role-playing games (RPG) Vampiro: A Máscara, segundo referenciais teóricos dos Estudos Culturais, e o modo como as práticas deste jogo colaboram na constituição de identidades juvenis. A produtividade desse jogo na constituição de identidades pouco ou quase nada tem sido questionada e discutida. Com uma temática diferenciada dos demais jogos de RPG, cujo cenário típico é o de fantasia medieval, Vampiro inova nesse conceito ao constituir um ambiente punkgótico, no qual os jogadores interpretam vampiros. Os personagens desse jogo não são os vampiros usualmente vistos em	2009

		<p>filmes – sensuais, poderosos e quase indestrutíveis. Algumas características atribuídas aos vampiros não se encontram presentes na ambientação do jogo: aqui os personagens possuem reflexos em espelho, alho ou cruz não os afeta, embora ainda sejam vulneráveis ao sol e possam também ser imobilizados quando uma estaca é cravada em seu coração. Em geral os jogadores interpretam vampiros jovens, recém-criados, tentando sobreviver aos seus primeiros anos como mortos-vivos, tendo muito que aprender sobre seus poderes, sobre os segredos do mundo vampírico, ensinamentos que, de muitas maneiras, produzem significados na constituição de identidades. Na pesquisa, considere que os jogadores, ao produzirem identificações com seus personagens, produzem também identidades e estabelecem vinculações e pertencimentos, ainda que de maneira fluida e momentânea. Eles corporificam sensações de incerteza, dúvida e suspense supostamente experimentadas pelos vampiros, dando significado aos processos narrativos que compõem o jogo, e, dessa forma, constituindo-se como sujeitos-jogadores-vampiros e deslocando tais identidades para além da tradicional mesa de jogo.</p>	
OLIVEIRA, GILSON ROCHA DE.	A FORJA DA ALMA: NARRATIVAS DE DOCENTES-MESTRES DE JOGOS DE RPG. (DISSERTAÇÃO)	<p>O trabalho investiga as práticas discursivas de docentes da escola básica e do ensino superior que exercem a prática docente e a prática de mestre de RPG, jogo/atividade de narração de histórias de forma oral e coletiva onde os sujeitos são, ao mesmo tempo, autores e personagens das tramas. A investigação é mobilizada pelas seguintes questões propulsoras: A) Quais práticas discursivas são produzidas por esses sujeitos sobre a docência e ao mestrear RPG? B) Quais as aproximações e refratações entre essas práticas discursivas? De que modos essas práticas participam de processos de subjetivação desses sujeitos, isto é de sua constituição enquanto docentes e mestres de RPG? O estudo desenvolve-se a partir da abordagem pós-estruturalista optando metodologicamente pela análise foucaultiana do discurso das narrativas docentes. O texto apresenta a investigação de produção de narrativas como metodologia, as discussões teóricas sobre subjetivação de Foucault e sobre pós-estruturalismo, as características do jogo e os discursos dos sujeitos acompanhados de análise. Os resultados da investigação apontam para a constituição dos sujeitos e diversas aproximações nas práticas e profundas refratações.</p>	2012
Godinho, Eliane Bettochi.	ROLE- PLAYING GAME: UM JOGO DE REPRESENTAÇÃO VISUAL DE GÊNERO	<p>As ilustrações no Role-playing Game (RPG) funcionam como “janelas” ou “links” de informação para o jogador sobre o cenário onde serão construídas suas próprias histórias, e,</p>	2002

	(DISSERTAÇÃO)	<p>conseqüentemente, suas próprias imagens. Sua capacidade de significação, entretanto, parece ir muito além das informações relativas ao cenário do jogo. Para analisar esta capacidade, foi construído um método baseado na semiologia, conforme proposta por Roland Barthes, e iconologia, como proposta por Erwin Panofsky.</p> <p>Este método parte da descrição e análise da sintaxe visual das ilustrações de personagem de RPG para utilizá-la como ferramenta na construção dos estereótipos visuais femininos e masculinos que “se arrastam” junto com esses signos visuais. Ressaltou-se, com este método, a responsabilidade da forma no processo de significação, responsabilidade que se pode estender ao design, sendo este um campo de conhecimento que se ocupa, entre outras coisas, da relação entre forma e conteúdo. Ao longo desta pesquisa, procurei respostas para a questão proposta na Introdução: pode a forma das ilustrações de personagem de RPGs brasileiros contemporâneos evocar conteúdos de gênero? Foi-nos possível observar que a representação de gênero no RPG é repetitiva e segue insistências similares às que ocorrem em outras mídias visuais (mitos e estereótipos): a figura feminina é minoritária na função heróica; apesar disto, a representação visual de figuras femininas supera a de figuras masculinas. Isto nos permitiu concluir que estas representações visuais seguem determinados padrões formais que parecem se relacionar com o imaginário tanto de jogadores quanto de produtores de RPG, sobretudo no que diz respeito à escassa participação feminina no consumo e produção do jogo: uma idéia mitificada de gênero cristalizada em certos estereótipos – um uso naturalizado do imaginário.</p>	
THOMAZ, Felipe Calazans	EU, AVATAR: AS FLEXÕES DO SER A PARTIR DOS MMORPGS (DISSERTAÇÃO)	<p>Examinamos, na presente dissertação, os processos de construção identitária e autoapresentação em ambientes simulados online de caráter lúdico. A partir do jogo World of Warcraft, são apresentados e discutidos certos elementos intervenientes no processo de assumir um avatar enquanto extensão de si, realizando atividades que, em sua maioria, reforçam as dinâmicas preestabelecidas do meio – MMORPG, ou RPG de participação online massiva. A escolha do objeto se vale pela posição privilegiada que o mesmo ocupa dentre os jogos da mesma categoria, o que nos permite apontar com maior propriedade que “as flexões do ser”, em função da incorporação de dispositivos digitais, refletem traços do “espírito do tempo” que presenciamos. A partir de uma postura interdisciplinar, o método adotado se aproxima da Filosofia – sobretudo da fenomenologia – e da Psicologia social, relacionando tais campos à Comunicação e aos Gamestudies. Deste modo, refletir sobre o que é compreendido enquanto</p>	2013

		<p>“presença”, “experiência”, “percepção” e “imersão” nos permite perceber as camadas sociais inerentes à categoria de jogo em questão como peculiares formas de interação humana. A partir de um “mundo virtual”, examinamos o que constitui o corpo e o meio, propondo que ambos são construções visuais-funcionais, estreitamente ligados aos aspectos competitivos e estéticos do jogo. Assim, a discussão sustentada torna possível pensar as chamadas “flexões do ser” enquanto movimentos do jogador ao avatar e, noutra via e em certa medida, do avatar ao jogador. Apontamos, através de pesquisas relacionadas ao chamado Efeito Proteu (YEE; BAILENSON, 2007), diversos indícios da influência do avatar – sobretudo em sua dimensão estética – sobre a conduta do indivíduo in game (DUCHENEAUT et al., 2009; VAN DER HEIDE, 2013) e fora do jogo (GANESH et al., 2011), naquilo que é biológico. Estes estudos convergem no tocante à crença de que as representações de si no ambiente do jogo transpõem uma ingênua aleatoriedade e podem, de fato, influenciar aspectos sensoriais e cognitivos do jogador. Apesar de intrigantes, optamos por deixar essas questões “em aberto”.</p>	
GREGORIO, GREGORIO DE SORDI.	DO AVATAR AO SUJEITO: TRANSICIONALIDADE E IDENTIFICAÇÃO NO ESPAÇO VIRTUAL (DISSERTAÇÃO)	<p>Esta pesquisa teve como objetivo analisar impactos subjetivos advindos das novas formas de interação e conexão permitidas pelos avanços tecnológicos no campo da virtualidade. Dessa forma, o presente trabalho procurou analisar a projeção e a identificação das subjetividades contemporâneas na vivência em avatares. Foi realizado um questionamento sobre a noção de adição à internet e a jogos virtuais, propondo outro olhar sobre o devir que aqui se insere.</p> <p>Destacou-se a construção de um espaço potencial e as dimensões narcísicas e identitárias. De forma complementar, foi, ainda, colocado em evidência o caráter fantástico e ilusório dessas novas possibilidades de experiências a partir de um campo virtual. A pesquisa foi orientada pela abordagem qualitativa fundamentada pelo arcabouço teórico da Psicanálise. Foram conduzidas entrevistas semi estruturadas com seis participantes que possuíam um avatar em algum jogo do estilo MMORPG (Massive Multiplayer Online Role-Playing Game). Pôde-se constatar que a atividade criativa inserida nos jogos de RPG (Role-Playing Game) e MMORPG permitem uma interação particular entre o sujeito e o avatar pertencente ao universo virtual, constituindo-se como potência para a constituição de um espaço potencial. Também foi possível observar que o investimento psíquico realizado na imersão neste mundo virtual permite ao jogador realizar novas relações de objeto por meio de uma identificação com seu avatar. Concluímos que na construção da imagem virtual do avatar se insere em uma subjetividade forjada no jogo</p>	2014

		identificatório fantasmaticado e narcisicamente investido.	
Santos, Daniel Silva dos	EDUCAÇÃO E PRECONCEITO: O JOGO DE REPRESENTAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE REFLEXÃO (TESE)	Pretendendo participar do projeto coletivo de criação de métodos de abordagem do preconceito como tema, este trabalho investiga as possibilidades de uso do jogo de representação (RPG), na Educação. Tendo por pressuposto teórico que o preconceito é um problema generalizado nas relações humanas, que se constitui e se reproduz por meio de mecanismos psicológicos e culturais específicos, tendo a Educação Formal como uma de suas instâncias reprodutoras, foi utilizado um jogo de representação com professoras de uma escola estadual de Bauru (SP). Definido o objetivo de explorar o jogo de representação como recurso propiciador de (1) reflexão sobre as formas como a escola pode praticar a exclusão, (2) conscientização da importância da aceitação da diversidade e (3) sensibilização das participantes para a possibilidade que têm de atuar como promotoras da aceitação ou da rejeição à diferença, foi proposto um jogo em que as participantes tiveram a oportunidade de interpretar as reações de professores fictícios diante de um caso de exclusão. O processo lúdico realizado permitiu concluir que há possibilidade de dar ao trabalho o caráter reflexivo e informativo pretendido e possibilitou identificar fatores que podem minimizar ou mesmo impedir a consecução dos objetivos educacionais do jogo.	2007

Fonte: BT – Capes (2017).

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo/a a participar da pesquisa intitulada “PERFORMANCES EM JOGO: (DES)CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS EM GÊNERO, SEXUALIDADE E IDENTIDADES NA PRÁTICA COM O RPG”, que faz parte do curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação e é orientada pela Prof^a. Dra. Eliane Rose Maio, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. O objetivo da pesquisa é analisar como futuros/as educadores/as se posicionam frente às múltiplas subjetividades identitárias, no tocante aos gêneros e sexualidades, e a partir das análises, obter suporte para a formulação de propostas pedagógicas que possam fazer parte do currículo. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: objetivamos criar um diálogo entre esses/as educadores/as, utilizando-se de uma ferramenta importante nos dias atuais: a internet, criando um espaço de discussão e problematizações no *Facebook*. Além desse meio de pesquisa, realizar rodas de conversa e o desenvolvimento do jogo RPG. Toda a pesquisa estará ancorada na utilização de um instrumento pedagógico (em processo de reconstrução) chamado “*Trilhas da Diversidade*”. Entretanto, o jogo, versão impressa em tabuleiro estará em processo de (re)construção durante a pesquisa, trabalhando, portanto, partes do jogo na inserção de cada tema/problema nas discussões do grupo (criado no *Facebook*) e nos encontros para roda de conversa. A construção do jogo será pautada, dentre outras coisas, nas concepções e crenças apresentadas pelos/as educadores/as durante o desenvolvimento da pesquisa. Com essas informações, como benefícios, pretendemos proporcionar às participantes problematizações e indicadores que possam reunir subsídios para futuras propostas voltadas aos cursos de formação docente, possibilitando uma formação humana mais coerente, respeitando o gênero, a sexualidade e a diversidade cultural existente na sociedade. Quanto aos riscos da pesquisa, informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos em virtude do tema a ser abordado, identidades de gênero e sexualidades, que pode ser apreendido com receio e sensibilidade, mas o abordaremos de maneira respeitosa a sua opinião, não insistindo e nem mesmo direcionando e/ou forçando suas respostas.

Gostaríamos de explicar que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete

qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, sendo que caso seja autorizada gravação da entrevista, após sua coleta e análise, a mesma será destruída (deletada) de qualquer meio de gravação. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^a. Dra. Eliane Rose Maio.

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Eliane Rose Maio, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....
Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com as pesquisadoras, conforme os endereços abaixo:

Nome: Eliane Rose Maio

Endereço: Rua Pioneiro Alcides Bernardes, 1541

Telefone: (44) 30115401

Nome: Cássia Cristina Furlan

Endereço: Av. Colombo, 5790

Telefone/e-mail: (43)99660887 ou cassiacfurlan@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

ANEXOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERFORMANCES DE GÊNEROS E SEXUALIDADES:
(DES)CONSTRUINDO IDENTIDADES, DISCURSOS E PRÁTICAS JUNTO A
DOCENTES EM FORMAÇÃO

Pesquisador: Eliane Rose Maio

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 56137116.7.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.766.714

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo primário o de analisar como futuros/as educadores/as se posicionam frente às múltiplas subjetividades identitárias, no tocante aos gêneros e sexualidades a partir do jogo Trilhas da Diversidade, para que a partir das análises possa ter suporte para a formulação de propostas pedagógicas que possam fazer parte do currículo. Tem ainda como objetivos secundários o de desenvolver discussões com educadores/as em formação, considerando aqueles/as com e sem formação específica nas questões de gênero e sexualidade no currículo; e o de questionar o processo de construção das subjetividades, com foco para a desconstrução de binarismos identitários; além de identificar às múltiplas subjetividades identitárias, no tocante aos gêneros e sexualidades.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 1.766.714

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esse estudo está inserido no campo das teorizações culturais e (pós)feministas cuja tarefa consiste em desconstruir e expor os processos de construção das identidades sexuais e de gênero, questionando a formação docente. Objetiva analisar como futuros/as educadores/as se posicionam frente às múltiplas subjetividades identitárias, no tocante aos gêneros e sexualidades a partir do jogo Trilhas da Diversidade, para que a partir das análises tenha suporte para a formulação de propostas pedagógicas que possam fazer parte do currículo. Para isso, busca criar um diálogo entre esses/as educadores/as, utilizando-se de uma ferramenta importante nos dias atuais: ambientes virtuais vinculados à internet, bem como rodas de conversa, por meio de grupos focais. Toda a pesquisa está pautada na utilização de um instrumento pedagógico (em processo de reconstrução) chamado “Trilhas da Diversidade”. Hoje, escolas, currículos, educadores e educadoras não conseguem mais se situar fora dessa história, pois as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, e é impossível estancar as questões. “Não há como ignorar as ‘novas’ práticas, os ‘novos’ sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada” (LOURO, 2001, p.542). Nesse sentido, a hipótese do nosso estudo é de que as acadêmicas e futuras pedagogas participantes da pesquisa não possuem formação específica nas questões de gênero e sexualidade e, portanto, quando inseridas em contextos específicos em que há a necessidade de formação e direcionamento na atuação, as mesmas não sabem de que modo agir, que ações tomar. Portanto, comprovar-se-á a grande necessidade de inserção das temáticas no currículo de formação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Apresenta as autorizações necessárias.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG		
Bairro: Jardim Universitário		CEP: 87.020-900
UF: PR	Município: MARINGÁ	
Telefone: (44)3011-4597	Fax: (44)3011-4444	E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 1.766.714

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_715913.pdf	21/09/2016 18:24:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DOUTORADO.doc	21/09/2016 18:24:04	Cássia Cristina Furlan	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	RESPOSTA.docx	21/09/2016 18:23:38	Cássia Cristina Furlan	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	27/07/2016 17:24:03	Cássia Cristina Furlan	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	15/05/2016 20:54:59	Cássia Cristina Furlan	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	questoes_intervencao.docx	10/05/2016 17:19:51	Cássia Cristina Furlan	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	autorizacao_pet.docx	10/05/2016 17:12:01	Cássia Cristina Furlan	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 07 de Outubro de 2016

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador)

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br