

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH  
MESTRADO PROFISSIONAL EM  
HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

**PPGH**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
HISTÓRIA

O QUE EU SEI, O QUE EU ACHO E O QUE ME DISSERAM: DIÁLOGOS COM  
JOVENS SOBRE LESBIANIDADES.

TALITA GONÇALVES MEDEIROS

RIO GRANDE

2015

TALITA GONÇALVES MEDEIROS

O QUE EU SEI, O QUE EU ACHO E O QUE ME DISSERAM: DIÁLOGOS COM  
JOVENS SOBRE LESBIANIDADES.

Prof. Dr. Marcio Caetano

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em  
História da Universidade Federal do Rio Grande como  
requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em  
História na linha de concentração de estudos “História,  
pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem”.

RIO GRANDE

2015

Talita Gonçalves Medeiros

O QUE EU SEI, O QUE EU ACHO E O QUE ME DISSERAM: DIÁLOGOS COM JOVENS SOBRE LESBIANIDADES.

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em História na linha de concentração de estudos em “História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem”.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Marcio Rodrigo Vale Caetano – FURG  
Presidente

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cassiane Paixão – FURG  
Membro da Banca Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luma Nogueira de Andrade – UNILAB  
Membro da Banca Examinadora

Rio Grande  
2015

*Dedico esta escrita aos/às que me acompanharam nesta jornada.*

## **AGRADECIMENTOS...**

Chegou o momento de escrever os agradecimentos. Isso significa que está chegando o momento da defesa. Um dos momentos mais importantes e mais esperados. Mas, o que são agradecimentos? A quem agradecer?

Agradecer, acredito, é dizer mais do que “Obrigada!” É se permitir e permitir aos/às demais que caminharam ao seu lado participar deste momento único. É ter gratidão, é estender a mão, é partilhar conhecimento, é chorar e sorrir, é buscar auxiliar, é ser auxiliado/a, enfim, agradecer é tornar experiências inesquecíveis, a ponto de não haver palavras suficientes e apenas poder dizer, “Obrigada!”

Esse Obrigada, em primeiro lugar, vai para minha família, meus amores, minha base e meus maiores apoiadores. As pessoas as quais, sem palavras, apenas digo, “Obrigada!”

Ao meu amor, Alan, meu mais fiel companheiro, amigo, incentivador. Aquele que jamais se cansou de secar minhas lágrimas ou sorrir os risos mais sinceros e alegres. Aquele que se aventurou comigo nesta conquista e que, por nem um segundo, me deixou fraquejar. A ti meu amor, “Muito Obrigada!”

Ao meu tio e a minha avó, pessoas incríveis que me possibilitaram conhecer e desfrutar da maravilhosa sensação de liberdade que o conhecimento nos proporciona. Incentivadores, amigos e incríveis sonhadores, que juntamente comigo realizaram esta conquista. Um grande e sincero, “Obrigada!”

Ao meu querido orientador, que em muito tem participação na mulher que hoje me constitui. Se hoje busco continuar na caminhada de estudos, leituras, diálogos sobre mulheres, gêneros, corpo, saibas que essa inspiração encontrei em ti. Ainda quero te agradecer por me permitir e incentivar cada vez mais a reflexão, o conhecimento e, principalmente, por me desorientar. A você, Marcio, um “Muito Obrigada!”

Ao Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas Sobre Currículo, “Obrigada” pelas tardes de conversas, estudos, trabalhos, apoio, questionamentos e risadas. Pessoas incríveis, inteligentes, que em muito contribuíram na minha caminhada como pessoa e como profissional.

Um agradecimento à professora Júlia Mattos. Essa incrível profissional e amiga merece todos os “Obrigadas”. Sua paciência, sua didática, suas recomendações e orientações são inspiradoras. Professora Júlia, “Obrigada!”

A minha amiga Manu, eterna companheira de viagens, de conversa, de desabafo, de

escrita. “Obrigada” por tudo, Manu!

Quero agradecer às professoras Luma Nogueira e Cassiane Paixão que gentilmente aceitaram compor minha banca de defesa.

Aos meus demais amigos/as, e familiares, um “Obrigada!”

*“Não se nasce mulher, torna-se”  
Simone de Beauvoir, Segundo Sexo*

*“O lesbianismo é um conceito que vai além das categorias de sexo (homem e mulher), isso por que o sujeito designado lésbica, não é mulher, nem homem, ela não é nada, ela não existe dentro das categorias sociais binárias impostas”.*  
*Teresa de Laureris. Sujeitos Excêntricos (Livre tradução)*

## RESUMO

Muitos são os estudos e ativismos que chamam a atenção para a necessidade de ampliar as investigações e visibilidades de lésbicas na academia brasileira. Com vista a ampliar o conhecimento sobre essa população, propomos com a dissertação “O que sei, o que eu acho e o que me disseram: diálogos com jovens sobre lesbianidade”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande/RS, interrogar, problematizar e compreender as representações sobre a(s) lesbianidade(s) produzidas por cinco jovens de uma escola agrícola da região sul do estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa, orientada pelos Estudos Culturais Lesbofeministas, produziu seus dados a partir da *Etnografia pós-crítica*, subsidiada pelas abordagens metodológicas proporcionadas pelas “rodas de conversas” e anotações no “diário de campo”. Partindo das análises dos dados, podemos apontar que as estudantes possuem visões e entendimentos conceituais a respeito da(s) lesbianidade(s) e que esses já possuem um posicionamento crítico frente à forma como a mulher é retratada na sociedade. Entretanto, podemos verificar que a temática “lesbianidade(s)” – não diferente da forma como as demais mulheres são retratadas na escola, que é atravessada pela invisibilidade histórico-escolar – ancora-se em representações mediadas pela violência, limitadas às relações afetivo-sexuais e/ou dimensões domésticas e íntimas da sexualidade.

PALAVRAS-CHAVES: In-visibilidade, lesbianidades, escola, juventudes

## ABSTRACT

There are many studies and activism to draw attention to the need to expand the investigation and lesbian visibility in Brazilian academy. In order to increase knowledge about this population, we propose with the dissertation "What I know, what I think and what told me: dialogue with young people about lesbianism", developed at the Graduate Program in History at the Federal University of Rio Grande/RS examine, discuss and understand the representations of lesbianism produced by five young an agricultural school in the southern region of Rio Grande do Sul state. The research, guided by Cultural Studies Lesbofeministas, has produced its data from the post-Ethnography critical subsidized by methodological approaches offered by "wheels conversations" and notes the "field diary". Starting from analysis of data, we can point out that the students have visions and conceptual understandings about lesbianism and these already have a critical position against the how the women are portrayed in society. However, we can see that the theme "lesbianism" - no different from the way other women are portrayed in school, which is crossed by the historical invisibility school - anchored in mediated representations of violence, limited the affective-sexual relations and/or dimensions domestic and intimate of sexuality.

KEYWORDS: In-visibility, lesbianidades, school, youth

## SUMÁRIO

CAMINHOS TRAÇADOS E DIÁLOGOS PACTUADOS: OS PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA.....	9
Aspectos teóricos-metodológicos: (des)caminhos feitos no processo investigativo .....	11
1 CAPÍTULO - CAMINHOS: O TRANSCORRER DA HISTÓRIA E SUAS PERSPECTIVAS .....	20
Da Revista dos Annales ao Feminismo .....	20
Redes de significados e saberes: conflitos em torno da categoria “lésbica” .....	31
A todo vapor: o fervilhar social e cultural dos anos 1960 e o lesbofeminismo .....	36
Movimentos sociais e políticos: o protagonismo de lésbicas no Brasil .....	41
2 CAPÍTULO - A ESCOLA: VIGILÂNCIA E O CONTROLE SOBRE OS CORPOS .....	45
Arquitetura e regulações .....	45
3 CAPÍTULO - SUBJETIVIDADES E PERCEPÇÕES SOBRE A(S) LESBIANIDADE(S): FAMÍLIAS, REGULAÇÕES E REPRESENTAÇÕES .....	54
Juventudes e famílias: diálogos e cerceamentos .....	54
4 CAPÍTULO - “NÃO SE NASCE MULHER, TORNA-SE! NÃO SE NASCE LÉSBICA, INSTITUI-SE COM O CORPO!” .....	79
Dimensões e dicotomias afetivo-sexuais .....	79
Não se nasce lésbica: a institui(?) .....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96

## **CAMINHOS TRAÇADOS E DIÁLOGOS PACTUADOS: OS PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA**

“Aprovada!” É com essa pequena frase que a minha história se inicia na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

História essa marcada por encontros, desencontros, mudanças, pesquisas, discussões e uma série de instâncias, que hoje me fazem<sup>1</sup> pertencente de um interesse, admiração e, sobretudo, vontade de aprender mais e mais sobre os discursos produzidos em torno das sexualidades e do gênero. Esse quadro de entusiasmo frente a essas temáticas ocorreu durante o Mestrado em História do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Penso o quanto a vida nos proporciona caminhos diferentes daqueles definidos pelos cálculos iniciais imaginados. Nessa pesquisa, os encontros com professores/as, colegas e orientador levaram-me a caminhos e surpresas. Foi nesses desdobramentos antes impensáveis que me encontro com as três temáticas que orientam este texto: representações da(s) lesbianidade(s), escola(s) e juventude(s). Os encontros me levaram até. Os encontros levaram-me até o fim.

Este texto narra aquele período em que o tempo e o espaço da história construíram sujeitos e possibilidades. Nesse percurso de refletir sobre o vivido, novamente me surpreendo com as contradições, os tropeços e recomeços da pesquisa da/na vida. *Longe de buscar a coerência, uma escrita linear, cheia de causas e efeitos, essa escrita caminhará nas incoerências e contradições, porque tem, nas relações vividas, seus principais objetos de investigação*<sup>2</sup>.

O presente estudo possui como proposta interrogar as representações sobre a lesbianidade elaboradas por cinco estudantes do Ensino Médio de uma determinada escola pública, situada na cidade de Pelotas, sudeste do estado do Rio Grande do Sul. Assim sendo, os objetivos para empreender essa pesquisa centram-se no intuito de interrogar, problematizar e compreender como as estudantes pensam, sabem, entendem e compreendem as lesbianidades e como essas questões interpelam, mais amplamente, seus modos de compreender as dimensões de gênero e sexualidade. As estudantes foram acessadas através de

---

<sup>1</sup> No corpo do texto, em alguns momentos, os escritos estarão na primeira pessoa do singular, visto que estarei vivendo de forma solitária a investigação. Em outros, a experiência será narrada na primeira pessoa do plural porque pensava com os/as colegas, meu orientador e as professoras das orientações coletivas do “Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Currículo”.

<sup>2</sup> Destaque da autora.

ampla divulgação sobre a pesquisa (afixação de cartazes, pronunciamento em salas de aula, etc.) feita na escola. O número e o sexo das estudantes foram determinados de modo aleatório, na medida que não havíamos determinado esses critérios. Quanto à escola, ela foi escolhida para o desenvolvimento da pesquisa porque foi nela que concluímos o Ensino Médio e possuímos redes de amizades. Maiores detalhes sobre esses aspectos serão apresentados nas seções que seguem.

Para responder aos questionamentos propostos pela investigação, essa escrita foi dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, denominado “*Caminhos: o transcorrer da História e suas perspectivas*”, buscamos apresentar os caminhos que as mudanças, proporcionadas pelo surgimento da Revista do Annales e pelo feminismo, traçaram na busca por novas teorias que proporcionassem às mulheres dimensões de protagonismo na História e dimensões autônomas na gestão da vida.

No segundo capítulo, intitulado *A escola: vigilância e o controle dos corpos*, direcionamos nossos objetivos para compreender, através das narrativas das discentes da escola, quem são essas jovens, como lidam, vivem e convivem com a lesbianidade. Todas essas instâncias serão interrogadas/problematizadas, usando como atravessamento suas redes de amizade, convivência familiar e escolar, as quais serão compreendidas através do uso das narrativas das educandas. Ainda buscamos, dentro desse capítulo, direcionar olhares, mesmo que de forma breve, a compreender que escola é essa e quais as características peculiares de uma escola agrícola, ou seja, observações necessárias para compreender este espaço institucional.

Já o terceiro capítulo, denominado *Subjetividades e percepções sobre a(s) lesbianidade(s): famílias, regulações e representações*, objetivamos, através das narrativas das discentes, compreender como elas entendem, compreendem e desenvolvem concepções sobre como a lésbica<sup>3</sup> é vista, tratada e retratada na sociedade atual. E, por fim, no quarto capítulo, intitulado “*Não se nasce mulher, torna-se! Não se nasce lésbica, institui-se com o corpo*”, buscamos discutir a questão central de nossa investigação: o que as juventudes entendiam por lesbianidades.

A dissertação conta ainda com aspectos introdutórios que narram a trajetória da concretude da pesquisa e uma abordagem dos aspectos teórico-metodológicos desenvolvidos

---

<sup>3</sup> A lésbica se configurará e será redigida apenas como lésbica, ou seja, sem a utilização do substantivo “mulher” por entendermos que a palavra mulher pressupõe entendimentos tradicionais de: mãe, dona do lar, esposa... Essa ação político-epistemológica ocorre por compreendermos que as lesbianidades são formas político-afetivo-sexuais de “(des)ordenação” da heteronormatividade, protagonizada pelas mulheres. No desenvolvimento do texto, apresentaremos argumentos que buscam balizar a afirmação.

ao longo da mesma. Isso por que compreendermos a complexidade que envolve as temáticas investigadas nessa dissertação e, por isso, adotamos múltiplas abordagens metodológicas, as quais nos subsidiariam na produção de dados e na escrita da pesquisa. Nesse sentido, fizemos revisão bibliográfica e criamos rodas de conversas com as estudantes. Ainda, dispomos de um diário de campo ao qual, anotando impressões/sensações, a ele recorremos para constituir o que agora lhes apresentamos.

### **Aspectos teórico-metodológicos: (des)caminhos feitos no processo investigativo**

As múltiplas abordagens metodológicas de cunho metodológico pós-críticos se caracterizam como sendo estudos que se diferenciam dos “métodos tradicionais de pesquisa, sobretudo, àquelas orientadas pela verdade positivista e, dessa forma, objetivam-se em desconstruir discursos e também métodos de produção de conhecimento” ancorados na neutralidade e verdades absolutas (DENISE GASTALDO<sup>4</sup>, 2012, p. 9). E, para isso, buscam “[...] explorar modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais e, concomitantemente, remodelar as metodologias de pesquisa para não se constituírem como ferramentas de reprodução social (Idem. p. 10).”

A importância do uso da metodologia pós-crítica nos trabalhos acadêmicos, dá-se porque possui uma abordagem de conhecimento que permite ser interdisciplinar, ou seja, comum às áreas de conhecimento. Considerando que essa dissertação opera entre duas áreas de produção do conhecimento: a História e a Educação, a metodologia pós-crítica, no nosso entendimento, permite atenuar as distâncias entre as disciplinas, estabelecendo e ressignificando conceitos comuns que se (auto)problematizam e retroalimentam.

A perspectiva pós-crítica não se refere a um método de pesquisa a ser seguido, mas compreende que a metodologia deve ser desenvolvida no processo de investigação e de acordo com que o campo de pesquisa necessita e exige (DAGMAR MEYER; MARLUCY PARAÍSO, 2012). Por esse viés, ela estabelece suas formas de trabalho como um campo “livre”, pois, segundo Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012), é “um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta (diríamos, produção) de informação” (DAGMAR MEYER; MARLUCY PARAÍSO, 2016, p.16).

Destarte, essa pesquisa se caracterizou como uma investigação de cunho qualitativo, que compreendemos como um método que se distancia do quantitativo, uma vez que este

---

<sup>4</sup> Descrevemos a autoria com o primeiro e o último nome com a intenção de visibilizar o gênero feminino na academia marcadamente androcêntrica.

busca empregar instrumentos de medida, sejam eles estatísticos, categorias ou medidas. Já a abordagem qualitativa, utilizada na produção de dados dessa pesquisa, visa e justifica-se por ser uma forma de entender e compreender a natureza humana em suas mais variadas formas de vivências e manifestações (ROBERTO RICHARDSON, 2008).

Assim, orientados pelas metodologias pós-críticas, optamos por nos inspirar na *etnografia de cunho pós-estruturalista*. Nessa perspectiva, as pesquisas buscam desenvolver formas peculiares e originais de análise (gramatologia, desconstrução, arqueologia, genealogia, semi-análise), com frequência dirigidas para a crítica de instituições específicas, como a família, o Estado, a prisão, a clínica, a escola, a fábrica, as forças armadas, a universidade e, até mesmo, a própria filosofia. E, para a teorização de uma ampla gama de diferentes meios, utilizam a leitura, a escrita, o ensino, a televisão, as artes visuais, as artes plásticas, o cinema, a comunicação eletrônica, dentre outros exemplos. Sendo assim, o uso dessa metodologia nos permite, segundo Sandra Andrade (2012), pensar e ver além do que está posto e ir buscar uma descrição através de uma narrativa minuciosa e atenta do visto e do ouvido, das subjetividades, das interpelações perpassadas no campo. Mais do que a busca por um “real/verdade” a ser descoberto, iremos buscar nessa perspectiva o “real” sob a ótica da narradora do discurso, as estudantes. Ou seja, o discurso e suas dimensões no real configurado na representação sobre a(s) lesbianidade(s) são os eixos centrais de nossa análise.

Compreendemos que o aporte teórico-metodológico pós-estruturalista possibilita ao texto uma pluralidade de sentidos, protagonizando o/a leitor/a na construção de seus significados. Nessa perspectiva, a realidade presente e apresentada no texto é considerada como uma construção social e subjetiva. A abordagem torna-se mais aberta no que diz respeito à diversidade de métodos, em contraste com o estruturalismo, que afirma a independência e superioridade do significante em relação ao significado.

As/os pós-estruturalistas veem o significante e o significado como inseparáveis. O pós-estruturalismo define-se então, como uma análise das formas simbólicas, da linguagem, mais como constituintes da subjetividade do que como constituídas por essa. De modo geral, as/os pós-estruturalistas rejeitam definições que encerrem verdades absolutas sobre o mundo, pois a verdade dependeria do contexto histórico de cada sujeito (NICOLA ABBAGNANO, 2007).

Buscamos, com essa perspectiva teórico-metodológica, os elementos para subsidiar as abordagens metodológicas adotadas: rodas de conversa e o diário de campo. Quando elegemos utilizar as rodas de conversas, acreditávamos que os diálogos empreendidos com as estudantes da escola, em que se desenvolveu a pesquisa, permitiriam uma maior flexibilização

do grupo de estudos, uma vez que buscávamos a discussão como forma de promover o debate e com ele produzir os dados da pesquisa.

As rodas de conversa foram auxiliadas pelas anotações no diário de campo e elas permitiram uma interação entre todas participantes do grupo e delas com a pesquisadora. Sendo assim, acreditamos que as rodas de conversa nos possibilitaram maiores aproximações com as participantes, visto que nos possibilitaram trocas de experiências, discussões e a sociabilização de saberes. A pesquisa centrada na metodologia pós-crítica e nas abordagens descritas nos ofereceu viver a instabilidade, a provisoriedade e a ausência de neutralidade na investigação como elementos centrais do caminhar investigativo. Sem contar que nos permitiu trazer detalhes minuciosos de acontecimentos ocorridos durante o processo de investigação. Entretanto, isso não significa que a perspectiva e o nosso compromisso com o processo investigativo não tenham sido orientados pela preocupação e o rigor que a produção de conhecimento acadêmico exige.

Essa proposta não se objetiva em destacar um único modo como as jovens percebem, entendem e compreendem a lesbianidade. Mas as interpretações, verdades, concepções e maneiras de olhar a sexualidade. Isso por que o/a historiador/a que desenvolve atividades, utilizando-se dessa metodologia, compreende que os sujeitos que falam, não se expressam livres de conotações sociais, culturais e está ciente de que “o indivíduo é sujeito de uma série de discursos e que a mesma pessoa pode ocupar diferentes posições de sujeito em função do discurso” (SANDRA ANDRADE, 2012, p.138). Desta forma, compreendemos que as narrativas apresentadas pelas participantes da pesquisa “não são a fonte original de suas falas” (SANDRA ANDRADE, 2012, p.139), mas que essas inserem-se em uma rede discursiva que, desenhada através de práticas sociais, econômicas e culturais, se compõe. Isso nos possibilita fazermos os questionamentos que eram orientados pela temática “lesbianidade”.

As rodas de conversa e o diário de campo nos proporcionaram um espectro de abordagens com vista a compreender os significados e as tensões sobre os entendimentos das temáticas propostas. Os usos das duas abordagens não significaram esgotar as discussões, definir verdades ou provas reais do que era dito pelas participantes. Ao nos valer delas, buscávamos responder nossas próprias inquietações.

Neste sentido, ao revisitar as memórias (apresentada na qualificação do projeto de dissertação) sobre nossas experiências na escola que foi *locus* da investigação, visávamos buscar, na leitura de nossas experiências, os conhecimentos preliminares para orientar as investigações com as estudantes. Esse exercício, já de início, nos ensinou que não deveríamos elaborar um roteiro de entrevista fechado. Desde o início, avaliávamos, através de nossas

experiências, que a existência de um roteiro, mesmo aberto a alterações, nos criaria uma limitação ao diálogo nas rodas de conversas. Em outras palavras, nosso desejo era que as narrativas pudessem emergir, de modo que as nossas perguntas fossem elaboradas a partir das experiências e/ou representações que eram privilegiadas pelas estudantes. Entre outras coisas, significa dizer que várias das perguntas foram elaboradas a partir de três modos: 1. Descrevíamos uma experiência ou opinião pessoal e esperávamos as reações das estudantes; 2. A partir de uma resposta, elaborávamos outra pergunta ou comentário e 3. Ao escutar as reações e respostas, cruzávamos com uma experiência já narrada por uma das estudantes. O ponto inicial do diálogo foi a apresentação da investigação e as filiações institucionais da pesquisa. Realizada a parte introdutória, o diálogo era disparado pela primeira pergunta que sempre se referenciava às representações das lésbicas e seus espaços de sociabilidades, com as cinco estudantes que aceitaram o convite para participar da pesquisa. Em alguns momentos, após nossas perguntas, solicitávamos que as respostas fossem elaboradas e escritas em uma folha e, uma vez lidas, eram debatidas no grupo. Este movimento constituiu diálogos que, somados, chegaram a 18 (dezoito) encontros, todos descritos no diário de campo. Vale destacar que as cinco estudantes foram acessadas por meio de cartazes que foram afixados nos murais da escola e/ou convite que fizemos pessoalmente nas salas de aula. Os convites não se limitaram às exposições ou cartazes colados em sala de aula, na sede do grêmio estudantil, refeitório e lanchonetes, criamos também divulgações nas redes sociais proporcionadas pelo *Facebook*<sup>5</sup> e ainda divulgamos no site da escola.

As atividades foram realizadas no horário do almoço das estudantes, na medida em que era o período possível de encontrá-las. Buscamos sempre estabelecer uma relação de aproximação, de modo a fragilizar as identidades de “pesquisadora” e “sujeitos investigados”. Buscamos, ao longo da produção de dados, nos posicionar fora daquilo que entendíamos como características correntes dos/as investigadores/as: nunca nos referíamos às participantes como nossos objetos de pesquisa. Acreditamos que isso resulta em um contrato de solidariedade e de construção de conhecimento. Fazíamos, das mais variadas formas (a exemplo do compartilhamento de links de eventos), discussões e temáticas nas redes sociais. Assim, nos aproximamos, tentando conquistar a confiança, respeito e até mesmo o carinho das participantes da pesquisa. Para conhecermos um pouco sobre os sujeitos dessa investigação e seu mundo e, com isso, “quebrar o gelo”, os diálogos iniciais começaram com os mais variados assuntos: suas disponibilidades de tempo, idades e condições de moradia e

---

<sup>5</sup> *Facebook* é uma rede social que foi lançada em 2004. Possui como objetivo trocar mensagens privadas e/ou públicas entre si e entre outros participantes de grupos.

familiares. No geral, as alunas não apresentavam diferenças sociais ou mesmo características, fenóticas. Eram todas, para mim, brancas.

Assim, as apresentamos.

1. *Lara*<sup>6</sup> possuía 17 (dezesete) anos, morava com os pais e um irmão. Com uma voz potente e ousada, Lara gostava muito de questionar as normas sociais vigentes. Gostava de discutir gênero, de questionar, discutir como seus pais criavam seu irmão, não concordando em muitas vezes com suas atitudes. Não aceitava as “regras sociais”, e gostava de deixar isso claro. Estudante do curso de agropecuária, residia no internato, dividindo a casa com Leia.

2. *Luiza*, também possuía 17 (dezesete) anos, residia com seus pais e seu irmão. Segunda ela, a renda familiar girava em torno de 1 (salário) mínimo. Fazia o que podia para ajudar a mãe, trabalhando como manicure ou faxineira nas horas vagas. Sempre falante e muito alegre, gostava sempre de contribuir muito nos diálogos. Essa sua característica a permitia possuir muitas amigas e, com isso, sempre tinha uma história nova e engraçada a cada encontro para contar.

3. *Leia* possuía 16 (dezesesseis) anos e morava com seus pais e dois irmãos. Diferente de Luiza, Léia era a mais tímida das participantes. Contribuía com as discussões apenas quando solicitada. Era vista pelas demais participantes como a mais séria do grupo e, segundo elas, apenas falava quando tinha certeza. Alta e esbelta, possuía uma voz em tom mais alto e imponente. Ela era estudante do internato e sabia bem as regras a serem seguidas. Sua família residente da campanha<sup>7</sup>, como ela gosta de chamar, possuía uma renda média em torno de 2 (dois) salários mínimos e, por isso, cursava o curso de agropecuária, pois sonhava em melhorar as condições de sua propriedade e, assim, produzir mais e poder sustentar melhor sua família.

4. *Larissa*, nossa quarta participante, possuía 19 (dezenove) anos, morava com sua mãe e seus irmãos. Com um tom de voz baixo, não gostava de falar em público. Era tímida, mas, quando solicitada, compartilhava sua opinião. Ainda que tímida, estendia seu diálogo dizendo com o que concordava/discordava do assunto abordado.

5. *Lisa* possuía 17 (dezesete) anos, morava com sua mãe, pai, irmã e irmão. Com uma renda considerável, pois seus pais eram professores universitários, Lisa gostava de falar como observava a conduta de outras mulheres nas cidades a qual já havia viajado, tanto no Brasil como no exterior. Questionadora e crítica, sempre possuía uma visão diferente das demais,

---

<sup>6</sup>Utilização de pseudônimos.

<sup>7</sup>Assim chamadas no Rio Grande do Sul grandes extensões de vegetação rasteira, em que predomina a pecuária.

mas apenas falava quando chegava sua vez e era solicitada a falar. Suas práticas preferidas eram as leituras e as músicas de *rock and roll*, as quais exibia em suas vestimentas, geralmente negras. Cursava o curso técnico em vestuário, pois gostaria de continuar seus estudos em moda e ser estilista ou *design* de moda para roqueiros.

6. *Luana* possuía 16 (dezesseis) anos, morava com a mãe e a avó<sup>8</sup>. De estatura média, cabelos curtos e negros, Luana cursava o curso técnico em meio ambiente. Iniciava sua fala sempre utilizando a expressão “eu acho”. Era ativa nas discussões do grupo e gostava sempre de expressar sua opinião. De família com renda mensal de 3 (três) salários mínimos, sonhava em ser Bióloga, uma vez que sempre lhe foi dito, por sua mãe e sua avó, que não deveria trabalhar, apenas estudar e ser “alguém na vida”. Isso por que sua avó, segundo ela, não estudou e sua mãe largou o Ensino Médio quando descobriu a gravidez. O maior sonho de ambas era ver Luana formada.

Com os dados produzidos com as estudantes, elegemos analisá-los orientados pela perspectiva lesbofeminista. Essa escolha deu-se porque concordamos com Teresa de Lauretis (2000) de que a lesbianidade se configura como uma postura política de autonomia frente a uma determinação heteronormativa, a qual estabelece a relação obrigatória, complementar e assimétrica entre mulheres e homens. Em outras palavras, uma das dimensões políticas centrais da lesbianidade encontra-se na resistência de se configurar como objeto do desejo e da posse do homem, e a posição determinista da passividade. Assim, na presente escrita, entendemos que a lesbianidade está além das dimensões das práticas afetivo-sexuais dos sujeitos, mas como uma posição política de autonomia, de liberdade frente às ordenações sociais heteronormativas. Assim, iremos entendê-la aqui e, orientada por esse princípio, analisaremos inclusive suas dimensões afetivo-sexuais.

Ainda destacamos que, ao longo da discussão teórica lesbofeminista, Norma Mogrovejo (2000; 2004) será uma das autoras basilares dentre as destacadas. Segundo a antropóloga peruana radicada no México, os discursos sobre a lesbianidade foram constituídos e atravessados por marcas sociais que buscavam defini-la, usando, para isso, artifícios como a linguagem e as instâncias educativas. Essas, por sua vez, visavam, no entendimento dessa autora, constituir as normas com as quais os corpos seriam produzidos e com isso e/ou através disso, regulados. Sabemos com Jeffrey Weeks (2007), que o sexo foi hegemonicamente definido como um termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas e

---

<sup>8</sup> Na medida em que essa pesquisa centrava-se nas representações das jovens sobre a lesbianidades não as questionamos sobre suas identidades, performances ou práticas sexuais. Para nós essa informação não era relevante à pesquisa e somente satisfaria as curiosidades possíveis da pesquisadora e/ou leitoras/es.

internas entre homens e mulheres. Entretanto, Weeks, semelhante ao que foi feito por Norma Mogrovejo (2004), Michel Foucault (1988), Guacira Louro (2007) e Marcio Caetano (2011), ao criticar as dimensões científicas que buscam fixar os sexos em suas dimensões biológicas, leva-nos ao entendimento de que o sexo, assim como o gênero, são significados construídos nas dimensões históricas, sociais e culturais. Portanto, com eles e elas, defendemos que a crença em determinada natureza do sexo merece ser questionada. Ainda que os autores e autoras citados/as até o momento nos auxiliem no desenvolvimento dessa pesquisa, outros/as irão se configurar no debate. Essas escolhas tiveram como critério a intersecção desses estudos com a escola, espaço em que desenvolvemos nossa pesquisa.

A predileção da escola em que foi desenvolvida a pesquisa ocorreu especificamente porque reconhecemos sua dinâmica e a equipe diretiva, afinal, a pesquisadora foi sua estudante no Ensino Médio. Pouco tempo após entrarmos em contato com a escola, apresentando o projeto de pesquisa e nossas filiações institucionais, fomos contatados pela equipe diretiva que nos delegou uma orientadora<sup>9</sup>, a professora Ana.

A escola em questão oferece Ensino Médio em nível técnico nos cursos de agropecuária, agroindústria, vestuário e meio ambiente. Está localizada afastada do centro urbano da cidade de Pelotas. Ficando localizada em torno de quarenta e cinco minutos de transporte coletivo. Sua localização geográfica acaba por levar seus/suas estudantes a permanecerem durante todo o dia na escola, chegando às 07h30 e retornando às 18h00 para suas casas.

Ainda que tema de um capítulo no qual apresentaremos a escola com mais detalhes, queremos descrever algumas de suas peculiaridades como, por exemplo, internatos para seus/suas estudantes. Os alojamentos estudantis são divididos com base no sexo. Não obstante a este dado, os prédios que abrigam meninos e meninas são distantes uns dos outros e também monitorados por sistema de câmera. A ideia é não permitir o encontro entre meninos e meninas fora do espaço em que se encontram, nas salas de aula ou nos laboratórios de física, química e informática. Em outras palavras, os espaços de encontro somente podem ser aqueles entendidos como fundamentais e exclusivos da escolaridade: sala de aula, laboratórios e biblioteca. Vale destacar que o ingresso na escola somente ocorre com a aprovação em um processo seletivo público, promovido pela instituição todos os finais de ano.

Outro fator que nos levou a escolher a escola em questão para a realização da pesquisa

---

<sup>9</sup> Professora Ana, nome fictício, atuou como uma espécie de ajudante em qualquer eventualidade que ocorresse na pesquisa dentro da escola. Seu caráter na pesquisa limitava-se a nos orientar no trânsito dentro da escola.

foi nosso interesse em auxiliar os questionamentos feitos aos (pré)conceitos existentes nela, quando lá atuamos. Dessa maneira, compreendemos a escola como espaço de atuação e disputa política em que interagem inúmeros sentidos e objetivos. Frente a esse quadro é que nos posicionamos na defesa de uma escola que possibilite uma educação pautada no reconhecimento e respeito à diversidade sexual e de gênero. Acreditamos e defendemos que a escola tem o compromisso, por seu princípio constitucional<sup>10</sup>, de promover a cidadania. Em outras palavras, ela deve estar aberta para realizar a quebra de paradigmas e promover a formação cidadã, de modo a ampliar a participação política de seus e suas agentes.

Ao partir dos princípios já levantados, defendemos a escola como um ambiente que deve se caracterizar como local de aprendizagem para além das dicotomias e visões heteronormativas<sup>11</sup>, androcêntricas<sup>12</sup> e sexistas<sup>13</sup> (MARCIO CAETANO, 2012). Ampliando a visão sobre a escola, atribuímos-lhe a importância de ser um local de aprendizagem, que nos proporciona relacionar estudos de cunho pragmático com as experiências vivenciadas pelos educandos/as e educadores/as. Portanto, entendemos a escola como espaço que visa fazer “um elo de ligação que permita problematizar infinitamente os saberes e as diferenças, evitando a

---

<sup>10</sup> Os princípios constitucionais tratam das garantias e direitos de que cada cidadão dispõe. O princípio constitucional encontra-se no artigo 5º, da Constituição Federal Brasileira, onde são encontrados em torno de 70 incisos e exatamente quatro parágrafos. No referido artigo são garantidos os direitos de liberdade, igualdade, direito a educação e direitos à moradia. Também é dado a todo brasileiro, segundo os registros, o direito de exercer os cultos religiosos, seja qual for sua religião, o benefício de trabalho, enfim, todo cidadão é livre, pode recorrer à justiça, quando necessário for, e não pode ser oprimido.

<sup>11</sup> Segundo ANALÍDIA PETRY; DAGMAR MEYER (2011), a heteronormatividade é um padrão de sexualidade que regula o modo como a sociedade ocidental está organizada. Para elas, “o gênero, enquanto organizador da cultura, e em articulação com sexualidade, modula o modo heteronormativo de como homens e mulheres “devem” se comportar, como seus corpos podem se apresentar e como as relações interpessoais podem se constituir, nesses domínios. A heteronormatividade visa regular e normatizar modos de ser e de viver os desejos corporais e a sexualidade. De acordo com o que está socialmente estabelecido para as pessoas, numa perspectiva biologicista e determinista, há duas – e apenas duas – possibilidades de locação das pessoas quanto à anatomia sexual humana, ou seja, feminino/fêmea ou masculino/macho.” (ANALÍDIA PETRY & DAGMAR MEYER, 2011, p.195).

<sup>12</sup> Para Marcio Caetano (2011), o androcentrismo não representa somente a centralidade e supremacia dos homens e, por sua vez, a submissão das mulheres, enquanto coletivo de sujeitos, em várias esferas sociais, políticas e econômicas. Ele caracteriza-se pela cadeia de responsabilidade que a todo o momento é cobrada aos homens e os levam a naturalizar o governo de si, de outros (mulheres, filhos e filhas) e do público. Neste sentido, o androcentrismo se torna uma prisão que, aliado à heteronormatividade, é o ponto de partida da homofobia, lesbofobia e transfobia. Logo, existe uma aproximação que nos obriga a ver a misoginia, o androcentrismo e a heteronormatividade como conceitos que se entrecruzam na manutenção do patriarcado.

<sup>13</sup> Compreendemos sexismo como uma situação/posição que pode ser executada e ocupada tanto por homens quanto por mulheres. Este quadro ocorre porque, inscrito numa cultura androcêntrica, o sexismo se prolifera no imaginário coletivo e o prepara a um conjunto de representações/apresentações socialmente partilhadas de opiniões e práticas que desprezam e/ou violentam as mulheres e/ou o feminino (MARCIO CAETANO, 2011, p.24).

naturalização dogmática e divina, na qual os saberes modernos emergiram como alternativas” (MARCIO CAETANO; JIMENA HERNÁNDEZ, 2011. p. 40).

Da mesma forma, possuímos como objetivo auxiliar a promoção da igualdade de direito e de uma educação inclusiva, pautada no respeito à diversidade sexual<sup>14</sup>, possuindo como intuito fomentar e contribuir para o enfrentamento aos preconceitos e violências vividas pelas mulheres.

Ao investigar as representações de lesbianidade com jovens do Ensino Médio, buscamos problematizar e questionar os efeitos do poder que objetivam definir o que é ser “mulher”. Não obstante, ainda arriscamos, na presente justificativa da dissertação, destacar o caráter inovador que a mesma apresenta, visto que, após uma intensa busca no banco de teses e de dissertações da CAPES<sup>15</sup>, utilizando o cruzamento das palavras lesbianidade(s), juventude(s) e escola, não encontramos nenhuma pesquisa. Quando buscamos trabalhos utilizando as palavras-chaves “lesbianidade”, “lesbianidades”, “lésbica” e “lésbicas”, encontramos 11 (onze) dissertações e teses que foram produzidas nas mais variadas áreas do conhecimento, dentre elas, Psicologia, Enfermagem e Educação Física.

No geral, os eixos centrais das pesquisas encontradas no Banco de Teses da CAPES versam sobre o corpo, a saúde, em seus aspectos mais amplos, e a saúde mental de lésbicas. Podemos observar também que a presente escrita encontra, ainda, outro campo importante: ser uma dissertação produzida e mediada pelos métodos e questionamentos às fontes próprias da/na História e preocupada com a educação escolar.

Acreditamos que essa pesquisa poderá contribuir para o fortalecimento dos estudos nas áreas de História e na Educação, auxiliando nas tentativas de responder, ainda que momentaneamente, alguns questionamentos sobre as representações de gênero e, principalmente, sobre a invisibilidade lésbica na educação e história brasileira.

---

<sup>14</sup> Ao reivindicarmos o termo “Diversidade Sexual”, não estamos reiterando os valores e premissas liberais presentes no multiculturalismo. Mas, nos aliando aos Estudos Multiculturais que, ao questionar a construção histórica, econômica, política, social e cultural da identidade, defendem sua desnaturalização (TORRES, 2001).

<sup>15</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A busca teve como período de mapeamentos os anos de 2010 e 2014. O site foi acessado entre os dias 17 e 26 de julho de 2014.

## 1

## CAPÍTULO

**CAMINHOS: O TRANSCORRER DA HISTÓRIA E SUAS  
PERSPECTIVAS.****Da Revista dos Annales ao Feminismo**

Para compreendermos melhor as condições sócio-acadêmicas de emergência dessa pesquisa, recorreremos ao estudo da Revista dos Annales (1929- 1989) que surgiu no ano de 1929, fundada por Lucien Lefebvre e Marc Bloch.

Orientada pelas críticas à historiografia tradicional<sup>16</sup> e ao surgimento de novos campos de pesquisa foi, sobretudo, em decorrência da Revista dos Annales que o campo historiográfico reuniu as condições necessárias ao estudo e pesquisa de novos objetos, sujeitos e situações, a exemplo do estudo do cotidiano. Portanto, ao retermos estudos acerca da Revista dos Annales, podemos entender que o intenso debate crítico produzido pelas mais variadas academias, a exemplo da francesa, estadunidense, alemã, entre outras, no século XIX, trouxe à tona questionamentos sobre a História política orientada pelos homens governantes e seus feitos na vida privada e pública (PETER BURKE, 1991).

Críticos, especialmente Lucien Lefebvre e Frederick Jackson Turner, questionavam a forma de escrita histórica de sua época, uma vez que acreditavam que a História deveria ser redigida buscando contemplar os mais variados sujeitos e feitos sociais (PETER BURKE, 1991). Questionando forte e criticamente essa forma de escrita positivista, criou-se a História Nova, a qual buscava ampliar o

[...] campo do conhecimento histórico; ela substituiu a história do documento escrito de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou para um passado mais distante, um pólen, um fóssil, uma ferramenta, um ex-voto para a história nova, documentos de primeira ordem ( JACQUES LE GOFF, 1998, p. 28 - 29).

A partir deste ideal, 86 anos após o lançamento da Revista dos Annales, podemos

---

<sup>16</sup> Baseada em instituições e nas elites, a historiografia tradicional abordava, de forma muito relevante, fatos, personagens e datas, de uma forma positivista. Desta forma, acabava por não aprofundar análises de estrutura e conjuntura como um todo (JACQUES LE GOFF, 1998).

perceber que houve uma ampliação considerável dos temas que são priorizados nos estudos históricos. Possibilitando assim, o surgimento da História Nova<sup>17</sup>, que ocorreu devido às críticas e à forma como a escrita da História era desenvolvida. Juntamente a essas críticas, surge a Escola dos Annales, que se desenvolveu justamente para ser o veículo de disseminação dessas novas ideias, conceitos e estudos históricos.

A criação da Escola dos Annales possui como suas principais motivações “tirar a história do marasmo, da rotina, em primeiro lugar, de seu confinamento em barreiras estritamente disciplinares” (JACQUES LE GOFF, 1998, p.29). Com esses objetivos, Lucien Lefebvre, em 1932, buscava “derrubar as velhas paredes antiquadas, os amontoados babilônicos de preconceitos, rotinas, erros de concepção e de compreensão” (JACQUES LE GOFF, 1998, p.30).

Objetivando desenvolver estudos históricos com novo olhar, com novas perspectivas, e também possibilitar a abertura das pesquisas das atividades humanas, para as demais áreas das Ciências Humanas, tais como a Sociologia e Psicologia, a História Nova e a Escola dos Annales buscavam questionar as formas estabelecidas de escrita da História e também influenciar os demais para que elaborassem seus temas de pesquisa ou estudos sob a perspectiva de uma história-problema (PETER BURKE, 1991). Assim sendo, os Annales foram divididos em três fases, para alcançar os objetivos propostos: a fundação, a era Fernand Braudel<sup>18</sup> e a Terceira Geração.

Quanto a era de Braudel, ela foi marcada pela publicação do seu livro “Mediterrâneo”, em 1972. Nesse livro, ele destaca a importância da longa duração, a qual deve contemplar detalhes, a exemplo da geografia e cultura de cada lugar. Em outras palavras, os pequenos e minuciosos detalhes que contemplam uma história situada entre os indivíduos e os eventos em um determinado contexto. Entre os anos de 1950 a 1970, houve outras alterações substanciais

---

<sup>17</sup> A Nova História é uma corrente historiográfica que surgiu nos anos de 1970. Organizado pelos historiógrafos Jacques Le Goff e Pierre Nova, a corrente histórica tratou de ser a história das mentalidades. Desta forma, seus seguidores propõem que se estabeleça uma história serial das estruturas mentais das sociedades, e cabe ao historiador, a análise dos dados. Ou seja, a partir da Nova História, estudos sobre a história social, por exemplo, tornou-se independente da história econômica e se fragmentou em demografia histórica, história do trabalho, história urbana, história rural e assim por diante. (JACQUES LE GOFF, 1998)

<sup>18</sup> Fernand Braudel foi um historiador francês e um dos mais importantes representantes da Escola dos Annales. Três estudos principais, *O Mediterrâneo* (1923 – 1949, e depois 1949 – 1966); *Civilização e Capitalismo* (1955-1979); e a inacabada *Identidade de França* (1970-1985), demonstram sua reputação e seu sucesso. Além disso, Braudel foi um dos mais importantes motores da pesquisa histórica na França, sendo considerado como um dos precursores da teoria dos sistemas-mundo. (JACQUES LE GOFF, 1998)

na historiografia, a exemplo da História Quantitativa. Segundo Peter Burke (1991), foi uma “revolução” iniciada no campo dos estudos econômicos voltada para a história dos preços e permitindo, assim, um estudo social das populações.

Já a terceira fase dos Annales, intitulada como Terceira Geração, contou com novidades quanto aos seus objetos de estudo e as novas formas de pesquisar. Nesse período expandiram-se os objetos de pesquisa. A introdução de mulheres na escola dos Annales, como por exemplo, Christiane Klapisch (1981), que estudou a História da Família na Toscana durante a Idade Média e o Renascimento; Arlette Farge (1987), que trabalhou com o mundo social das ruas de Paris no século XVIII; Mona Ozouf (1976), a qual é conhecida pelo seu famoso estudo sobre os festivais durante a Revolução Francesa; e Michèle Perrot (1974), a qual escrevia sobre a História do trabalho e das mulheres.

Surgiram outros temas centrais nesse período, além dos mencionados acima, como a redescoberta das mentalidades, o emprego de métodos quantitativos na História Cultural e o ressurgimento das narrativas. Destacamos também, os estudos voltados às famílias, às escolas, à infância, que trouxeram novas visões e percepções quanto às suas constituições. Além dessas contribuições, a Terceira Geração é considerada o período mais aberto aos novos modelos de pesquisa. Ideias vindas de múltiplos países e tradições historiográficas, proporcionaram que outras pesquisas fossem empreendidas; dentre elas, a Psico-História, a Nova História Econômica e a História da Cultura Popular. Podemos destacar no presente trabalho, como exemplo, além dessas transformações mencionadas no campo historiográfico, a emergência dos movimentos organizados de mulheres, em especial, o feminista.

Vários estudos descrevem o movimento feminista dividido em três grandes “ondas”. Ao analisar especificamente o caso brasileiro, Rachel Soihet (2012) descreveu que a primeira “onda” começou a surgir quando mulheres da classe média saem de suas casas em busca de emprego. Isso se dá devido às mudanças sociais e econômicas ocorridas no final do século XIX, que passaram a impulsionar e a colaborar cada vez mais para o processo da industrialização.

Assim sendo, as mulheres de classe média, brancas e instruídas que começaram a trabalhar, são as mesmas que, juntamente com as de classes mais baixas, que iniciaram a reivindicar melhores capacitações profissionais, a supressão das barreiras impostas ao trabalho feminino e a melhores remunerações. As exigências não pararam por aí, já que as mulheres também desejavam o acesso à educação, o direito ao voto e também à elegibilidade político-social.

Contudo, havia contra a ampliação dos direitos civis das mulheres forte oposição

política, tais como: o veto a iniciativas de projetos de leis que incluíssem o sufrágio feminino, a elegibilidade político-social das mulheres e sua participação em geral na vida pública. É importante ressaltar que a sociedade, de então, pautava-se pela Ciência de sua época, a qual afirmava que a mulher era frágil e menos inteligente que o homem e que o destino delas se restringia ao lar, aos cuidados da família e dos/as filhos/as (RACHEL SOIHET, 2012).

Todas as insatisfações políticas fizeram com que a professora baiana Leolinda Daltro articulasse um dos pioneiros grupos feministas, o chamado Partido Republicano Feminino. Ela e suas companheiras de luta buscavam, através de várias manifestações, mobilizar as mulheres na luta pelo sufrágio. Surgiu no mesmo período, por volta dos anos 1918, em São Paulo, a Associação Feminista. De cunho anarquista, a Associação Feminista procurava dentre suas manifestações, além de apoiar a luta pelo sufrágio feminino, auxiliar nas reivindicações por melhorias nas condições de trabalho nas greves operárias de 1918. Ambas as organizações acabaram por mobilizar inúmeras mulheres, o que proporcionou um avanço em suas lutas.

Em meios aos fatos já narrados, a brasileira Bertha Lutz retornou da Europa para o Brasil, tornando-se uma das principais mulheres de destaque na luta pelo sufrágio feminista. Bertha Lutz era uma feminista e profunda questionadora das normas sociais. Filha do cientista e pioneiro da Medicina Tropical, Adolfo Lutz, e de Amy Fowler, enfermeira inglesa, Bertha Lutz licenciou-se em 1918 em Ciências Naturais na Sorbonne. No ano seguinte, passou em um concurso e se tornou docente e pesquisadora do Museu Nacional, tornando-se uma das primeiras brasileiras a fazer parte do serviço público no Brasil. Depois de tomar contato com os movimentos feministas europeus e estadunidenses, Bertha Lutz criou as bases do feminismo sufragista no Brasil. Ela foi a fundadora da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), em 1919, após ter representado o Brasil na assembleia geral da Liga das Mulheres Eleitoras, realizada nos Estados Unidos, onde foi eleita vice-presidente da Sociedade Pan-Americana.

Rapidamente, Bertha Lutz agregou ao seu redor mulheres que a admiravam e desejavam fazer o mesmo que ela e, assim, a primeira cientista servidora pública do Brasil e suas companheiras, começaram a escrever artigos, realizar pronunciamentos em público e conceder entrevistas a jornais sobre a participação das mulheres nos processos eleitorais. As mulheres de classe média no Brasil, semelhantes às europeias e estadunidenses, reivindicavam o sufrágio universal. E foi com as acaloradas discussões sobre o sufrágio universal que Bertha Lutz conseguiu as condições necessárias para fundar a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, entidade que presidiu e que foi responsabilizada pela campanha pública pelo voto feminino.

Lutando pelo direito das mulheres, Bertha Lutz levou, em 1927, um abaixo-assinado ao Senado pedindo a aprovação do Projeto de Lei que dava o direito de voto às mulheres. Esse direito foi então conquistado em 1932, quando promulgado o Novo Código Eleitoral Brasileiro (CÉLIA PINTO, 2010). Para além do sufrágio universal, a emancipação feminina e a participação de mulheres na política e na educação orientavam o movimento (RACHEL SOIHET, 2012).

Para Bertha Lutz, a emancipação feminina, central de sua militância, aconteceria quando a mulher adquirisse o seu próprio meio de subsistência e ficasse livre da dependência humilhante do marido. Para Bertha Lutz, assim como para as demais feministas sufragistas, para se alcançar esse objetivo, a educação era considerada essencial. Com ela, as mulheres poderiam disputar com os homens os mesmos trabalhos e deveriam ter o direito a equiparação salarial. Todas essas reivindicações (por direito à educação e ao exercício do trabalho) somente poderiam ser alcançadas se as mulheres tivessem direito ao voto, pois se acreditava que o “acesso aos direitos políticos era essencial à obtenção de garantias na base da lei” (RACHEL SOIHET, 2012. p. 221).

Ainda lutando pelos seus direitos, entre os anos 1930 e 1960, vários fatores foram importantes ao feminismo, entretanto, podemos considerar o lançamento do livro “O Segundo Sexo”, da francesa Simone de Beauvoir como um marco<sup>19</sup>. Com ele, a autora se tornou uma das precursoras à crítica ao sujeito universal. O argumento de Simone Beauvoir centrava-se na ideia que no mundo social existem aqueles que ocupam a posição não específica e sem marcações (sexual, racial, religiosa) construindo-se como o referencial ‘universal’ e aqueles que são definidos, reduzidos e marcados por sua ‘diferença’, sempre aprisionados em suas especificidades, designando pelo/a partir outro referencial. Essa situação acaba por definir as posições de homens e mulheres (SILVANA MARIANO, 2005).

Outro fator central das alterações comportamentais desse período foi o surgimento da pílula anticoncepcional. Inicialmente lançada nos Estados Unidos, logo os contraceptivos chegaram ao Brasil e proporcionaram inúmeras discussões que se tornaram ainda mais acirradas sobre o corpo, os desejos e as formas de relacionamentos entre mulheres e homens.

Quanto a segunda onda feminista, ela possuía alguns objetivos distintos dos iniciados em 1918 com as chamadas sufragistas. Segundo Joana Pedro (2012), as reivindicações iam além dos direitos políticos, econômicos e educacionais, a “Segunda onda” do feminismo exigia direitos referenciados pela “sexualidade” (direito ao prazer) e pela autonomia de gestão

---

<sup>19</sup> Lançado pela primeira vez em 1949, o livro de Simone de Beauvoir estabelece uma das máximas do feminismo: “Não se nasce mulher, torna-se”.

do “corpo” (direito ao aborto e contracepção).

As mulheres do movimento feminista desenvolviam lutas contra as opressões sofridas, mas seus protestos foram ainda mais impulsionados quando, em seus estudos, conversas, leituras e reflexões compreenderam que “as relações entre mulheres e homens não são inscritas na natureza, mas sim fruto da cultura e, portanto, passíveis de transformação” (JOANA PEDRO, 2012, p. 121). Isso foi influenciado pelo surgimento dos Estudos Culturais e os Feministas.

O campo dos Estudos Culturais surgiu, de forma organizada, através do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), através de Richard Hoggart, que, inspirado em sua pesquisa, *The Uses of Literacy* (1957), fundou o centro de estudos em 1964 (ANA ECOSTEGUY, s/d, p.1)<sup>20</sup>. O centro de pesquisas possuía como eixo central compreender, analisar e estudar as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais (ANA ECOSTEGUY, s/d, p.3). Nesse período, com a possibilidade de novos estudos e suas relações sociais, surgem três autores de destaque que discutem mais intensamente essa nova abordagem, são eles: Richard Hoggart com *The Uses of Literacy* (1957), que desenvolve um trabalho em parte biográfico, mas traz em seus relatos trechos de aspectos culturais vivenciados durante o século XX; Raymond Williams que, com *Culture and Society* (1958), desenvolve um conceito histórico de cultura, onde "cultura comum ou ordinária" pode também ser vista como “um modo de vida em condições de igualdade de existência com o mundo das Artes, Literatura e Música” (ANA ECOSTEGUY, s/d, p.5); e E. P. Thompson, com *The Making of the English Working-Class* (1963) que, ao reconstruir uma parte da história da sociedade inglesa, traz à tona a história “dos de baixo”, um trabalho que, assim como os demais, torna-se inovador no sentido de observar outros sujeitos, vivências e culturas de personagens ainda não contemplados pela História “oficial”.

Esses estudos surgem com propostas renovadas e renovadoras de pesquisa, possibilitando a abertura de um leque de perspectivas culturais ainda não exploradas. A entrada de Stuart Hall, para o grupo de pesquisadores dos estudos culturais, torna-se peça chave para a fundamentação teórica do que seriam esses estudos culturais e seus objetivos. Isso ocorreu uma vez que Hall substituiu Hoggart na direção do Centro, de 1968 a 1979, e passou a incentivar cada vez mais os estudos em direção a investigações de “práticas de

---

<sup>20</sup>Artigo não referenciado nas referências bibliográficas por não possuímos todos os dados necessários a sua referência. Mas destacamos que esse artigo encontra-se no site: [http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/artigos/estudos\\_culturais\\_ana.pdf](http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/artigos/estudos_culturais_ana.pdf)

resistência de subculturas e de análises dos meios massivos, identificando seu papel central na direção da sociedade” (ANA ECOSTEGUY, s/d, p.4). Assim, eles ampliaram as noções de cultura, os quais definem como

Primeiro: a cultura não é uma entidade monolítica ou homogênea, mas, ao contrário, manifesta-se de maneira diferenciada em qualquer formação social ou época histórica. Segundo: a cultura não significa simplesmente sabedoria recebida ou experiência passiva, mas um grande número de intervenções ativas — expressas mais notavelmente através do discurso e da representação — que podem tanto mudar a história quanto transmitir o passado. Por acentuar a natureza diferenciada da cultura, a perspectiva dos estudos culturais britânicos pode relacionar a produção, distribuição e recepção culturais a práticas econômicas que estão, por sua vez, intimamente relacionadas à constituição do sentido cultural (ANA ECOSTEGUY, s/d, p. 5).

A partir desse entendimento, o grupo de Estudos Culturais definiu seu foco em analisar as práticas culturais simultaneamente, como formas materiais e simbólicas, onde a criação cultural se situa no espaço social e econômico, no qual a sociedade e a cultura serão as ferramentas para essas análises. A partir dos anos 1960, os Estudos Culturais passam a questionar as formas de hierarquias e as práticas culturais estabelecidas, através das oposições criadas, tais como: cultura alta/baixa, superior/inferior, importante/ordinário, entre outros binarismos. Mas, foi a partir dos anos 70, que os estudos em torno da categoria gênero ganharam destaque.

O movimento feminista, através dos estudos culturais, trouxe questões importantes a serem problematizadas quanto as mais variadas formas de opressão feminina. O movimento assim surgiu

como uma das rupturas teóricas decisivas que alterou uma prática acumulada em Estudos Culturais, reorganizando sua agenda em termos bem concretos. Desta forma, destaca sua influência nos seguintes aspectos: a abertura para o entendimento do âmbito pessoal como político e suas consequências na construção do objeto de estudo dos Estudos Culturais; a expansão da noção de poder, que, embora bastante desenvolvida, tinha sido apenas trabalhada no espaço da esfera pública; a centralidade das questões de gênero e sexualidade para a compreensão da própria categoria "poder"; a inclusão de questões em torno do subjetivo e do sujeito e, por último, a "reabertura" da fronteira entre teoria social e teoria do inconsciente – psicanálise (ANA ECOSTEGUY, s/d p. 8).

Baseada nesses ideais, as discussões tornaram-se ainda mais acaloradas, na luta pela conquista dos direitos das mulheres, com a publicação do artigo de Gayle Rubin (1975),

intitulado *The Traffic in Woman*. Esse artigo suscitava fortes argumentos e contraposições contra as discussões essencialistas que alocavam os sexos como algo natural, dado e fruto da natureza. Ao questionar esses pontos, Rubin trouxe relevantes e inovadores questionamentos, destacando que até mesmo o discurso biológico naturalizante é fruto de uma cultura, que visa alocar as mulheres em uma segunda categoria (JULIANA RODRIGUES, 2011; MARCIO CAETANO, 2011).

As propostas empreendidas por Gayle Rubin também permitiram explorar e compreender o que é ser “mulher” e o que é ser “homem”. Problematizando essas questões aliadas a outros inúmeros questionamentos da ordem social, que determinavam lugares, espaços, vivências e maneiras, formulou assim a categoria de “gênero<sup>21</sup>”. A criação dessa categoria “permite o questionamento da desigualdade entre os sexos e da subordinação feminina, provocando importantes impactos sobre as noções de naturalidade da sexualidade predominante” (JULIANA RODRIGUES, 2011, p.28).

Joan Scott (1990), com seus estudos na área dos estudos culturais, ampliou as discussões iniciadas por Rubin e, definiu gênero como um elemento constitutivo das relações sociais, do qual gera um efeito de poder que se articula na construção social e faz parte das relações sociais. Contribuindo com este debate, Joan Scott, professora de Ciências Sociais no Instituto de Estudos Avançados em Princeton, historiadora e feminista, defende a ideia de que o conhecimento histórico não é só um simples registro de mudanças sociais ao longo da história das sociedades. Ele se constitui, sobretudo, como um instrumento que participa na produção do saber sobre estas organizações. Em outras palavras, ele o produz. Sua reflexão se voltou, principalmente, no sentido de perceber como a História tem participado na produção do saber sobre a diferença sexual. Para ela a “História é tanto objeto da atenção analítica quanto um método de análise. Vista em conjunto desses dois ângulos, ela oferece um modo de compreensão e uma contribuição ao processo através do qual gênero é produzido” (JOAN SCOTT, 1994, p. 13-14). Fica evidente que para Scott o conhecimento histórico não se constitui um documento fiel da realidade na medida em que ele não documenta as condições vivenciadas por homens e mulheres ao longo do tempo. Em outras palavras, o conhecimento histórico oferece um modo de compreensão e uma contribuição ao processo.

---

<sup>21</sup> A autora Henrietta Moore (1997), ao refutar as teorias de Gayle Rubin, afirma que ao estabelecer apenas duas categorias fixas – mulher e homem – elas não permitem compreender e explicar as mais variadas formas de expressão da sexualidade, uma vez que ela restringe os indivíduos em machos e fêmeas e a sua forma de sexualidade. Moore supera o entendimento binário e entende que é necessário compreender o processo de construção dessas duas categorias, uma vez que para ela não existe *a* mulher e *o* homem, mas sim mulheres e homens.

Segundo Joan Scott, os estudos de gênero são fruto de reflexões e experiências que ajudam a mudar pensamentos e abrem novas direções à pesquisa e à produção de textos históricos. Temas como gênero e história têm sido a tônica de muitos de seus ensaios e grande parte das conclusões a que chegou, surgiram a partir das discussões travadas num grupo notável de pesquisadoras/es durante os anos que dirigiu o Pembroke Center de Docência e Pesquisa, sobre Mulheres da Brown University; foi aí onde passou a levar a sério a teoria pós-estruturalista e a enfrentar suas implicações para uma história social (JOAN SCOTT, 1994).

O uso da teoria pós-estruturalista é defendida por Joan Scott, em “Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista” (JOAN SCOTT, 2000, p. 203-204), como sendo a teoria que melhor permite ao feminismo enfrentar o esquema conceitual das velhas tradições filosóficas ocidentais, que têm construído o mundo de maneira hierárquica, em termos de universos masculinos e especificidades femininas. Destacar que se precisa de teorias que permitam articular modos de pensamentos alternativos sobre gênero e que não busque simplesmente reverter ou confirmar velhas hierarquias. Para a historiadora, a teoria que melhor se aplica a esta proposta é o pós-estruturalismo.

Todas essas discussões passam a ocorrer entre as mais variadas áreas da Ciência Humana e Social, com a emergência da categoria de “Gênero”. Com ela, as feministas buscavam evidenciar as dimensões culturais e as políticas das desigualdades, naturalizadas pelas discussões biológicas da categoria “sexo”. Nessa perspectiva ainda podemos destacar Ann Oakley (1972), da área da Sociologia e Rhoda Unger (1979), da Psicologia social e Joan Scott (1986), conforme sinaliza Marcio Caetano (2011).

Atualmente no Brasil, aliado às pautas que orientaram as ondas anteriores, convivem aquelas estabelecidas pelo feminismo da “terceira onda”. Em princípio, essa “onda” teria iniciado em meados dos anos 80, após o processo de redemocratização surgido com o fim da Ditadura Civil Militar, ocorrido no país entre os anos de 1964/1985 (CÉLIA PINTO, 2010). Isso não significa que seu surgimento tenha ocorrido no mesmo período nos países ocidentais e que, tampouco, o surgimento de uma “Onda” represente o fim de outra. Elas existem mutuamente.

Podemos compreender que, com o processo de redemocratização nos anos 1980, o feminismo da chamada terceira onda no Brasil amplia-se e complexifica os estudos iniciados nos anos 60. O movimento entra em uma fase de efervescência na luta pelos direitos das mulheres, o que fez surgir inúmeros grupos e coletivos em todas as regiões brasileiras. Várias reivindicações somaram-se as outras, tais como uma vida livre de violência, sexualidade, direito ao trabalho, igualdade no casamento, luta contra o racismo, etc. (CÉLIA PINTO,

2010).

Além de uma interdisciplinaridade da área das humanas, que possibilitou uma discussão mais ampla sobre a situação da mulher, a luta política da “terceira onda” feminista ainda buscou questionar as definições de feminismo, sexualidade e relações etnicorraciais, o que possibilitou que outros questionamentos viessem à tona, ao “centro” das discussões, como por exemplo, a efetiva participação de mulheres negras reivindicando seus espaços de atuação e destacando o feminismo sob o seu ponto de vista, de diferentes condições sociais e étnicas. Isso pode ser observado no texto *Diferencia, diversidad, diferenciación*, de Avtar Brah (2009), que analisa o contexto social pós-colonial na metrópole Britânica dos anos 70 e demonstra a pouca, ou nenhuma, preocupação da academia em discutir as relações de exploração generalizada do trabalho, o racismo existente nas políticas e práticas culturais brancas estatais e a racialização da subjetividade negra, no tocante específico ao período posterior à perda do império e às particularidades das mulheres negras dentro do movimento feminista.

Avtar Brah (2009) utiliza como exemplo a metrópole Britânica dos anos 70, como pano de fundo para uma discussão que, segundo ela, pode ser incorporada, questionada e debatida em várias situações, países e localidades, inclusive no Brasil: a opressão de mulheres negras por mulheres brancas dentro do feminismo e a importância de uma separação dessas duas “classes”, para uma efetiva visualização do feminismo negro e a conquista de seus objetivos principais: a luta contra o racismo, sexismo, patriarcalismo, o que na percepção da autora seria fundamental.

A autora, em seu texto, reforça a necessidade da “separação” dos movimentos. A partir da publicação do artigo produzido por Hazel Carby intitulado *White Women Listen*, no qual as escritoras feministas brancas passaram a rever alguns de seus questionamentos, sobre família, reprodução e patriarcado. Reformulando esses tópicos, passaram a utilizar a palavra patriarcal para designar as relações de subordinação das mulheres. Segundo a autora Avtar Brah, a substituição na escrita, de uma palavra por outra, em nada altera a forma como a mulher é subjetivada dentro das relações de poder, sejam elas relações patriarcais ou patriarcal. Para Avtar Brah, é necessário ir além da escrita, buscar formas, meios, ações que contemplem e busquem novas discussões e entendimento, proporcionando a visualização das mulheres negras dentro do movimento feminista.

Apesar da crítica realizada, Avtar Brah afirma a necessidade de compreender sobre qual patriarcal, ou estruturas patriarcais e sua carga de significados, os movimentos estão lutando contra. Segundo a feminista, há divergências nas lutas entre o feminismo branco e o negro, onde o primeiro, ao discutir gênero, não o faz a partir do viés da classe social, o que o

segundo feminismo acredita ser imprescindível. Assim a autora partilha das ideias de Stuart Hall (1980) e Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1985), os quais versam sobre a necessidade de se analisar a questão do racismo sobre vários prismas, mas principalmente sobre gênero, raça e mobilização política.

Além de Avtar Brah, as autoras Kum Bhavnani y Margaret Coulson, em seu livro *Otras Inapropiables: Feminismos desde Las Fronteras* (2004), discutem a importância da separação do movimento feminista, entre mulheres negras e mulheres brancas. Segundo elas, é inegável o racismo por parte do movimento branco, para com o movimento negro. Dessa forma podemos concluir, em parte, que o fato de serem mulheres não as unem em um mesmo objetivo comum, mas ao contrário, o mesmo palco do movimento de mulheres que as une, as separa, pois o movimento negro possui como fundamento central na sua política, a luta contra o racismo, sexismo, classismo, enquanto que o feminismo branco, no geral, batalha por outras instâncias que, muitas vezes, não essas. As autoras não se opõem que mulheres negras e brancas trabalhem juntas, para a criação de uma teoria e uma prática feminista antirracista. Mas, elas advertem a importância de questionar a diferença existente na posição que cada grupo irá assumir dentro das representações desses discursos e as práticas do feminismo. Isso nos leva a entender que as relações de poder extrapolam as relações homem-mulher ou as formas binárias de construção social.

Podemos notar, a partir da crítica dessas autoras ao feminismo, que as discussões empreendidas em torno da emancipação feminina, dos conceitos de gênero e sexo, apenas contemplam uma pequena parcela dessas mulheres, ou seja, ainda se encontra centralizada nas questões sociais das mulheres brancas e de classe média e que os movimentos feministas, em suas três “ondas”, ainda não abarcam a todas inscritas sob a marca mulher. Dentre elas, as lésbicas.<sup>22</sup> Não buscamos aqui encerrar as discussões e embates existentes no interior do movimento feminista. Mas, ao trazer o tema queremos destacar que esse espaço social também vivencia as tensões correntes das lutas sociais por legitimidade político-social.

No caso específico do movimento lesbofeminista, sua luta não limitou ao campo do reconhecimento do direito político ou configuração da cidadania como se caracterizou o movimento sufragista. Semelhantes às mulheres negras, as lésbicas durante décadas se viram obrigadas a ressignificar os discursos, no geral patológicos, que buscavam na Ciência a legitimidade de controle sobre seus corpos. Ainda que não seja a questão central a ser tratada nesta dissertação, pensamos que seja importante um panorama sobre as formas como a

---

<sup>22</sup> A discussão será retomada no subcapítulo seguinte no qual abordaremos uma discussão com maior propriedade sobre o lesbofeminismo.

Ciência hegemônica representou a lésbica.

### **Redes de significados e saberes: conflitos em torno da categoria “lésbica”**

A *Belle Époque* foi o marco introdutório do desenvolvimento tecnológico, cultural e industrial; o telefone, o cinema e o automóvel foram alguns dos elementos que modificaram o cenário social brasileiro do início do século XX. Ao importar da Europa novos arranjos políticos, econômicos e sociais, o Brasil, aos poucos, modificou os hábitos e costumes de brasileiros/as. A partir desse modelo social, normas se alteraram, tanto nos espaços públicos como nos espaços privados. Os sujeitos passaram a agir sobre vários prismas, inclusive nas formas de se vestir, de comer, de trabalhar e se comportar socialmente; passando a adotar posturas correspondentes ao sexo, sinalizadas pelos seus respectivos gêneros biológicos. A mulher, nesse contexto histórico, é a figura representativa de uma feminilidade doce, sensível, dotada de fragilidade e predestinada a ser mãe, esposa e dona do lar, devido a sua sensibilidade e amabilidade. Em contrapartida, o homem se constituía como símbolo de uma masculinidade advinda de uma natureza forte e imponente, ele torna-se o representante da força e da virilidade, enfim, o responsável pela família, logo, o provedor da mesma.

Como forma de organização desta nova época, ações e restrições foram postas e/ou mesmo impostas pelo modismo. A sexualidade foi o principal alvo desses cuidados. Segundo Michel Foucault (2014), foi a partir do século XVIII que o sexo e a sexualidade adquiriram um importante foco na vida dos indivíduos, pois já não mais eram vistos como algo secreto, mas sim como algo falado, dito, os quais encontravam objetivos claros: ser controlado e ainda, ser corrigido caso fugisse às regras vigentes. Esses conhecimentos sobre o sexo e a sexualidade, “se dispuseram de inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas” (MICHEL FOUCAULT, 2014, p.33), que objetiva permitir que “constitui-se em uma aparelhagem de produção discursiva sobre o sexo, cada vez mais discursos suscetíveis de funcionar e de adquirir em efeito” (MICHEL FOUCAULT, 2014, p.26), regulação, cuidado e controle na vida cotidiana dos sujeitos.

Os espaços utilizados para a “transformação” da conduta moral e social dos sujeitos foram; entre tantos, a igreja, a família e a escola. Esses dispositivos institucionais passaram a exigir, pelo discurso, dos/nos sujeitos a ordem natural dos desejos; ou seja, a manutenção da heterossexualidade como uma norma estabelecida. Assim, as pessoas que não corresponderam a essa regra social, acabaram servindo de referência a estudo, e a partir do qual, receberam as mais diversas conceituações no que se refere as suas identidades. No século XIX, como forma

de regularizar o estudo sobre a sexualidade, homossexualismo<sup>23</sup>, ou inversão<sup>24</sup>, e potencializá-lo, foi criada conforme nos enuncia Michel Foucault (1999): a *Scientia Sexualis*.

Como se tornou um estudo muito amplo e complexo, a *Scientia Sexualis* ganhou ramificações, e uma dessas nos chama a atenção, que é a *Sexologia Forense*. (MICHEL FOUCAULT, 1999). Esse ramo da ciência possuía como objetivo aprofundar os estudos vindos da Europa e diagnosticar com maiores precisões as causas do homossexualismo e da inversão, e, por conseguinte prescrever a cura de forma precisa para ambas as doenças.

Sabemos que o alvo para essas regulações, controles e até mesmo de cura, ainda que os homens tenham sofrido essas práticas, foram nos corpos das mulheres que mais fortemente foram investidas as práticas de conduta social e cura. Esse corpo foi assujeitado, marcado e aprisionado dentro daquilo que se entendia que deveria corresponder a fôrma social, seguindo os modelos estabelecidos como normais, as quais mulheres deveriam adequar-se. Isso porque, segundo MICHEL FOUCAULT, 1989, *apud* MARLON SILVEIRA, 2015, p.26

tal investimento sobre os corpos dos/das sujeitos/as passaria antes pela produção de saberes específicos destinados a constituir, não apenas o homem e a mulher, sujeitos/as responsáveis pela ordem e o progresso, mas também os corpos dos/as sujeitos/as que fugiam dos conceitos pré-estabelecidos a partir do sexo biológico, numa tentativa de governo.

Fugir, buscar outros caminhos, descobrir novas rotas para aplicar em si o governo, era, aos olhares científicos, a constatação de uma enfermidade perversa, a qual necessitava de uma cura. A ciência dispensou as vozes e se apropriou das vontades ao medicamentar e tratar inúmeras mulheres contra o mal da inversão.

Para Norma Mogrovejo (2000), esse governo de corpos e desejos, ocorreu a partir do século XIX, quando a medicina passou de seu conhecimento sobre as enfermidades para o conhecimento daquilo que seria, “el conocimiento de las reglas de discriminación entre lo normal y lo patológico. Y en la desviación de la norma, el lesbianismo se convierte en enfermedad, que lo aísla, le impone un retorno a la normalidad” (NORMA MOGROVEJO, 2000, p. 29). Deste modo, o desejo e o relacionamento se transformaram em fala, discurso, o que faz com que essa patologia adquira um nome: lesbianismo.

---

<sup>23</sup> O uso do prefixo *ismo* utilizada no final das palavras homossexualismo e lesbianismo justificam-se por ser primeiramente desta forma que era mencionada a homossexualidade e a lesbianidade, antes da retirada do livro das doenças mentais.

<sup>24</sup> Denominação dada, no período, a mulheres que se relacionavam de forma afetivo-sexual com outras mulheres.

Segundo Mogrovejo(2000), essa “doença” era variável, pois se assumiam vários diagnósticos e cada um referenciava a uma área específica, em que citamos a psicológica. A fim de buscar o retorno da “normalidade” nas mulheres, se supunha emergente distinguir e/ou definir o que era uma relação heterossexual e uma não heterossexual, o que era “normal” e o que não era “normal”, o que era ser homem e o que era ser mulher.

A medicina, a psiquiatria e os teóricos da época tomaram cada vez mais direito e poder para estabelecer características, atos ou sintomas que poderiam corresponder à “doença lesbianismo”. A partir disso, um movimento mundial de estudos e pesquisas foi implantado. Para fomentar a discussão a cerca dos “mecanismos da doença”, apresentaremos a seguir alguns profissionais que voltaram sua atenção para “o tratamento e a cura dessa patologia”.

Em 1869, Karl Westphald, psiquiatra de Berlim, concluiu que o lesbianismo era uma “anormalidade congênita, ou seja, uma má formação congênita que podia ser definida como defeito na constituição de algum órgão, ou conjunto de órgãos, que determinava uma anomalia morfológica presente no nascimento” (NORMA MOGROVEJO, 2004, p.12). Alguns anos mais tarde, em 1887, conforme Norma Mogrovejo (2004), o médico Paul Moreau, utiliza o termo “aberração” para definir a inversão, e ainda acrescenta, definindo-a como;

[...] um vício vergonhoso que a antiga Lesbos deixou ligado as sociedades modernas: as relações carnis entre mulheres, esses amores insensatos que alguns autores modernos de modo que não há dificuldade de descrever, inclusive de glorificar. Essas paixões, como todas as demais, podem revestir em um caráter patológico, dar lugar a um autêntico delírio parcial limitado ao genital. (NORMA MOGROVEJO, 2004, p.13)

Anteriormente a essa afirmativa de Moreau, Richard Kraff-Ebing, em 1886, já havia apresentado argumentos sobre o que ele chamava de “doença”. Segundo ele, a inversão, era uma psicopatia sexual, que pode ser advinda de duas formas: da forma inata, aquela que nasce com a pessoa, ou da forma adquirida aquela que ocorre através da masturbação, da falta de relações heterossexuais ou da sedução por lésbicas inatas. O teórico, ao significar a psicopatia, recomenda às famílias uma maior atenção para com as filhas e/ou entes femininos. Ele, ainda, adverte que o lesbianismo é um mal perverso que se opunha aos objetivos da natureza, ou seja, não tem finalidade com a procriação. (NORMA MOGROVEJO, 2004, p.15).

Em 1893, Julien Chevalier expandiu os conhecimentos de Richard Kraff-Ebing ao afirmar que o lesbianismo era o resultado de doenças congênitas, mas que também era

influenciada por fatores adquiridos socialmente. Desta forma, Chevalier apresenta quatro fatores sociológicos que, segundo ele, promovem e/ou manifestam o lesbianismo: o safismo por prazer, o safismo profissional, o safismo por necessidade e o safismo por medo. No ano de 1899, Cesare Lombroso se fez cúmplice às hipóteses de Chevalier sobre lesbianismo, no que se refere às implicações sociais. Para fomentar as discussões, ele aponta que a inversão é própria e estimulada pelas inúmeras prostitutas que existiam nesse período. A partir desta premissa, Cesare Lombroso inicia um estudo com lésbicas prostitutas internadas em manicômios criminais, com a finalidade de buscar uma resposta ao problema/doença lesbianismo.

Ainda por esse viés patológico, Ivan Bloch em 1909, buscou alertar “mulheres saudáveis”, no contexto histórico, heterossexuais, sobre a necessidade de evitar o contato com lésbicas, pois ele tinha por objetivo inviabilizar a contaminação. Em tempos mais avançados, o estudioso Leonardo Bianchini em 1915, definiu lésbica não como uma doença, mas sim como uma mulher de útero infantil e frígida. Esse diagnóstico, segundo Bianchini, era resultado de algum trauma psíquico proveniente de alguma frustração com o corpo.

O médico Nicolas Pende, em meados de 1912, apresenta sua contribuição no que concerne ao lesbianismo. Para ele, o lesbianismo, nada mais é do que partes do corpo da mulher que não foram desenvolvidas e que desencadearam uma série de causas que culminaram em sentir atração e desejo por outras mulheres e não por homens. Não podemos nos esquecer, ainda, do fundador da psicanálise Sigmund Freud. Ele também desenvolveu argumentos para significar o lesbianismo. Para Freud, o lesbianismo se configura como uma doença de origem psíquica, a qual a mulher, após perceber a falta de um pênis, acaba por romper seu amor pela mãe. Contudo, a lésbica não abandona o sentimento de desejo e seu amor por mulheres. (NORMA MOGROVEJO, 2004).

Entre os estudiosos brasileiros, o lesbianismo também era considerado uma patologia. O médico legista, Afrânio Peixoto, formado em medicina em Salvador no ano de 1897, se tornou respeitado e conceituado na primeira metade do século XX no Brasil, em função de seus trabalhos desenvolvidos na área da medicina, por sua atuação como professor, escritor e jurista. Sua contribuição para/com este trabalho vem através do livro “Sexologia Forense” (1934). Nele, Afrânio Peixoto afirma que;

A inversão sexual feminina é mais inconsciente do que consciente, é muito vulgar: manifesta-se nos colégios, pensionatos, escolas, conventos e até na prostituição, pelas amizades estreitas, ciúmes, dedicações e até crimes, de que são capazes umas pelas outras até sem desconfiarem de uma

inclinação homossexual; só uma minoria chega aos atos que declaram a inversão. (AFRÂNIO PEIXOTO, 1934, p. 161-163).

O médico propõe às mulheres com inclinação ao lesbianismo, um tratamento e não uma punição. Assim, seriam aplicadas medidas que poderiam e deveriam, segundo ele, ser tomadas a fim de evitar tais desvios. Ele inspirado pelo livro *Inversão Sexual* (ELLIS, 1932), entendia que a relação entre meninas confinadas poderia desenvolver paixões mútuas, em exemplo;

[...] as amizades ardentes que as meninas criam nas escolas e nos pensionatos, entre si e com as mestras, constituem assunto de interesse psicológico considerável e grande valor prático. Esses amores infantis, meio termo entre a amizade e a paixão sexual, encontram-se em todos os países onde as meninas são colocadas juntas para a instrução, e os sintomas são regularmente uniformes, ainda que variando de intensidade e de caráter, segundo os tempos e os lugares, tomando, às vezes, forma epidêmica. ( ELLIS, 1932, p. 134).

Com este entendimento, outro médico importante no cenário brasileiro, quanto ao diagnóstico e cura do lesbianismo foi Leonídio Ribeiro, formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1916, trabalhou como médico legista na cidade do Rio de Janeiro. Ribeiro é considerado um dos discípulos de Afrânio Peixoto, assim, influenciado por suas pesquisas, desenvolveu alguns estudos a respeito da homossexualidade. Leonídio Ribeiro, a partir de seus estudos, tentou provar a ligação entre desequilíbrio hormonal e homossexualidade, após um estudo realizado em 195 homossexuais masculinos amplia e define a homossexualidade como:

[...] o conjunto de modificações das tendências afetivas e dos gostos íntimos de certas pessoas de constituição especial e que manifestam preferência por indivíduos do mesmo sexo, de forma latente ou declarada, por intenções, gestos, palavras, atitudes ou atos, de modo ativo, passivo ou ambivalente. (LEONÍDIO RIBEIRO, 1975, p. 90).

Diferente deste médico e dos demais, a primeira mulher que trouxe à tona os estudos sobre homossexualidade feminina no Brasil foi Iraci Doyle. Ela apresenta em sua tese de doutorado, *Contribuição ao Estudo da Homossexualidade Feminina* (1956), o lesbianismo como um fator psicológico, e a “cura” para este mal seria a maior independência feminina rompendo com uma passividade inerente ao sexo feminino.

Os discursos de médicos, psiquiatras e estudiosos, no tocante ao lesbianismo até aqui

descritos, nos fazem constatar que embora se assumam divergências quanto à origem do problema, lesbianismo/ inversão, todos significam a relação afetivo-sexual de uma mulher com outra como uma patologia/doença; e, como tal, necessita de uma cura. Os argumentos elencados pelos teóricos de que o problema e resultado de fatores de ordem social, orgânica, endócrina e psicológica, se tornam inquestionáveis, isso porque eles se ancoram no poder instituído pelas profissões de prestígio que lhes conferem a verdade absoluta.

Conforme Norma Mogrovejo (2004), “todas essas teorias sobre a patologização da homossexualidade feminina fazem com que as mulheres se patologizem, sofrendo com uma falta ou uma negação de identidade, entrando em conflito com o seu próprio ser feminino” (NORMA MOGROVEJO, 2004, p.45). O sentimento de doença se ampliou quando surgiu o discurso da “construção masculina do lesbianismo, a qual foi realizada por chefes de polícia, médicos, higienistas e juristas. Esse discurso foi recoberto por imagens e metáforas assustadoras” (NADIA NOGUEIRA, 2005, p. 12), o discurso proporcionado pela linguagem adquiriu, através do poder, status de verdade que distinguiu, marcou e diagnosticou muitas mulheres como enfermas.

A identidade das lésbicas vem sendo restaurada desde 1973, quando a inversão/lesbianismo foi retirada do livro das doenças mentais. Hoje, as mulheres não contentes com essa designação de enfermas, vêm buscando seus espaços e principalmente o domínio de seus próprios corpos através dos movimentos de lutas e reações. O propósito é remover as marcas históricas delegadas aos seus corpos, utilizando como recursos outros processos de estudos e outros fatores sociais, dentre eles os movimentos coletivos que tem por objetivo visibilizar as mulheres de forma que as conduza a sua inegável autonomia.

### **A todo vapor: o fervilhar social e cultural dos anos 1960 e o lesbofeminismo**

A efervescência cultural, causada pelos Movimentos e Estudos Feministas, culminou também com a efervescência dos Estudos Culturais, que acabaram indo ao encontro da revolução sexual iniciada nos anos 1960. Esses movimentos e a busca por respostas permitiram que as mulheres ampliassem os estudos sobre o corpo, desejo, sexualidade, maternidade, patriarcado, entre outros, ampliando o corpus teórico da discussão inicial, que agia sobre o prisma da independência financeira, do trabalho e da educação.

Entretanto, a pouca visibilidade lésbica dentro do movimento feminista persistia e a luta pelos seus direitos ainda não eram (são) satisfatórios. Assim, o lesbianismo como movimento social surgido no final dos anos 60, ocorreu paralelo à segunda “onda” do feminismo, o qual possuía como marco inicial a revolução de Stonewall, em 28 de junho de

1969. (JULES FALQUET, 2014).

Cansados da repressão protagonizada pela polícia do estado de Nova Iorque, gays, lésbicas, travestis e todos aqueles que frequentavam o bar chamado Stonewall Inn, resolveram não mais se calar diante de tanta violência e iniciaram uma grande rebelião. Eles/as enfrentaram a polícia em defesa do movimento, iniciando embates físicos, a fim de resistir à violência. Esse talvez tenha sido um dos primeiros marcos das diversas lutas protagonizadas pelas lésbicas ao processo de desenvolvimento e busca de seus próprios objetivos: maior visibilidade e direito a liberdade sexual.

A primeira expressão que iniciou a revolução e processos de reflexões nesse período foi cunhada em meados dos anos 1970, por Charlotte Bunch: “o pessoal é político”. Este momento é crucial para a ampliação dos sentidos atribuídos a “lesbianidade”. Antes limitada às dimensões sexuais, ela passa a ser entendida como uma posição política de enfrentamento à dominação e ao poder patriarcal. Assim, a mulher, ao assumir a sua lesbianidade, não estava apenas alcançando a sua independência sexual e/ou protagonismo frente ao do falo, segundo Norma Mogrovejo (2004), ela estava desafiando e rompendo um sistema político estabelecido de ordenações masculinas.

Após iniciada a discussão por Charlotte Bunch, Caterine Mackinnon nos anos 1970, amplia a discussão e afirma que as relações de subordinação não apenas localizavam-se nas relações sexuais, elas são ainda mais amplas e encontravam-se na divisão do trabalho, nas relações sociais e no sistema político implantado socioculturalmente. Através dessa estrutura, destina-se o sujeito designado como mulher e a suas restrições em várias instâncias culturais, sociais e educativas. Dessa forma, ela também propõe, assim como Charlotte Bunch, a destituição do patriarcado e a autonomia da lésbica.

Adrienne Rich, no final dos anos 70, nos Estados Unidos, destacou-se por ressaltar que a heterossexualidade é obrigatória e estabelecida por uma norma social que assim se impõe, construindo uma invisibilidade dos desejos e autonomias lésbicos (JULES FALQUET, 2009, p. 13). Para além disso, essa autora afirma que não existe uma heterossexualidade compulsória, ela é fruto de uma criação social, que define, a partir de seu social, homens e mulheres e assim estabelece o patriarcado e todas as correlações inerentes a esse sistema. Esse *continuum* de opressões que estabelecem a heterossexualidade como norma sexual e com isso ela busca a rejeição da definição de uma forma de sexualidade.

Monique Wittig (2006), no seu famoso artigo “*No se nace mujer*”, compreende a lesbianidade como opção política em detrimento de uma opção sexual que desestabiliza a ordenação heteronormativa. Nesse artigo, ela propõe deslocar a identidade lésbica da

dimensão meramente sexual e alocá-la no cenário político-social, desestruturando a lógica patriarcal dominante. Para Monique Wittig ser “lésbica” não significa necessariamente apenas sentir atração e desejo sexual por outra mulher. Para a autora, é recusar-se a ser o objeto de desejo e posse do homem. É reivindicar sua subjetividade fora de uma relação na qual ela é sempre passiva. Ao fazer isso ela está declarando o rompimento de um cenário social posto, desestruturando uma sociedade patriarcal, androcêntrica e assimétrica. As lésbicas, para Wittig, não alimentam as relações de poder e de dominação masculina, mas sim, destituem a lógica patriarcal na qual elas são incorporadas.

Monique Wittig, assim como Adrienne Rich, compreendem que o que constitui uma mulher é a sua relação social com um homem e as obrigações sociais, culturais e econômicas a qual ela fica designada: filhos, dependência econômica, tarefas domésticas e sexuais (JULES FALQUET, 2009). Ambas denunciam que o sistema que está em voga nessas relações é o poder e o que age como dispositivo são: violência física, psíquica, política e ideológica. Essas características marcam a heterossexualidade compulsória como uma inclinação sexual, social e natural dos seres humanos (JULES FALQUET, 2009).

Monique Wittig aprofunda a discussão teórica e conclui que esse poder que sujeita mulheres a uma vida social heterocentrada é o mesmo que destitui a lésbica de qualquer representação ou papel social. Segundo ela, “a linguagem é um campo político importante, porque ela traz um entrelaçamento de poderes, pois há uma multiplicidade de linguagens que produzem constantemente um efeito de realidade social” (MONIQUE WITTIG, 2006, p. 47). A mulher, para ser socialmente aceita, deve responder a uma constância de criações linguísticas definidoras: esposa, mãe, dona do lar. Assim como Monique Wittig (2006), Teresa de Lauteris (2000), entende que as lésbicas não se configuram como mulher conservadora (dona do lar, mãe, esposa...), portanto, ela não existe e isso é causado pelo “pensamento heterossexual, que é incapaz de conceber uma cultura, uma sociedade em que a heterossexualidade não ordene as relações humanas e toda a produção de conceitos” (MONIQUE WITTIG, 2006, p. 47).

Todas as discussões, inicialmente influenciadas pelas autoras mencionadas, irão afirmar que a lesbianidade é uma posição política, de rompimento daquilo que denomina uma mulher na estrutura social patriarcal. Segundo Teresa de Lauteris (2000), todo esse discurso é fruto “de um processo de luta e interpretação, de ‘tradução’, ‘destradução’ e ‘retração’[...]; uma reescrita do eu em relação a uma nova sociedade, da história e da cultura” (DANIELA BATISTA, 2014. p.25). Todas essas discussões acabam por culminar na criação de uma nova categoria de estudos denominado como lesbofeminismo.

O lesbofeminismo, movimento iniciado em meados dos anos 1970, surgiu com uma proposta teórica a partir do pensamento crítico suscitado por escritoras como Monique Wittig, Adrienne Rich, Charlotte Bunch, dentre outras. As autoras propõem que o entendimento sobre lesbianidade seja alocado em um movimento político e não apenas preferência ou prática sexual. A partir desse entendimento, as teóricas propõem a desestabilização do entendimento de que a heterossexualidade é compulsória. Ainda segundo elas, o treinamento para a heterossexualidade é constante e ocorre mesmo antes do nascimento. Isso é ocasionado pelo sistema patriarcal que sustenta e regula esse modo de criação e de vivências do feminino ou masculino.

O movimento lesbofeminista adquiriu maior expressividade no final dos anos 1970, a partir do movimento lésbico de Abya Yala, localizado no México, o qual utiliza esse termo que significa alma desenvolvida. A proposta, por utilizar este nome, adquire significado, quando lésbicas propõem o entendimento de que seus corpos e suas mentes são livres para escolherem o que fazer com eles, para eles e a partir deles.

O movimento tornou-se um dos mais importantes impulsionadores da discussão sobre lesbianidades. Buscou agregar juntamente as discussões em um primeiro evento realizado no ano de 1987 no México, o chamado, *Lesbian Encontro Feminista*, que criticava as formas de tratamento e regulação dos corpos, atitudes e vivências a respeito de mulheres que sofrem críticas por serem gordas, negras, velhas, entre outros.

Propunha assim, uma “proposta transformadora e revolucionária das relações de opressão e subordinação que se exerce sobre todas as mulheres”<sup>25</sup>. Esses estudos ganham força a partir dos anos 1990, devido a intensos debates e discussões, ocorridos com o fortalecimento institucional do feminismo. Isso pode ser verificado nos inúmeros encontros, tais como em seminários, eventos internacionais e grupos, onde se possibilitaram que

o corpo e a sexualidade passaram a ser centrais para a política e ele permitiu, além de questionar o caráter heterocentrado do feminismo, abrir novas brechas para o feminismo tanto como teoria social, quanto como prática política. Sua força política é evidenciar a heterossexualidade como sistema político, opressora em relação às mulheres e à potencialidade do lesbianismo para nossa liberdade e autonomia<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> Citação extraída do site:

[http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod\\_noticia=9262&cod\\_canal=41](http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod_noticia=9262&cod_canal=41). O qual não se encontrará nas referências devido as poucas informações sobre o texto.

<sup>26</sup> Citação retirada do site:

[http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod\\_noticia=9262&cod\\_canal=41](http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod_noticia=9262&cod_canal=41). O qual não se encontrará nas referências devido as poucas informações sobre o texto.

Atualmente, as discussões citadas acima ganham força a partir dos escritos de Norma Mogrovejo (2004), o qual se destacam na América Latina devido as suas investigações. Norma Mogrovejo propõe reflexões teóricas a respeito da destituição das representações sociais que constituem o indivíduo caracterizado como “mulher”. Além disso, ela reconhece a necessidade de práticas políticas e sociais que destituem a violência, entendidas na presente investigação como física, psicológica e patrimonial, vivida por lésbicas.

Para Norma Mogrovejo (2004), os discursos produzidos acerca da lesbianidade são/foram constituídos e atravessados por marcas sociais que buscavam defini-la, usando, para isso, artifícios como a linguagem e as instâncias educativas. Essas ações criam e definem artifícios, restritivos a normas adequadas a cada indivíduo, criando ações, representações e restrições simbólicas daquilo que não é tido como correspondente a cada gênero. Segundo a autora, que pactua do entendimento de Teresa de Lauretis (2000): a lesbianidade é uma ação efetuada no coração de um conjunto complexo e assentado em uma decisão livre: nenhum destino sexual governa a vida de seus indivíduos, Norma Mogrovejo (2009) ainda afirma

la sexualidad entendida como práctica erótica y como postura política, es decir como un paradigma social que no solamente tiene que ver con la relación amorosa, sino que descubre los intrincados dispositivos de control que sobre ella se asientan y las posibilidades de resistencia que proyecta, o lo que se ha denominado la sexo-política, es un planteamiento que convierte al lesbianismo en asunto político (s/p).<sup>27</sup>

Quanto a isso, podemos compreender que a antropóloga peruana destaca a importância de um caráter político e social que discuta as situações políticas da lesbianidade e, com isso, de forma mais ampla, a das mulheres. Sua intenção, como já sinalizado inúmeras vezes nesse texto, objetiva destacar o caráter de identidade política, onde se propõem uma “dimensión política pública, dar una existencia pública al amor entre mujeres definido ahora como relación social<sup>28</sup>”.

Judith Butler (2003), entende que cunhar uma identidade, seja ela política, social ou econômica, restringe e fixa algo como natural. A problemática em definir algo fica estabelecido naquilo que chama de *representação*<sup>29</sup>. Vale destacar que a representação nada mais é que sistemas simbólicos “político e linguístico [que] estabelecem, a priori, o critério segundo o qual os próprios sujeitos são formados e representados (JUDITH BUTLER, 2003).

---

<sup>27</sup> Citação retira do blog da autora: <http://normamogrovejo.blogspot.com.br/2009/07/la-lesbiana-no-nace-elige-serlo.html?view=mosaic>. Acesso dia 07 /01/ 2015 as 15:25. Ressaltamos que essa referencia não se encontrará nas referencias devido as poucas informação sobre o texto.

<sup>28</sup> Idem

<sup>29</sup> Grifo da autora.

Judith Butler (2003) não discorda da necessidade de uma visualização da lesbianidade, seja ela nos âmbitos sociais, públicos ou até mesmo na luta política. A discussão da autora centra-se na tentativa de refletir sobre a necessidade dessas relações fora das nomenclaturas e designações. Isso porque, segundo ela, acabam por gerar apenas reflexos, representações daquilo que de fato é lesbianidade: amor entre mulheres, desejos entre mulheres ou alianças teóricas e sociais na luta pela eliminação do patriarcado. Nesse sentido, pouco eficaz na destituição das redes que alimentam e retroalimentam as hierarquias e relações assimétricas sexuais socioculturalmente definidas.

Tania Nawarro-Swain (2004) nos diz que não podemos representar aquilo que é apenas um modo de ser e estar. Segundo ela, o lesbianismo não existe. O que existe são as representações marcadas ao longo do tempo que buscam descrever, de forma torpe, aquilo que é um modo de viver, “de uma busca e de um conhecimento do próprio corpo que é utilizado no prazer de outrem e de si mesmo” (TANIA NAWARRO-SWAIN, 2004, p.86.).

Dessa forma, defendemos, balizados nos estudos lesbofeministas ao longo deste subcapítulo, a compreensão político-epistemológica da lesbianidade. Não estamos defendendo uma ideia ou representação, a priori, à experiência das lesbianidades. Em outras palavras, não existe uma lésbica que antecede a experiência performática produzida pela mulher. O que existe no imaginário social são representações daquilo que foi se definindo ao longo do tempo como sendo as lesbianidades.

### **Movimentos sociais e políticos: o protagonismo de lésbicas no Brasil**

A partir do desenvolvimento do lesbofeminismo, importantes eventos, congressos e ações vem repercutindo o protagonismo de lésbicas em torno da autonomia, visibilidade e conquista de direitos ao longo da História dos movimentos sociais no Brasil. As organizações lésbicas, predominantemente feministas, surgidas no final dos anos 1970, “começaram a marcar presença e visibilidade no primeiro grupo de afirmação homossexual do país, o Somos<sup>30</sup> situado na cidade de São Paulo<sup>31</sup>” conforme Marcos Melo (2013).

Nos anos 1980, a partir do grupo de lésbicas desenvolvido dentro do “Somos”, que se constituiu o primeiro grupo somente de lésbicas no Brasil, o qual foi denominado de Lésbico-Feminista ou simplesmente conhecido pelas iniciais LF (MARCOS MELO, 2013). Segundo Patrícia Lessa (2007, *apud* MARCOS MELO, 2013, p.71), a separação do grupo de lésbicas do Somos, ocorreu devido a necessidade de um [...] “desejo de absoluta ruptura, mas

---

<sup>25</sup> SOMOS – Movimento de Ação pela cidadania LGBTTs de Araras – São Paulo.

sim o desejo de as lesbianas redefinirem a relação com eles sobre bases mais igualitárias, trabalhando para a conquista da sua visibilidade social” (PATRÍCIA LESSA, 2007, p.94).

A criação do Lésbico-feminista com a separação do grupo Somos não atenuou as propostas, convergentes e divergentes, existentes entre as lésbicas. As propostas de ações, em perspectiva política, acabaram por tornar incompatíveis com outros objetivos existentes dentro do próprio coletivo. Com isso, o grupo necessitou de novas redefinições e, no final da década de 80, o LF dividiu-se em dois grupos: “alguns saem da militância, outras ocupam diferentes espaços de organização coletiva, espaços de natureza feminista e/ou espaços de natureza lésbica ou outros movimentos” (MARCOS MELO, 2013, p.95)

As lésbicas que desejaram por consolidar uma militância, em 1981, fundaram o Grupo Ação Lésbica Feminista (GALF), que se estendeu até o ano de 1989. O surgimento do jornal homossexual “Lampião na Esquina”, em 1978, no Rio de Janeiro, trouxe em uma de suas matérias, reflexões sobre lesbianidade, intitulada “Nós também estamos aí” e dirige sua análise não mais para as ordenações de psicólogos sob o viés de doença, tampouco a diagnósticos de psiquiatras, mas reflexões das próprias lésbicas sobre seus direitos, autonomia e visibilidade. O jornal impulsionou o movimento lésbico, o que permitiu que em 1981, fosse publicada a pioneira das publicações lésbicas brasileira: “Chana com Chana”.

Segundo Regina Facchini (2008), é a partir dos anos 90 que as lésbicas passaram a adquirir maior notoriedade e destaque político no movimento social mais amplo de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais - LGBTTs<sup>32</sup>. Segundo a autora,

[...] o movimento de lésbicas ganha visibilidade com o reflorescimento do movimento, que se dá após as primeiras iniciativas governamentais de combate à epidemia de Aids e o estabelecimento de parcerias entre movimento homossexual e Estado, e o processo de segmentação de identidades coletivas em seu interior” (2008, p. 27).

A partir disso, Marcos Melo (2013), destaca que “assim como para outros segmentos do movimento LGBTTs, a epidemia do HIV/AIDS promoveu uma aproximação entre lésbicas ativistas e o Estado, o que gerou não apenas o fomento de políticas públicas de combate à doença, mas também a formação de novas lideranças através da promoção de eventos” (MARCOS MELO, 2013, p.4). Quanto a isso, Guilherme Almeida (2010), ressalta que

a partir da década de 1990, tornou-se possível ao movimento de lésbicas e bissexuais, a obtenção de fomento internacional e, sobretudo, a produção de uma estratégica interlocução com o Estado,

---

<sup>32</sup> LGBTTs, é a sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e o 's' se refere aos simpatizantes.

via Ministério da Saúde e secretarias estaduais e municipais de saúde, em projetos de combate ao HIV/Aids. Especialmente o diálogo com o Programa Nacional de Combate à Aids, iniciado ainda na década de 1980, foi descrito pelas próprias ativistas do movimento de lésbicas e bissexuais como estratégico (2010, p.89).

A partir desses diálogos estabelecidos, foi organizado o I Seminário Nacional de Lésbicas (SENALE) em 29 de agosto, dia nacional da visibilidade lésbica, em 1996, na cidade do Rio de Janeiro. O evento foi criado enquanto um espaço social que objetivava “dar visibilidade e fortalecer a organização das lésbicas no Brasil, debatendo temas de interesse como sexualidade, saúde, combate a violência, diversidade, entre outras<sup>33</sup>”. Segundo Guilherme Almeida (2010),

[...] o primeiro SENALE foi um marco fundamental na história do movimento, pois nele as lideranças começaram a esboçar um discurso comum e criou-se um campo de luta por uma política de saúde sexual para lésbicas e bissexuais, até então inédito no Brasil. Este campo de discussão foi desencadeado, mesmo na ausência de uma literatura científica nacional que legitimasse cientificamente a afirmação da vulnerabilidade lésbica. Para afirmá-la, as ativistas pautaram-se na própria experiência de militância e nos relatos de vivências, coletados em oficinas de discussão e prevenção de DST (2010, p.89).

A importância e o destaque atribuídos a esse primeiro evento permitiram que novas ações, ao longo da década de 90 e 2000, fossem empreendidas em prol da luta lésbica. Eventos como o SENALE, seminários, congressos, fóruns, atividades culturais e caminhadas, agregavam cada vez mais lésbicas ao longo dos anos. Os eventos acabaram por funcionar como elo, articuladores e mobilizadores do ativismo de lésbicas que buscavam afirmar suas identidades e lutas pelos direitos civis.

As condições políticas, proporcionadas pela mobilização das lésbicas organizadas nos movimentos sociais, possibilitaram que em 2003 fosse fundado, no III Fórum Social Mundial, na cidade de Porto Alegre- RS, a Liga Brasileira de Lésbicas (LBL).

A LBL, “enquanto instância de empoderamento e mobilização social, nacional e internacional das lésbicas, foi criada por mulheres lésbicas, [...], que ousaram e ousam politizar e publicizar a sexualidade, combatendo a heteronormatividade<sup>34</sup>”. Com o objetivo de ser uma

<sup>33</sup>Citação retirada do blog: <http://liblesmt.blogspot.com.br/2009/02/historia-do-movimento-lesbico.html>. Acessado dia 08/01/2015 as 15:32. O mesmo não constará na lista das referências bibliográficas devido as poucas informações.

<sup>34</sup>Citação retirada do blog: <http://liblesmt.blogspot.com.br/2009/02/historia-do-movimento-lesbico.html>. Acessado dia 08/01/2015 as 16:00

instância autônoma de articulação política e temática das mulheres lésbicas e bissexuais, a qual pretendemos contribuir com o fortalecimento do movimento pela luta dos direitos das mulheres lésbicas e bissexuais, em nível local, regional, nacional e internacional. Entre os princípios construídos coletivamente, vale destacar: a autonomia, a autodeterminação e a liberdade como princípios fundamentais para o exercício da sexualidade sem coerção. A democracia como exercício permanente e cotidiano. A horizontalidade no sentido de evitar hierarquias de poder. A defesa da laicidade do Estado. A solidariedade com o conjunto dos movimentos sociais. A defesa do feminismo e de suas bandeiras. A luta contra o patriarcado e todas as formas de fundamentalismos e uma posição anti-capitalista<sup>35</sup>.

Desta forma, a Liga Brasileira de Lésbicas, passou a se constituir como uma importante organização, que visava, dentre outras instâncias, coordenar e ajustar ideais e objetivos dentro da organização para uma melhor visibilidade lésbica. Assim,

durante o V SENALE, que aconteceu em junho de 2003, em São Paulo, foram realizadas várias reuniões e uma plenária da LBL. Neste momento, foram construídas diretrizes para carta de princípios e escolhida uma coordenação executiva provisória. No XIV Encontro Nacional Feminista, realizado no período de 13 a 16/11/2003, em Porto Alegre, a LBL realizou uma plenária que definiu sua primeira coordenação. Atualmente, a LBL está organizada em três regiões do Brasil: nordeste, sul e sudeste e congrega cerca de 25 organizações, entre as formadas só por mulheres e as mistas, com núcleos de lésbicas, além de um número significativo de ativistas independentes.<sup>36</sup>

Com essa organização e objetivos a serem cumpridos, eram necessárias lideranças capacitadas, o que se buscou através da criação do SOMOS LÉS, projeto de sensibilização e capacitação de lideranças lésbicas, realizado em 2007 pela ABGLT (Associação Brasileira de Gays Lésbicas, Bissexuais Travestis e Transexuais) e pela ABL (Associação Brasileira de Lésbicas), com financiamento da Secretaria Especial de Direitos Humanos-SEDH (MARCOS MELO, 2013).

Com a formação proporcionada pelo SOMOS LÉS, atualmente existem registros de inúmeras organizações espalhadas por inúmeros estados brasileiros; tais como, a Associação Flor de Lótus, de São Francisco do Conde da Bahia; Luas do Recife – PE; Grupo Triângulo Rosa de Belford Roxo/RJ; Movimento Lésbicas da BH/MG; LBL, dentre tantas outras

---

<sup>35</sup>Citação retirada do blog: <http://liblesmt.blogspot.com.br/2009/02/historia-do-movimento-lesbico.html>. Acessado dia 09/01/2015 as 19:30.

<sup>36</sup> Idem.

associações, grupos e organizações que lutam pelos direitos civis de lésbicas.

## 2

## CAPÍTULO

**A ESCOLA: VIGILÂNCIA E O CONTROLE SOBRE OS CORPOS****Arquitetura e regulações**

A escola frequentada pelas nossas participantes nos traz características peculiares e interpelam significativamente nas formas como elas se articulam e se conformam como jovens estudantes do interior do Rio Grande do Sul. Não significa que estejamos, com isso, estabelecendo ou responsabilizando a escola pela produção de suas juventudes. Mas, entendemos que a escola também se constitui como espaço produtor de significados em torno de suas identidades.

O ambiente escolar em que os dados foram produzidos oferece Ensino Médio e os cursos técnicos em agropecuária, agroindústria, vestuário e meio ambiente. Entretanto, suas particularidades não se limitam aos cursos ofertados e a modalidade agrícola. Devido ao seu afastamento do eixo urbano e a extensa e intensa formação oferecida aos/as estudantes, a escola possui um refeitório onde almoçam os/as estudantes que passam o dia na escola, por cursarem o Ensino Médio e o curso técnico. Além do internato para os/as estudantes que residem em cidades vizinhas.

Os alojamentos estudantis são divididos com base no sexo dos/as estudantes. Assim, a divisão binária nos alojamentos permite uma maior discussão a respeito de como esses espaços se constituem e de que forma ocorre o controle e a vigilância dos/das que ali permanecem, vivem e convivem com os demais. Os alojamentos estudantis masculinos estão estabelecidos na entrada da escola. É um prédio que possui grandes janelas de vidros por toda extensão do corredor. Assim, toda e qualquer pessoa que entre no espaço do internato masculino pode ser facilmente visto.

Segundo Michel Foucault (2011), a implantação deste modelo organizacional de espaço ocorre com a busca de se realizar uma vigilância e o controle sobre os corpos. Neste contexto, a vidraça do alojamento se apresenta ao nosso olhar como um aparelho de observação e cuidado. Desta forma, a estrutura do ambiente permite a observação de todas as atividades, que logo percebidas e julgadas, podem apontar as falhas, e isso quase que imediatamente, sem quase nenhum suporte à mão, a não ser a geometria do espaço em questão.

Já os alojamentos das meninas encontram-se próximos ao estacionamento da escola e

possui um diferencial quanto aos alojamentos dos meninos: eles são casas que possuem quartos, sala, cozinha e banheiro. Neste instante, se faz necessária uma observação importante destacado por Guacira Louro (2007), de que a escola possui marcas de feminilidades e masculinidades, as quais estão performaticamente fixadas nas relações de poder e educam os sujeitos pelas formas “legítimas” de viverem/vivenciarem suas identidades.

Desta forma, a partir da organização estrutural dos alojamentos, podemos observar que a escola além de possuir ensinamentos escolares de nível médio e o profissionalizante, afirma que existem “espaços” de/para mulher e que esse espaço é a casa. Ao destinar espaços de moradias no formato de casa para as meninas, a escola está influenciando e ensinando a elas a cuidar, lavar, passar e manter esse ambiente em ordem. Diferentemente dos meninos que, ao morarem nos internatos, apenas possuem a sua cama para organizarem. Até os banheiros dos internatos masculinos encontram-se no final do corredor e são limpos por uma faxineira diariamente.

Acreditamos que a escola em questão se caracteriza como um ambiente, em sua experiência, semelhantemente àquele destacado por Guacira Louro (2007), que nos afirma que isso ocorre porque a escola produz diferenças, distinções e desigualdades. E ao fazer isso, a instituição delimita quem, quando e como os sujeitos devem participar de algo, realizar atividades “informando o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (GUACIRA LOURO, 2007, p. 34). Segundo Marcio Caetano (2013), essas ações não ocorrem por simples escolhas. Elas estão interessadas no interior das lógicas binárias.

Quando a escola delimita esses espaços e desenvolve concepções fechadas e singulares, ela realiza o que é chamado por Guacira Louro (2007) de “dominação do corpo”, em que

gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e *incorporados* por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e se calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores ‘bons’ e decentes e rejeite os indecentes[...] (p. 59).

Segundo Guacira Louro (2007), a “dominação dos corpos” ocorre pelo que ela chama de “fabricação” dos indivíduos ou ainda “escolarização”. Para ela, o processo ocorre de uma forma muito branda e sutil, quase imperceptível, tornando as atividades de segregação em algo natural. É exatamente para esse naturalizado e rotineiro que a autora chama a atenção, pois são as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas, que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa

mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”, uma vez que

é fácil concluir que nesses processos de reconhecimento de identidades inscreve-se, ao mesmo tempo, a atribuição de diferenças. Tudo isso implica a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, e está, sem dúvida, estreitamente imbricado com as redes de poder que circulam em nossa sociedade (GUACIRA LOURO, 2007, p. 15).

Michel Foucault (1989) chama esse processo de dominação/fabricação citado por Guacira Louro (2007), de “docilização dos corpos”. Segundo ele, são processos que visam fazer com que esses corpos possam ser modelados, treinados em favor de interesses de determinadas pessoas ou classes sociais. Ao silenciar o corpo, ao torná-lo dócil, a escola possui o poder de decisão e, dessa forma, determina o que ensinar, quando ensinar, e como ensinar. Assim, possibilita o domínio no processo de ensino/aprendizagem dos indivíduos, tornando, dessa forma, o ensino em apenas uma via, sem o retorno do questionamento, de dúvida, não possibilitando aos corpos dóceis o processo de curiosidade e de ensino efetivo.

Todo esse processo, seja a dominação/fabricação do indivíduo, ocorre segundo Michel Foucault (1989), devido às relações de biopoder estabelecidas na sociedade, muitas vezes quase que imperceptíveis na sua realização e execução. O biopoder mencionado por Michel Foucault são efeitos ocasionados pelo poder que existem em todas as relações, seja elas de mando, ordem ou naturalizadas, tal como ocorre na escola, onde cada um “sabe seu lugar”. Seja esse saber estipulado, por exemplo, nas portas dos banheiros ou nas divisões de internatos.

Guacira Louro (2007) argumenta que as formas de regulamento presentes na escola, as quais giram em torno do sexo e da sexualidade, buscam tornar essas temáticas veladas ao dessexualizar os indivíduos que integram seu espaço. Não obstante, as práticas cotidianas das escolas tratam, no geral, os debates em torno do sexo e da sexualidade como questões do âmbito da naturalização do ser humano ou restrito ao âmbito privado. É sobre isso, segundo a autora, que as escolas e, mais amplamente, a sociedade conformaram os ideais de gêneros e entenderam, a partir deles, que a heterossexualidade está posta, determinada e, portanto, natural.

Destacando as características peculiares que a escola em questão nos proporcionou, de fato ela não discute, conversa ou tampouco promove ações que visem desconstruir formas de gênero e discutir as dimensões culturais das sexualidades. Porém, observando-a mais

detalhadamente, compreendendo sua dinâmica, acreditamos que essa escola fala sobre sexo, sexualidade e gênero ao estipular “regras” de convívio e contato entre os indivíduos. Em outras palavras, ela não dessexualiza os indivíduos. Ao contrário, suas práticas apontam na direção de reiterar o binarismo sexual ao dividir os internatos.

Os internatos femininos e masculinos se encontram em dois pontos da escola: sua entrada e no estacionamento. Interessante notar que são ambientes de ampla frequência, visto que a escola possui em torno de 1200 a 1400 alunos/as. Com Michel Foucault (2011), chegamos ao entendimento que essas localizações foram estrategicamente postas, na medida em que, para o autor, as formas e as maneiras de disciplinar os sujeitos adquiriram um novo formato com os novos desenhos urbanos.

Dessa forma, na escola “o velho esquema simples do encarceramento e do fechamento começa a ser substituído pelo cálculo das aberturas, dos cheios e dos vazios, das passagens e das transparências” (MICHEL FOUCAULT, 2011, p. 166). Os espaços de localização dos internatos fazem com que não se necessite de um vigia ou guarda na porta de cada um, todos/as cuidam e são cuidados por todos/as na escola, é o *poder disciplinar*. Na política de dominação dos corpos não é permitida indicar ou destinar o controle desses corpos a alguém. Ao contrário, seu objetivo é fazer com que todos/as possuam o controle de seus corpos e dos/das demais através da observação e da

[...] política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra em uma maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. [...] ela define como se pode ter domínio sobre os corpos dos outros, não para simplesmente que se façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (MICHEL FOUCAULT, 2011, p. 133).

Assim, ao destinar os internatos em espaços estratégicos onde haja constante movimento e que seja ocupado por indivíduos a todo instante, a escola estrutura um espaço onde todos olham-se e cuidam-se, observam-se. Através disso, o ambiente escolar se torna controlado e “a regulamentação imposta pelo poder é, ao mesmo tempo, a lei da construção e a lei da operação” (MICHEL FOUCAULT, 2011, p. 166). Isso se dá pelo uso de micro poderes que, segundo Michel Foucault (1979) faz com que o poder possa ser

[...] analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos

não só circulam, mas estão em posições de exercer este poder e de sofrer a sua ação, nunca alvos inertes ou consentido de poder, são sempre centros de transmissão. Assim, o poder não se aplica aos indivíduos, mas sim passa por eles (p. 183).

Desta forma, a “disciplina faz ‘funcionar’ um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados” (MICHEL FOUCAULT, 2011, p.170). Isso nos deixa claro que a escola opta por um poder disciplinar que rege a todos/as, mas que busca agir silenciosa e discretamente, sem demonstrações agressivas de seu controle. Ele já foi naturalizado.

A principal característica que nos chama a atenção neste modelo de vigilância é a sua eficiência: “está em toda a parte e sempre alerta, pois, em princípio, não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar” (MICHEL FOUCAULT, 2011, p. 170). Ainda trabalhando por este viés do controle não dito, não explicitado, a escola oferece outra particularidade: ela é aberta. Não possui muros, grades e portões que controlem a entrada ou a saída dos/das educandos/as ou transeuntes. Eles/elas saem e entram a hora que desejarem sem nenhuma fiscalização aparente. O controle dos alunos/as presentes na escola ocorre por meio de apenas um regime: as chamadas orais realizadas pelos/as professores/as de todas as disciplinas. Entretanto, a ausência do/a estudante na sala de aula o/a impede o acesso a todas as modalidades da instituição<sup>37</sup>.

Em outras palavras, os/as alunos/as são livres para ir à escola, escolher se entram ou não em sala de aula. Entretanto, o controle encontra-se nos modos de liberdade que a escola configura. As faltas, se atingirem um determinado número, impedem que o/a aluno/a acesse o refeitório, a biblioteca, o auxílio transporte e a permanência nos internatos. Podemos perceber que, junto às chamadas diárias realizadas na escola, está aliada a preocupação com a repetência de ano. Vale destacar que somente são permitidas duas retenções ao longo da escolaridade. Portanto, o controle, a vigilância, a regulação de si são atitudes que, internalizadas, fazem com que os/as estudantes obedeçam às ordens sem necessitar estar chamando a sua atenção. Segundo Michel Foucault,

[...] toda a atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na clareza: a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada, é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado (MICHEL FOUCAULT, 2011, p. 159).

---

<sup>37</sup>Lembramos o/a leitor/a que todas essas informações de forma mais “técnicas” de organização escolar, são assim assinaladas, uma vez que a condição de ex-aluna da escola me permite descrevê-las.

O mesmo acontece com os internatos, não é preciso dizer aos meninos que não podem frequentar a casa das meninas ou as meninas frequentarem os espaços dos meninos. Os encontros, namoros, conversas devem acontecer no espaço frequentado por todos/as - é uma regra não dita, mas entendida por todos/as. O poder disciplinar se faz sentir através dos olhares e do controle provocado pelos/as próprios/as educandos/as em si e nos demais. Assim, se institui as ordens a serem cumpridas, neste sentido, a escola “torna-se o aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral do ensino” (MICHEL FOUCAULT, 2011, p. 159). Ao realizar esse controle de si e para os demais, ao manter os alojamentos distantes e “monitorados”, esse olhar de cuidado, observação e regulação, faz com que o controle nos e em torno dos corpos, desejos e vontades, se façam eficientes, não permitindo um contato além do permitido por aquele ambiente.

Refletindo um pouco mais sobre a escola onde ocorreram os encontros com as jovens participantes da pesquisa e dialogando com Michel Foucault (1979; 2011; 2014), podemos destacar que o poder de controle e vigilância dos ambientes frequentados por todos/as não está em símbolos destinados a nos demonstrar essa vigilância, mas na internalização dos modos de controle nos/as educandos/as que ali se encontram. O poder de controle não está no outro, mas em nós mesmos/as, que deixamos-nos reger pelas normas sociais já postas verticais ou horizontais.

A presença de um olhar acusador na escola produz em seus/suas estudantes modos de agir entendidos como “corretos”, “normais” e “adequados” às normas dos ambientes em que frequentam, semelhantes àqueles descritos por Michel Foucault (1979) quando descreve o panóptico. Para o autor, esse termo não possui uma definição encerrada, mas a finalidade de dizer que não há quem observa ou quem é observado, quem controla ou quem é controlado. Essas ações ocorrem juntas, ao mesmo tempo por todos/as. O objetivo central desta forma de vigilância é “um olhar que vigia e que cada um, sentindo-se pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo [...] cada um deveria exercer essa vigilância sobre e contra si mesmo” (p. 218). Permitindo, desta forma, o cumprimento da finalidade do panóptico: “um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder”, uma vez que “nunca poderá ter a certeza de que está sendo observado, mas deve ter certeza que sempre poderá sê-lo” (p. 178-179), permitindo assim, todos/as estarem “presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores” (p. 179).

A escola, por possuir um extenso território, cerca de 200 hectares, e devido a este espaço, foi construída um tanto retirada de sua entrada, em torno de 15 minutos depois do

pórtico de entrada, as salas de aulas e a sala dos/as professores/as. Andrade (2012) dialogando com Michel Foucault nos diz que

A estrutura de uma escola, da mesma forma que a estrutura de um acampamento militar, não é feita para ser vista pelos que passam, (apenas), ela é o inverso de um palácio ou de uma basílica, não é feita para receber turistas, objetivo principal é permitir um controle interno, articulado e detalhado para tornar visíveis os que nela se encontra. Porém, não é tornar visível para os que estão lá fora, a intenção é tornar visível para os que estão lá dentro, para os próprios membros da comunidade militar e/ou educacional. (p.53)

Vale ressaltar ainda algumas características estruturais encontradas nesse ambiente escolar. O grêmio estudantil, espaço de convívio de estudantes em seus períodos de intervalos, encontra-se localizado ao lado da inspetoria. Esse espaço é o local onde os professores/as retiram os materiais de áudio visual para utilizá-los em sala de aula. A escola possui um considerável número de estudantes, em torno de 1.200 a 1.500 e o número de docentes chega a atingir o ápice de 130 (cento e trinta) profissionais, segundo o site da instituição. Assim, a procura, busca e entrega por estes materiais é constante, uma vez que não há esses equipamentos em sala de aula. Dessa forma, a circulação de docentes adquire um fluxo regular e, portanto, a vigilância e o controle dos/as estudantes, ainda que em um momento de diversão e lazer, é constante pelos “adultos”.

Cabe ainda outra importante observação: na inspetoria ficam apenas homens. Ou seja, o cuidado, a observação e o poder de controle dos/das estudantes é realizado pelo olhar masculino. A justificativa para serem apenas homens na inspetoria pode ser diagnosticado pela voz de um dos inspetores quando interpelados sobre isso:

*Tem que ser nós para impor mais respeito. Falamos firme com a gurizada e eles ouvem. Se fosse uma mulher não sei se eles respeitariam. Muitos são desaforados, falam palavrão, poderiam xingar uma delas, aí ia ser mais difícil. Nós falamos em voz mais alta e grossa e aí eles respeitam mais<sup>38</sup>.*

A estrutura da escola, a forma como a vigilância é posta, a localização dos internos, dentre outras características próprias desse ambiente, permitem que concepções de autoridade masculina seja internalizada por esses inspetores. O mais importante a ser ressaltado é que a escola sabe, permite e, além disso, é ela que designa esses inspetores a assumirem a

---

<sup>38</sup> Diálogo realizado de forma informal com os inspetores da escola, o qual foi anotado no diário de campo.

autoridade.

Ainda por este viés de comedimento e moderação de atitudes, vale ainda outras análises: a quadra poliesportiva também adquire aspectos relevantes para este estudo. Os jogos, enquanto atividade física e/ou esportiva, devem corresponder aos gêneros femininos ou masculinos. Assim, as atividades são obrigatoriamente vôlei para as meninas e futebol para os meninos. Ainda vale dizer que esses jogos, mesmo que utilizados como lazer, não ocorrem de forma mista.

Perguntamos a elas se o educador físico não pratica futebol feminino e/ou vôlei masculino. Segundo Larissa, o professor de educação física sempre propõe as atividades dessa maneira:

*Ele disse que prefere assim, não precisa misturar. Cada um com seu jogo para não dar confusão.*

As meninas justificam a separação argumentando a forma agressiva com que os meninos realizam suas práticas esportivas. Segundo Leia e Luisa, quando proposto um jogo de vôlei misto, um dos participantes jogou a bola com muita força, machucando o rosto de uma colega de forma grave. A bola teria atingido o olho da menina que acabou sofrendo uma hemorragia. Como ficou atestado que o problema causado com a menina ocorreu pelo uso excessivo de força, o aluno e o professor foram chamados à direção escolar para esclarecimentos. Devido a esse episódio, o professor apenas realiza atividades separadas por gênero.

Sobre a biblioteca e a capela da escola, ambas se encontram ao lado do curso técnico de vestuário, majoritariamente frequentando por meninas. Indagações surgem a partir dessa constatação: seria compreendido pela escola que a leitura e oração/rezas são coisas de “mulher” e que, portanto, precisam de mediações? Seria ainda compreendido pela escola que esse tripé de atividades, ler, costurar e orar, são coisas naturais e que são mais indicadas às meninas? Compreende a escola que devido as suas “condições biológicas femininas” era/é natural o gosto por essas atividades? Não sabemos ao certo quais os critérios adotados para estabelecer essas localizações, entretanto, eles produzem efeitos nos estudantes. É perceptível que esses espaços são majoritariamente frequentados pelas meninas e que a presença da Capela funciona como mais um dispositivo de controle sobre os possíveis encontros entre os meninos e meninas na biblioteca.

## 3

## CAPÍTULO

**SUBJETIVIDADES E PERCEPÇÕES SOBRE A(S) LESBIANIDADE(S):  
FAMÍLIAS, REGULAÇÕES E REPRESENTAÇÕES****Juventudes e famílias: diálogos e cerceamentos**

O presente capítulo possui como objetivo compreender o que as juventudes de uma escola agrícola da região sul falam, entendem e compreendem sobre lesbianidade, ou seja, como representam a lésbica. Entretanto, queremos, antes de iniciar essa discussão, apresentar, ainda que panoramicamente, alguns elementos do debate em torno da(s) juventude(s).

Iniciamos o nosso diálogo compreendendo que a categoria “juventude”, assim como feito por Letícia Freitas (2010), Rossana Reguillo (2003) e Carles Feixa (1999), é invenção da Modernidade do pós-guerra na década de 1940. Para Letícia Freitas (2010), a época possibilitou a emergência de uma série de discursos jurídicos e escolares que para além do crescimento industrial efervescente reivindicava os direitos de jovens e crianças.

Como toda categoria, inicialmente analítica, devido a sua representação, ganhou uma definição. Segundo o Estatuto da Juventude, “são considerados jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013). Contudo, na presente escrita, não elaboraremos ou nos deteremos em uma definição fechada acerca de “juventude”. Entendemos, inspirados em Juarez Dayrel; Paulo César Carrano (2003, p. 3)<sup>39</sup>, que elaborar uma definição da categoria da juventude não é fácil, principalmente, porque os critérios que a constituem são históricos e culturais. Segundo os autores, cada sociedade, com suas representações sobre classes sociais, cultura e gênero, irá definir “jovens/juventudes”. Desta forma, ao dialogarmos sobre representação ou juventudes, estamos tratando de percepções históricas, advindas de um meio social, cultural e econômico de um determinado ambiente e/ou localidade. Segundo Sandra Pesavento (2003, p.39), “a representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele”.

A questão torna-se ainda mais complexa quando entendemos que, nesses tempos, as vivências não se encontram definidas em espaços de tempo cronológico. Mas, elas são fluidas, compostas de fragmentos que, por vezes, acabam por “escorregar de definições,

---

<sup>39</sup>Artigo acessado em 28/10/2014:

[http://www.uff.br/obsjovem/mambo/images/stories/Documentos/JOVENS\\_BRASIL\\_MEXICO.pdf](http://www.uff.br/obsjovem/mambo/images/stories/Documentos/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf).

Ressalvamos que ele não se encontrará nas referências bibliográficas pois não possuímos maiores dados a respeito do referido artigo.

superando e borrando fronteiras” (DANIELA BATISTA, 2014, p. 14). Portanto, acabam por se constituir de momentos, instâncias vividas, experiências adquiridas, dúvidas, percepção acerca de seu “universo”, questionamentos e opiniões das mais variadas redes de complexidade social que constituem as juventudes. Assim, representações, portanto, “[...] envolvem processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação e legitimação e exclusão” que acabam por desenvolver “espécies de reflexão, não do real” (SANDRA PESAVENTO, 2003, p.40), mas de construções feitas a partir delas.

Desta forma, as representações são advindas de forças simbólicas que permitem a cada “grupo impor sua maneira de ver o mundo, de estabelecer classificações e divisões, de propor valores e normas, que orientam o gosto e a percepção, que definem limites e autorizam os comportamentos e os papéis sociais” (SANDRA PESAVENTO, 2003. p. 42). Com esses questionamentos, entendemos que o/a historiador/a apenas lida com os fragmentos daquilo que as sociedades, espaços, localidades, buscam nomear, ou seja, tratamos de compreender o imaginário criado em torno de algo.

O imaginário que orienta as representações se compõe de sistemas de ideias e imagens coletivas que, em todas as épocas, construíram sentido ao mundo. Por isso, não nos propomos, com esse trabalho, a desenvolver a análise balizada em um entendimento sobre a juventude. Desta maneira, apenas iremos entender as diversas formas como os sujeitos da investigação operam/representam a categoria juventude. Em outras palavras, não pretendemos fechá-la ou fixá-la em uma representação, mas, trazê-la em sua pluralidade, compreendendo com isso “a diversidade de modos de ser jovem existente” (JUAREZ DAYREL; PAULO CÉSAR CARRANO, 2003. p. 3).

Ao entendermos a juventude em sua pluralidade performática deixaremos, nos caminhos dessa escrita, as configurações assumidas pelos sujeitos investigados que se nomearam como membros das juventudes e as formas como essa categoria foi se constituindo com os sujeitos dessa pesquisa. Com elas, os leitores e leitoras poderão construir os sentidos que essa categoria assumiu, individualmente, para cada sujeito investigado.

Tomado conhecimento sobre as especificidades socioculturais e econômicas das estudantes, já apresentadas na primeira parte da dissertação, nas rodas de conversas nos centramos nos temas e questões que orientam a investigação, as representações sobre a(s) lesbianidade(s) produzidas pelas jovens. Assim, após breves apresentações, as questionamos sobre as narrativas ouvidas sobre lesbianidade.

Chamou atenção o fato de que todas estavam imersas em narrativas sobre lésbicas ou

gays e, no geral, esses acessos eram decorrentes de artefatos culturais<sup>40</sup> acessados por elas, a exemplo de filmes. A maioria relatou os filmes assistidos em sala de aula, como “Alexandre, o Grande”<sup>41</sup>. Importante destacar a centralidade masculina dos artefatos e informações acessados. Entretanto, se um lado a lógica androcêntrica se faz sentir nessas práticas; por outro, nos chama a atenção o modo como as estudantes redimensionam as informações obtidas de modo a atender suas curiosidades a cerca das dimensões afetivas do relacionamento entre duas pessoas, sobretudo, entre mulheres. Neste caso, mais que as práticas sexuais, as preocupações das estudantes centravam-se na dimensão afetivo-romântica da relação. Vale destacar que as informações acessadas não se limitaram às obras cinematográficas, outros artefatos eram acessados, a exemplo das revistas de *animés* e *mangás*<sup>42</sup>.

As instâncias produzidas pelos artefatos culturais são compreendidas não somente como meios de transmissão de conhecimento, valores morais ou verdades, mas como eficazes produtoras de identidades e de verdades sobre elas. Em outras palavras, eles funcionam como dispositivo de construção, regulação e controle sobre as formas como essas identidades são vividas e experimentadas no cotidiano.

Entendemos que os discursos produzidos em torno das identidades sexuais e, nesse caso, as lesbianidades, (re)produzem representações sociais, que uma vez construídas pela linguagem, ganham significado na cultura, subjetivando os sujeitos e, com isso, classificando-os. Segundo Jimena Furlani<sup>43</sup> (2005, p. 33), “a representação é o modo como os significados, construídos e atribuídos pela retórica e pelo discurso, dão sentido e posicionam as diferenças, as identidades, os sujeitos, num processo que é fundamentalmente social, histórico e político”. Daí a importância de pensá-las (as representações) enquanto categorias produzidas e

---

<sup>40</sup> Os artefatos culturais da mídia tem interessado sobremaneira aos e as estudiosas do campo dos Estudos Culturais de perspectivas críticas e pós-críticas. São muitos os trabalhos que indagam sobre a relação estabelecida entre as mídias e os sujeitos no processo de construção de suas identidades. As pesquisas apontam que os investimentos realizados pelas mídias não visam apenas o comércio de mercadorias, mas projetam sobre modelos de sujeitos sociais (NORMA MARZOLA, 2004; ROSA FISCHER, 1996).

<sup>41</sup> Na Grécia Antiga, não havia o conceito de homossexualidade nas relação entre pessoas do mesmo sexo. Naquele tempo as práticas homossexuais não eram condenadas em si mesmas, a condenação entre os gregos, ocorria caso houvesse passividade sexual. Desta forma, o problema era quando havia uma inversão hierárquica, ou seja, uma pessoa de status superior se permitia a penetração por uma pessoa mais jovem ou por um escravo. As relações sexuais, entre os gregos, estavam inseridas em um processo mais geral de pedagogia, de iniciação, que não tinha a ver com a ideia de que as pessoas eram homossexuais”. Assim, as relações eram conhecidas como pederastia.

<sup>42</sup> Ambas são revistas de quadrinhos de origens japonesas que apresentam a temática lesbianidade em suas histórias. No geral, essas revistas com temáticas lésbicas são intituladas de Yuri.

<sup>43</sup> Artigo acessado na página [http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/J/Jimena\\_Furlani\\_20.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/J/Jimena_Furlani_20.pdf)

inventadas. Assim, questionar aqueles/as que falam, por que falam e de onde falam ao produzirem uma determinada identidade nos parece central na estratégia investigativa de desnaturalização das verdades. A respeito deste aspecto, Tomaz Tadeu da Silva (1999) ressalta:

[...] tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade. (...) através dessa perspectiva, ao mesmo tempo que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural (p. 139).

Nesta perspectiva, os discursos culturais são produzidos nas mais diversas instâncias, tais como ciência, escola, família, mídia, etc. As noções de beleza, juventude, masculinidade, feminilidade (entre outras) que incidem sobre o corpo e produzem ou são usadas para produzir identidades são referentes, localizadas e são transmutadas, incorporando outros conceitos com o passar do tempo. Sendo assim, conforme Silvana Goellner (2007), corpo, assim como as configurações anatômicas que definem/produzem culturalmente homens e mulheres (entre outras categorias de diferenciação), deve ser considerado enquanto categoria discursiva e, portanto, historicizada.

As questões destacadas por Silvana Goellner (2007), Tomaz Tadeu da Silva (1999) e Jimena Furlani (2005) ressoaram nas experiências vividas com as estudantes. Em nossas conversas que fluíam, elas destacaram suas diversas leituras de reportagens veiculadas sobre a influência da Igreja Católica e agressões aos homossexuais na Revista Super Interessante e Veja. Isso nos demonstrava que as estudantes conheciam ou se interessavam a conhecer sobre as violações e/ou enfrentamentos político-sociais vividos pelos homossexuais, no geral, masculinos. Entretanto, quando perguntadas especificamente sobre lesbianidade, algo se destacou nos encontros. As participantes ansiosamente contavam as estreias cinematográficas, a exemplo de “Flores Raras”<sup>44</sup> e “Azul é a cor mais quente”<sup>45</sup>. Sem esquecer do sucesso “Hoje quero voltar sozinho”<sup>46</sup> que ainda que não se centre no romance lésbico, teve o universo

<sup>44</sup> Flores Raras é um filme brasileiro lançado em 2013, que foi dirigido por Bruno Barreto. O filme narra a história de amor entre a poetisa americana Elizabeth Bishop e a arquiteta brasileira Lota de Macedo Soares, entre os anos de 1950 e 1960.

<sup>45</sup> La vie d'Adèle que no Brasil, ganha nome de *Azul É a Cor Mais Quente* conta a história de Adèle, uma garota de 17 anos que descobre, na cor azul dos cabelos de Emma, sua primeira paixão por outra mulher. Travando uma guerra com sua família e com a moral vigente para viver essa paixão.

<sup>46</sup> Hoje Eu Quero Voltar Sozinho é um filme brasileiro dirigido, produzido e roteirizado por Daniel Ribeiro, de 2014, que conta a história de Leo, um adolescente cego que, como qualquer adolescente, está em busca de seu lugar. Desejando ser mais independente, para lidar com suas limitações e a superproteção de sua mãe, ele planeja libertar-se de seu cotidiano fazendo uma viagem de intercâmbio.

adolescente de fundo. A busca por esses filmes que não foram amplamente divulgados na mídia pelotense ou exibidos nas salas de cinema da região nos demonstra que o conhecimento delas vai além do exposto, extrapola barreiras do senso comum.

Dialogando com o intuito de conhecê-las um pouco mais, a fim de anotar nossas primeiras impressões no diário de campo, ampliamos o tema de debate, então perguntamos se em suas famílias ou redes de amizades existiam lésbicas. E se diante de uma resposta afirmativa, como a família se relacionava com o fato? Qual o grau de importância que a identidade lésbica assumia no trato familiar com essa mulher? Ou seja, gostaríamos de saber as nuances cotidianas vividas por essas mulheres em suas famílias hegemonicamente heterossexuais.

As estudantes responderam que não tinham lésbicas em suas famílias. Entretanto, suas afirmações eram referenciadas a partir de dois elementos: 1. as relações afetivo-sexuais públicas das mulheres de suas famílias e 2. o desconhecimento das práticas afetivo-sexuais “íntimas” também dessas mulheres. Em outras palavras, a vida sexual da mulher ainda parece marcadamente referenciada pela lógica complementar heterossexual. A inexistência pública de uma vida afetivo-sexual para as mulheres parece não se configurar com um elemento que as aloque no campo da dúvida de seus desejos e expectativas heterossexuais. A quase ausência das especulações dessa ordem parece nos sinalizar que, em se tratando da vida sexual das mulheres, ela ainda opera referenciada pela negligência ou ausência de inteligibilidade da sexualidade feminina.

Mas, se para a situação da lesbianidade no âmbito familiar ela opera na inexistência ou desconhecimento público, a sexualidade masculina assume uma centralidade e torna-se pública diante dos questionamentos e necessidades de publicidade da vida afetivo-sexual.

Lara e Luana responderam que tinham primos gays:

*Eu tenho um primo gay por parte materna e noto que meu pai e irmão mais velho tem preconceitos. Não o tratam afetivamente. No convívio diário o mantem com um certo distanciamento físico. Mas, não significa hostilidade. O tratam bem por ser da família. Lara*

*Tenho um primo. Minha família o tratam normalmente. Porém, não aceitam completamente*<sup>47</sup>.

---

Mas a chegada de Gabriel, um novo aluno na escola, muda seus planos e o faz despertar sentimentos até então desconhecidos, fazendo-o redescobrir sua maneira de ver o mundo e a sua sexualidade.

<sup>47</sup> Advertimos ao leitor/a que tudo o que tiver escrito em itálico é referente a fala das meninas. Da mesma forma, observamos que será escrito conforme as respostas dos questionários, sem qualquer correção em ortografia, linguagem ou forma de escrita.

*Luana*

Algumas expressões nos saltam aos olhos, tais como: “não aceitam completamente”, “tratam bem por ser da família”. Nas narrativas percebemos que a dimensão da hostilidade é mediada pelas expectativas reguladas pela família. Se um lado, a homossexualidade não é aceita e justificaria a violência; por outro, o fato de serem da família e possuírem laços consanguíneos regulam, ou melhor, estabelecem limites à hostilidade e rejeição. Mas, a sexualidade assume uma centralidade na relação familiar. Ela é a sombra e o cartão de visita que antecipa a existência dos primos.

Diante das respostas de Lara e Luana, perguntamos às estudantes sobre o preconceito. O diálogo funcionou com um elemento disparador de outras narrativas. Sobre essa questão elas disseram:

*Avós paternos e maternos (em relação a tudo que foge dos padrões). Pai, mãe e irmãos também. Larissa*

*Meus familiares ficam inconformados. Eles ficam indignados quando aparecem cenas homossexuais na TV, principalmente nas novelas. Luiza*

*Minha família não tem preconceitos convivemos com um casal de amigos da minha mãe, 2 homens e com seus filhos. Todos nós aceitamos bem essa convivência. Às vezes fazem piadas de mau gosto, mas convivemos bem. Leia*

As falas das meninas nos demonstram o quanto suas famílias ainda se mostram conservadoras quanto as discussões sobre as lesbianidades, ou como nos diz Larissa, *tudo ao que foge aos padrões*. Apesar da fala de Leia nos demonstrar “avanços” quanto a “aceitação” de um casal de amigos gays da sua mãe, ao se incluir no grupo que faz piadas de mau gosto quanto a sexualidade do casal, isso nos demonstra que o respeito e “aceitação” não ocorrem de forma efetiva. Portanto, seu discurso de aceitação e de que não possui preconceito ainda não se encontra em consonância com a prática.

Ao questionarmos como ocorrem os diálogos com seus familiares a respeito da temática lesbianidade, ou seja, se ela se configurava como eixo de debate quando o tema, em debate familiar, era outras possibilidades afetivo-sexuais ou estilos de vida para além da experiência heteronormativa, elas nos responderam:

*Esse diálogo nem ocorre, por serem preconceituosos, mas quando surge o assunto exponho a minha opinião (que não é bem aceita) eles expõem a deles e tentam me convencer a pensar da mesma forma que eles. Lara*

*Não dialogo com meus familiares a respeito da lesbianidade, porque o assunto não vem muito à tona. Luana*

*Esse diálogo ocorre e busco conversar muito com a minha mãe sobre esse assunto. Falamos sobre a tolerância, aceitação e respeito, por pessoas que mesmo com a condição sexual diferente da nossa são seres humanos e que merecem respeito pelo simples motivo de serem seres advindos de uma natureza igual a todos os seres da natureza. Larissa*

Já Lisa nos contou que esse tema somente vem ao convívio familiar quando ela inicia a discussão:

*Sempre noto o preconceito quando eles veem cenas de novela onde tem cenas com personagem homossexual. Já tentei conscientizar e falar sobre as amigas e amigos homossexuais que tenho.*

As restrições quanto aos diálogos sobre as lesbianidades é notória. A dificuldade da maioria ao acesso a esses diálogos impede que barreiras sejam rompidas. A necessidade destes diálogos, segundo as meninas, é fundamental para a aceitação e vivência em uma sociedade com diferentes formas de sexualidades. Quanto a Leia e Luiza, diferente das demais, elas afirmaram que as famílias apenas conversam sobre a temática quando surge na mídia casos de agressão contra gays.

Fortemente atravessada pela experiência masculina, a possibilidade afetivo-sexual homossexual, conforme podemos perceber nas narrativas das estudantes, somente se configura como tema familiar quando a temática é visibilizada pelas telenovelas. As pedagogias culturais, nesse caso, as telenovelas, mesmo com a resistência familiar, obrigam as famílias a debaterem o tema. Entretanto, o debate é referenciado, em sua maioria, pela reprovação.

A hostilidade familiar, referenciada na reprovação, funciona como uma aprendizagem e internalização da negação da possibilidade afetivo-sexual homossexual. A família, já de

imediatamente, comunica que naquele espaço a expectativa não poderá ser outra, que não a heterossexual.

Essa temática é abordada de forma transversal, voltada para a negação e a dificuldade de aceitação, conforme já sinalizamos. Notamos que os discursos se encontram marcados por violências verbais e psíquicas, ou seja, neles encontramos as marcas da heteronormatividade. Outro fator a ser ressaltado é que, para alguns familiares das participantes, a homossexualidade se configura como temática dos diálogos somente quando o tema é a homofobia. Em outras palavras, mesmo quando existe a aceitação familiar, a homossexualidade assume uma centralidade nas identidades e é sinônimo de violência. Na concepção de nossas participantes do grupo de discussão, as famílias, ao silenciar, calar ou não permitir a expressão e o diálogo sobre a homossexualidade, criam barreiras que não permitem romper situações cotidianas de enfrentamento à violência. Ou seja, a discriminação e a violência regulam, mediam, controlam, educam sobre a lesbianidade.

Compreendendo ainda sobre o universo das educandas, as questionamos se possuem amigas lésbicas e se elas frequentam suas casas. As meninas, no geral, nos respondem que sim, ou seja, que possuíam amizades com lésbicas. Entretanto, algumas nos relataram que as amizades se restringem apenas ao ambiente escolar ou virtual, nas redes sociais. Diante da afirmativa, as perguntamos se suas amigas eram convidadas a irem a suas casas. Todas responderam que não, se utilizando de justificativas para o contexto. Disseram-nos que moravam longe de suas amigas. Que, dado às exigências e atividades escolares, nunca dava tempo para recebê-las em suas casas ou que estudavam muito e quando estavam em casa, queriam apenas descansar.

De fato, a pergunta produziu um constrangimento entre elas. De algum modo a pergunta e a necessidade de resposta denunciavam que suas famílias e expectativas em torno delas produziam limites em suas relações de amizades. Percebemos que isso soava como “desculpas”. Entretanto, elas destacaram:

*... Mas é uma amizade normal, Larissa.*

*... Não há diferença entre a amizade delas e de uma hetero, Lisa.*

*... Apenas falta de oportunidade, Luana.*

.

*... Não precisa vir aqui em casa. Se não vão achar que tu também é, né? No colégio já tá bom.*

*Não é discriminar, só não quero aqui em casa, Luiza.*

Suas oralidades soaram como pedidos de considerações, desculpas. Quase a descrição de um arrependimento ou culpa pelo fato de suas amigas não poderem visitar suas casas. O que percebemos é que os ensinamentos familiares dados nos debates, ocasionados frequentemente em decorrência das novelas, produziram efeitos sobre as estudantes. Em outras palavras, elas sabiam que suas amigas lésbicas não poderiam participar de seus convívios familiares.

Quanto a Leia e Lara, nos disseram que levavam suas amigas a sua casa e era normal. Mas, Leia nos contou que convidou para seu aniversário a amiga Lia e ela levou sua namorada. Ao chegarem em sua casa, estavam de mãos dadas. Foi um espanto. Mas, ninguém falou nada. Em um determinado momento, segundo Leia, elas ficaram sentadas na sala. Mas, como tinha outros convidados, as deixou sozinhas. Ao notar a falta de Leia na sala, sua avó perguntou ao seu avô que estava próximo ao local, onde estava Leia e as meninas. Seu avô respondeu que Leia estava recebendo seus convidados e que Lia estava na sala com a amiga. Em outras palavras, o avô mesmo sabendo que elas eram namoradas preferiam estabelecer que ambas eram apenas amigas. A relação afetivo-sexual entre as meninas não foi reconhecida.

Notamos que o preconceito familiar ainda é latente, mesmo quando discursivamente é aceita a homossexualidade. Como já sinalizamos, a homossexualidade, quase sempre protagonizada pela masculinidade, é vivida no âmbito da violência. Ela regula a aceitação ou a rejeição.

O fato de negar o pronunciamento que as namoradas estavam na sala demonstra a não aceitação e o fechar de olhos para a realidade. Foi a estratégia encontrada pela família que não reconhecia o relacionamento lésbico. O não reconhecimento do afeto entre mulheres funciona como mecanismo preventivo.

O conjunto das narrativas demonstra que as famílias possuem medo de que as suas filhas se “tornem” lésbicas caso mantenham amizades com lésbicas. Além disso, esse tratamento demonstra que a lesbianidade se configura ainda como algo que se pega. Algo que pode converter um sujeito mediante suas relações. Algo patológico adquirido como um vírus, bactéria ou fungos, dada a aproximação.

Outra conotação que ainda podemos compreender nessas falas reside no fato de o lar ainda ser identificado pela representação de cristandade, composta pela configuração tradicional: pai, mãe e filhos. A presença de uma lésbica alteraria esse cenário. Ainda

aprofundando a análise, podemos compreender que algumas famílias ainda não encaram o modo de se pronunciar como lesbofóbico ou preconceituoso. A violência para as famílias das participantes apenas se configura como física. As dimensões psíquicas, morais ou patrimoniais não são reconhecidas. Em certo aspecto, essas últimas se justificam nas estratégias educativas de prevenção da lesbianidade.

Diante do cenário familiar, as questionamos sobre os limites entre o que elas defendem e o que elas viviam nos embates cotidianos em torno do tema. Criamos coletivamente, nas rodas de conversas, uma situação hipotética. Imaginamos que elas estavam no shopping e, ao sentar-se na mesa da praça de alimentação, notam um casal de lésbicas namorando e seus familiares comentam algo, como elas reagiriam frente à reação deles?

*Seria algo natural, como quando se vê um casal heterossexual. Minha família é bem “liberal” e sei que não teriam problemas com essa situação. Acredito que o máximo que poderia acontecer seria um comentário do tipo: “Olha um casal gay se beijando”. E, frente a isso a minha reação “É mesmo...Que bonito, né?! Uma demonstração de amor. Isso é tão raro no mundo que até estranhamos quando isso acontecer. Sem dúvidas, um exemplo a ser seguido.” Larissa*

*Reagiriam normalmente, até porque temos amigos homossexuais. Luiza*

*Não fariam nada. Mas, entre nós diríamos que é errado. Lara*

*Acho que não faríamos nada. Apenas ficaríamos, talvez, fazendo piadas e rindo. Luana*

*Meus familiares reagiriam normalmente quanto a essas situações. Creio que seriam indiferentes. Afinal, quando vemos um casal heterossexual lanchando e namorando não damos bola. Lisa*

*Eles reagiriam muito mal. Achariam um absurdo, uma falta de respeito e coisas do tipo. Eu tentaria explicar e dizer tudo que discutimos em nossos encontros. Falaria dos meus amigos que são e pediria respeito acima de tudo. Leia*

Notamos que nas falas de Lara e Luana, apesar de repetidas vezes afirmarem nas rodas de conversas que não possuíam preconceitos, se incluem quanto às risadas e conversas que

discriminam as lesbianidades. Ou seja, para elas, preconceitos apenas são efetivados quando usados algum tipo de violência física. As respostas de algumas das participantes ainda nos transparecem preconceitos velados, enrustidos em valores sociais estabelecidos, que devem responder às formas sociais e normativas de ser e estar baseada em uma sociedade de padrões vigentes de sociabilidade, que ainda conservam a norma, ou seja, a heterossexualidade.

Não podemos negar que alçamos respostas importantes e destacáveis, as que demonstram não possuir preconceito frente à situação a qual foi supostamente submetido. Novamente, a forte e destacável presença da família em repudiar atos de carinho/amor de lésbicas em público nos demonstra a dificuldade de diálogo que as juventudes enfrentam em suas relações familiares. A negação a aceitar a cena nos revela como a lesbofobia ainda está presente nos lares e como isso afeta o protagonismo e vida afetivo-sexual das mulheres.

Entendemos que a maioria das meninas não respondeu ao questionamento de como reagiriam a uma suposta situação de discriminação realizada por seus familiares, novamente as interpelamos com a pergunta: como reagiriam frente a atos de lesbofobia?

*Presencio atos de preconceito fico triste/chateada e tento conversar com as pessoas e saber porque tem preconceitos. Lara*

*Eu tento passar a sabedoria para o próximo, que é de aceitar e respeitar. Lisa*

*Eu não possuo preconceito e quando percebo alguém praticando algum ato de preconceito costumo questionar e explicar para a pessoa perceba o erro. Leia*

*Condeno todo tipo de preconceito e acho repulsivo preconceito. Embora existam alusões históricas que favorecem esse comportamento, não entendo pessoas que agem desta forma. Larissa*

*É horrível, amor é amor e não se deve julgar. E complementa, eu agiria normalmente, frente a uma situação de preconceito. Luana*

Analisando com mais atenção os depoimentos, notamos uma contradição na fala de Lara, uma vez que, em uma primeira situação, se incluía nos diálogos que afirma que lesbianidades era errado. Já nesta resposta nos relata que fica chateada e tenta dialogar com as pessoas que realizam atos de discriminação, a fim de saber porque possuem preconceitos.

Como já mencionado, para a maioria das meninas preconceito é agredir fisicamente ou verbalmente. Para elas, risadas, piadas não se configuram como preconceitos. Observamos que apenas Larissa e Luana nos responderam que atitudes tomariam. Isso nos leva a entender que elas ainda não sabem reagir frente a esse tipo de situação e, por isso, abstiveram-se da resposta. Nenhuma das participantes citou a polícia, por exemplo, como meio de aplicação da Lei Maria da Penha.

De fato, o que observamos é que a homossexualidade masculina media as práticas educativas a que estão sujeitas. *Leia* nos narrou que seu irmão, 6 anos, ao vê-la passar batom fez o mesmo e, diante do ocorrido, seu pai teria insinuado que iria usar de violência física contra o irmão. Completando a cena, ele havia dito ao filho: “*isso não é coisa de menino*”. Além da violência física reivindicada pelo pai para projetar em seu filho uma masculinidade defendida por ele, sua filha (a estudante que nos narrou o fato) foi solicitada que deixasse de influenciá-lo “*com essas coisas de mulher porque senão ele iria se tornar bicha*”. Esse quadro nos sinaliza que inclusive a representação feminina de nossas participantes é mediada pela preocupação androcêntrica heteronormativa. Não interessa se *Leia* cumpria uma expectativa feminina, o que importa é que ela não estimule a criação que a maquiagem estimula. Neste caso, seu corpo assumia uma preocupação menor no arranjo familiar.

Segundo Dinah Beck (2012), vivemos em uma época que o corpo alcançou, e alcança, um lugar de destaque. E, com isso, o seu culto e o seu embelezamento tornaram-se rotineiros. Devido a isso é incessante a necessidade de alcance de sua perfeição que vai se delineando em estratégias para a sua constituição. E com isso

novos comportamentos, estilos de vida e modos de ser, advindos de regimes disciplinares associados à saúde e à felicidade, os quais buscam resgatar e melhorar, a todo o tempo, sua aparência. São eles mesmos que têm projetado uma série de cuidados e de investimentos que, com o tempo (e nessa perspectiva), vão se fazendo necessários e imprescindíveis (p. 147).

Esses rituais, modos, práticas de embelezamento, segundo Dinah Beck (2012), em nosso país é algo que ocorre mais especificamente nas camadas médias e urbanas e são as mulheres que são mais interpeladas pelos desígnios do corpo e da importância atribuída a constante produção e manutenção em nossa cultura. O corpo da mulher deve seguir padrões, regras, tipos de beleza, ditados pela moda, veiculadas pelas atrizes, modelos, apresentadoras. “Nesse sentido, as inúmeras exigências que são feitas aos corpos, em especial aos femininos, tem provocado esse enorme desejo e vontade de poder melhorá-los, mantê-los belos e jovens [...]” (DINAH BECK, 2012. p. 157). Entretanto, mesmo com toda essa regulação e estímulo a

uma projeção criativa de mulheres, Leia foi cerceada na medida em que seu irmão entrava no território proibido da dúvida heterossexual.

Em suma, quando o pai de Leia a repreende por supostamente influenciar seu irmão mais novo a usar batom, esse pai está desenvolvendo representações acerca do que são acessórios femininos e acessórios masculinos, pautado pela apresentação dos órgãos sexuais e das normas e condutas a que cada um de seus filhos deve obedecer.

Acreditando na possibilidade do surgimento de discussões a respeito do que poderia se configurar enquanto preconceito, discriminação, levamos o curta metragem “Para que time ele joga?”, mesmo reconhecendo a centralidade do curta na identidade “gay”. Após assistirmos o vídeo e ao iniciarmos a conversa, Lisa nos conta que seus avós paternos não entendem “isso”. Isso, segundo a participante, são as relações gays ou lésbicas representadas nas telenovelas. Leia afirmou que seus avós paternos não falam “gay” ou “lésbica”. Sempre chamam de “isso”. E completa o comentário nos questionando, “Porque agora tem que ter isso nas novelas? Antes era melhor. Deve ser para dar audiência”.

Já a lesbofobia<sup>48</sup> não ocorre somente através da agressão física, ela ultrapassa essas questões alcançando inclusive a dimensão psíquica, cultural e patrimonial de lésbicas. Ela pode ser configurada com piadas, risinhos, apelidos, xingamentos, hostilizações, a nomeação “isso”, etc. Infelizmente, ainda não gozamos de uma produção teórico-metodológica considerável ou não fomos capazes de identificá-la. Assim, com auxílio de Rogério Junqueira (2009) e Marcio Caetano (2011), pensamos a “lesbofobia” como sendo as violências que atuam em um processo contínuo de produção de corpos femininos centrados na lógica assimétrica e complementar da heterossexualidade. Ela se constitui em movimentos

---

<sup>48</sup> Sabemos que as forças heterossexistas operam em mulheres e homens, entretanto, nesse trabalho nos centraremos nas mulheres. Mais amplamente as discussões sobre lesbofobia derivam dos debates sobre homofobia. Sabemos da complexidade do conceito homofobia e das denúncias que sobre ele opera, a exemplo da invisibilidade das diferentes formas com que são vividas as violências (física, psíquica, cultural e patrimonial) pelas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. O conceito “homofobia” não consegue integrar as dimensões do machismo que, atreladas ao preconceito sexual, são vividas pelas lésbicas, bissexuais e transexuais. Conforme Daniel Borrillo (2009), a homofobia se caracteriza como sendo a atitude de hostilidade para com homossexuais, que assume um papel de marginal ou excêntrico, bizarro e estranho. Esse fenômeno pode ser constatado através de atitudes de hostilidade, como rejeição irracional ou ódio; é uma manifestação arbitrária; construída em torno de emoções, de condutas e de um dispositivo ideológico. É preciso sublinhar a posição de não humano que esse outro recebe, tornando-o diferente de forma implacável. E os desdobramentos e as sutilezas que podem ser gerados são os mais diversos, como, por exemplo, o fato de a homossexualidade ser obstáculo para o pleno gozo de direitos. Enquanto sujeitos heterossexuais exercem plenamente seus direitos, pessoas não heterossexuais não têm seus direitos garantidos de forma plena no Brasil.

educativos (violência, representação, etc.) que ocorrem através de atitudes, percepções e violações de direitos e representações que buscam naturalizar e impor a heterossexualidade às mulheres. A lesbofobia vai além de aspectos psicológicos, embasa-se em valores morais, mecanismos de exclusão, disposições e estruturas hierarquizantes, relações de poder, sistemas de crenças e de representação, padrões relacionais e identitários, todos voltados a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma certa sequência obrigatória entre sexo-gênero-sexualidade para as mulheres. A heterossexualidade se apresenta como meta da existência humana.

A lesbofobia consiste em qualificar a lésbica ou aquelas que não cumprem as expectativas construídas ao gênero feminino como o contrário da “mulher”. Ela é a versão inferior e anormal da “mulher” que neste caso, somente pode ser heterossexual. Dessa forma, mulheres que são tidas, à primeira vista, como desviantes ou que têm expressão afetivo-sexual não-heterossexuais, sofrem preconceitos e discriminações. Nesse contexto, sexismo e lesbofobia são elementos essenciais do regime binário de sexualidades, pois a lesbofobia organiza a hierarquização das sexualidades, tendo consequências políticas. Assim, a dominação masculina sobre as mulheres e a lesbofobia tem função de guardiãs da virilidade, das relações com o sexismo e o heterossexismo, conforme Daniel Welzer-Lang (2001). Para o autor, o heterossexismo é a crença na superioridade da heterossexualidade, em detrimento de outras formas de sexualidade. Dessa forma, a lesbofobia atinge não só a lésbicas, mas aquelas que ousarem ser desconformes à norma sexual heterossexual; ela faz uma vigilância de gênero.

A diferença entre as pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e heterossexuais é mais do que uma constatação. Ela serve para organizar um certo regime entre as sexualidades alocando o comportamento heterossexual como modelo social. O mecanismo produtor da homofobia e lesbofobia está profundamente ligado ao sexismo e ao heterossexismo. O sexismo pode ser entendido como a organização das relações sociais baseadas na diferenciação entre os sexos. Ele pressupõe que o que é da ordem do feminino é articulado com o íntimo, o sensível, o passivo e o que é da ordem do masculino é externo, bruto e dominador. Essas características, ao serem naturalizadas, acabam por transformar o feminino em passivo e inferior, enquanto o masculino assume as dimensões do ativo, ficando em posição de superioridade na lógica dicotômica (CLAUDIA PENALVO, 2015).

Esse cenário nos denuncia que as representações sociais regulam e buscam cristalizar os espaços de homem e de mulher. Com o impacto da narrativa de Leia, questionamos o grupo com a pergunta: “E se vocês se declarassem lésbicas. Como vocês acreditam que suas famílias reagiriam?”

*Ficariam extremamente assustados, iriam tentar me convencer a ser hetero. Iriam acabar aceitando de contra gosto e a relação nunca mais seria a mesma. Lara*

*Minha mãe e irmãos reagiriam de uma forma boa. Já meus avós tratariam com certa repulsa. Larissa*

*Meus pais aceitariam. Mas, a dificuldade seria o os mais velhos como avós, tios. Leia*

*Reagiriam muito mal, por serem de uma família muito conservadora, sem falar que já é notório o preconceito, mesmo que seja pequeno. Lisa*

*Se surpreenderiam, mas aceitariam. Luana*

*Já me disseram que aceitariam e que isso não ia mudar nada. Luiza*

Notamos que as discussões em suas famílias ocorrem de forma atravessada de concepções negativas, ou seja, mediadas pela negação ou a dificuldade de aceitação. Os discursos encontram-se marcados por agressões verbais e psíquicas.

Nas narrativas é possível observar que a dificuldade do diálogo e de aceitação ocorre mais frequentemente entre as pessoas mais velhas, tais como avós, tios. São elas, neste caso, que não reconhecem a legitimidade de relacionamento afetivo-sexual entre as mulheres. Isso relembra o que nos disse Leia na ocasião de seu aniversário. A necessidade de seu avô afirmar que as meninas eram apenas amigas e não namoradas, ou o caso de Lisa, de não poder levar suas amigas lésbicas em sua residência nos demonstram uma forma de medo, de corromper com aquilo que a mãe de Lisa espera, por exemplo, para sua filha: uma “mulher de verdade”<sup>49</sup>. Esse quadro nos lembra a discussão feita por Michel Foucault (2013) acerca do poder. Segundo o filósofo, o poder opera como forma de controle, coerção e exclusão social. Ou seja, manter o discurso sobre as mulheres no âmbito do doméstico ou de sua relação obrigatória com o homem se revela a necessidade de manter a lógica do poder androcêntrico.

As narrativas e debates com as estudantes nos sinalizam que a sociedade ainda se pauta por noções binárias e por verdades limitadas atribuídas aos corpos e às relações. Verdades essas que não permitem a exploração, o conhecimento sobre as mais diversas

---

<sup>49</sup> Segundo as participantes, mulher de verdade é aquela que casa, tem filhos, cuida da família, ou seja adquire a conotação de mãe, esposa e dona do lar.

formas de expressão da sexualidade e das representações de gênero. “Homens de verdade” e “mulheres de verdade” ainda são construídas para dar continuidade àquilo que se afirmou como correto: as relações heterossexuais. A fuga dessa relação ou criação de outras formas de viver e se projetar afetivo-sexualmente na sociedade trazem consigo estigmas sociais violentos.

O depoimento de Lara nos levou a refletir sobre o patriarcado e suas imposições à vida da mulher. Mesmo que o patriarcado sofra uma queda considerável nos modos como nos governa, sobretudo, quando se trata de família, o modelo fictício de pai, mãe e filho ainda opera como regulação.

Ainda assim é preciso reconhecer que a sociedade brasileira passa por mudanças radicais em seus estilos de vida, de padrões de comportamento e formas, estruturas e rearranjos familiares. Entretanto, nesse cenário coabita o advento de que algumas mulheres ainda podem influenciar outras. As famílias, consideradas como um sistema total, acreditam que comportamentos de um de seus membros influenciam e simultaneamente são influenciados pelos comportamentos de todos os outros.

Quanto ao questionamento, se caso se declarassem lésbicas como a família reagiria, podemos notar em todas as respostas, mas principalmente a de Lara, a existência da heteronormatividade. Isso resulta como uma prática educativa que lhes ensina que os sujeitos políticos sendo lésbica estão sentenciados a viverem excluídos. Seus desejos, pensamentos e as formas de viver serão desconsiderados.

Quando as perguntamos sobre o que elas entendem e acham sobre preconceito e porque existem tantos casos de discriminação e lesbofobia, elas respondem:

*Porque a sociedade sempre impôs que a homossexualidade é errado e as pessoas foram criadas para crer nisso. Lara*

*A sociedade criou um padrão e quando se sai desse padrão, tu es vítima de violência. E certas pessoas são muito conservadoras. Padrão: ser magra, casar e cuidar de filhos e do marido que trabalha fora. De preferência os 2 olhos claros. Quando se sai desse padrão sofremos preconceito. Larissa*

*Há certa ignorância na sociedade. As pessoas tendem a desprezar o que não compreendem. Lisa*

*Sinceramente não sei. Creio que seja porque há muitas pessoas antiquadas e que falta a elas informações boas, boas culturas, de conhecimento, etc. Luiza*

*Não sei. Talvez, seja falta de conhecimento. Luana*

*Ao meu ver por que falta amor na sociedade. Todos nós somos seres humanos em nossa essência e isso é o que importa. A diferença existe para tornar o mundo mais engraçado e interessante. Leia*

As discussões levantadas pelas estudantes são de suma importância, uma vez que suas opiniões vão de encontro àquela que parece ser a visão hegemônica na sociedade machista, patriarcal e conservadora. Podemos observar a presença de questionamentos sobre a forma como a sociedade entende essas questões. As participantes denunciam e questionam os padrões sociais.

A fim de dar continuidade ao nosso diálogo, as surpreendemos com o seguinte questionamento: E você possui preconceitos contra lésbicas? As respostas foram unânimes: Não. Como forma de estender a resposta e até mesmo de uma necessidade de justificar o “Não”, complementam:

*Não entendo por que as pessoas têm preconceito, já que é algo comum. Nada de errado. Lara*

*Porque preconceitos é uma coisa sem sentido de pessoas “ignorantes”. Luiza*

*Não tenho preconceitos. Sou amiga de muitos homossexuais e adoro ficar perto deles. Acho eles com uma forma de “abraçar o mundo” que eu acho sensacional, isso deve ocorrer pelo fato de “o mundo” não fazer o mesmo. Acho que as pessoas são mais libertas de paradigmas e rótulos e se identificam com isso. Larissa*

*Por que vejo da mesma forma uma relação hetero e homo, o importante é ser feliz. Leia*

*Por que assim como respeitam a minha opção, respeito a dos outros. Lisa*

Podemos notar, através dessas falas e das anteriores, a dificuldade de utilizar o termo “lésbica”. Mesmo quando questionadas sobre lesbianidade, elas insistiam a todo o momento

em utilizar o termo homossexualidade. Apesar dos vários encontros e explicações da necessidade do uso correto do termo lésbica, pouco avanço obtivemos na utilização da palavra. Ainda sobre as falas, apesar da reiteração constante da palavra homossexualidade, podemos concluir que a falta de visibilidade da lesbianidade permite que elas produzam falas a partir daquilo que veem e entendem como preconceito, o que para elas muitas vezes recaem apenas sobre gays homens.

Por esse viés, quando trazemos ao debate a possibilidade do arranjo familiar entre mulheres, elas novamente trazem seus relatos referenciados pela relação pai e filho. Em suas narrativas, a educação de meninos e meninas são diferenciadas. A relação entre seus pais e irmãos são mediadas pela brutalidade e severidade, na medida em que eles são homens e precisam ser machos: não podem chorar e precisam “pegar” muita mulher. Todas se demonstram inquietas frente a essa forma como as famílias dividem o tratamento para as meninas e meninos. Entretanto, esse cenário frente a nossa pergunta nos demonstra a impossibilidade que se apresenta ao relacionamento e casamento lésbico. Elas precisam estar dispostas desde sempre a serem “pegas” pelos homens, assim eles foram educados, já elas, com isso, negam a possibilidade de terem sido educadas para o protagonismo em suas escolhas afetivo-sexuais. Assumir esse papel é subverter as expectativas que tatuaram seus corpos

*homem para ser homem não precisa bater em mulher. Não precisa agredir um gay para ser mais macho. Não precisa andar pilchado<sup>50</sup>. Ser gaúcho ou macho. Ele pode ser sensível, carinhoso e não vai deixar de ser homem. Larissa*

A partir da desmistificação do “homem macho”, feita por Larissa, elencamos o cenário institucional para tratarmos questões relacionadas aos preconceitos estabelecidos intercursos pelas participantes da escola. Na escola em que estudam é costume, principalmente dos meninos que realizam o curso de agropecuária, utilizar este tipo de vestimenta. Com isso, refletimos que situações de discriminações, preconceitos poderiam estar acontecendo na escola. Em encontros seguintes, mesmo ferindo o interesse da pesquisa, iniciamos o nosso diálogo perguntando para elas como era a relação com os meninos, principalmente, para as meninas que cursavam agropecuária. Leia conta que sofreu e, ainda estava sofrendo, hostilizações por parte de alguns meninos de sua sala. Segundo ela, quando pergunta algo aos

---

<sup>50</sup>Pilcha é a indumentária tradicional da cultura gaúcha utilizada, principalmente, pelos homens. Andar pilchado é utilizar como vestimenta a bombacha, bota, camisa, lenço e chapéu.

professores, por exemplo, ouve risos e vozes dizendo que ela deveria estar em casa lavando e passando. Quando não sabe fazer os exercícios e não entende a matéria, eles recomendam que ela curse vestuário. O interessante nessas situações é que as expectativas em torno de seu sexo são confirmadas e sobre ela não reside dúvida. O questionamento sobre a vida sexual heterossexual das meninas são frequentes no curso de agropecuária. Elas precisam se utilizar dos mais vários subterfúgios para confirmar serem heterossexuais: namorar os meninos, usar maquiagem, etc.

Leia nos disse que não silenciava frente aos ataques e os enfrenta sem medo, discute, bate boca, e que não baixa a “bola para eles”. A situação tornou-se ainda mais grave depois que ela ganhou as eleições do grêmio estudantil da instituição. Depois disso, surgiram novas formas de ofensa e discriminações, tais como frases: “mulher deve é pilotar um fogão”.

A impossibilidade do lugar de mando ou de protagonismo das estudantes se confirma na narrativa de Lara. A estudante, ao assumir a responsabilidade da execução da formatura, também passou momentos de hostilidades. As meninas que são do curso de vestuário relataram que muitas delas compraram mochilas e pastas que vem inscritas o seu nome e o nome da instituição. Quando estão na escola indo almoçar ou em direção do laboratório e bibliotecas, os meninos ficam hostilizando-as com frases: “vamos deixar as bombachas e as camisas e vocês lavam e preguem os botões que caírem” ou nos pedem para fazer umas camisas novas, remendar outras.

As práticas escolares desenvolvidas pelos estudantes reforçam aquelas vividas em casa pelas estudantes. O âmbito do doméstico, a submissão do desejo frente às expectativas masculinas ou a prontidão feminina quando solicitada pelo homem são dimensões daquilo que cotidianamente são ensinadas a elas. Em outras palavras, elas existem em função deles. Essa prática pedagógica produz não somente a subalternidade da mulher como também a invisibilidade ou impossibilidade de outros arranjos afetivo-sexuais fora da lógica assimétrica e androcêntrica da heteronormatividade.

Podemos perceber, através das falas das participantes, o quanto elas estão vulneráveis a preconceitos, discriminações, deboches pelos meninos e nada é feito pela instituição, segundo suas narrativas. Isso nos demonstra o quanto a escola desconsidera as diferentes formas com que suas práticas vão marcando os espaços de meninos e meninas. Segundo as participantes, a instituição não age frente a situações de constrangimentos e quando reclamam, são silenciadas. A escola considera essas situações como brincadeiras. Diante das narrativas, as questioneei se relataram esses acontecimentos e fatos a sua família. Leia, Lisa e Luana disseram que sim. Entretanto, já não falam porque suas mães e pais não tomaram

nenhuma atitude. Segundo suas narrativas, os episódios ocorridos na escola são encarados como brincadeiras. Não obstante, quando insistiam nos relatos eram tratadas com aspereza, classificadas de chatas e choronas. Já as demais, disseram que não falaram nada porque sabiam que nada iria acontecer.

A partir desses relatos, podemos visualizar que a escola não dá conta de atender as necessidades de todos os seus alunos e alunas. Assim, direcionamos os nossos diálogos a cerca de nosso tema de pesquisa que é descobrir como a lesbianidade era vista, se era vista e como ela era entendida nos mais variados espaços da escola. Queríamos saber se as questões de gênero e sexualidade, em específico a lesbianidade, eram discutidas e como os/as professores/as tratavam a temática em sala de aula. As alunas, quando indagadas sobre práticas transversais e interdisciplinares que poderiam ser utilizadas pelos/as docentes para tratarem do tema, nos disseram que:

*Esse assunto é pouco falado. O pouco que se fala, é nas aulas de sociologia. Lara*

*É um assunto tratado apenas em momentos como a aula de sociologia ou até mesmo filosofia. Quando discutimos casos atuais e a notícia que envolve homossexuais, é sempre uma polêmica. Lisa*

*Geralmente não, a não ser a professora de sociologia. Luiza*

*Só nas aulas de sociologia. Luana*

*Já na escola como um todo sinto carência em relação a essa abordagem, sobre esse assunto. Não vejo eventos e nem espaços para essas discussões. Leia*

*Até hoje, tivemos discussão na aula de sociologia apenas. Além desse projeto ofertado. Larissa*

Assim, notamos que quando questionadas sobre os modos como a escola conversa e/ou discute ações sobre preconceitos, as participantes relatam que a instituição quase não promove qualquer discussão, ações ou atividades que visem desconstruir papéis sociais e, tampouco, discussões sobre lesbianidade ou preconceito. Suas atividades são restritas aos professores e professoras que de alguma forma assumem as temáticas como parte de seus

conteúdos programáticos. Isso nos demonstra o quanto a instituição ainda se revela conservadora quando se trata das expectativas e representações a serem seguidas por homens e mulheres.

As discussões promovidas pela escola, quando ocorrem, restringem-se apenas às aulas de sociologia, conforme já dissemos, pois, segundo as participantes, é essa a disciplina que trata das questões sociais e o que acontece no mundo. O mundo somente se configura como tema da escola na aula de sociologia. Encontramos neste instante um ponto importante: questões sociais ocorrem em todos os momentos, disciplinas e em toda a escola. Ou seja, podem estar presentes em todas as aulas. Isso porque entendemos que todas as disciplinas fazem parte de um todo, de um social. Dessa forma, já podemos inferir que a escola, ao restringir suas discussões às aulas de sociologia com o tempo escasso de 45 (quarenta e cinco) minutos na semana, silencia para a importância das discussões sobre gênero e/ou sexualidade. Vale destacar, que as discussões somente ocorrem se houver casos de agressão e homofobia na mídia.

As escolas são locais privilegiados para o ensino, no entanto, elas devem ir além dos estudos de matemática, ciências biológicas ou inglês. Assim, caberia às instituições de ensino educar para a vida de forma a auxiliar na constituição de sujeitos mais respeitosos, sem preconceitos, livres de (pré)conceitos e lesbofobia. Como nos disse Miguel Arroyo (2011), os profissionais docentes da educação são controlados por currículos, avaliações, reprovações e esse controle, aliado à preocupação em manter as aulas da mesma forma, não permite a autonomia necessária para que o mundo se configure como tema central da escola.

A educação tornou-se um campo de disputas políticas e econômicas em que o conhecimento, a ciência e a tecnologia hegemônica foram apropriados e colocados a serviço da acumulação e da manutenção das relações dominação e subordinação. O autor defende que devem ser colocadas em foco as

práticas docentes que alargam concepções de conhecimento na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências, que alargam fronteiras restritas que não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares, mas que se sentem forçados a transcendê-los (MIGUEL ARROYO, 2011, p. 49).

Assim, como Miguel Arroyo, Antônio Nóvoa (s/d) defende que a escola deve ser aquele espaço que incessantemente busque renovações, diferentes projetos educativos, diferentes visões sobre o ser humano, buscando “além dos projetos meramente pedagógicos” (ANTÔNIO NÓVOA, s/d, p. 11). A escola precisa modificar seu olhar, precisa compreender que existem estudos além dos conteúdos que se configuram em seus currículos oficiais.

Existem questões no mundo e com o mundo que possuem a mesma importância que aqueles conteúdos oficiais descritos nos currículos para a constituição do sujeito.

Dessa forma, podemos mencionar que acreditamos que os diálogos sobre lesbianidade deveriam ser melhor explorados e conversados com os/as educandos/as, professores/as. Parafraseando Antônio Nóvoa, compreendemos que a escola está na margem de um rio que ainda precisa ser ultrapassada. A verdadeira viagem da descoberta não consiste em encontrar terras novas, mas em adquirir novos olhares.

Refletindo a respeito da falta de discussões sobre esta temática na escola, buscamos juntamente com as participantes saber se elas acreditam que são importantes essas discussões na escola? E por quê? Todas acreditam que são importantes essas discussões.

*Um dos meios é para que se possam conscientizar as pessoas de que o preconceito é algo totalmente incabível. Além de promover a igualdade entre todas as pessoas. Lara*

*Acho que mais que importante, é essencial, pois temos preconceitos por que fomos ensinados a ser outra coisa (no caso heterossexual). Se desde a escola fosse passado que poderias ser desde pequenos heteros ou homos, não haveria o preconceito que existe hoje. Ela ainda dá sugestões um evento que fale das questões de gênero e daí puxe para orientação sexual, era fundamental para a construção de uma cidadania sem preconceitos, até porque isso cabe a escola, que não jogue toneladas de conteúdos programáticos e que esqueça que é a sua responsabilidade a formação de cada aluno para o mercado de trabalho e em sua vida. Larissa*

*Considero totalmente importante porque a homossexualidade (querendo ou não) faz parte do nosso dia a dia, é algo que presenciamos. Devemos aprender a respeitar esse tipo de relação, uma vez que é uma relação que envolve sentimentos, desejos, afinidades como toda e qualquer forma de relação. Julgo ainda mais importante em instituições como o x<sup>51</sup>, que ainda tem impregnado o machismo e/ou conservadorismo nas relações sejam elas de amor ou de amizade. Leia*

*É um assunto “novo” que nunca foi discutido no passado e que tem gerado muita polêmica e é cada vez mais comum na sociedade. Luiza*

---

<sup>51</sup> Por questões éticas manteremos no anonimato o nome da escola.

*Quando se trata de um assunto com crianças desde cedo, possa se tornar comum, e essa atitude poderia criar adultos conscientes e menos preconceituosos. Lisa*

*Pra terminar com esse preconceito sem razão. Luana*

Nas falas “informais” das rodas de conversa podemos constatar que a lesbianidade se configura como uma categoria visível nos espaços de interação extraclasse da escola. Entretanto, a identidade política é sustentada pelas corporalidades das estudantes, ou seja, elas não são admitidas naquele espaço como uma possibilidade performática fora daquela a ser adotada por elas.

A partir das falas de Larissa, Leia e Lisa podemos afirmar que a escola, enquanto instituição formadora, limita as temáticas de gênero e sexualidade aos conteúdos descritos pela lógica heterossexual. Mesmo após os reforços das políticas públicas de promoção da cidadania de lésbicas, desenvolvidas no Brasil, a exemplo do Programa Federal “Brasil sem Homofobia<sup>52</sup>”. Ao não promover a equidade entre os gêneros e ignorar as multiplicidades performáticas das sexualidades, cristaliza a heteronormatividade e não contribui para a extinção das situações de violência contra as lésbicas e, conseqüentemente, não promove a cidadania, mantendo-as sob o véu da invisibilidade.

Diante do quadro até aqui apresentado, algumas perguntas nos são suscitadas: como a educação escolar contribui para a construção e manutenção das classificações hierárquicas, sobretudo, de gênero na sociedade? E no interior desta, como se situa a lesbianidade? A educação, tal como ela está estruturada, funciona como agente de manutenção da classificação e hierarquização social? Marcio Caetano (2005; 2011) assinala que o currículo (que se realiza nas práticas do cotidiano) não é apenas um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento, mas também, instrumento no controle das ações sociais. Sendo assim, entendemos como currículo todo o espaço que perpassa a escola. Nesse sentido, entendemos currículo e escola como unidades interrelacionadas.

Compreendemos que o conceito rígido estabelecido em torno das expectativas de gênero no interior da escola traz a exclusão dos agentes que não se adaptam aos

---

<sup>52</sup> Em 25 de maio de 2004, o Governo Federal lançou o Programa Brasil Sem Homofobia, elaborado pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos (Ministério da Justiça), Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Combate à Discriminação e organizações da sociedade civil de defesa de direitos homossexuais. O Programa prevê ações do governo no combate a homofobia em todas as ações dos Ministérios.

comportamentos preconcebidos, como o caso das lésbicas. Em suma, podemos observar que a escola possui mecanismos e conjuntos de regras e meios de construir um sujeito.

O espaço chamado escola é um ambiente de formas, pois enquadra, delimita, esquadrinha o sujeito. Como comenta Guacira Louro (2007), a escola deveria ser o lugar de aprender a gostar, sentir, desejar, dentro dos limites a que ela se disponibiliza e oportuniza a essas descobertas e sensações. Portanto, ambos, currículo e escola, trabalham com relações de poder que limitam e delimitam espaços reduzindo as relações humanas. As marcas perpassadas por este espaço alcançam a plenitude para além do corpo do sujeito, ou seja, elas alcançam marcas subjetivas.

Quando questionamos as estudantes sobre suas experiências de discriminação lesbofóbicas ou outros tipos observados elas respondem:

*De certo modo sim já presenciei na escola. Foi uma piada na sala de aula. Lara*

*Sim. Além, daquelas já citadas, já vi coisas como: “tu és negra, mas até que tem o rosto bonitinho”. Larissa*

*Sim, porque quando tínhamos um colega menino que se vestia de menina, muitos o tratavam com certo desprezo. E também quando o assunto é discutido com alguns professores eles alegam coisas como: “Homossexualidade não dá continuidade a espécie”, ou “não tenho preconceito, só não gosto que gays fiquem se agarrando na minha frente”. Luana*

*Na escola nunca presenciei. Leia*

*Até onde me lembro, só presenciei escritas que mostrasse o preconceito com o nome do fulaninho é gay. Luiza*

A escola, como já mencionado, é espaço privilegiado para o ensino, além de pouco dialogar as questões discutidas na presente escrita, ainda reforça justamente aquilo que deveriam investir no rompimento: preconceito. Ao analisarmos as falas das meninas, no geral, compreendemos que elas estão sujeitas as mais variadas formas de agressão, ou seja, a falta de posicionamento da escola frente as investidas dos meninos ou os preconceitos declarados pelos profissionais educadores. As próprias estudantes narraram experiências de lesbofobia. Ao questioná-las sobre suas reações, elas responderam que nada fizeram, afinal o professor é

conhecido por sua postura ditatorial. Segundo suas narrativas, elas ficaram com medo de denunciar e “rodar” em sua disciplina.

Em um dos encontros na escola, passamos em todas as salas de aula para fazermos o convite a outras estudantes. Ao encontrar esse professor, notamos em seu rosto um ar de deboche e numa frase quase que silenciosa escapou *“com tanta coisa para estudar”!* Perguntamos se ele não achava o tema importante, ele respondeu em um tom autoritário e frio *“cada um estuda o que quer!”*

O cotidiano de adolescentes, jovens e profissionais LGBT nas escolas estatais e particulares depende da eficácia e sensibilidade das Instituições, através das lutas e reivindicações ao conservadorismo, democráticas e republicanas. Não temos a ingenuidade que isso ocorrerá sem que os sujeitos, parceiros/as e movimentos sociais sejam capazes de instrumentalizar e pressionar o Poder Público de modo a garantir a visibilidade temática de gênero e sexualidade nos currículos e o protagonismo juvenil da lésbica e mais amplamente LGBT nas fronteiras da escola. A educação, indiscutivelmente, poderá ser o caminho mais eficaz ao enfrentamento das práticas sexistas, racistas e lesbofóbicas presentes na sociedade, mas, para tanto, precisará se reinventar em práticas mais inclusivas.

## 4

## CAPÍTULO

**“NÃO SE NASCE MULHER, TORNA-SE! NÃO SE NASCE LÉSBICA,  
INSTITUI-SE COM O CORPO!”**

**Dimensões e dicotomias afetivo-sexuais**

Com o intuito de sabermos quais as dimensões significativas que as adolescentes tinham a respeito da lesbianidade, destacamos a seguir as que, para nós, são de cunho central da nossa investigação: “O que você entende como sendo a lesbianidade? E, como você identifica uma lésbica?”

*É a atração, ou amor, entre duas mulheres. Quando duas pessoas sentem que devem ficar juntas. Para mim que sou heterossexual, lésbica é isso. Mas, talvez, seja algo que para quem é lésbica não é. Mas, acho que é interesse a atração de uma guria por outra. Lara*

*São termos utilizados para denominar pessoas que se atraem por outras do mesmo sexo, apesar de muitas vezes não serem aceitas. Isso, talvez, por serem consideradas fora do normal. É bem mais antigo do que se pensa e eu não acho que seja algo ruim. É simplesmente uma opção sexual individual e própria de cada um. Mas, acredito que é entender que o amor pode ser encontrado em uma mulher que sente atração por outras mulheres. Leia*

*É uma mulher que sente atração por outra. Lisa*

*Sei que é uma questão de afinidades, de escolha, de um ser biologicamente feminino sentir atração e/ou envolvimento por outro com as mesmas características biológicas, ou seja, uma mulher que sente atração por outra. É uma opção não muito respeitada e/ou aceita nos dias atuais. No entanto, já sei que houve grandes avanços como, por exemplo, o reconhecimento do casamento entre pessoas do mesmo sexo e a adoção por casais homossexuais. No entanto, ainda há muita dificuldade de aceitação e tolerância da sociedade como um todo em relação a essas pessoas. A maior prova disso é o crescente número de agressões a seres humanos que não possuem opção sexual semelhante à maioria da população. Larissa*

As respostas, em sua grande maioria, relataram que a lesbianidade se trata de “atração” pelo mesmo sexo, ainda que algumas não se limitem a questão sexual e ampliem o entendimento para as dimensões afetivas. Mas, vale destacar que, para as estudantes, afeto e sexo são expressões que não obrigatoriamente caminham juntas. Nesse sentido, para elas são mais justificáveis as relações que se centrem no afeto.

As representações das estudantes vão ao encontro de Teresa de Lauretis (2000), quando ao questionar o senso comum em torno das identidades sexuais afirma que a sexualidade é entendida como o sentimento de atração afetivo-sexual. Neste sentido, podemos, por esse viés, dizer que uma das dimensões, talvez a mais simplista, da lesbianidade apresentadas pelas participantes seja mulheres que sentem atração pelo mesmo sexo. Entretanto, não devemos esquecer que a categoria/identidade traz consigo outras dimensões e discussões que são capazes de produzir efeitos nas representações de gênero dos sujeitos que a reivindicam para se (auto)nomear. Nessa dissertação apenas nos limitaremos ao que as participantes da pesquisa produzem de apresentações dessa identidade.

Ser lésbica não nos parece apenas se limitar às dimensões afetivo-sexuais das mulheres, como foi mencionado pelas estudantes. E, sobre isso, concordamos com Teresa de Lauretis, (2000), que nos diz que a lesbianidade é mais do que isso. Ela se configura como uma postura política de autonomia relativa frente a uma determinação heteronormativa que estabelece a relação obrigatória, complementar e assimétrica entre mulheres e homens. Em outras palavras, uma das dimensões políticas centrais da lesbianidade encontra-se na resistência de se configurar como objeto do desejo e da posse do homem e a posição reiteradamente determinista da passividade.

Assim, como Monique Wittig (2006), a compreendemos em uma dimensão política que desestabiliza a ordenação heteronormativa. No seu famoso artigo “*No se nace mujer*”, Monique Wittig descreve a lesbianidade como opção política antes de uma opção sexual, ou seja, ela afirma que a lesbianidade é uma escolha, entretanto, de cunho político de “(des)ordenação” da heteronormatividade. Essa afirmação desloca a identidade lésbica da dimensão meramente sexual e a aloca no cenário político-social, desestruturando a lógica patriarcal dominante. Sendo assim, para Monique Wittig ser “lésbica” não significa, necessariamente, sentir atração e desejo sexual por outra mulher. Para a autora, é recusar-se a ser o objeto de desejo e posse do homem. Ainda por este prisma, Teresa de Lauretis (2000), afirma que ser lésbica é uma ação efetuada no coração de um conjunto complexo e assentado em uma decisão livre: nenhum destino sexual governa a vida de seus indivíduos porque ele se inscreve em uma lógica desconsiderada nas redes que regulam as relações legitimadas.

As participantes quando questionadas sobre o que entendiam a respeito da lesbianidade, nos apresentaram repetidas vezes os termos “opção” sexual e “escolha”. Essas expressões nos fazem refletir sobre as heranças culturais<sup>53</sup> a respeito da lesbianidade que, durante séculos, foram (são) alimentadas pelos discursos religiosos, científicos e estatais. O dado apresentado nos reitera a ideia de que identidade sexual se configura como uma eleição, ou seja, um ato de liberdade dado ao sujeito. Nesse sentido, o sujeito deve se servir, diante das resistências hegemônicas ao seu modo/estilo de vida, da responsabilidade de se refazer e se projetar com os marcadores sociais legitimados.

Percebemos que essas enunciações<sup>54</sup> são reproduções que se ancoram em uma série de questões já ditas e que buscam em uma definição a responsabilização do sujeito pela condução de sua vida. As estudantes utilizam de estratégias comunicativas que nos possibilitam a interpretação de que a identidade sexual é uma decisão individual. Para grande parte das lésbicas, a lesbianidade se configura como um discurso criado pela linguagem para defini-las como mulher que se relacionam com outra(s) mulher(es).

Ainda refletindo sobre o depoimento das participantes, podemos notar que elas elencam categorias, além das já mencionadas. Assim, como nos diz Tomaz Tadeu da Silva (2009), é por meio dos significados produzidos pelas representações que o ser humano passa a dar sentido a sua vida.

A construção da identidade é fundamental para que o ser social responda a si mesmo as perguntas centrais de sua existência, a exemplo de: quem sou/estou? Ou, o que sou/estou? Mas isso ocorre através de complexos mecanismos em que com o outro é parte da construção da diferença e, por meio dessa, é construída a categoria que nomeia o sujeito, a identidade. Vale destacar que o sujeito suporta sobre seu corpo inúmeras identidades e esses arranjos produzem infinitas apresentações (TOMAZ TADEU DA SILVA, 2009).

Assim, ao definir a heterossexualidade, observada através da fala “[...] *É a atração, ou amor, entre duas mulheres. Quando duas pessoas sentem que devem ficar juntas. Para mim que sou heterossexual, lésbica é isso. Mas, talvez, seja algo que para quem é lésbica não seja [...]*”, a participante está estabelecendo redes e práticas de significações, representações e significados e, com ele, construindo relações de poder, de quem pertence ao grupo e quem faz parte de outro grupo, a exemplo das lésbicas. Sua identidade “heterossexual” se constitui em relação à “lésbica”, mesmo quando não foi solicitada a executar esse exercício. Essa relação

---

<sup>53</sup>Herança cultural entendida como recorrência de pensamento, uso e afirmação em outros discursos.

<sup>54</sup>Entendemos como enunciação todo e qualquer discurso que, influenciado pelas heranças culturais, comanda e regula a forma de existência e vivência dos seres humanos.

de poder existente ao ser verificado na fala denota claramente distinções de lugares e posições assumidas pelos sujeitos. É como se ao se narrar, a participante colocasse a si mesma em um patamar diferenciado e, logicamente, superior porque assim se define e define o outro. Não se trata de afirmar simplesmente que esse lugar seria melhor ou pior que a lésbica. Entretanto, não podemos negar que a heteronormatividade aloca essa identidade na periferia da heterossexualidade feminina.

Quando utilizamos a expressão patamar diferenciado, estamos refletindo juntamente com Stuart Hall (2009), que nos afirma que, ao buscarmos uma determinada identidade, buscamos com ela a legitimação desses ideais que nos fazem pertencentes a um determinado grupo. Mas, para compreender esse fator é necessário perceber a identidade como construto cultural. Stuart Hall (2009) nos sugere observá-la desta forma. Segundo o autor, devemos perceber quem fala, como fala e para quem fala sobre a identidade. O sujeito que fala produz seu discurso a partir de uma posição histórica e cultural específica. Ao falarmos de um grupo, nesse caso a lesbianidade, procuramos falar a partir de nosso ponto, ou seja, daquelas que compartilhavam aquele espaço, vivência e grupo. De forma semelhante ocorreu em diálogo, quando as participantes reivindicam categorias dicotômicas para nomear as pessoas, a exemplo de “inteligentes x ignorantes” ou “certo x errado”. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2009), isso ocorre por que a identidade é inteiramente dependente da ideia que fizemos dela, ou seja, inteiramente dependente da ideia que é construída por quem possui o poder de assim fazê-la. A imposição que aquele que tem/está no poder busca impor sobre os sistemas classificatórios, fazem parte da comunidade imaginada<sup>55</sup> e é capaz de produzir efeitos e limites (sociais) entre os sujeitos/identidades. Assim, o ato de categorizar nunca é inocente pois,

[...] a identidade e a diferença tem que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e diferença são criações sociais e culturais (TOMAZ TADEU DA SILVA, 2009. p.76).

Baseado nesses ensinamentos de Tomaz Tadeu da Silva (2009), damos continuidade aos nossos encontros onde buscávamos provocá-las com a seguinte pergunta “Socialmente, como você acredita que uma lésbica deve se portar? Ela pode demonstrar seu amor/carinho

---

<sup>55</sup>Aqui adotamos o conceito de Benedict Anderson, do seu livro *Comunidades Imaginadas* de 1983, mas com viés de comunidade imaginada voltada para o texto como uma comunidade heterossexual partilhada por nossa depoente e dos demais que ela assim identifica como pertencente a essa comunidade.

pela sua parceira publicamente? E como você reagiria assistindo a essa demonstração?”

*Eu acho super errado esse “portar-se”. Temos sempre que obedecer ao que a sociedade quer, se não somos vítimas de preconceito. Eu super apoio as lésbicas demonstrarem o seu amor e carinho, confesso que fico ‘meio assim’ de uma cena desse tipo (até por que o jeito que fomos criados é para ter preconceito), mas depois que tu começa a conviver e tu começa a estudar o tema e apoiar e conscientizar outras pessoas em relação a isso, e na verdade o mundo precisa de amor, todos nós precisamos disso. Então qual é o mal de uma mulher lésbica demonstrar seu amor ou carinho que sente pela parceira, na minha opinião tem que mostrar mesmo para terminar com esse preconceito de uma vez por todas” Leia*

Notamos que, ao interpelarmos com a questão, Leia nos demonstrou uma resposta contraditória: “*Eu super apoio as lésbicas demonstrarem o seu amor e carinho*” e ao mesmo tempo responde “*confesso que fico ‘meio assim’ de uma cena desse tipo*” e justifica a afirmação com “*até por que o jeito que fomos criados é para ter preconceito*”.

Ao analisarmos a resposta de Leia, notamos que o preconceito está configurado na forma como ela se expressa, ainda que velado ou negado. Podemos compreender que, para as participantes, a lesbofobia ainda é compreendida como preconceito apenas quando praticada a violência física. A violência verbal ou moral ou “*meio assim*” nos representa não saber o que fazer frente a uma situação. É sinônimo de que essas situações, demonstrações de carinho entre parceiras em público, não são entendidas ou compreendidas como algo pertencente as suas dimensões de existência.

A resposta de Larissa, para a questão, sinalizada abaixo, nos apresenta outras indagações importantes e necessárias, quando ela diz:

*“Eu agiria com naturalidade. Assim, ao meu ver, um casal heterossexual tem uma demonstração de carinho mais comum. É claro que em ambos os casos considero a demonstração de carinho válida. Mas, existem coisas que só podem ser feitas entre quatro paredes. Mas, a demonstração de carinho seria tratada com naturalidade e, também, com certa admiração. Pois, no mundo atual, onde a ganância e a competitividade imperam, toda e qualquer forma de amor deve ser valorizada e admirada”.*

A argumentação nos deixa clara a necessidade de comparação, de referenciar, demarcar, como já mencionado, as heterossexuais e as lésbicas. O pensamento expresso na última narrativa de Larissa, após vários diálogos em nossos encontros, ainda está pautado por divisões claras e distintas em blocos dicotômicos: a heterossexualidade, como referência, e aquelas que não são heterossexuais. Nesse último cabem as excêntricas, ou seja, aquelas mulheres que estão fora da centralidade referencial e legitimada socialmente. As estudantes, dada a forma como foram e são educadas, reivindicam sempre a comparabilidade dicotômica para emitir suas opiniões. Ainda, neste raciocínio, nos transparece que após demarcar esses dois polos, surge outra comparação: se a hétero pode, a lésbica também pode. Nesse caso, o direito ao direito é também referenciado, ainda que o corpo e suas demandas sejam distintos. Isto nos sinaliza a dificuldade de pensar as mulheres em suas multiplicidades performáticas e agentes públicas de direito. Luana também nos sugere a mesma compreensão, quando nos diz:

*“A mulher lésbica deve se comportar como qualquer pessoa heterossexual. Demonstrações de amor em público são ótimas e me deixam alegres por perceber que conseguiram passar por cima do que a sociedade afirma ser correto”.*

Compreendemos, com a presente resposta, um não avanço em si, pois as lésbicas apenas podem realizar atos, demonstração de carinho e amor após a aprovação ou permissão daquelas que possuem a legitimidade de estabelecer o que é correto, a heterossexualidade. Usando os limites impostos pela regulação daquilo que é aceito, normal e moral, a heterossexualidade busca regular a apresentação das lésbicas. Isso vai ao encontro do que Larissa ainda nos revela quando diz, *“existem coisas que só podem ser feitas em quatro paredes”*. Esse quadro nos demonstra uma sexualidade ainda cerceada, reprimida e controlada.

Teresa de Lauretis (2000) nos indica a necessidade de transformações das experiências femininas de opressão em consciência feminina. Pois, para ela, essa consciência servirá de base para as problematizações do ponto de vista divergente entre as mulheres, proporcionando, assim, através do desenvolvimento dessa consciência, uma técnica de análise capaz de desestruturar a rede de poder. Esse exercício permitiria que as mulheres passassem, por meio de seu desenvolvimento crítico e coletivo, a confrontar a hegemonia ao se tornarem políticas.

Desta forma, analisando as respostas das estudantes que sugerem as palavras “normal”, “correto” e “aceito” para as relações afetivo-sexuais de lésbicas resolvemos

interpelá-las com outra pergunta: “A partir de quais padrões comportamentais você acredita que a sociedade define a identidade lésbica a uma mulher”? As respostas foram surpreendentes:

*Lésbicas que sejam um erro que possa ser consertado. Lara.*

*A sociedade, ao meu ver, acredita que o comportamento da mulher – tanto hetero como homossexual - deve ser de submissão. Ela deve aceitar o modo como é tratada e vive. A mulher “ativista”, que demonstra sua opinião, demonstra o que está errado e que luta pelos seus ideais é um câncer na sociedade. Até mesmo as mulheres reprimam. E a mulher homossexual é vista como “uma mulher macho que quer se homem a todo custo” e também é vista como uma anomalia, por não aceitar o papel que lhe é imposto. Larissa*

*A mulher heterossexual, sua preocupação maior é com o casamento hetero. É através do casamento que muitas mulheres se tornam “independente” porque passam a ter suas casas, famílias e um marido que as sustenta. A mulher homossexual, são vistas como as machorras as homenzinhas, portanto, tem que andar como tal, se comportar como tal. É dessa forma que a sociedade as vê. Leia*

*A lésbica tem que ser o oposto daquela mulher arrumada e maquiada. Luiza*

*A lésbica se comporta de um jeito dito masculinizado. Lisa*

As representações sociais que interpelaram as participantes e que são anunciadas na roda de conversa giram em torno de marcadores dicotômicos que buscam não somente definir espaços e comportamentos sociais às lésbicas, mas também regular/estabelecer as expectativas das heterossexuais.

As representações de Lara, Leia, Luiza e Lisa são fortemente ancoradas em conceitos de beleza e estética destinados às heterossexuais, aos quais as lésbicas não teriam como corresponder, dados os seus papéis sociais. Para elas, aos olhos da sociedade, as lésbicas não são femininas, na medida em que não pintam as unhas, não usam maquiagens, não se vestem como mulheres – e mulheres são as heterossexuais-, não assumem a maternidade, não são donas de casa e ainda desejam demonstrar socialmente uma intenção ou uma projeção mais masculinizada. Neste caso, a masculinidade seria o oposto daquilo que são atribuídas às

heterossexuais e semelhantes aos comportamentos das lésbicas. A partir dessa análise, podemos compreender que as falas das meninas, a partir dos entendimentos da sociedade, pautam seus entendimentos de forma polarizada, elas ainda compreendem, que aquilo que as torna “mulher” são as representações: maternidade, meiguice, delicadeza, cuidado corporal, beleza e trabalho doméstico. Assim sendo, as lésbicas não se encontram nessas representações, na medida em que não correspondem àquilo que as definem enquanto mulheres.

Neste caso, mesmo sendo a “mulher” uma ficção dadas as multiplicidades com que essa identidade sexual se projeta, nas representações entendidas pelas estudantes, conforme aquilo que a sociedade entende: “a mulher” se caracteriza por um conjunto de comportamentos que todas, independente de classe, raça, sexualidades ou aspectos geográficos e culturais, devem obedecer em maior ou menor grau. Desrespeitar esses comportamentos é adjetivar o substantivo “mulher” com as marcas “mulher lésbica”, “mulher de mentira”, etc. Para a maioria das estudantes, as lésbicas são reproduções caricaturadas da masculinidade. Neste sentido, as lésbicas estariam abrindo mão do papel de mãe e condutora do lar para configurarem-se como elemento de disputa entre os próprios homens.

A transgressão às expectativas de gênero talvez seja a maior marca da lesbianidade presentes nas narrativas das estudantes. As lésbicas parecem negar, em práticas cotidianas, a simbologia da dominação do homem, do poder simbólico do falo e da procriação. Em sua última instância, negariam o poder patriarcal, ou seja, assumiriam a “dianteira” de suas vidas ou seriam ativistas, conforme Larissa. Neste caso, elas evocariam a sexualidade como elemento presente e indispensável de força e poder e não a subjugação.

O olhar e as imagens majoritariamente assimiladas pelas estudantes sobre a “mulher” invisibilizam as representações que não estão no interior da heteronormatividade. Em outras palavras, a sociedade se utiliza de estratégias com vistas a ensinar os sujeitos a assumir as configurações esperadas referentes às identidades e, por mecanismos de reafirmação, determinar que a heteronormatividade deva acompanhá-los por toda vida. Essas estratégias, segundo Guacira Louro (2007, p. 26), “articula então, as identidades de gênero “normais” a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual”.

### **Não se nasce lésbica: a institui(?)**

Segundo Denise Portinari (1989), o ato de nomear a lesbianidade já pressupõe que ela seja algo e, portanto, ela é dita e construída a priori à existência. Para a autora, quando é dita a lesbianidade, pressupõe que ela seja um ato de linguagem que incide sobre ela e a constitui. A

linguagem passa a ser um turbilhão e é usada para moldar, fixar, modificar e esmagar. A partir do que a autora nos traz, o discurso não se define a partir do sujeito. Ele antecede a sua existência e a partir e por meio dele o sujeito é criado. Entretanto, os processos de subjetivação vivenciados por meio do discurso são nômades e fluidos, o que leva o sujeito a ser interpelado por múltiplas referências discursivas. A situação descrita provoca posições transitórias, as quais nos permitem compreendermos que não existe uma prática sexual posta em uma categoria identitária, mas experiências do corpo.

O cenário descrito no parágrafo acima nos auxilia para o entendimento de Tania Nawarro-Swain, (2004), quando ela afirma que a lésbica não existe. Não existe lesbianidade. Ela é uma categoria criada, forjada para desenvolver uma diferenciação entre mulheres e, por meio dela, criar rupturas sócio-políticas. Entretanto, ainda que concordemos com a construção cultural das categorias identitárias, é necessário admitir que a unidade entre as mulheres talvez seja uma ficção, na medida em que os modos como os discursos sobre “a mulher” nos interpelam serão diferenciados em cada uma de nós. Neste sentido, concordamos com Tomaz Tadeu da Silva (2009, p. 44) quando o autor nos diz que as diferenças e, portanto, as classificações, “somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais”. A identidade e as diferenças entre sujeitos são construídas através de criações sociais e culturais.

É nesse sentido que acreditamos que a lesbianidade encontra-se no campo da transgressão e, portanto, sujeitas a reação de setores adversários. A violência funciona como uma resposta da norma e opera sobre o corpo físico e as dimensões patrimoniais e psíquicas das lésbicas.

As dimensões representativas da sexualidade e do gênero não são dadas, conforme já sinalizamos. Para que o sujeito seja nomeado como heterossexual, lésbica, bissexual, etc., ele precisa do discurso para que seja classificado. A classificação do outro é o que o nomeia. (DENISE PORTINARI, 1989). Essa hierarquização ocorre porque

os sexos são considerados dados biológicos naturais e opostos. O que se observa, porém, é que são as representações, a educação, os valores morais e a repressão que moldam o sexo biológico à figura da imagem que temos sobre o masculino e o feminino. De fato, a rígida construção da personalidade em características totalitárias de feminino e masculino é o que constrói e define o certo e o errado, normal e anormal, heterossexual e homossexual (TANIA NAVARRO-SWAIN, 2004, p.61).

As representações sociais produzidas pela linguagem e mais amplamente pelas imagens são os limites da “visibilidade” lésbica. A dificuldade de alcançar a extensão das questões culturais que envolvem a população, incluindo dados estatísticos de violência física,

psíquica e patrimonial, em diversas formas e situações, já foi apontada pelas/os autoras/es que discorrem sobre a temática.

Entretanto, as críticas e quebras de paradigmas e de representações sobre “a lésbica” e, mais amplamente, sobre as dimensões da identidade fictícia “a mulher”, também devem se configurar no debate. A destituição da lógica androcêntrica da ativa e da passiva no interior das relações afetivo-sexuais entre mulheres também carecem de problematização sob pena de continuarmos a vigência das violências sofridas. Ao centralizar a lésbica em uma “posição”, de mulher passiva (mulher verdadeira) ou mulher ativa (caricatura do homem), estaremos atribuindo-lhe um lugar, um nome, uma condição, um estilo, como sinaliza Portinari, (1989). Segundo Daniela Batista (2014), as palavras, as posições e os atos sociais incorporam um viés político e acabam por reverberar na condição de tornar “a homossexualidade feminina definida quase sempre em relação à masculina, fazendo dessa dicotomia que a mulher assuma o segundo lugar” (DANIELA BATISTA, 2014, p. 6).

Se compreendermos que o conceito de gênero aponta para a noção de que o sujeito, ao longo do seu desenvolvimento físico e psíquico, através das mais diversas instituições e ações sociais, se constitui como homem e mulher, em etapas que não são sequenciais, contínuas ou iguais e que também nunca serão concluídas e que as noções essencialistas, universais e históricas de homem e mulher (singular) são simplistas, justamente porque a noção de gênero destaca a diversidade e a conflitualidade das etapas pelas quais a cultura constrói e assinala os corpos e os sujeitos femininos e masculinos, conforme destacam Dagmar Meyer (2003) e Marcio Caetano (2005; 2011; 2013), ficará simplista limitar a lesbianidade à sua performance sexual. Dessa forma, a importância do rompimento daquilo que se compreende por lésbica, das representações e atribuições dadas a essa mulher devem ser questionadas, uma vez que essas classificações ocorrem por meio de pensamentos heterossexuais, os quais devem ser interrogados quando se fala de lesbianidades.

É pela busca de uma fragilidade nessas bases divisórias e binárias que utilizamos como referencial teórico a lesbofeminista, a qual busca destituir esses lugares, marcações, designações. Concordamos com Nadia Nogueira (2008), que a mulher que ama outra mulher e que assume a categoria lésbica passa a compreender que o “destino intocável” ao qual ela estava sujeitada pode ser desconstruído e que as regulações comportamentais estabelecidas em seu cotidiano, sendo construções sociais, podem passar a incorporar um ativismo político-social que a poderá levar a adquirir a “libertação” de suas amarras sociais androcêntricas e patriarcais. Dessa forma, a maior abertura para a quebra de paradigmas e rotulações permite uma reconceitualização do sujeito como uma entidade em mudança e expõe uma reflexão

sobre a relação entre as formas de opressão e os modos de entendimento formal de construção de uma teoria sobre si, permitindo uma redefinição emergente da marginalização, ou melhor, um lugar político-ativista de desestabilidade das representações sobre lesbianidade.

E é exatamente nesse sujeito definido pelo discurso que podemos compreender que a lésbica foi instituída, criada, representada para nomear as mulheres que se relacionavam e se relacionam com outras mulheres. Essas nomeações negativas referiam-se a elas como doentes, que se encontravam em um estágio patológico não normal. Quanto à posição político-ativista da identidade lésbica podemos perceber, através da fala da estudante Larissa, que a lésbica, em vários aspectos, reconfigura a mulher, na medida em que *“a mulher ‘ativista’ que demonstra sua opinião. Demonstra o que lhe parecer está errado e que luta pelos seus ideais e, por isso, é vista como um “câncer” na sociedade”*. Analisando as questões destacada por Larissa, refletimos sobre a sexualidade e, sobretudo, por aquela produzida pelo o/no corpo da mulher, a exemplo da lesbianidade.

Mesmo com todo o advento de atuação e emancipação crescente das mulheres, ainda podemos perceber, através da fala das estudantes, que a sociedade ainda é impregnada pelo pensamento machista e que o homem, no geral, ainda acredita possuir o poder de decisão sobre o desejo e o corpo da mulher. Eles acreditam que poderão “mudar” a sexualidade da lésbica. O uso da nomenclatura "homem" como um ser superior, capaz de curar a lesbianidade ou modificar seus desejos ainda se perpetua na sociedade. Sendo assim, dadas às implicações sociais, nos parece que, de fato, a lesbianidade é uma construção política feita no interior dos enfrentamentos à lógica do poder sexual e no seu interior ganha sentido.

Gostaríamos de debater um pouco mais do poder masculino de nomear. Entendemos que quando o homem se põe em destaque, quando classifica a mulher como o seu outrem, criado com ela e a partir dela, cria-se uma relação de complementaridade e de redes de significados. Entretanto, como as classificações na sociedade androcêntrica, classista e racista são profundamente marcadas pela hierarquia, a mulher acaba por se localizar em uma segunda esfera e, portanto, espaços e relações de poder diferenciados nos demonstram que a “construção da hegemonia tem se validado de meios simbólicos desde muito tempo”, (CARMEM CAMPOS, 2004, p. 120). Ainda por esse viés, compreendemos que as classificações frequentemente produzem estereótipos úteis para sujeitar as pessoas e povos, e isso se faz sentir na lógica que opera as redes de preconceitos e violências vividas pelas lésbicas. Sendo assim, entendemos que a criação e a manutenção de um sistema de classificação tem sempre categorizado o exercício de poder em sociedades humanas.

Conforme Nádia Nogueira (2005), a construção do discurso hegemônico

classificatório em torno dos sexos fez com que a heterossexualidade fosse implantada como eixo central das relações de poder, tanto no campo social e político, possibilitando e produzindo uma hierarquia entre os sexos. Assim, as mulheres que não correspondiam às regras, proclamadas pela heterossexualidade e os seus padrões de comportamento criados juntamente com ela, estavam fora de uma normalidade social e, portanto, necessitavam de reparos, curas para poder viver em sociedade. Assim ela nos diz que o

poder e saber presente nas práticas discursivas fazem parte das forças difundidas pela linguagem e funcionam como um jogo complexo de produção de subjetividade. Esse discurso faz os sujeitos, e os faz viverem como uma sexualidade legítima e difundida enquanto normal. O discurso sobre a homossexualidade difundido enquanto perversão dirige-se ao corpo do indivíduo: nada que ele sente ou faz escapa a esta vigilância. Desta forma, tal discurso criou/configurou um determinado imaginário e a constituição histórica de um sujeito dessa lesbianidade, criando um indivíduo perverso e não um sujeito que constrói a partir de suas práticas reflexivas e autônomas. Esse discurso (normatizador) está acima de um sujeito, mas, que o impõe a uma conduta de seus sentimentos e determinações, suas ações e atitudes. Assim, toda e qualquer forma de interesse de uma mulher por outra foi diagnosticado como um problema social grave, que deveria ser eliminado da sociedade. Portanto, as mulheres que demonstravam interesse afetivo e sexual por outras percebiam-se como únicas, doentes, perversas, que deveriam ocultar seus sentimentos e de preferência, dar constituição de uma família. (NADIA NOGUEIRA, 2005, p. 22.)

A partir desses entendimentos e com as discussões deste capítulo, pretendíamos demarcar o caráter sócio-político-cultural dos marcadores identitários produzidos em torno da lésbica e, mais amplamente, da mulher. Como notamos, vários fatores e discursos proporcionaram o uso da categoria e cada um produziu em torno dela uma cadeia de significados que são contraditórios ou complementares. Parece que, independente da origem, os discursos buscam regular o amor e laços de solidariedades entre as mulheres. Nesse caminho, observamos que as representações que as participantes possuem sobre lesbianidade ainda estão ancoradas em discursos que reverberam a violência, a resistência, a dificuldade de diálogo, etc. Em outras palavras, a lésbica ainda é a excentricidade da heterossexual. Ela é a outrem da mulher. Aquela que precisa ser nomeada para manter imaculada a identidade “mulher”.

As falas das estudantes denunciam características muito próximas de uma sociedade ainda mantida sob o véu de preconceitos e da violência. Da mesma forma, também nos transparece a necessidade de avanços em estudos que visibilizem esses sujeitos ainda

mantidos excluídos da sociedade. Entretanto, se por um lado a lesbofobia ainda se encontra nas relações cotidianas das lésbicas, por outro, são inúmeras as ações de quebra de paradigmas e de rótulos que as reconceitualizam, reinventando o imaginário instituído e a marginalização imposta. Ainda que estejamos longe de uma sociedade alicerçada no direito ao afeto e ao amor, as representações sociais postas, tais como as citadas pelas participantes, deslocam as relações ancoradas na tradição e na norma quando falamos das mulheres. Esse cenário sinaliza que podemos nos transformar em agentes de nossas próprias desconstruções e reconstruções.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a produção da investigação, podemos compreender que a discussão sobre as violências contra as lésbicas ainda se encontra em um patamar pouco evoluído, não fazendo parte ainda das denúncias públicas de violação dos direitos das mulheres. Entendemos que a violência psíquica, social ou patrimonial contra a lésbica, ao longo da história da sociedade brasileira, sempre esteve associada à invisibilidade e a forma com que as mulheres ocupam o espaço público.

Isso tudo podemos afirmar, pois voltando nosso olhar para o objetivo da pesquisa, compreendemos que as participantes possuem conhecimento crítico frente à divisão binária expressa nas palavras homem e mulher, assim como possuem quanto à diferenciação no tratamento, criação e nas expressões sociais adotadas, firmadas e reafirmadas muitas vezes por seus familiares e escola a respeito do que é ser homem e o que é ser mulher. Além disso, elas destacam a necessidade dessa ruptura por entenderem que não existem espaços, empregos e/ou até mesmo jeitos, pré-existentes a priori ao sujeito. Mas não negam que as expectativas presentes nas representações são capazes de produzir efeitos em suas vidas.

Podemos compreender nas entrelinhas das discussões e nos dados produzidos no campo, que as estudantes acreditam que ser homem ou mulher extrapola os limites do social imposto e está além de um jeito, um modo. Ela se configura no modo como a pessoa se compreende e se constitui.

Objetivando mais nossa discussão sobre a temática da lesbianidade e analisando os dados, percebemos que as juventudes questionam, interrogam e discutem a fim de buscar mais conhecimento e também de disseminá-lo. Reiteram a todo instante a necessidade de uma rápida mudança no entendimento que as pessoas possuem a cerca da lesbianidade. Mudanças essas que todas concordam que deve agir em todos os ambientes, esferas e espaços sociais.

A pesquisa nos demonstrou que posturas conservadoras ainda vigentes se encontram reverberando nas famílias sobre o assunto lesbianidade. A busca pela permanência heterossexual é condizente com a realidade atual das lésbicas e foram assinaladas ao longo das falas das meninas. O risco, medo ou constrangimento de que esse “mal” afete suas filhas, faz com que a abertura para o diálogo, convívio ou debates de algumas famílias impeça a

descaracterização de uma doença, de uma opção meramente sexual ou ainda de um passo mais importante: a aceitação e o incentivo à luta das mulheres pela sua autonomia, seja ela de seus corpos, desejos, vontades.

A liberdade feminina, ainda que de pano de fundo abordada ao longo do texto, permite e contempla a necessidade da luta em busca de uma desestruturação social baseada no machismo patriarcal e conservador. O diálogo é e será o melhor caminho para que os estereótipos de gênero, feminino e o masculino, tornem-se irrelevantes, a ponto de os modos de ser, estar, comer, vestir, sentar, sejam regidos apenas pelas vontades de cada indivíduo, sem as regulações sociais (im)postas.

A educação e as políticas públicas frente a essas discussões, ainda que não possamos negar seus avanços no enfrentamento a lesbofobia no Brasil, permitem questionamentos. Entendemos que a educação, indiscutivelmente, poderá ser o caminho mais eficaz ao enfrentamento das práticas sexistas, racistas e lesbofóbicas presentes no imaginário social que, entretanto, carece de políticas efetivas de enfrentamento da discriminação sexual. Acreditamos que todo ser humano, seja caracterizado como heterossexual, seja como homossexual, tem o direito à auto-aceitação, às relações sociais positivas, orientadas pelo respeito, qualificação e acolhimento, à autonomia, à determinação de sua própria vida e realizações, à autoestima, à razão de viver e ao crescimento pessoal e social. Esses são alguns dos valores que defendemos, sonhamos e por eles nos colocamos como educadores/as.

A educação, a escola e as políticas públicas podem e devem ser espaço de construção da equidade social. Estamos cientes de que passos já foram dados rumo a este ideal, mas ainda é importante e se faz necessária a existência de ações governamentais que reforcem as políticas públicas vigentes a fim de transformar o espaço de (des)construção do conhecimento, em um local que seja efetivamente inclusivo, que priorize o ensino-aprendizagem e que contemple a todos/as atores/atrizes sociais.

É por este motivo, que o objetivo deste estudo se centrou no intuito de interrogar, problematizar e compreender como as estudantes pensam, sabem, entendem e compreendem as lesbianidades e como essas questões interpelam seus modos de compreender as dimensões de gênero e sexualidade. Uma vez que, entendemos a importância do diálogo para que atitudes como as citadas acima se configurem como ações cotidianas.

Contudo, a partir da pesquisa, podemos observar que as juventudes, ao tentarem ampliar e compartilhar o conhecimento sobre a lesbianidade, muitas vezes, encontram barreiras, a exemplo daquelas com a família. As discussões sobre lesbianidade na família, quando ocorrem, mantêm-se ainda pautadas por discursos atravessados e impregnados por

conservadorismos, moralismos e preconceitos. Na concepção de nossas participantes, a família, ao silenciar, calar ou não permitir a expressão e o diálogo sobre a lesbianidade, cria barreiras que não permitem romper situações cotidianas de enfrentamento à violência lesbofóbica. Todas relataram que buscam conversar com os seus familiares, no entanto percebem que esse diálogo não ocorre de forma tranquila e é carregado de medos e regulações.

Quanto à escola, os espaços de reflexão sobre a situação feminina e mais especificamente sobre a lesbianidade pouco ocorrem. Nesse sentido, ela retira de si o compromisso de um ensino para a vida, detendo-se apenas e tão somente em assuntos marcados por um currículo fechado, duro, reto, ou seja, sem qualquer formato ou tentativa de renovações ou de olhares mais sensíveis às situações vividas pelos seus sujeitos. Ainda por esse prisma, as participantes relatam que a escola não promove discussões, ações ou atividades que visem desconstruir papéis sociais e preconceitos sobre as lesbianidades e outras sexualidades não hegemônicas. Isso nos demonstra o quanto a instituição ainda se mostra conservadora quanto aos padrões sociais a serem seguidos por homens e mulheres.

Assim, tanto na família quanto na escola, as estudantes dessa pesquisa não encontraram respostas para suas dúvidas, anseios, questionamentos ou até mesmo oportunidade para novos questionamentos e debates acerca de seus modos singulares de ser e estar mulher. As instituições pouco colaboram na construção dessas perspectivas. Encontram apenas respostas ásperas, secas e duras ou o silêncio que torna as questões a serem problematizadas como algo desnecessário.

Observamos ainda que essas jovens se encontram em processo de construção de suas opiniões, concepções, percepções e entendimentos. Esse processo está interpelado pelo silenciamento que a escola produz e pelas normas e regras perpassadas pela família que, em muitos casos, reforçam a agressão.

Contudo, entendemos, através das metodologias aplicadas, que essas jovens ainda necessitam de maiores debates e conversas, problematizações e questionamentos acerca da sexualidade feminina. Essas situações acabam por reverberar nos preconceitos e limites impostos às representações sobre as lesbianidades. Desde os primeiros encontros as participantes encerravam a lesbianidade dentro de uma representação de senso comum, atribuíam a essa mulher apenas uma postura de manter relações sexuais com outras mulheres.

Ao buscarmos problematizar, junto às participantes, a distinção entre “homossexualidade” e “lesbianidade”, e a dificuldade delas em utilizar o termo “lésbica”, obtivemos como resposta o discurso em que, para elas, as diferenças entre homossexualidade

masculina e feminina apenas estão alocadas na “forma” sexual que será exercida pelos/as parceiros/as.

A dificuldade, além da fala, localiza-se também na resistência a essa pronúncia. Essa dificuldade sobre a pronúncia, seja ela no nosso grupo, seja ela em suas residências ou escola, nos demonstra o preconceito velado delas e para elas, caso defendam ou se mostrem a favor da discussão sobre lesbianidade. O medo do surgimento de uma suspeita quanto a sua condição heterossexual muitas vezes as impede de uma postura ideológica mais firme e desafiadora.

Assim, concluímos que a temática “lesbianidade”, no contexto social, não difere na forma como a mulher é retratada na escola, sendo atravessada pela invisibilidade histórico-escolar, e ancora-se em representações mediadas pela violência, impossibilitando o protagonismo profissional, pessoal, social e escolar dessas mulheres. Igualmente concluímos que esses espaços, ambientes e convivências, tais como escola e família, estão cerceando e (de)limitando o aprendizado desses jovens, seja ele através do silêncio ou do silenciamento de suas vozes. Dessa forma, os dados obtidos nesta pesquisa apontam e recomendam a importância do enfrentamento de processos de exclusão social, o que somente será possível com a definição de políticas públicas, na medida em que somente combatendo a exclusão social nos constituiremos como uma sociedade democrática, conforme nos afirma Paulo Freire (1999).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História no Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe *O saber histórico na sala de aula/* Circe Bittencourt (org.) 11 ed. – São Paulo: Contexto, 2010.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucey (org.). *Metodologias da pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- ANDRADE, Luma Nogueira de. Hierarquia, disciplina e panoptismo: uma cartografia do espaço escolar. In: RODRIGUES, Alessandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (org) *Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória, ES: EDUFES, 2012.
- ARROYO, Miguel. O direito a conhecimentos emergentes nos currículos. In: ARROYO, Miguel. *Currículos, território e disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARCA, Isabel. *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Editora Ijuí, 2012. pp.25-50.
- BATISTA, Daniela Conegatti. *Entre Gêneros – a representação do intersexo em XXY*. 78 pgs. 2013. Monografia (Graduação). Graduação em Biblioteconomia e Comunicação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2013.
- BEAUVOUR, Simone de. *O Segundo Sexo*. São Paulo: Difusão Europeia de Livros, 1967.
- BECK, Dinah Quesada. *Com que roupa eu vou? Embelezamento e consumo na composição dos uniformes escolares infantis*. 279f. 2012. 279f Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2012.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 19(2), p.548-559, mai./ago., 2011.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BERNARDET, Jean Claude. *O que é Cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana e DINIZ, Debora (org.). *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres: Ed. UnB, 2009. p. 15-46.
- BURKE, Peter. *A revolução Francesa: da historiografia à escola dos Annales, 1929 -1989*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

- BRASIL, Estatuto da Juventude: Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. UNFPA, 2013.
- BRAH, Avtar. Difference, Diversity, Differentiation. In: BRAH, Avtar et al. *Otras Inapropiales*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004. Disponível em: <[http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2012/otra\\_Ina.pdf](http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2012/otra_Ina.pdf)> Acesso em 30 de out. 2014.
- CAETANO, Marcio. *Gênero e Sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares*. 2011. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. UFF, Niterói, 2011.
- \_\_\_\_\_ ; HERNÁNDEZ, Jimena de Garay. *Para além das dicotomias: Performances de gênero, sexualidade e questões à escola*. Revista Advir, Rio de Janeiro, v. 28, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Gênero e Sexualidade: diálogos e conflitos* In. RANGEL, Mary (Org.). *A escola diante da diversidade*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- CAMPOS, Carmem Hein de. *Mulheres e Direitos Humanos*. In: FONSECA, Claudia; TERTO JR., Veriano. (ORG). *Antropologia, diversidade e direitos humanos: diálogos interdisciplinares*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- CANEVACCI, Massino. *Hibrididades: culturas sincréticas – subjetividades diaspóricas – identidades híbridas*. In: COUTO, Edvaldo Souza (org.) *Cultura e Comunicação Visual*. Ed.ULBRA, 2013.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. *Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico metodológico*. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (org.). *Metodologias da pesquisa pós-criticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- DOYLE, Iracy. *Contribuições ao Estudo da homossexualidade feminina*. Rio de Janeiro: Imago, 1956.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em discurso. Mídia e produção de subjetividade*. 1996. 176 fl. Tese. (Doutorado em Educação). PPGEDU. UFRGS, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen de. *Discurso e constituição de identidades juvenis*. In. *Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso*. Porto Alegre. Anais do SITED. UFRGS, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: nascimento das prisões*. 39.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 23 ed.- São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (org.). *Metodologias da pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

GOLIN, Célio. Orientação sexual e os novos sujeitos de direitos. IN: FONSECA, Claudia; TERTO JR., Veriano. (ORG). *Antropologia, diversidade e direitos humanos: diálogos interdisciplinares*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HUNT, Lyn. Revolução Francesa e a vida privada. In.: História da vida privada, 4 : Da Revolução Francesa à Primeira Guerra / organização Michelle Perrot ; tradução Denise Bottmann, Bernardo Joffily — São Paulo : Companhia das Letras , 2009.

JAGOSE, Annamarie. *Queer Theory: An Introduction*. New York: New York University Press, 1996.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In. \_\_\_\_\_ (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. 13-51.

LAURETIS, Teresa de. Sujetos excéntricos. La teoría feminista y la conciencia histórica. In. *Diferencias: etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid, Horas y horas. Cuadernos inacabados, n.35, 2000, trad. María Echániz Sans. Disponível em: <[http://scholar.google.com/scholar?q=De+Lauretis,+Teresa.+Sujetos+exc%C3%A9ntricos&hl=es&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholart&sa=X&ei=CrEwU5r9IMW52AWg6oGIBA&ved=0C CcQgQMwAA](http://scholar.google.com/scholar?q=De+Lauretis,+Teresa.+Sujetos+exc%C3%A9ntricos&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ei=CrEwU5r9IMW52AWg6oGIBA&ved=0C CcQgQMwAA)>. Acesso em: 10 mai. 2014.

LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger, REVEL, Jacques. *A história nova*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª ed., 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

- MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo e o pós-estruturalismo. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 13(3): 320, p. 843-505. set./dez., 2005.
- MARZOLA, Norma. Os sentidos da alfabetização na revista Nova Escola. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (org.). *Metodologias da pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- \_\_\_\_\_. Gênero e educação: teoria e política In: Louro, G NECKEL, J.; GOELLNER, S (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- MELO, Marcos Ribeiro de. Trajetórias, engajamentos e lutas de lideranças lésbicas em Sergipe. *Revista Fórum Identidades*, v. 14, ano 07, p. 69-84, jul./dez. 2013.
- MIRANDA, Olinson Coutinho; GARCIA, Paulo César. *A Teoria Queer como representação da cultura de uma minoria*. Publicações do III Encontro Baiano de Estudos da Cultura, 2012. Disponível em: <<http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/A-teoria-queer-como-representa%C3%A7ao-da-cultura-de-uma-minoria.pdf>>. Acesso em: 22 de out.2014.
- MOGROVEJO, Norma Aquisé. *Teoría lésbica, participación política y literatura*. Ciudad de México: Universidad de la Ciudad de México, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Um amor que se atreviu a decirsunombre: La lucha de las lesbianas y surelación com los movimientos homosexual y feminista em América Latina*. México: Plaza y Valdes, 2000.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- NAVARRO-SWAIN, Tania. *O que é lesbianismo*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- NOGUEIRA, Nadia. *Lota Macedo Soares e Elizabeth Bishop: Amores e desencontros no Rio dos anos 1950-1960*. Campinas, 2005.
- NÓVOA, António. *Pedagogia: A Terceira Margem do Rio*. Publicações do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2013.
- OLIARI, Deivi Eduardo. *Mídias na sala de aula: a percepção docente sobre o uso das tecnologias e suas consequências na linguagem e na comunicação com os acadêmicos dos cursos de relações públicas do Vale do Itajaí/ SC*. Florianópolis. 175f. 2005. Dissertação

- (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC Florianópolis/SC, 2005. Disponível em: <[busca.unisul.br/pdf/82062\\_Deivi.pdf](http://busca.unisul.br/pdf/82062_Deivi.pdf)>. Acesso em: 13 mai.2013.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-crítica em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (org.). *Metodologias da pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- PEDRO, Joana Maria. Corpo e Trabalho. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). *Nova História Das Mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012.
- PENALVO, Cláudia. Cartografias da formação continuada de professoras/es: homofobia e escola. 2015. 130 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação. FURG, Rio Grande, 2015.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PEIXOTO, A. Sexologia Forense. Rio de Janeiro: ed. Guanabara, 1934.
- PETRY Analídia Rodolpho; MEYER Dagmar Elisabeth Estermann. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. *Textos & Contextos*, v. 10, n. 1, p. 193-198, jan./jul. 2011.
- PINTO, Célia Regina Jardim. *Feminismo, História e Poder*. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun., 2010.
- PORTINARI, Denise. *O discurso da homossexualidade feminina*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- REVEL, Judith. *Michel Foucault: Conceitos Essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.
- RIBEIRO, Leonidio. O direito de curar. 1932. Tese (Livre-docência em Medicina Legal) - Faculdade de Direito, Rio de Janeiro, 1932.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3.ed. -9. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2008.
- RODRIGUES, Aretusa de Paula; FILHO, Fernando Silva Teixeira. *A Homofobia como sintoma na família*. In: Anais do XIX Encontro de Psicologia da UNESP. 2006. Disponível em: <[http://www2.assis.unesp.br/encontrosdepsicologia/ANAIS\\_DO\\_XIX\\_ENCONTRO/71\\_AR ETUSA\\_DE\\_PAULA\\_RODRIGUES.pdf](http://www2.assis.unesp.br/encontrosdepsicologia/ANAIS_DO_XIX_ENCONTRO/71_AR ETUSA_DE_PAULA_RODRIGUES.pdf)>. Acesso em 03 out. 2014.
- RODRIGUES, Juliana Luiz. *Estereótipos de gênero e o cuidado em saúde sexual das mulheres lésbicas e bissexuais*. 132pgs. 2011. Dissertação (Mestrado) – USP – FACULDADE DE ENFERMAGEM, São Paulo/SP, São Paulo, 2011.
- ROSISTOLATO, Rodrigo. Fazendo gênero na escola. In: GOLDENBERG, Miriam. *O corpo*

- como capital: gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.
- SILVA, Aline Ferraz da. *Histórias travestidas: corpos que pesam no currículo*. 266 pgs. 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação, UFPEL, Pelotas, 2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SOIHET, Rachel. A conquista do espaço público. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). *Nova História das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012.
- WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. LOURO, Guacira Lopes (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista de Estudos Feministas*. Ano 9, 460, 2º semestre. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8635.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2014.
- WITTIG, Monique. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales, 2006. Disponível em: <[http://topatu.info/wp-content/uploads/2013/11/pentsamendu\\_heterosexuala3.pdf](http://topatu.info/wp-content/uploads/2013/11/pentsamendu_heterosexuala3.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2014.
- WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SCOTT, Joan W. Preface a gender and politics of history. *Cadernos Pagu*, no. 3, Campinas/SP 1994.
- \_\_\_\_\_. “Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica.” Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990
- \_\_\_\_\_. El problema de la invisibilidad. In. ESCANDÓN, C.R. (Org.) *Gênero e História*. México: Instituto Mora/UAM, 1989.
- \_\_\_\_\_. História das mulheres. In. BURKE, Peter.(Org.) *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: Unesp. 1992.
- \_\_\_\_\_. Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista. In. *Debate Feminista - Cidadania e Feminismo, no especial*, 2000. (edição especial em português).
- \_\_\_\_\_. *A Cidadã Paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem*. (Tradução Élvio Antônio Funck). Florianópolis: Mulheres, 2002.
- TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, edicación y multiculturalismo*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores, 2001.