



DOSSIÊ



Onde Estão As Pessoas Trans?

Narrativas sobre corporalidades
dissidentes em espaço escolar

Renan NOGUEIRA, *Universidade Estadual de Goiás*

Hélvio FRANK, *Universidade Estadual de Goiás*

Neste artigo, trazemos à reflexão as narrativas de Riana, uma mulher que se declara transexual, a fim de problematizarmos suas corporalidades dissidentes localizadas em contexto escolar. Inscrita no paradigma qualitativo e interpretativo, sob perspectiva narrativa em Linguística Aplicada Crítica, a pesquisa mostra que, apesar de a escola receber corpos estranhos em seus espaços, o local ainda se mantém como reprodutor social da exclusão, como padronizador das relações sexuais sob a heterocisnormatividade e como punidora dos corpos e da diferença, os quais tentam fugir das convenções binárias. Em nossa interpretação balizada por estudos queer, a participante conta suas histórias marcada pelos deslocamentos e pelos não lugares a ela pertencentes. Diante disso, torna-se fulcral, em contextos escolares, a mediação docente e a descolonização dos currículos como alternativas à mudança de formas engessadas de como a educação trata suas comunidades diversas.

PALAVRAS-CHAVE: Corpos Transexuais. Sociespacialidade escolar. Práticas discursivas.



Introdução

O que significa um corpo trans¹? Onde estão essas pessoas? Por quais espaços sociais transitam? Na esfera educacional, com quantas delas nos esbarramos? Quantas estudam ou estudaram conosco? Quantas já foram ou são nossas colegas de trabalho? As instituições educacionais são lugares de acolhimento ou de promoção à diversidade de gênero? Guiados por essas e outras reflexões sociológicas, geográficas e decoloniais (MACDOWELL, 2010; RELPH, 1976; SANTOS, 2005; TUAN, 1983; WALSH, 2007), em interface com estudos narrativos em Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2010; FRANK et al., 2017; CAPPARELLI; FRANK, 2019; CAPPARELLI et al., 2018), buscamos, neste texto, a partir das experiências de Riana², problematizar o lugar de uma pessoa trans em instituições de ensino. A característica narrativa deste texto (CLANDININ; CONNELLY, 2011) parte de nossas reflexões sobre a relevância de se valorizar a diversidade – em especial a de gênero – em diferentes espaços sociais (UTIM; FRANK, 2019; CAPPARELLI et al., 2018).

Para isso, nas próximas seções traçamos uma discussão a respeito das práticas discursivas inerentes ao corpo estranho (LOURO, 2004) ainda se apresentando essencialistas, preconceituosas e polêmicas no espaço escolar. Depois, refletimos sobre a categoria de lugar para pensar onde estão as pessoas que corporalmente se demarcam pela diferença, problematizando o acesso/deslocamento de transexuais em escolas. Por fim, trazemos as narrativas de uma jovem estudante trans acerca de sua trajetória escolar (FRANK et al. 2017), a fim de produzirmos repertórios de reflexão-ação docente caracterizados pela promoção e valorização da diferença, rumo à alteridade.

Semânticas modernas e performances discursivas do gênero

¹ Neste texto, adotamos o uso do termo “trans”, conforme Suess (2010, p. 29), com a pretensão de referência a “todas as pessoas que elegeram uma identidade ou expressão de gênero diferente da atribuída ao nascer, incluindo pessoas transexuais, transgêneros, travestis, *cross dressers*, não gêneros, multigêneros, de gênero fluído, gênero *queer* e outras autodenominações relacionadas”.

² Pseudônimo escolhido pela participante do estudo.



São comuns, de senso comum e até mesmo confusas, quando não rígidas ou caricaturadas, as referências a pessoas que possuem comportamentos e orientações sexuais diferentes da clássica definição binária comum à modernidade-colonialidade. Em meio às múltiplas possibilidades identitárias de gênero e de sexualidades existentes, o desconhecimento de tais questões, seja por tabu ou por falta de acesso, atinge não somente a imprecisão de nomeação, mas alcança também o estereótipo e o estancamento de definição identitária para corpos estranhos que performam diferença (CAPPARELLI et al., 2018).

Apesar de encontrarmos “concepções essencialistas e aprisionadas acerca de gênero e sexualidade em contextos escolares (MOITA LOPES, 2006; CAPPARELLI et al., 2018), de acordo com o resgate histórico empreendido por Leite Júnior (2011), podemos recuperar que as determinações únicas e estanques sobre corpos e orientações sexuais, bem como seus limites entre masculino e feminino, nunca existiram, e acrescentamos, do ponto de vista *queer* (LOURO, 2004), mostram-se limitadas diante das vastas manobras identitárias de gênero no fluxo das relações sociais. Não obstante, a terminologia se mantém e nos faz pensar em quais performances estariam destinadas a transexuais, por exemplo.

A dificuldade de nomeação e referência e, ao mesmo tempo, a necessidade moderna de classificação das identidades de gênero de maneira muito rígida, sem levar em conta seu trânsito, suas contradições e sua fluidez (HALL, 2015) dentro do espaço-tempo global tecnológico em que nos localizamos (GIDDENS, 1991), confere prejuízo à pluralidade pós-moderna do tornar-se ou do estar (HALL, 2003). Além disso, o binarismo – masculino/feminino – ainda acumula reformulações e reforços como estratégias moderno-coloniais para cercear e formatar as várias experiências sexuais vividas por diferentes corpos em um padrão específico, regulado pela heterocisnormatividade.

A finalidade dos trabalhos de Butler, segundo a própria autora, é “expandir e realçar um campo de possibilidades para vida corpórea” (PRINS; MEIJER, 2002, p. 157). No processo de colonização, segundo Césaire (2000), os corpos colonizados se coisificam. Em contexto de transexualidade, a colonialidade confere manutenção à objetificação desse corpo inscrito na dissidência e permeado de relações de poder.



Apesar de não haver limites entre os sexos, o que historicamente observamos são tentativas de coerção por parte de determinados grupos ao buscar rígidas adequações para o que se diz masculino e feminino. Não faltam discursos conservadores esforçando-se para conter e ajustar as identidades em torno de um ou outro gênero moldado pela colonialidade. Da maneira como se dá, a tentativa de se qualificar/caracterizar a relação sexual produzida por determinados corpos fabrica estereótipos e enquadres (CAPPARELLI et al., 2018), e não raro consubstancia-se por indícios cartesianos e maniqueístas nutridos pela categorização e, sob a inevitável relação de poder exercida, pela hierarquização social dos corpos produtores de sentido. É o poder, segundo Foucault (2014), que constitui e identifica um corpo como pessoa.

De qualquer modo, o binarismo macho e fêmea, com sua semântica de opostos, já não dá mais conta de nomear a complexidade das experiências inerentes ao gênero e à sexualidade humana. Para Butler, a construção do gênero se relaciona à performance corporal. Em entrevista concedida a Prins e Meijer (2002, p. 163), a autora pondera que discursos “habitam corpos”, “se acomodam em corpos; os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue” e, como observa Urzêda-Freitas (2018, p. 36), corpo e gênero se produzem discursivamente. Nas palavras do autor, “é o discurso que descreve e identifica o corpo como matéria e o gênero como identidade, legitimando a existência de certos corpos e marginalizando a de outros”.

Na mesma direção, para Silva (2014) a produção social da identidade e da diferença é exercida pelos discursos. Nesse caso, uma identidade trans ou cis³, assim como sua diferença, é produto daquele mundo cultural, sendo de responsabilidade de seus membros fabricá-la por meio de atos de linguagem:

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação lingüística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo

³ Cisgeneridade é a condição da pessoa cuja identidade de gênero corresponde ao gênero que lhe foi atribuído no nascimento.



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 a diferença são criações sociais e culturais. Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação lingüística significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem. Isto parece uma obviedade. Mas como tendemos a tomá-las como dadas, como "fatos da vida", com frequência esquecemos que a identidade e a diferença têm que ser nomeadas. É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais. (SILVA, 2014, p. 75-76)

À medida que a noção pós-estruturalista confirma a tendência e potência de uso da linguagem nas relações sociais, incluindo o discurso como produtor das negociações, das representações, das ações e das identificações nas relações sociais (FAIRCLOUGH, 2016), faz parte de nossa responsabilidade profissional docente contribuir para que as múltiplas identidades de gênero passem a fazer sentido, já que o corpo, que se apresenta primeiro, de forma material, física, vem carregado de plurissignificações. Podemos até não falar de transexualidade em sala de aula, mas a presença de um corpo trans, na escola, diz muito; por sua diferença aparente, é passível de interpretações. Além de ocupar espaço, incomoda pelos significados produzidos, destaca-se pela insurgência, representa-se por se fazer interpretável.

Qualquer corpo é socialmente composto de significados que se alimentam a partir das multimodalidades que o adornam, das várias semioses que sinestesticamente o apuram e das performances a partir das quais ele visualmente produz. O corpo sente. Podemos até não ter sido educados para ler com alteridade ou empatia o corpo alheio, mas é inconcebível não combinar que ele, estando em qualquer lugar, significa. Quem possui um corpo estranho (LOURO, 2004), marcado por uma diferença física, que foge à norma social, sabe o desafio que é chegar a algum recinto e dispô-lo visualmente às pessoas. As interpretações emergem, assim como a prospecção do que em termos de sentidos se pode causar: geralmente a estigmatização socialmente construída da corporalidade em performatividade.

As pessoas trans, apenas por se fazerem com seu corpo presentes, já estão suscetíveis de interpretação e de violência lingüística, como detectou Silva (2019). Essa dinâmica de exclusão, segundo o autor, pode conter indícios discursivos recorrentes à patologização do transexualismo inscrita em nossa história brasileira. Em estudo realizado com duas professoras trans, Torres (2010) descobriu que a



transfobia, como dispositivo da heterocisnormatividade nas dinâmicas relacionais da escola, estava associada à patologia e à prostituição, como modo de subtração da autonomia daquelas profissionais acerca do próprio corpo.

Independentemente de se ter ou não mudado tais concepções, a questão do corpo diferente se esbarra exatamente na lente que usamos para proceder à leitura. Neste trabalho, nossa intenção é inculcar agentes escolares a usarem a lente da alteridade ou da interculturalidade, porque é partindo desse fazer discursivo (AUSTIN, 1962; FRANK et al., 2017) que a promoção do respeito no âmbito educacional se dará. Com a mediação docente munida de linguagens que d/enunciam a prosperidade das identidades de gênero e das sexualidades, poderemos trazer à superfície os corpos condenados a não existirem.

Cartografias do gênero em instituições de ensino

Se a diversidade de gênero é algo relevante para se produzir o respeito como efeito de sua constatação pelas pessoas, e se, de acordo com Louro (1997, p. 71), “a linguagem institui e demarca os lugares de gênero”, podemos perguntar: onde estão os estudos de gênero? Eles falam de que lugar? Dizem sobre quais corpos? Apesar de dezenas de estudos envolvendo identidades desviantes (LOURO, 1997, p. 81), como travestis, transexuais e transgêneros, é possível constatar que boa parte dessas pesquisas evidencia o corpo ‘fora do padrão’ inserido no lócus da prostituição (PELÚCIO, 2009). Talvez esse lugar-comum seja a única alternativa espacial a essas pessoas que, em razão de sofrerem agressões e expulsões em âmbitos familiar⁴ e social, partem para a clandestinidade de suas experiências em torno do gênero; sem o amparo de seus entes, tornam-se forasteiras e, na condição de nômades, relegadas à vulnerabilidade e às múltiplas formas de violências (SILVA, 2019), como podemos constatar diariamente nos noticiários midiáticos nacionais. Não é por coincidência que o Brasil lidera o *ranking* de países que mais

⁴ Pelo Disque 100, há um canal para denúncias de violações contra essa parcela da sociedade, mantido pela Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Conforme último relatório de assassinato de homossexuais (LGBT) no Brasil, publicado em 2016, citado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) e disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br/2017/01/24/relatorio-de-2016/>, foram registradas 1.792 agressões contra LGBTs em 2014. Um em cada seis desses crimes foi cometido por parentes das vítimas — 79 pelos pais; 74 por irmãos; 70 por companheiros, tios ou cunhados; e 57 por outros familiares.



matam travestis e transexuais no mundo, conforme dossiê da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) e relatório da *TransGender Europe*.

O estudo de Macdowell (2010), ao propor a espacialidade dos corpos e a corporalidade dos espaços, d/enuncia estruturas e mecanismos expulsos que restringem o uso e apropriação dos espaços a corpos travestis, de modo a evidenciar omissão, exclusão e segregação dessas pessoas em espaços públicos. Em não havendo formas legítimas e institucionalizadas de localização, esses corpos se reinventam na ocupação de outros lugares. As ruas, propriedade de ninguém, são alguns desses refúgios ocupados pelas “corporalidades dissidentes” (PONTES; SILVA, 2017). Na encruzilhada de seus desejos sexuais, encostam e deslocam-se outros fluxos, algumas vezes atropelando-as.

Na perspectiva geográfica, a categoria ‘lugar’ é diferente da categoria de ‘espaço’, uma vez que esse remete a algo mais amplo e abstrato, nas palavras de Relph (1976, p. 8) “amorfo e intangível”, enquanto aquele se configura como determinado e mais concreto a partir de sua substância de sentido produzida e significada. Segundo Tuan (1983, p.83) “quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar”. Curiosamente, nos estudos trans e travestis, a rua parece ser o lugar de proteção às pessoas que não se encaixam às normas decretadas pelas instituições.

Pensando na afetividade produzida a partir do lugar (TUAN, 1983), concordamos que a escola deve se constituir justamente como esse ‘lugar’ de acolhimento, uma vez que nela se somam experiências, sensações, sentimentos e subjetividades, encadeando singularidades históricas, culturais e sociais. Como instância de inserção de experiências e ações humanas diversas, a escola se faz tanto pelas influências desenvolvidas nesse local como as que dele partem.

Contudo, sob uma conduta moral cristã, os corpos ainda teimam significar dissidência, porque discursivamente performam gênero agressor à norma, ainda que, no caso trans, em sua passabilidade sejam mantidas matrizes heterossexual e cisgênera (PONTES; SILVA, 2017). Sua disposição espacial, em contraste com a diferença e desprestígio em comparação com outros corpos, igualmente tangenciam assimetrias de poder, reverberando impossibilidades de existências. As instituições de ensino, assim como outras instâncias sociais, trabalham nos corpos dos



sujeitos (LOURO, 1997), constituindo-os como lugares sagrados. Nessa prerrogativa, gênero e sexualidade ainda se mantêm como temas tabus.

De acordo com o último levantamento do Instituto Brasileiro Trans de Educação informado no dossiê de Benevides e Nogueira (2019), o número de pessoas trans em universidades federais não passa de 0,1%. Esse baixo índice tem raiz mais profunda ainda na educação básica. Em sua tese de doutorado, a travesti Luma, a partir da pesquisa realizada com cerca de vinte mulheres trans estudantes e ex-estudantes da educação básica, constata que o processo de evasão escolar, cuja responsabilidade foi atribuída por muito tempo às próprias alunas, na verdade é a ponta de todo um processo de expulsão e violência psicológica e física à qual estão submetidas diariamente dentro das instituições de ensino (ANDRADE, 2012). As ofensas vão desde o não respeito aos nomes sociais à impossibilidade de utilização de banheiros com os quais essas pessoas se identificam.

Segundo Butler, “a abjeção de certos tipos de corpos, sua inaceitabilidade por códigos de inteligibilidade, manifesta-se em políticas e na política” (PRINS; MEIJER, 20p.). Em instituições escolares, curiosamente parece ser regra a ausência de pessoas trans. Esse silenciamento discursivo (FRANK et al., 2017), por quaisquer que sejam as intenções, decorre da falta de políticas públicas de promoção à diversidade de gênero nessas instâncias. Ao mesmo tempo, faz-nos pensar a complexidade do sofrimento vivido por pessoas que não se limitam à possibilidade binária decretada para performar em seus corpos (FRANK et al., 2017; CAPPARELLI et al., 2018).

Há uma cosmologia cisgênero muito pulsante no sistema educacional brasileiro, dilatada em discursos nada laicos que estruturam o patriarcado e a colonialidade, assim como ocorre em outros espaços sociais. Manifesta-se, conforme Butler, devido à existência de “códigos de legitimidade” a construir nossos corpos no mundo (PRINS; MEIJER, 2002, p. 157). Para a autora, “não há outros eixos que determinem a exclusão dos corpos além da heterossexualidade” (PRINS; MEIJER, 2002, p. 156-157).

Como nos lembra Segato (2018), a homofobia, a transfobia e a misoginia são crimes que partem de uma interpretação heterossexual masculina da homossexualidade, da transexualidade e da feminilidade como ostensivas e autoconfiantes, portanto, como desacato à autoridade do mandato da masculinidade. Essa sutil conduta normalizadora sofre



mínima violação por parte de poderes públicos, permanecendo cogitado apenas o enfrentamento ou resistência militante pela própria vítima.

Por essa razão, pessoas trans – incluindo outros corpos ‘desviantes’ da cisnormatividade (PONTES; SILVA, 2017) – vivenciam, todos os dias, em todos os lugares, a transfobia que ronda os espaços, velando existências-outras. Diante do sofrimento causado pela objetificação colonial do corpo, diante da falta de olhar alterativo, cumpre-nos o compromisso cidadão de trazer essas histórias ao registro científico, a fim de provocar reflexões leitoras que vislumbrem e questionem o *status quo* da opressão a corpos que, justamente por significarem a diferença, são expulsos e deslocados para outros lugares que não os hegemônicos.

Perceber a ausência ou a retirada do corpo não culturalmente ajustado à normatividade colonial em instituições de ensino nos faz pensar sobre o compromisso democrático e político do educar (FREIRE, 1991). O espaço educativo deve ser mantido pela qualidade da heterogeneidade que o alimenta e não pela segregação e homogeneidade como neutralidade forjada para continuar lesionando ou expulsando corpos de lugares. Na condição de docentes, cabe a nós medirmos o processo de acolher o desconhecido em sala de aula e não nos tornarmos negligentes pela omissão acional discursiva (FAIRCLOUGH, 2016). Do contrário, manteremos a regularidade sobre a qual Canen (2001, p. 207-208) avalia o seguinte:

Inserida no bojo destas relações socioculturais desiguais, a escola tem produzido a exclusão daqueles grupos cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos dominantes. Embora o fracasso escolar tenha causas que extravasem o âmbito educacional, uma maior conscientização tem sido desenvolvida acerca da necessidade de minimizar aqueles fatores intra-escolares que contribuem para a perpetuação do problema, dentre os quais as percepções e as expectativas de professores. Conforme indicado por estudos [...] as expectativas docentes com relação ao desempenho de alunos de padrões culturais distintos dos dominantes são, muitas vezes, permeadas de estereótipos que se refletem em práticas docentes que, sob o véu da neutralidade técnica, legitimam o silenciar das diferentes “vozes” que chegam a nossas escolas.

Em sua pesquisa realizada em instituições públicas, a autora afirma que a escola ainda configura-se como espaço de continuidade e de manutenção do *status quo*, reproduzindo a sociedade no quesito exclusão. Assim sendo, para que ressignifiquemos esse ciclo de práticas docentes, é



preciso que questionemos suas causas estruturais ligadas principalmente à distribuição desigual de poder, a qual, por sua vez, subalterniza algumas culturas – e, acrescentamos, alguns corpos – em detrimento de outras.

Ao mesmo tempo, cabe a nós re/pensar a exaustiva discussão teórica e panfletária em torno da diversidade escolar nos últimos anos, bem como as mudanças que se transcorreram, em paralelo à indagação praxiológica: onde estão as pessoas trans? Por que não se fazem públicas transnarrativas nas formas encorpadas de expressão linguística? Até quando vamos permitir que o eco opressor colonizador borre a discursividade dessas existências ao abafar sua voz e desautorizá-las performar em qualquer espaço?

A contemporaneidade, a partir de como está e de como se nutre, reivindica apenas o contemplar da diversidade e da diferença. Basta abirmos as redes sociais para constatar a diferença que nos é imanente e, agora, mais visível. Contudo, como salienta Furtado (2012), para desmantelarmos a concepção cartesiana instalada na escola e formatada por séculos nas pedagogias tradicionais de ensino, conceber a multiculturalidade é apenas o primeiro passo.

Se, diante de um histórico colonial brasileiro, o ranço que nos sobra é a invalidação do diferente sob estímulo etnocêntrico, para que possamos ser agentes de conhecimento e desenvolvimento humano, continua Furtado (2012), é necessário que a alteridade seja pré-requisito em nossas práticas educacionais, o que equivale pensar a interculturalidade não apenas como conceito, mas primordialmente como práxis. Para uma postura alterativa, devemos ter em mente que

O argumento de apresentar o que é diferente em sala de aula, no entanto, jamais pode ser tomado como prerrogativa para abandonar o velho. No aspecto da cultura, perceber a diferença alheia não significa exatamente a adesão ao novo apresentado. Significa tão somente uma atitude de reconhecimento de que não é apenas o que já significamos que serve como valor social. Ou seja, o que é diferente, apesar de discordarmos de sua condição para se tornar nosso, não pode ser subjugado, refutado em significância, porque ele existe. Mesmo que apenas na perspectiva dos outros. Independentemente do nosso critério pessoal de avaliação, de julgamento e de seleção, o que é diverso deve ter plena garantia de direito social de coexistência junto a outros valores. (UTIM; FRANK, 2019, p. 33)



Ao deixarmos de ver o diferente a partir de nossas ilhas, mas alinhando nossa interpretação com aspectos da interculturalidade crítica citada por Canen (2001) e Walsh (2007), passaremos a nos conduzir moral e eticamente pela promoção das identidades trans em plena existência no espaço educacional, conscientizando todos sobre as diversas vivências e experiências de superação dos mecanismos excludentes da vida escolar. Para Moita Lopes, “somos seres do discurso” (2013, p. 136), e esse fato nos move potencialmente à promoção de aspectos interculturais, identitários e de diferença.

Localização dos contextos narrativos

Este texto leva em conta a narrativa como base de pesquisa sob paradigmas qualitativo e interpretativista (MOITA LOPES, 2013). Diversos estudiosos em Linguística Aplicada têm se apoiado nas narrativas como fonte de riqueza ontológica e holística das vivências e relações humanas (CAPPARELLI; FRANK, 2019; CAPPARELLI et al., 2018; FRANK et al., 2017; UTIM; FRANK, 2019). Para Utim e Frank (2019, p. 35), “as narrativas teorizam a vida pessoal e se articulam à possibilidade de hibridizar aspectos teóricos e práticos das relações humanas”. Segundo os autores, “o aspecto qualitativo da narrativa está na sua possibilidade de reflexão formadora ao ouvir (se identificar ou se diferir de) outras subjetividades”. No âmbito da formação docente, as narrativas funcionam como elementos de evidenciação de problemas, percepção de realidades, reflexão sobre a vida social e, portanto, servem como produtoras de repertórios profissionais que auxiliam, sem a pretensão de receitas, em repertórios de ações futuras (FRANK et al., 2017).

Na tentativa de problematização, apresentamos partes da história de vida⁵ de Riana, que se autodeclara como “mulher transexual”. Tem 19 anos e é moradora da cidade de Crixás, estado de Goiás, onde cursa Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Riana, que

⁵ O método da história de vida busca a visão da pessoa acerca de suas experiências subjetivas em certas situações. Essas circunstâncias estão inseridas em algum período de tempo ou se referem a algum evento ou série de eventos que pode ter tido algum efeito sobre o respondente. O entrevistado faz uma descrição em primeira mão de sua vida ou de alguma parte dela.[...] Por detrás do método da história de vida existe a suposição de que o comportamento humano pode e deve ser entendido a partir das perspectivas dos agentes envolvidos. (MOREIRA, 2002, p. 55)



atualmente trabalha em um salão de beleza, vive com sua mãe, uma irmã e uma sobrinha em uma casa modesta de um bairro periférico da cidade e conta que, para a família ‘aceitar’ seu processo de transição, não foi uma questão complicada. Até porque, conforme narra, logo que começou a usar roupas ‘femininas’, sua irmã passou a ajudá-la a fazer maquiagens e sua mãe imediatamente começou a tratá-la no feminino. Neste texto biográfico, Riana conta como foi seu processo de transição, bem como a recepção de sua condição pela comunidade escolar, quando ainda cursava o terceiro ano do ensino médio de escola pública no segundo semestre de 2018.

A entrevista que gerou as narrativas foi realizada em fevereiro de 2020, possuía um roteiro semiestruturado com perguntas abertas. Os relatos orais foram gravados em áudio e posteriormente transcritos. Para este texto, trazemos à interpretação e problematização os recortes que evidenciam questões discursivo-identitárias de gênero a partir das percepções e posicionamentos da participante sobre valores a sua volta e que evocam trajetórias e experiências de vidas em contexto escolar.

A narrativa como performance (SILVA, 2011, p. 57) possui caráter reflexivo diante do contar uma história e funciona como “ferramenta para análise de significados culturais de nossa sociedade”. Em nossa compreensão, “são construções discursivas das quais emanam sentidos que recaem sobre os corpos dos sujeitos, uma forma de representação da realidade vista sob a perspectiva de quem de fato a vive, de modo a atuar na construção das identidades” (CAPPARELLI; FRANK, 2019, p.70).

As reflexões deste artigo derivam, portanto, das narrativas e se voltam ao contexto de formação docente, com vistas a pensar a diversidade de gênero na esfera educacional. Para fluidez na leitura, os fragmentos utilizados estão adaptados estruturalmente à variedade formal de escrita da língua portuguesa, garantindo-se a expressão do mesmo léxico mobilizado pela colaboradora com quem um dos autores gerou o material empírico.

Os lugares de Riana em espaços educacionais

O lugar é uma categoria cara aos estudos geográfico-humanísticos (RELPH, 1976; TUAN, 1983). Sua primeira referência conceitual se liga ao espaço ocupado por um corpo. Sob um esforço



sociológico, a noção de lugar se relaciona à de linguagem porque implicam relações humanas por intermédio das quais se enredam aspectos culturais e afetivos, a partir de um enquadre ambiental localizável.

O lugar é simbólico, porque inscreve a maneira como a pessoa que nele se insere se vê, se reconhece. A partir do lugar, portanto, tem-se a compreensão de elementos identitários (COSTELLA; SHAFFER, p. 2012). Quando não contemplamos transgêneros, transexuais e travestis em escolas e universidade, podemos observar as implicações culturais a que esses lugares nos reservam e o que afetivamente simbolizam para corpos que não se sentem acolhidos ou pertencidos. Que lugares foram apropriados por ou delegados a Riana? Ela frequentou a escola, mas será que nesse lugar houve existência? De que formas essa relação foi percebida por nossa colaboradora?

Em sua trajetória trans, Riana conta que, desde cedo, já reconhecia sinais de sua inadequação à identidade de gênero que lhe foi atribuída ao nascer. *Em casa*, havia lugar para performar gênero apenas quando não havia nenhum parente presente ou sob o consentimento afetivo materno.

Para me vestir de mulher, minha mãe me dizia o seguinte, quando eu era pequena né, eu pegava minhas fraldas, colocava na cabeça, pegava o salto dela e saía andando na rua, e aí eu acho que, assim, desde pequena, assim, quando eu olhava [para a forma de] minha irmã maquiada ou [de] minha mãe passando batom, *quando elas saíam à rua e me deixavam sozinha, eu vestia as roupas delas, passava batom, passava lápis, aí, quando elas chegavam, eu ia para dentro do banheiro e banhava, para elas nem perceberem*, entendeu. Mas, aí, hoje que eu estou falando isso, mas eu nunca nem comentei isso com ninguém.

Como podemos ver, os exemplos mobilizados pela participante são nutridos, ecoando Silva (2019, p. 980), por “saberes-poderes que operam dentro de lógicas binárias da normalidade/anormalidade próprias do racionalismo modernista da ciência ocidental” e é exatamente por meio dessas narrativas pautadas na materialização de coisas pertencentes ao universo feminino que ela explica seu processo de transição. Algo curioso que nos salta aos olhos é o fato do deslocar-se para a rua, a fim de performar, com adereços tidos como ‘de menina’, suas possibilidades identitárias de gênero. Em um outro direcionamento para questões de lugar, também se mostra evidente o ambiente do lar de



nossa narradora, para quem, apesar de parecer haver-lhe pertencimento, a possibilidade de se reinventar corporalmente era possível apenas sem a presença dos parentes.

Relacionando Tuan (1983), a partir do lugar de Riana podemos compreender suas vivências e a realidade opressora vivida, especialmente no que concerne à sensação de poder se tornar o que se deseja e, assim, diante de sua condição de diferente performada por um corpo adolescente em transformar, se fazer pertencida. Referimo-nos a seu lar, o qual, em princípio, poderia configurar conforto, estabilidade e segurança.

Na escola, durante a infância, Riana narra o seu desejo pelo corpo masculino, mesmo tendo se relacionado afetivamente com uma menina, conforme conta:

[Durante] os meus 12 [anos] eu já, tipo assim, quando eu era bem mais nova na escola mesmo, eu já namorei com uma menina, tipo, eu a beijava, mas, quando eu via um homem, eu sentia, tipo, desejo, sabe, de ficar com ele, sabe.

Para descrever sua trajetória trans, nossa personagem ainda se mantém com os exemplos cisnormativos para representar sua ‘nova’ identidade:

Aí, lá pelos meus 15 ou 16 anos, foi quando eu realmente deixei meu cabelo crescer, né, e aí, só porque eu ainda usava roupa masculina, né, até então, aí, lá pelos 17, quando eu estava terminando o terceiro ano do ensino médio eu vesti, teve uma apresentação de escola, aí eu vesti de mulher e gostei! E estou aí até hoje (risos).

No lugar escola, a condição de ‘tornar-se quem pudesse se tornar’ foi autorizada a Riana apenas sob ares de ficcionalidade, supostamente durante uma apresentação teatral desenvolvida na escola. Esse marco foi significativo para nossa narradora, porque ela, paradoxalmente, pôde tornar real sua fantasia, ainda que de forma ingenuamente caricaturada – “vestir-se de mulher”. Em um mundo opressor, o corpo que deseja estampar diversidade muitas vezes só encontra respaldo nas formas de arte para se produzir ilusoriamente.

Com relação às experiências com os colegas e professores, Riana conta o seguinte:

[Na escola] do que eu mais levava preconceito era a questão da minha voz e da minha gordura. Eu era muito gorda e o



povo me chamava de baleia, mas minhas colegas não, né. As mulheres, não. Mas meus colegas homens, eles sempre me xingavam, né, me chamavam de baleia, de gorda, falavam que minha voz era fina demais, que eu ficava tentando falar igual a moça, que eu tinha que falar grosso, essas coisas. O que sempre me incomodou foi em relação a isso.

Além da gordofobia⁶ que a jovem sofria, aparece, nesse momento, uma transfobia em relação a seu tom de voz, fino. Uma discriminação visivelmente dotada de características físicas que levam a anatomia dos corpos que não se ajustam ao que supostamente têm de desempenhar socialmente a uma tentativa de normalização. Os insultos, curiosamente vindo dos colegas “homens”, evidenciam a estratégia caçoadora de fazer com que este corpo, diferente, obedeça à regra colonial consensual.

É possível supor que, no contexto de ocorrência da discriminação, imersos nos discursos moralizantes, os integrantes da escola que vivenciaram a cena comumente reproduzam a suposta ordem heterossexual, a qual, de acordo com Louro (1997, p. 138), faz com que esses garotos processem “uma naturalização tanto da família, como da heterossexualidade, que significa, por sua vez, representar como não natural, como anormal ou desviante todos os outros arranjos familiares e todas as outras formas de exercer a sexualidade”.

O fato é que esses discursos normalizadores, comumente notados, ouvidos e sofridos pelo diferente, em qualquer lugar que se reiterem, só engendram mecanismos de poder hegemônico proveniente de uma sociedade patriarcal machista onde, para além do fato de um corpo masculino apresentar características físicas femininas, as mulheres são vistas como inferiores aos homens e, por consequência, tudo que se aproxime da feminilidade passe a ser subjugado.

Nos banheiros da escola, Riana narra um episódio de preconceito que sofria dos colegas homens quando ainda frequentava o lugar do masculino:

Eu entrava no banheiro masculino, né, e os meninos falavam: “*seu lugar é no outro banheiro*”, isso e aquilo. Agora, quando eu estava

⁶ O estigma social da obesidade refere-se à assunção preconceituosa de características de personalidade baseada no julgamento de uma pessoa por ter excesso de peso ou por ser obesa.



terminando o terceiro ano, né, a partir daí eu comecei a usar o banheiro feminino. Só porque ninguém nunca reclamou, nunca fui chamada a atenção com relação a isso, não. Só na época, assim, que os meninos pegavam muito no pé, quando eu entrava no banheiro masculino, e eles falavam que o lugar de eu entrar era no feminino [...] A partir do momento que eu fui e falei “vou começar a entrar no feminino”, e hoje eu vou no banheiro feminino e ninguém reclama de nada, na universidade também, nunca teve reclamação, mas na escola já aconteceu. Só isso.

A mobilização do verbo no tempo pretérito perfeito do modo indicativo representa uma não saudosa frequência de sofrimentos, os quais, por sua vez, pareceram modalizados na narrativa. Se, conforme Santos (2005), a consciência de mundo se obtém através do lugar (SANTOS, 2005, p. 161), é no banheiro masculino do colégio que Riana não se reconhece ou se reconhece dentro de um não lugar, reiterado verbalmente pelos meninos. Inclusive, as provocações de colegas com relação ao uso de banheiros é uma reclamação bastante comum entre pessoas trans nos espaços sociais em que frequentam, tendo alguns casos sido levados à justiça.

Não é o banheiro masculino o lugar com o qual Riana se identifica, justamente porque episódios de violência linguística e ameaças surgidos das disputas identitárias entre aqueles sujeitos certamente cooperaram para a afirmação narrativa que indica o não reconhecimento dessa experiência socioespacial como produtiva.

Ainda quanto à postura das pessoas ‘da escola’ durante sua transição de gênero, Riana relata que:

Em 2018, eu tive uma depressão, aí eu emagreci, aí, quando eu voltei em agosto para escola, eu já estava diferente, meu cabelo já estava maior, mas, mesmo assim, eu não usava roupas femininas, mas eu gostava de usar calças mais apertadas assim, sabe, eu gostava assim, sabe, mas, até então, eu não me vestia de mulher, mas, aí, os professores sempre me trataram muito bem, ninguém nunca me faltou com respeito, sempre foi muito bom. Aí, a primeira vez que eles viram, que, se eu não me engano, foi dia 15 de novembro de 2018 a primeira vez que eles viram, eles ficaram assim: espantados! Porque, à época, nossa! No dia, né, tipo assim, no dia eu maquiei, fiz maquiagem, botei um short curto, uma meia calça, um salto... Salto, não, eu estava de tênis, aliás... uma blusa amarrada, entendeu? Eu furei o umbigo, né, botei cabelo, né, passei chapinha e tudo mais, aí, quando eu cheguei à escola, o povo todo ficou espantado. Teve muito elogio. Ninguém falou: “Nossa, ficou feio!”. Até elogiou, achou até melhor do que antes!



Aí, né, na minha formatura, meu diretor falou para mim que se fosse para eu entrar de vestido na formatura, ele me tirava. E, aí, isso aí, também ficou uma coisa que eu tenho guardada para mim. Eu achei muito ruim o jeito que ele falou, aí eu acabei usando uma blusa masculina, uma calça feminina preta e um mocassim, e aí entrei, mas eu queria, no dia da minha formatura, era estar usando um vestido! Ele foi e falou para mim que, se fosse para eu entrar de vestido, *ele iria me tirar de lá do meio do povo*. Eu falei: “Gente, é um absurdo!”, mas (risos). Mas foi só, aí terminou o ano letivo e eu comecei a faculdade, e estamos aí.

Há, nessa narrativa, a nítida representação de sentidos performados por um corpo estranho: a depressão de conviver com a sensação de incômodo social. Podemos perceber que, do senso comum, o corpo trans, mais precisamente a partir da semiose das vestimentas, em sua modalidade visual, caracteriza-se pelas ‘roupas de mulher’, figurando um impacto social de tradução dos adornos, os quais, por sua vez, deveriam ser diferentes para certo tipo de corpo. O mais gritante é a espera social por uma corporalidade que se restrinja à materialidade da roupa que subjetivamente deseja usar.

Além disso, nos intriga a postura do diretor da escola, na medida em que há uma tentativa de Riana de usar uma vestimenta com a qual se sentiria mais à vontade ou com o gosto de se vestir em um dia importante em sua vida. Para Moita Lopes (2013), o professor, no caso deste estudo movido pela figura do diretor, é, muitas vezes, o encarregado de vigiar os corpos em contexto escolar, no qual a normalização se mantém vigente por conta do tabu destinado às questões de sexo, sexualidade e gênero.

Do ponto de vista do diretor, podemos entender que a preservação da face de um dirigente institucional se daria positivamente ao não ter um de seus pupilos transgredindo uma norma de gênero socialmente estabelecida por uma compreensão sequer problematizada ou que alcança sentidos nada laicos. O resultado para o qual aponta esse relato é uma grande batalha social, de um lado, produzida por uma anatomia distinta que, mesmo reiterando uma lógica cis, evidencia-se pela diversidade e, com isso, insurge em existência e, de outro, corpos que, em busca do homogêneo alheio, representados pela autoridade escolar, ameaçam, por intermédio da violência, os corpos dissidentes que insistem em se fazer presentes naquele espaço. Por intermédio dos dêiticos de lugar operados por Riana, podemos discursivamente aludir



aos lugares impróprios de corpos trans sob a ótica da normalização em torno dos gêneros e das sexualidades.

As narrativas apresentadas recuperam a problematização feita por Andrade (2012), para quem a cultura patriarcal machista na qual estamos inseridos engessa o que é ser homem e o que é ser mulher, além de contribuir para que o sexismo⁷ e a homofobia sejam reverberados. Qualquer indivíduo que fuja do que é tido como padrão está sujeito a sanções e a punições sociais. A autora estabelece paralelos com a obra focaultiana, na tentativa de teorizar a respeito da autopunição e vigilância à qual a sociedade se submete ao fazer com que todos cumpram e, ao mesmo tempo, se adequem a padrões. O corpo que rompe com tais expectativas e imposições, com o intuito de amenizar a dor existencial que sofre, diante de uma tentativa de se tornar, está condenado a diferentes tipos de violências e negações.

É possível notar que o lugar onde as experiências narradas ocorreram estabelece uma forte ligação entre Riana e o ambiente físico escolar. Efetivamente, segundo Tuan (1983), para haver sentimento topofílico, é necessário que o lugar-escola cause prazer em lembrança a discentes e docentes. Do contrário, o sentimento negativo que pode surgir é o da topofobia. Sem respostas para essa reflexão, o que ensinamos é que as escolas, como lugar e não como espaço, se conectam a experiências interpessoais de modo a estabelecer afetividade e pertencimento nas relações sociais produzidas sob o diverso.

Considerações em trânsito

Ao ser contada a trajetória educacional de Riana, podemos retomar algumas perguntas: será que os lugares por ela narrados lhe trazem memória afetiva ou repulsiva, conforto ou desconforto? Usando os conceitos de Tuan (1983), que lugares são topofóbicos a transexuais ou a outras identidades de gênero? Independentemente de não termos respostas fixas, a questão que fica é justamente o fato de que as pessoas, com suas identidades, diferenças e subjetividades, criam com o lugar, mesmo diante das objetividades impostas sob a inscrição de uma escola goiana situada em um Brasil ainda moderno-colonial.

⁷ Sexismo ou discriminação de gênero é o preconceito ou discriminação baseada no gênero ou sexo de uma pessoa. O sexismo pode afetar qualquer gênero, mas é particularmente documentado como afetando mulheres e meninas.



A partir do lugar e das práticas discursivas ali existentes, é possível estreitar ou não laços com as situações vividas, bem como observar os vínculos estabelecidos, se de coerção ou de liberdade, de opressão ou de possibilidades. Ao mesmo tempo, a partir das narrativas de Riana, podemos dizer que sua escola pouco lhe garantiu se fazer ou se tornar em meio à corporalidade discursivamente performada por ela, especialmente na medida em que compreendemos os contextos históricos que circundam dado local.

Não obstante, cabe-nos pensar a escola como lugar de acolhimento e de plausibilidade do respeito às diferenças, como alguns estudos narrativos em Linguística Aplicada têm apurado (FRANK et al., 2017; CAPPARELLI; FRANK, 2019). Uma dessas empreitadas poderia, conforme Gomes (2012), se iniciar com a descolonização dos currículos. Para esse movimento contra hegemônico e a favor da pluriversalidade de ser e saber, em níveis culturais, identitários e subjetivos, é preciso, no entanto, formar docentes que atuam na escola básica.

Se a escola, trazendo Relph (1976, p. 156), é um lugar “de experiências e envolvimento com o mundo”, em que é necessário criar “raízes e segurança” para se afirmar o sentimento de pertença, a atitude decolonial docente seria uma estratégia para buscar romper com ações epistemicidas e genericidas da práxis escolar.

Referências

- ANDRADE, Luma Nogueira de. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- AUSTIN, John Langshaw. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- BENEVIDES, Bruna; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (Org.). *Dossiê: assassinatos e violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018*. [s.l.]: [s.n.], 2019.
- CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 77, p. 207-227, 2001.
- CAPPARELLI, Camila dos Passos Araujo; FRANK, HÉLVIO.; MEOTTI, Juliane Prestes; PINHEIRO NETO, José Elias. Problematizando



identidades de gênero e sexualidade a partir de narrativas de uma professora de línguas. *Glauks* (UFV), v. 18, p. 227-244, 2018.

CAPPARELLI, Camila dos Passos Araujo; FRANK, Hélivio. Gênero no âmbito acadêmico: performance narrativa de uma aluna do curso de Matemática. *Ícone: Revista de Letras UEG São Luís de Montes Belos*, v. 19, p. 17-28, 2019.

CÉSAIRE, Aime. *Discourse on colonialism*. Traduzido por Joan Pinkham. Nova Iorque: Monthly Review Press, 2000.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa narrativa*. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores do ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSTELLA, Roselane Zorda; SHAFFER, Neiva Otero. *A geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo*. Erechim: Edelbra, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRANK, Hélivio; ARRIEL, Tatiane Dutra de Godoi; SILVA, Rita de Cássia Moreira da. Gênero e diversidade sexual na escola: construções identitárias de um aluno-professor. *Letras escreve*, v. 7, p. 87-111, 2017.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1991.

FURTADO, Júlio. Docência e alteridade. Congresso de Educação Básica (COEB): Aprendizagem e currículo, UFSC, p. 1-7, 2012.

GIDDENS, Anthony. 1991. *As consequências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo, UNESP, 1991.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LEITE JÚNIOR, Jorge. *Nossos corpos também mudam: a invenção das categorias "travesti" e "transexual" no discurso científico*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.



LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

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

MACDOWELL, Pedro de Lemos. *O espaço degenerado: ensaio sobre o lugar travesti na cidade modernista*. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

_____. *Os espaços da narrativa como construto teórico metodológico na investigação em Linguística Aplicada*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2010.

_____. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 125-148.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Phinoeira Thomson, 2002.

PELÚCIO, Larissa. *Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de AIDS*. São Paulo: Annablume, 2009.

PONTES, Júlia Clara de; SILVA, Cristiane Gonçalves da. Cisnormatividade e passabilidade: deslocamentos e diferenças nas narrativas de pessoas trans. *Revista de Estudos Interdisciplinares em Gêneros e Sexualidades*, v. 1, n. 8, p. 396-417, 2017.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler, *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p.155-167, 2002.

RELPH, Edward. *Place and Placelessness*. London: Pion, 1976.

SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Edusp, 2005.

SEGATO, Rita Laura. Manifiesto em cuatro temas. *Critical Times*, v. 1, p. 1-22, 2018.



SILVA, Tiago Pellim da. *Performances narrativas de e sobre um professor homoerótico "fora do armário"*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73-103.

SILVA, Danillo da Conceição Pereira. (Meta)Pragmática da violência linguística: patologização das vidas trans em comentários on-line. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, n. 2, p. 956-985, 2019.

SUESS, Aimar. *Análisis del panorama discursivo alrededor de la despatologización trans: procesos de transformación de los marcos interpretativos en diferentes campos sociales*. Barcelona/Madrid. EGALES, 2010.

TORRES, Marco Antonio. A transformação de professoras transexuais na escola: transfobia e solidariedade em figurações sociais contemporâneas. *Revista Crónus*, v. 11, n. 2, p. 41-61, 2010.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. *Letramentos queer na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente*. 283 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018.

UTIM, Matheus Augusto Corrêa; FRANK, Hélivio. Diversidade de gênero na escola: problematizando narrativas de um garoto transgênero. In: BELTRÃO, M. E.; BARROS, S. M. *Transgressão como prática de resistência: um olhar crítico sobre os estudos Queer e a Socioeducação*. Cuiabá: EDUFMT, 2019. p. 31-44.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 47-62.



Donde esta la gente trans? Narrativas sobre corporalidades disidentes en el espacio escolar

RESUMEN: En este artículo, traemos a la reflexión las narraciones de Riana, una mujer que se declara transexual, para problematizar sus corporeidades disidentes ubicadas en el contexto escolar. Registrada en el paradigma cualitativo e interpretativo, bajo una perspectiva narrativa en Lingüística Aplicada Crítica, la investigación muestra que, aunque la escuela recibe cuerpos extraños en sus espacios, el lugar sigue siendo un reproductor social de exclusión, como un estandarizador de las relaciones sexuales bajo heterocisnormatividad. Y como castigador de cuerpos y diferencias, que intentan escapar de las convenciones binarias. En nuestra interpretación basada en estudios queer, la participante cuenta sus historias marcadas por los desplazamientos y los no lugares que le pertenecen. En vista de esto, se vuelve crucial que, en contextos escolares, la descolonización de los planes de estudio sea una alternativa al cambio de las formas enlucidas de cómo la educación trata a sus diversas comunidades.

PALABRAS CLAVE: Cuerpos transexuales. Socioespacialidad escolar. Prácticas discursivas. Educación trata a sus diversas comunidades.

Renan NOGUEIRA

Aluno regular do Mestrado interdisciplinar em educação, linguagens e tecnologias PPG-IELT e bolsista CAPES (Desenvolvimento Social).

Hélio FRANK

Docente do PPG-IELT e do POSLLI da Universidade Estadual de Goiás, doutor em Estudos Linguísticos pela UFG e pós-doutor em Linguística Aplicada pela UnB.