

JEFERSON RENATO MONTREOZOL

**SOBRE A EDUCAÇÃO AQUECIDA: UMA ANÁLISE DA
RELAÇÃO ENTRE A IDENTIDADE SEXUAL TRAVESTI E O
PROCESSO DE EDUCAÇÃO FORMAL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO**

**Campo Grande
2011**

JEFERSON RENATO MONTREOZOL

**SOBRE A EDUCAÇÃO AQUECIDA: UMA ANÁLISE DA
RELAÇÃO ENTRE A IDENTIDADE SEXUAL TRAVESTI E O
PROCESSO DE EDUCAÇÃO FORMAL**

Dissertação apresentada como exigência parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação à
Comissão Julgadora da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Prof.^a
Dr.^a Inara Barbosa Leão.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO**

**Campo Grande
2011**

COMISSÃO JULGADORA

Prof.^a Dr.^a Inara Barbosa Leão – PPGEduc/UFMS - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Alexandra Ayache Anache – PPGEduc/UFMS

Prof.^a Dr.^a Sônia Margarida Gomes Sousa – PUC/GO

Aos meus pais, Eurides Martins e João Natal Montreozol.

À minha tia, Odete Martins.

AGRADECIMENTOS

Existem situações na vida em que é fundamental poder contar com o apoio e a ajuda de algumas pessoas. Para a realização desta dissertação de mestrado, pude contar com várias. E a essas pessoas prestarei, através de poucas palavras, os mais sinceros agradecimentos:

À Professora Doutora Inara Barbosa Leão, pelos anos de amizade, compreensão, atenção e sabedoria na orientação desta dissertação. Por ser uma das principais responsáveis pelo psicólogo e professor que sou hoje.

À Professora Doutora Alexandra Ayach Anache, pela dedicação em meu percurso acadêmico: como professora, orientadora, amiga, colega profissional, e agora, como membro da banca para a minha avaliação;

À Professora Doutora Sônia Margarida Gomes Sousa, por ter aceitado fazer parte da comissão julgadora deste trabalho, e pelas contribuições que certamente me ofereceu;

A todos os professores do Curso de Mestrado do PPGEdU/UFMS, pela competência, pelo nível da qualidade de ensino e por todo conhecimento propiciado;

Ao colegiado do PPGEdU/UFMS, pelas orientações que me permitiram aperfeiçoar e avançar no trabalho;

À minha entrevistada, um ser humano inigualável e que tão prontamente me prestou as valiosas informações que serviram de estudo para o presente trabalho, e pela confiança em mim depositada que isto representa;

Aos meus colegas de turma, e em especial, às duas outras integrantes do ‘trio do desemprego’ ou ‘trio da Inara’, do qual eu faço parte juntamente com a Livia e Priscilla, pela troca de conhecimento, experiências, e acima de tudo, pela amizade incondicional nos momentos de dor e alegria! Muito Obrigado, meninas!

À Jaqueline Mesquita, secretária do PPGEdU/UFMS, pelos auxílios nos momentos de ‘turbulência’, e pelas longas risadas que sempre me garantiram a diversão, mesmo diante de tanta responsabilidade e seriedade;

À minha mãe, Eurides, por dedicar sua vida a mim! Eu te amo!

Ao meu pai, João, por sempre me apoiar e mostrar que nem sempre é preciso estar perto para estar junto;

Ao meu irmão Júlio, e à minha cunhada Jocilene, pelo apoio e compreensão nas horas de ausência;

À minha tia, Odete, por todo apoio afetivo e financeiro nessa longa caminhada de estudos, que demandam longos anos de minha vida;

Ao Júlio César, pelo companheirismo e dedicação nas horas difíceis, e por me fazer acreditar que eu conseguiria!

Ao casal de amigos Luís Henrique e Priscilla, que me dedicam nove anos de amizade absoluta;

Aos demais membros de minha família, pelo carinho e confiança no meu trabalho;

Aos companheiros de estudo no GEPAPET, por sempre acreditarem em meu potencial, e dividirem comigo além dos momentos de construções teóricas, também as descontrações;

Aos meus amigos de Rio Branco, em especial Fabiane, Luciano, Silvana, Gilson, Kátia, Mario, Cleilce, James, por terem me aceito em seus grupos, e me auxiliado na estruturação de uma nova vida, uma nova casa, longe da minha cidade querida;

Aos meus amigos professores, que me proporcionaram tantos momentos de crescimento e diversão. Em especial, à Patrícia Coube, Aldecino, Patrícia Yano, Maria Fátima;

Aos meus alunos, que têm me ensinado o difícil e extremamente prazeroso caminho do magistério: o brilho de seus olhos me faz querer continuar!

Enfim, agradeço a todos aqueles que tornaram este trabalho possível.

Eros e Psique

*Conta a lenda que dormia
Uma Princesa encantada
A quem só despertaria
Um Infante, que viria
De além do muro da estrada.*

*Ele tinha que, tentado,
Vencer o mal e o bem,
Antes que, já libertado,
Deixasse o caminho errado
Por o que à Princesa vem.*

*A Princesa Adormecida,
Se espera, dormindo espera,
Sonha em morte a sua vida,
E orna-lhe a frente esquecida,
Verde, uma grinalda de hera.*

*Longe o Infante, esforçado,
Sem saber que intuito tem,
Rompe o caminho fadado,
Ele dela é ignorado,
Ela para ele é ninguém.*

*Mas cada um cumpre o Destino
Ela dormindo encantada,
Ele buscando-a sem tino
Pelo processo divino
Que faz existir a estrada.*

*E, se bem que seja obscuro
Tudo pela estrada fora,
E falso, ele vem seguro,
E vencendo estrada e muro,
Chega onde em sono ela mora.*

*E, inda tonto do que houvera,
À cabeça, em maresia,
Ergue a mão, e encontra hera,
E vê que ele mesmo era
A Princesa que dormia.*

Fernando Pessoa

RESUMO

Partindo dos pressupostos da Psicologia Sócio-histórica, teoria Psicológica de orientação Materialista Histórico-dialética, buscamos identificar qual a relação entre a identidade sexual travesti e a educação formal. Esta fundamentação teórica nos permitiu analisar, com a técnica da Análise Gráfica do Discurso, um sujeito com identidade sexual travesti. Realizamos uma pesquisa bibliográfica que indicou uma concepção de travestilidade a partir dos pressupostos pós-modernos. Porém, como tais teorias se mostraram vazias de significação, construímos um entendimento a partir dos pressupostos da dialética, conservando a base biológica como representante da materialidade, o momento histórico como elemento contingente ao entendimento de sexualidade, e as apropriações e interiorizações individuais como estruturação da identidade, em específico uma identidade sexual travesti. Resguardamos ainda as considerações sobre a sociedade capitalista na compreensão da sexualidade, o que nos conduziu ao entendimento de uma reprodução ideológica, machista, que tem na heterossexualidade seu principal mecanismo de manutenção da ordem social. Tal embasamento possibilitou a compreensão da desistência, pelos sujeitos travestis, do processo de escolarização. Porém, nosso objetivo principal era compreender porque nosso sujeito de pesquisa, mesmo frente o processo de discriminação social, continuou seus estudos até concluir o nível superior de escolarização. Portanto, para que pudéssemos explicar a influência que a educação tem na constituição destes conteúdos, desenvolvemos uma pesquisa acerca da educação como mediadora entre o homem e a sociedade. Exploramos as particularidades da educação institucionalizada, e a sua influência no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Concluimos que a educação formal, por ser uma instituição social, reproduz o heterossexismo, colaborando na estruturação de uma cultura machista. Porém, cotejamos ainda que, apenas esta educação formal conduz ao desenvolvimento mais refinado do ser humano, e possibilita maior compreensão do mundo objetivo e da identidade subjetiva. Dessa forma, nosso sujeito de pesquisa toma a atividade de estudo como estruturação subjetiva, e busca na escola o entendimento das relações sociais e da própria identidade sexual travesti.

Palavras Chaves: Identidade Sexual. Travesti. Educação Formal.

ABSTRACT

Based on the assumptions of Socio-historical Psychology, Psychological theory guiding historical and dialectical materialism, which sought to identify the relationship between sexual identity transvestite and formal education. This theoretical framework allows us to analyze the technique of Graphic Discourse Analysis, a subject with transvestite sexual identity. We performed a literature search indicated that a design based on the assumptions transvestite postmodern. However, as these theories have proved empty of meaning, an understanding built from the principles of dialectics, conserving biological basis as a representative of materiality, the historical moment as a contingent element to the understanding of sexuality, and appropriations and individual internalizations as structuring identity, in a specific sexual identity transvestite. Yet we safeguard considerations about the capitalist society in the understanding of sexuality, which led us to an understanding of ideological reproduction, sexist, that heterosexuality has its main mechanism of maintaining social order. This foundation allowed us to understand the withdrawal, the subjects transvestites, the school process. However, our main objective was to understand why our research subject, even before the process of social discrimination, he continued his schooling to the higher level of schooling. So for us to explain the influence that education has in the constitution of these contents, we developed a survey about education as a mediator between man and society. We explore the particularities of institutionalized education and its influence on the development of higher psychological functions. We conclude that formal education, being a social institution, plays the heterosexim, collaborating in building a culture of sexist. But even if we compare only formal education that leads to the development of more refined human being, and enables greater understanding of the objective world and subjective identity. Thus, our research subject takes the activity of study as subjective structure, and search in the school the understanding of social relations and your sexual identity transvestite.

Key Words: Sexual Identity. Transvestite. Formal Education.

LISTA DE ANEXOS

ANEXOS	137
ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	137
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	138
ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA	140
ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA	141
ANEXO E - DECOMPOSIÇÃO DO CORPO DO TEXTO EM UNIDADES DE SIGNIFICADO SEGUNDO UMA ENUMERAÇÃO DOS ENUNCIADOS	157
ANEXO F – GRÁFICO SIMPLIFICADO DA ANÁLISE GRÁFICA DO DISCURSO .	179

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
LISTA DE ANEXOS	9
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - EU SOU NÃO ESSA [QUE] VOCÊ TEM QUE DELA IR FALAR. AS CONSTRUÇÕES SOCIAIS ACERCA DA TRAVESTILIDADE E DA TRAVESTI....	47
1.1 AS CONSTRUÇÕES SOCIAIS ACERCA DA TRAVESTILIDADE ENQUANTO FENÔMENO E DA TRAVESTI ENQUANTO SUJEITO.....	47
1.2 A ATIVIDADE DE ESTUDO COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA CONSCIÊNCIA.....	74
CAPÍTULO II - ESTUDEI [PARA] ENTENDER MESMO [A] DIFERENÇA [DA] ESCOLA [E DA] FAMÍLIA [COM A] CRIANÇA. A EDUCAÇÃO COMO SIGNIFICAÇÃO QUE RECONSTITUI SENTIDOS.....	93
2.1 A RELAÇÃO EDUCATIVA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA	94
2.2 A ESCOLA COMO REPRODUTORA DA TIPOLOGIA MACHISTA: A NEGAÇÃO DA TRAVESTILIDADE	112
[PARA] REVIDAR [UM] POUCO, ASSUMO [O] TRABALHO [COM] CERTA DISCIPLINA, [E] LEMBRO [QUE] VIVO [COMO] MENINA. À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	127
ANEXOS	137
ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	137
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	138
ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA	140
ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA	141

ANEXO E - DECOMPOSIÇÃO DO CORPO DO TEXTO EM UNIDADES DE SIGNIFICADO SEGUNDO UMA ENUMERAÇÃO DOS ENUNCIADOS	157
ANEXO F – GRÁFICO SIMPLIFICADO DA ANÁLISE GRÁFICA DO DISCURSO .	179

INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre a sexualidade e, particularmente, sobre as problemáticas que envolvem a identidade sexual e a educação não é tarefa das mais fáceis. Isso porque tal temática sempre esteve envolta em proibições, preconceitos e ardores de toda ordem, especialmente sob a moral e a religião. Acrescente-se a isso o imperativo daquilo que hoje em dia se convencionou chamar de politicamente correto, e percebe-se que teremos uma via bastante estreita por onde caminhar: qualquer pequeno desequilíbrio para um lado ou para outro, coloca-nos imediatamente em uma área sujeita a censuras.

Nosso tema de pesquisa se pauta em considerar as relações entre a identidade sexual travesti e o processo de educação formal. Para tanto, tomamos como um indicador a consideração de Garcia (2001, p. 57), quando este escreve que “a identidade sexual de cada ser humano é construída na história de suas relações, não sendo uma mera determinação biológica sujeita, em alguns casos, a falhas que produzissem aberrações”. Entendemos então a identidade sexual como resultado de um complexo processo de desenvolvimento, que tem na sociedade os elementos basais para a construção de uma identificação psicológica da esfera sexual.

Esta consideração é necessária, pois compreendemos que a construção de qualquer identidade sexual, e em específico da travesti, está permeada também pelos valores éticos e morais de determinada sociedade, que são apreendidos pelo sujeito e permeiam seu desenvolvimento. Ressaltamos assim umas das características essenciais para a compreensão do ser humano, que é seu caráter histórico (VIGOTSKI, 2004; LANE e SAWAIA, 1995), o que implica em seu desenvolvimento ocorrer sob a determinação de uma série de fatores, tais como o contexto social, cultural e econômico no qual ele vive, e estes fatores sofrem os condicionantes do período histórico em que estão circunscritos.

Temos assim que a educação é um dos fatores sociais que intervêm para que o sujeito desenvolva sua identidade sexual. Ou seja, este é um processo de construção de características essencialmente humanas, não naturais, que permitem ao sujeito existir e atuar na realidade. Entre tais características está a travestilidade, que emerge como uma possibilidade de identificação na esfera sexual.

Daí então a configuração da esfera educativa no título deste trabalho, que optamos por chamar de educação aqüendada. Aqüendar é uma palavra do dialeto bajubá, muito utilizado no universo das travestis, que tem como principais significados: “1) Chamar para

prestar atenção; prestar atenção; 2) Fazer alguma função” (VIP e LIBI, s/d, p. 20). Queremos, portanto, chamar a atenção para o processo de institucionalização da educação, que reproduz elementos discriminatórios, e conduz à segregação dos sujeitos com identidade sexual travesti do processo de escolarização. E desejamos, também, considerar a função do processo de educação formal na consciência do nosso sujeito de pesquisa: a educação como significação que reconstitui sentidos.

Isto porque, entendemos a educação como o processo de humanização do homem. Processo em que os membros da espécie *homo sapiens* se constituem enquanto seres humanos. E isso é necessário por um simples motivo: os animais têm em sua organização biológica os mecanismos bastantes para sua sobrevivência e reprodução da espécie, enquanto do homem é exigido aprender como a sociedade organiza estas atividades, ou seja, é-nos ensinado tudo que é necessário para a sobrevivência no ambiente circundante. Assim, aprendemos o trabalho, o sentimento, o comportamento, o pensamento, e também a sexualidade, elementos estes que constituem produção cultural humana, e que o sujeito se apropria para garantir sua humanização, para se tornar apto a viver em uma sociedade conforme as condições desta em cada período histórico.

Destacamos que por cultura entendemos então toda a produção material e intelectual humana, isto é, todo o conhecimento produzido e organizado ao longo da história da humanidade e que, por demonstrar sua utilidade na satisfação das necessidades do grupo, é organizado e acumulado socialmente (JUNIOR, 2006).

Portanto, o que entendemos por educação calca-se na transmissão da cultura, e conseqüentemente, é como decorrência desta que visualizamos a construção da sexualidade. Porém, se considerarmos que a educação transmite as construções culturais de acordo com as exigências do contexto no qual é desenvolvida, temos a necessidade de resguardar também outro fator: sendo a sexualidade parte da cultura humana transmitida pela educação, esta estará sempre cerceada pelas possibilidades que o momento histórico e o próprio grupo social possibilitarão para o desenvolvimento de uma determinada identidade sexual.

Isto porque o organismo biológico é qualitativamente superado pela apropriação das construções sociais, o que é possibilitado na/pela educação. Ela é um instrumento criado pela sociedade para proporcionar o desenvolvimento dos indivíduos particulares. Logo, é na educação que encontramos os referenciais não apenas para a estruturação de uma sexualidade pautada sobre o sexo biológico, mas também para uma construção que avance em uma compreensão eminentemente social e histórica da base sexual.

Observamos que o sexo, que tem como uma das suas funções básicas a reprodução da espécie, no processo de humanização perde a exclusividade desta determinação biológica e passa a fazer parte de um mecanismo complexo de expressão das relações sociais e simbólicas do homem, denominado sexualidade. Esta última, por sua vez, torna-se um dos norteadores mais contundentes na distribuição dos papéis sociais, na divisão do trabalho, na desigualdade das relações e do acesso aos recursos e oportunidades disponíveis naquele momento histórico.

Na investigação da dinâmica desse processo construiu-se o conceito de gênero como uma possibilidade de análise do sexo biológico-genético, e posterior definição de masculino e feminino como construções sociais e históricas (SILVA, 1993; OLIVEIRA, 1994; KULICK, 2008; OLIVEIRA, 1997a; FLORENTINO, 1998; BENEDETTI, 2005; VALE, 2000; FERREIRA, 2003; PELÚCIO, 2006; FONTANELE, 1999; PATRÍCIO, 2002). A sexualidade passou então a ser compreendida como determinação do momento histórico da humanidade e da sociedade na qual o homem está inserido, e que tem na educação seu mecanismo primordial de desenvolvimento e perpetuação.

Dessa forma, ao estudarmos a sexualidade, e particularmente a identidade sexual travesti em uma perspectiva sócio-histórica, compreendemos o desenvolvimento sexual dentro de uma determinada sociedade e grupo social. Essa construção social da sexualidade é orientada por um conjunto de regras que regulam a reprodução biológica, fazendo com que as experiências ou comportamentos sexuais sejam passíveis de generalizações. Isto é, estão embasados, via de regra, no mecanismo responsável pelo controle e manutenção do sistema vigente, o qual tem em vista, *a priori*, a manutenção das relações heterossexuais entre os membros da espécie visando à procriação.

Cabe considerar que, devido ao caráter histórico, esses sistemas culturais carregam ideologias, o que conduz a comportamentos específicos associados a cada sexo (ou gênero). Portanto, qualquer impasse nessas construções conduz a preconceitos e rotulações, isto é, uma vez que determinados comportamentos associados invariavelmente ao ser homem e ser mulher são vistos no sexo oposto, temos as nomeações de veado, traveco, sapatão, etc.

Torna-se evidente então que no campo da sexualidade temos a expressão de uma característica social chamada de sexismo, isto é, um conjunto de estereótipos quanto à aparência, atos, habilidades, emoções e papel apropriado na sociedade, de acordo com o sexo. E a responsabilidade pela manutenção desta característica é dada justamente por uma visão estanque de sexualidade, considerada apenas na relação com a reprodução humana.

Na sociedade ocidental, o sexismo se transforma em um heterossexismo, na crença de que todas as pessoas heterossexuais são, por natureza, superiores às pessoas homossexuais e

bissexuais, e conseqüentemente, na imposição de que todas as relações sexuais sejam heterossexuais. Assim, o heterossexismo se qualifica por estar arraigado e ser característico das mais importantes instituições sociais, culturais e econômicas (HEREK, 2004).

Parker (1993, p.149-150) faz algumas considerações sobre o heterossexismo quando aponta que:

Seja nas doutrinas da Igreja, nas conferências médicas e até nos debates dos modernistas do sexo, o significado dos atos sexuais específicos é tão importante quanto o gênero dos atores [...] o significado atribuído ao próprio ato é construído em relação a uma lógica de reprodução, mais que a um cálculo de atividade e passividade [...] estabelece-se um sistema hierárquico de valores no qual a heterossexualidade monogâmica e reprodutiva define uma norma da qual as outras formas de prática sexual nitidamente desviam.

Essa definição de heterossexismo se aproxima do que Martín-Baró (2005a) chama de Síndrome do Machismo, quando considera que a cultura delimita não só o ato sexual, mas também as possibilidades de desenvolvimento da sexualidade. Essas categorizações tornam-se elementos ideológicos de uma determinada sociedade, em especial a sociedade capitalista que, em sua forma de estruturação pautada na divisão de classes, regula as diferentes formas de manifestação da sexualidade.

Assim, a síndrome do machismo é entendida como “(...) una forma concreta como los intereses de la classe dominante canalizan su dominio social y lo justifican como inherente a la naturaleza humana, mediante la definición social de los valores que deben caracterizar al individuo viril” (MARTÍN-BARÓ, 2005a, p. 77)¹.

Consideramos então que a educação é uma das instituições sociais reprodutoras desta síndrome. Apontamos que para uma correta análise da educação, trataremos dela principalmente sob a configuração de escolarização, que é uma forma de educação institucionalizada. E ao considerar isso, afirmamos que a escolarização possui uma série de objetivos e funções próprias que diferem das demais formas de educação espontânea que ocorrem em uma sociedade.

Implica que justamente por se tratar do processo de humanização, a educação carrega o caráter institucional, dado por regras que são estabelecidas de acordo com o contexto no qual é realizada. Na nossa sociedade, entre estas regras está justamente a manutenção do

¹ “Uma forma concreta como os interesses da classe dominante canalizam seu domínio social e o justificam como inerentes a natureza humana, mediante a definição social dos valores que devem caracterizar o individuo viril” (MARTÍN-BARÓ, 2005a, p. 77).

heterossexismo, e a conseqüente negação de qualquer outra forma de estruturação da identidade sexual (gay, lésbica, travesti, transexual).

Assim, a relação entre educação e sexualidade se configura como um duplo viés. É pela educação que temos a possibilidade de desenvolvimento da identidade sexual. Porém, é na própria institucionalização da educação que observamos a manutenção dos princípios, da ideologia e das construções culturais que subsidiam a síndrome machista, e a dificuldade do desenvolvimento da travestilidade enquanto identidade sexual.

E isso acontece justamente pelo fato de existir na educação essa contradição: ela representa simultaneamente um avanço na participação das conquistas socioculturais que nossa civilização alcançou, ou seja, na possibilidade de entendimento da sexualidade como uma construção sócio-histórica, mas também funciona como mantenedora dos alicerces que lhe dão origem. Enquanto elemento de manutenção das características da esfera social, ela dificulta a atuação e participação de muitos sujeitos na construção dessa sexualidade travesti. O processo de escolarização visa, dessa forma, a manutenção da heterossexualidade.

Para garantir essa reprodução, a educação escolar organiza suas atividades e as relações dos indivíduos com determinações que visam à manutenção e defesa dos interesses hegemônicos da sociedade, um processo de exclusão/inclusão social perverso, processo este que se apresenta multifacetado e complexo, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas, abrangendo o sujeito em sua totalidade, configurando assim as dimensões do pensar, sentir e agir (SAWAIA, 2002). Evidenciam-se assim as causas pelas quais os sujeitos com identidade sexual travesti interrompem sua escolarização, uma vez que esse processo subjuga-os aos ditames do heterossexismo. Entretanto, ao abandonar a escola, estes sujeitos perdem as especificidades que a educação oferece na construção do psiquismo, alterando radicalmente a forma como se dá os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos conteúdos culturais, e dentre eles, dos modos de manifestação da sexualidade.

A partir do conceito de exclusão/inclusão social, Sawaia (2002) possibilita pensarmos a exclusão dos sujeitos com identidade sexual travesti como um mecanismo de produção da desigualdade social, implicando em considerações sobre o efeito da ordem capitalista na vida das pessoas. A autora enfatiza, assim, a importância de se considerar a dimensão subjetiva, que consiste no fato dessa realidade mediar a constituição do sujeito

Compreendemos então que existe uma ampla relação entre a educação, em específico a educação escolarizada, e a negação da travestilidade. No entanto, consideremos uma situação: por que, um sujeito com identidade sexual de travesti, que mesmo perpassado por todo o processo de violência social na educação escolar decorrentes das características e

funções sociais da educação acima mencionadas, desenvolve a continuidade dos seus estudos até o nível da pós-graduação?

Este questionamento nos foi suscitado por alguns fatores. A princípio, pelos primeiros debates no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre os Aspectos Psicossociais da Educação e do Trabalho (GEPAPET), da Linha de Pesquisa Educação e Trabalho, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com a coordenação da Professora Doutora Inara Barbosa Leão e do qual participo, como pesquisador, desde 2003. Posteriormente, com a instalação e vinculação do Núcleo de Estudos sobre os Determinantes Psicossociais das Identidades Sexuais (NEDPIS) ao GEPAPET, e também pela participação na Comissão de Diversidade Sexual, do Conselho Regional de Psicologia 14ª região.

Este contexto propiciou discussões sobre a diversidade sexual e temas correlatos, e assim desenvolvemos o objetivo geral deste estudo que é verificar quais as implicações da identidade sexual travesti para permanência na escola, e conseqüentemente, quais as alterações promovidas pela educação formal nos processos e funções da consciência desse sujeito.

Pormenorizadamente, nos ateremos aos objetivos específicos que visam caracterizar a educação como a concebe o Materialismo Histórico Dialético, conhecer o sentido da educação para o sujeito com esta identidade sexual e compreender as estruturas e as relações sociais nas quais este sujeito está inserido. Através dos dados colhidos entendemos o que possibilitou que nosso sujeito da pesquisa continuasse a escolarização apesar de todas as dificuldades impostas pela educação escolar. Em decorrência, entendemos também as conseqüências subjetivas da escolarização para o sujeito com identidade sexual travesti, e assim aprofundamos os estudos da Teoria Sócio-Histórica sobre a constituição das Funções Psicológicas Superiores a partir dos processos educativos formalizados.

Para melhor abrangência da problemática aqui analisada é importante apresentar alguns apontamentos sobre a travestilidade e como esta tem sido considerada nos diferentes períodos históricos. No decurso do desenvolvimento da história da sexualidade, essa identidade sexual passou a ser incorporada ao discurso do percurso da homossexualidade, ou seja, nos referimos neste aspecto à proeminência das considerações sobre qualquer sujeito travesti ser homossexual. E isso ocorre devido à dificuldade em compreender e explicar essa identidade sexual, tanto como estrutura psíquica, com seus correlatos processos de identificação e desenvolvimento; quanto em seu papel social, já que as definições sócio-antropológicas nos indicam uma identidade construída a partir do gênero social, e não apenas do sexo.

Porém, por mais que as discussões tenham avançado na compreensão da sexualidade, ela acaba nos restringido apenas ao conceito de gênero, e deixa de abarcar toda a gama de configurações contínuas que o processo de identidade sexual tem no psiquismo humano. Isso porque perante o conhecimento gerado pela psicologia sócio-histórica, compreendemos a identidade como um processo em contínuo desenvolvimento, representado pela relação entre a objetividade e a subjetividade, ou seja, os conteúdos individuais são constituídos ao longo da vida do sujeito, resguardando sempre as relações que mantém com os membros dos grupos sociais que pertence, suas pressuposições e, frente isto, sua construção enquanto sujeito.

Dessa forma, a sexualidade torna-se, também, um processo em sucessivo desenvolvimento, o que não é considerado pelas principais literaturas sobre a identidade de gênero, uma vez que estas tratam o gênero como responsável por todo o processo identitário: o sujeito é o que é apenas tendo a sexualidade como referência, desconsiderando todas suas peculiaridades enquanto sujeito - a travesti é apenas uma travesti.

Exemplo disso encontramos no tratamento que a ciência psiquiátrica dispensou durante muitos anos à própria classificação da homossexualidade como transtorno ou doença, gerando grandes protestos contra tal discriminação social de qualquer sujeito em razão de sua orientação sexual. Se considerarmos a história como um processo de desenvolvimento, podemos dizer que apenas recentemente a homossexualidade deixou de ser considerada uma doença. Isto pode ser constatado nos vários manuais publicados pelas entidades ao longo da história, pois é nas mudanças neles registradas que se constata as alterações entre o que deixa de ser patológico, para ser considerado como normalidade. Dentre eles, temos o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), e também a Classificação Internacional de Doenças (CID), desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que removeram a homossexualidade de sua lista de patologias. Porém, a travestilidade (ou travestismo) ainda aparece como Transtorno de Identidade Sexual ou Distúrbio Sexual e de Identidade de Gênero.

Consideramos então que o limite entre o patológico e o normal sempre será arbitrário, fundamentado geralmente em concepções tradicionais mais moralistas do que em conhecimentos científicos da sexualidade. Admitir isso já seria um apogeu para o avanço do entendimento de nossos juízos, e também, senão acima de tudo, a chave para a tolerância em relação à diversidade.

Por esse prisma da moralidade tradicional, devemos considerar que o movimento de construção da sexualidade pelos homens na sociedade encontra maiores resistências quando

estes passam a buscar a realização sexual não apenas pelo autoritarismo da procriação e visam, principalmente, a obtenção de uma experiência prazerosa. Fator esse já discutido desde a filosofia clássica, mas analisado em profundidade desde Freud (1927), quando afirmava que o determinante para nossas escolhas objetivas estava na força propulsora do erotismo, e não em nossa conformação anatômica.

Catonné (1992), em seu livro *A sexualidade, ontem e hoje*, traz uma breve, porém muito interessante análise dos acontecimentos acerca do desenvolvimento sexual da humanidade até questões atuais. Neste, o autor afirma que a modernidade sexual tem alguns elementos balizadores muito claros, começando pelos Relatórios Kinsey (1948-1953), como parte de um extenso trabalho de pesquisa americano sobre a sexualidade humana iniciado no imediato pós-guerra, que trazem, entre suas conclusões principais, a necessidade de se estabelecer o direito igualitário entre homens e mulheres na obtenção do prazer. Além disso, este trabalho evidenciou cientificamente e tornou público que as práticas sexuais iam muito além do que a mera restrição à relação genital.

Outro marco com notória significação na transformação da sexualidade nos tempos atuais foi, sem dúvida, o aprimoramento dos métodos contraceptivos, como o desenvolvimento da pílula anticoncepcional. Esses fatos conduziram a transformações na compreensão social, que passou a aceitar paulatina, mas consistentemente, a sexualidade humana como individualmente variável. Tais métodos de contracepção confirmam a sexualidade como instância de prazer, e não apenas de reprodução sexual.

Essa revolução sem precedentes na ciência da sexualidade e na ética sexual ocidental tem facilitado nosso entendimento de que a identidade sexual, qualquer que seja, é construída por meio de um processo psíquico, não se restringindo exclusivamente ao aspecto biológico. Por conseguinte, o objeto sexual é considerado como contingente, pois não é necessário ou essencial, mas depende das circunstâncias, não é dado pela natureza biológica, mas sim pelo psiquismo que se constitui pelas relações interpsicológicas e sociais. Ponderamos então que a travestilidade não deve ser obrigatoriamente relacionada à orientação sexual² de uma pessoa, já que um sujeito com identidade sexual travesti pode ser tanto homossexual, bissexual ou heterossexual.

² A orientação sexual faz referência a um sistema de orientação da posição do sujeito em suas relações afetivas e sexuais. Neste sistema, o critério sexo está relacionado a macho / fêmea / intersexuado; o critério gênero ao masculino / feminino; e o critério orientação sexual, relativo à heterossexualidade (no relacionamento com o sexo oposto), homossexualidade (no relacionamento com o mesmo sexo) e bissexualidade (no relacionamento com ambos os sexos).

Nessa ótica, as diversas diferenciações na sexualidade deixam de ser formações patológicas para serem aceitas como resultantes de um processo histórico-social, ou seja, não há uma heterossexualidade normal e natural e uma homossexualidade doente e desviante, mas ambas são construções psicossociais produzidas em cada sujeito em sua história de vida. “Não se pode nem mesmo falar da heterossexualidade ou da homossexualidade, mas de identidades sexuais singulares de sujeitos singulares” (GARCIA, 2001, p. 68).

Dessa forma, temos a construção da identidade sexual como um processo pautado sobre bases biológicas, mas eminentemente histórico e social. A identidade sexual e também as práticas sexuais decorrem das condições do momento histórico em que se situam, sendo mais puras ou pecaminosas, mais normais ou mais doentias, mais aceitas ou rejeitadas de acordo com os aspectos ideológicos presentes na cultura da sociedade em que se desenvolve.

Compreendemos assim a travestilidade como uma identidade sexual: se aporta na base biológica, em específico no corpo, e a partir deste o sujeito desenvolve um processo de identificação, que, também, no aspecto sexual, é iniciado pela socialização em seu grupo social. Neste, o sujeito se identifica, ou não, com determinadas características referenciadas socialmente para o seu sexo anatômico. Tal processo resguarda algumas ressalvas: (a) a continuidade, isto é, o desenvolvimento contínuo de uma identidade sexual, e não a fixidez dessa estruturação; (b) a não apropriação de atitudes e comportamentos masculinos ou femininos, mas sim a consideração de um gênero travesti; (c) o desenvolvimento de uma identidade pautada sobre este gênero travesti, uma identidade sexual que abarca tanto os aspectos sociais e histórico, como também os elementos constituintes da consciência do sujeito; (d) a revalidação da esfera do prazer, como possibilidade para direcionamento dos aspectos emocionais; e (e) a própria negação pela sociedade capitalista perante o desenvolvimento desta identidade sexual.

Portanto, para realizar esta pesquisa tomamos como método de análise os princípios epistemológicos do Materialismo Histórico Dialético, particularmente na forma como fundamentam a Teoria Psicológica Sócio-histórica. E fizemos essa opção porque entendemos que em sua concepção de homem e de sociedade, o Materialismo Histórico Dialético nos remete ao fato de que as relações no processo social de produção determinarão todas as outras, ou seja, é em torno da atividade de trabalho que se organiza a vida do homem.

O Materialismo Histórico Dialético promulga a atividade prática como a possibilidade de produção da vida material, ou seja, enquanto os outros animais se adaptam à natureza, ao homem é exigida a adaptação dessa natureza para si, a fim de satisfazer suas necessidades. É a partir deste processo de transformação da natureza que desenvolvemos

também os demais aspectos como a cultura, a consciência, a identidade, e conseqüentemente, a identidade sexual, produções estas que resultam da ação do homem sobre a natureza, condicionada pelas características do momento histórico de determinado grupo social.

Portanto, essa atuação também transforma o próprio homem, por um movimento que garante não só a satisfação das necessidades biológicas, como também a criação de um sistema de relações e abstrações próprias da vida social, que conduzem ao desenvolvimento de construções simbólicas e diferentes formas de se relacionar com os demais membros da coletividade. No contato com a realidade, uma realidade mediada pelas construções culturais, o homem transforma-a pela sua atuação, pelo seu trabalho. Mas, ao se apropriar dessa realidade (transformada), ele transforma a si mesmo, ou seja, a mudança produzida no ambiente é reconstruída no próprio homem (LEONTIEV, 2004).

Essa capacidade de transformação da natureza é dada apenas à atividade humana. A Atividade é uma Função Psicológica Superior, pois é constituída pela cultura, isto é, porque será estruturada com as produções de todos os homens desde os primórdios da história. É através de sua atividade que o indivíduo cria e modifica sua representação interna do mundo exterior, sua consciência e também sua identidade sexual, como um aspecto produzido por estas relações entre estas dimensões de uma única realidade.

Uma vez que a atividade humana exige a consideração da coletividade, já que depende da ação dos outros sujeitos no processo de produção, ela será sempre entendida como trabalho, pois é mediada pela sociedade na qual o sujeito está inserido, que fornece os instrumentos e processos necessários para o desenvolvimento dessa atividade. Dessa forma, consideramos que para compreendermos o trabalho e a identidade sexual travesti, é necessário aludir à forma como a sociedade se organiza para a realização destes. E essa compreensão só é possibilitada pela educação.

A própria educação é uma configuração do trabalho, já que objetiva a construção dos seres humanos pela transmissão das características necessárias para a sobrevivência no contexto social. Também instrumentaliza os sujeitos para a vida em sociedade, através da transmissão das construções culturais necessárias para a existência em determinada sociedade e momento histórico. Observamos então que a educação apresenta e estrutura as configurações de sexualidade que o grupo social organiza como potencialidades para seus sujeitos.

Cabe considerar que a concepção de sociedade presente no Materialismo Histórico Dialético não se refere a uma mera abstração frente ao indivíduo. Para esta epistemologia, quando entendemos o ser humano como um ser social, também ponderamos que ele é a

própria sociedade, e este é o pressuposto basal que indica que o todo não se dá apenas pela soma das partes que o compõe, mas sim que cada parte constitutiva contém o todo.

Sob este prisma, o caráter social é natural ao homem. Por mais que consideremos determinadas necessidades como biológicas, estas são também mediadas pela sociedade e, portanto, pautadas por regras e convenções sociais. A própria existência humana torna-se uma atividade social, determinada pelo contexto no qual ocorre: “o que faço de mim, o faço para a sociedade e com a consciência de mim enquanto um ser social” (MARX, 1993, p. 176).

Por mais que essas construções sociais sejam incorporadas, assimiladas e passem a ser consideradas como naturais, eternas, imutáveis, elas não o são. Toda necessidade, e a conseqüente satisfação desta, estão calcadas nas determinações históricas e sociais. Sendo assim, o homem não nasce pronto, ele aprende a ser homem, e tem na educação um dos mecanismos para essa construção.

Encontramos aqui o respaldo para a justificativa de que a base material é a gênese dos fenômenos e processos subjetivos. Assim sendo, é necessário retomar a historicidade da realidade para compreendê-los, e nesse movimento, considerar também a existência de contradições que permeiam as relações humanas.

A apreensão da realidade contraditória é dada apenas pelo método dialético. Segundo Plekhânov (1989), é impossível pensar a realidade e seus fenômenos sem abarcar a contradição, onde os opostos interagem constantemente em um mesmo espaço. É a compreensão dialética da realidade que nos permite entender o desenvolvimento da sexualidade como parte integrante da vida psíquica e em constante relação com a consciência; além disso, nos permite compreender como a educação é simultaneamente participante ativa no desenvolvimento da identidade sexual travesti, e na conseqüente negação da travestilidade.

Temos na dialética a possibilidade de compreender a realidade como processual, e assim buscar a verdade no movimento interno da contradição. Krapvine (1986, p. 155) considera que a contradição faz referência aos “aspectos, às tendências e às forças internas dum objeto ou fenômeno que se excluem mutuamente, mas ao mesmo tempo não podem existir umas sem a outra”.

Dessa forma, qualquer objeto ou fenômeno carrega a própria negação, o princípio do ser e não ser. E quando buscamos uma compreensão do psiquismo pautada nesta vertente, temos que tomar suas propriedades como não absolutas. A compreensão da identidade sexual travesti só será proporcionada quando vislumbrarmos as possibilidades de identificação, já que cada um dos pólos pressupõe e exige a existência do outro. Portanto, a educação que desenvolve a identidade sexual também tem influência sobre a negação da travestilidade.

Para o Materialismo Histórico Dialético, os fenômenos são compreendidos como processos, e a consideração desse movimento constante nega o caráter de permanência ou imutabilidade. Por mais que contenha a negação como elemento intrínseco, é a própria negação que garante a superação do aspecto inicial do fenômeno observado.

Marx (1993) aponta a compreensão do movimento da contradição como característica *sine qua non* do conhecimento. Parte-se do empírico, da realidade mediata e, por meio das abstrações (enquanto reflexões sobre a realidade, teorias, elaborações de pensamento) chega-se ao concreto, uma compreensão elaborada que abarca as múltiplas determinações presentes no objeto representado como uma síntese final.

Compreendemos então que a contradição subjaz a todas as relações existentes na sociedade: um processo em que essas relações (o que é) contêm em si mesmas a antítese (a negação do que é), e que, num salto qualitativo, é construída a síntese. Porém, por mais que contenha os elementos das duas faces anteriores, a síntese não é a mera soma destas; ela é o novo, não como destruição dos dois pólos, mas como elemento com qualidades distintas daqueles que o originou.

Por manter o caráter de processualidade, a síntese prontamente se configura como uma nova tese que, por sua vez, também trará em si a negação (antítese), reiniciando o processo de construção do novo pela incorporação/modificação do antigo, sempre partindo dos elementos presentes na materialidade.

Fundamentados por este princípio, podemos compreender que a formação da identidade sexual contém em si a possibilidade da negação do caráter biológico da sexualidade. O sujeito nasce com um aparato biológico definido, e este aparato conduzirá o desenvolvimento da sua sexualidade perante o grupo social. O processo de socialização sexual fornece os primeiros parâmetros para a formação da sua identidade sexual, que será reforçado posteriormente pela educação escolarizada.

Porém, a travestilidade aparece como uma síntese, uma possibilidade de representação material da negação das construções sócio-sexuais, e o sujeito só encontra essa possibilidade e a forma de realizá-la porque a sociedade lhe permite isso. Tal permissão ocorre por termos então o sujeito com um determinado aparato biológico, mas que desenvolve um processo identitário que socialmente não condiz com este. E este processo identitário é possibilitado porque as produções culturais relativas à sexualidade são construções ideais, isto é, deveríamos nos encaixar nas concepções do que é ser mulher e do que é ser homem para a sociedade. Entretanto, as construções ideativas das quais nos apropriamos não são tal e qual a sociedade considera como as corretas, e conseqüentemente, a síntese não se iguala a nem um

e nem ao outro pólo. O fato de alguém possuir características que não são socialmente valorizadas como femininas ou masculinas explicita a contradição entre a base material e as construções ideais que o sujeito travesti carrega. A síntese formulada não é fundamentalmente diferente da síntese obtida por gays/lésbicas, uma vez que a base material funciona como tese, e a esfera social como antítese, o que nos conduz a entender a negação de um processo andrógino, uma vez que o sujeito não é mulher, nem homem, e sim travesti.

Dessa forma, compreendemos que qualquer sujeito nasce com um corpo, que é sua base material, e pela atividade deste irá se apropriar das construções culturais que fará dele um ser humano. Nesse processo dialético, supera sua materialidade biológica, ainda que ela não deixe de existir. Por carregarmos aspectos biológicos determinados, somos educados para possuímos os atribuídos considerados socialmente como desejáveis para cada sexo. Porém, por mais que a educação tenha um caráter social, dela também depende o processo de apropriação, que pode variar entre a aceitação completa e a negação completa destes aspectos. Dessa forma, mesmo que aprendamos (pela socialização sexual) a ser homem ou mulher, podemos negar a representação social de um sexo e acatar a de outro. Considerando nossa entrevistada, podemos conjecturar que talvez, mais do que aprender a ser mulher, a consideração principal em seu processo identitário foi negar-se a ser homem: ela não se torna homem nem mulher, mas sim travesti – o não querer ser homem não a transforma em uma mulher, pois não é possível isolar as apropriações subjetivas da base material.

Outro fator considerado pelo Materialismo Histórico Dialético é a indissociabilidade da materialidade com a historicidade. Chauí (s/d) aponta que a história é sempre determinada pelo desenvolvimento dos modos de produção, isto é, pela forma como cada sociedade se organiza para o trabalho, seus instrumentos, características, e as forças de produção que a movimentam. Estas características se concretizam em um espaço específico, guardando estreita relação com o momento histórico em que se desenvolvem.

Assim, temos a historicidade como uma caracterização da relação entre o devir e o desenvolvimento:

O *devir* é a sucessão temporal dos modos de produção ou o movimento pelo qual os pressupostos de um novo modo de produção são condições sociais que foram postas pelo modo de produção anterior e serão repostas pelo novo modo. O *desenvolvimento* é o movimento interno de um modo de produção para repor seu pressuposto, transformando-o em algo posto; refere-se, portanto, a uma forma histórica particular, ou melhor, é a história particular de um modo de produção, cujo desenvolvimento é dito completo quando o sistema tem a capacidade para repor internamente e por inteiro o seu pressuposto (CHAUÍ, s/d, p. 36).

A concretização da historicidade não se dá apenas como uma sucessão de acontecimentos; em determinada etapa deste processo, as forças de produção entram em contradição com as relações de produção em que se desenvolvem, o que culmina em um processo de revolução social, na transformação do modo de produção em outro sistema.

Cada modo de produção tem em seu desenvolvimento a possibilidade da negação da negação, através de um movimento interno em que uma característica ou processo que a princípio não era essencial para essa configuração produtiva, torna-se um pressuposto fundamental para a forma seguinte. Trata-se de uma descontinuidade, uma ruptura com a lógica anterior.

Chauí (s/d, p. 19) considera que para compreender o desenvolvimento, é necessário ainda considerar o conceito de gênese.

A gênese corresponde mais ou menos àquilo que os biólogos chamam de ontogênese, um processo de passagem da potência ao ato, em que a forma anterior não desaparece e sim atualiza suas potencialidades na forma nova. Na gênese, há uma conservação das determinações anteriores na forma nova sem nenhuma intervenção externa; é por um movimento imanente à própria forma que ela dá origem à seguinte, isto é, ela atualiza algo que já está nela em potência. Há, portanto, uma imanência entre o começo e o fim do processo, a forma final não destrói tudo que veio antes, e sim determina o indeterminado que a antecedeu.

No campo da Psicologia, a Teoria Sócio-Histórica retoma a noção de historicidade para ratificar que as Funções Psicológicas Superiores são funções exclusivamente humanas, desenvolvidas sobre as Funções Psicológicas Primárias, dadas na evolução filogenética. Porém, diferentemente destas, as Funções Psicológicas Superiores têm no contexto sócio-histórico sua origem. É na mediação da sociedade por meio da educação, isto é, na socialização, que temos a relação com a realidade material, na qual o homem se constitui como sujeito, como ser humano. E isto só pode se dar por sua ação no mundo para produzir sua vida material, ou seja, pelo trabalho (GADOTTI, 1998).

Cabe considerarmos que Vygotsky (2001a; 2004) elaborou seu trabalho em um contexto revolucionário, o início da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. De acordo com correntes de compreensão marxista, uma revolução só pode ser experimentada quando todos os pontos fundamentais que sustentam o *status quo* de uma sociedade invertem-se completamente. Com isso, compreendemos a construção de sua teoria psicológica também como revolucionária, enquanto modificação de um ramo do pensamento humano, abandonando idéias, sistemas e métodos tradicionais para adotar novas técnicas. Essa teoria tinha como fundamento filosófico os estudos de Karl Marx e Friedrich Engels, e também as

análises e interpretações desta elaboradas por Vladimir Lênin. Por mais que os avanços na construção de uma nova psicologia tenha se dado também com outros autores, é apenas com Vygotsky que ela ganha forma, e conseqüentemente, passa a atender as demandas desta nova sociedade.

A Psicologia Sócio-Histórica foi criada buscando nos pressupostos epistemológicos do Materialismo Histórico-Dialético as bases sólidas para essa construção. Gerou um intenso debate entre as vertentes idealistas e materialistas, que permitiu uma psicologia não reducionista e não mecanicista. Rompe-se então com a visão de homem incapaz de alterar sua realidade, submetido a formas internas ou externas, e que tinha no dualismo mente-corpo, indivíduo-sociedade, o esfacelamento da sua constituição.

Os trabalhos de Vygotsky sobre a Ciência Psicológica estavam direcionados, naquele momento, ao foco central das discussões sociais: a crítica à sociedade capitalista e suas formas de exploração. Demonstra então mais que uma crise da Psicologia; havia uma verdadeira crise no próprio sistema capitalista, em toda a sociedade que fundamentava os princípios da psicologia tradicional.

Uma das primeiras considerações apontadas pelo autor era a falta de um objeto e um método específico da Psicologia, uma vez que estes eram trabalhados, dentro das visões tradicionalistas, com uma ampla variedade de significados. Sobre esta relação entre a Psicologia da Gestalt, a Reflexologia, a Psicanálise, e seus métodos e objetos, questionava:

O que é que tem em comum todos os fenômenos que a psicologia estuda, o que é que transforma em fatos psíquicos os mais diversos fenômenos [...]? A psicologia tradicional responde: o que têm em comum é que todos eles são fenômenos psíquicos, que não se desenvolvem no espaço e só são acessíveis à percepção do sujeito que os vive. A reflexologia responde: o que têm em comum é que todos estes fenômenos são fatos de comportamento, processos correlativos de atividade, reflexos, atos de resposta do organismo. Os psicanalistas dizem: o que há de comum a todos estes fatos, o mais primário, o que os une e constitui sua base é o inconsciente. Portanto, três respostas estabelecem três significados distintos da psicologia geral [...]. Disto se deduz a importância da concepção geral para delimitar o objeto da ciência. Qualquer fato, expresso consecutivamente a partir da concepção de cada um desses três sistemas, adotará três formas totalmente distintas; melhor dizendo, teremos três fatos distintos (VIGOTSKI, 2004, p. 213).

Em vista desta situação, Vygotsky (2004) entendeu ser necessário desenvolver uma psicologia revolucionária que respondesse aos anseios da sociedade, e para tanto, esta deveria considerar a noção de historicidade no desenvolvimento dos fenômenos psicológicos. A Psicologia Sócio-Histórica concebe o homem em sua materialidade na relação com os demais membros de uma determinada sociedade, e em um específico momento histórico.

Para a construção deste novo entendimento da relação entre homem e sociedade, e o decorrente desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, o autor utilizou conhecimentos advindos não só da própria ciência psicológica, como também de outras ciências. Isso foi possível porque as transformações que perpassavam a sociedade naquele momento visavam uma profunda transformação e reestruturação social, e que encontrava em diversas ciências as fontes para este objetivo. Siguan (1987, p. 14-15) afirma que:

[...] la reflexión de Vigotski y su apelación al razonamiento dialéctico se apoyaba en otras fuentes no marxistas y no directamente filosóficas. Aquí hay que citar Piaget, del que Vigotski conoció y analizó a fondo los primeros libros, y a Werner, el gran teórico de la psicología evolutiva. Y las ideas de Janet sobre el origen instrumental de la consciencia. Y la obra de los sociólogos y etnógrafos que, como Lévy-Bruhl, habían descrito la mentalidade de los primitivos como un estadio en la evolución de la humanidad. Y hay que conceder un lugar importante a la obra de Baldwin, el primero que había estudiado paralelamente la génesis del hombre en la historia y la genesis del individuo humano en la infancia. Y por debajo de todas estas influencias, el peso de la teoría darwiniana de la evolución, un tema al que Vigotski había dedicado muchas horas de reflexión³.

Devido a este quadro, Vygotsky coordenou um grupo de pesquisadores que objetivava o desenvolvimento de estudos e pesquisas para a investigação sobre a possibilidade da transformação da *psique* de acordo com as modificações das estruturas sociais. Esse grupo ficou conhecido como Tróika, e contava com a participação dos pesquisadores Alexander Romanovich Luria e Aléxis Leontiev. Sob a orientação de Vygotsky, estruturaram uma psicologia dialética como fundamento para o entendimento e a construção de sujeitos ativos, compreendidos em todas as suas particularidades. Seriam estes os pressupostos que deveriam guiar a construção da nova ciência psicológica (VYGOTSKY, 2004).

Duarte (2004, p. 81) afirma que:

[...] a construção da psicologia marxista era vista por Vigotski não como o surgimento de mais uma entre as correntes da psicologia, mas sim como o processo de construção de uma psicologia verdadeiramente científica. Essa psicologia científica não seria, entretanto, construída através da justaposição de citações extraídas dos clássicos do marxismo a dados de pesquisas empíricas realizadas por meio de métodos fundamentados em pressupostos filosóficos contraditórios ao marxismo. Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação

³ “A reflexão de Vigotskii e seu apelo ao racionalismo dialético apoiava-se em outras fontes não marxistas e não diretamente filosóficas. Aqui temos que citar Piaget, que Vigotskii conheceu e analisou a fundo os primeiros livros, e a Werner, o grande teórico da psicologia evolutiva. E as idéias de Janet sobre a origem instrumental da consciência. E a obra dos sociólogos e etnógrafos que, como Lévy-Bruhl, haviam descrito a mentalidade dos primitivos como um estágio na evolução da humanidade. E temos que considerar o importante lugar que teve a obra de Baldwin, o primeiro que havia estudado paralelamente a gênese do homem na história e a gênese do indivíduo humano na infância. E anteriormente a todas estas influências o peso da teoria darwiniana da evolução, um tema que Vygotsky dedicara muitas horas de reflexão” (SIGUÁN, 1987, p. 14-15).

entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos.

Foi pautado nestes princípios que Vygotsky desenvolveu uma ciência psicológica que tem no conceito de consciência, e conseqüentemente inconsciente, o foco central de análise. Porém, ao contrário das visões tradicionalistas, a Psicologia Sócio-Histórica compreende a consciência a partir da relação com a materialidade. O mundo material é a base sobre a qual o homem, um ser ativo, atua e constitui sua subjetividade, mantendo assim a influência do meio externo na forma como irá desenvolver os meios estruturais que compõem e promovem o funcionamento psicológico humano, isto é, as Funções Psicológicas Superiores.

Resguardando então a relação com a história da humanidade e com o contexto sócio-histórico é que este desenvolvimento ocorre. É na evolução da espécie que ocorre o desenvolvimento das Funções Psicológicas Básicas ou Primárias, as quais, na relação do homem com o contexto social, se transformam em Funções Psicológicas Superiores, dentre as quais surgem algumas que não derivam diretamente das Básicas, mas se estruturam da reorganização funcional nos sistemas que passam a compor. A filogenia é tomada como a base para a ontogenia e, conseqüentemente, temos na esfera biológica a possibilidade de desenvolvimento da esfera psicológica.

Estas Funções Psicológicas Superiores foram desenvolvidas ao longo da história da humanidade e se deveram ao contexto sócio-histórico no qual foram estabelecidas. Dessa forma, as funções básicas são a gênese, a fonte de onde derivam as funções superiores, as quais só puderam surgir porque, em determinado momento da evolução, a espécie rompeu com a filogenia e criou a sociedade. Tanto que as características geradas neste processo já social não são transmitidas biologicamente, não foram incorporadas pelos genes, mas são mantidas na cultura e transmitidas pela educação.

Quebrou-se assim a compreensão dualista entre homem-sociedade, biológico-psicológico. Qualquer consideração sobre o sujeito deve conter seu caráter biológico e suas especificidades, construídas a partir das relações sociais, em um processo dialético que culmina na construção desse homem, único, embora semelhante aos demais membros da coletividade.

Este processo ativo e singular de interiorização da esfera social pelo sujeito é possibilitado apenas pela mediação. Por isso, Vygotsky tem neste conceito a peça fundamental para a Teoria Sócio-histórica, uma vez que os elementos mediadores estão

sempre interpostos na relação entre elementos díspares, e permite que um seja incorporado pelo outro sem que nenhum deles perca suas características essenciais.

Sob este prisma, Leão (1999) considera que a consciência só pode ser estudada a partir de suas mediações, ou seja, partindo-se dos processos afetivo-volitivos pelos quais o homem tornou todo o seu comportamento organizado intelectualmente. Isso porque a realidade objetiva é interiorizada pelo sujeito não apenas pela mediação dos instrumentos, mas também pela mediação semiótica.

A constituição e o funcionamento da consciência individual são explicitados pelas Funções Psicológicas Superiores, ou seja, é por algumas funções como o pensamento, a linguagem, a emoção, que organizamos nossa atividade, e temos a possibilidade de planejá-la, corrigi-la e realizá-la no plano mental sem a necessidade da ação prática. A relação com o mundo é feita então pela atividade, a qual exige elementos mediadores que permitam o processo de interiorização, no qual o homem torna seus aspectos da realidade exterior a ele, e estes aspectos manifestam-se como características do sujeito em si. Estes elementos são sempre externos, sociais, tais como a educação, o trabalho e as relações interpessoais.

As relações com o contexto sócio-histórico são determinantes, mas devemos considerar também que as mediações que colocam o homem em interação com a realidade externa são elementos desse contexto, uma maneira própria de organização da vida social. Desse modo, somos mutuamente determinados por uma forma particular de conceitos e valorizações sociais que, ao serem interiorizados, tais construções ganham sentido e passam a integrar a estrutura do sujeito, estabelecendo as possibilidades para sentirmos, agirmos, nos emocionarmos.

Assim sendo, temos o meio social como elemento constituinte da consciência. A construção dos conceitos, explicações, conteúdos e valores é feita pela estrutura social, seu modo de produção e organização social, e difundida pela educação, enquanto atividade exclusivamente humana de comunicação e transmissão de tais conteúdos culturais.

No que tange à sexualidade, temos no processo histórico da humanidade diversas configurações e compreensões dessa esfera, tanto biológica como também social. Algumas das construções se mantêm em determinados momentos, enquanto outras perdem a significação.

Precisamos considerar que a sexualidade perpassa quaisquer relações que se estabeleçam entre as pessoas. Dessa forma, por mais que não seja o foco de debate, a educação institucionalizada transmite as construções culturais do que se entende por identidade sexual e as consequentes configurações que essa categoria pode desempenhar.

Mesmo que o sujeito não tenha, dentro da escola, acesso a uma explicação metódica e elaborada dos conceitos ou construções sociais que permeiam a sexualidade e o processo de identidade sexual, ele encontrará, no próprio contexto em que a escolarização ocorre, as configurações sociais que direcionam seu desenvolvimento, e em específico, da sua sexualidade.

A escola tende, assim, a dificultar a construção de um sentido divergente ao significado social que é dado a cada identidade sexual. Por meio da educação formal adquirimos determinadas habilidades necessárias para nos desenvolvermos e transformamos socialmente. Assim, entendemos a socialização como um processo psicossocial que conduz ao desenvolvimento histórico do indivíduo como pessoa e membro de uma sociedade.

Cabe considerarmos ainda que a educação é um processo histórico de promoção do desenvolvimento calcado em um determinado período e espaço social, definida por cada situação concreta. É um processo de desenvolvimento tanto da identidade pessoal quanto da identidade social. Por estarmos referenciados historicamente em uma sociedade, temos definido antecipadamente as noções de masculino e feminino, assim como as normas e valores que as sustentam. Temos, então, como pressuposto fundamental a evidência imediata de nossas vidas remetida à identidade sexual, ou seja, ser homem ou ser mulher é um pressuposto inquestionável de nossa existência.

E para entendermos sobre a sexualidade humana, sobre as origens de uma diferenciação entre masculinidade e feminilidade, compreendemos também que é necessário recorrer a outros fatores de ordem social e ideológica. Portanto, como todo fenômeno a ser estudado (natural ou humano), a sexualidade deve ser apreendida em suas contradições internas, a totalidade na qual esta inserida e suas articulações determinadas, bem como seu processo de complexificação. Com isso, poderemos ter uma compreensão mais consistente do real, participando desse processo dialético de construção histórica e simbólica da humanidade, especificamente do grupo social no qual estamos inseridos.

E no que tange à educação, entendemos que ela conduz o desenvolvimento da identidade sexual humana. Porém, pelo próprio caráter institucional que é atribuído à educação, esta rejeita o desenvolvimento e a vivência de uma identidade sexual travesti, reproduzindo uma visão a-histórica da sexualidade, que tem no heterossexismo seu eixo central. Uma repressão que, pelos paradigmas e valores da ideologia social, é considerada necessária.

Com este trabalho, buscamos entender como a educação formalizada, em princípio, tenta educar o travesti para que o mesmo deixe de sê-lo. Porém, essa mesma educação

possibilita o desenvolvimento dos conteúdos e processos da consciência desse sujeito. É pela escolarização que realizamos a interiorização dos elementos culturais a partir dos conteúdos apresentados conforme a estruturação dos níveis de ensino, os quais permitem progressivamente o domínio de determinados aspectos, quantidades e qualidades dessa mesma cultura. E isto é garantido pela maior quantidade de significações disponibilizadas ao sujeito que, sobre estas, constrói seu sentido individual da realidade, mesmo pautado em uma distribuição cultural regulada pelas condições diferenciadas dadas pela destinação de classe social, e ainda, pela própria identidade sexual.

A educação representa, então, a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Permite que o sujeito apreenda as condições necessárias para sua sobrevivência no grupo social e, em sua forma institucionalizada – dada na educação escolar, transmite os conteúdos e os processos que permitirão a utilização, de maneira progressiva, destes conteúdos tomados como verdadeiros por terem satisfeito a necessidade social em determinado momento da história. Desse modo, é a escola como espaço social historicamente instituído que deve fornecer os instrumentos físicos e psíquicos para a estruturação da consciência individual dos sujeitos, garantindo sua inserção no modo de agir, pensar e sentir de um determinado grupo. E, pela sua função mediadora entre os indivíduos e o seu ambiente, carrega intrinsecamente as determinações da sociedade que a institui.

Nesse processo de mediação, interfere sistemática e intencionalmente na forma de pensar e agir dos sujeitos, que nesta relação individualizam os significados sociais, tornando-os elementos das suas consciências. Portanto, quando consideramos que a educação escolar é um dos mecanismos estruturantes da subjetividade humana, devemos considerar as particularidades da sua institucionalização, que visa resguardar assim a reprodução dos valores e normas sociais. Em nossa sociedade, à escola é exigida a reprodução de uma sexualidade que tenha como base a Síndrome do Machismo, e que, conseqüentemente, impossibilita a continuidade dos estudos dos sujeitos com identidade sexual travesti.

É o próprio caráter institucional que permite a maior instrumentalização para atuação na realidade. Sobre a importância da escolarização dentro de uma perspectiva sócio-histórica, Rego (2002, p. 51) destaca:

[...] as atividades educativas na instituição escolar, diversamente do que ocorre no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e um compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Em tal contexto, os estudantes são desafiados a entender as bases dos sistemas de concepções científicas, a realizar abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que, por sua vez,

transformam os modos de utilização da linguagem) e a tomar consciência de seus próprios processos mentais [...]. Em síntese, as premissas vigotskianas ressaltam o papel crucial que a cultura escolar tem sobre o comportamento e o desenvolvimento de funções psicológicas mais sofisticadas.

Portanto, ao contrário das concepções tradicionais da ciência psicológica, a Teoria Sócio-Histórica compreende que a cultura é transmitida aos sujeitos sob a forma de significados, que são explicações conscientes de dado fenômeno. É a partir da própria atividade do sujeito que ele constrói uma explicação individual, na qual encontramos a relação entre o significado e as experiências anteriores, com as particularidades da vivência subjetiva. Ou seja, ao transmitir a cultura, a educação oferece a possibilidade do domínio mais refinado dos elementos mediadores, em especial da linguagem e da emoção e, portanto, permite que o sujeito, ao entrar em atividade, crie seu sentido pessoal, particular, para os fenômenos e processos da realidade externa.

Entretanto, a educação escolar, justamente por ser institucionalizada, carrega também os preceitos e preconceitos da sociedade e que, como dissemos, possui uma visão da sexualidade limitada pelas características sociais atribuídas ao sexo biológico. A travestilidade, como vimos, é tida como um transtorno e, portanto, é esse significado patológico que será transmitido aos sujeitos durante o processo de escolarização. Dessa forma, ainda que a escolarização configure-se como a transmissão da cultura que permite a ampliação da consciência, ela é também limitada pelas concepções dominantes, que muitas vezes impossibilitam que o sujeito desenvolva determinados conteúdos e processos. Entre estes, o próprio reconhecimento da sexualidade como qualitativamente superior às determinações exclusivamente biológicas.

Isso significa considerar os pressupostos dialéticos da contradição e da dinamicidade, e trabalhamos com a existência de uma realidade contraditória, múltipla e plurideterminada, que é evidenciada na relação entre o sujeito e o objeto no processo de construção do conhecimento. Assim sendo, a estruturação desta pesquisa buscou compreender como esta realidade educacional é apreendida pelo sujeito e para tanto utilizamos métodos e técnicas que acompanharam o movimento do próprio sujeito: a partir da manifestação empírica buscamos desvelar as inter-relações que estão implícitas e que determinam o fenômeno da apropriação da realidade objetiva.

Para tanto, mantemos nossos pressupostos epistemológicos no Materialismo Histórico Dialético, e nas teorizações da Psicologia Sócio-Histórica, uma vez que “o quadro teórico constitui o universo de princípios, categorias e conceitos, formando sistematicamente

um conjunto logicamente coerente, dentro do qual o trabalho do pesquisador se fundamenta e desenvolve” (SEVERINO, 2002, p. 162).

Temos então neste quadro teórico os elementos balizadores para a construção deste trabalho, que nos possibilitou desenvolver etapas e procedimentos buscando explicações sobre a relação entre a sociedade, a mediação e o sujeito, isto é, a condição social em que a travestilidade está inserida, a mediação da educação neste processo e as consequências para o sujeito da pesquisa. Isso nos permitiu apreender como se dá o movimento da materialidade à subjetividade, no que tange a esta relação entre educação escolar e identidade sexual.

Os subsídios disponibilizados pela fundamentação teórica nos conduziram a compreensão de que é através da mediação que a materialidade da realidade objetiva se converte em realidade subjetiva, e que também podemos realizar o caminho contrário. Dessa forma, é pelo discurso do sujeito da pesquisa que analisamos os aspectos da consciência que foram materializados nas respostas, e que nos indicam a relação entre o desenvolvimento da identidade sexual travesti e o processo de escolarização.

A escolha do universo amostral para o presente trabalho deu-se pela necessidade de atender aos objetivos do mesmo. A princípio, elencaríamos um sujeito com identidade sexual travesti com escolarização formal no nível de Ensino Superior completo, e outro sujeito com a mesma identidade sexual que tivesse abandonado os estudos em níveis anteriores de escolarização, ambos moradores da cidade de Campo Grande.

Porém, essa configuração precisou ser revista, já que de acordo com a Associação das Travestis e Transexuais de Mato Grosso do Sul (ATMS), não havia nenhum sujeito com a escolarização até o Ensino Superior completo que fosse morador desta cidade no período entre 2008 e 2010. Logo, a delimitação da amostra da pesquisa foi reformulada, e consideramos a possibilidade de estender o campo amostral para o estado de Mato Grosso do Sul.

A partir dessa reestruturação metodológica, localizamos no estado uma única pessoa que tem identidade sexual travesti, com escolarização até o Ensino Superior completo. Diante este fator, optamos pela realização do estudo de caso, ou seja, o estudo do indivíduo. A pesquisa por estudo de caso trabalha sempre com unidades sociais, o que nos remete à sua representatividade.

O que garante a representatividade desta amostra é o conceito de Sujeito Representativo, que surgiu nas Ciências Humanas porque as especificidades desta área do conhecimento não permitem apenas a aplicação da abordagem quantitativa, que constitui um dos paradigmas da ciência moderna. (LEÃO, 2006).

Porém, como destaca a autora (2006), esta representatividade qualitativa sempre estará sob dúvidas do ponto de vista quantitativo. Tal indagação se pauta na noção estatística de amostra, entendida como um conjunto selecionado em determinada população, de maneira causal e aleatória, que seja representativo desta.

Leão (2006, p. 23) explica, então, que nas ciências humanas e sociais, devido às

características inerentes a tais áreas de conhecimento, a identificação e exploração de 'sujeitos representativos', passam a ser determinadas pelo acúmulo de aspectos relativos aos processos sociais e psicológicos presentes no grupo social e que alguns sujeitos apresentam cristalizados em suas características devido à especificidade de sua inserção ou função social.

Estes sujeitos ou grupos podem ser considerados representativos por serem sínteses das determinações psicossociais e são apropriados para a investigação de aspectos sócio-psíquicos presentes em processos sociais. Também, a Abordagem Psicológica Sócio-Histórica já demonstrou que o sujeito, apesar de singular, é sempre social e a sua compreensão só pode se dar na interação pesquisador/pesquisado.

Temos então o entendimento do homem como resultado de uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, e dessa forma, qualquer amostra casual, aleatória, traz a possibilidade de compreender os aspectos comuns de forma indiscriminada. Os sujeitos Representativos apresentam aspectos relativos aos processos sociais e psicológicos presentes no seu grupo social, e que se apresentam cristalizados em suas características. Representam então o conjunto do qual fazem parte, por terem interiorizado as características inerentes a este e constituído as suas subjetividades conforme as especificidades sócio-grupais.

Ainda conforme Leão (2006), outra característica importante desse aspecto metodológico é que ele permite o movimento da aparência para a essência, o que nos possibilita apreender a totalidade como constituída de singularidades contraditórias. Podemos explicar e compreender o movimento dialético de constituição e expressão do geral no particular e do singular na totalidade, superando assim a dicotomia sujeito-objeto.

A adoção do conceito de Sujeito Representativo garantiu a apreensão dos conteúdos da realidade demonstrados pela expressão do sujeito que foi entrevistado nesta pesquisa, uma vez que o discurso abarca tanto as construções da esfera cognitiva quanto afetiva do psiquismo humano. O que nos permitiu compreender a forma como ele representa a realidade circundante, e a forma como organiza seu psiquismo.

Consideramos como categoria social de análise as construções históricas acerca da travestilidade. Como mediador social, buscamos entender como a educação, em específico a

educação escolarizada, promove a relação entre a esfera social e a realidade subjetiva. E como categoria psicológica, atentamos principalmente para o processo de constituição da identidade, na construção e desenvolvimento de uma identidade sexual.

A entrevista foi o recurso para a coleta dos dados. A sua realização foi baseada em roteiro semi-estruturado, como uma técnica de construção da informação que supõe o contato face a face entre o pesquisador e sujeito pesquisado e, como é próprio das suas diversas modalidades, mantém um formato flexível e aberto.

Pode-se, por meio do roteiro pré-elaborado (ANEXO A), ter um aprofundamento dos aspectos levantados sobre o objeto da pesquisa, permitindo ao entrevistador, numa relação direta com o entrevistado, questionar sobre algo que não tenha ficado esclarecido.

Como recomenda Triviños (1990, p. 146), garantimos que esse modelo de entrevista partisse de “[...] certos questionamentos básicos, apoiados em teoria e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebe as respostas do informante”. Por isto, a lista de questões-chaves teve origem no problema de pesquisa e objetivos anunciados no projeto de pesquisa, proposto para ser desenvolvido neste Curso de Mestrado.

Outro fator considerado na escolha dessa modalidade de entrevista é a importância da linguagem como meio de interação entre entrevistador e entrevistado. Essa possibilidade de estabelecer uma relação dialógica se diferencia de outros instrumentos, como o questionário, pois na entrevista temos respostas diretas, cabendo ao pesquisador solicitar maiores esclarecimentos sobre os pensamentos e respostas dos participantes.

Para a realização da entrevista, primeiramente entramos em contato por telefone com o sujeito, a quem vamos tratar pelo nome fictício de Cláudia, para solicitar a sua participação. Neste primeiro contato foram apresentados os dados de identificação do pesquisador e da instituição na qual está desenvolvendo a pesquisa, bem como o tema e o método pelo qual está sendo produzido este estudo.

Combinamos as condições necessárias para a realização da entrevista como data, horário e local. Seguindo estes combinados, a entrevista aconteceu no dia 18 de Novembro de 2009, às 20:00 horas, em uma residência particular. Solicitamos a autorização para gravação e, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B) e o Termo de Anuência (ANEXO C), asseguramos-lhe o direito a não divulgação dos seus dados de identificação, bem como, a garantia da fidedignidade ao discurso, dada pelas gravações. Após autorizada, iniciamos a gravação, a qual tem a duração de uma hora (ANEXO D).

Na análise dos dados coletados utilizamos a técnica da Análise Gráfica do Discurso, na forma simplificada. A Análise Gráfica do Discurso é uma técnica desenvolvida por Lane (1989a; 1989b) como possibilidade de manter a indissociabilidade entre subjetividade e objetividade, o que ela considerava como o grande desafio metodológico da psicologia. Ela objetivava o desenvolvimento de uma técnica que possibilitasse “distinguir no procedimento de análise o que é do sujeito e o que é do pesquisador. Encontrar uma técnica de análise do discurso que, não importa quem faça, chega-se a uma mesma estrutura básica sobre a qual incidirá a ‘leitura’ do pesquisador” (LANE, 1989b, p. 38).

Isso seria possível apenas a partir de alguns pressupostos metodológicos: 1) não esfacular o discurso, o que seria uma interferência; 2) as relações entre os diferentes significantes deveriam, portanto, ser mantidos da forma como foi dito pelo sujeito entrevistado; 3) era mister também considerar o movimento do discurso, que não se dá de forma linear, mas em espiral e, portanto, a necessidade de se considerar as semelhanças e diferenciações, os avanços e retrocessos. Isso implica também em considerar que todo discurso é composto por significações centrais e periféricas.

A distribuição gráfica do discurso, de maneira semelhante aos sociogramas, foi a forma encontrada por Lane (1989a) para atender a tais exigências. Isso porque tal técnica permite simultaneamente a manutenção do discurso intacto, como um dado empírico, e a identificação dos núcleos do pensamento e as significações que estão com ele relacionadas. Desta forma, as categorias não são eleitas *a priori* e o discurso é analisado em sua integralidade.

Utilizaremos em nosso trabalho a forma simplificada desta técnica, variação que foi desenvolvida por Leão (2007) e que permite lidar com “um gráfico que sintetiza os gráficos completos, nos quais todas as palavras com várias incidências, os núcleos, são contemplados na elaboração” (p.72). Ao invés de todo o discurso, o gráfico é formado somente pelos núcleos principais, que são aqueles que possuem maior incidência. Esse gráfico permite a análise apenas das significações e sentidos centrais, permitindo com isso a apreensão dos principais movimentos do pensamento do sujeito no que tange ao tema investigado. Portanto, esta variação limita as possibilidades analíticas, no entanto, sem que haja perdas para a realização da análise.

Estas técnicas nos possibilitaram apreender as condições subjetivas que não são explicitadas no discurso e não se manifestam conscientemente nem para o sujeito. Tais possibilidades se devem às condições próprias da produção dos sentidos na consciência

individual, nos próprios limites dos mediadores fundamentais, e nas suas implicações no processo da identidade sexual.

Neste método, a situação de entrevista funciona como um afeto para o sujeito, desencadeando um processo de quebra da homeostase no organismo que exige, assim, que o entrevistado entre em atividade para recuperar o equilíbrio perdido. Como resposta a este afeto, cada pergunta ou intervenção realizada pelo entrevistador é interiorizada e necessita que o sujeito entre em atividade, e nesta, construa as respostas para o assunto em questão.

As perguntas desencadeiam, então, uma reação afetivo emocional que promove o pensamento. A elaboração do pensamento tem como um de seus processos a formulação de uma idéia, um monólogo condensado e não consciente para o sujeito, que se dá utilizando os conteúdos e processos inerentes à realidade psíquica. Tal monólogo, inicialmente inconsciente, é desdobrado em um pensamento verbal e exteriorizado através do discurso, evidenciando seu caráter social. Isso porque para que o desdobramento da idéia aconteça, é necessário o desenvolvimento anterior da linguagem (no caso da entrevista, na linguagem verbal-oral), o que pressupõe também a consideração dos limites e possibilidades tanto da própria língua quanto de quem a domina.

Todo o processo de interiorização da pergunta e elaboração da resposta é possibilitado apenas pelas mediações intrapsicológicas e interpsicológicas, tais como a atividade e a linguagem. A partir disso temos então que qualquer situação de entrevista corresponde a um universo único “resultante do processo das relações materiais e condicionado pelas características do momento histórico em que se dão” (LEÃO, 1999, p. 118).

De tal modo, as respostas elaboradas em determinado momento mantêm uma relação singular com este universo único, propulsor de singularidades que se manifestam nas respostas dadas, de forma que estas não serão jamais repetidas em quaisquer situações, mesmo que os sujeitos sejam indagados sobre as mesmas questões.

Porém, uma vez que consideramos o caráter coletivo do discurso, ponderamos também a possibilidade da modificação dos conteúdos pelo sujeito. Pela integração a um grupo social, temos a necessidade de não declarar tudo tal como é desenvolvido no pensamento, pois determinadas construções sociais como valores, opiniões, crenças e ideologias aparecem no discurso do sujeito sob formas e configurações diferentes, fator este que confirma o caráter social (e não individual) do discurso (LANE, 1995). Por isso, para que qualquer discurso seja analisado precisamos considerar o contexto no qual ele foi produzido e as suas condições de produção. E são justamente essas condições que fazem com que o sujeito

modifique seu pensamento antes de transformá-lo em fala, visando à aprovação pelo entrevistador ou pelo grupo social do qual faz parte.

E para a apreensão destas condições, nos pautamos nos estudos de Vygotsky (2001b) sobre a consciência humana e as relações entre pensamento e linguagem, quando considera que o discurso é a manifestação concreta do pensamento com os recursos da língua. Tal compreensão nos permite ajustar relações entre os comportamentos individuais e a materialidade da realidade na qual os fenômenos estudados se concretizam. Isto porque o discurso é uma unidade linguística composta por frases que possibilitam a explicitação do pensamento através da apresentação sistemática de determinado assunto, e que tem na palavra a menor unidade. Nesta unidade se concretiza dois aspectos: os processos materiais, referenciados ao tema que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, isto é, o significado propriamente dito; e os processos subjetivos de apropriação da materialidade, dados nos sentidos desenvolvidos frente tais construções sociais.

Sobre esta estrutura complexa do significado e do sentido, Luria (1978) faz definições apontando outros dois componentes básicos da palavra que definiu como “representação material e significação” (LURIA, 1978, p. 18). Compreende que a palavra constrói uma representação material subjetivada na consciência dos indivíduos, uma vez que cada palavra indica ou significa um objeto e, por conseguinte, gera a imagem deste na consciência individual. Essa função da linguagem tem extrema importância, pois permite que o sujeito denomine os objetos correspondentes e opere também com os objetos ausentes.

Já a função significativa da palavra é mais complexa, pois deve possibilitar ao sujeito abstração e generalização dos objetos na relação com o mundo exterior, ou seja, um movimento de análise, distinção e inclusão categórica deste objeto. Por essa razão, “ao dominar a palavra, o homem domina automaticamente um complexo sistema de associações e relações em que um dado objeto se encontra e que se formaram na história multissecular da humanidade” (LURIA, 1978, p. 20).

Luria (1978) nos esclarece ainda que algumas palavras como as preposições e conjunções têm função acessória, ou seja, são importantes porque apesar de não expressarem objetos concretos e não possuem significados materiais, denotam as relações entre eles.

Outro constituinte da palavra, trabalhado por Vygotsky (2001b), é o sentido. Este é caracterizado pela qualidade ou conjunto parcial de características eminentemente subjetivas, que se manifestam na utilização das palavras e permite a quem as utiliza escolher um significado dentre os que lhe cabem (à palavra). Essa função superior da linguagem verbal é o emprego real da palavra, o processo de escolha de significados adequados às experiências

subjetivas do sujeito, decorrentes da sua atividade. Dessa forma, ao ser um elemento do discurso, o significado da palavra consente a generalização dos aspectos da realidade concreta comuns a vários objetos e fenômenos, e conseqüentemente, possibilita a construção dos conceitos.

Essa capacidade se funda na noção de que toda generalização ou formação de conceitos é um ato do pensamento que está relacionado à palavra: nela se materializa e vice-versa. Neste quesito, consideramos que o significado da palavra é “[...] um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento” (VYGOTSKY, 2001b, p. 399).

Luria (1978, p. 22) afirma que o emprego real da palavra “é sempre um processo de escolha do significado adequado entre todo um sistema de alternativas que surgem, com a discriminação de uns sistemas adequados de relações e a inibição de outros que não correspondem à tarefa dada dos sistemas de relação”.

Esclarece assim que o sistema de relações escolhido está vinculado com a tarefa e a situação concreta que o sujeito tem diante de si e para as quais emprega a palavra, destacando o sentido que constrói em relação a estas. Isso porque “o sentido [...] refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo” (OLIVEIRA, 1997b, p. 50).

Temos, portanto, na Análise Gráfica do Discurso a possibilidade de explorar os “aspectos subjetivos, constituintes da consciência” (LEÃO, 2007, p. 71) e, assim, compreender a construção da explicação sobre a realidade que o sujeito entrevistado elabora, e o processo que utiliza para a sua alteração. Leão (2007) aponta que nesta abordagem de análise do discurso, as principais operações de análise são as seguintes:

(a) uma decomposição do ‘corpo’ em unidades de significado segundo uma enumeração dos enunciados; (b) a elaboração dos gráficos; (c) a localização das palavras-núcleos; (c) a constituição de classes de equivalência semântica em função de um domínio de referência – os significados e sentidos expressos pelo movimento dos núcleos, indicados na Análise Gráfica (p. 74).

Perante estes apontamentos, passemos a demonstrar nosso procedimento metodológico. Para tanto, utilizaremos nesta introdução apenas trechos do material coletado, uma vez que temos por objetivo apenas demonstrar como foi desenvolvida a coleta de dados, a organização do material e a própria Análise Gráfica do Discurso. Para conhecimento completo do material coletado, verificar os anexos deste trabalho no que versam sobre a

Entrevista (ANEXO D), o Corpo do Texto (ANEXO E) e o Gráfico referente à Análise Gráfica Simplificada (ANEXO F).

Após realizada a entrevista, recorreremos ao suporte do software Microsoft Word. A gravação foi transcrita neste programa computacional sob a forma de um texto, contendo o discurso da entrevistada na íntegra (ANEXO D). Nesta transcrição, utilizamos alguns recursos para representar condições e acontecimentos específicos ocorridos durante a entrevista. As reticências contidas dentro de parênteses (...), representam momentos de pausa na fala da entrevistada que podem indicar algumas características no movimento do discurso, tais como: o início de uma resposta; a troca de frases e/ou assuntos; a organização do pensamento; e a manifestação de afetividade. O sinal de interrogação, seguido pelo ponto de exclamação (!) é utilizado posteriormente à palavra Né, uma vez que esta palavra é a construção de outras duas palavras: Não É. Essa pontuação é empregada como um recurso da linguagem oral que é apreendida pela/na relação entre os falantes, indicando que a entrevistada afirmava e interrogava simultaneamente. Estas duas expressões (não é?!) eram anunciadas pela mudança de entonação e, em geral, cumpre a função de buscar a concordância do interlocutor para que continue a desenvolver o discurso, ou é a marcação de um espaço de tempo no qual reorganiza suas idéias.

Ressaltamos ainda que para proteger a identidade do sujeito de pesquisa, e os nomes e sobrenomes das pessoas citadas na entrevista, estes foram substituídos por nomeações fictícias.

A entrevista de hoje então é com a Cláudia Santos Silva. Hoje é dia 23 de novembro de 2009. Boa noite Cláudia.

Boa Noite.

Eu queria que você falasse um pouquinho sobre você, sobre sua vida, sobre seu processo de escolarização, seus processo de trabalho, enfim, conte-me um pouquinho sobre você.

(...) Bom (...) há (...) Eu tenho 28 anos, é (...), eu me assumi travesti, né?! Eu assumi a minha identidade frente às outras pessoas nos meus 14 anos de idade (...), é (...), mas desde muito nova eu sempre tive consciência da (...), da minha identidade, que eu era diferente das outras crianças, né?! É (...), nunca senti que eu me enquadrava naquele papel que me foi imposto, né?! O meu papel de gênero foi imposto quando eu nasci né?! E (...), basicamente é isso.

Em seguida, identificamos as unidades de significação do discurso, as quais foram separadas por uma barra (/). Estas marcações são importantes porque indicam os enunciados no discurso. O enunciado é a exposição sumária de uma verdade expressa, sem desenvolvimento nem explicação, com a finalidade de demonstrá-la. Ou seja, são as frases que contêm as idéias, e seus desenvolvimentos: explicações, correções, complementações, etc. (verificar o texto completo no Anexo E):

A entrevista de hoje então é com a Cláudia Santos Silva. / Hoje é dia 23 de novembro de 2009. / Boa noite Cláudia. / Boa Noite. / Eu queria que você falasse um pouquinho sobre você, / sobre sua vida, / sobre seu processo de escolarização, / seus processo de trabalho, / enfim, / conte-me um pouquinho sobre você. / (...) Bom (...) / há (...) / Eu tenho 28 anos, / é (...), / eu me assumi travesti né?! / Eu assumi a minha identidade frente às outras pessoas nos meus 14 anos de idade (...) / é (...) / mas desde muito nova eu sempre tive consciência da (...), da minha identidade, / que eu era diferente das outras crianças, né?! / É (...), nunca senti que eu me enquadrava naquele papel que me foi imposto, né?! / O meu papel de gênero foi imposto quando eu nasci né?! / E (...), basicamente é isso.

No momento seguinte do processo de preparação do corpus do texto para análise, incluímos algumas palavras em colchetes ([]), palavras estas que constavam na própria pergunta ou em parte da resposta anteriormente dada pelo entrevistado. Esse complemento do discurso torna-se necessário, uma vez que a linguagem oral nos permite tornar determinados elementos implícitos no momento do diálogo, sem que este perca sua possibilidade de compreensão. Assim, as palavras em colchetes buscam recompor este contexto original através da elucidação dos conteúdos implícitos (verificar texto completo no Anexo E):

A entrevista de hoje então é com a Cláudia Santos Silva. / Hoje é dia 23 de novembro de 2009. / Boa noite Cláudia. / Boa Noite. / Eu queria que você falasse um pouquinho sobre você, / sobre sua vida, / sobre seu processo de escolarização, / seus processo de trabalho, / enfim, / conte-me um pouquinho sobre você. / (...) Bom (...) / há (...) / eu tenho 28 anos, / é (...), eu me assumi travesti né?! / Eu assumi a minha identidade frente às outras pessoas nos meus 14 anos de idade (...) / é (...) / mas desde muito nova eu sempre tive consciência da (...), da minha identidade, / [eu sempre tive consciência] que eu era diferente das outras crianças, né?! / É (...), [eu] nunca senti que eu me enquadrava naquele papel que me foi imposto, né?! / O meu papel de gênero foi imposto quando eu nasci né?! / E (...), basicamente é isso.

Após esta etapa, com o texto normalizado utilizamos a ferramenta Localizar e Substituir, a fim de localizar e assinalar as palavras que mais se repetiram, que indicam “em torno de quais temáticas o discurso foi elaborado” (LEÃO, 2007, p. 72). As palavras foram assinaladas em cores ou formas diferentes, construindo os indicadores que seriam núcleos em torno dos quais o discurso foi elaborado (verificar texto completo no Anexo E):

A entrevista de hoje então é com a Cláudia Santos Silva. / Hoje é dia 23 de novembro de 2009. / Boa noite Cláudia. / Boa Noite. / Eu queria que você falasse um pouquinho sobre você, / sobre sua vida, / sobre seus processo de escolarização, / seus processo de trabalho, enfim, / conte-me um pouquinho sobre você. / (...) Bom (...) / há (...) / eu tenho 28 anos, / é (...), eu me assumi travesti né?! / Eu assumi a minha identidade frente às outras pessoas nos meus 14 anos de idade (...) / é (...) mas desde muito nova eu sempre tive consciência da (...), da minha identidade, / [eu sempre tive consciência] que eu era diferente das outras crianças, né?! / É (...), [eu] nunca senti que eu me enquadrava naquele papel que me foi imposto, né?! / O meu papel de gênero foi imposto quando eu nasci né?!, / e (...), basicamente é isso.

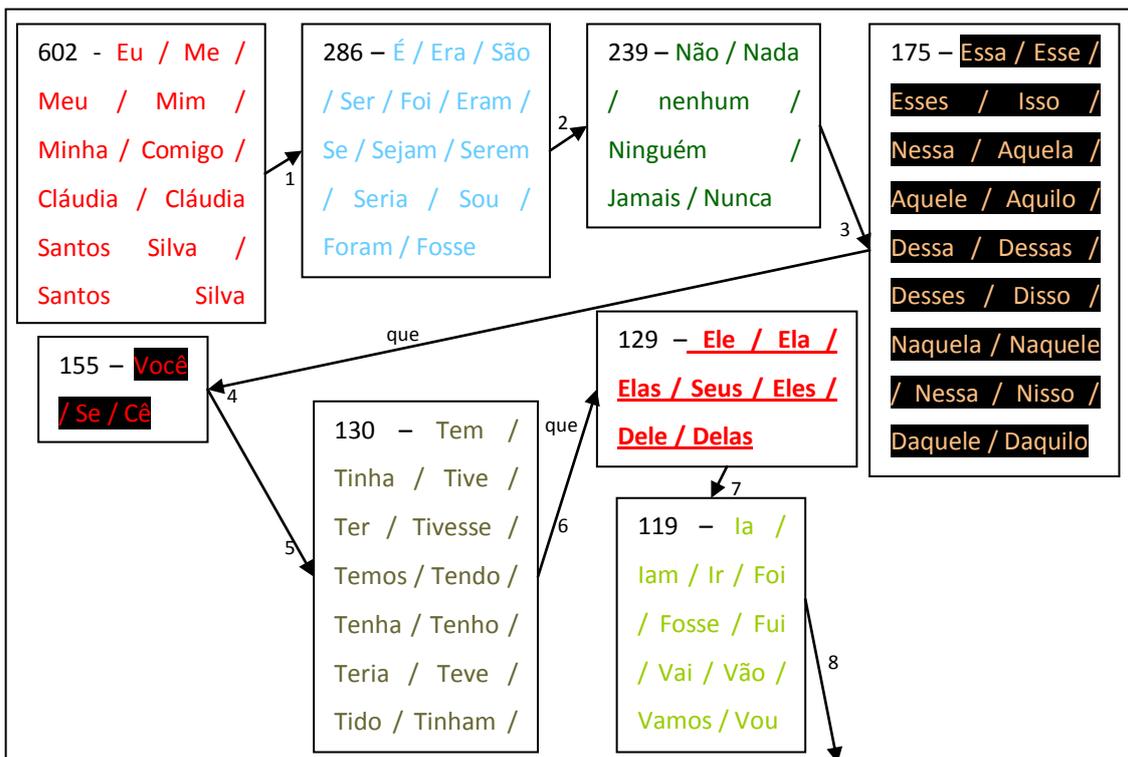
Para o trabalho de análise e interpretação deste discurso, optamos por considerar os núcleos que apresentaram até dez (10) incidências, por considerar que eles atendem aos nossos objetivos, na recuperação posterior da idéia principal do discurso (verificar quadro completo no ANEXO E). Realizada a contagem, foram localizadas:

- No que se refere ao próprio entrevistado e que o indicava como sujeito que elaborava o discurso, registraram-se seiscentas e duas (602) referências ao seu nome (substantivo) e a si (pronomes), através das palavras: **Eu / Me / Meu / Mim / Minha / Comigo / Cláudia / Cláudia Santos Silva / Santos Silva.**
- O verbo ser, que liga o atributo ao sujeito, mas que também indicou o quê tem existência real, o quê existe, foi utilizado em duzentas e oitenta e seis (286) emissões, sob diferentes formas de conjugação: **É / Era / São / Ser / Foi / Eram / Se / Sejam / Serem / Seria / Sou / Foram / Fosse.**

Estes núcleos foram ordenados de acordo com a incidência, e distribuídos graficamente. Esta variação simplificada da técnica permite lidar com “um gráfico que sintetiza os gráficos completos, nos quais todas as palavras com várias incidências, os

núcleos, são contemplados na elaboração” (LEÃO, 2007, p. 72). O ordenamento apenas dos núcleos principais, ao invés de todas as palavras que compõem o discurso, não demonstrou perdas para a realização da análise quando esta deixa se voltar para o processo de elaboração dos sentidos e significados e se restringe a apreensão do processo de ordenamento dos sentidos e significados para a representação do tema/assunto abordado.

No gráfico, os núcleos são ligados por setas numeradas que indicam a direção do discurso (ANEXO F). O gráfico, que representa o movimento do pensamento e a construção da representação com sentidos, conservando as suas relações com o restante do discurso, permite que se recomponha a idéia não verbalizada. Ou seja, “o conteúdo condensado do qual nem o próprio sujeito teve consciência quando tentava elaborar o discurso sobre a temática” (LEÃO, 2007, p. 73).



Analisando o gráfico, podemos verificar conteúdos que aparecem na idéia e diferem-se da forma desdobrada do discurso, já que ele apresenta em seu conteúdo diferentes concepções, explicações e significados presentes na representação interna da realidade do sujeito entrevistado. Desta relação entre a idéia e o discurso é possível deprendermos os sentidos ao observar as ligações que estes têm com os significados, além de, a partir da estrutura e das características da idéia, podermos inferir sobre alguns dos Processos e Funções

Psicológicas Superiores que produzem a representação e suas vinculações com a materialidade e outros conteúdos da consciência do sujeito.

Portanto, foi possível a reconstrução de um enunciado, que, apesar de não ter sido expresso, indica a idéia principal em torno da qual foi estruturada a representação que este sujeito, com identidade sexual travesti, tem a respeito da relação entre a sua identidade sexual e a escolarização.

Explicitamos que para construir tal enunciado, utilizamos algumas palavras para estabelecer as ligações entre os núcleos do pensamento, tendo por base a estrutura gramatical da língua portuguesa, enquanto conjunto de princípios que regem o funcionamento da língua, e principalmente a sintaxe, enquanto parte da gramática que nos ensina a dispor as palavras para formar orações, períodos e parágrafos do discurso. Assim, a gramática e a sintaxe nos orientaram na organização das palavras, no sentido de combiná-las ou modificá-las para que pudéssemos tornar a junção de núcleos de análise no seguinte enunciado inteligível:

Eu sou não essa [que] você tem [que] dela ir falar. Querem? Então, mas por quê? Coisa assim: como muitos fazem, todos pensam quando só [os] professores sabem [na] faculdade [sobre] travesti, [as] pessoas acham [que] nós ficamos [como os] outros. Começa mais [uma] questão [daquela] época: sempre [o] gay, bixinha, mulherzinha, viadinho, homossexual, [por] anos. Estou até determinado. Estudei [para] entender mesmo [a] diferença [da] escola [e da] família [com a] criança. [A] identidade consegui já [com a] Teoria Queer. Sinto também [que] gosto realmente [do] corpo, [da] hora [em que o] nome existe [no] papel. [Os] amigos meio [que se] incomodam, tanto [que de] dia leio. Cheguei [pelo] primeiro contato [com a] História, [ao] ponto [de] imaginar [o] poder [da] sociedade. [Para] revidar [um] pouco, assumo [o] trabalho [com] certa disciplina, [e] lembro [que] vivo [como] menina.

Estes são os enunciados que compõem a idéia principal. O gráfico permite a apreensão de outros quando lido nos seus vários movimentos. Entretanto, os demais não serão objeto de análise neste trabalho.

É importante destacar que a idéia que apresentamos acima se explicita com as contribuições que a estrutura da língua portuguesa nos oferece ao condicionar a análise, e que a minha visão de mundo, o que eu pude apreender do material explorado, influencia apenas no momento da interpretação dos dados. Entretanto, esta apreensão individual também é mediada pelas construções teóricas, e com elas confrontada na construção das considerações aqui apresentadas.

Partindo desta identificação proporcionada pela Análise Gráfica do Discurso, iniciamos a interpretação das informações buscando quais foram os conteúdos que se manifestaram a cada momento do processo de desdobramento da idéia em discurso verbal (LEÃO, 2007).

Ainda segundo a autora, no que tange ao aspecto do pensamento, “de apreensão lógica e histórico-conjuntural da realidade, é observado nas alterações dos significados dos Núcleos de Pensamento” (LEÃO, 2007, p. 74). Estas se dão no movimento de transformação desses significados ao longo do discurso do sujeito entrevistado, mas como este não é contemplado neste tipo simplificado da Análise Gráfica do Discurso, para discutir este aspecto nos remeteremos ao corpus do discurso, que está anexado ao presente relatório.

Nos resultados acima apontados, chegamos aos núcleos fundamentais da consciência, que foram apresentados no discurso. Buscamos, portanto, na exploração dos diálogos, a explicitação do processo em que se baseiam certas afirmações acerca da relação entre o pensamento, a emoção e o comportamento, mantendo a conexão com a mediação da educação, em específico da educação escolarizada.

Isso posto, detenhamo-nos na interpretação das informações que obtivemos. Para tanto, consideramos as contribuições decorrentes do exame de qualificação, que nos permitiram dar continuidade e aprofundar o tratamento dos dados aqui expressos.

Estruturamos a apresentação deste trabalho em dois capítulos, que visam a interpretação das temáticas elencadas a partir da Análise Gráfica do Discurso, e resguardamos para isso a própria organização da dialética na relação entre objetividade e subjetividade.

Temos então o primeiro capítulo intitulado: Eu sou não essa [que] você tem que dela ir falar: as construções sociais acerca da travestilidade e da travesti, no qual discutiremos as construções das diversas ciências sobre a sexualidade, em específico da travestilidade, e a relação desta com a educação escolarizada. Para tanto, analisaremos os conteúdos apresentados pelo sujeito da pesquisa utilizando a história como recurso metodológico que permite uma reconstituição do conceito de sexualidade. Das sínteses próprias dos diversos períodos históricos presentes na cultura, buscaemos nas principais áreas do conhecimento as contribuições na construção dos significados sociais acerca desta identificação sexual. Partimos do que a cultura acumulou sobre as construções dos homens acerca da qualidade do ser sexual e do conjunto de todos os caracteres morfológicos e fisiológicos (externos ou internos) que os indivíduos apresentam conforme o sexo a que pertencem, da própria condição de ter sexo, da necessidade de exaltação ou recrudescimento do instinto sexual. Ou seja, daquilo que a educação escolar deveria ensinar sobre seres que têm sexo.

Posteriormente, explicitaremos como a educação, por ser um agente mediador entre o homem e a sociedade, promove a constituição e desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores do nosso sujeito de pesquisa, e possibilita a continuidade dos estudos até o nível de pós-graduação. Por não ser uma educação abstrata, descolada da realidade, especificaremos também os significados sociais que perpassam a educação, e como a própria educação proporciona conteúdos e métodos para que o sujeito constitua-se como sujeito sexual.

No segundo capítulo, intitulado: Estudei [para] entender mesmo [a] diferença [da] escola [e da] família [com a] criança: a educação como significação que reconstitui sentidos, trataremos sobre como a educação interfere no processo de constituição da identidade do sujeito, em especial quando tomamos como objeto de análise a educação informal representada pela família, e a educação formalizada representada pela escola. Em seguida, e mantendo o entendimento de educação dentro do Materialismo Histórico-Dialético, buscamos no mecanismo de institucionalização social (neste caso a educação escolarizada) a relação com a negação da travestilidade como possibilidade de vivenciar a sexualidade, isto é, a necessidade imposta pela educação para que os indivíduos deixem de ser travestis. Ressaltamos para isso o princípio da institucionalização, que visa manter os valores, normas e ideologias sociais, e que assim mantém o próprio processo de violência social contra esses sujeitos, reproduzindo uma tipologia machista.

Por fim, apontaremos as considerações finais sobre as reflexões que realizamos, tendo sempre em vista que o tema não se esgota nesta pesquisa. Consideramos que muitas pesquisas precisam ser desenvolvidas a respeito da travestilidade, respeitando que o caráter sócio-histórico e dialético da sexualidade e sua relação com a educação não poderá ser totalmente apreendida em um único trabalho. Por isso, temos em vista o caráter temporário e limitado desta síntese.

CAPÍTULO I

EU SOU NÃO ESSA [QUE] VOCÊ TEM QUE DELA IR FALAR. AS CONSTRUÇÕES SOCIAIS ACERCA DA TRAVESTILIDADE E DA TRAVESTI

Considerando o objetivo deste trabalho, que é compreender as relações entre a identidade sexual travesti e o processo de educação formal, ao longo do presente capítulo apresentaremos uma interpretação dos dados que tem como discussão central a relação entre a negação da travestilidade pela educação escolar, as possibilidades de identificação sexual e a atividade de estudo como elemento estruturante da consciência do nosso sujeito de pesquisa.

Para tanto, partimos da própria análise da entrevista do sujeito pesquisado, buscando uma interpretação dos dados que adote a teoria como possibilidade de explicação para o empírico, isto é, mantemos a relação entre objetividade e subjetividade.

Para que isso seja possível, iniciaremos por caracterizar nosso sujeito, o que exige considerar as construções sociais acerca da sexualidade e da travestilidade para que, em um segundo momento, detenhamo-nos na relação da educação formal como mecanismo de desenvolvimento da consciência, e conseqüentemente, da identidade. Isso porque a educação é um fenômeno exclusivamente humano, e, portanto, para compreendê-la precisamos compreender a natureza humana como decorrente da vida social, aqui em específico, as determinações sociais sobre a sexualidade humana.

1.1 AS CONSTRUÇÕES SOCIAIS ACERCA DA TRAVESTILIDADE ENQUANTO FENÔMENO E DA TRAVESTI ENQUANTO SUJEITO

Sobre a construção social da travestilidade e a significação que promove na consciência do sujeito aqui analisado e nas suas reflexões acerca de si, destacamos que a Análise Gráfica nos mostrou que os conteúdos presentes na sua consciência e que foram organizadores do seu discurso podem ser apreendidos como compoendo o enunciado abaixo:

Eu sou não essa [que] você tem [que] dela ir falar. (...) Coisa assim: como muitos fazem, todos pensam quando só [os] professores sabem [na] faculdade [sobre] travesti, [as] pessoas acham [que] nós ficamos [como os] outros.

A negação de que seja alguém já descrita ou de quem já se tenha conhecimento coincide com as limitações presentes nos estudos sobre sexualidade. Tanto no que se refere às suas determinações e caracterizações oferecidas pelas mais diferentes áreas da ciência, como as que podem ser oferecidas por outros sujeitos.

A aceitação do conhecimento elaborado pelos professores e, ainda como diferenciado do que pensam os outros, mostra-se como um aspecto que demonstra a confiança nas construções acadêmicas como significados sociais legítimos, que ela busca e acata, inclusive para se explicar. Mas, não aceita as elaborações que aparecem como do senso comum ou apenas construções carregadas de sentidos particulares, derivadas de experiências sociais individuais.

Tanto que o nosso sujeito, ao mesmo tempo em que nega as construções e explicações dadas pelo senso comum para compreender a ela mesma: “Eu sou não essa [que] você tem [que] dela ir falar”, acata aquelas que são oferecidas a partir do trabalho acadêmico: “só [os] professores sabem [na] faculdade [sobre] travesti”.

Um aspecto a destacar é que a gênese da palavra, com sua representação e significados que vão orientar o seu desenvolvimento etimológico ao fenômeno social travesti tem origem na língua francesa. *Travestie* referia-se à forma de se vestir em casas de espetáculos na França onde, a partir do século XV, as mulheres não se apresentavam e eram os homens que se vestiam de mulheres para desempenhar os papéis destas. Na língua inglesa, o termo afilhado é *transvestie*, cunhado a partir dos estudos do sexologista alemão Dr. Magnus Hirschfeld, que publicou a obra *Die Travestiten* em 1925 na qual o termo *transvestite* faz referência às pessoas que se vestiam voluntariamente com roupas do sexo oposto. É esta derivação que se apresenta publicamente como a origem do fenômeno: um disfarce no trajar, geralmente em relação aos homens que vestem roupas femininas, ou vice-versa.

Entretanto, a concepção da travestilidade como ato de travestir-se ainda é encontrada em diversos dicionários da literatura brasileira. O Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Cegalla (2005, p. 839) traz a definição de travesti como “o indivíduo que se veste com roupas do sexo oposto”, e travestismo sendo “condição ou prática própria do travesti”. O Dicionário Houaiss (2009, p. 731) traz travestismo como “vestir (alguém ou a si próprio) de modo a aparentar ser do outro sexo ou de outra condição ou de outra idade”. Estas significações indicam que se travestir ainda guardaria a representação de mostrar-se como outro por usar indumentárias próprias dos sujeitos de outras idades ou sexo. Nenhum dos dicionários, que são reconhecidos como fidedignos à constituição da língua tal como utilizada no atual período

histórico, menciona aspectos relativos às preferências ou práticas sexuais. Também não categorizam aquele que se traveste como portador de patologias, desvios, etc. O que nos mostra não ser essa a principal função representacional que o termo teria.

Diferente é o que encontramos, por exemplo, no Dicionário de Psicologia de Hayes e Stratton (2003, p. 238), onde verificamos a seguinte definição:

As travestis são pessoas que gostam de se vestir como membros do sexo oposto e fazem isso de modo muito elaborado. Embora o travestismo possa estar muitas vezes associado à homossexualidade, a maioria dos travestis é heterossexual. De um modo geral, os travestis tendem a estar contentes com seu próprio sexo e papel sexual e não experimentam problemas de identidade sexual.

Assim, contatamos que Cláudia parece ter clareza das divergências de entendimento da travestilidade e que estas, quando elaboradas por algumas ciências, como no caso da Psicologia, já estabelecem categorizações e as baseiam em conceitos relativos a problemas da sexualidade e da constituição das identidades. Entretanto, a condição genética da travestilidade estar ligada ao desempenho de um trabalho, quase sempre às artes cênicas, deixa de ser considerada.

Ao acompanharmos a elaboração presente na consciência do sujeito que tomamos como representativo, entendemos que ele indica que “essa [que] você tem [que] dela ir falar” é a que é tratada academicamente, indicando que é um sujeito mais complexo do que aquilo que é apresentado comumente, e por isso, só os professores entenderiam: “só [os] professores sabem [na] faculdade”. Cabe considerarmos que para Cláudia, os professores das escolas nunca a compreenderam, “[...] nunca nenhum professor fez nada contra as atitudes dos outros alunos, né?! Porque quem realmente atacava era os outros alunos, aí o professor não falava nada, quer dizer, era como se tivesse o elefante grande na sala, né?! Era um constrangimento né?!” (ANEXO D), e na faculdade, mesmo o professor mais reacionário, tradicionalista, conseguiu entendê-la e apresentar-lhe teorias que a ajudaram:

[...] foi um curso interessante no primeiro ano da graduação numa disciplina chamada teoria literária eu tive meu primeiro contato com a teoria queer, em um dos textos da literatura, é (...), um professor gay super homofóbico, Pedro Henrique Neves, extremamente homofóbico, era incrivelmente maldoso comigo nas aulas, é (...), foi o Neves que me apresentou a teoria queer, tive esse primeiro contato e, foi uma revolução pra mim porque, eu sofria todo aquele preconceito, aquela discriminação e eu não entendi porque né?! Só que eu falava: meu deus o que eu fiz pra merece tudo isso né?! (ANEXO D).

Visualizamos assim que é somente na faculdade em que Cláudia se depara com uma explicação que é contemplada pela categoria sociológica travestilidade, como as experiências que se dão no conjunto de configurações possíveis na negociação entre as travestis e as normas sociais e de gênero. Ou, como indica Cardoso (2005, p. 422) a travestilidade, ou ainda,

o ato de vestir-se com roupas e ornamentos do outro sexo constitui uma prática recorrente em muitas sociedades e pode ter diversos significados, como o caráter festivo, religioso ou místico, não estando necessariamente ligado ao prazer sexual.

Com este significado de preocupação com a materialização da travesti, o que se dá pela apropriação de elementos que escapam à genitália e se expressam em ações dos demais indivíduos que com ela interage e por ela mesma, temos a conformação de certa perspectiva do que vem a ser o feminino e que, nas manifestações da travestilidade, é diferente do que é contemplado pelo senso comum.

Tanto que desde a Bíblia Cristã, livro fundamental da cultura ocidental, encontramos referências sobre a travesti, como por exemplo, em Deuteronômio, capítulo 22, versículo 5, que prega que “não haverá traje de homem a mulher, e não vestirá o homem vestido de mulher” (BÍBLIA SAGRADA, 1998, p. 237). Percebemos então que a Bíblia já traz o condicionamento do que é próprio do homem e da mulher, abordando tanto as vestimentas quanto outros aspectos, como apontado na Primeira Epístola de São Paulo aos Coríntios, em seu capítulo 11, versículos 14-15: “ou não vos ensina a mesma natureza que é desonra para o varão ter cabelo crescido? Mas ter a mulher cabelo crescido lhe é honroso, porque o cabelo lhe foi dado em lugar do véu” (BÍBLIA SAGRADA, 1998, p. 1475).

Percebe-se nas conceituações dadas nestas compilações que há um processo de conceituação que não remete ao indivíduo, à pessoa que se traveste; remete apenas ao ato realizado. Esse fato torna-se compreensível quando verificamos em diversas obras, principalmente no campo da sociologia e da antropologia (SILVA, 1993; OLIVEIRA, 1994; KULICK, 2008; OLIVEIRA, 1997a; FLORENTINO, 1998; BENEDETTI, 2005; VALE, 2000; FERREIRA, 2003; PELÚCIO, 2006; FONTANELE, 1999; PATRÍCIO, 2002), que a transformação do ato de travestir-se em possibilidade de desenvolvimento de uma identidade travesti iniciou-se apenas após a revolução sexual de 1960, com suas conseqüentes discussões sobre sexo, e principalmente, sobre as construções sociais acerca do sexo, isto é, o gênero.

Essa mesma base de explicação é encontrada também no Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT⁴ e de Promoção da Cidadania Homossexual, Brasil sem Homofobia⁵. Este programa da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República do Brasil (SDH) traz uma classificação em que não há uma descrição específica sobre a identidade sexual Travesti, pois ela é englobada dentro da categoria Transgêneros, resguardando, assim, uma visão das ciências biológicas e, como tal, restrita da sexualidade, ao ponto que na categoria Transexuais, a descrição omite o desejo pelas Cirurgias de Redesignação Sexual (CRS)⁶:

HSH: sigla da expressão 'Homens que fazem Sexo com Homens', utilizada principalmente por profissionais da saúde, na área da epidemiologia, para referirem-se a homens que mantêm relações sexuais com outros homens, independente destes terem identidade sexual homossexual. Homossexuais: são aqueles indivíduos que têm orientação sexual e afetiva por pessoas do mesmo sexo. Gays: são indivíduos que, além de se relacionarem afetiva e sexualmente com pessoas do mesmo sexo, têm um estilo de vida de acordo com essa sua preferência, vivendo abertamente sua sexualidade. Bissexuais: são indivíduos que se relacionam sexual e/ou afetivamente com qualquer dos sexos. Alguns assumem as facetas de sua sexualidade abertamente, enquanto outros vivem sua conduta sexual de forma fechada. Lésbicas: terminologia utilizada para designar a homossexualidade feminina. Transgêneros: terminologia utilizada que engloba tanto as travestis quanto as transexuais. É um homem no sentido fisiológico, mas se relaciona com o mundo como mulher. Transexuais: são pessoas que não aceitam o sexo que ostentam anatomicamente. Sendo o fato psicológico predominante na transexualidade, o indivíduo identificar-se com o sexo oposto, embora dotado de genitália externa e interna de um único sexo.

Já para os referenciais médicos, a Associação Psiquiátrica Americana lançou, no ano de 1994, a quarta edição do Manual de Diagnóstico e Estatísticas dos Distúrbios Mentais, DSM-IV (APA, 2000), onde a Travestilidade é apresentada na categoria Distúrbios Sexuais, como relacionados abaixo:

Distúrbios Sexuais e de Identidade de Gênero. 5. Distúrbio de Identidade de Gênero. 302.xx – Distúrbios de Identidade de Gênero (especificar atração por homem, mulher, ambos, nenhum). 302.06 – em Crianças. 302.05 – em Adolescentes ou adultos. 302.06 – Distúrbio de Gênero SOE [sem outra especificação]. Exemplos: inter-sexo com disforia de gênero; *vestir roupas de outro sexo (transitório)*; preocupação persistente com castração (sem desejo de adquirir características de

⁴ O acrônimo LGBT, ou ainda LGBTTTs, faz referência às Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (o 's' se refere aos simpatizantes). Ainda que aluda apenas à tais descrições, esse acrônimo é utilizado para identificar todas as orientações sexuais minoritárias e manifestações de identidades de gênero divergentes do sexo designado no nascimento.

⁵ Disponível em:

http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:UDSiYsm2Kz0J:bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf+brasil+sem+homofobia&hl=pt-BR&gl=br, acessado em 04 de Agosto de 2009, às 10h30min.

⁶ Procedimentos cirúrgicos pelos quais a aparência física de uma pessoa e a função de suas características sexuais são mudadas para aquelas do sexo oposto.

outro sexo). 302.09 – Distúrbio Sexual SOE. Exemplos: sentimento de inadequação quanto ao desempenho ou padrões de masculinidade e feminilidade; sofrimento por padrão de relacionamento repetitivo com pessoas tomadas como objeto; persistente e marcado sofrimento relativo à orientação sexual (APA, 2000, p. 622 – grifos nossos).

Na Classificação Internacional de Doenças – Décima Edição (CID-10), publicada em 1993 pela Organização Mundial de Saúde, a qual entrou em vigor em nosso país a partir de janeiro de 1996 (OMS, 1993), traz como conceito clínico o travestismo, ou seja, a condição ou prática do travesti, remetida às seguintes categorias:

Transtornos de Personalidade e Comportamento em Adultos [F60-F69]. F64 - Transtornos da Identidade Sexual. F64.0 Transexualismo. F64.1 Travestismo Bivalente. Este termo designa o fato de usar vestimentas do sexo oposto durante uma parte de sua existência, de modo a satisfazer a experiência temporária de pertencer ao sexo oposto, mas sem desejo de alteração sexual mais permanente ou de uma transformação cirúrgica; a mudança de vestimenta não se acompanha de excitação sexual. Transtorno de identidade sexual no adulto ou adolescente, tipo não-transexual. F64.2 Transtorno de identidade sexual na infância. F64.8 Outros transtornos de identidade sexual. F64.9 Transtorno não especificado de identidade sexual (inclui transtorno do papel sexual SOE). F65 - Transtornos da Preferência Sexual. F 65.1 Travestismo Fetichista. Vestir roupas do sexo oposto, principalmente com o objetivo de obter excitação sexual e de criar a aparência de pessoa do sexo oposto. O travestismo fetichista se distingue do travestismo transexual pela sua associação clara com uma excitação sexual e pela necessidade de se remover as roupas uma vez que o orgasmo ocorra e haja declínio da excitação sexual. Pode ocorrer como fase preliminar no desenvolvimento do transexualismo. Fetichismo com travestismo.

Percebemos então que a travestilidade (e também a transexualidade) permanece classificada na CID-10 e no DSM-IV como categoria patológica, pois em alguns casos são recomendados procedimentos médicos como tratamento hormonal e cirurgias plásticas estéticas que somente devem ser realizadas com acompanhamento médico. O significado da travestilidade é, portanto, de algo ruim, errado. É uma doença. E essa patologização conduz, ainda, a uma segunda questão: a sigla SOE (sem outra especificação) utilizada pelo DSM-IV, em especial no item F64.9 nos leva à possibilidade de transformar qualquer comportamento, quando envolve a transgressão dos padrões heterossexuais, em doença.

Porém, notamos ainda que de acordo com o DSM-IV, não existe uma correlação direta entre homossexualidade e travestilidade, pois há a necessidade de se especificar a atração por homens, mulheres, ambos ou nenhum.

A psicologia, outra fonte de conhecimento acadêmico, durante muito tempo compreendeu a travestilidade orientada por esses referenciais, ou seja, o travesti seria o portador de um transtorno de identidade ou preferência sexual. Porém, no entendimento das

teorias psicológicas modernas, travestis, assim como os transexuais, são dissociados dos distúrbios de desordem mental. Nessa compreensão, tanto a travestilidade quanto a transexualidade só podem ser entendidas como um transtorno mental se ocasionar um enorme sofrimento mental para a pessoa.

Benjamim (1966, p. 12) complementa essas exposições considerando os travestis e os transexuais em três grupos:

- a) Indivíduos que eventualmente saem travestidos para divertir-se por uma noite, por exemplo. Gostam da sensação de fazer o que é proibido, o que vai contra a moral vigente. A maioria deles vive como homens e administram uma vida heterossexual tradicional, ou seja, são casados e têm filhos;
- b) Indivíduos que apresentam um estágio de conflito emocional mais avançado. Eles desejam experimentar algumas mudanças físicas, convertendo o próprio corpo em algo mais próximo ao corpo de uma mulher. Entretanto, não têm interesse em castrar-se ou mudar de sexo, ainda que tal pensamento possa fazer parte de suas eventuais fantasias;
- c) Indivíduos que se constituem em transexuais verdadeiros. Apresentam um nível muito maior de conflito sexual e de gênero, com profundos transtornos emocionais. Para eles, sua genitália é fonte de desconforto, nojo, rejeição e raiva.

Todavia, esta classificação não faz referência direta às mulheres travestis, enfocando em primazia a travestilidade a partir das vivências masculinas.

Ponderamos que essas considerações, para além de uma concepção estritamente biológica, nos possibilitam compreender como a travestilidade tem sido trabalhada na história recente. As discussões centram-se, então, em um possível fetiche ou em uma identificação com o gênero oposto ao atribuído para o indivíduo no nascimento.

Porém, a aparente contradição apreensível no pensamento desdobrado em fala e em nosso achado analítico da consciência do nosso sujeito de pesquisa deixa de se caracterizar como antagonismo insustentável quando o cotejamos com as construções explicativas das ciências humanas, tais como as considerações de Campuzano (2008). Os seus estudos ensinam que travesti é um termo que sobreviveu até a época contemporânea, e é utilizado para descrever pessoas que transitam entre gêneros, sexos e vestimentas. Para o autor,

O próprio conceito de travesti (literalmente vestir-se com roupas do outro sexo) nasceu da fixação dos colonizadores com os binários de gênero, incluindo o imperativo de vestir de acordo com seu lugar numa rígida dicotomia de gênero, na qual havia dois sexos claramente definidos e dois gêneros baseados naqueles dois sexos (CAMPUZANO, 2008, p. 82).

Embora travesti fosse originalmente um adjetivo pejorativo, tem sido trabalhado como substantivo político por alguns ativistas travestis, reconfigurando essa identidade, fortalecendo assim a dualidade da travesti como poder. Essa concepção remonta às culturas

mais antigas, em que o travesti tinha funções equivalentes a deuses, ou deveríamos chamar deusas, como refere à escritora travesti Phillips (1996).

Através do discurso político, percebemos que os travestis têm sido abarcados como um dos grupos sociais que integram os movimentos sociais conhecidos pela sigla LGBT, englobando esses sujeitos na categoria Transgêneros, ou seja, aqueles que possuem uma expressão identitária que não corresponde ao papel social atribuído ao gênero designado para eles no nascimento. Recentemente, esse termo tem sido utilizado também para definir pessoas que estão expressando traços e comportamentos entre masculino e feminino, englobando assim travestis, transexuais, transformistas, crossdressers, drag queens, entre outros.

Neste aspecto entendemos que o nosso sujeito confia nestas produções e conhecimentos porque negam a visão de senso comum que lhe imputam uma expectativa de que não será como é, ou seja: “[As] pessoas acham [que] nós ficamos [como os] outros”. Isto porque o uso do conceito de gênero coloca a ênfase em todo um sistema relacional no qual o sexo pode ser participante, mas não é o elemento diretivo. O gênero pode estar atrelado ao sexo, mas não é determinado exclusivamente por este, e nem pela sexualidade.

Como resultante dessa afirmação temos o deslocamento da masculinidade / feminilidade (gênero) do sexo anatômico, e conseqüentemente, a desvinculação do objeto de desejo desses sujeitos. Grossi (1998) apresenta então algumas categorias que, embora sejam confusas para o senso comum, são diferenciadas no sistema de orientação da posição do sujeito: o critério sexo, referente à macho/fêmea/intersexuado⁷; o critério gênero e identidade de gênero, referentes ao masculino/feminino; e o critério orientação sexual, referente à heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade.

Porém, cabe aqui uma ressalva sobre as definições de identidade de gênero e identidade sexual. O termo identidade sexual faz referência a dois conceitos bem diferenciados: primeiro, a relação com o pertencimento a um determinado sexo, e segundo, relativo à identidade e a sexualidade. No primeiro caso, a identidade sexual é a soma das dimensões biológicas e objetivas de um indivíduo que lhe permitem reconhecer o pertencimento a um sexo ou outro, ou seja, se é macho ou fêmea. Entretanto, como o pertencimento decorre da condição de pertença, implica em fazer parte, mas também em ter as propriedades e atribuições para tal. E, nesta condição, a possibilidade de pertencimento não

⁷ Intersexual é a denominação dada às pessoas nascidas com genitália e/ou características sexuais secundárias para os sexos masculino e feminino, tendo parcial ou completamente desenvolvidos ambos os órgãos sexuais, ou um predominando sobre o outro.

pode ser subjetivada. Por outro lado, estas explicações sociológicas indicam que no autoconceito de cada pessoa se relacionam o sexo, gênero, orientação sexual, identidade de gênero, e o conjunto de características que a pessoa desenvolve em sua vida em relação à sexualidade. Entretanto, como a Análise Gráfica nos mostrou, a travesti não se autoconceitua, não apresenta conceitos de si derivados imediatamente do seu sexo, da sua orientação sexual, da identidade de gênero, que nem tinha, pois conceito é sempre uma consciência das qualidades que faz de um objeto ou de uma idéia o que são ou parecem ser. Ela mostra que sua consciência de si lhe foi dada socialmente, principalmente pelos conhecimentos de outros e pelos que adquiriu através de suas atividades na faculdade:

[...] é (...), eu lembro que eu fui ter o meu primeiro senso de pertencimento, de falá: eu sou isso, eu não sou aquilo! quando eu assisti uma entrevista da Roberta Close na televisão. Isso eu devia ter uns (...) 8, 9 anos de idade. Era bem nova quando eu vi uma primeira entrevista dela. É (...), eu acho que ela nem era operada ainda na época, mas ela (...), assim, foi a primeira pessoa publica que eu escutei falando sobre o assunto, dizendo o que era, é (...), até tendo esse entendimento que era uma coisa diferente da homossexualidade. Então, assim, foi a primeira vez que eu tive esse senso de: Nossa! Então, eu não sou gay, né?! Eu sou outra coisa, né?! (ANEXO D).

[...] eu comecei vários cursos, né?! Mas o que mais me interessou foi o de letras, especialmente porque eu gostava de ler né?! E foi um curso interessante. No primeiro ano da graduação, numa disciplina chamada Teoria Literária, eu tive meu primeiro contato com a Teoria Queer, em um dos texto da literatura. É (...), um professor gay super homofóbico, Pedro Henrique Neves, extremamente homofóbico, era incrivelmente maldoso comigo nas aulas. E, (...), foi o Neves que me apresentou a Teoria Queer. Tive esse primeiro contato e foi uma revolução pra mim, porque eu sofria todo aquele preconceito, aquela discriminação e eu não entendia porque, né?! [...] quando eu tive o meu primeiro contato com a Teoria Queer, ela veio (...), ela de certa forma conseguiu responder, e até me confortar em determinadas coisas, determinadas situações, né?! Eu comecei a entender o que era o preconceito, porque as pessoas davam tanto valor pra essa questão da heteronormatividade e porque que incomodava tanto, né?! Porque o que eu era incomodava tanto as outras pessoas. Eu tive isso quando eu comecei a ler. [...] eu comecei a questionar determinadas coisas, determinadas construções que até então eu aceitava cegamente [...] quando eu comecei a estudar a Teoria Queer, e a entender determinadas coisas, entender determinadas construções, eu comecei a querer mais, né?! Quer dizer, é (...), aquilo ali não me bastaria né?! [...] e no caso, até hoje né?! Isso tem muito reflexo na minha personalidade hoje, né?! (ANEXO D).

Entendemos que tais limitações explicativas decorrem do fato de muitas disciplinas científicas, e em especial a sociologia, manterem o entendimento da identidade, como também ocorre nas abordagens de gênero, como uma decorrência do gênero que é atribuído, ensinado socialmente. Porém, neste contexto sempre parece que somos remetidos a uma proposição da identidade como uma conformação ou ajustamento, e desconsidera-se a possibilidade de negação do que é percebido ou atribuído. Sem essa possibilidade de negação do atribuído, o

processo identitário é sempre reduzido a movimentos de ajustamento. Porém, este processo impositivo não é ratificado pela cultura e nem pelas tradições sociais, pois estas não reconhecem a travestilidade nas condições explicadas: como próprias do desenvolvimento da sexualidade.

E é neste contexto que encontramos a teoria *Queer* como uma corrente de pesquisa acadêmica que se apresenta como forma particular de sustentação das posições políticas pós-identitárias, por buscar abarcar os aspectos referentes à sexualidade e identidade dispersos por áreas como os Estudos Culturais, a Sociologia da Sexualidade, Antropologia Social, Educação, Filosofia. Assim, se propõe superar as teorias baseadas na oposição homens opostos a mulheres, e aprofundar os estudos sobre minorias sexuais.

Não podemos deixar de considerar que as contribuições dos estudos *Queer* emergem nos Estados Unidos em fins da década de 1980, como uma corrente teórica que visa discutir as formas de compreender a dinâmica da sexualidade e do desejo na organização das relações sociais. Calcada teoricamente nos estudos gays e lésbicos, da teoria feminista e do pós-estruturalismo francês, que problematizaram concepções clássicas de sujeito, identidade e identificação, a Teoria *Queer* surge em um momento de reavaliação crítica da política de identidades.

Busca, portanto, evidenciar como conhecimentos e práticas sexualizam corpos, identidades, desejos e instituições sociais numa organização fundada em dois princípios: da heterossexualidade compulsória, ou seja, na obrigação social de se relacionar amorosa e sexualmente com pessoas do sexo oposto, e da heteronormatividade, no enquadramento de todas as relações – mesmo as supostamente inaceitáveis entre pessoas do mesmo sexo – em uma divisão binária de gênero que, a partir do modelo heterossexual reprodutivo, organiza suas práticas, atos e desejos.

Porém, devemos considerar que identidade de gênero e identidade sexual se diferem ontologicamente, pois a primeira está relacionada, em geral, ao gênero humano (masculino e feminino), e a segunda se refere às qualidades do ponto de vista biológico, que todos nós seres humanos temos. Por estas explicações, a identidade é qualidade biológica. Então, falamos em uma adaptação ou desadaptação. E o gênero se referiria ao modo de viver ou de proceder, que discorda ou concorda com a identidade. Assim, a identidade precede ao gênero. Portanto, é inteligível que na consciência de nosso sujeito persista a certeza que “[As] pessoas acham [que] nós ficamos [como os] outros” articulada com a explicação que “Estou até determinado”.

Tal proposição encontraria sustentação nas abordagens sobre a orientação sexual, que tal como aponta Grossi (1998) estaria relacionada à atração afetiva e/ou sexual que uma pessoa sente pela outra. Entretanto, considera que a orientação sexual existe num continuum que varia desde a homossexualidade exclusiva até a heterossexualidade exclusiva, passando pelas diversas formas de bissexualidade. Deste modo, pode-se ponderar que a orientação sexual, além de ultrapassar os determinantes biológicos, não pode ser considerada como natural ou universal. Se o nosso sujeito aceita tais explicações percebe-se como alguém cuja sexualidade não deve ser entendida como uma característica invariável, definitiva e imutável, mas, pelo contrário, construída socialmente e em constante desenvolvimento. Assim, podemos completar a interpretação do seu núcleo de consciência manifestado na Análise Gráfica e que sintetiza as variadas explicações que toma como determinantes sociais de si: “Eu sou não essa [que] você tem [que] dela ir falar”.

Porém, podemos compreender a constituição da sexualidade e das possibilidades de sua construção pelo indivíduo, como a identidade sexual, como uma forma mais ampla de categorizar o processo e no qual está englobada a identidade de gênero. É por este constructo que entendemos o ordenamento da consciência do nosso sujeito, pois mostra que pelas explicações acadêmicas tradicionais que lhe atribuíam uma identidade como determinação social, ele se dividiria em vários aspectos, conforme as várias abordagens biopsíquicas e sociais.

Este é o aspecto que entendemos ser onde a escolarização, como forma de transmissão e interiorização da cultura mais avançada, a ciência mais desenvolvida estruturada como teoria, contribui como determinante social para a superação das limitações impostas por ela própria, por fazer se manifestar o antagonismo entre a materialidade e a subjetividade. Esta manifestação esta presente na consciência do nosso sujeito de pesquisa ao afirmar que “[A] identidade consegui já [com a] Teoria *Queer*”.

Para Cláudia, os estudos *Queer* tiveram grande relevância para o entendimento da travestilidade, uma vez que possibilitaram a compreensão das construções sociais acerca da sexualidade. A entrevistada aponta:

[...] foi uma revolução pra mim! Porque eu sofria todo aquele preconceito, aquela discriminação, e eu não entendia porque, né? [...] na realidade, é (...), o (...), o (...), o que eu imagino, é (...), a Teoria *Queer*, ela deu conta de responder determinadas inquietações que eu tinha enquanto pessoa, né?! De responder minha subjetividade, de dar conta de determinadas coisas, né?! E (...), foi meio que um chão que eu encontrei pra pisa, né?! Porque ela explica muitas coisas que eu passava e eu não entendia. Eu não compreendia, por que (...) por que (...) por que disso? Por

que daquilo? Né?! Por que passar por tudo isso? Né?! É (...), você não sabe, né?! [...] (ANEXO D).

Por estas características, o sujeito da nossa pesquisa atribuiu ao estudo detalhado dessa teoria a possibilidade de ter reconfigurado a sua relação com o meio social e as condições que este lhe oferecia para construir sua identidade como um aspecto da consciência de si mesmo. E tal conhecimento rearticula sua relação com a sociedade uma vez que lhe é proporcionado socialmente pelo estudo escolarizado, enfatizado a princípio por um professor e continuado nos níveis posterior à graduação, e que possibilitou um avanço no seu desenvolvimento psíquico:

[...] quando eu comecei a estudar a Teoria *Queer*, e a entender determinadas coisas, entender determinadas construções, eu comecei a querer mais, né?! Quer dizer, é (...), aquilo ali não me bastaria, né?! [...] isso tem muito reflexo na minha personalidade até hoje, né?! [...] (ANEXO D).

Por responder às suas inquietações, Cláudia passa a ver na Teoria *Queer* o aporte necessário para se compreender enquanto sujeito social, e enquanto indivíduo subjetivo:

[...] já tem uns 10 anos que eu leio sobre Teoria *Queer* e, e basicamente é, por afinidade mesmo. É uma questão de afinidade, né?! De (...), de (...), de ter afinidade, é (...), de me propor determinadas coisas mas, mas acima de tudo, é questão de afinidade [...] (ANEXO D).

Daí a continuidade de seus estudos estarem pautados nesta teoria, desde o curso de Ciências Sociais, até o Mestrado em História. Sobre o curso de Ciências Sociais, o buscou em decorrência da própria Teoria *Queer*. Esclarece que:

[...] porque Ciências Sociais, é porque (...), porque (...), é (...), a Teoria *Queer* a partir de (...), que eu comecei a estudar, muitos dos referenciais em português que começaram a trabalhar nessa perspectiva eram da sociologia, aqui no Brasil a Berenice Bento, Richard Viscolci, a Larissa Pelúcio, tudo na área da sociologia né?! Então, aí eu fui pra fazê Ciências Sociais [...] (ANEXO D).

No que concerne ao Mestrado em História, a entrevistada também pauta seu trabalho nesta teoria, justificando que esta opção possibilitaria o entendimento da sua questão identitária, uma vez que seu tema de pesquisa está relacionado à identidade e memória da travesti no movimento social LGBT.

[...] eu imagino que (...), que essas dúvidas, esses questionamentos surgiram a partir de mim, né?! De, de dar conta, né?! Do quê que eu era, por que que

eu sou assim, por que que as coisas são assim, por que que a sociedade é assim, né? Quer dizer, eu queria dar conta de tudo isso, né?! Eu queria me entender! É (...), não só enquanto indivíduo, mas como fazendo parte de um coletivo, né?! E entender os outros, né?! Entender porque que as coisas são como são, né?! Essa questão, identitária mesmo, né?! O quê que é essa identidade, por que que é assim. Então, penso que a pesquisa, ela surgiu meio que como uma necessidade, né?!, É (...), uma forma mesmo de buscar, tentar entender determinadas coisas. Acho que é isso, acho que a pesquisa reflete bem isso [...] (ANEXO D).

Se o conhecimento acadêmico, teórico, uma forma de oferecer significados sociais de acordo com as teorias sócio-históricas, proporciona conteúdos e processos que integram e estruturam a consciência individual, promovendo novas sínteses acerca da relação entre a materialidade social e a subjetividade individual, para entendermos o que ser travesti representa para Cláudia, temos que verificar como a Teoria *Queer* a explicou. Deste confronto podemos compreender o que ela tomou como condicionante social para a sua individualidade, e como a escolarização mediou tal transformação.

Miskolci (2009) afirma que o desenvolvimento dessa teoria se funda no rompimento com a concepção cartesiana (ou Iluminista) do sujeito, como base de uma ontologia e de uma epistemologia. Assim, as condições que possibilitaram a emergência do movimento *queer* ultrapassam questões de política e da teorização gay e lésbica, necessitando ser compreendidas em um contexto mais amplo do pós-estruturalismo. Nesse esquema, a Teoria *Queer* pode ser vinculada a algumas vertentes do pensamento ocidental contemporâneo que têm discutido, ao longo do século XX, as noções de sujeito, identidade e identificação.

Nestas vertentes temos, desde Freud (1927), as discussões sobre identidade e sexualidade, contrapondo-se ao sujeito racional, coerente e unificado, com suas teorizações sobre o inconsciente e a vida psíquica. A teoria freudiana quebrou com os princípios básicos do controle da vida, uma vez que considera o sujeito como portador de desejos e idéias sobre os quais não tem controle. Posteriormente, Lacan (1998) debateu o processo de identificação afirmando que o sujeito nasce e cresce sob o olhar do outro, só podendo saber de si através do outro.

Influenciado por estas teorizações, destacam-se as obras de Michel Foucault sobre a sexualidade. Foram nas obras de Foucault e Jacques Derrida, dois filósofos de perfil eminentemente idealista e que tomam como objeto de seus estudos a subjetividade como dada pelas condições sociais e que só pode ser modificada por resistências subjetivas, que os teóricos *queer* encontraram conceitos e métodos para ampliar as discussões que até então estavam sendo desenvolvidas nas ciências sociais. Nesse contexto, duas obras dos teóricos supracitados, publicadas na segunda metade da década de 1970, forneceram bases para o

desenvolvimento dessa teoria: História da Sexualidade I: A Vontade de Saber (1988) e Gramatologia (1973).

Em sua obra História da Sexualidade, Foucault (2005) aponta no primeiro volume o rompimento com a hipótese repressiva que teria marcado a maioria dos estudos até meados da década de 1970. Afirma que a sexualidade não é proibida, mas que antes é produzida por meio de discurso⁸, uma vez que a nossa sociedade, há mais de um século, “fala prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz; denuncia os poderes que exerce e promete libertar-se das leis que a fazem funcionar” (FOUCAULT, 2005, p.14). Por esses princípios, o autor mostraria que as identidades sociais são maneiras como o conhecimento é organizado, e que estas produções sociais de identidades são naturalizadas nos saberes dominantes.

Foucault ultrapassa o esquema binário de oposição entre dois tipos de discurso, acentuando que vivemos uma proliferação de dispersão de discursos, bem como dispersão de sexualidades. Para ele,

Assistimos a uma explosão visível das sexualidades heréticas, mas, sobretudo – e é esse o ponto importante – a um dispositivo bem diferente da lei: mesmo que se apóie localmente em procedimentos de interdição, ele assegura, através de uma rede de mecanismos entrecruzados, a proliferação de prazeres específicos e a multiplicação de sexualidades disparatadas (FOUCAULT, 1988, p. 48).

A construção discursiva das sexualidades se mostrou fundamental para a Teoria *Queer*, assim como as contribuições de Jacques Derrida que lhe dão consistência a partir de seu conceito de complementaridade, e da perspectiva metodológica da desconstrução. A complementaridade mostra que os significados são organizados por meio de diferenças, numa dinâmica em que o quê parece estar fora de um sistema, já se encontra dentro dele, e o que parece natural é histórico. Na perspectiva de Derrida, para a definição da heterossexualidade torna-se imprescindível a consideração da homossexualidade, sendo esse procedimento a desconstrução, que mostra o implícito dentro de uma oposição binária.

Desconstruir é explicitar o jogo entre presença e ausência, e a complementaridade é o efeito da interpretação porque oposições binárias como a de hetero/homossexualidade, são reatualizadas e reforçadas em todo ato de significação, de forma que estamos sempre dentro de uma lógica binária que, toda

⁸ Sobre esse quesito, encontramos um dos trechos fundadores da reflexão *queer* na afirmação foucaultiana: “Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discríção é dirigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos”. (FOUCAULT, 2005, p.30).

vez que tentamos quebrar, terminamos por reinscrever em suas próprias bases (MISKOLCI, 2009, p. 153-154).

Essas contribuições serviram de aporte para que outros teóricos retomassem a proposta de Foucault e empreendessem análises sociais no estudo da sexualidade como um dispositivo histórico de poder, que marca as sociedades ocidentais modernas, e se caracteriza pela inserção do sexo em sistemas de unidade e regulação social. Dentre esses teóricos encontramos Eve K. Sedgwick (1997), David M. Halperin (1995), Michael Warner (1993), Judith Butler (1990, 1993, 2004) e outros.

Os estudos *queer* ressaltam a centralidade dos mecanismos sociais relacionados à operação do binarismo heterossexual/homossexual para a organização da vida social contemporânea. Se voltam então, criticamente, para uma política do conhecimento e da diferença, compreendendo a sexualidade como um dispositivo⁹ histórico do poder. Para os teóricos *queer*, esse binarismo – onipresente na cultural ocidental moderna – poderia ser efetivamente criticado e abalado por meio de procedimentos desconstrutivos.

Pereira (2006) esclarece que alguns conceitos não são contemplados por todos os teóricos desta vertente, uma vez que há divergências e diferenças. Acima dessa discussão, o autor nos traz que a Teoria *Queer* deve ser compreendida partindo das questões que a originaram e que, atualmente, são seus focos de análise, como a visão pós-estruturalista do sujeito, encarado como sendo sempre provisório, circunstancial e cindido.

De acordo com Jagose (1996), o termo *queer* faz parte de um vocabulário semântico para entender a homossexualidade desde o século XIX. Recentemente, ganhou significado político pela incorporação teórica e adoção pelos movimentos sociais, na medida em que sinaliza para o esquisito, anormal, excêntrico, e também é utilizado em tons depreciativos e homofóbicos para designar gays e lésbicas.

No entanto, se caracteriza pela indefinição, elasticidade e abrangência, o que, para Louro (2001, p. 546), representa “claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora”. Abrangeria os sujeitos e as práticas sexuais que ultrapassam a oposição homossexual/heterossexual, mulher/homem, considerando a variedade e diversidade das subjetivações e das práticas que não se enquadram no que Judith Butler (2003, p. 48) chama

⁹ Foucault esclarece que dispositivo é “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (FOUCAULT, 2006, p.244).

de gêneros inteligíveis, “aqueles que mantêm e instituem relações de coerência e continuidade entre o sexo, gênero, desejo e prática sexual”. O *queer* trabalha sobre os modelos analíticos que mostram as incoerências da suposta relação estável, revelando que a heterossexualidade não é natural, antes efeito do poder, do controle e da regulação social.

Portanto, estas explicitações facilitariam a desconstrução, sobre a qual Louro (2001, p. 548) destaca:

[...] o chamado para a ‘desconstrução’ é um procedimento teórico e metodológico que tem por finalidade pensar os processos sociais e históricos que criam e naturalizam as identidades e as relações de poder que as constituem. Dessa maneira, como aponta Jagose, o termo mais adequado para o procedimento teórico *queer* não é desconstrução, antes ‘desnaturalização’ das identidades.

Assim, Teoria *Queer* buscaria romper com a idéia de formação de identidades baseada em apenas uma categoria, dando ênfase à multiplicidade dos eixos de diferenciação que perpassam os indivíduos, em suas conexões e relações, como, por exemplo, etnia, nacionalidade, sexualidade e classe social. Portanto, a visão *queer* critica os efeitos normalizados, naturalizantes e excludentes das teorias tradicionais que trabalham com definições *a priori* de sujeitos, categorias fechadas e intransponíveis.

Porém, já compõe a literatura estudos críticos que indicam como os estudos baseados nas teorizações *Queer*, isto é, os estudos sobre gênero referenciados pela pós-modernidade¹⁰, provocam uma ausência de envolvimento relacional entre as discussões teóricas e a luta dos sujeitos pelo seu reconhecimento. Essa crítica já demonstra como essas novas teorias são vazias de significação ao restringir-se apenas à adoção de idéias e atitudes especulativas, sem efeito prático, que imputam uma dicotomia entre a própria militância em prol dos direitos humanos e os estudos sobre sexualidade.

Outra crítica às teorias sustentadas na vigência da chamada pós-modernidade, dentre elas as abordagens desconstrutivistas e pós-estruturalistas, se centra em apontar que tais teorias enfatizam demasiadamente as diferenças e, ao distanciarem-se da prática política, não

¹⁰ As análises referenciadas pela pós-modernidade compreendem um processo de transformações na história do pensamento humano desenvolvidas na segunda metade do século XX, em que, em conjunto com mudanças na comunicação, nas artes, na ciência e na tecnologia, ocorreram modificações paradigmáticas na organização da sociedade e suas instituições. De modo geral, tais análises criticam as raízes da maioria dos conceitos sobre o homem e seus aspectos, desenvolvidas no período da Modernidade, no que concernem à crença na verdade, alcançável pela razão, e na linearidade histórica. Em contraponto, propõem novos valores, menos restritos e categorizantes. Dentre os principais expoentes com os quais temos dialogado estão Jagose (1996), Louro (2001) e Butler (2003).

propõem alternativas tanto às criações teóricas quanto aos movimentos sociais. Piscitelli (2002, p. 32-33), discorrendo sobre as incompletude dessas abordagens, afirma que:

Além de dissolver o sujeito político, as perspectivas desconstrutivistas também são acusadas de restabelecerem distâncias entre a reflexão teórica e o movimento político. [...] Na atualidade, dizem, as perspectivas teóricas lhes resultam 'pouco úteis', inacessíveis, esotéricas, de difícil compreensão, excessivamente destacadas da prática e conduzindo a uma paralisia.

A maior dubiedade está em acentuar enfaticamente as diferenças apenas como construções culturais, deixando assim de analisá-las em uma perspectiva de totalidade que enfoque também outros fatores sociais como, por exemplo, as questões da estrutura social. Tais temáticas nos indicam que as teorizações *queer* podem representar um alinhamento aos claros interesses da classe dominante em perpetuar a ordem vigente, evitando conturbações que poderiam gerar demais problemas aos seus objetivos de classe.

Além disso, essas análises terminam por retroceder aos estudos de gênero em uma perspectiva que não considera os aspectos materiais da história, trabalhando então apenas com os símbolos, representações, o que nos leva a um irracionalismo limitado ao subjetivismo, sem a mínima mediação das determinações objetivas da sociedade. O conceito de gênero acaba se tornando um aspecto totalizador, independente das relações de dominação da sociedade de base heterossexista (CISNE, 2010).

Seja pelas afirmações que busca estabelecer ou pela crítica que suscita, devemos ponderar que ao acatar tal teoria como a que explica a ela mesma, nosso sujeito reconhece-se como socialmente estigmatizado. É este o fundamento sobre o qual se apóia a Teoria *Queer* para analisar os processos da formação de identidades sociais normais, ou por ela denominada de desviantes, e os processos de formação de sujeitos do desejo categorizados como legítimos e ilegítimos.

E, provavelmente por esses motivos, o nosso sujeito de estudo diferiria-se dos gays, ainda que não considere a sua condição dentre as formas culturais de sexualidade que já estão integradas à cultura dominante. Também, não aponta qualquer vinculação entre a sua travestilidade e as possibilidades de mudanças sociais. Entretanto, ela se mostra interessada em estudar a travestilidade, a transexualidade e a intersexualidade, tomando-as como culturas sexuais não-hegemônicas que se caracterizariam pela subversão ou rompimento com normas socialmente prescritas de comportamento sexual e/ou amoroso.

Ao buscarmos os fatores sociais examinados e teorizados academicamente, que são apreendidos pelo sujeito da nossa pesquisa como os capazes de explicitar para ele próprio e

para os demais a determinação social da travestilidade, interessa-nos especialmente a sua assimilação da Teoria *Queer* como a que recusa o conceito clássico de gênero, que distinguia o heterossexual socialmente aceito (em inglês *straight*) do anômalo (*queer*).

Se assim é posta para si mesma, ela se entenderia como alguém contemplada dentro do espectro que contem todas as identidades sociais, mas todas como igualmente anômalas. E, assim sendo, recusa também qualquer das explicações da psicologia, da filosofia, da antropologia e da sociologia tradicionais, alegando que estas se baseiam na utilização de um único padrão de segmentação, seja a classe social, o sexo, a raça ou qualquer outro, que impediria a apreensão da verdade sobre as identidades sociais se elaborarem de forma mais complexa, pela intersecção de múltiplos grupos, correntes e critérios. Ou seja, nosso sujeito parece nos indicar que aquela que ela é, ainda não tinha sido compreendida pela própria sociedade. Mas, mesmo assim, esta lhe atribuiu várias identidades.

Com tais explicações podemos interpretar que as divergências sociais sobre as manifestações da sexualidade organizadas como teorias proporcionam-lhe, enquanto sujeito travesti, uma consciência de si que só pode ser entendida dialeticamente.

Dessa forma, as interpretações sociológicas e antropológicas levariam a compreender que a tentativa de desarticular as categorias sexo, gênero e sexualidade, seria a responsável por impedir a apreensão social da situação dos que vivem as múltiplas possibilidades subjetivas dessas dimensões, em específico da própria travestilidade. Então, ao lidar com a possibilidade de ter conseguido uma identidade ([A] identidade consegui já [com a] Teoria *Queer*), nosso sujeito se aproxima da explicação oferecida por Patrício (2002), em sua dissertação intitulada: *Travestismo: mobilidade e construção de identidades em Campina Grande*, onde foca o caráter permanente de construção do travestismo¹¹ e da travesti, enquanto fenômeno complexo, composto de associações e interações múltiplas que implicam o não acabado e a não redução. Deste modo, travesti é definido como:

[...] sujeito que transforma seu corpo, sua estética, com traços do sexo oposto. No caso em questão, é o homem biológico que se traveste de mulher, simulando pertencer ao sexo feminino para cotidianamente viver – trabalhar e transitar no espaço urbano, muitas vezes em conformidade com sua orientação sexual (PATRÍCIO, 2002, p. 14).

Ainda segundo esta autora, o travestismo é um fenômeno de identidade coletiva que molda cada indivíduo praticante e pertencente ao grupo, e “oferece projetos de identidades individuais aos sujeitos que se identificam com o termo e com a prática assumida pelo grupo”

¹¹ A Travestilidade é aqui tratada como Travestismo, por ser utilizada com essa expressão pela autora.

(PATRÍCIO, 2002, p. 16). Ou seja, por se tratar de fenômeno grupal, os estudos acadêmicos nem sempre retratam a complexidade do seu conjunto de variáveis nos estudos e pesquisas, mas seus resultados podem coincidir como as experiências objetivas e subjetivas dos sujeitos complexos, como os travestis.

Especificamente pela análise que vimos realizando, temos a percepção que as dificuldades encontradas nos estudos e que impedem o sujeito de reconhecer-se plenamente nas explicações oferecidas teoricamente, devem-se às suas fundamentações não dialéticas. Estas têm levado as teorias de gênero e as de identidade sexual a não avançarem além de uma visão de identidade como dada socialmente, assimiladas sem mediações determinantes para as suas construções e manifestações históricas.

Assim, tais teorias e suas explicações tornam-se próprias e limitadas a um único grupo, mas para e nas atividades sociais não são nem aceitas e nem praticadas. Principalmente, porque identidade é processo da personalidade, e como estas teorias as explicam, não há indicação de como tais características, orientações ou identificações se integrariam às diversas personalidades.

Outro aspecto a considerar é que essas abordagens se distanciam das determinações macroeconômicas e sociais, que se encontram diretamente relacionadas, neste caso, à subordinação das travestis às construções machistas da nossa sociedade. Em contraponto a um subjetivismo exacerbado, ou ainda a um foucaulismo (como alguns autores tem chamado determinadas referências às obras de Foucault), retoma-se uma compreensão de base materialista histórica e dialética da travestilidade, que considera a essência humana em uma indissociável relação com o meio social, dando a noção de indivíduo social. Marx já expressa em sua VI Tese sobre Feuerbach que “a essência humana não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado. É, em sua realidade, o conjunto das relações sociais” (MARX E ENGELS, s/d., p. 209).

Partindo dessa forma de análise, podemos obter resultados que não culminem em teorizações a-históricas, mecanicistas, reprodutivistas e ideologicistas, como é o caso das considerações obtidas nas análises pós-modernas. Por estar voltado fundamentalmente à transformação social, qualquer procedimento de análise que considere estes pressupostos epistemológicos visará sempre à intervenção prática, articulada com o compromisso social frente grupos minoritários, como neste caso, o dos sujeitos travestis.

Isto posto, passamos agora a construir outra explicação da travestilidade que tem como pressuposto epistemológico o materialismo histórico-dialético, e que nos permite rever a proposição do nosso sujeito de estudo sobre as determinações sociais que incidem sobre ele.

Retomamos o enunciado que orientou a elaboração sobre si, apreendido pela Análise Gráfica do seu discurso:

Eu sou não essa [que] você tem [que] dela ir falar. Querem? Então, mas por quê? Coisa assim: como muitos fazem, todos pensam, quando só [os] professores sabem [na] faculdade [sobre a] travesti.

Iniciamos nossas discussões considerando que desde a antiguidade encontramos na arte, na literatura, na poesia, nos mitos, inúmeras tentativas para se compreender a origem da sexualidade. Porém, todas essas vertentes nos conduzem a observar um aspecto primordial: a socialização, processo que transmite as características necessárias para que um sujeito se torne membro de uma sociedade, interiorize as características sociais e desenvolva, também processual mas dialeticamente, a construção da sua identidade pessoal, e em específico, sua identidade sexual.

Comprendemos então que desde o nascimento o ser humano está imerso em um espaço social e histórico determinado que tem definido, de antemão, as noções de masculino e feminino, assim como as normas e valores que as sustentam. No senso comum temos, então, como desígnio fundamental a evidência imediata de nossas vidas remetida à identidade sexual, ou seja, ser homem ou ser mulher é um pressuposto inquestionável de nossa existência, e o sujeito do nosso estudo reconhece tal situação ao afirmar que:

[...] É (...) existem as convenções sociais que são reservadas, né?! Pra (...), pro seu sexo anatômico, né?! Você nasceu lá, com o pênis, então, a sua família, a sociedade, as pessoas, elas esperam que você (...), que você tenha determinados comportamentos reservados ao sexo masculino, né?! [...] (ANEXO D).

Porém, esse pressuposto tem sido colocado em cheque nos últimos tempos, devido à luta travada pelos grupos minoritários, em especial as minorias sexuais ou LGBT nas suas tentativas de aceitação pela sociedade, o que culmina até, em alguns casos, na mudança de sexo, que já estão sendo possíveis pelo avanço na própria medicina contemporânea.

Esses fatos estão calcados sobre o tema primordial da identidade, que nos remete, inexoravelmente, a questões sobre uma natureza sexual, e, sobretudo, a identidade sexual. Para entendermos sobre a sexualidade humana, ser homem, ser mulher, sobre as origens de uma diferenciação entre masculinidade e feminilidade, compreendemos que é necessário recorrer a outros fatores de ordem social e também ideológica.

Portanto, como todo fenômeno estudado (natural ou humano), a sexualidade deve ser apreendida em suas contradições internas, a totalidade na qual está inserida e suas articulações determinadas, bem como seu processo de complexificação. Com isso, poderemos ter uma compreensão mais consistente do real, participando desse processo dialético de construção histórica e simbólica da humanidade, especificamente do grupo social no qual estamos inseridos.

A princípio, o ser humano é representado por uma faceta: o homem ou a mulher, submetidos a um sistema de diferenciação que se inicia na diferenciação biológico-corporal e termina na esfera psíquica e social, que constituem características fundamentais para os seus processos de identificação. Portanto, ao fazermos uma análise sobre a sexualidade, nos deparamos com homens e mulheres como sujeitos concretos, distintos não só no organismo bio-fisiológico como também em seu modo de ser, seus comportamentos e funções sociais, e nas normas que regulam suas existências (sejam explícitas ou implícitas), o que podemos chamar de papéis sociais de gênero.

Dessa forma, qualquer diferenciação, principalmente na esfera sexual, não deveria ser considerada como ultrajante, mas sim como normal e até socialmente desejável na medida em que promulgue a diversidade possível de processos que o ser humano pode desenvolver no decorrer de sua história. O problema maior se instaura quando, além dessa diversidade, temos historicamente um processo de discriminação sexual que, oposto a essa afirmação, conduz a negação da alteridade (MARTÍN-BARÓ, 2005a).

Temos um amplo panorama de teorias e métodos que têm buscado compreender a formação da identidade, e em específico da identidade sexual. Algumas convergências são quase impossíveis entre elas, mas temos a possibilidade de buscar uma visão geral que nos encaminhe para uma abordagem plausivelmente mais crítica, que permita compreender a probabilidade de uma pessoa desenvolver uma identidade sexual que não esteja vinculada exclusivamente ao masculino ou ao feminino.

Para tal, alguns pontos devem ser necessariamente observados e analisados. O primeiro se refere ao corpo bio-fisiológico como elemento primário. O corpo (enquanto determinação genética ou biológica) remete então ao sexo, ou seja, aquelas características biológicas que definem o que é um macho ou uma fêmea na espécie humana, sobre as quais o sujeito, por meio de sua história pessoal, desenvolverá sua identidade sexual.

Dessa forma, temos o corpo como a base material que possibilita o desenvolvimento dos processos da consciência de nosso sujeito, e em específico de sua identidade. Guardamos assim a relação entre a materialidade e a subjetividade, uma vez que o corpo “[...] é

constituído no indivíduo não só como uma questão genética, mas principalmente como expressão das condições sociais, culturais e históricas nas quais esse indivíduo está inserido” (KAHHALE, 2002, p. 179).

Cláudia reconhece a questão do corpo como elemento chave para o desenvolvimento da identidade sexual travesti, tanto que em nossos achados pela Análise Gráfica a entrevistada tem como elemento norteador de sua consciência a idéia: “Sinto também [que] gosto realmente [do] corpo, [da] hora [em que o] nome existe [no] papel”.

Recorrendo ainda à entrevista como possibilidade para reafirmar esta concepção, temos no discurso de Cláudia o seguinte trecho:

[...] a estética é muito importante pra travesti! Entende?! Essa questão de (...), né?! Seu corpo, ser isso, ser aquilo. Então, essa questão do corpo, é muito importante né?! É (...), o patrimônio pra travesti é o corpo dela, todas as nossas conquistas estão marcadas no seu corpo. Então o corpo é muito importante [...] (ANEXO D).

Podemos dizer que o corpo, além de ser uma condição material, é também uma representação possibilitada pela cultura, um elemento de construção da feminilidade com os outros sujeitos sociais. É pelo corpo que, tanto os sujeitos com identidade sexual travesti quanto os demais membros da sociedade, buscam uma afirmação: afirmo em mim o que sou, e no outro o que eu possa ser para ele. Esta questão merece maior detalhamento, e será aprofundada posteriormente.

Ainda sobre o corpo, a entrevistada nos diz:

[...] é até uma forma de se (...), de se formar a identidade, de se firmar a individualidade do grupo, né?! Que, o grupo é diferente disso e disso dos outros grupos, né?! Quer dizer, são as especificidades do universo trans, né?! e essa preocupação exacerbada com a estética né?! E é bem aquela coisa: o corpo pode, né?! [...] (ANEXO D).

Aqui observamos um elemento norteador em relação ao corpo, que é a manutenção dos aspectos primordiais para os sujeitos travestis. As especificidades do corpo travesti possibilitam tanto uma individualização enquanto grupo, como também resguardam os aspectos diferenciadores de tal grupo, a ponto de, na idéia de Cláudia elucidada em nossa análise, temos “[Os] amigos meio [que se] incomodam, tanto [que de] dia leio”.

O segundo ponto a considerar é que o modo de organização de uma determinada sociedade irá definir, explicitamente, as configurações aprovadas como padrões e necessárias para cada sexo. Uma vez que a sociedade brasileira é regida por um modelo patriarcal,

machista, em que o padrão de sexualidade adotado é pautado na heterossexualidade, Cláudia enfrenta uma crise entre a sexualidade considerada ideal socialmente e os desejo e objeto subjetivos de suas orientações:

[...] eu queria as outras coisas, né?! Que estavam reservadas pros outros gênero, eu sempre tive desde muito cedo essa noção, essa consciência, e até de olhar pros meninos e gostar, e achar bonito os meninos, sentir atraída pelos meninos, mas nem era uma coisa, é (...), sexual ainda, né?! Mas a questão dos contos de fada, né?! Que você tem que ficar, no caso, sempre com as personagens femininas, a Cinderela, a Branca de neve, né?! Nesse sentido [...] (ANEXO D).

Ressaltando aqui a existência de diversas sociedades e grupos sociais, devemos considerar que essas configurações irão divergir vigorosamente nessas instâncias, pois os modelos criados socialmente atendem às experiências, necessidades e interesses próprios de cada sociedade ou grupo social.

Consideramos então que as construções apresentadas pelo sujeito em estudo já não se limitam às derivadas apenas do conceito de sexo, mas integram-se à uma questão de identidade sexual, conforme temos proposto.

Um terceiro quesito é a consideração de outras dimensões na sexualidade, não cumprindo apenas a função de reprodução da espécie, mas também a função da busca de prazer. A questão do prazer, apesar de sempre ter acompanhado a sexualidade, nem sempre foi explícita em função de sua relação com a moral dominante. A sociedade capitalista ocidental separou sexo e prazer, reunindo-os apenas pelo elo do amor, ou seja, só se autorizava prazer quando existia o amor (KAHHALE, 2002). O prazer deve então ser considerado uma experiência dos indivíduos singulares, mas suas referências, suas possibilidades, limites, e suas estimulações e impedimentos estão nas relações sociais e na cultura.

A última questão a ser notada é a importância do refinamento das funções psicológicas superiores no desenvolvimento da identidade sexual do indivíduo, uma vez que esse arcabouço possibilitará a construção da imagem de si que o sujeito tem, como homem ou mulher. Essa imagem norteará a aceitação ou a negação de determinados valores e atitudes sociais (o caráter ideológico dos valores sexuais), que estarão condicionados pela necessidade de coerência com a imagem de si, individual. Trata-se então de uma identidade sexual pautada não apenas sobre um corpo, mas também sobre um gênero, uma identidade sexual e de gênero travesti.

Isso porque nossa sociedade apresenta as principais construções referentes à sexualidade pautadas na heterossexualidade, fato este que podemos verificar na entrevista com o nosso sujeito de pesquisa, travesti: “nunca senti que eu me enquadrava naquele papel que me foi imposto, né?! O meu papel de gênero foi imposto quando eu nasci, né?! E (...) basicamente é isso” (ANEXO D).

Essa reprodução ideológica no campo da sexualidade culmina na característica social do sexismo, e na nossa particularidade, no heterossexismo, resguardando os aspectos da heterossexualidade como mecanismo primordial de estruturação social.

Hipotetizamos então que tal fenômeno social esteja vinculado ao que Martín-Baró (2005a) chama de Síndrome do Machismo, quando considera que a cultura delimita não só o ato sexual, mas também as possibilidades de atuação. Essas categorizações tornam-se elementos ideológicos de uma determinada sociedade, em especial a sociedade capitalista, que, em sua forma de estruturação pautada na divisão de classes, nega a possibilidade da diversidade de representações/práticas sexuais.

Temos então que apesar de as discussões sobre sexualidade estarem presentes em todas as sociedades ao longo da história, com o advento das sociedades divididas em classes e baseadas na exploração, um conjunto de normas tentou regular o comportamento sexual das pessoas de forma a adequá-los à nova estruturação social.

O desenvolvimento da propriedade privada colaborou na transição para um ordenamento social patriarcal, em que a figura do homem como chefe de família é central na organização social. Cabe lembrarmos que anteriormente a linha familiar era definida pela mulher. O acúmulo de riqueza advindo da exploração de uma classe sobre a outra culminou na seguinte dificuldade: como preservá-la e transmiti-la para outras gerações, garantindo a permanente acumulação de propriedade? A solução era eminente: a necessidade da certeza da paternidade como direito de herança.

Borges (2007, s/p) esclarece que esta é a base da monogamia, organização que

[...] transforma a mulher em parte das posses do homem, devendo casar-se virgem e manter-se fiel unicamente ao seu marido e por toda a vida, como forma de garantir a certeza da paternidade dos filhos [...] dessa forma, estava garantida a preservação da propriedade privada.

Porém, esta nova estruturação social necessitava de elementos que lhe garantisse sustentabilidade, introduzindo assim uma normatização da sexualidade e da reprodução que proibisse todas as práticas consideradas como risco à propriedade. Demais tipos de relações

sexuais esporádicas, a poligamia, e, principalmente, as relações homossexuais, tiveram de ser fortemente combatidas.

Neste prisma normativo, a religião católica se colocou como eficaz mecanismo multiplicador pelo mundo. Cabe ainda lembrarmos que a afirmação do catolicismo não ocorreu enquanto adesão voluntária das pessoas, mas sim através de um processo histórico violento de embate contra outras religiões. Tanto que, quando esta religião se transforma em religião de Estado, ganha a consolidação de sua força pelo poder político (BORGES, 2007).

Tendo por um lado a estruturação da sociedade de classes, e por outro os dogmas católicos, os padrões de relacionamentos e de comportamento sexual condizentes com as exigências de manutenção da sociedade foram impostos, considerando que toda conduta tida como ameaçadora era ferozmente combatida. Para tanto, era imputada a legitimidade de Deus, através das punições impostas pelo Tribunal da Santa Inquisição da Igreja, que tinha como prática a tortura e incineração de gays, lésbicas e outros sujeitos tidos como hereges.

Já na sociedade capitalista, com o advento da sociedade industrial, o modelo patriarcal monogâmico é reforçado, distribuindo assim para a família a obrigação de cumprir papéis como a difusão de ideologias dominantes, por meio das normas morais transmitidas pela educação aos filhos, isto é, “a transmissão da herança e a reprodução da força de trabalho, que se expressa na necessidade do casal heterossexual expandir sua prole” (BORGES, 2007, s/p).

Dessa forma, temos o desenvolvimento e a consolidação de todo um conjunto de valores e normas morais que tem, principalmente no cristianismo, seus fundamentos, reforçando uma cultura de repressão, proibição, e culpa. Este mecanismo ideológico atua na consciência dos sujeitos, buscando garantir a regulação da conduta e demais processos subjetivos de acordo com as necessidades de expansão e consolidação do capitalismo, e que podemos encontrar no processo do pensamento de Cláudia, quando cotejamos pela análise a seguinte estrutura de idéia: “Começa mais [uma] questão [desta] época: sempre [o] gay, bixinha, mulherzinha, viadinho, homossexual, [por] anos”.

Borges (2007, s/p) ainda nos afirma que “[...] a organização social se assentou cada vez mais sobre papéis sociais diferenciados para homens e mulheres. Assim, a subversão destes papéis se constituía numa ameaça contra a própria ordem, devendo ser combatida e eliminada”.

Nesta configuração de sociedade temos, então, não apenas a necessidade de manter uma mulher submissa e recatada, mas também o homem forte, viril e dominador. E certamente, esta estruturação de papéis sociais não considerou a possibilidade de um espaço

para os homossexuais, quiçá para a travestilidade, por colocarem em xeque a essência dessa divisão.

Temos, nessa configuração machista, o preconceito, a discriminação, como elementos relacionais que não deixam de ser entendidos como expressões de medo e insegurança diante da ameaça que novas identidades sexuais representam, por questionarem os valores e normas que legitimam a ordem de dominação e exploração do próprio modelo capitalista.

O machismo corresponde àquelas características e comportamentos que determinados grupos e pessoas consideram próprios do homem; é uma forma particular de atuar nas relações interpessoais tipificada segundo o sujeito masculino e que, em algumas modalidades mais moderadas, é entendida como uma caracterização dos traços naturais do homem. Neste prisma, a consideração da travestilidade para nosso sujeito da pesquisa entra em completo conflito com este fenômeno social:

[...] e as pessoas tem isso, eu acredito que se há uma preocupação com o que as outras pessoas vão achar, se você é gay e parece com homem, quer dizer, não vai incomodar tanto né?! Do que uma figura andrógena, uma figura ambígua, né?! É como se fosse (...), é (...), menos merecedor de respeito (ANEXO D).

Essa pretensão psicologista é assumida pela própria síndrome machista e aparece, com maior ou menor intensidade, em algumas caracterologias sexuais que buscam tipificar os traços naturais do homem e da mulher. Ao contrário, objetivamos compreender estes traços comportamentais vinculados à ação das pessoas com as estruturas sociais, e não com os determinismos fixados pela diferenciação cromossômica. Essa vinculação às estruturas sociais nos permite compreender o machismo à luz tanto das relações primárias, quanto das relações funcionais e estruturais.

No que tange às relações primárias, encontramos principalmente na Psicanálise uma alusão a este tipo de referência social, quando assinala um tipo de relação caracterizado pelo afastamento ou ausência do pai que, em complemento com a idealização da figura materna, leva a uma má resolução do Complexo de Édipo, ou seja, o desenvolvimento da personalidade não acontece de forma harmoniosa. Neste prisma, o machismo é “[...] el intento prolongado del hijo por lograr una identificación con la figura paterna y así recuperar en su totalidad la fuente del amor maternal [...]” (MARTÍN-BARÓ, 2005a, p. 73)¹².

¹² “[...] o intento prolongado do filho para alcançar uma identificação com a figura paterna, e assim, recuperar em sua totalidade a fonte do amor maternal [...]” (MARTÍN-BARÓ, 2005a, p. 73).

Perante as relações funcionais, alguns autores consideram o machismo como um conjunto de características comportamentais tipificadas que se exigem ao homem como parte de seu papel em determinados ambientes. É, portanto, uma consequência do papel atribuído ao homem no interior do ordenamento social em que, na maioria das sociedades, lhe cabe a função de manter a economia externa familiar (o sustento do grupo familiar com o seu trabalho) enquanto que a mulher é responsável pela manutenção do próprio sistema (criação e educação dos filhos).

Porém, para além da compreensão do machismo, o enfoque nas relações funcionais refere os comportamentos sexuais a estas relações: “[...] si el hombre es macho o andrógino es porque así se lo exige la tarea que desempeña al interior de su grupo social” (MARTÍN-BARÓ, 2005a, p.75)¹³, e no caso do machismo, o papel masculino, o papel de ser simplesmente homem.

Por fim, temos nas relações estruturais algumas investigações de movimentos sociais que apontam a validação da diferenciação social como mecanismo de discriminação no sistema social capitalista, como apontado acima. Aqui, o machismo é entendido como uma ideologia que encobre, pelo viés dos determinismos biológicos, o que são simples necessidades da classe social dominante. Gissi (*apud* MARTÍN-BARÓ, 2005a) aponta ainda que no proletariado, o machismo pode cumprir até uma função compensatória, uma vez que os homens oprimidos compensam cotidianamente seu sofrimento social sentindo-se e impondo-se como figuras de respeito e poder dentro de seus lares.

Consideramos que estas três esferas de análise, não excludentes entre si, expressam distintos níveis do processo social. O machismo representa, por meio da definição social dos valores que caracterizam o indivíduo viril, uma forma concreta como os interesses da classe dominante canalizam seu domínio social e o justificam como inerentes à natureza humana. À educação, e principalmente à escola, caberá não apenas a transmissão desses valores, senão sua concreção na organização social. Porém, nosso sujeito de pesquisa apresenta esta contrariedade: por mais que seu processo de escolarização tenha sido perpassado a todo instante pelas configurações machistas da organização social, mesmo assim Cláudia continuou seus estudos até a completude do ensino superior. O que ora era apresentado como mecanismo discriminatório e de sofrimento, ganha outros sentidos em sua consciência, ao ponto de que a atividade de estudo torna-se o elemento principal através do qual a entrevistada organiza seus processos psíquicos. Vejamos pormenorizadamente esta relação.

¹³ “Se o homem é macho ou andrógino é porque assim lhe exige a tarefa que desempenha no interior do seu grupo social” (MARTÍN-BARÓ, 2005a, p. 75).

1.2 A ATIVIDADE DE ESTUDO COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA CONSCIÊNCIA

Retomamos a idéia do nosso sujeito de pesquisa apresentada pela análise gráfica do discurso, para desenvolvermos as explicações sobre a categoria atividade de estudo como elemento estruturante da consciência de Cláudia:

Estudei [para] entender mesmo [a] diferença [da] escola [e da] família [com a] criança.

Temos aqui apresentado a principal atividade de Cláudia: os estudos. Durante anos, a entrevistada tem se dedicado ao aprendizado, tanto na educação formal quanto na educação informal, visando conhecer as construções sociais acerca de sua travestilidade, e conseqüentemente, compreender seu próprio processo identitário, em específico sua identidade sexual. E isto é compreensível uma vez que o aprendizado é entendido como aspecto essencial para que as Funções Psicológicas Superiores se desenvolvam, ou seja, é o processo responsável por prover o movimento dialético do desenvolvimento do psiquismo humano, e que na relação com a educação formal é objetivado, principalmente, nos incrementos disponíveis no ensino superior.

A idéia apresentada acima se assenta em princípios segundo os quais os homens se realizam por intermédio da história que constroem, desenvolvendo-se a partir de condições biológicas e sociais. Essas condições representam as bases a partir das quais, ao longo de uma histórica evolução, desenvolve-se, por meio da atividade, o psiquismo humano. A atividade humana, que por sua natureza é consciente, determina nas diversas formas de sua manifestação a formação de capacidades, motivos, finalidades, sentidos, sentimentos, ou seja, a atividade engendra um conjunto de processos pelos quais o indivíduo adquire existência psicológica, e que se tornou expressa na idéia do nosso sujeito entrevistado. O estudo desses processos psíquicos nos leva necessariamente ao plano da pessoa, do homem como indivíduo social real, que faz, pensa e sente.

Daí podemos conjecturar as relações entre o motivo da atividade de Cláudia, e seus sentidos frente esta atividade. Através da análise gráfica, cotejamos em sua idéia a frase: “Estudei [para] entender mesmo [a] diferença [da] escola [e da] família [com a] criança”. Este enunciado representa o motivo de sua atividade, o qual não é consciente para entrevistada,

uma vez que ela, mesmo depois de realizada a atividade, não consegue construir o sentido para tal.

Isso porque na atividade humana, a relação entre o motivo e o objeto da atividade não é imediata, o que demanda outra estrutura de atividade, mais complexa, como também mais complexa será a estrutura psicológica que possibilita essa atividade. O que fornece sentido à atividade individual, ou seja, o que conecta sua ação com o motivo dessa ação são as relações sociais existentes entre Cláudia e o grupo social, em outras palavras, o conjunto da atividade social. Apenas como parte desse conjunto é que a ação individual irá adquirir um sentido racional. E por esse motivo, não temos a conexão entre o motivo e a atividade de estudo da entrevistada, conexão esta dada apenas pelas relações com o grupo social, ou seja, o grupo social de Cláudia, frente sua travestilidade, reproduz os elementos de discriminação social e não lhe fornece subsídios para fazer a seguinte relação: estudei para entender as formas como a escola e a família tem trabalhado com a travestilidade, mas já que esta configuração de sexualidade não é plausível para o grupo em que estou, este mesmo grupo não atribui significado a minha ação, e conseqüentemente, eu não atribuo sentido à mesma, afinal:

Hoje eu penso meio que com um ressentimento dessa minha vida acadêmica. Eu cheguei num ponto, até muito recente, que, eu fico me perguntando que, é, eu não sei se ler, se estudar, se foi tão proveitoso assim [...] eu fiquei muito mais exigente, né?!, e (...) quer dizer, hoje eu sei de determinadas coisas, é, mas eu, eu fico, ainda confusa de que, eu não sei exatamente do que me adianta sabe tanta coisa, sabe? (ANEXO D).

Temos, então, na esfera subjetiva de Cláudia, o processo de apropriação da cultura. Sobre a apropriação, Leontiev (2004, pág. 168) aponta algumas características essenciais: o caráter ativo, isto é, o indivíduo precisa realizar uma atividade que “reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto”.

Segundo Duarte (2004, pág. 50),

A atividade a ser reproduzida, em seus traços essenciais, pelo indivíduo que se apropria de um produto da história humana é, no mais das vezes, a atividade de utilização desse objeto mas, em certos casos, pode ser necessária também a reprodução da atividade de produção do objeto.

Por meio do processo de apropriação, são reproduzidas no indivíduo “as aptidões e funções humanas historicamente formadas” (LEONTIEV, 2004, pág. 169), ou seja, a apropriação da cultura é o elemento mediador entre o processo histórico de formação da

humanidade e a formação de cada indivíduo como um ser humano. Temos, assim, a possibilidade dada, frente à sexualidade, de desenvolvimento de uma identidade sexual condizente com o processo de estruturação cultural da própria sexualidade no grupo social.

A atividade humana, por ser desde seus primórdios sempre uma atividade que envolve relações objetivas entre o indivíduo e o restante da coletividade da qual ele é parte, engendra ainda a linguagem como elemento fundamental de comunicação humana. A linguagem, por sua vez, possibilita que as atividades humanas concretizem-se e possam adquirir uma existência objetiva no mundo real. A este processo Leontiev (2004) chama de Objetivação.

O processo de objetivação é, portanto, o processo por meio do qual a atividade física ou mental dos seres humanos se transfere para os produtos dessa atividade, ou seja, o que antes era próprio das faculdades humanas é corporificado em produto pela atividade, o qual passa a ter uma função específica no interior da prática social (DUARTE, 2004).

Logo, a relação entre indivíduos e a história social é mediatizada pela apropriação dos fenômenos culturais resultantes da prática social, mediação essa proporcionada pelo processo de objetivação, uma vez que não há apropriação da cultura sem que tenha ocorrido a objetivação do ser humano nos produtos culturais de sua atividade social. A objetivação é, portanto, o processo de produção e reprodução da vida em sociedade, da cultura humana. O produto enquanto objeto cultural, seja material (por exemplo, um utensílio doméstico) ou não material (uma palavra), passa a ter uma função específica no interior da prática social, um significado socialmente estabelecido.

A sexualidade pode ser entendida, então, como um produto cultural, apropriado por Cláudia através dos mecanismos de educação, e objetivado nas relações sociais. Tanto que ela busca, no processo de objetivação, as afirmações de uma feminilidade travesti. Por mais que o desenvolvimento da humanidade tem colocado o homem como representante de uma sexualidade biológica, pautada sobre um corpo estrutural, este desenvolve outras possibilidades de apropriação dos elementos culturais e objetivação desta sexualidade, seja apenas na forma de desejo, ou também na modificação da própria base biológica. Tanto que nossa entrevistada tem, em sua idéia central, a noção de que “[Para] revidar [um] pouco, assumo [o] trabalho [com] certa disciplina, [e] lembro [que] vivo [como] menina”, isto é, por mais que tenha uma base biológica masculina, ela vive como (e portanto é) uma menina.

Isto porque a atividade humana está englobada em uma historicidade e, como consequência, temos a acumulação da experiência histórica nessa atividade objetivada. Por essa premissa podemos compreender que os produtos culturais, resultantes do processo de

objetivação, são sempre sínteses da atividade humana, e que ao se apropriar de um determinado produto cultural, o indivíduo estará sempre se relacionando com a história social. A sexualidade como produto cultural, síntese de atividades sociais humanas, resultante da forma como tais sujeitos de história têm representado sua estrutura sexual (biológica e cultural), e neste processo a travestilidade é uma síntese, não se focando exclusivamente nas referências masculinas nem femininas: é algo novo. E podemos conjecturar que este elemento novo é o que Cláudia expressa em sua idéia “[as] pessoas acham [que] nós ficamos [como os] outros”. Ou seja: as pessoas acham que nós (travestis) ficamos como os outros (mulheres). Porém, não é este o fundamento constituído, já que a travestilidade representa a síntese, o novo.

O processo de apropriação, por ser sempre mediatizado pelas relações sociais, é, portanto, um procedimento de difusão da experiência social, ou ainda, um processo educativo (LEONTIEV, 2004, pág. 172), que dispõe, para as futuras gerações, as potencialidades e possibilidades de estruturação sexual resguardadas pelo próprio grupo de origem.

Duarte (2004, pág. 51) aponta que “a formação do indivíduo é sempre um processo educativo, podendo este ser direto ou indireto, intencional ou não-intencional, realizado por meio de atividades práticas ou de explicações orais, etc.”. A formação individual se da, então, por meio da relação entre objetivação e apropriação: Cláudia forma-se, apropriando-se dos produtos da história social e objetivando-se no interior dessa história, no interior das relações concretas com outros indivíduos e instituições mediadoras entre ela e o mundo objetivo (mundo da atividade humana objetivada).

Na peculiaridade da educação escolar, esse processo educativo é direto e intencional (SAVIANI, 2003), através do qual indivíduo é direcionado a se apropriar das formas desenvolvidas historicamente pela humanidade (DUARTE, 1993, 1996, 2003), e que conduzem ao desenvolvimento do psiquismo, da consciência individual.

E a primeira coisa que precisamos notar, quando buscamos compreender a questão do desenvolvimento do psiquismo de Cláudia, é a modificação do lugar que ela ocupa nas relações sociais. Porém, esse lugar, por si só, não determina o seu desenvolvimento, uma vez que ele caracteriza simplesmente o nível atingido em um momento determinado.

O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo do nosso sujeito de pesquisa é a sua própria vida, o desenvolvimento dos seus processos reais, ou melhor, o desenvolvimento da atividade, tanto exterior quanto interior, a qual, por sua vez, depende do seu contexto de vivência. Devemos, então, partir da análise do desenvolvimento da sua atividade tal como ela se organiza nas condições concretas da sua vida. Apenas partindo deste

prisma, da análise do conteúdo da atividade que se desenvolve no próprio sujeito, que poderemos apreender o principal papel da educação que age precisamente sobre a atividade deste, sobre suas relações com a realidade e determina também o seu psiquismo, a sua consciência.

Compreendemos então que o desenvolvimento dos fenômenos psíquicos de Cláudia deve ser considerado na historicidade, mantendo uma relação essencial de dependência com a vida e a atividade social individual. E por tal fator temos que a forma principal de interação deste sujeito com a realidade objetiva é caracterizado pela atividade principal¹⁴ de estudo, fator este encontrado tanto nas informações obtidas na análise gráfica do discurso: “Estudei [para] entender mesmo [a] diferença [da] escola [e da] família [com a] criança”, quanto nos subsídios colhidos na entrevista:

[...] eu gostava de estudar, eu adorava ler, tinha afinidade eu aprendi a ler acho que com uns 4 pra 5 ano de idade eu já aprendi a ler então eu já lia muita coisa quando eu entrei na escola e, por muito tempo na minha vida foi assim foi lendo, lendo lendo lendo (ANEXO D).

Nossa entrevistada, pelo desenvolvimento de suas atividades nas condições concretas da vida, se adapta à natureza, modifica-a e cria novos meios de produção para suprir suas necessidades. Através dessa atividade principal Cláudia se relaciona com o mundo e, em cada momento específico, formam-se nela necessidades peculiares em termos psíquicos. Leontiev (1987) afirma que o desenvolvimento dessa atividade principal condiciona as transformações mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade.

Porém, a atividade não é constituída a partir de tipos separados de atividades. No desenvolvimento psíquico, algumas atividades são principais em certo estágio, e são de maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, enquanto que outras são de menor importância. Consideramos então a necessidade de relacionar o desenvolvimento psicológico à atividade principal, e não à atividade em geral.

Temos então um panorama teórico que nos possibilita compreender a maneira como Cláudia tem desenvolvido seu psiquismo, sua consciência, através do refinamento das suas funções psicológicas superiores. E isto tem acontecido a partir da atividade principal de estudo. Seja no grupo familiar ou ainda na instituição escolar, a entrevistada se depara com

¹⁴ A expressão original em russo é ‘veduschaya deyatelnost’. Em espanhol esse conceito é traduzido como ‘actividad rectora’. As edições em português de textos de Leontiev têm adotado ora a expressão ‘atividade principal’, ora a expressão ‘atividade dominante’; optamos por utilizar neste texto a primeira expressão.

todo o mecanismo disponibilizado pela educação para o desenvolvimento, mas também com as reproduções ideológicas e discriminatórias referentes à sexualidade. Assim, suas construções individuais, dadas pela apropriação e interiorização, sempre guardarão tênue relação com seu corpo biológico, com a forma como seu grupo social concebe posteriores identificações com este corpo, com o próprio sujeito, e, também, a maneira como ela, enquanto ser ativo, se identifica (ou não) com este referencial.

Porém, aqui consideramos em Cláudia a atividade de estudo como elemento que governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos de sua personalidade. E tais mudanças estão circunscritas ao que Leontiev (2006a) pontua como os estágios de desenvolvimento, em que cada estágio é caracterizado por uma relação entre o sujeito e a realidade principal naquele estágio, e por um tipo preciso e dominante de atividade. Assim, embora seja possível considerar uma certa periodização no desenvolvimento da *psique* da entrevistada, os conteúdos desses estágios não são independentes das condições concretas nas quais o desenvolvimento se procede. Ao contrário, os conteúdos dependem sumariamente das suas condições de vida:

[...] Embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais (LEONTIEV, 2006a, p. 66).

O estudo serve, então, como elemento intermédio de todo o sistema relacional de Cláudia com a realidade social circundante (família, amigos, professores, etc.), que a coloca frente às construções sociais, e à necessidade de desenvolvimento subjetivo/individual. A atividade de estudo possibilita a apropriação de novos conhecimentos, objetivo fundamental do ensino, que nossa entrevistada vivencia desde sua entrada na escola até a finalização do curso superior.

Porém, observado todo o processo de educação formal, Cláudia afirma que é a partir de sua entrada na escola, ou seja, uma etapa posterior a pré-escolar no estágio do desenvolvimento, que inicia o questionamento sobre a construção de sua sexualidade, mas especificamente sobre uma identidade sexual:

[...] eu lembro que eu fui ter o meu primeiro senso de pertencimento, de fala eu sou isso, eu não sou aquilo, quando eu assisti uma entrevista da Roberta

Close na televisão, isso eu devia ter uns (...) 8, 9 anos de idade, era bem nova quando eu vi uma primeira entrevista dela, é (...), eu acho que ela nem era operada ainda na época, mas ela (...), assim, foi a primeira pessoa pública que eu escutei falando sobre o assunto, dizendo o que era, é (...), até tendo esse entendimento que era uma coisa diferente da homossexualidade, então assim, foi a primeira vez que eu tive esse senso de: Nossa, então, eu não sou gay né?! Eu sou outra coisa né?! (ANEXO D).

Isso porque, conforme Leontiev (2004) aponta, o lugar que a criança antes ocupava com relação ao adulto passa a ser diferenciado na escola. É neste espaço institucional de educação formal que ela cumpre, pela primeira vez, tarefas e deveres, o que lhe proporciona, conseqüentemente, a sensação de estar realizando atividades legitimamente importantes.

O papel da escola, do ensino escolar, nesse estágio de desenvolvimento é, portanto, inserir o aluno na atividade de estudo, objetivando que este se aproprie dos conhecimentos científicos socialmente elaborados. Sobre esta base surgem as capacidades de reflexão, de análise, desenvolvendo o pensamento e, conseqüentemente, a consciência, e que leva inicialmente nossa entrevistada às primeiras indagações sobre seu processo identitário.

A educação dada neste espaço permite o refinamento de alguns processos psicológicos, e coloca o sujeito em contato com as estruturas da sociedade; por sua atividade estar imersa no contexto social, conseqüentemente, o entendimento sobre a realidade objetiva e sua realidade subjetiva é questionado/construído. Tal mecanismo é mediado pela educação escolar, findando na necessidade de re-organização dos conteúdos conscientes e no (re) posicionamento frente aos aspectos sociais e culturais. É a partir desta fase de desenvolvimento que a identidade de Cláudia passa a ser pressuposta com maior ênfase, e que nossa entrevistada tem o posicionamento de sua identidade dada na contradição entre o seu corpo biológico e suas construções psicológicas.

Todavia, apenas posteriormente Cláudia consegue iniciar a re-posição deste processo identitário com maior criticidade, altercando com as construções sociais e históricas:

[...] mas eu acho assim, que com 14 anos foi que eu criei uma certa autonomia, autonomia de dizer eu não quero isso, eu não vou fazer isso, e vai ser assim, vai ser assado, e queiram ou não queiram, gostem ou não gostem, então assim foi quando eu consegui esse espaço, essa (...),essa (...), essa autonomia de poder importa a minha vontade, que antes né?! Não tinha [...] foi quando eu consegui me impor pras outras pessoas né?! Foi quando eu comecei a usar (...), tirar a sobrancelha, deixei o cabelo crescer e, é, foi quando eu comecei a assumir uma identidade realmente feminina, né?! Assumir o papel, mas eu já pensava (...), já problematizava essa questão da identidade já há alguns anos (ANEXO D).

Essa transição só foi possibilitada devido à modificação da posição que o jovem ocupa na relação com o adulto, juntamente com suas forças físicas, seus conhecimentos e

capacidades, o que o coloca (dependendo da situação) em paridade com os adultos (ELKONIN, 1987). Nesta fase da adolescência nossa entrevistada busca, agora, uma forma de posicionamento pessoal frente questões de sua realidade e da realidade do grupo a que pertence.

Essa maior ênfase nas questões das relações sociais é mediatizada pelas normas morais, éticas, ou seja, pelas regras de grupo que Cláudia vai descobrindo. Aqui, a atividade de estudo ainda continua sendo considerada importante, uma vez que (nessa fase) chega ao domínio da estrutura geral da atividade de estudo, desenvolvendo seu caráter voluntário, sua consciência das particularidades individuais de trabalho, “e a utilização desta atividade como meio para organizar as interações sociais com os companheiros de estudo” (FACCI, 2004, p. 71).

Tal mudança no desenvolvimento ocasiona em nosso sujeito a reorganização dos processos psicológicos, possibilitando o avanço no desenvolvimento intelectual, principalmente no processo de pensamento, em que o pensamento concreto, vinculado eminentemente à realidade objetiva, se converte, através dos conceitos, em um pensamento abstrato. Na medida em que Cláudia avança no desenvolvimento do pensamento abstrato, mais a concreticidade se torna apenas elemento basal; seu pensamento transforma-se em convicção interna, em seus desejos, em orientação de seus interesses, propósitos e conduta.

A princípio, temos nas informações da entrevista a seguinte fala: “[...] e que eu sentia que as implicações que me incomodavam não tavam no campo da sexualidade, que era mais uma coisa de senso de pertencimento mesmo [...]” (ANEXO D), que posteriormente, pela evolução do processo de pensamento, finaliza-se em: “já problematizava essa questão da identidade já há alguns anos” (ANEXO D). A conceituação evidencia o processo analítico que leva Cláudia a indagar sobre sua identidade, desde as construções mais concretas, até as mais abstratas sobre a sexualidade, o que é possibilitado apenas através das relações sociais, da comunicação social.

O processo de desenvolvimento da identidade, e em específico da identidade sexual do nosso sujeito, é permeado pelas comunicações sociais, sob as quais ela configura suas visões gerais sobre o mundo, sobre seus relacionamentos interpessoais, seu futuro, e estrutura sentidos em sua vida.

Com o avanço na escolarização, e também no desenvolvimento psicológico, Cláudia organiza sua atividade principal de estudo, passando a utilizá-la como meio para orientação e preparação profissional, resguardada justamente no momento da passagem do ensino superior para a pós-graduação, na opção ulterior pelo curso de mestrado. Davidov e Márkova (1987)

consideram que nesta fase de escolarização avançada ocorre o domínio dos meios de atividade de estudo autônomo, propiciados por uma atividade cognoscitiva e investigadora criativa.

Porém, é também nesta fase que nosso sujeito de pesquisa se depara com a contradição eminente em relação às possibilidades profissionais:

[...] eu fiquei muito mais exigente, né?! E (,,), quer dizer, hoje eu sei de determinadas coisas, é (...), mas eu, eu fico ainda confusa de que (...), eu não sei exatamente do que me adianta sabe tanta coisa, sabe? [...] e me incomoda, e pra mim tudo incomoda, tudo é motivo de, de, pensa, refleti, na na na, e as vezes eu falo: ai meu deus, porque eu não consigo só, sabe, aproveita? releva determinadas coisas? (ANEXO D).

Uma vez que a travestilidade não é uma tipologia sexual considerada ideal em nossa sociedade, Cláudia apresenta as dificuldades que o avanço na escolarização possa ter lhe trazido. Isto porque a escolarização e a atividade principal de estudo, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua consciência, lhe permitem o entendimento histórico da sociedade e da própria sexualidade. Frente uma sociedade que lhe nega, sequer, a possibilidade de desenvolvimento de um estágio no período de graduação, Cláudia chega a apontar:

É (...), porque hoje em dia eu fico me perguntando até que ponto o conhecimento realmente é libertador, sabe, eu não sei até que ponto ele liberta ou ele te, limita, né?! Porque realmente assim, você saber de determinadas coisas não tem utilidade né?! Quer dizer, essas coisas só vão te incomoda, te incomoda, te incomoda e não existe realmente o que se faz contra isso, né?! Porque é um sistema que já tá tudo colocado, quer dizer, como que você luta contra tudo? (ANEXO D).

Percebemos que no decorrer de seu desenvolvimento, o sujeito passa a compreender a posição que ocupa nas relações humanas que o circundava (em um determinado momento) já não corresponde mais às suas potencialidades, e então avigora-se para modificar a situação. Ela torna-se consciente das relações sociais estabelecidas, e conseqüentemente ocorre uma mudança na motivação de suas atividades, nascem novos motivos, conduzindo-a a uma reinterpretação de suas ações anteriores.

Contudo, por mais que uma atividade principal seja dominante em certo período, nos períodos decorrentes ela não deixa de existir. Tanto que em nossas construções analíticas, temos na idéia de Cláudia: “[Para] revidar [um] pouco, assumo [o] trabalho [com] certa disciplina, [e] lembro [que] vivo [como] menina”. Compreendemos que o conhecimento que o sujeito forma dos fenômenos da realidade ocorre em conexão com sua atividade: através das relações sociais, e em união com o ensino escolarizado, ela conhece as limitações impostas pelos grupos sociais frente sua sexualidade, porém, mantém a atividade de estudo como

trabalho social, através do qual estrutura sentidos, adquire domínio da cultura, o que, por mais que não permita a aplicabilidade deste conhecimento nas esferas sociais, permite a ela a existência como menina dentro do universo escolar.

Em cada estágio de seu desenvolvimento ela é limitada pelo círculo de suas atividades, o qual, por sua vez, depende da relação com sua atividade principal, que é precisamente porque esta atividade também caracteriza esse estágio como um todo. Afirmar isso exige que consideremos que se trata de uma questão de conhecimento, isto é, de qual é o sentido pessoal que um fenômeno tem para o sujeito, e não de seu conhecimento do fenômeno.

Leontiev (2006a, p. 73) escreve que:

(...) uma descrição verdadeiramente significativa do desenvolvimento psicológico da criança não pode, por isso, ser abstraída do desenvolvimento de sua atitude presente em face do mundo e do conteúdo de suas relações. Sem a análise dessas relações e atitudes é impossível compreender os traços da consciência da criança.

Deste modo, quando tratamos da atividade principal e do seu significado para o desenvolvimento em determinado período, não estamos afirmando que não exista nenhum desenvolvimento em outras direções. Pelo contrário, consideramos que as atividades são variadas, e “[...] su apariencia y la conversión de la actividad principal no logran eliminar la previamente existente, sino que sólo cambian su lugar en la relación del niño sistema general con la realidad, que se hacen más ricos” (ELKONIN, 1987, pág. 122)¹⁵.

Podemos ainda visualizar na entrevista de Cláudia que a mudança dos estágios de desenvolvimento não acontece de forma pacífica, uma vez que a transição de uma etapa de desenvolvimento para outra é caracterizada por crises, que apontam o fim de uma etapa anterior e começo da etapa seguinte.

O desenvolvimento progressivo da personalidade, a ininterrupta criação do novo permite conjecturarmos que a entrevistada perde, portanto, os interesses que todavia orientavam sua atividade, que ocupavam a maior parte do seu tempo e atenção. Essa modificação em sua atividade principal advém de um momento de crise, que conduz ao sentimento de vazio em suas relações externas, assim como sua vida interior.

A princípio, notamos na entrevista o momento de primeira crise de Cláudia, a crise dos sete anos, primeira a ser detectada e descrita nos estudos científicos, sendo a transição

¹⁵ “[...] seu surgimento e conversão em atividade principal não eliminam as existentes anteriormente, senão que só mudam seu lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade, as quais se tornam mais ricas” (ELKONIN, 1987, p. 122).

entre o período pré-escolar e o da puberdade. Ela passa à atividade escolar, e se defronta com as construções sociais e o poder da sociedade e que, posteriormente, terá aos oito anos seu primeiro senso de pertencimento elucidado pela entrevista de uma atriz na televisão.

Em seguida, a crise dos treze anos, estudada por Vygotsky (1996) como a fase negativa da idade de maturação sexual, e que em nosso sujeito de estudo, representa o momento em que assume uma identidade sexual travesti frente à sociedade:

[...] eu assumi a minha identidade frente as outras pessoas nos meus 14 anos de idade [...] mas eu acho assim, que com 14 anos foi que eu criei uma certa autonomia, autonomia de dizer eu não quero isso, eu não vou fazer isso, e vai ser assim, vai ser assado, e queiram ou não queiram, gostem ou não gostem, então assim foi quando eu consegui esse espaço, essa (...),essa (...), essa autonomia de poder importa a minha vontade, que antes né?!, não tinha (ANEXO D).

Vygotsky (1996) aponta que todos os autores que escrevem sobre estes períodos especiais assinalam, em primeiro lugar, que o desenvolvimento neles, diferentemente dos períodos estáveis, é mais destrutivo que criador. Os momentos de crise produzem rupturas, mudanças bruscas na personalidade, que surgem como uma resposta à privação de algumas necessidades essenciais ao sujeito. “(...) Pasan a primer plano los procesos de extinción y repliegue, descomposición y desintegración de todo lo que se ha formado en la etapa anterior y caracterizaba al niño de dicha edad. El niño más bien pierde lo conseguido antes de que adquiere algo nuevo” (VYGOTSKY, 1996, p. 257)¹⁶.

Temos, portanto, um quadro lógico, regulado por determinadas leis. Os períodos de crises configuram os pontos críticos, de virada no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento de Cláudia é um processo dialético, onde “[...] el paso de un estadio a otro no se realiza por via evolutiva, sino revolucionaria” (VYGOTSKY, 1996, p. 258)¹⁷.

Reafirmamos que nosso sujeito de pesquisa está em um momento de crise no desenvolvimento. Precisamos lembrar que as crises originam-se da contradição entre o modo de vida do indivíduo e suas possibilidades que já superaram essa vivência, apontando assim a necessidade interna de mudanças de estágios, da passagem de um estágio a outro. É por isso que Leontiev (2004) afirma que a atividade se reorganiza, ou seja, em Cláudia as necessidades internas e externas conduzem à mudança de interesses, a formação de novas atividades

¹⁶ “[...] Passam ao primeiro plano os processos de extinção e retirada, decomposição e desintegração de tudo que se havia formado na etapa anterior e caracterizada a criança de dita idade. A criança perde o que já tinha conseguido antes de adquirir algo novo” (VYGOTSKY, 1996, p. 257).

¹⁷ “[...] a troca de um estado a outro não se realiza por via evolutiva, senão revolucionária” (VYGOTSKY, 1996, p. 258).

principais, dominantes, num processo dialético entre novas e velhas habilidades, capacidades, aspirações e formações psíquicas, o que conduz à mudança de seus interesses:

[...] É, acabei fazendo na história, por interesse de uma professora que orienta no mestrado, mas ela é socióloga, né?! Ela, ela teve interesse na minha pesquisa, mas, o programa em história é um programa extremamente conservador, os professores são conservadores e, a disciplina histórica ela é muito conservadora, então assim, é, na hora de pensa a teoria, na hora de pensa o método, na hora de pensa a minha pesquisa, é, a história ela é um pouco, ela é meio que limitadora praquilo que eu pesquiso, ela limita bastante o meu campo de trabalho, a história, então eu não sei se continuarei, acredito que provavelmente não, né?! (ANEXO D).

Podemos aqui conjecturar que a educação simplesmente como atividade principal esta começando a ser insuficiente para Cláudia. E para tanto, cotejamos as informações obtidas na análise gráfica do discurso, principalmente na idéia: “Cheguei [ao] primeiro contato [com a] História, [a] ponto [de] imaginar [o] poder [da] sociedade”. Percebemos assim que a entrevistada passa a não querer apenas explicações sobre ela: deseja explicações sobre a sociedade, sobre o poder que o contexto social tem. E, por isso, busca na história os mecanismos para suprir este entendimento. Entretanto, permanece na contradição: questiona a educação, mas é na própria educação que busca respostas para a objetividade e, conseqüentemente, sua subjetividade.

Essa gama de informações permite compreendermos como nosso sujeito reagiu a determinadas influências do ensino, e ademais, como a educação e o próprio ensino tem sido organizados em nossa sociedade. Leontiev (1978) pondera que as próprias crises em cada etapa do desenvolvimento podem ser superadas, ou até deixar de existirem, caso o processo educativo seja racionalmente conduzido, direcionando-o no sentido de considerar as estruturas mentais que estão sendo elaboradas no momento de transição entre um estágio e outro.

Para Kostiuk (1991, p. 20), aprendizagem e educação tem uma relação tênue, e conduzir o desenvolvimento por meio da educação “(...) significa organizar esta interação, dirigir a atividade por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade, desenvolver concepções sociais, convicções e normas de comportamento moral”.

Não devemos visualizar este pensamento apenas voltado à Cláudia como estudante, mas sim como uma característica mais global que a abarque em interação com outros e com os professores, em atividades de instrução socialmente organizadas. Assim, à educação é atribuído um papel fundamental: conceber a aprendizagem como um processo de construção de sentidos, e não apenas como um processo de recepção passiva de conteúdos.

Temos a educação como lócus para reprodução social através da construção, desenvolvimento e transmissão do conhecimento, e a entrevistada nesse processo deveria aprender a transformar uma capacidade ‘em si’ em uma capacidade ‘para si’, tendo na presença do outro social o aspecto mediativo essencial no processo de desenvolvimento cultural. Nas palavras de Vygotsky (1989, p. 56), “[...] we become ourselves through others”¹⁸. Ou, na idéia dela, “Sinto também [que] gosto realmente [do] corpo, [da] hora [em que o] nome existe [no] papel”. O nome existir no papel é o reconhecimento social dela como ser humano, Cláudia, momento este que representa a conquista pela síntese do movimento dialético: existo no grupo social.

Essa passagem transformadora em Cláudia da dimensão biológica (em todas suas esferas) para a dimensão cultural sintetiza o processo de construção de sua subjetividade, no qual os significados compartilhados socialmente são interiorizados pelo sujeito, o que o transforma em “um ser cultural” (SIRGADO, 2000, p.47).

Sirgado (2000, p. 66) esclarece que:

O desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural. Fica claro que a significação é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica [...] é o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse outro, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural”.

Dessa forma, visualizamos em Cláudia, em suas relações com o meio, a necessidade da mediação de suas atividades dada pelos símbolos ou sinais (signos), que permitem que este sujeito, em suas atividades sobre a realidade, sobre os significados dados no plano social – intersíquico, assimile e interiorize particularmente em seu plano individual – intrapsíquico. Porém, conforme aponta Vygotsky (2001a), devemos considerar a complexidade desse fenômeno e compreender que o plano intrapsíquico não representa apenas uma cópia do exterior (social); os acontecimentos do plano das relações sociais tornam-se parte do indivíduo, e essa transposição é feita pela leitura dos significados que a palavra do outro social tem para o indivíduo particular.

Essa concepção permite uma compreensão da mente e dos seus processos e fenômenos complexos além dos limites postos pelas explicações estritamente físicas ou biológicas, uma vez que busca as origens do psiquismo nos processos externos, ou seja, na atividade social e histórica do homem. E é justamente na educação escolar, então, que

¹⁸ “[...] nos tornamos nós mesmos através dos outros” (VYGOTSKY, 1989b, p. 56).

encontramos os melhores cenários para que os sujeitos estabeleçam relações interpessoais que lhes propiciem a interiorização dos significados produzidos histórica e socialmente.

Para Cláudia, a educação formal propiciou tanto o defronte com essas produções históricas e sociais, quanto a interiorização e o avanço para além destas, quando opta por continuar seus estudos buscando na esfera social as explicações pertinentes a sua identidade sexual.

Cabe aqui esclarecermos que utilizaremos o termo interiorização para fazer referência ao processo em que o indivíduo, ao se apropriar da cultura, transforma-a, tornando-a algo para si. Esse esclarecimento é necessário uma vez que algumas traduções se referem a este processo como internalização; porém, corroboramos os escritos de Smolka (2000) quando diz que este termo parece indicar a existência de duas realidades distintas, a externa e a interna, sendo que a última seria apenas uma cópia, uma sobreposição da primeira. O processo trabalhado pelos autores da Psicologia Sócio-Histórica não está de acordo com essa conceituação, pois essa vertente teórica conjectura que a cultura passa por transformações e modificações (através da atividade individual) a fim de se tornar própria ao indivíduo, algo para ele. Consideramos então a preeminência do termo interiorização, mas que, porém, em citações conservaremos conforme a autoria original.

Assim, retomamos as informações coletadas na entrevista para compreender que Cláudia interioriza os elementos disponibilizados pela escola, e como esse processo guarda dependência com os sentidos atribuídos pelo sujeito em determinado momento, suas interiorizações se dão de diferentes modos em seu processo de escolarização: a princípio, aceitando a violência sujeitada: “[...] e eu sempre aceitei, mas assim, isso não era uma problemática pra mim, na minha cabeça era normal, quer dizer, era o tipo de relacionamento que me seria permitido seria assim, eu não pensava que seria diferente [...]” (ANEXO D), e posteriormente, buscando respostas que a levem ao entendimento desta violência social: “[...] eu não pensava que seria diferente, e, quando eu comecei a estudar [...] a entender determinadas coisas, entende determinadas construções, eu comecei a querer mais, né?!” (ANEXO D).

Isto porque conforme apontado por Vygotsky (1989, p. 56), “(...) all cultural development has three stages: development in itself, for others, and for oneself” (VYGOTSKY, 1989, p. 56)¹⁹. Frente às considerações da nossa entrevistada, o primeiro momento é constituído, então, pelo dado em si, pela realidade biológica ou natural do sujeito

¹⁹ “[...] todo desenvolvimento cultural tem três estágios: o desenvolvimento em si, para os outros e para si” (VYGOTSKY, 1989b, p. 56).

enquanto algo que está dado. É o que temos, nas construções sobre sexualidade, a partir da base corporal, dada pela espécie, e que é expressada por Cláudia quando diz: “[...] você nasceu lá com o pênis [...]” (ANEXO D).

Em um segundo momento, o que para Cláudia está dado em si adquire significação para os outros: “[...] então, a sua família, a sociedade, as pessoas, elas esperam que você (...), que você tenha determinados comportamentos reservados ao sexo masculino, né?!” (ANEXO D). É o momento em que o ser humano se distancia da realidade em si, a qual se desdobra nele na forma de representação (na consciência), expressada pela entrevistada na continuação do discurso.

Por fim, podemos visualizar o ápice deste processo de desenvolvimento cultural em Cláudia quando expressa que: “[...] eu não me encaixava nisso, eu não me enquadrava nessas expectativas, eu sentia que existiam essas cobranças, que esperavam de mim determinadas coisas, mas eu não dava conta de desempenhar esse papel, eu queria as outras coisas né?!” (ANEXO D). Este terceiro momento é aquele em que a significação atribuída pelos outros ao dado natural se torna significativo para si, ou seja, para o indivíduo particular.

Nesse processo, torna-se evidente que a significação é a mediação universal e que o detentor dessa significação é o outro (sujeito social representando a humanidade histórica). A significação produzida pela palavra do outro é apontada por Sirgado (2000) como uma importante consideração sobre o processo de conversão²⁰ das relações em funções do indivíduo e em formas da sua estrutura. O autor aponta que “(...) o objeto a ser internalizado é a significação das coisas, não as coisas em si mesmas. Portanto o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação” (SIRGADO, 2000, p. 66).

Compreendemos que o que Cláudia interioriza das relações sociais é a significação que o outro tem dela, significação esta que vem através desse mesmo outro. O outro se transforma, concomitantemente, em objeto e agente do processo de interiorização, ou seja, ele representa o que é interiorizado e atua como mediador no processo de interiorização. Nas palavras de Vygotsky (1989, p. 57), “I relate to myself as people related to me”²¹. Portanto, compreendemos que o modelo de desenvolvimento com base na interiorização formulado por Vygotsky coloca em intrínseca relação a formação da mente com os fatores sociais, culturais e históricos: é pelo outro que Cláudia constitui-se um ser social, com subjetividade. Porém, o

²⁰ O termo conversão é utilizado por Vygotsky para referir-se à transformação das relações sociais em funções psicológicas.

²¹ “eu me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo” (VYGOTSKY, 1989b, p. 57).

outro a trata como “[o] gay, bixinha, mulherzinha, viadinho, homossexual, [por] anos”. Compreendemos que este é o motivo principal que leva nossa entrevistada à continuidade de seus estudos, seja no ensino superior ou ainda na pós-graduação em história, uma vez que ela precisa de representações melhores do que as que recebe diariamente frente sua sexualidade. Ela precisa ter o olhar do outro que não seja preconceituoso, no qual ela realmente se reconheça. E possivelmente, seja este conteúdo que Cláudia busca dentro do universo escolar.

E na operação desta subjetividade, a entrevistada utiliza das operações com signos como principal elemento semiótico que permite os processos de interiorização. Podemos ponderar que essa consideração embasa a compreensão do motivo pelo qual a entrevistada se interessou pelo curso universitário de Letras: “[...] eu comecei vários cursos né?! Mas o que mais me interessou foi o de letras, especialmente porque eu gostava de ler?! [...] (ANEXO D). A opção por este curso recobre tanto às exigências de sua atividade principal (o estudo), quanto uma visualização da operação com signos como elemento de estruturação psíquica, o que a levaria às correspondências com o motivo de suas atividades.

Este entendimento nos remete então à identificação dos mecanismos pelos quais Cláudia estrutura a linguagem, partindo dos processos de comunicação externa (o discurso dos outros e com os outros), e estendendo-se para um nível intelectual interno, dando origem ao discurso interior. A princípio, no desenvolvimento do psiquismo do nosso sujeito de pesquisa a linguagem tornou exequível a atividade interpsíquica, avaliando e organizando a própria ação, ou operando também na resolução de situações problemas. Posteriormente, foi interiorizada (atividade intrapsíquica), desenvolvendo novas funções como a própria reorganização da atividade psíquica (VYGOTSKY, 2001a).

Cotejamos em nosso achado analítico que o processo de interiorização suscita a idéia de movimento ativo, de conversão, sendo na verdade processos criadores da consciência de Cláudia. Neste sentido, “algo externo é assimilado e transformado para se adequar aos propósitos do sujeito, num processo em que aprendizagem, transformação e mudança estão sempre mutuamente entrelaçadas, com vistas à produção do seu próprio futuro” (SCHROEDER, 2008, p. 63).

Em seu desenvolvimento psíquico, a entrevistada tem seu vetor voltado, então, ao aumento do domínio consciente e voluntário sobre si mesma, sobre a natureza e a cultura. E é nesse sentido que a escola atuou (e atua) para com o sujeito, possibilitando não só o acúmulo de informações, mas também o acesso às formas de conceituação próprias da ciência que participam na reestruturação das suas funções mentais, um processo que se origina na

intersubjetividade (dada nos contextos partilhados e regulados socialmente), e termina na intrasubjetividade, no controle sobre suas operações intelectuais.

Compreendemos que o ensino escolarizado orientou determinadas atividades com a participação dos professores, atribuindo a Cláudia abstrações mais formais e conceitos mais definidos do que os construídos espontaneamente, resultado dos significados culturais. Isto porque é apenas pelo processo de instrução que desenvolvemos uma atividade mental que propicie a tomada de consciência de determinados conceitos e operações do próprio pensamento.

Temos então a educação formal como foco central deste processo, delegando-a o papel de promover o deslocamento de Cláudia, imersa em suas situações cotidianas e percepções do senso comum, para um modo de pensar distinto desse pensamento cotidiano, referenciado pela ciência. Sobre este processo, Oliveira (2005) coloca que:

As disciplinas científicas trabalham com a construção de categorias formalizadas de organização de seus objetos e com processos deliberados de generalização, buscando leis e princípios universais, estruturados em sistemas teóricos com clara articulação interna. A predição e o controle são objetivos explícitos do empreendimento científico, o que envolve tanto a criação de instrumentos e artefatos e tecnologia, como a produção de conhecimento sem aplicabilidade imediata, visando descrever e explicar os fenômenos que constituem objetos de conhecimento para os seres humanos (OLIVEIRA, 2005, p. 72).

A escola é tida, então, como o local onde a entrevistada tem contato com um amplo e variado conjunto conceitual, organizado hierarquicamente nas diversas áreas do conhecimento. Esse conjunto de conhecimentos vislumbra a transformação e ampliação de suas relações subjetivas com a realidade, ou seja, tem por objeto transformar a forma e o conteúdo de seu pensamento.

Dessa forma, a educação formal se apresenta como um dos fatores relevantes que desencadeiam ainda o desenvolvimento intelectual de Cláudia, em uma transmissão criativa do conhecimento elaborado socialmente que tem levado nosso sujeito a um aperfeiçoamento de suas Funções Psicológicas Superiores. Isto porque os conteúdos ministrados dentro do ensino formal conduzem ao desenvolvimento conceitual através do incremento de muitas funções mentais como a abstração, a memória lógica, a atenção, ou seja, implicam consciência e pensamento reflexivo. Daí que esses processos encontraram, na adolescência de Cláudia, as condições ideais para a generalização teórica, ou seja, “um nível de pensamento adequado e necessário ao pensamento científico, já que, nesse nível, não se atém apenas ao

confronto e à comparação, mas vai ao uso dessas ações em um sistema investigativo, de análise múltipla” (DAVYDOV *apud* SFORNI, 2004, p. 57).

Nesse prisma, o efetivo aprendizado da entrevistada desde o ensino básico até o ensino superior e pós-graduação permitem a ela realizar escolhas e justificá-las, uma vez que se torna capaz de refletir sobre as regras e situações envolvidas, ou seja, os conceitos científicos, desenvolvidos dentro do universo escolar, levam-na à consciência e ao uso deliberado de suas próprias operações mentais. A princípio, utiliza apenas de conceitos espontâneos para se referenciar à realidade vivenciada, qual seja a violência pela qual passou quando ainda criança e adolescente. “[...] você realmente não sabe o que isso significa, você (...), você não (...), quer dizer, as pessoas vão te nomeando mas você não tem certeza do que você é [...]” (ANEXO D). Posteriormente, em decorrência de seu processo de escolarização, a entrevistada passa a utilizar de conceitos científicos para tratar sobre os quesitos sociais:

[...] Eu comecei a entender o que era o preconceito, porque as pessoas davam tanto valor pra essa questão da heteronormatividade, e porque que incomodava tanto né?!, porque o que eu era incomodava tanto as outras pessoas, eu tive isso quando eu comecei a ler. [...] (ANEXO D).

A formação de conceitos, disponibilizados pela educação formalizada, gera em Cláudia “o tipo novo e superior de pensamento (o pensamento em conceitos científicos), portanto, não se baseia em uma ligação fundamentalmente nova com o mundo dos objetos, mas em uma reconceitualização do conhecimento existente” (VEER; VALSINER, 1999, p. 303).

Todo o processo promove em Cláudia, então, alguns refinamentos das Funções Psicológicas Superiores, e conseqüentemente, o desenvolvimento do seu pensamento. Esse fato imbui à entrevistada de conceitos teóricos científicos que possibilitam a conscientização de seus próprios processos mentais, guardando a relação entre intersubjetividade e intrasubjetividade.

É pela atividade subjetiva frente à realidade objetiva que nosso sujeito constrói a possibilidade de compreender (quicá, ir além) a esfera ideológica, e se afirma como ser humano: pela re-organização da sua atividade principal mantém-se estudando, desenvolve sua consciência e estrutura sua identidade, uma identidade sexual travesti.

Agora, após compreendermos principalmente os aspectos subjetivos no desenvolvimento da consciência e da identidade sexual de Cláudia, cabe trabalharmos sobre os aspectos objetivos desta relação, buscando na esfera educativa, sobretudo nas instituições

sociais responsáveis por este processo, as principais construções do nosso sujeito de pesquisa. A família e a escola representam então, os grupos nos quais a entrevistada organiza a sua subjetividade, os quais resguardam suas características peculiares: a princípio, através de uma educação informal, nas relações do grupo primário, e posteriormente, na formalização deste processo, na institucionalização da educação representada pela escola.

CAPÍTULO II

ESTUDEI [PARA] ENTENDER MESMO [A] DIFERENÇA [DA] ESCOLA [E DA] FAMÍLIA [COM A] CRIANÇA. A EDUCAÇÃO COMO SIGNIFICAÇÃO QUE RECONSTITUI SENTIDOS

No capítulo anterior, buscamos as construções sociais acerca da sexualidade e da travestilidade para evidenciar as possibilidades de identificação sexual e a negação da travestilidade pela educação escolar. Tais conteúdos permitiram, em um segundo momento, a discussão sobre a relação da educação formal, especificamente na atividade de estudo, como mecanismo de desenvolvimento da consciência e, conseqüentemente, da identidade sexual.

Ao longo deste capítulo apresentaremos a interpretação das informações obtidas pela Análise Gráfica do Discurso sobre a forma como as instituições sociais, particularmente a família e a escola, desenvolvem o processo de educação informal e formalizada, interferindo na constituição individual do nosso sujeito de pesquisa. Este conteúdo nos direciona a considerar também a educação escolar como reprodutora de uma tipologia machista, que perpassa a sociedade e que atribui diferentes papéis ao sexo biológico, discriminando todos aqueles que fogem do padrão.

Temos assim um processo social que costuma resultar no abandono, pelos sujeitos com identidade sexual travesti, do processo de escolarização. Porém, não foi isso que o nosso sujeito de pesquisa fez. Quando a entrevistamos, Cláudia estava cursando a Pós-Graduação em História.

Este fato é resultado da contradição inerente à educação que, por também depender da atividade do sujeito, não é uma relação linear na qual quem aprende o faz como uma cópia dos conteúdos que lhe são disponibilizados. Pelo contrário, por depender da atividade, toda aprendizagem é única, individual, ainda que pautada por uma construção social.

Ressaltamos aqui que o objetivo central deste trabalho é compreender quais as determinações da identidade sexual travesti para permanência na escola, e conseqüentemente, quais as alterações promovidas pela educação formal nos processos e funções da consciência desse sujeito. Dessa forma, compreendemos que as considerações sobre a sexualidade perpassem a esfera da educação, englobando assim a relação entre as atribuições da escola e o desenvolvimento psicológico individual.

Entendemos que ainda que negasse, ainda que neste caso o objetivo da escola pudesse ser o de fazer com que nosso sujeito não se tornasse um travesti, ou deixasse de sê-lo, ela contribuiu para o estabelecimento desta identidade. Na contradição da escolarização, reprodutora de uma tipologia machista, temos que ao mesmo tempo em que Cláudia era discriminada por ser travesti, ela reforçava este aspecto da sua identidade. E uma das principais razões para isso é a capacidade que a educação formal tem de desenvolver conteúdos e processos psicológicos, os quais auxiliaram Cláudia a continuar os estudos, ainda que não soubesse exatamente porque continuava.

Isso porque também temos buscado demonstrar que Cláudia, assim como qualquer sujeito com identidade sexual travesti, não pode ser resumida a apenas um aspecto da sua subjetividade. E para tanto, retomamos a idéia cotejada em nossas análises sobre o entendimento de educação enquanto um processo de transmissão das construções culturais, transmissões estas dadas pelos espaços educativos: informal, representado pela família, e formal, representado pela escola.

2.1 A RELAÇÃO EDUCATIVA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

Sobre a relação educativa entre a escola e a família, e a significação que promove na consciência do nosso sujeito de pesquisa, destacamos o seguinte enunciado presente em sua idéia:

Estudei [para] entender mesmo [a] diferença [da] escola [e da] família [com a] criança.

A ação de estudo é um dos principais mecanismos presentes na estruturação da atividade de Cláudia com o mundo externo. Isto porque a educação configura-se como um processo complexo que consentiu, ao nosso sujeito, superar a sua constituição biológica através do desenvolvimento de instrumentos, os quais permitiram uma atuação na realidade na qual está inserido. Porém, trataremos a princípio da relação educativa da escola e da família, para depois nos aprofundarmos nos processos desenvolvidos pela educação escolar que tem negado a travestilidade, e que influenciou nos processos subjetivos desenvolvidos pelo nosso sujeito de pesquisa frente esta relação.

Tomando como pressuposto a dialeticidade nas relações sociais, Cláudia nos aponta então a necessidade de partir do grupo social para se chegar ao sujeito individual, ou seja, visualizar o processo educativo dentro de uma história social, que tem conduzido

consequentemente, ao desenvolvimento individual. Isso implica que entender a educação como um processo social envolve também considerar os paradigmas de interpretação da realidade, visando conhecer a relação sujeito-objeto que embasa esse processo, e que nos permite considerar que não há uma essência humana estática, ela não é dada, não nasce pronta. Ela é construída historicamente, nas ações do homem no mundo e nas relações sociais, na busca da satisfação das necessidades, biológicas ou sociais, que se transformam pelo movimento histórico.

Para compreender a idéia de Cláudia, partimos da premissa de que a educação tem como consequência necessária o processo de produção e reprodução de conhecimentos demandados pelas mediações necessárias à práxis, levando o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade a ser tomado como meio essencial e predominante da ação educativa, que conduz a humanização. Portanto, qualquer conhecimento humano é elemento superestrutural produzido nos grupos sociais, nas relações que o homem estabelece entre si e com a natureza, visando à satisfação de suas condições de existência.

Neste sentido, a escola e a família são entendidas como grupos, instituições constituídas em uma determinada sociedade, que transmitem aos indivíduos a forma de organização desta para o trabalho, para o pensar, sentir, agir, enfim, elementos culturais necessários à sobrevivência no ambiente. Ou seja, tem por objetivo o desenvolvimento de uma síntese que transponha nos indivíduos, inicialmente biofisiológicos, todas as características sociais. E isso é possibilitado porque a educação, o ato educativo é sempre uma totalidade na qual afluem fatores (sociais, econômicos, psicológicos) que se constituem nas condições para o desenvolvimento individual, condições estas tidas como mediações entre o indivíduo e a sociedade, e que permitem ou dificultam à apropriação do patrimônio cultural.

A partir do excerto analítico apresentado acima, buscamos nas informações obtidas na entrevista com Cláudia, as considerações sobre o grupo familiar, considerando que este grupo constitui âmbito privilegiado em que se produz a ideologia social, isto é, onde os interesses sociais se traduzem em comportamentos regulados e sancionados pelos membros do grupo. Por isso, nosso sujeito incorpora e assume os principais determinismos sociais através de sua participação neste grupo: “[...] a família, a família tenta se controlar né?! Te impor determinadas coisas e você vai empurrando com a barriga, você aceita isso, aceita aquilo, né?!” (ANEXO D).

O grupo familiar é trabalho por Martín-Baró (2005b) como um grupo primário na sociedade, que tem como características fundamentais os vínculos interpessoais e a satisfação das necessidades pessoais. O autor aponta que o grupo primário não pode ser entendido fora

de seu contexto social mais amplo, uma vez que sua natureza consiste em concentrar e ser portador dos determinismos das estruturas macrossociais:

[...] Así, la familia articula los intereses de las clases dominantes transmitiendo unos valores y configurando unas pautas de comportamiento propicias al orden establecido. El producto de las relaciones sociales que tienen lugar en los grupos primarios es la satisfacción de las necesidades básicas de la persona y la formación de su identidad. Ambas cosas van estrechamente vinculadas como subrayan todas las teorías psicológicas, ya que la persona se va realizando como tal en la medida en que satisface sus necesidades de todo tipo y de acuerdo a los patrones que le hacen posible esa satisfacción (MARTÍN-BARÓ, 2005b, p. 224-225)²².

Os grupos primários não correspondem, então, a uma categoria abstrata, nem a uma realidade socioeconômica ou sociocultural; a especificidade desses grupos é que cada um de seus membros conhece e estabelece relações pessoais com os demais, e assim se gera uma peculiar unidade psicológica entre todos eles, ao ponto de ser, para Cláudia, um dos grupos de suporte para seu desenvolvimento.

Porém, na entrevista realizada com o sujeito de pesquisa, em poucos momentos foram mencionadas as configurações do grupo familiar, ou ainda informações sobre os componentes deste. Assim, por mais que compreendamos que este grupo teve grande influência no desenvolvimento psíquico de Cláudia, e conseqüentemente de sua identidade sexual, estes são referenciados apenas em momentos em que o afeto é dirigido para esta temática, sobre a qual ela objeta com respostas sobre seu tio e sua avó: “[...] Eu tenho um tio que é gay, e, eu lembro de uma conversa que eu tive com a minha vó, quando, assim que eu comecei nessa fase, acho que nos meus 14 anos” (ANEXO D). Por este motivo, quando em nossas construções trabalhamos sobre o grupo familiar da entrevistada, estaremos construindo elementos analíticos apenas sobre tais sujeitos, perante o discurso apresentado na entrevista.

Para Cláudia, o grupo familiar torna-se então um espaço contraditório: por ser um grupo primário, que tem como objetivo garantir a atração entre seus membros, a entrevistada esperava encontrar espaço destinado para o desenvolvimento de suas construções subjetivas, de sua identidade e identidade sexual, ainda mais que neste grupo a temática de sexualidade já foi debatida em torno da sexualidade de seu tio. Porém, as construções dadas neste espaço foram relacionadas mais à negação dos aspectos de sua travestilidade:

²² “[...] a família articula os interesses das classes dominantes transmitindo valores e configurando normas de comportamento propicias à ordem estabelecida. O produto das relações sociais que tem lugar nos grupos primários é a satisfação das necessidades básicas da pessoa e a formação de sua identidade. Ambas as coisas estão estreitamente vinculadas, como sublinham todas as teorias psicológicas, já que a pessoa vai se realizando como tal na medida em que satisfaz suas necessidades de todo tipo e de acordo aos padrões que lhe fazem possível essa satisfação.” (MARTÍN-BARÓ, 2005b, p. 224-225).

Pra família até hoje é complicada, é uma situação assim, tolerável, né?! Na cabeça delas, ah, a homossexualidade ela é aceita, né?! Eu tenho um tio que é gay, e, eu lembro de uma conversa que eu tive com a minha vó, quando, assim que eu comecei nessa fase, acho que nos meus 14 anos, e ela chegou e falou assim, ia um amigo meu gay em casa, né?! Adriano o nome dele. E a minha vó um dia ela sento comigo no sofá e falo assim: o Adriano é tão bonitinho né?! E tal, olha ele é gay mas ele é homem né?! Porque você tem que ser assim, né?! Tirar a sobrancelha, pintar a unha, porque você não é que nem ele? né?! Então é sempre aquela coisa, como se ser travesti, ser trans fosse pior do que (...), do que ser gay, né?! E as pessoas têm isso, eu acredito que se há uma preocupação com o que as outras pessoas vão achar, se você é gay e parece com homem, quer dizer, não vai incomodar tanto né?! Do que uma figura andrógina, uma figura ambígua, né?! É como se fosse (...), é (...), menos merecedor de respeito (ANEXO D).

Consideramos então que, por mais que a família lhe dê suporte, este grupo primário atua ainda como reprodutor das ideologias sociais, principalmente da referência à própria sexualidade constituída em uma base heterossexual. Isto porque a ideologia dominante mantém que as famílias surgem pelo amor dos cônjuges, amor que estaria na raiz do matrimônio assim como da procriação de cada filho, e que respalda para a organização capitalista a possibilidade de manutenção da propriedade. Porém, isto nem sempre é assim: há filhos inesperados, não queridos, ou até rejeitados, da mesma maneira que há casamentos realizados por interesse financeiros ou imposição social.

De fato, muitos avanços têm sido conquistados na esfera da formação familiar, e no próprio entendimento de sexualidade perante este grupo primário. Entretanto, por estarem retroalimentados pela estruturação da própria sociedade, estes avanços ainda negam a possibilidade da travestilidade.

Contudo, devemos considerar que o grupo familiar de Cláudia desenvolveu um processo educativo acordando com os pressupostos sociais: garantiu um espaço em que a entrevistada pode se desenvolver biologicamente e psicologicamente em sua infância, e que, porém, posteriormente cerceou suas construções subjetivas, uma vez que precisou atender à demanda social. Neste caso, à manutenção da ideologia social concernente à sexualidade.

A família, como grupo responsável pela educação informal inicial, buscou no processo pedagógico reproduzir em Cláudia o estágio originário da humanidade, exprimindo assim os traços essenciais da natureza humana, em específico, a configuração do sexo remetido à macho e fêmea, e da sexualidade, na construção da masculinidade e da feminilidade.

Porém, a idéia de natureza dissimula a relação com a realidade social. Isto porque por mais que a relação inicial seja pela apreciação biológica, a criança nasce e se desenvolve

em um meio social; em que tanto biologicamente quanto socialmente é fraca, isto é, com relação aos adultos e às condições de vida em sociedade. Mas, a sexualidade de Cláudia ganha sentido social (para o grupo familiar) quando se compara o que ela é com o que deveria se tornar como ser humano adulto: “[...] o Adriano é tão bonitinho né?!, e tal, olha ele é gay mas ele é homem né?!, porque você tem que ser assim, né?!, tirar a sobancelha, pintar a unha, porque cê não é que nem ele? né?! (ANEXO D).

Nesse quesito, o critério biológico não basta, já que no meio inteiramente socializado, as determinações biológicas da infância tomam um sentido social, sem com isso perder sua significação biológica. Sendo a significação biológica da infância de Cláudia superdeterminada por significações sociais, é preciso integrar à própria idéia de infância da entrevistada os comportamentos dos adultos e da sociedade em face à sua educação.

Esta relação entre Cláudia e a sociedade não parece constitutiva da sua condição subjetiva no grupo primário. Porém, cabe considerarmos que desde seu nascimento encontra condições sociais de existência, o que torna necessário relacionar suas necessidades naturais com as condições sociais de satisfação. Isso porque a família reage às construções do sujeito de pesquisa em função de suas necessidades, de seus problemas, conflitos, de sua personalidade, e a sociedade responde às exigências em função de seus modos de produção, de organização, de estruturação. Assim, as características específicas da sexualidade devem, portanto, ser encaradas com referência à relação recíproca que se estabelece entre Cláudia e a organização social, e não em uma problemática das relações entre ela e a natureza humana (na negação da travestilidade).

Isso não significa que é preciso negligenciar os traços biológicos de Cláudia, mas que é preciso conceder-lhes seu sentido nesse processo dinâmico de ações e de reações entre ela e seu grupo familiar. Por mais que demonstre afeto pelos membros familiares, responde agressivamente às frustrações sobre sua sexualidade, que a família e sociedade lhe infligem; necessita libertar-se das necessidades do grupo e afirmar, sem cessar, sua especificidade e autonomia. Sua personalidade se constrói sob a influência da ação destes e da sociedade, não pode abster-se deles, mas, por essa mesma razão, não pode ao mesmo tempo não querer abster-se deles e é inevitavelmente levada a rejeitar algumas dessas influências:

[...] com 14 anos foi que eu criei uma certa autonomia, autonomia de dizer eu não quero isso, eu não vou fazer isso, e vai ser assim, vai ser assado, e queiram ou não queiram, gostem ou não gostem, então assim foi quando eu consegui esse espaço, essa (...), essa (...), essa autonomia de poder importa a minha vontade, que antes né?!, não tinha [...] foi quando eu consegui me impor pras outras pessoas né?!, foi quando eu comecei a usar (...), tirar a sobancelha, deixei o cabelo

crescer e, é, foi quando eu comecei a assumir uma identidade realmente feminina, né?! (ANEXO D).

Se a imagem de Cláudia torna-se, para o grupo familiar, contraditória, é precisamente porque os membros do grupo e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem é, assim, o reflexo do que o outro e a sociedade pensam de si mesmos. A representação de Cláudia assim elaborada transforma-se, pouco a pouco, em realidade da própria entrevistada. Esta dirige certas exigências à família e à sociedade, em função de suas necessidades, as quais ambos respondem de certa maneira a essas exigências, porém, negando-as, desvalorizando-as, recusando-as, e neste movimento, reenviam ao sujeito uma imagem de si mesma, do que ela é e do que deve ser. Cláudia inicialmente define assim ela própria, com referência ao que o grupo familiar e a sociedade esperam dela. Interioriza a imagem social e procura negá-la, protestando frequentemente, através de suas revoltas, contra essa imagem que, de uma só vez, ajuda-a a se construir e lhe impõe renúncias desagradáveis.

Compreendemos então que a representação de Cláudia é socialmente determinada pelo grupo familiar, uma vez que exprimem as aspirações e as recusas da sociedade. Para Charlot (1986, p. 128), “a oposição entre os ideais e os tabus sociais é metamorfoseada em contradições inerentes à natureza da criança. O desdobramento da natureza infantil (biológica e social) mascara e justifica, ao mesmo tempo, as desigualdades e as lutas sociais”.

Neste grupo primário, a construção biológica e a necessidade em que Cláudia se encontra de viver num mundo inteiramente concebido para e pelos membros familiares obrigam-na a se submeter à autoridade do outro, uma autoridade social que estabelece certas formas de relação entre ela e a sociedade, em específico na construção de sua sexualidade. E este fato é compreensível quando consideramos que:

[...] foi apenas no século XV e XVI que começou o fechamento de crianças em escolas e colégios organizados pelos adultos, e que se começou, por razões de ordem política justificadas *a posteriori* por argumentos morais e pedagógicos, a expulsar as crianças da vida social adulta (CHARLOT, 1986, p. 111)

Grande parte das teorias psicológicas considera a socialização sexual da criança com um desenvolvimento das possibilidades sociais da criança que, no final, permite enfim inseri-la na sociedade. O desenvolvimento da criança, que é socialmente determinado, que é sobretudo condicionado pela origem social da mesma, é considerado como desenvolvimento cultural das possibilidades naturais. Dessa forma, a dissimulação ideológica da rejeição social de identidades sexuais diferenciadas acrescenta-se, assim, a todos os processos ideológicos de

camuflagem das desigualdades sociais por trás das idéias de cultura e natureza (CHARLOT, 1986). A justificação, apoiada no mecanismo biológico é, eminentemente, natural.

Esse paradigma também é encontrado nos grandes sistemas filosóficos e pedagógicos, em que as teorias sobre o desenvolvimento infantil apoiadas nos grupos primários estão articuladas com uma teoria da natureza humana e da cultura (CHARLOT, 1986).

A infância aparece no grupo familiar como o período humano, por excelência, da disponibilidade, das plasticidades, isto é, como a idade em que o homem é educável. E para tanto, a educação dada por este grupo considera que o crescimento biológico, isto é, o desenvolvimento natural do sujeito é um impulso da natureza.

A idéia de desenvolvimento natural pode ainda remeter, em um segundo significado, à de desenvolvimento biológico. Não se trata de negar o desenvolvimento fisiológico do sujeito, mas em nenhum caso o crescimento biológico deve ser isolado das condições sociais em que se desenvolve. Por um lado ele é diretamente influenciado por essas condições. Por outro, os processos biológicos são sempre superdeterminados socialmente. Assim, o desenvolvimento biológico passa a ser visto com um desenvolvimento natural socialmente determinado e socialmente significativo.

Porém, o processo educativo informal de Cláudia não se baseou nesta concepção, pois o que a entrevistada vivenciou está mais relacionado com uma concepção pedagógica que mascara e justifica, ao mesmo tempo, a significação social da sexualidade, tanto que no enunciado reconstruído pela Análise Gráfica do Discurso, encontramos que “Começa mais [uma] questão [daquela] época: sempre [o] gay, bixinha, viadinho, homossexua, [por] anos”.

Devemos considerar que essa característica social encontra-se em todas as classes sociais, em todos os grupos, e em todos os domínios da realidade social, ainda que sob formas diferentes. A identidade sexual travesti é sempre considerada inferior às estruturas heterossexuais, seja econômica, social e politicamente. E a dependência de Cláudia com relação ao grupo primário é um fato social incontestável, qualquer que seja a organização social, uma vez que, por mais que reproduza aspectos educativos que a vincule necessariamente a uma sexualidade acordante aos ditames sociais, é nesta tipologia grupal que ela consegue base para o desenvolvimento de uma identidade, pautada inclusive na negação dos pressupostos basilares do grupo. É exato que a educação informal cultiva, mas seria inconsciente considerar a cultura isolada do conjunto das relações sociais.

E, talvez por este motivo Cláudia busque a formação de outros grupos primários, dentre eles o grupo de amigas, composição esta dada não pela formação inicial em sua vida, mas sim pelas semelhanças entre os membros:

São (...), são muito por afinidade, quer dizer, eu conheço eu conheço muito do universo trans, conheço muitas, mas quase não tenho amizade mesmo, amizade de contato no meio, é (...), a maioria das minhas amizades são por afinidade, né?! São (...) minhas amigas são amigas, é (...), porque gostamos das mesmas coisas, de filme, livros, e, é mais uma questão de afinidade mesmo, né?! É (...), e não pela identidade (ANEXO D).

As pessoas tendem sempre a juntar-se com outros de mesma semelhança, sobretudo aquelas semelhanças que afetam as principais áreas da vida humana, e que proporcionem troca de afetos e um espaço para o desenvolvimento de uma identidade. Quanto mais coisas em comum tenham várias pessoas, mais probabilidades haverá de formar um grupo primário, e de que sua vinculação seja duradoura, possibilitando um espaço educativo de transmissão e troca de conhecimentos.

Entretanto, quando a entrevistada remete à este grupo, esclarece que as relações não são formadas pela identidade, por sua identidade sexual travesti, e sim por afinidades em outros quesitos. Dessa forma, verificamos que igualmente ao grupo familiar, o grupo de amigas se configura como um espaço que, frente sua sexualidade, nega processos de identificação com a travestilidade, o que podemos verificar ainda na idéia principal em torno da qual Cláudia representa a relação com seus amigos: “[Os] amigos meio [que se] incomodam, tanto [que de] dia leio”. Aqui, observamos que, por mais que nas informações da entrevista a afinidade do grupo seja garantida por filmes, livros, a atividade principal de estudo é recuperada para sustentar o desenvolvimento psicológico individual da entrevistada, uma vez que ainda este grupo restringe suas possibilidades no desenvolvimento e objetivação da sexualidade.

E talvez seja por este motivo que a entrevistada não constrói relações de amizade com outras travestis, ou ainda transexuais, uma vez que este grupo se constituiria como um grupo primário, mas formado forçosamente, como consequência da discriminação e da segregação social (MARTÍN-BARÓ, 2005b). A discriminação pautada no sexo, no gênero, funcionaria como traço diferenciador, convertido em uma causa para que seja colocado em uma posição inferior na sociedade, submetendo-a a condições negativas. Neste contexto, por mais que o primeiro grupo de amizade não lhe garanta espaço para expressão livre da sexualidade, um grupo formado por afinidade relacionada à identidade sexual ressaltaria sua

travestilidade, e perante as tipologias sociais no âmbito da sexualidade, negaria sua construção subjetiva como identidade sexual travesti, ou talvez como apenas a travesti que não quer ser, a ponto de cotejar em sua idéia: “Eu não sou essa [que] você tem [que] dela ir falar”.

Visualizamos que para Cláudia, a incorporação a quaisquer dos grupos primários é um aspecto fundamental e necessário para se tornar parte dos grupos significativos para a sociedade, grupos estes em que o sujeito precisa desenvolver atividades especiais que contêm elementos próprios de cada cultura, e que, conseqüentemente, promove desenvolvimentos diferenciados na subjetividade. Dessa forma, os grupos primários trabalhados na análise das informações da entrevistada, representados ora pela família, ora pelas amigas, desenvolvem um processo educativo, certamente diferenciado de um processo de formalização do desenvolvimento, mas que permitiram o contato com a significação social, e a elaboração de sentidos pessoais para a realidade objetiva: ela deixa de ser qualquer sujeito travesti, e vislumbra na própria educação a possibilidade de possuir uma identidade sexual travesti dentro do universo escolar.

Isso porque compreendemos que a educação formalizada na escola é resultado de um processo histórico, dado em uma determinada sociedade, que permite ao sujeito construir-se pela sua própria atividade em meio a relações dialéticas, as quais envolvem questões políticas, econômicas, sociais e culturais.

Aqui retomamos então, o enunciado presente na idéia de Cláudia sobre a relação educativa entre a escola e a família, para procedermos às interpretações sobre o processo educativo, antes trabalhado na configuração informal disponibilizado pela família, e agora na formalização e institucionalização deste processo, representado pela escola:

Estudei [para] entender mesmo [a] diferença [da] escola [e da] família [com a] criança.

Temos então que desde os seus primórdios, nos marcos das sociedades greco-romanas, a dita civilização ocidental criou a escola como *locus* social encarregado de sistematizar tanto a reprodução quanto a produção do conhecimento, tornando-se o principal mecanismo para realizar o processo de transmissão do conhecimento entre as gerações dos homens (SAVIANI, 1994). Desde sua origem, a instituição educativa foi se desenvolvendo, se complexificando, até atingir na modernidade a condição de forma principal e dominante de educação, tornando-se parâmetro e referência para todas as demais formas de educação.

Sabemos que uma das principais características da escolarização é a desenvolvimento dos sujeitos de acordo com as necessidades e exigências sociais. Porém, a educação é também o elemento mediador entre o homem e a sociedade, e que tem na escolarização, a organização do ensino para atender as necessidades de uma classe social que objetiva a construção específica de uma tipologia humana, o que é garantido pela organização dos níveis de ensino.

Dessa forma não podemos esquecer que as relações sociais são reproduzidas na escola, e, portanto, também as contradições perpassam a educação escolar. A escola é uma instituição social especializada. Enquanto instituição social, não pode oferecer uma educação desligada das realidades sociais. Enquanto instituição especializada, não pode contentar-se em reproduzir a educação que tem curso na sociedade, o que lhe tiraria todo sentido e toda utilidade. É preciso repensar as relações entre escola e sociedade em sua dimensão dialética: a escola está, ao mesmo tempo, em ruptura e em continuidade com a sociedade. É uma instituição social, e enquanto tal, depende da sociedade, mas é também uma instituição especializada, e que, enquanto tal reinterpreta sua função social em termos culturais que lhe permite reivindicar uma autonomia com relação à sociedade (CHARLOT, 1986).

Se é fato que a escola transmite, enquanto instituição social, os conteúdos sociais para seus educandos, devemos considerar também que nesta transmissão estão inclusos os conteúdos relativos à sexualidade, uma vez que a estruturação formal construída pelos mecanismos pedagógicos no espaço escolar objetivam a difusão de todo conteúdo cultural.

Este processo, entretanto, nem sempre é direto. É parte do currículo escolar em algumas disciplinas, mas está implícito na forma como são transmitidos os conteúdos; nas relações que os professores mantêm com os alunos e como exigem que seja a relação entre os alunos; na professora que diz que menino não chora, na responsável pelo pátio que diz que menina não briga; na transmissão e na valorização de determinadas obras literárias; e em diversas outras situações nas quais as relações estabelecidas permitem a transmissão das construções culturais referentes à sexualidade. Transmissão que irá interferir na maneira como o sujeito se apropriará destes elementos da cultura, e constituirá a sua própria representação da realidade.

Nesse contexto, torna-se fato que toda escola eduque para a construção de identidades sexuais heterossexuais, negando qualquer forma de estruturação diferenciada (gay, lésbica, travesti), ao ponto de Cláudia afirmar que o período escolar foi um dos piores momentos de sua vida:

[...] mas eu penso que um dos piores momentos na minha vida foi a época da escola, principalmente quando eu comecei na escola, com 7 anos de idade, antes dos 7 um pouco né?!, é (...), foi um período cruel, cruel, cruel, cruel, cruel mesmo. Pra você ter noção a escola parava na hora de eu entra e na hora de eu sair, assim, parava, a escola é uma quadra, e eu chegava, na hora que eu chegava na esquina, o portão, é aquelas escolas que o portão abre tipo 10 minutos pra pra começa a aula, então todo mundo tinha que fica na frente da escola, e eu lembro que a hora que eu aportava na esquina, a escola cheia, as crianças começavam a vaia, iam me vaiando da hora que eu aportava na esquina até a hora que eu caminhava pro portão, e eu ficava na frente do portão lá com o material com a escola inteira vaiando atrás né?!: bixinha bixinha bixinha viadinho viadinho viadinho, né?!, e, era a escola inteira, né?! [...] foi uma experiência traumática a escola, mas traumática mesmo, e quando se é muito criança, tão criança, você não lida né?!, você não sabe o que faz né?!, e eu lembro que eu sentia muita vergonha, era um constrangimento né?!, é (...), e eu não queria fala pra ninguém em casa né?!, quer dizer, como que você fala em casa né?!: olha não quero ir pra escola porque... né?!, mas pra mim assim era uma tortura, era a pior tortura era ir pra escola, ir pra escola era terrível (ANEXO D).

Observamos que a escola, fundamentalmente conservadora, assegura a transmissão de uma cultura que deixou de tornar inteligível o mundo em que vivem e que desconhece formas culturais novas que tomam cada vez mais lugar em nossa sociedade. Entretanto, essa escola isolada da realidade pretende preparar a criança para a vida social no que tem de ideal: procura inculcar-lhes as virtudes morais, que, segundo ela, estão na base da sociedade ideal.

Isso porque se a escola é uma instituição especializada e uma instituição cultural, também é uma instituição social. É financiada e controlada pela sociedade, que espera dela certos serviços, os quais são repassados na forma de conteúdo, mas também na forma de comportamentos, sentimentos, dados na dinâmica educacional representada também pelas relações interpessoais desenvolvidas neste espaço. Assim, torna-se compreensível uma escola em que seus alunos reproduzam os comportamentos machistas, discriminatórios, para com Cláudia.

É neste contexto também que a preparação para a vida social se faz pela vida social atual do sujeito em classe, o que é lógico, uma vez que o grupo-classe desempenha o papel fundamental na estrutura relacional da escola. A ligação entre a formação cultural e a preparação social é, portanto, assegurada pelo funcionamento da classe (CHARLOT, 1986). Porém, quando tal grupo encontra-se relacionado com conteúdos reprodutores da ideologia vinculada pelo próprio universo escolar, estes sujeitos ora reproduzem a violência ostensivamente, ora a fazem através da omissão:

[...] os professores eles sempre foram (...) eu não sei nem que palavra usa (...), eles nunca foram contrários, mas só que também nunca nenhum professor fez nada contra as atitudes dos outros alunos, né?!, porque quem realmente atacava era os outros alunos, ai o professor não falava nada, quer dize, era era como se tivesse o elefante grande na sala, né?!, era um constrangimento né?!, era um constrangimento

muito grande e os professores não sabiam o que fazer né?!, não sabiam como lidar né?!, quer dizer, como que eu vou lida?, mandava o outro aluno fica quieto e tal mas, mas ninguém combatia né?! (ANEXO D).

Fica clara a contradição da escola vivenciada por Cláudia. A instituição destinada à transmissão do conhecimento, englobando as relações interpessoais, que deveria acolher e ensinar o conhecimento desenvolvido pela humanidade a todos os alunos, preenche assim uma função social de seleção, camuflada ideologicamente por mecanismos culturais. Não se organiza em função da vida social, mas com referência a certa concepção de cultura, de natureza humana e de sexualidade, que resguarda as ingerências e interesses da classe dominante na manutenção não só de uma base machista, mas de uma heteronormatividade.

Profundamente racionalista e universalista, essa escola proscreve a diferença. Para ela, a diferença é revolta, e a originalidade é expressão de uma afetividade repreensível (CHARLOT, 1986). A diferença é condenada por toda a parte: nas vestimentas, nas atitudes, na linguagem, em quaisquer maneiras que o sujeito possa apresentar-se frente à estrutura social, fato este que encontramos na idéia de Cláudia apresentada pela Análise Gráfica quando considera que “Cheguei [pelo] primeiro contato [com a] História, [ao] ponto [de] imaginar [o] poder [da] sociedade”.

Frente esta forma de organização social, apresentada e representada na escola, nosso sujeito de pesquisa construiu uma alternativa que em posição à revolta e ao defronte, manteve-se isolada e reservada:

[...] as vezes eu penso assim, eu olho pra trás e penso: meu deus como que eu passei por tudo aquilo? Como eu enfrentei tudo aquilo? Mas é bem isso: eu não enfrentei, eu ficava quieta, era aquela coisa do (...), do silencio mesmo né?!, quer dizer, eu só consegui passa porque realmente nunca (...) nunca revidi as provocações porque se eu tivesse revidado provavelmente eu nunca teria terminado, que é o que acontece com a maioria das travestis, né?!, quando elas começam né?!, elas revidam, quer dizer, elas não conseguem fazer de forma diferente, elas revidam, e aí é insustentável ficar em sala de aula, né?!, comigo eu simplesmente aguentei, aguentei, aguentei, eu penso que talvez seja por isso que eu tenha conseguido terminar os estudos (ANEXO D).

Talvez essa forma de embate com a realidade apresentada por Cláudia mantenha referência com a falta de desenvolvimento refinado de suas Funções Psicológicas, o que não lhe proporcionava conteúdo teórico e prático para conceber outras propostas de atividade nestas ocasiões.

Charlot (1986, p. 114) aponta que a escola realiza, portanto, institucionalmente, esse modelo de separação da realidade social e subjetiva, o qual

[...] se encontra em todas as concepções da pedagogia. É, portanto, particularmente bem apropriada a uma educação ideológica, isto é, a uma educação que, de uma só vez, dissimula e justifica a dominação de classe e, de maneira mais geral, todas as formas de injustiça e opressões sociais.

Isso se torna óbvio se compreendermos que à escola não cabe fazer total abstração de suas ligações com a sociedade e de seu caráter de mediação social. É também obrigada a levá-las em conta em sua organização. A instituição que de início foi um lugar de aquisição das técnicas fundamentais e de transmissão do saber, e não um meio que visava à formação sistemática e integral da personalidade, hoje se configura como um local no qual a criança adquire conhecimentos e técnicas que a sociedade não pode transmitir-lhe diretamente, como um meio de vida que pretende formar a personalidade da criança em todos seus aspectos, inclusive nas principais referências sobre a sexualidade.

A inadaptação da escola às demandas diferenciadas da sociedade permite educar as crianças, dissimulando as injustiças sociais. Essa inadaptação ganha o falso sentido de proteção dos sujeitos sociais contra a injustiça social e os modelos sociais dominantes; mas que na verdade é uma adaptação da escola às necessidades da sociedade que favorece a transmissão da ideologia (CHARLOT, 1986).

Porém, se é possível detectarmos certa continuidade no processo de desenvolvimento das instituições educativas, isso não deve nos afastar da compreensão das rupturas ocasionadas, em suas formas mais profundas, com a mudança dos modos de produção da existência humana. Observamos que mesmo após mudanças sociais propiciadas pela evolução nos momentos históricos, e conseqüentemente, mudanças na forma de ensinar e organizar a escola, os objetivos não se modificam, somente as estratégias da transmissão da educação.

Pires (2003, p. 46-47) expõe que na sociedade dividida em classes, a educação tem por objetivo “[...] formar o homem limitado e cerceado em suas possibilidades de enriquecimento: para o fortalecimento do homem unilateral”. Esse direcionamento é perpassado intrinsecamente pela/na escola, já que “[...] tanto na escola como na vida, a educação burguesa é um instrumento de dominação de classe, tendo seu poder localizado, sobretudo, na capacidade de reprodução [...] adequadas à reprodução dos interesses e do poder burguês”.

Percebemos que o processo histórico de institucionalização da escola sempre esteve arraigado com os interesses das classes dominantes, servindo como instrumento para manutenção da dominação social. Essa tese encontra respaldo em Frigotto (1996, p. 44),

quando este aponta que “[...] A escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros”.

Sobre este quesito, encontramos algumas teorizações que compreendem que a realização da forma escolar no aparelho escolar capitalista é diretamente responsável pelas modalidades de reprodução das relações de produção capitalistas. Essa hipótese sugere o peso decisivo da escola na responsabilidade pela reprodução do modelo capitalista de sociedade, e na própria estruturação da sexualidade perante este modelo social, reforçando uma heterossexualidade em primazia às demais diversidades sexuais.

Destarte, a escola opera o conhecimento em um duplo véis: por um lado, efetivando o ordenamento social com o propósito de reproduzi-lo por meio da educação das novas gerações; por outro, clarificando a própria lógica da construção de tais conhecimentos. Por conseguinte, ela tem necessidade de elaborar sua própria estratégia educativa e de investir num sistema escolar que, mesmo quando é financiado pelo estado, reivindica sua autonomia em face da sociedade, mecanismo este que oportuniza aos sujeitos a possibilidade de elaboração de uma síntese que vá além dos aspectos contidos na relação entre tese e antítese, em que este novo representante não só uma reorganização do material contido, mas um avanço para além das concepções ideológicas, o qual Cláudia busca, junto à educação formal, na continuidade de seus estudos em nível superior:

[...] na época em que eu estudava, na época da faculdade mesmo, você acha que você vai mudar o mundo né?! Você acha que você vai ser a diferença, vai fazer a diferença e vai ser a diferença, e com você vai ser tudo diferente né?! Mas aí quando você sai da faculdade, você começa (...), as pessoas começam a cobrar resultados, começam né?! É (...), e as coisas começam a acontecer pra outras pessoas que se formaram com você, e você fica estagnada né?! Aí você para e pensa: nossa, sou só eu né?! Sou só eu contra uma estrutura que já era posta. Que já toda colocada, então, é (...), é meio que contraditório, não sei até que ponto é positivo se ter tanto conhecimento, se ter tanto, é (...), não sei (ANEXO D).

[...] e aí voltei pra faculdade, né?! Eu fiquei um tempo perdida, sem saber o que fazer, mas nosso retornando pra faculdade, aí eu fui fazer ciências sociais, é (...), porque ciências sociais, é porque (...), porque (...), é (...), a teoria queer a partir de (...), que eu comecei a estudar, muitos dos referências em português que começaram a trabalhar nessa perspectiva eram da sociologia, aqui no Brasil a Berenice Bento, Richard Viscolci, a Larissa Pelúcio, tudo na área da sociologia né?! Então aí eu fui pra fazer ciências sociais, eu fui da primeira turma da UFGD. Tranquei pra entrar no mestrado, né?! Mestrado em história (ANEXO D).

O ensino superior, que tem por função preparar os profissionais especializados no conhecimento de determinada ciência, visando assim à atuação no mercado de trabalho, e na

esfera maior, o desenvolvimento da sociedade, na realidade torna-se o ápice da seleção perante os demais mecanismos sociais, e neste caso, a travestilidade. Porém, Cláudia reproduz a estruturação social quando ressalta que cabe à universidade possibilitar a discussão dos problemas vivenciados pela sociedade, e assim, contribuir para solucioná-los e superá-los. E esse mecanismo de retorno à sociedade do conhecimento social utilizado é cobrado pelos demais membros sociais: “[...] quando você sai da faculdade, você começa (...), as pessoas começam a cobrar resultados, começam né?! [...]” (ANEXO D). Isso se dá porque esperamos que esta estruturação de educação formalizada deva integrar os mais diversos setores, garantindo a difusão da riqueza cultural produzida pela humanidade, riqueza esta explorada pelas pesquisas e produções nos cursos superiores.

Cláudia aponta ainda que “[...] a universidade em si, eu acho que o seu primeiro papel ele deveria ser formar cidadãos, cidadãos preparados pra conviver em sociedade, cidadãos responsáveis, cidadãos com senso crítico [...]” (ANEXO D). Esta criticidade se aproxima dos nossos pressupostos trabalhados acima, no que se refere à relação dialética possibilitada pela educação formal, em que o novo se configura com uma possibilidade crítica perante o dado social, e que esta nova concepção deve resguardar o compromisso social do conhecimento com a realidade social, objetiva:

[...] é (...), eu lembro que teve um, um caso, numa disciplina, uma menina que copiou um trabalho todo da internet, e entrego pro professor, e o professor ele pegou o trabalho, e (...), falou pra ela assim: Jussara, você fez esse trabalho? E ela falo: fiz professor, e ele falou: então porque que tem clique para ver aqui embaixo, né?! Ela ficou sem graça né?! Ele falou: Jussara, você tá aqui na minha sala porque? Você tá aqui na universidade pra que? ele falou: é só pra passa de ano? É só pra pega o diploma? É só isso que você quer? ele falou: não, porque se for só isso que você teve interessada, você pode ir embora e não precisa volta mais. Eu vou passa você, você vai fica com presença, você vai ter 10 na minha disciplina. ele falou: se for só isso que você quer Jussara, você tá aprovada. Não sou eu que vou te reprova aqui. Ai ele olhou pra sala inteira e falou: só que vocês aqui dentro, ele falou: vocês tem outro papel pra cumpri, né?! Que não é só se forma, pega um canudo, vocês tem uma responsabilidade que é social, então assim, né?! (ANEXO D).

Aqui podemos notar a grande diferença entre este nível de escolarização e os anteriores: a educação superior é responsável pela estimulação da criação (entendida não como reprodução, mas como invenção do novo conhecimento), pelo compromisso com a prática social, com a transformação da sociedade brasileira. Entretanto, este fator torna-se extremamente relativo quando consideramos que Cláudia, por mais que tenha concluído este nível de escolarização, ainda reproduz conteúdos vinculados a negação da sua própria travestilidade: “Eu sou não essa [que] você tem [que] dela ir falar”, uma vez que não temos a transformação das condições sociais às quais o sujeito está circunscrito.

Porém, vemos também que tal situação não é alcançada por todos os alunos, uma vez que o próprio sistema de ensino garante que alguns visualizem a educação apenas como mecanismo de reprodução social. Nas informações obtidas na entrevista, Cláudia nos diz que “[...] as pessoas vão cada vez mais (...), elas querem (...), elas vão pra faculdade só pra ter uma profissão, elas não querem ter (...) aprender a ter senso crítico, ou, outras coisas né?!” (ANEXO D). Em outros casos, pelas situações de apropriação dos elementos mais refinados e desenvolvidos da cultura, a educação superior desenvolve o processo de interiorização dos conteúdos que garante uma inserção mais ativa e participativa na realidade.

O maior domínio dos instrumentos e a transformação deles em Funções Psicológicas Superiores possibilitam não apenas a reprodução e manipulação, mas sim, o desenvolvimento e ampliação da consciência. Os conhecimentos propiciados neste nível de ensino permitem um domínio da realidade que alude uma transformação (quando necessária) dos princípios, procedimentos e técnicas aprendidos para a aplicação nos diferentes ambientes. Deste modo, os sujeitos que alcancem este nível de escolarização aproximam-se de um maior domínio da realidade e, conseqüentemente, uma atuação mais consciente, orientada primordialmente por funções que já se concretizaram como desenvolvimento intrapsicológico, ao ponto de que no enunciado de sua idéia principal, Cláudia considera que perante o desenvolvimento do ensino superior, “[as] pessoas acham [que] nós ficamos [como os] outros”.

Notamos então que o que define o fazer da instituição escolar (enquanto ato educativo) é uma exigência e também uma obrigação social, o que não quer dizer que uma vez constituído este grupo, ele não possa modificar ou alterar parcialmente a tarefa que o constituiu. Portanto, toda a evolução da escola está acompanhada também das modificações no processo de ensino e aprendizagem.

Agora bem, a identidade deste grupo educativo não depende somente do objeto da tarefa (educação da população), mas da maneira específica com abordam esse objetivo. Assim, a tarefa do professor, do diretor, do responsável pela limpeza tem um mesmo objetivo: a educação das pessoas. Porém, a forma como abordam esse mesmo objetivo é distinta, como diferentes são as expectativas e status que a sociedade estabelecida concede a seus respectivos papéis.

Na medida em que o trabalho realizado pelo grupo funcional constitui uma porta à necessidade plantada pela sociedade, tem um impacto objetivo na realidade social, e este impacto (seja positivo ou negativo) acarretará uma retroalimentação segundo a satisfação ou insatisfação da população ou dos setores demandantes do serviço. Assim, temos que o mecanismo de reprodução de uma tipologia machista não é dado apenas pelo conteúdo

gradualmente ensinado aos alunos, mas sim por todo o grupo funcional da escola, que em suas interações diárias transmitem as considerações sobre a sexualidade desejável (ou não) para os educandos, ao ponto de que em situações que contradigam à ótica machista, “Todo mundo fingia que não via, eles fingiam que não viam, e como eu nunca revidei, quer dizer, nunca se precisou fazer nada, quer dizer, como eu não reagia as provocações, nunca ninguém fez nada” (ANEXO D).

A luz desta análise pensamos em uma definição mais significativa da escola vinculada ao estudo científico da ação enquanto ideológica. Ao dizer ideológica estamos expressando a mesma idéia de influxo ou relação interpessoal, do jogo do pessoal e social; mas estamos afirmando também que a ação é uma síntese de objetividade e subjetividade, de conhecimento e de valoração (não necessariamente consciente), isto é, que a ação está pautada por conteúdos valorados e referidos historicamente a uma estrutura social.

Martín-Baró (2005a, p. 18) esclarece que “Así concebida, la ideología viene a ser como los presupuestos o ‘por supuestos’ de la vida cotidiana en cada grupo social, supuestos triviales o esenciales para los intereses del grupo dominante”²³. Dessa forma, considerar uma ação como ideológica exige que consideremos também que essa ação está referenciada a uma classe social e a interesses grupais, através dos quais adquire sentido e significação social.

Temos então que a ideologia cumpre uma série de funções: oferecer uma interpretação da realidade; fornecer esquemas práticos de ação; justificar a ordem social existente, legitimar essa ordem como válida para todos, isto é, dar categoria de natural ao que é simplesmente histórico; exercer na prática a relação de domínio existente e reproduzir o sistema social estabelecido. Estas explanações guardam relações, acima de tudo, com a construção da sexualidade, com a forma como os indivíduos irão se relacionar afetiva e sexualmente.

Porém, cabe ressaltarmos as considerações psicológicas sobre a ação ideológica. Na ideologia, as forças sociais se convertem em formas concretas de pensar, viver e sentir das pessoas, isto é, a objetividade social se converte em subjetividade individual, e ao atuar (pela ideologia), a pessoa se realiza como sujeito (MARTÍN-BARÓ, 2005a).

Todo esse processo se reflete, implícita e explicitamente, na escola, e na atividade dos sujeitos que ali atuam. Porém, por também fazer parte deste grupo social, as mesmas características ideológicas que a princípio norteavam o comportamento dos alunos, também

²³ “[...] assim concebida, a ideologia vem a ser como os pressupostos ou ‘por supostos’ da vida cotidiana em cada grupo social, supostos triviais ou essenciais para os interesses do grupo dominante” (MARTÍN-BARÓ, 2005a, p. 18).

tem fundamental influência na consciência de Cláudia. Isto porque nesta época, seu processo de escolarização não lhe permitia ainda o avanço no desenvolvimento refinado das Funções Psicológicas Superiores e a posterior superação desta crise subjetiva, tanto que ela aponta, em conjunto com o trauma gerado pela escolarização, os próprios sentimentos neste processo: “[...] foi uma experiência traumática a escola, mas traumática mesmo, e quando se é muito criança, tão criança, você não lida né?! Você não sabe o que faz, né?! E eu lembro que eu sentia muita vergonha, era um constrangimento, né?! [...]” (ANEXO D).

Posteriormente, em decorrência da ampliação de sua consciência e das maiores possibilidades de abstração possibilitadas por todo processo de escolarização, verificamos o processo de conscientização das propriedades objetivas da realidade na consciência da entrevistada, ressaltando assim, justamente, a característica psicológica da consciência: a observação de si mesma:

[...] então assim, as vezes eu penso assim, eu olho pra trás e penso: meu deus como que eu passei por tudo aquilo? Como eu enfrentei tudo aquilo? Mas é bem isso: eu não enfrentei, eu ficava quieta, era aquela coisa do (...), do silêncio mesmo né?! Quer dizer, eu só consegui passa porque realmente nunca (...) nunca revidei as provocações porque se eu tivesse revidado provavelmente eu nunca teria terminado, que é o que acontece com a maioria das travestis, né?! Quando elas começam né?! Elas revidam, quer dizer, elas não conseguem fazer de forma diferente, elas revidam, e aí é insustentável ficar em sala de aula, né?! Comigo eu simplesmente aguentei, aguentei, aguentei, eu penso que talvez seja por isso que eu tenha conseguido terminar os estudos (ANEXO D).

Sobre este processo, Leão (1999, p. 19) nos aponta que:

Na consecução de representações psicológicas individuais, a realidade concreta se mostra ao homem mantendo a estabilidade objetiva das suas propriedades e conservando sua independência das relações e necessidades subjetivas que o homem mantém com ela. Assim, permite a tomada de consciência.

Percebemos então que certas práticas educativas servem aos interesses da classe social dominante. Essas atitudes e práticas existem no conjunto da sociedade e manifestam-se por toda a parte onde se coloque, sob qualquer forma que seja, o problema da educação. Encontram-se particularmente na escola, instituição especializada na qual as crianças da nossa sociedade recebem grande parte de sua educação.

Por mais que a escola possibilite o desenvolvimento refinado das Funções Psicológicas, ela ainda

[...] transmite um saber fossilizado que não leva em conta a evolução rápida do mundo moderno; sua potencia de informação é fraca comparada à dos *mass media*; a transmissão verbal de conhecimento de uma pessoa para outra ainda é antiquada em relação às novas técnicas de comunicação [...] (CHARLOT, 1986, p. 133).

Porém, mesmo frente estes paradigmas da educação moderna, a escola age sim de acordo com a estrutura social, reproduzindo uma tipologia machista e negando a travestilidade. Vejamos pormenorizadamente esta relação, e para tanto, recuperemos o entendimento de educação e escolarização.

2.2 A ESCOLA COMO REPRODUTORA DA TIPOLOGIA MACHISTA: A NEGAÇÃO DA TRAVESTILIDADE

Partimos da premissa de que a que a educação é a responsável pelo movimento da história, ou seja, o homem só adquire a cultura humana através da transmissão desse conhecimento. Para Leontiev (1978), no progresso da humanidade ocorre a acumulação social da prática histórica, o que tem possibilitado o crescimento do papel específico da educação, e conseqüentemente, torna-a mais complexa.

Saviani (1991) traz a consideração de que educação é um trabalho não-material no processo de produção da existência humana, isto é, trata-se da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades e práticas. Porém, estes conteúdos não interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem. Interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza. Portanto, o que não é garantido pela natureza, tem que ser produzido pelos homens; e aí se incluem os próprios homens. A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele construída sobre a base da natureza bio-fisiológica, e assim, cabe à educação desenvolver, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Nesta perspectiva, o conhecimento está relacionado à elaboração de idéias, de representações e da consciência, tendo em primeiro lugar a vinculação direta com a atividade material do homem. Compreendemos então que o conhecimento e as relações de produção materiais historicamente desenvolvidas guardam uma ampla conexão, uma vasta relação entre sujeito e sociedade, uma vez que só há ser humano quando constituído em contextos sociais, os quais, por sua vez, são resultados da ação concreta de homens que organizam coletivamente o seu próprio viver.

Porém, é apenas pela capacidade do ser humano apreender e explicar o movimento histórico de uma determinada sociedade que o conhecimento se torna um bem social. E assim temos que tal conhecimento, historicamente acumulado pelo processo de desenvolvimento da humanidade, sempre está perpassado pelo crivo seletivo por parte das instituições sociais de caráter ideológico. Essa afirmação é ressaltada por Martín-Baró (2005a, p. 76)²⁴ quando expõe que a escola tem a função crucial de “ideologicamente reproducir el sistema social, a través de procesos de socialización y educación”.

Por isso é necessário considerar que as exigências sociais são fundamentalmente diferentes nos diversos modos de estruturação social e, portanto, a educação acompanha estas transformações, reestruturando-se para que os sujeitos sejam desenvolvidos com as características necessárias a este sistema. Dessa forma, embora a educação seja a transmissão da cultura, é necessário ter em mente que ela é condicionada pelo contexto sócio-econômico, que determina quais aspectos da cultura serão transmitidos, com qual intensidade e profundidade, sempre tendo em vista um objetivo definido.

Nesse contexto, como trabalhado anteriormente, compreendemos a escola como uma instituição, constituída em uma determinada sociedade, que transmite aos indivíduos a forma de organização desta para trabalhar, para pensar, sentir, agir. Enfim, ensina os elementos culturais necessários à sobrevivência no ambiente, ou seja, uma síntese que transponha para os indivíduos, inicialmente bio-fisiológicos, todas as características sociais. É, portanto, um grupo funcional por excelência, que tem como aspecto principal aquilo que faz, isto é, a sua tarefa característica consiste na construção de um tipo específico de homem mediante as necessidades sociais.

Isto implica que a educação, justamente por ser o processo de humanização, possui um caráter institucionalizado, determinado por regras que são estabelecidas de acordo com o contexto no qual é realizado. Entre estas regras está a necessidade, historicamente construída, de alguns grupos sociais não terem o domínio da cultura que possibilite uma atuação criativa na realidade; para garantir isso, a educação estruturou-se de maneira a não permitir a apropriação por todos de algumas construções culturais.

Temos então no caráter institucional a condição para a apreensão de como a escolarização diferencia-se das demais formas de educação. Segundo Leão (1999), as instituições são a manifestação e concretização das condições de vida social. É uma forma de

²⁴ “reproduzir ideologicamente o sistema social, mediante os processos de socialização e educação” (MARTÍN-BARÓ, 2005a, p. 76).

organização das atividades e das relações dos indivíduos cujas determinações visam à manutenção e defesa dos interesses hegemônicos da sociedade.

A educação escolar, uma educação institucionalizada, tem por função a transmissão dos princípios, ideologias, construções culturais sob as quais o indivíduo que será educado se insere. Entretanto, existe uma contradição nessa forma de educação, pois ela representa um avanço na participação das construções sociais, mas ao mesmo tempo pode não alterar e preparar plenamente os homens para a vida em sociedade. Essa característica da educação institucionalizada finda por transmitir aos sujeitos educacionais essa dupla possibilidade: ou atuam e participam da construção da sociedade, ou apenas reproduzem as construções já vigentes. Por esse motivo, Leão (1999, p. 98-99) afirma que:

[...] esta situação se deve ao fato dela poder ser compreendida tanto como 'produto' da mudança social, quanto como seu 'requisito' e até como seu 'fator específico'. É que, sociologicamente, estas relações são reversíveis, e embora existam situações nas quais as escolas aparecem como focos de estabilidade social e de resistência às mudanças, também existem situações nas quais se dá o contrário: cabendo às escolas preparar o caminho para a transformação de hábitos, comportamentos e ideais de vida.

Porém, o que irá nortear a educação institucionalizada e as subsequentes ações dentro do espaço escolar, são justamente as ideologias que lhe servem de base. Retomamos a noção de ideologia, no entendimento das explicações socialmente construídas que embasam e que servem para reforçar a ocultação de determinadas relações sociais. Chauí (2002) compreende o mecanismo ideológico como um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e este ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política.

As ideologias apresentam-se como explicações da realidade, das relações sociais, da organização do trabalho, enfim, explicações de toda a complexidade da vida humana em termos a-históricos. Construções ideológicas tendem a naturalizar, desconectando os aspectos constituintes da relação tornando-os absolutos, como se existissem *a priori*.

Compreendemos então que um dos principais instrumentos para a transmissão de ideologia é justamente a escola. A construção ideológica que caracteriza a sociedade brasileira contemporânea no que tange a sexualidade é a heterossexualidade. Perante este quadro, a escola tanto ensina os valores e normas sociais no processo de educação, quanto reproduz as ações discriminatórias para com os sujeitos que não estão conformes a estas normas e valores.

Aqui retomamos então o caráter heterossexista da sociedade brasileira como elemento ideológico arraigado na institucionalização da educação. É dentro desta instituição, com o

consequente processo de socialização e educação, que apreendemos, desde os primeiros anos de estudo, como deveríamos organizar nossas atividades pautadas sob as determinações heterossexuais, por exemplo, na disciplina de educação física, que deve promover o desenvolvimento psicofísico, aos meninos cabe o futebol; às meninas, ginástica, por promover movimentos que demandam maior delicadeza, atribuídos à mulher.

Com tal grau de intervenção sobre o processo de desenvolvimento dos sujeitos sendo praticado sem consideração sobre os seus resultados para cada um, a escola instala modelos determinados e promove consequências como a registrada por Cláudia nas suas considerações sobre esta instituição:

[...] pra mim, assim, era uma tortura, era a pior tortura era ir pra escola. Ir pra escola era terrível! E o engraçado é que as crianças não cansam, não é uma coisa que acontecia um dia ou outro, era todo santo dia, do primeiro dia de aula ao último dia de aula, sabe?! Não era aquela coisa que eles acostumavam, era todo dia, todo dia, todo dia, e, eu particularmente nunca fui de revidar, nunca fui de, é (...). Eu ficava quieta né?! E sempre agüentei quieta, mas a única vontade que eu tinha era ir pra casa e chorar, chorar, chorar, chorar e não sair de casa. Porque é isso, você não quer sair de casa, você não quer participar [...] (ANEXO D).

Podemos então compreender que o processo de violência social que os sujeitos travestis sofrem na escola está relacionado intrinsecamente com a reprodução ideológica do fenômeno social do machismo, uma vez que a violência se dá tanto na esfera física quanto psicológica. Dessa forma, podemos hipotetizar que este é o cerne justificatório para a desistência, por parte destes sujeitos, do processo de escolarização.

A estes sujeitos, cabem duas opções: ou acatam este processo de agressão social, ou através de sua atividade, visualizem no estudo a possibilidade de superar essa realidade, uma vez que a partir desta ideologia, como de qualquer mecanismo ideológico, emanam as contradições e as possibilidades de atuação para superação da condição posta. E é justamente sobre esta possibilidade que entendemos o nosso sujeito da pesquisa, uma vez que mesmo diante de toda a violência escolar, Cláudia continuou estudando. Ela nos diz que:

[...] eu gostava de estudar, eu adorava ler, tinha afinidade. Eu aprendi a ler acho que com uns 4 pra 5 ano de idade. Eu já aprendi a ler e então eu já lia muita coisa. Quando eu entrei na escola e, por muito tempo na minha vida foi assim, foi lendo, lendo, lendo, lendo (ANEXO D).

Assim, à escola cabe um duplo aspecto: transmitir as normas e valores referentes à socialização (aqui, em específico, a socialização sexual) aos educandos, sujeitos sociais, e desenvolver as Funções Psicológicas Superiores nestes sujeitos através da transmissão

sistematizada do conhecimento acumulado pelas gerações precedentes. Com isso não estamos querendo dizer que a escola deva negar qualquer diferenciação do ser humano. Toda diferenciação deveria ser considerada normal e até socialmente desejável enquanto expresse a diversidade possível de processos que o ser humano pode realizar ao longo da história.

Considerar uma destas diferenciações centrada na sexualidade nada tem de depreciativo; para além de qualquer teorização que o faça, entendemos que esta diferenciação supõe um enriquecimento do ser humano. O problema se centra, exclusivamente, quando a análise desta diferenciação tal como se apresenta historicamente na educação escolarizada coloca algo mais que uma diversidade, como, por exemplo, o que temos visualizado nas sociedades latino-americanas em que a diferenciação sexual está dada em uma discriminação sexual: ao invés de afirmar as sexualidades, nega-se qualquer alteridade, conservando e subordinado o desenvolvimento dos indivíduos aos processos vitais do homem.

Martín-Baró (2005a, p. 166) aponta que a diferenciação é discriminatória “[...] cuando las características diferenciadoras sirven para justificar o dar base a una situación desventajosa respecto al desarrollo humano, es decir, cuando la alteridad funda a subordinación, la dependencia y aun la opresión”²⁵.

No caso de Cláudia, tal estrutura discriminatória desempenhou influência tão grande na construção dos sentidos que a entrevistada tem sobre a escolarização, a ponto de no ensino superior ela optar por um curso com grau de bacharel, já que se a escolha fosse pela licenciatura, teria a necessidade de voltar à escola para ministrar aulas, e conseqüentemente, retornar a toda situação vivida anteriormente. Ela fala que:

[...] eu fiz bacharelado porque, porque era um trauma ir pra escola, quer dizer, eu tinha todos os traumas da escola e não (...), é (...), não imaginava voltar pra escola, nem pra (...). Eu pensava: meu deus, nunca pensei em ter que voltar pra escola, porque (...) né?! Então eu não fiz licenciatura, eu fiz bacharelado [...] (ANEXO D).

Na continuidade da entrevista, Cláudia ainda nos expressa a relação com os estudos posteriores que tem desenvolvido no mestrado:

[...] eu pesquisa a identidade e memória de travesti, né?! No movimento social, no movimento social LGBT [...] o que que é essa identidade, porque que é assim. Então penso que a pesquisa, ela surgiu meio que como uma necessidade, né?!

²⁵ “[...] quando as características diferenciadoras servem para justificar ou dar base a uma situação desvantajosa em respeito ao desenvolvimento humano, isto é, quando a alteridade funda a subordinação, a dependência e ainda a opressão” (MARTÍN-BARÓ, 2005a, p. 166).

É (...), uma forma mesmo de buscar, tentar entende determinadas coisas. Acho que é isso, acho que a pesquisa reflete bem isso [...] (ANEXO D).

A entrevistada nos apresenta, então, uma compreensão lógica, causal e retilínea. Vislumbra na história a possibilidade de reorganização do passado, do entendimento de toda violência social, e conseqüentemente, de sua identidade. Evita novas agressões e busca, longe das condições reais, a explicação dada pelo passado. Permanece inserida num espaço social com alto valor para a sociedade – o que a diferencia dos demais que a agridem e, ao mesmo tempo, a protege deles. Dessa forma, escolhe o curso de pós-graduação no nível de mestrado, em História, objetivando desenvolver uma pesquisa sobre a identidade da travesti.

Porém, uma vez que a ciência histórica estuda os eventos passados com referência a um povo, um país e um período específico, esta ciência está eminentemente calcada, neste caso, na sociedade brasileira, e carrega também suas ações e contradições. Dessa forma, ao entrar em contato com a história social e com sua própria história, a entrevistada verifica que “[...] o historiador é muito conservador, a história ainda é muito conservadora [...]” (ANEXO D).

Esse processo de reorganização da consciência conduz Cláudia a posteriores reflexões sobre a continuidade dos seus estudos nesta área:

[...] aí eu fico pensando também, que por não ter a graduação em história, se eu fizer o mestrado em história eu vou ter que fazer o doutorado em história, e eu vou ter que trabalhar na história pro resto da minha vida. Eu fico pensando, vai ser complicado né?! [...] (ANEXO D).

Justamente pelo homem ter na história social um fundamento para a estruturação e desenvolvimento da consciência, a escolarização e a própria disciplina história carrega esse duplo viés para a entrevistada: torna-se um elemento que a coloca em contato com o processo social, o que podemos encontrar nos dados da Análise Gráfica, quando em seu processo de pensamento verificamos a idéia: “Cheguei [ao] primeiro contato [com a] História, [a] ponto [de] imaginar [o] poder [da] sociedade”; e a vivência de suas emoções no passado limita o desenvolvimento de sua pesquisa por ter contida a ideologia social. Sobre isto, ela expõe que:

[...] o Programa em História é um Programa extremamente conservador, os professores são conservadores e, a disciplina histórica ela é muito conservadora, então assim, é (...), na hora de pensar a teoria, na hora de pensar o método, na hora de pensar a minha pesquisa, é (...), a história ela é um pouco (...), ela é meio que limitadora praquilo que eu pesquiso, ela limita bastante o meu campo de trabalho, a história, então eu não sei se continuarei, acredito que provavelmente não, né?! [...] (ANEXO D).

Destacamos assim a importância de uma análise que busque examinar as raízes da diferenciação sexual e em que momento ou baseada em que se produz a diferenciação discriminatória. Apenas a partir destes princípios visualizamos a possibilidade de compreender como a educação institucionalizada na escola tem respondido à demanda social, isto é, a escola tem cumprido a solicitação da sociedade para discriminar os sujeitos com identidade sexual travesti. Comprendemos sim que a escola tem atingido seus objetivos, tanto no que tange a transmissão do conhecimento, como também dos mecanismos ideológicos constantes nos valores e normas sexuais.

Isso tem garantido à sociedade brasileira a manutenção da estrutura social (ou ainda sócio-sexual) pela negação das alteridades, isto é, por mais que tenhamos na socialização sexual a incipiente possibilidade de desenvolvimento da travestilidade, é através da educação escolar que somos moldados a sermos reprodutores da cultura machista.

Em específico nos interessa o processo de socialização sexual não apenas porque é através dele que as pessoas adquirem uma dimensão de sua sexualidade, mas sim porque é também através deste processo que situações de alienação e desumanização podem estar sendo reproduzidas, em benefício de alguns interesses sociais. Apesar de encontrarmos em algumas caracterizações sobre homens e mulheres uma evidente estereotipação, uma generalização excessiva, não deixamos de compreender que a tipologia machista descreve certamente algumas características comuns na diferenciação sexual tal como ocorre na América Latina. Martín-Baró (2005a, p.166)²⁶ tem caracterizado o tipo machista com quatro traços:

a) fuerte tendencia y gran valoración de la actividad genital (el macho es 'muy gallo'); b) frecuente tendencia hacia la agresividad corporal; c) una sistemática actitud de indiferencia frente a todo aquello que no se relaciona claramente con imagen de 'macho'; d) el 'guadalupismo', es decir, una hipersensibilidad respecto a la figura idealizada de la madre y todo lo que se relacione con ella.

Podemos visualizar que essa tipologia do macho parece corresponder aos traços que encontramos na estruturação da consciência de muitos sujeitos, e também da nossa entrevistada. Cláudia fala sobre um de seus relacionamentos e aponta que:

²⁶ "a) forte tendência e grande valorização da atividade genital (o macho é muito 'galo'); b) frequente tendência até a agressividade corporal; c) uma sistemática atitude de indiferença frente a todo aquele que não se relaciona claramente com sua imagem de macho; d) 'guadalupismo', isto é, uma hipersensibilidade a respeito da figura idealizada da mãe e tudo que se relacione com ela" (MARTÍN-BARÓ, 2005a, p. 166).

[...] ele nunca me assumiu, né?! E ele mantinha relacionamento com outras meninas, é (...), pra manter as aparências, ele precisava cumprir o papel social dele, o papel social de macho, e eu sempre aceitei. Mas assim, isso não era uma problemática pra mim, na minha cabeça era normal, quer dizer, era o tipo de relacionamento que me seria permitido. Seria assim, eu não pensava que seria diferente, e (...), quando eu comecei a estudar, e a entender determinadas coisas, entender determinadas construções, eu comecei a querer mais, né?! Quer dizer, é (...), aquilo ali não me bastaria né?! E foi aí que nosso relacionamento acabou, né?! As frustrações, as inquietações né?! É (...), e no caso até hoje né?! Isso tem muito reflexo na minha personalidade hoje, né?! (ANEXO D).

Percebemos então que o machismo perpassa toda a construção social acerca da sexualidade. Podemos ponderar ainda que o fato de aceitar o desenvolvimento do relacionamento pautado em uma negação do próprio namorado em relação a ela não está relacionado apenas com sua travestilidade, mas sim como uma forma de relação criada nesta sociedade em que ao homem é permitida a experiência de determinadas circunstâncias que culminam na possível construção de uma tipologia viril. Assim, o sujeito da pesquisa não se questionava sobre esta estruturação da sua consciência, uma vez que encontrava na própria escola o respaldo para a manutenção deste quadro.

Porém, o avanço sistemático no processo de escolarização, o maior contato com o conhecimento acumulado historicamente através das teorizações sobre a realidade exterior possibilita que Cláudia re-organize seu pensamento e conseqüentemente, re-estruture sua consciência por construir, a partir da atividade subjetiva, novos sentidos a este processo vivenciado.

Temos aqui mais uma vez evidenciado que o próprio processo educativo que nega a travestilidade, imbui estes sujeitos de conhecimento que levam a um maior desenvolvimento do psiquismo. Porém, compreendemos que este processo ainda não é suficiente para possibilitar a superação da situação dada, uma vez que essa possibilidade poderá existir se continuar a construção de novos processos sociais.

O problema do machismo reside justamente na justificação das diferenciações sexuais pelos determinismos biológicos, a atribuição à natureza. O homem torna-se macho por natureza, que o levam a ser como é e a proceder de acordo com esses impulsos naturais. A gravidade destas afirmações está no fato de que essa tipologia machista, discriminatória, que relega sofrimento e subordinação aos interesses do homem, acaba resultado não só em uma desumanização para o oprimido, senão que também para o opressor. A sexualidade para os homens e mulheres brasileiras tem resultado em uma profunda fonte de alienação desumanizante, uma vez que nega a alteridade e as possibilidades de representação e/ou identificação sexual (MARTÍN-BARÓ, 2005a). E este fator se mantém graças a essa tipologia

sexual do macho, uma mitologia sexual, que tem na educação escolarizada seu mecanismo de transmissão.

Na contramão a estas afirmações, as investigações científicas têm demonstrado que as qualidades assumidas como naturais do homem e da mulher são qualidades desenvolvidas histórica e diferencialmente pelo homem e pela mulher, ressaltando assim os fatores socioculturais. Martín-Baró (2005a, p. 172)²⁷ afirma que “la identidad sexual es, en gran medida, una construcción histórica”.

O fato de que as diferenças sexuais sejam atribuídas à natureza, e que sejam utilizadas como base para a discriminação social, é indicador de seu caráter ideológico. Machismo, e também o feminismo (no caso da mulher) são verdadeiros mitos sociais que amparam práticas convenientes aos interesses dominantes em nossa organização social. Este processo de mitificação tem início na verificação empírica (estes comportamentos acontecem), continua pela análise de sua funcionalidade social (estes traços diferenciais sexuais satisfazem necessidades sociais mediante uma divisão do trabalho de homens e mulheres), e finaliza em sua naturalização, atribuindo à natureza o que é produto de uma determinada história social.

De tal modo, as características apresentadas como naturais do homem e da mulher são, ao mesmo tempo, reais e míticas. Essa ambigüidade é precisamente o que mantém sua aparente veracidade: são verdadeiras porque acontecem frequentemente nos sujeitos da nossa sociedade; são míticas porque se crêem naturais, inerentes à essência humana, deixando de considerá-las produto de uma situação social.

O mito se perpetua, então, pela transmissão social, que tem a escola como principal instituição responsável para tal tarefa. Segundo Martín-Baró (2005a, p.174)²⁸, “[...] el mito se perpetúa mediante la socialización que transmite aquello que considera normativo (natural), como una profecía que lleva a su propio cumplimiento”.

Porém, é na escola também que visualizamos o espaço de superação desta mitologia sexual, e nesta tarefa podemos considerar alguns avanços como as discussões condizentes com a diversidade sexual e de gênero, obtidas com a criação do tema transversal Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sendo um indício do interesse do estado pela sexualidade da população.

²⁷ “A identidade sexual é, em grande medida, uma construção histórica” (MARTÍN-BARÓ, 2005a, p. 172).

²⁸ “[...] o mito se perpetua mediante a socialização que transmite aquilo que considera normativo (natural), como uma profecia que leva a seu próprio cumprimento” (MARTÍN-BARÓ, 2005a, p.174).

De acordo com os PCNs, em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV, o tema Orientação Sexual foi criado como um dos temas transversais a ser trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização. Porém, sabemos que ainda existem lacunas como, por exemplo, na própria formulação dos PCNs, os quais ressaltam a necessidade de se trabalhar a sexualidade como tema transversal, mas nada especificam sobre as identidades sexuais.

Em suas determinações para o ensino, trazem apenas:

O respeito à diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano. [...] reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a elas associadas (BRASIL, 1997, p. 133).

Dessa forma, sem ter uma referência explícita ao tema da discriminação contra as diversidades de identificações sexuais, cabe apenas ao professor/educador perceber a necessidade ou não da inclusão destes temas pautados nesta orientação.

Os apontamentos acima servem como ilustração de um pequeno avanço (dentre outros) que está sendo desenvolvido na esfera educativa e que, apesar de ainda ser incipiente, mostra-se como passo inicial na busca pelo respeito para com a alteridade.

Temos então expressa a contradição da educação, e da própria educação escolarizada. A escola reproduz a tipologia machista como um dos aspectos ideológico que guiam a operacionalização de suas tarefas, e conseqüentemente, representa um processo social contra a travestilidade, o que leva os sujeitos travestis a desistirem do processo de escolarização.

Porém, a mesma educação disponibilizada dentro do espaço escolar conduz ao desenvolvimento refinado das Funções Psicológicas Superiores, o que outorgou à Cláudia a possibilidade de enfrentar a realidade circundante de forma criativa, através de sua atividade subjetiva na realidade objetiva, principalmente tendo a atividade de estudo como mecanismo estruturante de sua consciência, e de sua identidade sexual travesti.

**[PARA] REVIDAR [UM] POUCO, ASSUMO [O] TRABALHO [COM]
CERTA DISCIPLINA, [E] LEMBRO [QUE] VIVO [COMO] MENINA. À
GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS**

À guisa de alguns resultados encontrados com o material empírico, principiamos as últimas considerações deste trabalho para que possam ser analisadas e avaliadas pela comissão julgadora. Porém, entendemos ser importante resguardar duas observações.

A primeira, relacionada ao próprio caráter destas considerações finais, uma vez que não compreendemos esta dissertação como o ponto final das discussões sobre a travestilidade, e em específico da relação entre a identidade sexual travesti e a educação. Ao contrário, aqui estão lançados apenas elementos norteadores para discussões que futuramente precisam ser aprofundadas e desdobradas. Carregamos então o caráter limitado e provisório deste trabalho, produzindo uma finalização que não se encerra em si mesma.

A segunda refere-se à especificidade do nosso sujeito de análise. Os questionamentos que deram origem à nossa pesquisa surgiram a partir de discussões acerca das diversidades sexuais, e conseqüentemente, das construções identitárias frente à sexualidade. Dessa forma, quaisquer outros sujeitos poderiam ter sido escolhidos para o estudo, mas que, porém, guardariam outros aspectos presentes na sua identidade sexual e, por conseguinte, na sua consciência.

Reafirmamos então que a relação entre educação escolar e a identidade sexual travesti não é uma relação direta. Em outros grupos ela pode até aparecer de maneiras diferenciadas, mas este fator não invalida nosso trabalho. A princípio consideramos a complexidade da constituição do psiquismo, e, portanto, não vislumbramos a redução deste à apenas um de seus aspectos. Mantemos assim a consideração das riquezas das experiências e construções individuais.

Pela compreensão dialética da realidade, tomamos esse sujeito como representativo de aspectos relativos aos processos sociais e psicológicos presentes na sociedade, e que se apresentam cristalizados em suas características devido à especificidade de sua inserção na realidade externa ou no desenvolvimento de determinado processo de identificação.

Essa forma de compreensão da realidade permitiu apreender a travestilidade (e também a sua negação) como uma construção social. Sabemos que a sexualidade mantém uma relação dialética com a consciência, não sendo, portanto, intransponível. Não é filogeneticamente determinada, mas construída por meio da interiorização que o sujeito faz da

socialização sexual, e portanto, depende da sua atividade. A questão central que se coloca é o caráter social e cultural da sexualidade, e conseqüentemente, da travestilidade. Visualizamos que a identidade sexual é, assim como a consciência, individual por depender da relação do sujeito com o mundo exterior, sem que isso perca o caráter social, uma vez que contém componentes relacionados às determinações sócio-históricas no qual este indivíduo atua, nos grupos que participa.

Esta forma de entendimento da construção da sexualidade possui uma ligação estreita com a educação. Em seu sentido lato, a educação é o processo de humanização, a construção interna da cultura que foi erigida pela humanidade ao longo da história e que exige um movimento ativo do sujeito. Cabe à educação, então, possibilitar a apropriação e a tomada de consciência para orientar os comportamentos.

Porém, entendemos também que cada sociedade organiza a educação de uma forma, justamente pela necessidade da construção de especificidades no próprio homem, isto é, com determinadas características que lhes permitirão atuar no contexto em que estão inseridos. Temo assim em nossa sociedade a escolarização como a principal forma de educação, uma educação institucionalizada que visa a distribuição das construções culturais, e que permitirá o desenvolvimento das funções psicológicas mais refinadas, as Funções Psicológicas Superiores. Entretanto, pela sua própria institucionalização, essa forma de educação carrega também a necessidade da transmissão dos valores, conteúdos, normas e ideologias sociais.

Notamos aqui que a relação entre educação e sexualidade é ampla e complexa. Isto porque ao mesmo tempo em que ela se configura como uma possibilidade para o desenvolvimento da sexualidade, ela restringe este desenvolvimento por objetivar a construção de um determinado tipo de homem.

Se considerarmos a sexualidade como uma construção social, datada em determinado período histórico da humanidade, vislumbramos também as possibilidades de identificação que nos são disponibilizadas. Temos em nossa sociedade uma formação heterossexista, em que a heterossexualidade se tornou o eixo central perante o qual os indivíduos devem construir sua identificação sexual. Assim, quaisquer relações que não estejam englobadas neste prisma tornam-se mecanismos favoráveis à discriminação, e ao próprio combate social, como por exemplo, a travestilidade.

Porém, se recorrermos a uma compreensão psicológica deste quadro, observamos que essa formação sexual é originada na mesma sociedade que a nega. E isso só é possibilitado devido à própria contradição inerente a quaisquer fenômenos sociais. O sujeito nasce com um corpo bio-fisiológico, a base para o desenvolvimento de sua sexualidade. A

partir deste, por sua própria atividade no mundo objetivo, apropria e interioriza (ou não) determinados conteúdos, o que o leva a desenvolver uma identificação sexual própria, subjetiva, mas resguardando neste processo a esfera social como elemento primário.

Considerarmos ainda que frente uma sociedade caracterizada pelo que Martín-Baró (2005a) chama de Síndrome do Machismo, cabe à escola a transmissão destas características, justamente pelo seu caráter institucional de reprodução das condições e construções sociais. Pela negação da travestilidade, ou pelo menos da possibilidade de desenvolvimento desta identidade sexual, a escola nega a própria educação dessas pessoas, o que finda pela evasão escolar.

Quando este fato acontece, tais sujeitos perdem a própria especificidade da educação escolarizada, que é a possibilidade do refinamento das suas funções psicológicas. Assim, a possibilidade de uma atuação crítica na realidade se reduz, em muitos casos, apenas uma reprodução das próprias características sociais, porque o sujeito não dispõe dos elementos culturais que permitam tal transformação.

Encontramos a justificativa para esta afirmação na própria explicação da construção das Funções Psicológicas Superiores: a princípio, em um plano interpsicológico, em que tais funções só podem ser realizadas externamente, apoiada nos grupos em que o sujeito participa; posteriormente, a transformação para o plano intrapsicológico, em que o sujeito desenvolve o domínio dos conteúdos, que finalizam o desenvolvimento de uma Função Psicológica Superior e passam a compor sua consciência.

Porém, a transformação dos conteúdos inter em intrapsicológico depende da mediação da própria educação e do grupo social. Ou seja, a própria educação escolarizada que nega a travestilidade se mostra como uma possibilidade para educação deste sujeito, seu desenvolvimento e a própria estruturação de uma identidade sexual travesti.

A educação institucionalizada permite uma apreensão de conteúdos e processos que ultrapassam a experiência individual e, portanto, são muito mais ricas e complexas. Apenas a educação dada no contexto escolar abre a possibilidade do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, e conseqüentemente, a maior compreensão da realidade e de si mesmo.

Isso porque os conteúdos escolares são estruturados para garantir um avanço progressivo no desenvolvimento psíquico, levando a um maior conhecimento das construções culturais que extrapolam a experiência direta com os objetos, e portanto, abrindo a possibilidade de uma atuação crítica sobre a realidade. A educação escolar interfere, então,

nas construções psicológicas individuais, através da construção e refinamento das Funções Psicológicas Superiores.

Compreendemos então uma das grandes características da educação, que é o fato dela não ser única, por exigir a apropriação do indivíduo, e que esta, por sua vez, também é influenciada pelas demais relações que ele desenvolve com o grupo social. A escola nega a travestilidade, mas ao mesmo tempo instrumentaliza esses sujeitos com conteúdos que permitem a integração e organização da consciência, ou seja, por mais que a educação dada na escola esteja permeada por uma representação machista das relações sociais e possibilidades de identificação sexual, ela instrumentaliza o sujeito: permite uma abstração da realidade, uma relação de subjetivação-objetivação desta realidade na qual ele se coloca de maneira criativa, ativa na compreensão da sua subjetividade.

Uma educação carregada de contradições, entre as quais a possibilidade de perceber que mesmo as políticas educacionais que regem sua institucionalização não são neutras; pelo contrário, estão subordinadas à lógica da manutenção das classes opressoras, por uma configuração de sexualidade estritamente heterossexual. Todavia, essa mesma educação que nos forma, permite que estejamos discutindo as implicações que ela possui na formação da consciência, na representação de uma identidade sexual.

Porém, cabe considerarmos que a simples manifestação nas esferas da sociedade sobre a necessidade de discussões que tenham como base a sexualidade já se mostra como um progresso. É evidente que tais discussões se iniciaram desde os anos de 1970, a partir dos movimentos de revolução sexual. Porém, por mais que se tenha avançado, este conhecimento fica ora circunscrito à prática, ora à academia. Daí a necessidade de desenvolvimento de trabalhos que visem uma relação praxica, mas que, para isso, utilizem de referenciais que substanciem a realidade, tanto objetiva quanto subjetiva. Que considerem os aspectos materiais, sociais e históricos como elementos *a priori* de quaisquer aspectos de desenvolvimento subjetivo, e também, de relacionamentos interpessoais.

A educação tem se alicerçado em discussões sobre o reconhecimento das diversidades sexuais, mas a partir de concepções ultrajantes, que relegam ao idealismo e/ou aos mecanismos ideológicos seu eixo norteador. Porém, a própria consideração do tema transversal nos PCN's representa este novo olhar, incipiente ainda, mas inicial. A psicologia tem se esforçado para buscar compreender sequer a forma de desenvolvimento e estruturação de uma identidade sexual, já que há muito tempo se desenvolve apenas a partir das concepções tradicionais. O próprio Conselho Federal de Psicologia tem imbuído esforços na tentativa de reavaliação, tanto das literaturas comprometidas, como também na ausência de

teorias sobre a sexualidade humana, através dos espaços como o Seminário Nacional: Psicologia e Diversidade Sexual.

É fato que o desafio está lançado. Este trabalho se configura apenas como um momento de toda produção que pode ser desenvolvida nestes novos referenciais, uma produção que objetiva, na medida do possível, romper com os pressupostos positivistas, e que tem no materialismo histórico-dialético sua fonte de inspiração e referência epistemológica. Dessa forma, buscamos apresentar uma temática atual, nos colocando frente o desafio de pensar criticamente a produção contemporânea da Psicologia e da Educação sobre o processo de construção da identidade sexual.

Objetivamos aqui demarcar as compreensões científicas sobre o fenômeno estudado e delimitar a compreensão sócio-histórica sobre a identidade sexual. Porém, temos noção de que o debate com as teorias de gênero foi pontuado, mas não aprofundado. Certamente esta vertente pode ser retomada em outro momento da produção científica do autor.

Perante à educação, e também à psicologia, esperamos que esta pesquisa se apresente como foco inicial a partir do qual outras possibilidades podem se desenvolver, uma vez que as possibilidades se mostram amplas perante a travestilidade, na compreensão da identidade sexual, das relações desta identidade sexual com o trabalho, com as formas de organização social, com a própria educação formal e também com a emoção.

Aqui, percebemos que o fato da educação ser a condição para a construção da consciência é a principal forma de constatação da maneira como a sexualidade se relaciona com a educação. Apenas pela educação temos a possibilidade de maior apropriação dos elementos culturais relacionados a uma construção sexual, os quais atuam nas funções interpsicológicas, concretizando-as como desenvolvimento das funções intrapsicológicas, e assim desenvolvendo uma consciência que contenha o social em individual. Por mais que a educação formal negue a possibilidade de ser travesti, é (somente) por ela também que temos a possibilidade de desenvolvimento e afirmação de uma identidade sexual travesti, o que, na idéia principal de Cláudia, se apresenta como: “[Para] revidar [um] pouco, assumo [o] trabalho [com] certa disciplina, [e] lembro [que] vivo [como] menina”.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV**. 4a. ed rev. PortoAlegre, Ed. Artmed, 2000.

BENEDETTI, M. B. **Toda Feita: o corpo e o gênero das travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BENJAMIM, H. **The Transsexual Phenomenon**. (1966) Disponível em: <<http://www.transgenderzone.com>>. Acesso em: 13 de Janeiro de 2010, às 14h30min.

BÍBLIA SAGRADA. Trad. dos originais mediante a versão dos Monges de Maredsous (Bélgica) pelo Centro Bíblico Católico. 122ª Ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 1998

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002.

BORGES, D. **O Vaticano e os Homossexuais: uma cruzada movida pelo preconceito**. Disponível em: <[HTTP:// http://www.pstu.org.br/opressao_materia.asp?id=6643&ida=71](http://www.pstu.org.br/opressao_materia.asp?id=6643&ida=71)>. Acessado em 14 de Janeiro de 2011, às 18h23min..

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acessado em 23 de Agosto de 2010, às 11h.

BUTLER, J. **Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity**. London, Routledge, 1990.

_____. **Bodies That Matter: on the discursive limits of “sex”**. London: Routledge, 1993.

_____. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Undoing Gender**. London: Routledge, 2004.

CAMPUZANO, G. Recuperação das histórias travestis. In: CORNWALL, A.; JOLLY, S. (Orgs.) **Questões de sexualidade**: ensaios transculturais. Trad. Jones de Freitas. Rio de Janeiro: ABIA, 2008.

CARDOSO, F. L. Inversões do Papel de Gênero: “drag queens”, Travestismo e Transexualismo. In: **Psicologia**: Reflexão e Crítica. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.

CATONNÉ, J. **A sexualidade, ontem e hoje**. 2. Ed. Trad. M. I. Koralek. São Paulo: Cortez, 1992.

CEGALLA, D. P. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 2005.

CHAUÍ, M. **A história no pensamento de Marx**. In BORON, Atilio A.; AMADEU, Javier; GONZALEZ, Sabrina. **A teoria marxista hoje**. Problemas e perspectivas. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.5.doc>>. Acessado em 20 de Agosto de 2010, às 22h24min.

_____. **O que é ideologia**. 2ª Ed. Revista e ampliada. São Paulo: Brasiliense, 2002

CISNE, M. Gênero, marxismo e pós-modernidade: uma reflexão teórico-política acerca do feminismo na atualidade. In: **O Comuneiro**. Revista Eletrônica. Disponível em:< http://www.ocomuneiro.com/nr2_artigos_Genero,%20marxismo%20e%20pos-modernidade.htm>. Acesso em: 20 de Julho de 2010, às 19h.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 316-336.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Ed. Objetiva Ltda., 2009. CD-ROM.

DUARTE, N. **A Individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: O ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril de 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 de Março de 2010, às 14h23min.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno CEDES**, Campinas, Vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril de 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 de Abril de 2010, às 15h12min.

FERREIRA, R. S. F. **As “Bonecas” da Pista no Horizonte da Cidadania:** uma jornada no cotidiano travesti. 2003. Dissertação (Mestrado multidisciplinar em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) - Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2003.

FLORENTINO, C. O. **Bicha tu tens na barriga, eu sou é mulher:** etnografia sobre travestis em Porto Alegre. 1998. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1998.

FONTANELE, C. V. **Entre estrelas e passarelas:** a condição travesti e seus ritos de apresentação. 1999. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 1999.

FOUCAULT, M. **Histórica da Sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Ordem do Discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13.ed. Trad: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FREUD, S. Some Psychological Consequences of the Anatomical Distinction Between the Sexes. In: **International Journal of Psychoanalysis**. 8: p. 133-142, 1927.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1998

GARCIA, J. C. **Problemáticas da identidade sexual**. Coleção Clínica Psicanalítica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

GÓES, M. C. R. de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R. de; SMOLKA, A. M. L. B. (orgs.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, p. 11-27, 1997.

GOFFMAN, E. **Relations in Public: microstudies of the public order**. New York: Basic Books, 1971.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GROSSI, M. P. **Identidade de Gênero e Sexualidade**. Coleção Antropologia em Primeira Mão. PPGAS/UFSC, 1998.

HALPERIN, D. M. **Saint Foucault: Towards a Gay Hagiography**. New York: Oxford University Press, 1995.

HAYES, N.; STRATTON, P. **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Pioneira, 2003.

HEREK, G. Beyond “homophobia”: thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. **Sexuality Research & Social Policy**, 1(2), pág. 6-20, 2004.

JAGOSE, A. **Queer Theory: an introduction**. New York: New York University Press, 1996.

JUNIOR, L. de M. A. Cultura, Educação e Formação Humana – a composição de um plano de interações complexas. In: PORTES, Écio Antonio (org.). **Diálogos sobre Ensino, Educação e Cultura**. E-papers: Rio de Janeiro, 2006.

KAHHALE, E. M. P. Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.

KRAPVINE, V. **Que é materialismo dialético?** ABC dos conhecimentos sociais. Trad. G. Mélnikov. Edições Progresso, 1986.

KULICK, D. **Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

LACAN, J. **O seminário: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Livro 11 (1963-1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. **Uma Psicologia Social Baseada no Materialismo Dialético: da Emoção ao Inconsciente**. Gramado: Anais do II Encontro Científico da ANPEPP, 1989a.

_____. **Uma técnica de análise do discurso: Análise Gráfica**. Revista Psicologia e Sociedade, Ano IV, nº 7, 1989b.

_____ e SAWAIA, Bader. (orgs.). **Novas veredas da Psicologia Social**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1995.

LEÃO, I. B. **Os Professores Universitários: a emoção e o pensamento em um trabalho intelectual institucionalizado**. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, 1999.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Qualitativa**. Texto apresentado durante o Seminário de Pesquisa da Linha de Pesquisa Educação e Trabalho, Campo Grande, MS: PPGEdU/UFMS, 2006.

_____. **Um método para investigar a consciência:** do intrapsicológico ao interpsicológico. In: *Psicologia & Sociedade*, n. 19, Edição Especial 2, p. 67-75, 2007.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ciencias Del Hombre, 1978.

_____. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 57-70.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006a.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006b.

LOURO, G. L. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas.** Florianópolis: UFSC, v. 9, n. 2, 2001.

LURIA, A. R. O Pensamento Produtivo. Dedução e solução de tarefas. In: **Curso de Psicologia Geral.** v. IV. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S. A., 1978.

MANACORDA, M. A. **História da Educação:** da antiguidade aos novos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTÍN-BARÓ, I. **Acción e ideologia:** psicología social desde Centroamérica. 2ª. Ed. San Salvador, El. Salv.: UCA Ed., 2005a.

_____. **Sistema, grupo y poder:** psicología social desde Centroamérica II. 5 ed. San Salvador, El. Salv.: UCA Ed., 2005b.

MARX, K. **Manuscritos económicos-filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas.** V. 3. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, s.d.

MISCHEL, W. 1966. A Social-Learning View of Sex Differences in Behavior. In: MACCOBY, E. E. **The Development of Sex Differences**. Stanford: Stanford University Press, 1966, p. 56-81.

MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. In: **Sociologias**. Porto Alegre: PPGS-UFRGS, 2009.

OLIVEIRA, M. J. **O Lugar do Travesti em Desterro**. 1997a. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1997.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1997b.

OLIVEIRA, M. **Jogo de Cintura**: Uma etnografia sobre Travestis em Florianópolis. **1994. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)** - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1994.

OLIVEIRA, M. K. de. Escola e desenvolvimento conceitual. **Coleção memória da pedagogia**. n.2, p. 68-75, 2005a.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997. vol.1.

_____. **CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997. vol.2.

PALÁCIUS, J. Introdução à psicologia evolutiva: história, conceitos básicos e metodologia. In: COLL, C.; PALÁCIUS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.1. p. 9-26.

PARKER, R. **Corpos, prazeres e paixões**: a cultura sexual no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Ed. Best Seller, 1993.

PATRÍCIO, M. C. **Travestismo**: mobilidade e construção de identidades em Campina Grande. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2002.

PELÚCIO, L. Na noite nem todos os gatos são pardos: notas sobre prostituição travesti. In: **Cadernos Pagu**. Campinas: PPGAS/Unicamp, nº 25, 2005 (pág. 217-248).

PEREIRA, P. P. G. A teoria queer e a reinvenção do corpo: resenha. **Cadernos Pagu**. nº 27. Núcleo de Estudos de Gênero. Campinas: Ed. Unicamp, 2006.

PHILIPS, L. *Your History. Transformation*, 1996.

PLEKHÂNOV, G. **Os princípios fundamentais do marxismo**. São Paulo: Hucitec, 1989.

PIRES, S. R. de A. **Serviço Social: função educativa e abordagem individual**. 2003. 336 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PISCITELLI, A. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, L. M. (org.). **A Prática Feminista e o Conceito de Gênero**. Textos Didáticos. São Paulo: IFCH/Unicamp, 2002, p. 25.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. RJ: Vozes, 1995.

_____. **Configurações sociais e singulares: o impacto da escola na constituição dos sujeitos**. In OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento; REGO, Teresa Cristina (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortes, 1991.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Escola e Democracia**. 39 ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 2007.

SAWAIA, B. (Org.) **As Artimanhas da Exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCHROEDER, E. **Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento como referencial para análise de um processo de ensino**: a construção dos conceitos científicos em aulas de ciências no estudo de sexualidade humana. 2008. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d' Água, 2002.

SEDGWIK, E. K. **Novel Gazing**: Queer Readings in Fiction. New York: Duke University Press, 1997.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da Teoria da Atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscou: Progreso, 1990.

SIGUAN, Miguel (Org.). **Actualidad de Lev S. Vigotsky**. Barcelona: Anthropos, 1987.

SILVA, H. R. S. **Travesti**: a invenção do feminino. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/ISER, 1993.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n.71, p. 45-78, 2000.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: **Cadernos Cedes**. ano XX, nº 50, 2000. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100003>. Acesso em: 24 de abril de 2010, às 21h.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

VALE, A. F. C. **No escurinho do cinema**: cenas de um público implícito. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2000.

VEER, R. van der; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VIP, A; LIBI, F. **Aurélia: a dicionária da língua afiada**. São Paulo: Ed. Clara Ltda, s/d.

VYGOTSKY, L S. **Concrete Human Psychology**. Soviet Psychology. 1989, XXII, vol. 2, pp. 53-77.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. v.4.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **Psicologia da Arte**. Trad. De Paulo Bezerra, 1. ed. e 2. tir. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_____. **Psicologia Pedagógica**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

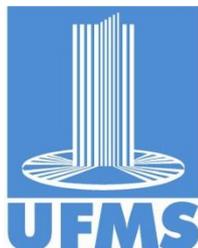


PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE MESTRADO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Histórico pessoal
- Histórico familiar
- Histórico da escolarização
- Histórico do trabalho
- Histórico profissional

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Este estudo visa embasar a dissertação de Mestrado em Educação do psicólogo Jeferson Renato Montreozol.

A finalidade deste estudo é verificar quais as determinações da travestilidade para permanência na escola, e conseqüentemente, quais as alterações promovidas pela educação formal nos processos e funções da consciência desses sujeitos.

Participará deste estudo uma pessoa travesti que concluiu o nível superior de escolarização. O levantamento das informações será por meio de entrevista gravada que, depois de transcrita retornará ao sujeito entrevistado para verificação dos registros.

O instrumento de coleta de dados será pautado na metodologia da Entrevista Recorrente, ou seja, um processo interativo no qual o sujeito pesquisador tem a oportunidade de voltar ao sujeito pesquisado e rever questões das entrevistas que não ficaram totalmente esclarecidas ou para complementar alguns dados que precisam de maiores informações.

Se você concordar em participar do estudo, no registro das informações, seu nome e identidade será mantido em sigilo, sendo garantida a confidencialidade e privacidade das informações coletadas quando da publicação do relatório final da pesquisa.

A menos que requerido por lei, somente o pesquisador Jeferson Renato Montreozol, a equipe do estudo e Comitê de Ética independente terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

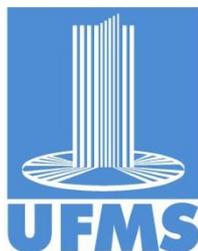
Para perguntas ou problemas referentes ao estudo ligue para Jeferson Renato Montreozol (67) 8116-5746. Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo chame o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (67) 3345-7146.

Sua participação no estudo é voluntária. Você pode escolher não fazer parte do estudo, ou pode desistir a qualquer momento, entretanto, sua colaboração é muito importante para a realização deste.

Caso decida participar desse estudo, você receberá uma via assinada deste termo de consentimento.

Jeferson Renato Montreozol

ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas oralmente e que sou voluntário a tomar parte neste estudo.

Assinatura do Voluntário(a) _____ Data ___/___/___

Nome social do(a) voluntário(a) _____

Nome completo civil do(a) voluntário(a) _____

Local e Telefone de contato _____

Assinatura do Pesquisador _____ Data ___/___/___

Nome completo do(a) pesquisador _____

Telefones para contato: Residencial: 3355-3249 – Celular: 8116-5746

Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado – UFMS: 3345-7616

ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

ENTREVISTA

Entrevista de hoje então é com a Cláudia Santos Silva, hoje é dia 23 de novembro de 2009. Boa noite Cláudia.

Boa Noite.

Eu queria que você falasse um pouquinho sobre você, sobre sua vida, sobre seus processo de escolarização, seus processo de trabalho, enfim, conte-me um pouquinho sobre você.

(...) bom (...) hã (...) eu tenho 28 anos, é (...), eu me assumi travesti né?!, eu assumi a minha identidade frente as outras pessoas nos meus 14 anos de idade (...) é (...) mas desde muito nova eu sempre tive consciência da (...), da minha identidade, que eu era diferente das outras crianças, né?!, é (...), nunca senti que eu me enquadrava naquele papel que me foi imposto, né?!, o meu papel de gênero foi imposto quando eu nasci né?!, e (...), basicamente é isso.

E você me falou assim que você se sentia diferente. Como que era essa diferença?

É (...) existem as convenções sociais que são reservadas né?!, pra (...), pro seu sexo anatômico né?!, você nasceu lá com o pênis então, a sua família, a sociedade, as pessoas, elas esperam que você (...), que você tenha determinados comportamentos reservados ao sexo masculino, né?!, é (...), e desde muito criança, desde muito nova eu não (...), eu não me encaixava nisso, eu não me enquadrava nessas expectativas, eu sentia que existiam essas cobranças, que esperavam de mim determinadas coisas, mas eu não dava conta de desempenhar esse papel, eu queria as outras coisas né?!, que estavam reservadas pros outros gênero, eu sempre tive desde muito cedo essa noção, essa consciência, e até de olhar pros meninos e gostá, e achá bonito os meninos, senti atraída pelos meninos, mas nem era uma coisa, é (...), sexual ainda, né?!, mas a questão dos contos de fada né?!, que você tem que fica no caso sempre com as personagens femininas, a cinderela, a branca de neve, né?!, nesse sentido.

Certo, e o que aconteceu, você me disse que aos 14 anos você se assumiu, o que aconteceu nesse momento pra você se assumir.

É (...) Antes disso, é meio, as pessoas, assim, a família, a família tenta se controlar né?!, te impor determinadas coisas e você vai empurrando com a barriga, você aceita isso, aceita aquilo, né?!, é (...), mas eu acho assim, que com 14 anos foi que eu criei uma certa autonomia, autonomia de dizer eu não quero isso, eu não vou fazer isso, e vai ser assim, vai ser assado, e queiram ou não queiram, gostem ou não gostem, então assim foi quando eu consegui esse espaço, essa (...),essa (...), essa autonomia de poder importa a minha vontade, que antes né?!, não tinha.

E essa vontade era ligada a Cláudia travesti, ou mais uma Cláudia homossexual, o desejo para com o outro?

Então, o engraçado é, na infância você não sabe lidar né?!, com (...) com a travestilidade né?!, com essa coisa de não se adequa no gênero né?!, e aí as pessoas vão te chamando de gay, de homossexual, de bixinha, de mulherzinha, mas você (...)você realmente não sabe o que isso significa, você (...), você não (...), quer dizer, as pessoas vão te nomeando mas você não tem certeza do que você é, você só pensa que você não se enquadra né?!, é (...), eu não tinha essas noções de homossexualidade na questão da sexualidade, eu só sentia que eu não me encaixava no papel masculino, eu queria brincar de boneca, eu queria fazer o que as meninas faziam, né?!, não tinha essa noção da questão da sexualidade, não tinha isso, tipo, as pessoas me chamavam de determinadas coisas mas eu não (...),eu não racionalizava isso, num, entende, eu não problematizava o que significavam essas coisas né?!, as pessoas falavam e você ficava quieta né?!, e, é (...), eu lembro que eu fui ter o meu primeiro senso de pertencimento, de fala eu sou isso, eu não sou aquilo, quando eu assisti uma entrevista da Roberta Close na televisão, isso eu devia ter uns (...) 8, 9 anos de idade, era bem nova quando eu vi uma primeira entrevista dela, é (...), eu acho que ela nem era operada ainda na época, mas ela (...), assim, foi a primeira pessoa pública que eu escutei falando sobre o assunto, dizendo o que era, é (...), até tendo esse entendimento que era uma coisa diferente da homossexualidade, então assim, foi a primeira vez que eu tive esse senso de: Nossa, então, eu não sou gay né?!, eu sou outra coisa né?!, é (...), e que eu sentia que as implicações que me incomodavam não tavam no campo da sexualidade, que era mais uma coisa de senso de pertencimento mesmo, de não se encaixar nesses padrões, nos padrões do que eram esperados, não na questão da sexualidade, a questão da sexualidade ela só foi (...),é (...), me incomodar (...),não pensava na questão do sexo, era mais essa coisa do me senti, né?!

Certo, Então a partir dos 14 anos que você foi desenvolver essa noção?

Não, eu acho que antes, eu acho que antes, mas, é, foi quando eu consegui me impor pras outras pessoas né?!, foi quando eu comecei a usar (...), tirar a sobancelha, deixei o cabelo crescer e, é, foi quando eu comecei a assumir uma identidade realmente feminina, né?!, assumir o papel, mas eu já pensava (...), já problematizava essa questão da identidade já há alguns anos.

E como que era a sua relação com a família?

Complicadíssimo né?! Pra família até hoje é complicada, é uma situação assim, tolerável, né?!, Na cabeça delas, ah, a homossexualidade ela é aceita, né?! Eu tenho um tio que é gay, e, eu lembro de uma conversa que eu tive com a minha vó, quando, assim que eu comecei nessa fase, acho que nos meus 14 anos, e ela chegou e falou assim, ia um amigo meu gay em casa, né?!, Adriano o nome dele, e a minha vó um dia ela sento comigo no sofá e falo assim: o Adriano é tão bonitinho né?!, e tal, olha ele é gay mas ele é homem né?!, porque você tem que ser assim, né?!, tirar a sobancelha, pintar a unha, porque cê não é que nem ele? né?!, então é sempre aquela coisa, como se ser travesti, ser trans fosse pior do que (...),do que ser gay, né?!, e as pessoas tem isso, eu acredito que se há uma preocupação com o que as outras pessoas vão achar, se você é gay e parece com homem, quer dizer, não vai incomodar tanto né?! do que uma figura andrógena, uma figura ambígua, né?!, é como se fosse (...), é (...), menos merecedor de respeito.

E o que que você sentia com tudo isso?

Na época, eu ficava revoltada né?!, é (...),fazia tudo pra choca mesmo, os embates né?!, é (...), hoje em dia (...), hoje em dia (...), é (...), na minha opinião um caso perdido, minha família pelo menos nem (...) nem (...) nem compensa o esforço de tenta explicar né?!, eu já tive (...), já tive assim momentos de senta no caso com a minha vó, de senta com ela e explica, e fala: olha eu sou isso, é (...), eu tenho a minha identidade feminina, eu só vou ser feliz se eu for reconhecida na minha identidade feminina, eu sou diferente de um gay, né?!, não é a mesma coisa, e ai você fica assim 3, 4 horas falando, falando, e ela ahã, ahã, ahã, e ai quando você termina de fala né?!, ai ela: entendi, mas, não tem como você usa roupa de homem né?!? Ai eu falo: ai senhor né?!, então assim né?!, tem 80 anos de idade, então é complicado. Mas antigamente no começo quando eu comecei é (...), a principal ação era me rebolar, eu queria que me aceitasse de todo jeito né?!, e mais naquela questão do choque né?!, você quer choque, você quer choca: eu cheguei, eu quero ser aceita e pronto, né?!, hoje em dia você (...), com a idade você vai ganhando mais serenidade, você não quer, e não adianta se impor

também né?!, não é assim que você ganha o respeito das pessoas, não é no grito, não é, é uma coisa que leva tempo né?!, vem com a idade.

E o que você acha que levou você nessa modificação no pensamento?

(...) é, eu acho que a extremidade, né?, as atitudes extremas, ela acabam não levando né?!, que dizer, você aprende que com calma, com tranquilidade, os resultados são melhores do que quando você chega gritando, quando você chega berrando né?!, quer dizer, não adianta esperniar né?!, é (...), com bom senso você, se consegue mais coisas, se consegue melhores resultados.

Então me diga um pouquinho como foi a Cláudia na adolescência, a partir desses 14 anos, quando começa a assumir essa identidade, como que foi, como que era a Cláudia nessa adolescência.

Olha (...), quando (...), não, não teve assim esse momento de (...), de assumir mesmo assim, é (...), é (...), eu sempre fui do jeito que eu fui desde criança né?!, é (...), mas eu penso que um dos piores momentos na minha vida foi a época da escola, principalmente quando eu comecei na escola, com 7 anos de idade, antes dos 7 um pouco né?!, é (...), foi um período cruel, cruel, cruel, cruel mesmo. Pra você ter noção a escola parava na hora de eu entra e na hora de eu sair, assim, parava, a escola é uma quadra, e eu chegava, na hora que eu chegava na esquina, o portão, é aquelas escolas que o portão abre tipo 10 minutos pra pra começa a aula, então todo mundo tinha que fica na frente da escola, e eu lembro que a hora que eu aportava na esquina, a escola cheia, as crianças começavam a vaia, iam me vaiando da hora que eu aportava na esquina até a hora que eu caminhava pro portão, e eu ficava na frente do portão lá com o material com a escola inteira vaiando atrás né?: bixinha bixinha bixinha viadinho viadinho viadinho, né?!, e, era a escola inteira, né?!, as criança era (...), as crianças que mantinham contato comigo eram discriminadas também né?!, as outras crianças perseguiam também, então, você não podia nem ter amigos né?!, é (...), pra você ter noção eu estudei 11 anos numa mesma escola e eu nunca fui no banheiro, nunca fui no banheiro, eu não sei como era o banheiro da escola, e, na maioria das vezes eu nem saía pro intervalo, eu ficava na sala, e, e eu lembro que, durante a aula, a única coisa que eu pensava era: ai meu deus, tomara que o professor não fale meu nome, porque quando falava o nome a sala intera vaiava né?: ui ui, foi uma experiência traumática a escola, mas traumática mesmo, e quando se é muito criança, tão criança, você não lida né?!, você não sabe o que faz né?!, e eu lembro que eu sentia muita vergonha, era um constrangimento né?!, é (...), e eu não queria fala pra ninguém em casa né?!,

quer dizer, como que você fala em casa né?!: olha não quero ir pra escola porque... né?!, mas pra mim assim era uma tortura, era a pior tortura era ir pra escola, ir pra escola era terrível, e o engraçado é que as crianças não cansam, não é uma coisa que acontecia um dia ou outro, era todo santo dia, do primeiro dia de aula ao ultimo dia de aula, sabe, não era aquela coisa que eles acostumava, era todo dia todo dia todo dia todo dia, e, eu particularmente nunca fui de revida, nunca fui de, é (...), eu ficava quieta né?!, e sempre agüentei quieta, mas a única vontade que eu tinha era ir pra casa e chora chora chora chora e não sair de casa, porque é isso, você não quer sair de casa, você não quer participar, mas eu gostava de estuda, eu adorava ler, tinha afinidade. Eu aprendi a ler acho que com uns 4 pra 5 ano de idade eu já aprendi a ler e então eu já lia muita coisa quando eu entrei na escola e, por muito tempo na minha vida foi assim, foi lendo, lendo, lendo, lendo.

E como que era sua relação com os professores?

É (...), ah (...) ah (...), com as minhas (...), as minhas outras amigas trans, a gente (...), que eu tenho contato, já tiveram, a gente escuta casos de violência, de professor puxa pela orelha, de bota pra fora da sala, fala que vai ter q fazer isso, eu graças a deus nunca tive, é (...), nenhum tipo de violência ou até de intimidação por parte de nenhum professor, os professores eles sempre foram (...) eu não sei nem que palavra usa (...), eles nunca foram contrários, mas só que também nunca nenhum professor fez nada contra as atitudes dos outros alunos, né?!, porque quem realmente atacava era os outros alunos, ai o professor não falava nada, quer dizer, era era como se tivesse o elefante grande na sala, né?!, era um constrangimento né?!, era um constrangimento muito grande e os professores não sabiam o que fazer né?!, não sabiam como lidar né?!, quer dizer, como que eu vou lida?, mandava o outro aluno fica quieto e tal mas, mas ninguém combatia né?! a discriminação, o preconceito, quer dizer, e também na época que eu estudei né?!, eu terminei a escola em 98, nem existiam estudos nem nada, nem se discutia a questão da inclusão nessa época, foi uma coisa que veio vir muito depois, acho que na época que eu já tava na faculdade.

E essa atitude do professor era extensível também pra direção, pros outros funcionários da escola? Eles agiam dessa forma também?

Todo mundo fingia que não via, eles fingiam que não viam, e como eu nunca revidei, quer dizer, nunca se precisou fazer nada, quer dizer, como eu não reagia as provocações, nunca ninguém fez nada. Mas eu lembro quando eu tava na quinta série entro um homossexual na escola que era do babado, era do bafo, e aprontava muito nos corredores, e retrucava, e

xingava de volta, mas, é (...) acho que não fico nem 3 dias e foi expulso da escola, o aluno gay, não as crianças que mexiam, que provocavam, mas eu penso que porque ele revidava né?!, quer dizer, as crianças provocavam e ele revidava, ele não ficava quieto, então assim, as vezes eu penso assim, eu olho pra trás e penso: meu deus como que eu passei por tudo aquilo? Como eu enfrentei tudo aquilo? Mas é bem isso: eu não enfrentei, eu ficava quieta, era aquela coisa do (...), do silêncio mesmo né?!, quer dizer, eu só consegui passa porque realmente nunca (...) nunca revidei as provocações porque se eu tivesse revidado provavelmente eu nunca teria terminado, que é o que acontece com a maioria das travestis, né?!, quando elas começam né?!, elas revidam, quer dizer, elas não conseguem fazer de forma diferente, elas revidam, e aí é insustentável ficar em sala de aula, né?!, comigo eu simplesmente agüentei, agüentei, eu penso que talvez seja por isso que eu tenha conseguido terminar os estudos.

E como foi pra você terminar os estudos?

E, eu nunca tentei pensa muito nisso, sabe, porque eu acho assim: se eu fosse pensa eu ia enlouquece, até por não ter apoio, por não ter apoio da família. Tinha pouquíssimas amigas, e até as amigas não entendiam, quer dizer, ninguém entendia, era uma coisa assim, ninguém, sabia como lidar, e, e nem eu sabia que eu tinha direitos, que eu poderia, quer dizer, não existia essa noção, não se tinha esse senso, quer diz, eu era diferente das outras pessoas e eu pagava o preço, né?!, por ser diferente. É (...), mas sempre com esse sentimento de que eu era inferior as outras pessoas, né?!, Esse sentimento sempre esteve muito presente.

E você me disse que em 98 terminou o ensino médio.

Terminei em 98 o ensino médio.

E como que foi essa passagem pro ensino superior?

(...) na realidade a faculdade ela foi meio que um acidente. É (...), meu sonho era fazer faculdade de cinema, sempre gostei muito de filme né?!, meu sonho era fazer faculdade de cinema. E, só tem em São Paulo, não existia em outros lugares né?!, só tinha em São Paulo, então pra eu fazer, eu teria que sair da minha cidade, mas na época eu tinha um relacionamento que não era assumido, mas eu gostava muito de um rapaz e a gente se relacionava já a uns (...), desde os 14, eu tava com 17 pra 18, assim uns 3, 4 anos né?!, que a gente se relacionava, e aí chego esse embate né?!, mas se eu sair de daqui né?!, é (...), vai acabar né?!, então eu decidi fica, e, entre os cursos que a gente tinha na época, é (...), o que

mais me interessou (...), eu comecei vários cursos né?! mas o que mais me interessou foi o de letras, especialmente porque eu gostava de ler né?!, e foi um curso interessante no primeiro ano da graduação numa disciplina chamada teoria literária eu tive meu primeiro contato com a teoria queer, em um dos texto da literatura ,é (...), um professor gay super homofóbico, Pedro Henrique Neves, extremamente homofóbico, era incrivelmente maldoso comigo nas aulas, é (...), foi o Neves que me apresentou a teoria queer, tive esse primeiro contato e, foi uma revolução pra mim porque, eu sofria todo aquele preconceito, aquela discriminação e eu não entendi porque né?!, só que eu falava: meu deus o que eu fiz pra merece tudo isso né?!, porque você vai sofrendo, sofrendo, sofrendo, sofrendo aquilo tudo né?!, e (...), eu era o que eu era, sabe, nunca tentei me encaixar nesse sentido, eu era diferente e pronto, e quando eu tive o meu primeiro contato com a teoria queer, ela veio (...), ela de certa forma conseguiu responder, e até me confortar em determinadas coisas, determinadas situações né?! Eu comecei a entender o que era o preconceito, porque as pessoas davam tanto valor pra essa questão da heteronormatividade, e porque que incomodava tanto né?!, porque o que eu era incomodava tanto as outras pessoas, eu tive isso quando eu comecei a ler. Hoje eu penso meio que com um ressentimento dessa minha vida acadêmica. Eu cheguei num ponto, até muito recente, que, eu fico me perguntando que (...), é (...), eu não sei se ler, se estudar, se foi tão proveitoso assim, porque, em especial a teoria queer, porque eu comecei a questionar determinadas coisas, determinadas construções que até então eu aceitava cegamente, até meu relacionamento com o meu namorado, é (...), que ele nunca me assumiu, né?!, e ele mantinha relacionamento com outras meninas, é (...), pra manter as aparências, ele precisava cumprir o papel social dele, o papel social de macho, e eu sempre aceitei, mas assim, isso não era uma problemática pra mim, na minha cabeça era normal, quer dizer, era o tipo de relacionamento que me seria permitido seria assim, eu não pensava que seria diferente, e (...), quando eu comecei a estudar a teoria queer, e a entender determinadas coisas, entendo determinadas construções, eu comecei a querer mais, né?!, quer dizer, é (...), aquilo ali não me bastaria né?!, e foi aí que nosso relacionamento acabou, né?!, as frustrações, as inquietações né?!, é (...), e no caso até hoje né?!, isso tem muito reflexo na minha personalidade hoje né?!, depois dele, é (...), eu nunca mais me relacionei assim, continuamente com ninguém né?!, eu fiquei muito mais exigente, né?!, e (...), quer dizer, hoje eu sei de determinadas coisas, é (...), mas eu, eu fico ainda confusa de que (...), eu não sei exatamente do que me adianta sabe tanta coisa, sabe? Você lembra do matrix? da hora que que fala da pílula vermelha e da pílula azul, depois tem um momento que o personagem fala: droga, porque eu não tomei a pílula vermelha? Né?!. Quer dizer, é mais ou menos isso né?!, é (...), as vezes eu penso e até conversando com

outras amigas que são trans também, e que passam pelas mesmas coisas, elas não se preocupam com determinadas coisas né?!, e me incomoda, e pra mim tudo incomoda, tudo é motivo de, de, pensa, refleti, na na na, e as vezes eu falo: ai meu deus, porque eu não consigo só, sabe, aproveita? releva determinadas coisas? Mas não porque é tudo um posicionamento político né?!, você aprende a pensa politicamente né?!.

Você pensa que essas problematizações todas, que você me diz que você faz, elas são decorrentes dos seus conhecimento da teoria queer ou do seu processo de escolarização?

Eu acho que de ambos né?!, porque eu jamais teria contato com a teoria queer se eu não tivesse entrado na faculdade, né?!, eu tive um contato com (...), na universidade, e (...), e assim, e lá foi onde se abriram as portas né?!, quer dizer, abriram as portas, mas eu também tive sorte de ter (...), eu fiz outros cursos que acabaram não me interessando, né?!, então eu penso: e se eu tivesse feito um outro curso? Ele provavelmente ele não teria tido o mesmo resultado na minha subjetividade, ou até se eu tivesse feito em uma outra instituições que não tem teoria literária, que nem na UEMS, na UEMS não tem (...) teoria literária, a Kelly faz letras, e ela nunca estudo nada parecido do que eu estudei, né?!, então (...), é (...), eu não diria que é sorte, se é, eu acho que foi assim: eu tava no momento certo, na hora certa, sabe, com a cabeça, é (...), confusa no ponto, é (...), e ai, de repente, tudo se abriu, tudo se encaixa.

E você considera isso um ponto positivo pra você?

Então, sim e não né?!, sim e não. É (...), porque hoje em dia eu fico me perguntando até que ponto o conhecimento realmente é libertador, sabe, eu não sei até que ponto ele liberta ou ele te, limita, né?!, porque realmente assim, você saber de determinadas coisas não tem utilidade né?!, quer dizer, essas coisas só vão te incomoda, te incomoda, te incomoda e não existe realmente o que se faz contra isso, né?!, porque é um sistema que já tá tudo colocado, quer dizer, como que você luta contra tudo? Né?!, na época em que eu estudava, na época da faculdade mesmo, você acha que você vai mudar o mundo né?!, você acha que você vai ser a diferença, vai fazer a diferença e vai ser a diferença, e com você vai ser tudo diferente né?!, mas ai quando você sai da faculdade, você começa (...), as pessoas começam a cobrar resultados, começam né?!, é (...), e as coisas começam a acontecer pra outras pessoas que se formaram com você, e você fica estagnada né?!, ai você para e pensa: nossa, sou só eu né?!, sou só eu contra uma estrutura que já era posta. Que já toda colocada, então, é (...), é meio que

contraditório, não sei até que ponto é positivo se ter tanto conhecimento, se ter tanto, é (...), não sei.

Pra você qual o papel da educação que se dá dentro da escola, dentro da universidade, qual o papel da educação escolar?

Eu imagino que a educação ela exista em dois sentidos, né?! É (...), a universidade em si, eu acho que o seu primeiro papel ele deveria ser formar cidadãos, cidadãos preparados pra conviver em sociedade, cidadãos responsáveis, cidadãos com senso crítico, é (...), a minha faculdade, se tinha muito dessa preocupação, é (...), eu lembro que teve um, um caso, numa disciplina, uma menina que copiou um trabalho todo da internet, e entrego pro professor, e o professor ele pegou o trabalho, e (...), falou pra ela assim: Joana, você fez esse trabalho? E ela falou: fiz professor, e ele falou: então porque que tem clique para ver aqui embaixo, né?! Ela ficou sem graça né?! ele falou: Joana, você tá aqui na minha sala porque? Você tá aqui na universidade pra que? ele falou: é só pra passa de ano? É só pra pega o diploma? É só isso que você quer? ele falou: não, porque se for só isso que você teve interessada, você pode ir embora e não precisa volta mais. Eu vou passa você, você vai fica com presença, você vai ter 10 na minha disciplina. ele falou: se for só isso que você quer Joana, você tá aprovada. Não sou eu que vou te reprova aqui. Ai ele olhou pra sala inteira e falou: só que vocês aqui dentro, ele falou: vocês tem outro papel pra cumpri, né?!, que não é só se forma, pega um canudo, vocês tem uma responsabilidade que é social, então assim, né?!, eu tive bons professores na época da minha faculdade, professores que te tentavam fazer pensar além da caixinha, sabe, é (...), e que a universidade não era só, né?!, um lugar pra se aprender uma profissão, era acima de tudo pra você cumprir um papel social, um papel de cidadão. Então, é (...), eu tive esse privilégio né?!, de ter professores preocupados com isso né?!, de fazer uma coisa além da formação profissional, né?!, mas, eu entendo né?!, que o mercado de trabalho é uma preocupação muito grande hoje em dia né?!, tanto é que a gente vê ai a volta dos ensinoss profissionalizantes né?!, muito forte, né?! quer dizer, as pessoa tão cada vez mais (...), elas querem (...), elas vão pra faculdade só pra ter uma profissão, elas não querem ter (...) aprender a ter senso critico, ou, outras coisas né?!, a gente tem ai as, as disciplinas do reuni, né?!, que deveria cria um currículo, é (...), incomum entre todas as disciplinas, pra quem é da matemática não estuda só conta né?!, porque, ter (...), hã (...), mas ai tem as contradições, que que acontece, é (...), criam-se disciplinas gerais, e os professores tem que dar conta dessas disciplinas, professores que não tem formação, né?!, e, as disciplina tem que ser dadas então eles botam qualquer pessoa que não é preparada e, então assim, a intenção ela é boa mas, ela

morre no meio da praia né?!, porque (...) é (...), nem todos os professores também tem essa preocupação com o senso crítico né?!, não tiveram essa formação também né?!, então acho que é importante né?!, eu penso que a educação ela tem esses dois papéis né?!, que num (...), eu penso que a boa educação né?!, ela não deveria apenas formar bons profissionais, ela deveria acima de tudo estimular o senso crítico, mas não é isso que acontece na prática.

Certo. E como era esse processo de relação com seus amigos, agora já na faculdade, com os professores, enfim, como se deu isso? Era igual se deu no ensino fundamental e no ensino médio, ou tinha algumas modificações?

Os professores na faculdade, é (...) ,eram mais tranquilos com relação a (...), os professores né?!, os (...), os alunos, quer dizer, num (...), num tinha chacotas que existam na escola, né?!, quer dizer, as pessoas não ficavam xingando, não ficavam (xingando), mas, elas ficavam incomodadas, né?!, por exemplo, e a maioria das vezes elas não queriam chegar perto, como se você fosse um leproso, um doente, um (...), né?!, é (...), especialmente os homens né?!, os homens não ficavam, não passavam nem perto de mim na faculdade, como se algum pudesse falar que eles eram gays também, né?!, então assim, as pessoas ficavam com medo de serem associadas, né?!. Mas com os professores, tirando esse professor que era inrustido, sempre foi bem tranquilo com os professores.

Com os colegas também?

Da sala (...), é (...), como eu fiz letra só tinha mulheres né?!, eu acho que tinham dois meninos na sala, então, era (...), foi tranquilo, a época da escola. Foi complicado na hora de, do estágio né?!, porque eu fiz letras mas eu fiz bacharelado, então, eu fiz bacharelado porque, porque era um trauma ir pra escola, quer dizer, eu tinha todos os traumas da escola e não (...), é (...), não imaginava voltar pra escola, nem prá (...), eu pensava: meu deus, nunca pensei em ter que voltar pra escola, porque (...) né?!, então eu não fiz licenciatura, eu fiz bacharelado, mas aí a gente tinha que fazer o estágio pra (...) o estágio obrigatório pra se formar, e tinha que mandar currículo pras empresas né?!, e o engraçado é que eu mandei currículo pra várias empresas que firmaram contrato com a UFMS na época e (...), convênio aliás, e, todos os meus amigos conseguiram estágio, e até me ligavam, mas quando eu chegava na, nas empresas e as pessoas me viam: aí já tá ocupado, não temos mais vaga e tal. Na época eu trabalhava numa vídeo locadora e, a minha professora de estágio teve que ir na vídeo locadora vê algumas atividades, é (...), que pudesse ser contadas como estágio pra eu me formar, porque eu tinha que fazer, tinha que, senão eu não me formava se eu não fizesse o estágio, tinha que fazer o estágio em

algum lugar, então eles fizeram algumas adequações pra eu pode me forma, senão eu não me formaria. E ai (...), ai (...), você imagina né?!, se eu não consegui o estágio que era de graça, depois você imagina como foi a questão do emprego né?! então assim, nunca trabalhei na minha área, nunca (...) nunca trabalhei na minha área, na área que eu sou formada e nem quero. É (...) mas também, na época que eu estudava, é (...), como eu namorava (...), era, era, era, como consenso né?!, é (...), quando eu completei 18 anos eu sai de casa, fui mora numa outra casa, e meu namorado que pagava, pagava aluguel, pagava as contas, e (...) como eu estava apaixonada né?!, eu achava que a minha vida seria daquele jeito, então, eu nunca realmente (...), na época da faculdade eu nunca (...), eu realmente nunca me preocupei em mercado de trabalho, em se eu ia trabalha, no que que eu ia trabalha, é (...), eu estudava porque eu gostava né?!, e porque existia a possibilidade né?!, quer dizer, é (...), como eu namorava eu num (...) num (...) num (...) tive que me prostitui, não tive que ir pra rua, não tive que passa por coisas que a maioria das travestis tem que passa, né?!, e (...) e era um consenso que ele não queria que eu trabalhasse, ele não queria que eu trabalhasse, então, é (...), eu tive a situação favorável né?!, pra pode estuda, e como naquela época eu eu realmente, eu, eu, eu, eu não pensava que eu ia te que trabalha algum dia na minha vida, eu não imaginava (...), eu achava que eu ia vive com ele pro resto da vida, que a gente ia casa, que tã ã ã ã, e, mas nunca imaginei que eu fosse realmente trabalha, então na época que eu estudei, eu realmente fiz o que eu gostava, estudei o que eu gostava, é (...), e não pensei, não fiz previsões pra mercado de trabalho, assim, se ia me ser útil ou se não, quer dizer, isso não era não era uma preocupação na época.

E agora é uma preocupação?

Agora que eu estou solteira sim, né?!, é (...), foi complicado quando a gente termino (...) depois de 10 anos, né?!, namorando, quando acabo, é (...), eu fiquei meio que sem rumo né?!, é (...) e ai voltei pra faculdade, né?!, eu fiquei um tempo perdida, sem saber o que fazer, mas nosso retornando pra faculdade, ai eu fui fazer ciências sociais, é (...), porque ciências sociais, é porque (...), porque (...), é (...), a teoria queer a partir de (...), que eu comecei a estudar, muitos dos referencias em português que começaram a trabalhar nessa perspectiva eram da sociologia, aqui no Brasil a Berenice Bento, Richard Viscolci, a Larissa Pelúcio, tudo na área da sociologia né?!, então ai eu fui pra fazer ciências sociais, eu fui da primeira turma da UFGD. Tranquei pra entra no mestrado, né?!, mestrado em história.

Então você na verdade continua seus estudos pela base na teoria queer?

Isso.

E isso que tá te motivando a continuar seus estudos?

É porque na realidade, é (...), o (...) o (...) o que eu imagino, é (...), a teoria queer ela ela deu conta de responder determinadas inquietações que eu tinha enquanto pessoa, né?!, de responder minha subjetividade, de dar conta de determinadas coisas, né?!, e (...), foi meio que um chão que eu encontrei pra pisa, né?!, porque ela explicava muitas coisas que eu passava e eu não entendia, eu não compreendia, porque (...) porque (...) porque disso, porque daquilo né?!, porque passa por tudo isso né?!, é (...), você não sabe né?!, quer dizer, algumas pessoas vão (...) se voltam pra religião né?!, culpam deus, culpam isso, culpam aquilo né?!, é (...), eu tento pensa de forma racional né?!, e, já tem uns 10 anos que eu leio sobre teoria queer e, e basicamente é, por afinidade mesmo, é uma questão de afinidade né?!, de (...), de (...) de te afinidade, é (...), de me propor determinadas coisas mas, mas acima de tudo é questão de afinidade.

E você pretende continua o mestrado? Terminar ele?

Então, ai eu fico pensando né?!, é (...), existe mestrado em letras lá na (...), em (...), mas, é (...), a graduação de lá, o programa de lá é um programa extremamente conservador, aonde não se valorizam muito as minorias, então provavelmente eu não teria espaço pra desenvolver a minha pesquisa na minha área. É (...), acabei fazendo na história por interesse de uma professora que orienta no mestrado, mas ela é socióloga, né?!, ela ela teve interesse na minha pesquisa, mas, o programa em história é um programa extremamente conservador, os professores são conservadores e, a disciplina histórica ela é muito conservadora, então assim, é (...), na hora de pensa a teoria, na hora de pensa o método, na hora de pensa a minha pesquisa, é (...), a história ela é um pouco (...), ela é meio que limitadora praquilo que eu pesquiso, ela limita bastante o meu campo de trabalho, a história, então eu não sei se continuarei, acredito que provavelmente não, né?!, mas mais pro campo, e ai eu fico pensando também, de por não ter a graduação na história, se eu fizer o mestrado em história eu vou ter que fazer o doutorado em história, e eu vou ter que trabalhar na história pro resto da minha vida, eu fico pensando, vai ser complicado né?!, mas por causa das afinidades teóricas mesmo, o historiador é muito conservador, a história ainda é muito conservadora, e (...) o que é contrário a teoria queer né?!, que é meu principal aporte teórico, então eu não sei se continuarei.

E o que você tá pesquisando, dentro do campo da história?

É (...), eu pesquiso a identidade e memória de travesti, né?!, no movimento social, no movimento social LGBT.

Você mexe bastante com a questão da identidade.

Sim.

Então vamos só retomar um pouquinho, me conta como surgiu essa identidade, a Cláudia.

Então, é (...), é (...), eu imagino que (...), que essas dúvidas, esses questionamentos surgiram a partir de mim né?!, de de da conta, né?!, do que que eu era, porque que eu sou assim, porque que as coisas são assim, porque que a sociedade é assim, né?!, quer dizer, eu queria dar conta de tudo isso, né?!, eu queria me entende, é (...), não só enquanto individuo mas como fazendo parte de um coletivo, né?!, e entender os outros, né?!, entender porque porque que as coisas são como são, né?!, essa questão, identitária mesmo, né?!, o que que é essa identidade, porque que é assim, então penso que a pesquisa, ela surgiu meio que como uma necessidade, né?!, é (...), uma forma mesmo de busca tenta entende determinadas coisas, acho que é isso, acho que a pesquisa reflete bem isso, e ai a minha orientadora ela sempre (...), é (...), porque os surtos são constantes, né?!, e ela fala: mas Cláudia, é porque você pesquisa uma coisa que tá muito próxima, né?!, ela falou: você vive isso, você passa por isso no seus dia-a-dia, ela fala: então realmente é difícil, é (...) consegui um, distanciamento, né?!, é (...), di tudo isso, então ela fala: é sofrido mesmo, e realmente é, porque eu vivo aquilo que eu estudo né?!, eu vivo aquilo que eu pesquiso, né?!, então eu me vejo na hora que eu vou pruma entrevista, quer dizer, eu me vejo lá né?!, eu passei por determinadas coisas, eu sei como é, eu sinto na pele aquilo, então, e ai muitos dos professores me questionam isso, tipo: você vai fazer um trabalho parcial né?!, porque você tá pesquisando seus grupo né?!, quer dizer né?!, os professores questionam muito isso.

Eu queria que você me contasse, só pra gente finalizar, como foi a construção da Cláudia, né?!, a gente veio percorrendo todo o caminho da Cláudia, com a família, durante a adolescência, durante a escola, né?!, mas eu queria que você falasse um pouquinho sobre a construção da Cláudia, na questão do nome, como você adquiriu esse nome, de onde que ele vem.

É (...) eu acho que eu fui (...), eu acho que eu sempre fui me fazendo aos poucos né?!, é (...), mas meus referenciais sempre foram femininos, é (...), a maioria das travestis elas gostam de viver na fronteira né?!, de viver no intremio, de (...) elas gostam de ser diferente, é (...), eu nunca gostei de ser diferente, é (...) eu sempre quis ser igual, sempre, quer dizer, essa questão da diferença, né?!, ela nunca foi muito (...) meio que um objetivo né?!, quer dizer, a gente é o que a gente é, a gente não tem escolha, e, a gente incomoda muito, né?!, mas, eu imagino que eu fui me fazendo assim, é (...), entre muitas contradições, né?!, é (...) acertando, errando, é (...) deixando de cumprir muitas expectativas, né?!, com relação ao que os outros esperam, é (...) e o que a gente vai descobrindo com a idade é que num (...) é que não existem um (...), é que quando se é mais nova você espera uma vida ideal, você espera que as coisas sejam ideais, e como o tempo vai passando, você descobre que nem sempre o ideal é possível, então você vai (...), você se contenta com o que você consegue né?!, é (...), eu acho que é mais ou menos assim.

E hoje a Cláudia então é uma pessoa feliz?

É, eu (...) eu (...) eu imagino que a felicidade seja subjetiva, eu sempre digo que eu sou o mais feliz que eu posso, o mais feliz que as minhas escolhas permitem, né?!, porque a gente vive muito isso, a gente vive muito na dependência do outro, né?!, é (...), e é como sempre que eu tivesse sujeita a permissão dos outros, quer dizer, eu só posso (...) o que me deixam, o que me permitem, então eu vou só até determinado ponto, mas eu to sempre sujeita a (...) a normas, vontades alheias, né?!, é (...) eu quero determinada coisa mas (...), quer dizer, não basta só eu querer né?!, o meio é muito forte, então, é (...), é complicado.

E as amigas hoje como são?

São (...), são muito por afinidade, quer dizer, eu conheço eu conheço muito do universo trans, conheço muitas, mas quase não tenho amizade mesmo, amizade de contato no meio, é (...), a maioria das minhas amigas são por afinidade, né?!, são (...) minhas amigas são amigas, é (...), porque gostamos das mesmas coisas, de filme, livros, e, é mais uma questão de afinidade mesmo, né?!, é (...), e não pela identidade.

Certo, então a questão grupal é muito forte, pelo que você me diz. Eu queria que você me dissesse um pouquinho como que é essa questão da cobrança do grupo enquanto ser travesti, enquanto ter que fazer, utilizar meios e artifícios como silicone e outras coisas, por uma questão do grupo, ou da própria pessoa, como que se dá isso, nesse contexto.

Então na realidade as travestis elas tem (...), é (...), elas precisam se auto-afirma, né?!, e, se diferenciar dos gays, né?!, então, a questão da construção do corpo é muito importante no universo trans, porque se você não modifica seu corpo você é um gay, você não é uma travesti, você não é uma trans, quer dizer, é (...), é onde se afirma a identidade travesti é a partir das modificações do corpo, né?!, se você faz uma coisa simplesmente uma montagem, que nem o Tiago Luque fala, uma montagem estratégica né?!, que é só usar os artifícios falsos né?!, é (...), é muito fácil se reverter né?!, quer dizer, agora uma travesti que tem silicone no peito, silicone na bunda, né?!, é (...), você não deixa de ser tão facilmente, né?!, então assim, é até uma forma de se (...), de se firma a identidade, de se firma a individualidade do grupo né?!, que, o grupo é diferente disso e disso dos outros grupos, né?!, quer dizer, são as especificidades do universo trans né?!, e essa preocupação exacerbada com a estética né?!, e é bem aquela coisa: o corpo pode, né?!.

E como é a Cláudia com essa preocupação exacerbada com a estética?

Então, o que eu acho engraçado é (...) eu tinha vontade de coloca silicone né?!, mas (...) sempre fui muito consciente dos riscos do silicone industrial, né?!, e por muito tempo eu não coloquei né?!, mas ai, que nem esse ano né?!, ia completa 28 anos e, é aquela coisa que eu falei do ideal né?!, nem sempre o que é o ideal é o que é possível né?!, então (...), é (...), momentos desesperados exigem medidas drásticas né?!, no começo do ano eu botei silicone, silicone industrial no bumbum, então assim são os arranjos né?!, quer dizer, a gente vive entre esses arranjos, e os arranjos eles vem com defeitos né?!, pra se consegui (...), pra se consegui um mínimo de satisfação.

E esses arranjos levam você a se sentir mais travesti do que se eles não fossem feitos?

Eu não diria assim mais travesti, mas eu acho que mais feliz com o meu corpo, mais feliz esteticamente, porque a estética é muito importante pra travesti, entende, essa questão de (...), né?!, seu corpo, ser isso, ser aquilo, então essa questão do, é muito importante né?!, é (...), o patrimônio pra travesti é o corpo dela, todas as nossas conquistas estão marcadas no seu corpo, então o corpo é muito importante.

Pra Cláudia, então, o que é ser travesti?

É (...) eu imagino que seja essa esse sentimento de (...), não contentamento com o que se é. A maioria das pessoas elas tem aquele senso comum, aquele clichê de: ah eu nasci assim então vão ter que me aceitar assim, se gostarem de mim vai ter quer ser assim porque foi

assim que Deus me mando. Isso não existe na subjetividade da travesti, pra travesti nós não nascemos prontas, a gente não veio pronta, o corpo não tá pronto, o corpo não é um produto acabado, o corpo é um produto inacabado, o corpo tá ai pra se pensado, pra se moldado, pra se construído, então, é (...), a travesti é esse produto, né?!, em constante transformação, mutação, é (...), e mudança (...), eu penso que travesti seja sinônimo de mudança, que é isso que a gente é, a gente é mudança, acima de tudo (...) e de não ser uma coisa estática, uma coisa parada, está em constante mudança.

Certo. Bom, então eu penso que é isso, queria agradecer você por essa entrevista, vai ajudar bastante na elaboração do trabalho, tá, então muito obrigado.

Por nada, até logo.

ANEXO E - DECOMPOSIÇÃO DO CORPO DO TEXTO EM UNIDADES DE SIGNIFICADO SEGUNDO UMA ENUMERAÇÃO DOS ENUNCIADOS

Entrevista de hoje então é com a Cláudia Santos Silva, / hoje é dia 23 de novembro de 2009. / Boa noite Cláudia. / Boa Noite. / Eu queria que você falasse um pouquinho sobre você, sobre sua vida, sobre seus processo de escolarização, seus processo de trabalho, enfim, / conte-me um pouquinho sobre você. / (...) bom (...) / há (...) / eu tenho 28 anos, / é (...), eu me assumi travesti né?!, / eu assumi a minha identidade frente as outras pessoas nos meus 14 anos de idade (...) / é (...) mas desde muito nova eu sempre tive consciência da (...), da minha identidade, / [eu sempre tive consciência] que eu era diferente das outras crianças, né?!, / é (...), (eu) nunca senti que eu me enquadrava naquele papel que me foi imposto, né?!, / o meu papel de gênero foi imposto quando eu nasci né?!, / e (...), basicamente é isso. / E você me falou assim que você se sentia diferente. / Como que era essa diferença? / é (...) existem as convenções sociais que são reservadas né?!, / [existem as convenções sociais que são reservadas] pra (...), pro seu sexo anatômico né?!, / você nasceu lá com o pênis então, a sua família, a sociedade, as pessoas, elas esperam que você (...), que você tenha determinados comportamentos reservados ao sexo masculino, né?!, / é (...), e desde muito criança desde muito nova eu não (...), eu não me encaixava nisso, / eu não me enquadrava nessas expectativas [dos comportamentos reservados ao sexo masculino], / eu sentia que existiam essas cobranças, / [eu sentia] que esperavam de mim determinadas coisas, / mas eu não dava conta de desempenhar esse papel, / eu queria as outras coisas né?!, / [eu queria as outras coisas] que estavam reservadas pros outros gênero, / eu sempre tive desde muito cedo essa noção, essa consciência, / e até de [eu] olhar pros meninos e [eu] gosta, / e [eu] acha bonito os meninos, / [eu] senti atraída pelos meninos, / mas nem era uma coisa, é (...), sexual ainda, né?!, / mas a questão dos contos de fada né?!, / que você tem que fica no caso sempre com as personagens femininas, a cinderela, a branca de neve, né?!, / nesse sentido. / Certo, e o que aconteceu, / você me disse que aos 14 anos você se assumiu, / o que aconteceu nesse momento pra você se assumir. / É (...) Antes disso, / é meio (...), / as pessoas (...), / assim, a família, a família tenta se controlar né?!, / [a família tenta] te impor determinadas coisas e você vai empurrando com a barriga, / você aceita isso, / [você] aceita aquilo, né?!, / é (...), mas eu acho assim, que com 14 anos foi que eu criei uma certa autonomia, / autonomia de dizer eu não quero isso, eu não vou fazer isso, e vai ser assim, vai ser assado, / e [a família]

queiram ou [a família] não queiram, / [a família] gostem ou [a família] não gostem, / então assim foi quando eu consegui esse espaço, / [então assim foi quando eu consegui] essa (...), / essa (...), / essa autonomia de poder importa a minha vontade, que antes né?!, [eu] não tinha. / E essa vontade era ligada a Cláudia travesti, / ou mais uma Cláudia homossexual, / o desejo para com o outro? / Então, o engraçado é, na infância você não sabe lidar né?!, / [na infância você não sabe lidar] com, (...) com a travestilidade né?!, / [na infância você não sabe lidar] com essa coisa de [eu] não se adequa no gênero né?!, / e aí as pessoas vão te chamando de gay, de homossexual, de bixinha, de mulherzinha, / mas você (...), / você realmente não sabe o que isso significa, / você (...), / você não (...), / quer dizer, as pessoas vão te nomeando mas você não tem certeza do que você é, / você só pensa que você não se enquadra né?!, / é (...), eu não tinha essas noções de homossexualidade na questão da sexualidade, / eu só sentia que eu não me encaixava no papel masculino, / eu queria brincar de boneca, / eu queria fazer o que as meninas faziam, né?!, / [eu] não tinha essa noção da questão da sexualidade, / [eu] não tinha isso, / tipo, as pessoas me chamavam de determinadas coisas mas eu não (...), / eu não racionalizava isso, / num, entende, / eu não problematizava o que significavam essas coisas né?!, / as pessoas falavam e você ficava quieta né?!, / e, é (...), eu lembro que eu fui ter o meu primeiro senso de pertencimento, / de fala eu sou isso, / eu não sou aquilo, / quando eu assisti uma entrevista da Roberta Close na televisão, / isso eu devia ter uns (...) 8, 9 anos de idade, / [eu] era bem nova quando eu vi uma primeira entrevista dela, / é (...), eu acho que ela nem era operada ainda na época, / mas ela (...), / assim, / [mas ela] foi a primeira pessoa pública que eu escutei falando sobre o assunto, / dizendo o que era, / é (...), até tendo esse entendimento que era uma coisa diferente da homossexualidade, / então assim, / foi a primeira vez que eu tive esse senso de: Nossa, então, eu não sou gay né?!, / [então] eu sou outra coisa né?!, / é (...), e que eu sentia que as implicações que me incomodavam não tavam no campo da sexualidade, / que [eu sentia que as implicações que me incomodavam] era mais uma coisa de senso de pertencimento mesmo, / [que eu sentia que as implicações que me incomodavam era mais uma coisa] de não se encaixar nesses padrões, / nos padrões do que eram esperados, / [de] não [se encaixar] na questão da sexualidade, / a questão da sexualidade ela só foi (...), / é (...), me incomodar (...), / [eu] não pensava na questão do sexo, / era mais essa coisa do me senti, né?!. / Certo, Então a partir dos 14 anos que você foi desenvolver essa noção? / Não, eu acho que antes [dos 14 anos que eu desenvolvi essa noção], / eu acho que antes [dos 14 anos que eu desenvolvi essa noção], / mas, é (...), / foi quando eu consegui me impor pras outras pessoas né?!, / foi quando eu comecei a usar (...), / [foi quando eu comecei a] tirar a sobrancelha, deixei o cabelo crescer / e, é (...), foi quando eu comecei a assumir uma

identidade realmente feminina, né?!, / [foi quando eu comecei a] assumir o papel [feminino], / mas eu já pensava (...), / [mas eu] já problematizava essa questão da [minha] identidade já há alguns anos. / E como que era a sua relação com a família? / [a minha relação com a família era] Complicadíssimo né?! / Pra família até hoje é complicada, / é uma situação assim, tolerável, né?!, / na cabeça delas, ah, a homossexualidade ela é aceita, né?!, / eu tenho um tio que é gay, / e, eu lembro de uma conversa que eu tive com a minha vó, / quando, assim que eu comecei nessa fase, / acho que nos meus 14 anos, / e ela chegou e falou assim, / ia um amigo meu gay em casa, né?!, / Adriano o nome dele, / e a minha vó um dia ela sento comigo no sofá e falo assim: o Adriano é tão bonitinho né?!, / e tal, olha ele é gay mas ele é homem né?!, / porque você tem que ser assim, né?!, / tirar a sobancelha, pintar a unha, / porque cê não é que nem ele? né?!, / então é sempre aquela coisa, / como se ser travesti, ser trans fosse pior do que (...), / do que ser gay, né?!, / e as pessoas tem isso, / eu acredito que se há uma preocupação com o que as outras pessoas vão achar, / se você é gay e parece com homem, / quer dizer, / não vai incomodar tanto né?! / do que uma figura andrógena, / [do que] uma figura ambígua, né?!, / é como se [eu] fosse (...), / é (...), menos merecedor de respeito. / E o que que você sentia com tudo isso? / Na época, eu ficava revoltada né?!, / é (...), [na época eu] fazia tudo pra choca mesmo, / [na época eu fazia] os embates né?!, / é (...), hoje em dia (...), / hoje em dia (...), / é (...), na minha opinião um caso perdido, / minha família pelo menos nem (...) nem (...) nem compensa o esforço de tenta explicar né?!, / eu já tive (...), / [eu] já tive assim momentos de [eu] senta no caso com a minha vó, / de senta com ela e explica, / e fala: olha eu sou isso, / é (...), eu tenho a minha identidade feminina, / eu só vou ser isto se eu for reconhecida na minha identidade feminina, / eu sou diferente de um gay, né?!, / não é a mesma coisa [de um gay], / e ai você fica assim 3, 4 horas falando, falando, e ela ahã, ahã, ahã, e ai quando você termina de fala né?!, / [e] ai [quando você termina de fala] ela: entendi, mas, não tem como você usa roupa de homem né?!? / Ai eu falo: ai senhor né?!, / então assim né?!, / [ela] tem 80 anos de idade, / então é complicado. / Mas antigamente no começo quando eu comecei é (...), / a principal ação era me rebolar, / eu queria que me aceitasse de todo jeito né?!, / e [eu queria que me aceitasse] mais naquela questão do choque né?!, / você quer choque, / você quer choca: eu choca, / eu quero ser aceita e pronto, né?!, / hoje em dia você (...), / com a idade você vai ganhando mais serenidade, / [com a idade] você não quer [choca], / e não adianta se impor também né?!, / não é assim que você ganha o respeito das pessoas, / não é [assim] no grito [que você ganha o respeito das pessoas], / não é [assim] que você ganha o respeito das pessoas, / é uma coisa que leva tempo né?!, / [é uma coisa que] vem com a idade. / E o que você acha que levou você nessa modificação no pensamento? /

(...) é, / eu acho que a extremidade, né?! [me levou nessa modificação no pensamento], / as atitudes extremas, ela acabam não levando [ao respeito das pessoas] né?!, / que dizer, / você aprende que com calma, com tranquilidade, os resultados são melhores do que quando você chega gritando, quando você chega berrando né?!, / quer dizer, / não adianta esperniar né?!, / é (...), com bom senso você, se consegue mais coisas, / se consegue melhores resultados. / Então me diga um pouquinho como foi a Cláudia na adolescência, a partir desses 14 anos, quando começa a assumir essa identidade, / como que foi, / como que era a Cláudia nessa adolescência. / Olha (...), / quando (...), / não não teve assim esse momento de (...), / de assumir mesmo assim, é (...), / é (...), / eu sempre fui do jeito que eu fui desde criança né?!, / é (...), / mas eu penso que um dos piores momentos na minha vida foi a época da escola, / principalmente quando eu comecei na escola, com 7 anos de idade, / antes dos 7 um pouco né?!, é (...), / foi um período cruel cruel cruel, cruel, cruel mesmo. / Pra você ter noção a escola parava na hora de eu entra e na hora de eu sair, / assim [a escola] parava, / a escola é uma quadra, / e eu chegava na hora que eu chegava na esquina o portão, / é aquelas escolas que o portão abre tipo 10 minutos pra pra começa a aula, / então todo mundo tinha que fica na frente da escola, / e eu lembro que a hora que eu aportava na esquina, / a escola cheia, / as crianças começavam a vaia, / [as crianças] iam me vaiando da hora que eu aportava na esquina até a hora que eu caminhava pro portão, / e eu ficava na frente do portão lá com o [meu] material com a escola inteira [me] vaiando atrás né?!: / bixinha bixinha bixinha viadinho viadinho viadinho, né?!, / e, era a escola inteira [me vaiando atrás], né?!, / as criança era (...), / as crianças que mantinham contato comigo eram discriminadas também né?!, / as outras crianças perseguiam também [as crianças que tinham contato comigo], / então, você não podia nem ter amigos né?!, / é (...), / pra você ter noção eu estudei 11 anos numa mesma escola e eu nunca fui no banheiro, / [eu] nunca fui no banheiro, / eu não sei como era o banheiro da escola, / e, na maioria das vezes eu nem saia pro intervalo, / eu ficava na sala, / e, e eu lembro que, durante a aula, a única coisa que eu pensava era: ai meu deus, tomara que o professor não fale meu nome, / porque quando falava o [meu] nome a sala inteira vaiava né?!: / ui ui (risos), / foi uma experiência traumática a escola, / mas traumática mesmo, / e quando se é muito criança, / tão criança, / [e quando se é tão criança] você não lida né?!, / [e quando se é tão criança] você não sabe o que faz né?!, / e eu lembro que eu sentia muita vergonha, / [e eu lembro que] era um constrangimento né?!, / é (...), / e eu não queria fala pra ninguém em casa né?!, / quer dizer, / como que você fala em casa né?!: / olha [eu] não quero ir pra escola porque? né?!, / mas pra mim assim era uma tortura, / era a pior tortura era ir pra escola, / [pra mim] ir pra escola era terrível, / e o engraçado é que as crianças não

cansam, / [e o **engraçado** é que] não é uma **coisa** que acontecia um **dia** ou **outro**, / **era** todo santo **dia**, / do **primeiro** **dia** de **aula** ao ultimo **dia** de **aula**, / **sabe**, / [e o **engraçado** é que] não **era** **aquela** **coisa** que **eles** acostumava, / [e o **engraçado** é que] **era** todo **dia** todo **dia** todo **dia** todo **dia**, / e, **eu** particularmente nunca **fui** de **revida**, / nunca **fui** de [**revidar**], / é (...), / **eu** **ficava** **quieta** né?!, / e [**eu**] sempre **agüentei** **quieta**, / **mas** a única **vontade** que **eu** tinha **era** ir pra **casa** e **chora chora chora chora** e não **sair** de **casa**, / porque é **isso**, / **você** não **quer** **sair** de **casa**, / **você** não **quer** participar, / **mas** **eu** **gostava** de **estuda**, / [**mas**] **eu** adorava ler, / [**mas** **eu**] tinha **afinidade**, / **eu** **aprendi** a ler **acho** que com uns 4 pra 5 **ano** de idade **eu** **já** **aprendi** a ler / e **então** **eu** **já** **lia** **muita** **coisa** **quando** **eu** **entrei** na **escola** / e, por **muito** **tempo** na **minha** **vida** **foi** **assim**, / **foi** lendo, lendo, lendo, lendo. / E **como** que **era** **sua** relação com os **professores**? / **É** (...), / ah (...) / ah (...), / [a **minha** **relação**] com as **minhas** (...), / [a **minha** **relação** com] as **minhas** **outras** **amigas** **trans**, / **a** **gente** (...), / [a **minha** **relação** com as **minhas** **outras** **amigas** **trans**] que **eu** tenho **contato**, / **já** tiveram, / **a** **gente** **escuta** **casos** de **violência**, / [**a** **gente** **escuta** **casos**] de **professor** puxa pela orelha, / de [**professor**] bota pra fora da **sala**, / [**a** **gente** **escuta** **casos** de **professor**] **fala** que **vai** ter que **fazer** **isso**, / **eu** graças a **deus** nunca tive, é (...), nenhum tipo de **violência** ou **até** de intimidação por parte de nenhum **professor**, / os **professores** **eles** sempre **foram** (...) **eu** não **sei** nem que palavra usa (...), / **eles** nunca **foram** **contrários**, / **mas** **só** que **também** nunca nenhum **professor** **fez** nada **contra** as **atitudes** dos **outros** **alunos**, né?!, / porque quem **realmente** atacava **era** os **outros** **alunos**, / ai o **professor** não **falava** nada, / **quer** **dize**, / **era** **era** **como** se tivesse o elefante **grande** na **sala**, né?!, / **era** um **constrangimento** né?!, / **era** um **constrangimento** **muito** **grande** e os **professores** não **sabiam** o que **fazer** né?!, / [**era** um **constrangimento** **muito** **grande** e os **professores**] não **sabiam** **como** lidar né?!, / **quer** **dizer**, / **como** que **eu** **vou** **lida**?, / [os **professores**] mandava o **outro** **aluno** **fica** **quieto** e tal / **mas**, **mas** ninguém **combatia** né?! / a **discriminação**, o **preconceito**, / **quer** **dizer**, / e **também** na **época** que **eu** **estudei** né?!, / **eu** **terminei** a **escola** em 98, / [na **época** que **eu** **estudei**] nem **existiam** **estudos** nem nada, / [na **época** que **eu** **estudei**] nem se discutia a **questão** da **inclusão** **nessa** **época**, / [a **questão** da **inclusão**] **foi** uma **coisa** que **veio** **vir** **muito** **depois**, / **acho** que na **época** que **eu** **já** **tava** na **faculdade**. / E **essa** **atitude** do **professor** **era** extensível **também** pra direção, / pros **outros** funcionários da **escola**? / **Eles** agiam **dessa** **forma** **também**? / Todo mundo fingia que não **via**, / **eles** fingiam que não **viam**, / e **como** **eu** nunca **revidei**, / **quer** **dizer**, / [**como**] nunca se precisou **fazer** nada, / **quer** **dizer**, / **como** **eu** não **reagia** as **provocações**, / nunca ninguém **fez** nada. / **Mas** **eu** **lembro** **quando** **eu** **tava** na quinta série **entro** **um** **homossexual** na **escola** que **era** do babado, / **era** do bafo, / e [**ele**] **aprontava** **muito** nos corredores, / e [**ele**] **retrucava**, / e [**ele**] **xingava** de **volta**, / **mas**, é (...) /

acho que [ele] não fico nem 3 dias e [ele] foi expulso da escola, / o aluno gay [foi expulso da escola], / não as crianças que mexiam, / [não as crianças] que provocavam, / mas eu penso que porque ele revidava né?!, / quer dizer, / as crianças provocavam e ele revidava, / [as crianças provocavam e] ele não ficava quieto, / então assim, / as vezes eu penso assim, / eu olho pra trás e penso: meu deus como que eu passei por tudo aquilo? / Como eu enfrentei tudo aquilo? / Mas é bem isso: eu não enfrentei, / eu ficava quieta, / era aquela coisa do (...), / do silêncio mesmo né?!, / quer dizer, / eu só consegui passa porque realmente [eu] nunca (...) / [eu] nunca revidei as provocações porque se eu tivesse revidado provavelmente eu nunca teria terminado, / que é o que aconteceu com a maioria das travestis, né?!, / quando elas começam né?!, / elas revidam, / quer dizer, / elas não conseguem fazer de forma diferente, / elas revidam, / e aí é insustentável ficar em sala de aula, né?!, / comigo eu simplesmente agüentei, agüentei, agüentei, / eu penso que talvez seja por isso que eu tenha consegui terminar os estudos. / E como foi pra você terminar os estudos? / E, eu nunca tentei pensa muito nisso [em como foi pra mim terminar os estudos], / sabe, / porque eu acho assim: se eu fosse pensa eu ia enlouquece, / até por não ter apoio, / por não ter apoio da família, / tinha pouquíssimas amigas, / e até as amigas não entendiam, / quer dizer, / ninguém entendia, / era uma coisa assim, / ninguém, sabia como lidar [comigo], / e, e nem eu sabia que eu tinha direitos, / [e nem eu sabia] que eu poderia, / quer dizer, / não existia essa noção, / não se tinha esse senso, / quer diz, / eu era diferente das outras pessoas e eu pagava o preço, né?!, / por ser diferente. / É (...), / mas [eu] sempre com esse sentimento de que eu era inferior as outras pessoas, né?!, / esse sentimento [de inferioridade] sempre esteve muito presente. / E você me disse que em 98 terminou o ensino médio. / [eu] Terminei em 98 o ensino médio. / E como que foi essa passagem pro ensino superior? / (...) na realidade a faculdade ela foi meio que um acidente. / É (...), meu sonho era fazer faculdade de cinema, / [eu] sempre gostei muito de filme né?!, / meu sonho era fazer faculdade de cinema. / E [faculdade de cinema] só tem em São Paulo, / [faculdade de cinema] não existia em outros lugares né?!, / [faculdade de cinema] só tinha em São Paulo, / então pra eu fazer [faculdade de cinema], eu teria que sair da minha cidade, / mas na época eu tinha um relacionamento que não era assumido, / mas eu gostava muito de um rapaz e a gente se relacionava já a uns (...), desde os 14, / eu tava com 17 pra 18, / assim uns 3 4 anos né?! que a gente se relacionava, / e aí chega esse embate né?!, / mas se eu sair daqui né?!, / é (...), / vai acaba né?!, / então eu decidi fica, / e, entre os cursos que que a gente tinha na época, / é (...), / [entre os cursos que a gente tinha na época] o que mais me interessou (...), / eu comecei vários cursos né?! / mas o que mais me interessou foi o [curso] de letras, / especialmente porque eu gostava de ler né?!, / e foi um curso interessante

no primeiro ano da graduação numa disciplina chamada teoria literária eu tive meu primeiro contato com a teoria queer, / em um dos texto da literatura [eu tive meu primeiro contato com a teoria queer], / é (...), / um professor gay super homofóbico, / Pedro Henrique Neves, / extremamente homofóbico, / era incrivelmente maldoso comigo nas aulas, / é (...), / foi o Neves que me apresento a teoria queer, / tive esse primeiro contato / e, foi uma revolução pra mim porque, eu sofria todo aquele preconceito, aquela discriminação e eu não entendi porque né?!, / só que eu falava: meu deus o que eu fiz pra merece tudo isso né?!, / porque você vai sofrendo, sofrendo, sofrendo, sofrendo aquilo tudo né?!, / e (...), eu era o que eu era, sabe, / [eu] nunca tentei me encaixa nesse sentido, / eu era diferente e pronto, / e quando eu tive o meu primeiro contato com a teoria queer, ela veio (...), / ela de certa forma conseguiu responde, e até me confortar em determinadas coisas, determinadas situações né?!, / eu comecei a entender o que era o preconceito, / [eu comecei a entender] porque as pessoas davam tanto valor pra essa questão da heteronormatividade, / e [eu comecei a entender] porque que incomodava tanto né?!, / porque o que eu era incomodava tanto as outras pessoas, / eu tive isso quando eu comecei a ler. / Hoje eu penso meio que com um ressentimento dessa minha vida acadêmica. / Eu cheguei num ponto, / até muito recente, / que, eu fico me perguntando que (...), / é (...), / eu não sei se ler, se estudar, se foi tão proveitoso assim, / porque, em especial a teoria queer, / porque eu comecei a questionar determinadas coisas, / determinadas construções que até então eu aceitava cegamente, / até meu relacionamento com o meu namorado, / é (...), / que ele nunca me assumiu, né?!, / e ele mantinha relacionamento com outras meninas, / é (...), / pra manter as aparências, / ele precisava cumprir o papel social dele, / o papel social de macho, / e eu sempre aceitei, / mas assim, / isso não era uma problemática pra mim, / na minha cabeça [isso] era normal, / quer dizer, / [isso] era o tipo de relacionamento que me seria permitido seria assim, / eu não pensava que seria diferente, / e (...), quando eu comecei a estudar a teoria queer, / e a entender determinadas coisas, / entende determinadas construções, / eu comecei a querer mais, né?!, / quer dize, / é (...), aquilo ali não me bastaria né?!, / e foi ai que nosso relacionamento acabou, né?!, / as frustrações, as inquietações né?!, / é (...), / e no caso até hoje né?!, / isso tem muito reflexo na minha personalidade hoje né?!, / depois dele, / é (...), / eu nunca mais me relacionei assim, continuamente com ninguém né?!, / eu fiquei muito mais exigente, né?!, / e (...), quer dize, / hoje eu sei de determinadas coisas, / é (...), mas eu, / eu fico ainda confusa de que (...), / eu não sei exatamente do que me adianta sabe tanta coisa, sabe? / Você lembra do matrix, / [você lembra] da hora que que fala da pílula vermelha e da pílula azul, / depois tem um momento que o personagem fala: droga, porque eu não tomei a

pílula vermelha? Né?! / Quer dizer, / é mais ou menos isso né?!, / é (...), as vezes eu penso e até conversando com outras amigas que são trans também, e que passam pelas mesmas coisas, / elas não se preocupam com determinadas coisas né?!, / e me incomoda, / e pra mim tudo incomoda, / [e pra mim] tudo é motivo de, de, pensa, refleti, na na na, / e as vezes eu falo: ai meu deus, porque eu não consigo só, sabe, aproveita, / [porque eu não consigo só] releva determinadas coisas. / Mas não porque é tudo um posicionamento político né?!, / você aprende a pensa politicamente né?!. / Você pensa que essas problematizações todas, / que você me diz que você faz, / elas são decorrentes do seus conhecimento da teoria queer ou do seus processo de escolarização? / Eu acho que de ambos né?!, / porque eu jamais teria contato com a teoria queer se eu não tivesse entrado na faculdade, né?!, / eu tive um contato com (...), na universidade, / e (...), / e assim, / e lá foi onde se abriram as portas né?!, / quer dizer, / abriram as portas, / mas eu também tive sorte de ter (...), / eu fiz outros cursos que acabaram não me interessando, né?!, / então eu penso: e se eu tivesse feito um outro curso? / Ele provavelmente ele não teria tido o mesmo resultado na minha subjetividade, / ou até se eu tivesse feito em uma outra instituições que não tem teoria literária, / que nem na UEMS, / na UEMS não tem, teoria literária, / a Kelly faz [na UEMS], letras, / e ela nunca estudo nada parecido do que eu estudei, né?!, / então (...), / é (...), / eu não diria que é sorte, / se é (sorte), eu acho que foi assim, / eu tava no momento certo, na hora certa, / sabe, / com a cabeça, é (...), confusa no ponto, / é (...), e ai, de repente, tudo se abriu, tudo se encaixo. / E você considera isso um ponto positivo pra você? / Então, / sim [eu considero isso um ponto positivo pra mim] / e [eu] não [considero isso um ponto positivo pra mim] né?!, / sim [eu considero isso um ponto positivo pra mim] / e [eu] não [considero isso um ponto positivo pra mim]. / É (...), porque hoje em dia eu fico me perguntando até que ponto o conhecimento realmente é libertador, / sabe, / eu não sei até que ponto ele liberta ou ele te, limita, né?!, / porque realmente assim, / você saber de determinadas coisas não tem utilidade né?!, / quer diz, / essas coisas só vão te incomoda, / te incomoda, / te incomoda e não existe realmente o que se faz contra isso, né?!, / porque é um sistema que já tá tudo colocado, / quer dizer, / como que você luta contra tudo [isso]? Né?!, / na época em que eu estudava, / na época da faculdade mesmo, / você acha que você vai mudar o mundo né?!, / você acha que você vai ser a diferença, / vai fazer a diferença / e vai ser a diferença, / e com você vai ser tudo diferente né?!, / mas ai quando você sai da faculdade, / você começa (...), / [quando você sai da faculdade] as pessoas começam a cobrar resultados, / começam, né?!, / é (...), / e as coisas começam a acontecer pra outras pessoas que se formaram com você, / e você fica estagnada né?!, / ai você para e pensa: nossa, sou só eu né?!, / sou só eu contra uma estrutura que já era

posta. / Que **já** [está] toda colocada, / **então, é (...), é meio** que contraditório, / [eu] não sei até que **ponto é positivo** se ter **tanto conhecimento**, / se ter **tanto [conhecimento]**, / é (...), (eu) não sei. /

Pra **você** qual o papel da **educação** que se **dá dentro** da **escola**, **dentro** da **universidade**, / [pra **você**] qual o papel da **educação escolar**? / Eu **imagino** que a **educação ela exista** em dois sentidos, né?! / **É (...), a universidade** em si, / **eu acho** que o **seu primeiro** papel **ele deveria ser formar cidadãos**, / **cidadãos** preparados pra conviver em **sociedade**, / **cidadãos** responsáveis, / **cidadãos com senso crítico**, / **é (...), a minha faculdade**, se tinha **muito dessa preocupação**, / **é (...), eu lembro** que teve um, um **caso**, numa **disciplina**, / uma **menina** que copiou um **trabalho** todo da internet, e entrego pro **professor**, / e o **professor ele** pegou o **trabalho**, e (...), **[ele falou** pra ela **assim: Joana, você fez esse trabalho?** / E **ela falou: fiz professor**, / e **ele falou: então** porque que tem clique para ver **aqui** embaixo, né?! / **Ela ficou sem** graça né?! / **ele falou: Joana, você tá aqui** na **minha sala** porque? / **Você tá aqui** na **universidade** pra que? / **ele falou: é só** pra passa de **ano**? / **É só** pra pega o diploma? / **É só** **isso** que **você quer?** / **ele falou: não**, porque se **for só** **isso** que **você** teve interessada, **você pode** ir embora e não precisa **volta mais**. / **Eu vou** passa **você**, / **você vai** **fica** com presença, / **você vai** ter 10 na **minha disciplina**. / **ele falou: se for só** **isso** que **você quer** **Joana**, **você tá** aprovada. / **Não sou eu** que **vou** te reprova **aqui**. / Ai **ele** olhou pra **sala** inteira e **falou: só** que **vocês aqui dentro**, / **ele falou: vocês** tem **outro** papel pra **cumprir**, né?! / que não **é só** se **forma**, **pega um canudo**, / **vocês** tem uma responsabilidade que **é social**, / **então assim**, né?! / **eu** tive **bons professores** na **época** da **minha faculdade**, / **professores** que **te tentavam fazer** pensar além da caixinha, **sabe**, / **é (...), e** que a **universidade não era só**, né?! / um lugar pra **se aprender** uma **profissão**, / [e que a **universidade**] **era acima** de tudo pra **você cumprir** um papel **social**, / um papel de **cidadão**. / **Então**, / **é (...), eu** tive **esse** privilégio né?! / de ter **professores** preocupados com **isso** né?! / [eu tive **esse** privilégio né?!] de **fazer** uma **coisa** além da **formação profissional**, né?! / **mas**, **eu entendo** né?! / que o **mercado de trabalho é** uma **preocupação muito grande hoje em dia** né?! / **tanto é** que **a gente vê** ai a **volta** dos ensinios **profissionalizantes** né?! / **muito forte**, né?! / **quer dizer**, / as **pessoa tão** cada vez **mais** (...), / **elas querem** (...), / **elas** vão pra **faculdade só** pra ter uma **profissão**, / **elas não querem** ter (...), **aprender** a ter **senso crítico**, ou, **outras coisas** né?! / **a gente** tem ai as, as **disciplinas** do reuni, né?! / que **deveria** cria um **currículo**, / **é (...),** / incomum **entre** todas as **disciplinas**, / pra quem **é** da matemática não **estuda só** conta né?! / porque, ter (...), **hã (...), mas** ai tem as **contradições**, que que **acontece**, / **é (...),** / criam-se **disciplinas** gerais, / e os **professores** tem que **dar conta** **dessas disciplinas**, / **professores** que não tem **formação**, né?! / e, as **disciplina**

[gerais] tem que **ser dadas** então **eles** botam qualquer **pessoa** que não é preparada / e, **então assim**, / a intenção **ela** é **boa** **mas**, **ela** morre no **meio** da praia né?!, / porque (...) é (...), / **nem** todos os **professores também** tem **essa** preocupação com o **senso crítico** né?!, / [todos os **professores**] não tiveram **essa** **formação também** né?!, / **então** (eu) **acho** que é **importante** né?!, / **eu penso** que a **educação** **ela** tem **esses** dois papéis né?!, / que num (...), / **eu penso** que a **boa** **educação** né?!, / **ela** não **deveria** **apenas** **formar** **bons** **profissionais**, / **ela** **deveria** **acima** de tudo estimula o **senso crítico**, / **mas** não é **isso** que **acontece** na pratica. / **Certo**. / E **como** **era** **esse** **processo** de **relação** com **seus** **amigos**, / agora **já** na **faculdade**, / com os [**seus**] **professores**, / enfim, / **como** se **deu** **isso**? / **Era** **igual** se **deu** no ensino fundamental e no **ensino médio**, / ou tinha algumas modificações? / Os **professores** na **faculdade**, / é (...), / **eram** **mas** **tranquilos** com **relação** a (...), / os **professores** né?!, / os (...), os **alunos**, / **quer** **dizer**, num (...), num tinha chacotas que **existam** na **escola**, né?!, / **quer** **dizer**, / as **pessoas** não **ficavam** xingando, não **ficavam** [xingando], / **mas**, **elas** **ficavam** incomodadas, né?!, / por exemplo, e a **maioria** **das** **vezes** **elas** não **queriam** **chegar** perto, **como** se **você** **fosse** um **leproso**, um **doente**, um [doente], né?!, / é (...), / **especialmente** os **homens** né?!, / os **homens** não **ficavam**, / não **passavam** nem perto de **mim** na **faculdade**, / **como** se alguém **pudesse** **fala** que **eles** **eram** gays **também**, né?!, / **então** **assim**, / as **pessoas** **ficavam** com medo de **serem** associadas, né?!. / **Mas** com os **professores**, / tirando **esse** **professor** que **era** inrustido, / **sempre** **foi** bem tranquilo com os **professores**. / Com os colegas **também**? / [com os colegas] Da **sala** (...), / é (...), / **como** **eu** **fiz** **letra** **só** tinha **mulheres** né?!, / **eu** **acho** que tinham dois **meninos** na **sala**, / **então**, **era** (...), / **foi** tranquilo, a **época** da **escola**. / **Foi** complicado na **hora** de, do **estágio** né?!, / porque **eu** **fiz** **letras** **mas** **eu** **fiz** bacharelado, / **então**, / **eu** **fiz** bacharelado porque, porque **era** **um** trauma **ir** pra **escola**, / **quer** **dizer**, / **eu** tinha todos os traumas da **escola** e não (...), / é (...), / [eu] não **imaginava** [eu] **volta** pra **escola**, nem prá (...), / **eu** **pensava**: **meu** **deus**, [eu] nunca **pensei** em ter que **volta** pra **escola**, porque (...) né?!, / **então** **eu** não **fiz** licenciatura, / **eu** **fiz** bacharelado, / **mas** ai **a** **gente** tinha que **fazer** o **estágio** pra (...), / o **estágio** obrigatório pra **se** **forma**, / e tinha que **manda** **currículo** pras **empresas** né?!, / e o **engraçado** é que **eu** **mandei** **currículo** pra várias **empresas** que firmaram contrato com a **UFMS** na **época** e, / convênio aliás, / e, todos os **meus** **amigos** **conseguiram** **estágio**, / e [todos os **meus** **amigos**] **até** **me** ligavam, / **mas** **quando** **eu** **chegava** na, nas **empresas** e as **pessoas** **me** **viam**: ai **já** tá ocupado, não temos **mais** vaga e tal. / Na **época** **eu** **trabalhava** numa vídeo locadora e, a **minha** **professora** de **estágio** teve que **ir** na vídeo locadora **vê** algumas atividades, é (...), que **pudesse** **ser** contadas **como** **estágio** pra **eu** **me** **forma**, / porque **eu** tinha que **faze**, / tinha que [faze] senão **eu** não **me** **formava** se **eu** não **fizesse** o **estágio**, / tinha que **fazer** o **estágio** em

algum lugar, /então **eles** fizeram algumas adequações pra **eu** pode me **forma**, / senão **eu** não **me formaria**. / E ai (...), / ai (...), / **você imagina** né?!, / se **eu** não **consegui** o **estágio** que **era** de graça, **depois** **você imagina** **como** foi a **questão** do **emprego** né?! / (risos) / **então** **assim**, / [eu] nunca **trabalhei** na **minha área**, / [eu] nunca, / [eu] nunca **trabalhei** na **minha área**, / na **área** que **eu sou** **formada** e [eu] nem **quero**. / é (...) / **mas** **também**, / na **época** que **eu estudava**, / é (...), / **como** **eu namorava** (...), / **era, era, era, como** consenso né?!, / é (...), / **quando** **eu** completei 18 **anos** **eu sai** de **casa**, **fui** mora numa **outra casa**, e **meu namorado** que **pagava, pagava** aluguel, **pagava** as contas, / e (...) **como** **eu estava** apaixonada né?!, / **eu achava** que a **minha vida** seria **daquele** jeito, **então, eu** nunca **realmente** (...), / na **época** da **faculdade** **eu** nunca (...), / **eu realmente** nunca **me** preocupei em **mercado de trabalho**, em se **eu ia** **trabalha**, no que que **eu ia** **trabalha**, / é (...), / **eu estudava** porque **eu** **gostava** né?!, / e [eu **estudava**] porque **existia** a possibilidade né?!, / **quer dizer**, / é (...), / **como** **eu namorava** **eu** num (...) num (...) num (...) tive que **me** prostitui, / não tive que **ir** pra rua, / não tive que **passa** por **coisas** que a **maioria** das **travestis** tem q **passa**, né?!, / e (...) e **era** um consenso que **ele** não **queria** que **eu** **trabalhasse**, / **ele** não **queria** que **eu** **trabalhasse**, / **então, é** (...), / **eu** tive a situação favorável né?!, / pra [eu] **pode** **estuda**, / e **como** **naquela época** **eu** **eu realmente**, **eu, eu, eu** não **pensava** que **eu ia** te que **trabalha** algum **dia** na **minha vida**, /**eu** não **imaginava**, / **eu achava** que **eu ia** **vive** com **ele** pro resto da **vida**, / [eu **achava**] que **a gente** **ia** casa, / que tã nã nã, / e (...), / **mas** [eu] nunca **imaginei** que **eu fosse** **realmente** **trabalha**, / **então** na **época** que **eu estudei**, **eu realmente** **fiz** o que **eu** **gostava**, **estudei** o que **eu** **gostava**, / é (...), / e [eu] não **pensei**, / [eu] não **fiz** previsões pra **mercado de trabalho**, /**assim**, / se **ia** **me** **ser** útil ou se não, / **quer dizer**, / **isso** não **era** não **era** uma **preocupação** na **época**. / E agora **é** uma **preocupação**? / **Agora** que **eu** **estou** solteira sim, né?!, / é (...), /**foi** complicado **quando a gente** **termino** (...), / **depois** de 10 **anos**, né?!, / **namorando**, / **quando** **acabo**, / é (...), / **eu** **fiquei** **meio** que **sem** rumo né?!, / é (...) / e ai [eu] **voltei** pra **faculdade**, né?!, / **eu** **fiquei** um **tempo** perdida, **sem** **saber** o que **fazer**, / **mas** [eu] **retornei** pra **faculdade**, / ai **eu** **fui** **fazer** **ciências sociais**, / é (...), / porque **ciências sociais**, / é porque (...), / porque (...), / é (...), / a **teoria** **queer** a partir de (...), que **eu** **comecei** a **estudar**, / **muitos** dos **referencias** em português que **começaram** a **trabalhar** **nessa** **perspectiva** **eram** da sociologia, /**aqui** no **Brasil** a Berenice Bento, Richard Viscolci, a Larissa Pelúcio, tudo na **área** da sociologia né?!, /**então** ai **eu** **fui** pra **faze** **ciências sociais**, / [então ai] **eu** **fui** da **primeira** turma da **UFGD**. / [eu] Tranquei pra **entra** no **mestrado**, né?!, / **mestrado** em **história**. / **Então** **você** na verdade **continua** **seus** **estudos** pela base na **teoria** **queer**? / **Isso** [eu **continuo** **meus** **estudos** pela base na **teoria** **queer**]. / E **isso** que **tá** te motivando a **continuar** **seus** **estudos**? / **É** porque na **realidade**, / é (...),

/ o (...) / o (...) / o que eu imagino, / é (...), / a teoria queer ela ela deu conta de responder determinadas inquietações que eu tinha enquanto pessoa, né?!, , [a teoria queer ela deu conta] de responder minha subjetividade, / de dar conta de determinadas coisas, né?!, / e (...), foi meio que um chão que eu encontrei pra pisa, né?!, / porque ela explicava muitas coisas que eu passava e eu não entendia, / eu não compreendia, / porque (...) / porque (...) / porque disso, / porque daquilo né?!, / porque passa por tudo isso né?!, / é (...), / você não sabe né?!, / quer dizer, / algumas pessoas vão, se voltam pra religião né?!, / culpam deus, / culpam isso, / culpam aquilo né?!, / é (...), / eu tento pensa de forma racional né?!, / e, já tem uns 10 anos que eu leio sobre teoria queer e, / e basicamente é, por afinidade mesmo, / é uma questão de afinidade né?!, / de, de te afinidade, / é (...), [e basicamente é uma questão] de me propor determinadas coisas mas, / mas acima de tudo é [uma] questão de afinidade. / você pretende continuar o mestrado? Terminar ele? / Então, ai eu fico pensando né?!, / é (...), / existe mestrado em letras lá na (...), em (...), / mas, é (...), / a graduação de lá, / o programa de lá é um programa extremamente conservador, aonde não se valorizam muito as minorias, / então provavelmente eu não teria espaço pra desenvolver a minha pesquisa na minha área. / É (...), / [eu] to fazendo [mestrado] na história, por interesse de uma professora que orienta no mestrado, / mas ela é socióloga, né?!, / ela ela teve interesse na minha pesquisa, / mas, o programa em história é um programa extremamente conservador, / os professores [do programa em história] são conservadores / e, a disciplina histórica ela é muito conservadora, / então assim, / é (...), / na hora de [eu] pensa a teoria, / na hora de [eu] pensa o método, / na hora de [eu] pensa a minha pesquisa, / é (...), / a história ela é um pouco (...), ela é meio que limitadora praquilo que eu pesquiso, / ela limita bastante o meu campo de trabalho, / a história, / então eu não sei se continuarei, / [eu] acredito que provavelmente não [continuarei], né?!, / mas mais pro campo, / e ai eu fico pensando também, de por não ter a graduação na história, se eu fizer o mestrado em história eu vou ter que fazer o doutorado em história, e eu vou ter que trabalha na história pro resto da minha vida, / eu fico pensando, / vai ser complicado né?!, / mas por causa das afinidades teóricas mesmo, / o historiador é muito conservador, / a história ainda é muito conservadora, / e (...) o que é contrário a teoria queer né?!, / que é meu principal aporte teórico, / então eu não sei se continuarei. / E o que você tá pesquisando, dentro do campo da história? / É (...), eu pesquiso a, identidade e memória de travesti, né?!, no movimento social, no movimento social LGBT. / Você mexe bastante com a questão da identidade. / Sim ([eu mexo bastante com a questão da identidade]). / Então vamos só retomar um pouquinho, / me conta como surgiu essa identidade, / [me conta como surgiu] a Cláudia. / Então, / é (...), / é (...), / eu imagino que (...), / [eu imagino]

que **essas** dúvidas, / [eu **imagino** que] **esses** **questionamentos** **surgiram** a partir de **mim** né?!, / de de **da conta**, né?!, do que que eu **era**, / porque que eu **sou** **assim**, / [eu **imagino** que **esses** **questionamentos** **surgiram** a partir de **da conta**] porque que as **coisas** **são** **assim**, / porque que a **sociedade** **é** **assim**, né?!, / **quer** **dizer**, / eu **queria** **dar conta** de tudo **isso**, né?!, / eu **queria** **me entende**, / **é** (...), / não **só** **enquanto** individuo **mas** **como** **fazendo** parte de um coletivo, né?!, / e [eu **queria**] **entender** os **outros**, né?!, / **entender** porque porque que as **coisas** **são** **como** **são**, né?!, / [**entender**] **essa** **questão**, identitária mesmo, né?!, / o que que **é** **essa** **identidade**, / porque que **é** **assim**, / **então** **penso** que a **pesquisa**, **ela** **surgiu** **meio** que **como** uma necessidade, né?!, / **é** (...), / uma **forma** mesmo de [eu] busca **tenta** **entende** **determinadas** **coisas**, / [eu] **acho** que **é** **isso**, / [eu] **acho** que a **pesquisa** reflete bem **isso**, / e ai a **minha** **orientadora** **ela** sempre (...), / **é** (...), / porque os surtos **são** constantes, né?!, / e **ela** **fala**: **mas** **Cláudia**, **é** porque **você** **pesquisa** uma **coisa** que **tá** **muito** próxima, né?!, / **ela** **falou**: **você** **vive** **isso**, **você** **passa** por **isso** no **seus** **dia-a-dia**, / **ela** **fala**: **então** **realmente** **é** difícil, **é** (...), **consegui** um, **distanciamento**, né?!, **é** (...), di tudo **isso**, / **então** **ela** **fala**: **é** sofrido mesmo, e **realmente** **é**, porque eu **vivo** **aquilo** que eu **estudo** né?!, / eu **vivo** **aquilo** que eu **pesquisei**, né?!, / **então** eu me **vejo** na **hora** que eu **vou** **pruma** **entrevista**, / **quer** **dizer**, / [então] eu me **vejo** **lá** né?!, / eu **passei** por **determinadas** **coisas**, / eu **sei** **como** **é**, / eu **sinto** na pele **aquilo**, / **então**, / e ai **muitos** dos **professores** me **questionam** **isso**, tipo: **você** **vai** **fazer** um **trabalho** parcial né?!, / porque **você** **tá** **pesquisando** **seus** **grupo** né?!, / **quer** **dizer** né?!, / os **professores** **questionam** **muito** **isso**. / Eu **queria** que **você** me **contasse**, **só** pra gente **finalizar**, **como** foi a **construção** da **Cláudia**, né?!, / **a** **gente** **veio** percorrendo todo o caminho da **Cláudia**, com a **família**, durante a adolescência, durante a **escola**, né?!, / **mas** eu **queria** que **você** **falasse** um **pouquinho** sobre a **construção** da **Cláudia**, na **questão** do **nome**, / **como** **você** **adquiriu** **esse** **nome**, de **onde** que **ele** **vem**. / **É** (...) eu **acho** que eu **fui** (...), / eu **acho** que eu sempre **fui** **me** **fazendo** aos **poucos** né?!, / **é** (...), / **mas** **meus** referenciais sempre **foram** **femininos**, / **é** (...), / a **maioria** das **travestis** **elas** **gostam** de **viver** na **fronteira** né?!, de **viver** no intremio, de, / **elas** **gostam** de **ser** **diferente**, / **é** (...), / eu **nunca** **gostei** de **ser** **diferente**, / **é** (...) / eu sempre **quis** **ser** **igual**, / [eu] sempre [**quis** **ser** **igual**], / **quer** **dizer**, / **essa** **questão** da **diferença**, né?!, / **ela** **nunca** **foi** **muito** (...) **meio** que um objetivo né?!, / **quer** **dizer**, / **a** **gente** **é** o que **a** **gente** **é**, / **a** **gente** **não** tem escolha, / e, **a** **gente** **incomoda** **muito**, né?!, / **mas**, eu **imagino** que eu **fui** **me** **fazendo** **assim**, / **é** (...), / **entre** **muitas** **contradições**, né?!, / **é** (...) / **acertando**, **errando**, / **é** (...) / **deixando** de **cumprir** **muitas** **expectativas**, né?!, com **relação** ao que os **outros** **esperam**, **é** (...) / e o que **a** **gente** **vai** **descobrir** com a **idade** **é** que num (...), **é** que não **existem** um (...), / **é** que **quando** **se** **é** **mais** **nova** **você** **espera** uma **vida** **ideal**, / **você** **espera** que as **coisas** **sejam** **ideais**, / e **como** o **tempo**

vai passando, **você** **descobre** que nem sempre o **ideal** é possível, / **então** **você** vai (...), [**então** **você** se contenta com o que **você** consegue né?!, / é (...), **eu** acho que é **mais** ou **menos** **assim**. / **E** **hoje** a **Cláudia** **então** é uma pessoa **forte**? **É**, **eu** (...) / **eu** (...) / **eu** **imagino** que a **identidade** seja subjetiva, / **eu** sempre **digo** que **eu** sou o **mais** **forte** que **eu** **posso**, / o **mais** **forte** que as **minhas** escolhas permitem, né?!, / porque **a gente** **vive** **muito** **isso**, / **a gente** **vive** **muito** na dependência do **outro**, né?!, / é (...), / e é **como** sempre que **eu** tivesse sujeita a permissão dos **outros**, / **quer** **dizer**, / **eu** **só** **posso** (...) o que **me** deixam, o que **me** permitem, / **então** **eu** **vou** **só** **até** **determinado** ponto, / **mas** **eu** **to** sempre, sujeita, ah, a normas, **vontades** alheias, né?!, / é (...) / **eu** **quero** **determinada** **coisa** **mas** (...), / **quer** **dizer**, / não basta **só** **eu** **querer** né?!, / o **meio** é **muito** **forte**, **então**, é (...), é complicado. / E as **amizades** **hoje** **como** **são**? / [as **amizades**] **São** (...), **são** **muito** por **afinidade**, / **quer** **dizer**, / **eu** **conheço**, **eu** **conheço** **muito** do **universo** **trans**, / [**eu**] **conheço** **muitas** [**trans**], **mas** [**eu**] quase não tenho **amizade** mesmo, **amizade** de **contato** no **meio**, / é (...), a **maioria** das **minhas** **amizades** **são** por **afinidade**, né?!, / **minhas** **amigas** **são** **amigas**, é (...), porque **gostamos** das mesmas **coisas**, de **filme**, livros, e, / é **mais** uma **questão** de **afinidade** mesmo, né?!, / é (...), e não pela **identidade**. / **Certo**, / **então** a **questão** **grupai** é **muito** **forte**, pelo que **você** **me** **diz**. / **Eu** **queria** que **você** **me** **dissesse** um **pouquinho** **como** que é **essa** **questão** da **cobrança** do **grupo** **enquanto** **ser** **travesti**, **enquanto** **ter** que **fazer**, utilizar **meios** e artifícios **como** **silicone** e **outras** **coisas**, por uma **questão** do **grupo**, ou da própria **pessoa**, / **como** que se **dá** **isso**, **nesse** contexto. / **Então** na **realidade** as **travestis** **elas** tem (...), / é (...), / **elas** precisam se auto-afirma, né?!, / e, [**elas** precisam] se diferenciar dos **gays**, né?!, / **então**, a **questão** da **construção** do corpo é **muito** **importante** no **universo** **trans**, / porque se **você** não **modifica** **seu** corpo **você** é um **gay**, / **você** não é uma **travesti**, / **você** não é uma **trans**, / **quer** **dizer**, / é (...), é onde se afirma a **identidade** **travesti** é a partir das modificações do corpo, né?!, / se **você** **faz** uma **coisa** simplesmente uma montagem, que **nem** o Tiago Luque **fala**, uma montagem estratégica né?!, que é **só** usar os artifícios falsos né?!, é (...), é **muito** fácil **se** reverter né?!, / **quer** **dizer**, / **agora** uma **travesti** que tem **silicone** no peito, **silicone** na bunda, né?!, / é (...), / **você** não deixa de **ser** [**travesti**] **tão** facilmente, né?!, / **então** **assim**, / é **até** uma **forma** de **se** (...), de **se** firma a **identidade**, de **se** firma a individualidade do **grupo** né?!, / que, o **grupo** é **diferente** **disso** e **disso** dos **outros** **grupos**, né?!, / **quer** **dizer**, / **são** as especificidades do **universo** **trans** né?!, / e **essa** preocupação exacerbada com a **estética** né?!, / e é bem **aquela** **coisa**: o corpo **pode**, né?!. / E **como** é a **Cláudia** com **essa** preocupação exacerbada com a **estética**? / **Então**, o que **eu** **acho** **engraçado** é (...) / **eu** **tinha** **vontade** de **coloca** **silicone** né?!, / **mas** (...) [**eu**] **sempre** **fui** **muito** consciente dos riscos do **silicone** industrial, né?!, / e por **muito** **tempo** **eu** não **coloquei** né?!, / **mas** ai, que **nem** **esse** **ano** né?!, /

[eu] ia completa 28 anos e, / é aquela coisa que eu falei do ideal né?!, / nem sempre o que é o ideal é o que é possível né?!, / então (...), / é (...), / momentos desesperados exigem medidas drásticas né?!, / no começo do ano eu botei silicone, silicone industrial no bumbum, / então assim / são os arranjos né?!, / quer dizer, / a gente vive entre esses arranjos, / e os arranjos eles vem com defeitos né?!, / [a gente vive entre esses arranjos] pra se consegui, pra se consegui um mínimo de satisfação. / E esses arranjos levam você a se sentir mais travesti do que se eles não fossem feitos? / Eu não diria [que esses arranjos me levam] assim [me sentir] mais travesti, mas eu acho que [me sentir] mais feliz com o meu corpo, mais feliz esteticamente, porque a estética é muito importante pra travesti, entende? , / essa questão de, né?!, / seu corpo, ser isso, ser aquilo, / então essa questão do [corpo], é muito importante né?!, / e, o patrimônio pra travesti é o corpo dela, / todas as nossas conquistas estão marcadas no seu corpo, / então o corpo é muito importante. / Pra Cláudia, então, o que é ser travesti? / É, (...), / eu imagino que seja essa esse sentimento de (...), / [eu imagino que seja esse sentimento de] não contentamento com o que se é. / A maioria das pessoas elas tem aquele senso comum, aquele clichê de: ah eu nasci assim então vão ter que me aceitar assim, se gostarem de mim vai ter quer ser assim, porque foi assim que Deus me mando. / Isso não existe na subjetividade da travesti, / pra travesti não nascemos prontas, / a gente não veio pronta, / o corpo não tá pronto, o corpo não é um produto acabado, o corpo é um produto inacabado, o corpo tá ai pra se pensado, pra se moldado, / [pra travestis o corpo tá ai] pra se construído, / então, é (...), / a travesti é esse produto, né?!, / em constante transformação, mutação, / é (...), e mudança, / eu penso que travesti seja sinônimo de mudança, / que é isso que a gente é, / a gente é mudança, acima de tudo (...) / e de [a gente] não ser uma coisa estática, uma coisa parada, / [a gente] está em constante mudança / Certo. / Bom, / então eu penso que é isso, / queria agradecer você por essa entrevista, vai ajudar bastante na elaboração do trabalho, tá, / então muito obrigado. / Por nada, até logo.

No presente caso, as palavras e enunciados destacados em ordem decrescente foram:

- No que se refere ao próprio entrevistado e que o indicava como sujeito que elaborava o discurso, registraram-se seiscentas e duas referências (602), através das palavras: **Eu / Me / Meu / Mim / Minha / Comigo / Cláudia / Cláudia Santos Silva / Santos Silva.**
- O verbo ser, que liga o atributo ao sujeito, mas que também indicou o que tem existência real, o que existe, foi utilizado em duzentas e oitenta e seis (286) emissões,

sob diferentes formas de conjugação: **É / Era / São / Ser / Foi / Eram / Se / Sejam / Serem / Seria / Sou / Foram / Fosse**.

- Seja como advérbio ou substantivo, a negação aparece em duzentas e trinta e nove (239) emissões, como **Não / Nada / nenhum / Ninguém / Jamais / Nunca**.
- Nas formas de pronomes demonstrativos, **Essa / Esse / Esses / Isso / Nessa / Aquela / Aquele / Aquilo / Dessa / Dessas / Desses / Disso / Naquela / Naquele / Nessa / Nisso / Daquele / Daquilo** tiveram a proporção de 175 menções.
- Já os pronomes **Você / Se / Cê** tiveram cento e cinquenta e cinco (155) emissões. Nestas estão computadas a sua utilização na referência ao próprio entrevistado, ao entrevistador e ao sujeito indeterminado.
- O verbo *ter*, seja como indicador de posse ou de situação, foi mencionado cento e trinta (130) vezes nas formas: **Tem / Tinha / Tive / Ter / Tivesse / Temos / Tendo / Tenha / Tenho / Teria / Teve / Tido / Tinham / Tiveram**.
- Os pronomes **Ele / Ela / Elas**, em conjunto com os pronomes pertencentes às pessoas de quem se fala: **Seus / Eles / Dele / Delas**, foram utilizados cento e vinte e nove (129) vezes.
- Expressões relativas ao verbo *ir* foram mencionadas nas formas: **Ia / Iam / Ir / Foi / Fosse / Fui / Vai / Vão / Vamos / Vou**, cento e dezenove (119) vezes.
- Os verbos utilizados para declarar algo sobre si ou expressar-se foram dizer, falar, conversar e contar, utilizados noventa e nove (99) vezes nas conjugações **Diga / Diria / Disse / Dissesse / Diz / Dize / Dizendo / Dizer / Fala / Falando / Falasse / Falava / Falavam / Fale / Falei / Falo / Falou / Conversa / Conversando / Contasse / Conte**.
- O verbo transitivo direto *querer*, nas conjugações: **Queria / Quis / Queiram / Quer / Querem / Querem / Queriam / Quero**, indicando o desejo ou intenção, tiveram noventa e três (93) repetições.
- Também sobre a forma adverbial, **então** teve setenta e três (73) ocorrências.
- A conjunção *Mas*, que liga orações ou períodos com as mesmas propriedades sintáticas, introduzindo frases que denotam basicamente oposição ou restrição ao que foi dito, ou ainda indicando a passagem para outro assunto diferente, foi utilizada setenta (70) vezes.
- A conjunção *Porque / Por causa*, tiveram duas funções: coordenativa, ligando duas orações coordenadas numa das quais se explica ou justifica a asserção contida na

outra; e subordinativa, indicando causa, motivo ou razão da ação contida na oração principal, num total de sessenta e sete (67) incidências.

- **Coisa** foi utilizada como substantivo feminino indicando algo que não se pode nomear, assunto que está se tratando ou motivo, por cinquenta e seis (56) repetições.
- O advérbio **Assim** foi expresso cinquenta e seis (56) vezes.
- A palavra **Como** foi utilizada cinquenta em (50) emissões, tanto na acepção adverbial indicando modo, maneira, quanto como conjunção comparativa indicando uma certa semelhança ou proximidade.
- Seja como advérbios, pronomes, adjetivos ou substantivos, as palavras **Muito / Muitas / Muita** foram citadas cinquenta (50) vezes.
- O verbo fazer e suas conjugações: **Faze / Fazia / Faz / Fazendo** se reportaram tanto á construir ou produzir intelectualmente como para se referir à aplicação das formas e faculdades humanas para alcançar um determinado fim. Tiveram quarenta e duas (42) emissões.
- O substantivo e o verbo relativos a avaliar pelo raciocínio, julgar, imaginar: **Pensa / Pensado / Pensando / Pensar / Pensava / Pensei / Penso / Problematizava / Racionalizava / Refleti** foram mencionados quarenta e uma (41) vezes.
- Encontramos também o pronome indefinido no plural: **Todos**, em conjunto com **Tudo / Toda / Todo** representando adjetivo, advérbio e substantivos femininos e masculinos, num total de quarenta e uma (41) referências.
- Os advérbios **Só / Apenas** estão em trinta e cinco (35) incidências.
- A palavra **Quando** aparece como advérbio que expressa circunstância de tempo, e como conjunção que introduz uma oração subordinativa dando idéia de tempo, condição e concessão, em trinta e cinco (35) repetições.
- Ainda constatamos o verbo transitivo direto, se referindo a ter conhecimento, ciência ou compreender, ou ainda perceber como **Sabe / Sabia / Saber / Sabiam / Sei** com trinta e três (33) incidências.
- Também com trinta e três (33) referências, aquele que ensina ou ministra aula: **Professor / Professores / Professora**.
- Na referência à instituição de ensino e pesquisa destinadas a promover a formação profissional e científica de pessoal de nível superior, e também a realizar pesquisa teórica e prática na principais áreas do saber, encontramos no discurso os substantivos

Faculdade / Universidade / UEMS / UFGD / UFMS / Instituição, com trinta e três (33) citações.

- O sujeito da pesquisa utilizou trinta e duas (32) repetições dos substantivos **Trans / Travesti / Travestilidade** para se referir aos sujeitos travesti, tanto em primeira pessoa (quando faz referência a si própria) quanto em terceira pessoa (quando indica o outro).
- O verbo ficar aparece com trinta e uma (31) incidências nas conjugações **Ficar / Fica / Ficava / Ficavam / Fico / Ficou**.
- Como verbo transitivo direto, utilizado como sinônimo de pensar, considerar, temos trinta e uma (31) emissões as palavras: **Achava / Achar / Acho / Acham**.
- O substantivo feminino **Pessoa / Pessoas** aparece trinta e uma (31) vezes, aludindo tanto um indivíduo considerado por si mesmo, como um grupo de sujeitos.
- Também os pronomes pessoais que funcionam como sujeito do predicativo e regime de preposição **Nós / A gente** foram emitidos trinta (30) vezes.
- Indicando algo ou alguém, cuja referência indefinida se encontrava fora do âmbito do falante e do ouvindo, e também a algo ou alguém mencionado anteriormente, o pronome indefinido **Outro / Outras** foi usado vinte e nove (29) vezes. Nestas, também aparece com a função de substantivo masculino, relacionado à outra pessoa que não se sabe ou quer designar.
- O advérbio de quantidade **Muito** é citado vinte e oito (28) vezes.
- As vinte e oito (28) aparições do verbo começar, nas conjugações: **Comecei / Começa / Começam / Começaram / Começavam / Começo**, tem a função de verbo transitivo direto quando indicam o início, o princípio, mas também funcionam como predicativo quando indicam o início em determinadas condições ou circunstâncias.
- **Questão** aparece como ponto que suscita ou se presta a uma discussão, uma coisa a ser resolvida vinte e sete (27) vezes.
- O advérbio **Sempre**, com objetivo de indicar uma totalidade do tempo, de frequência, de verdade ou de fim, são encontrados em vinte e quatro (24) repetições.
- Quando se refere à questão da sexualidade, o sujeito utiliza o adjetivo e substantivo de dois gêneros **Gay / Homossexual** indicando aquele que sente atração sexual e/ou mantém relação amorosa e/ou sexual com indivíduo do mesmo sexo. Já quando trata deste tema de modo coloquial, utiliza as palavras **Viadinho / Bixinha / Mulherzinha**, totalizando vinte e quatro (24) citações.

- Na referência a uma época ou período cíclico anual, foi utilizado o substantivo masculino **Anos** por vinte e quatro (24) repetições.
- Também relacionado a um período de tempo ou de vida corrente, o substantivo feminino **Época** foi empregado vinte e quatro (24) vezes.
- Como verbo predicativo estar foi utilizado nas formas **Está / Estão / Estava / Estavam / Esteve / Estou / Tá / Tava / Tavam / To** vinte e três (23) vezes.
- No corpo da entrevista, vinte e uma (21) menções contam a palavra **Até** como preposição e / ou advérbio.
- Na mesma quantidade de repetições que a anterior (21), **Determinado / Determinada / Determinados / Determinadas** aparece no discurso tanto como adjetivo indicando algo que se determinou, como pronome não especificado.
- **Mesma / Mesmo / Mesmas**: adjetivo, substantivo masculino e advérbio, mencionado dezoito (18) vezes.
- O substantivo e o verbo entender, relacionado a perceber, compreender, captar ou reter pela inteligência aparecem nas conjugações: **Entender / Entende / Entendi / Entendia / Entendiam / Entendo / Entendimento**, em um total de dezoito (18) citações.
- Quando se refere à aquisição de habilidade ou conhecimento, cursar aulas ou freqüentar cursos, ou ainda a compreensão pela reflexão, encontramos o verbo transitivo **Estudava / Estudei / Estuda / Estudar / Estudo**, também numa freqüência de dezoito (18) passagens.
- Com dezoito (18) alusões temos o diferimento parcial ou total indicado pelo adjetivo **18 – Diferente**, e a falta de equidade, harmonia, podendo indicar uma alteração digna de atenção é representada pelo substantivo feminino **Diferença**.
- A referência à qualquer menção sobre educação formal/institucional é trabalhada pelo adjetivo **Escolar**, e pelo substantivo **Escolarização** e **Escola**, num total de dezoito (18) citações.
- Para aludir tanto às relações familiares quanto aos membros do grupo primário família, a entrevistada pronunciou dezoito (18) exposições sobre as palavras **Família / Tio / Vó**.
- A temática da identidade enquanto distinção de uma pessoa ou uma coisa por meio das quais é possível individualizá-la foi trabalhada pelo substantivo **Identidade** e **Identitária**. Também utilizou o substantivo **Personalidade** para se referir ao conjunto

de qualidades que define a individualidade de uma pessoa, em um total de dezessete (17) repetições.

- O verbo transitivo conseguir, em suas conjugações **Consegui / Consigo / Conseguo / Conseguem / Conseguiram**, aparece em dezessete (17) alusões tanto para fazer referência ao êxito em uma determinada ação, quanto no sentido de atingir, alcançar, obter, conquistar.
- O substantivo **Criança / Crianças**, versando sobre o ser humano na fase da infância, é encontrado dezessete (17) vezes.
- A palavra **Já** tem a função de advérbio, significando: nesse instante, então, anteriormente, prontamente. Aparece em dezesseis (16) incidências.
- Um conjunto sistemático de conhecimento especulativo, metódico e organizado de determinada teoria de base sociológica é representado pelas palavras **Teoria Queer / Perspectiva**, em um total de dezesseis (16) aparições.
- O verbo **Sentir / Sentia / Senti / Sinto**, aparece exprimindo a sensação de, ou a capacidade de percepção, sensibilidade, dezesseis (16) vezes.
- Gostar, enquanto julgar bom, aprovar, e também dedicar amor, amizade, é expresso em quinze (15) repetições nas conjugações **Gosta / Gostam / Gostamos / Gostarem / Gostava / Gostei / Gostem**.
- **Também** é utilizado como advérbio indicando comparação e expressando condição de equivalência ou de similitude, além de inclusão e contrário, em quinze (15) alusões.
- Papel aparece como uma função que se desempenha ou cumpre, como aludindo também um pedaço de folha, em quatorze (14) incidências.
- O advérbio **Realmente** indicando na realidade, com efeito, quatorze (14) vezes é citado.
- A palavra **Hora** é expressa também quatorze (14) vezes, mas com o sentido de indicar o instante em que se percebe ou se passa algo, uma ocasião.
- O substantivo masculino **Nome** remete ao antropônimo dado a um sujeito em seu nascimento, ou em outra ocasião especial, em quatorze (14) citações.
- Em quatorze (14) repetições, **Corpo** vem referenciar a estrutura física do organismo vivo.
- O verbo existir, nas conjugações **Existem / Há / Existe / Existia / Existiam / Existia / Existam**, significando a existência real, a presença viva, a existência em um determinado período de tempo, em treze (13) considerações.

- Meio aparece em treze (13) repetições, indicando tanto a possibilidade de fazer alguma coisa, alcançar um fim, como apresentando algo de forma moderada.
- Com treze (13) repetições temos ainda a palavra **Dia**, utilizada para apresentar tanto o tempo presente, a atualidade, e o passado.
- A quantificação de intensidade é expressa treze (13) vezes pelos advérbios **Tão / Tanto**.
- Amigas / Amigos / Adriano faz referência em treze (13) citações indicando aquele que é ligado a outro (s) por laços de amizade.
- As conjugações do verbo Incomodavam / Incomoda / Incomodar / Incomodava aparecem em treze (13) incidências.
- Já o verbo ler, indicando o acesso a uma informação através do código linguístico é citado doze (12) vezes, pelas seguintes palavras: **Leio / Lendo / Ler / Lia**.
- **Chega / Chegava / Chego / Chegou / Cheguei / Apontava** tem uma relação dupla: com o mesmo sentido, como atingir ou alcançar um ponto, e em sentidos opostos, quando chegar significa ser suficiente, bastar. Ao total, doze (12) repetições.
- O Adjetivo **Primeiro / Primeira** precedendo algo ou outro em tempo, lugar ou importância aparece também com doze (12) apontamentos.
- Doze (12) é a quantidade de repetições que a palavra **História** tem, trabalhada tanto como o conjunto de conhecimentos relativos ao passado da humanidade e sua evolução, quanto como trama, relacionamento.
- **Contato** indica uma comunicação, um relacionamento, em doze (12) aparições.
- A palavra **Poder** foi utilizada tanto como verbo transitivo direto, quanto substantivo masculino, na proporção de onze (11) repetições.
- **Imaginar / Imaginava / Imaginei / Imagino** tem o sentido de idear, chegar a descobrir, identificação, onze (11) vezes.
- O substantivo **Sociedade** e o adjetivo **Social** aparecem onze (11) vezes com o mesmo significado: concernente a uma comunidade, sociedade humana, ao relacionamento entre os indivíduos.
- Responder, corresponder, replicar fortemente é representado pelas onze (11) aparições das conjugações do verbo revidar: **Revidar / Revidava / Revida / Revidado / Revidam / Revidar / Revidei**
- **Ponto** indica circunstância, situação, estado, nível, grau, em onze (11) repetições.

- As palavras **Pouco / Pouquinho / Pouquíssima** indicam pequena quantidade, insuficiência, em um total de dez (10) alusões.
- Para indicar uma pessoa do sexo feminino, a entrevistada utilizou por dez (10) vezes as palavras **Menina / Joana / Te**.
- O substantivo trabalho e o verbo trabalhar, sob as formas de **Trabalha / Trabalhar / Trabalhasse / Trabalhava / Trabalhei / Trabalho** se apresentaram, também, em dez (10) emissões.
- Assumi / Assumido / Assumir / Assumi tem, em dez (10) citações, o significado de tomar para si, avocar, apropriar-se, entrar no papel de algo ou alguém.
- O substantivo feminino **Disciplina** indica ordem, bom comportamento, conduta, em cerca de dez (10) repetições.
- **Certa / Certo / Certeza** tem dez (10) alusões indicando correto, convicção.
- O verbo viver, nas conjugações **Vive / Viver / Vivo**, aparece por dez (10) vezes indicando ter vida, continuar a existir.
- Por fim, e também com dez (10) repetições, as conjugações do verbo lembrar: **Lembro / Lembra**, significando guardar ou ter na lembrança, recordar, advertir, prevenir.

ANEXO F – GRÁFICO SIMPLIFICADO DA ANÁLISE GRÁFICA DO DISCURSO

