

LESBIANIDADES E EDUCAÇÃO: interrogando a produção acadêmica
LESBIANITIES AND EDUCATION: interrogating academic production
LESBIANIDADES Y EDUCACIÓN: interrogando la producción académica

Keith Daiani da Silva Braga
Professora Mestra do Instituto Federal de Goiás e
doutoranda da Universidade Estadual Paulista.
Presidente Prudente – SP, Brasil
keith_daiani@hotmail.com

Marcio Rodrigo Vale Caetano
Professor Doutor da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).
Rio Grande – RS, Brasil.
marciocaetano@furg.br

Arilda Inês Miranda Ribeiro
Professora Doutora da Universidade Estadual Paulista.
Presidente Prudente – SP, Brasil
arildaribeiro@terra.com.br

Resumo

Os estudos interseccionais entre gênero e sexualidade, em especial, daqueles que se centram na temática da “diversidade sexual”, no campo da Educação, têm sido, nas últimas duas décadas, bastante explorados em trabalhos acadêmicos realizados no Brasil. Contudo, parte ínfima das pesquisas brasileiras tem como eixo as experiências de mulheres lésbicas. Nosso texto se localiza, por meio da pesquisa bibliográfica, numa tentativa de mapear os trabalhos do campo da Educação que se centram em analisar as condições escolares de mulheres que reivindicam a identidade “lésbica”. Com o levantamento, pontuamos que a experiência lésbica na escola se aloca em três vertentes: a invisibilidade, a hipervisibilidade e a lesbofobia. Em nosso artigo, intentamos chamar a atenção para a relevância social dos estudos sobre as lesbianidades implicadas nas pesquisas de gênero, sexualidade, diversidade sexual e educação diante do momento histórico do nosso país, em que se multiplicam discursos políticos conservadores.

Palavras-chave: Escola. Levantamento bibliográfico. Invisibilidade.

Abstract

Intersectional studies between gender and sexuality, especially those focusing on the “sexual diversity” thematic in the field of Education, have been explored in the last two decades in academic studies carried out in Brazil. However, a very small part of the Brazilian research has as its axis at the experiences of lesbian women. Our text is located, through the bibliographical research, in an attempt to map the works at the field of Education that focus on analyzing the school conditions of women who claim the “lesbian” identity. With this survey, we pointed out that the lesbian experience in school focuses on three aspects: invisibility, hyper visibility and lesbophobia. In our article, we try to call attention to the social relevance of studies on the lesbianities involved in the research of gender, sexuality, sexual diversity and education in the face of the historical moment of our country, in which conservative political discourses multiply.

Keywords: School. Bibliographical survey. Invisibility.

Resumen

Los estudios interseccionales entre género y sexualidad, en especial, de aquellos que se centran en la temática de la “diversidad sexual”, en el campo de la Educación, ha sido en las últimas dos décadas bastante explorados en trabajos académicos realizados en Brasil. Sin embargo, parte ínfima de las encuestas brasileñas tienen como eje las experiencias de mujeres lesbianas. Nuestro texto se localiza, a

través de la investigación bibliográfica, en un intento de mapear los trabajos del campo de la Educación que se centran en analizar las condiciones escolares de mujeres que reivindican la identidad “lésbica”. Con el levantamiento, puntuamos que la experiencia lésbica en la escuela se centra en tres vertientes: la invisibilidad, la hipervisibilidad y la lesbofobia. En nuestro artículo, intentamos llamar la atención sobre la relevancia social de los estudios sobre las lesbianidades implicadas en las investigaciones de género, sexualidad, diversidad sexual y educación ante el momento histórico de nuestro país, en que se multiplican discursos políticos conservadores

Palabras clave: Escuela. Levantamiento bibliográfico. Invisibilidad.

1 O SEXUAL DO CORPO: aspectos teórico-metodológicos

As considerações, no geral, permitem afirmar que o estilo ensaístico de escrita seja uma dissertação pouco extensa, na qual se constrói o objeto através de um encadeamento de raciocínios lógicos e fundamentados que o estruturam e o tornam legível. Manuel da Costa Pinto (1998) argumenta que, do ponto de vista semântico, é possível compreendê-lo como uma argumentação mais curta e menos metódica do que, no geral, são os textos acadêmicos. Este entendimento, em princípio, menos rígido e mais flexível de análises, sugere continuidade.

Ainda, de acordo com o estilo ensaístico, a dissertação não se encerra nos limites de suas proposições. Ao contrário, a sua inconclusão tem o especial valor de suscitar e sugerir outros prosseguimentos. Assim acontece com este ensaio, cuja temática se centra em debater a tríplice “lesbianidade, educação e produção acadêmica brasileira”, constituindo-se numa sugestão ao debate.

Para o levantamento bibliográfico foram utilizados dois caminhos: i) as produções publicadas entre 2008 e 2016, localizadas a partir da conjugação das palavras-chave “lésbica e escola”, “lesbianidade e educação”, “lésbica” e “lesbianidade” no Banco de Teses e Dissertações da CAPES; e, ii) as referências recorrentes utilizadas nos quatro trabalhos que foram localizados no campo da Educação a partir do levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Com isso, dos 29 trabalhos localizados com as palavras-chave, somente Cavaleiro (2009), Oliveira (2010), Fortes (2013) e Maciel (2014) foram desenvolvidos em Programa de Pós-graduação em Educação e são eles e seus debates que balizaram a elaboração deste artigo.

Para melhor apresentarmos nossa argumentação, dividimos o artigo em quatro partes: na primeira traremos os aspectos teóricos de base foucaultiana que orientam a nossa análise para, em seguida, abordar a centralidade dada as lesbianidades nos debates de gênero e sexualidade. No contínuo, falamos a respeito das dialéticas entre visibilidade e hipervisibilidade e, por último, discutimos a experiência lesbofóbica vivida por lésbicas nas escolas. Encerramos, assim, com as considerações seguidas das referências bibliográficas.

2 OS ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: tensionamentos, governos e resistência

Enquanto dispositivos de subjetivação e de governo, entendemos que os discursos produzidos em torno do gênero (re) produzem representações sociais, que uma vez construídas pela linguagem, ganham significado na cultura, subjetivando os sujeitos e ganhando sentido em suas vidas. Sendo assim, entende-se que, se não existe uma essência sobre o gênero, o que se tem são construções discursivas que, ao serem criadas histórica e culturalmente, estabelecem performances sociais aceitáveis ou não para o que entendemos e assimilamos como homem e mulher. Elas contribuem com a ideia de coerência linear entre sexo biológico-gênero cultural-desejo sexual.

Entretanto, se à primeira vista é possível afirmar que os sujeitos que fogem da linearidade sexo-gênero-desejo-identidade sexual, a exemplo das populações lésbicas, estariam fadados a viverem livres das regulações sociais, Butler (2003) nos ensina que, da mesma forma, para esses sujeitos, serão elaboradas performatividades regulativas.

Pode-se dizer, que uma das grandes contribuições da filósofa estadunidense Judith Butler foi trazer a própria biologia para o campo das construções sociais.

[...] Embora segundo Beauvoir nos 'tornemos' nossos gêneros, o movimento temporal desse tornar-se não segue uma progressão linear. A origem do gênero não é temporalmente descontínua precisamente porque o gênero não é originado de repente em algum ponto do tempo depois do que assume forma definitiva. Sob importante aspecto, o gênero não é historiável a partir de uma origem definível porque, por sua vez, é uma atividade originante que acontece sem cessar. Já não mais entendido como um produto de antigas relações culturais e psíquicas, o gênero é um modo contemporâneo de organizar normas passadas e futuras, um modo de nos situarmos e através dessas normas, um estilo ativo de viver nosso corpo no mundo. (BUTLER, 2003, p. 142).

É importante ressaltar ainda que, no cerne desta contínua atividade originante citada por Butler, também encontram-se as configurações hierarquizadas entre as mulheres. Então, com este diálogo, pensamos que tanto o gênero como o sexo parecem ser questões culturais, ainda que se tenha convencionado pensá-los separados. Se o corpo, o sexo e a sexualidade são ficções, isso parece nos dizer que sexo foi gênero todo o tempo (BUTLER, 2003).

A liberdade nos aproxima da compreensão de Foucault (1997) quando nos convida a refletir sobre o poder como algo que permeia todas as relações, ou seja, está difundido e capilarizado na sociedade. A extensa produção *foucaultiana* nos possibilita uma análise do modo como os indivíduos, nas sociedades ocidentais, foram conduzidos e conhecidos por outros. Foucault chamou de “governo” o ponto de encontro entre o modo como se dá essa condução e o conhecimento gerado sobre ele com o modo pelo qual os indivíduos se conduzem e se conhecem a si próprios.

Para produzir essa análise, Michel Foucault considerou não apenas as técnicas de dominação, mas, sobretudo, as técnicas do eu. Isso implica considerar a interação entre essas técnicas, ou seja, para “os pontos em que as tecnologias de dominação dos indivíduos uns sobre os outros recorrem a processos pelos quais o indivíduo age sobre si mesmo e, em contrapartida, os pontos em que as técnicas do eu são integradas em estruturas de coerção” (FOUCAULT, 1993, p. 207): as técnicas de governo.

Em “Segurança, território e população”, Foucault (1997) discutiu a genealogia do saber político. Para o autor, ela estaria centrada na noção de população, e seus procedimentos possibilitaram e garantiram os meios de sua regulação. A expressão “arte de governar” foi utilizada por Foucault para se referir ao modo metódico de gerenciar as dimensões da vida e do próprio indivíduo. Essa utilização baseia-se nas diferentes artes de governar elaboradas a partir do século XVI. As análises de governo interrogam as tecnologias educativas e tratam de problematizar a contingência e a historicidade dos limites e entendimentos que os indivíduos têm de si e dos modos como são produzidas suas subjetividades, a exemplo daquelas interpeladas pelos discursos acadêmicos e educacionais.

Butler (1997) é uma das inúmeras autoras que se interessou em interrogar a complexa construção de pensamento pela qual as pessoas se reconhecem como uma unidade separada da externalidade do mundo, o “sujeito”. Estudando os modos como as pessoas constituem-se, a partir da incorporação de normas sociais e tentando estabelecer um diálogo conceitual entre Foucault e Freud, Butler destaca que o sujeito carrega o paradoxo da submissão através do controle e da dependência. Esse “assujeitamento” permite a construção de uma identidade, seja por meio da formação de uma determinada consciência e/ou pelo autoconhecimento. Submeter-se às lógicas de governo é a condição primeira de existência individual e de inteligibilidade social.

Nardi e Ramminger (2007) consideram que esse “assujeitamento” sublinhado por Butler também é paradoxal. Ainda que o indivíduo esteja aprisionado às normas,

coexistem as possibilidades de resistência. Isso ocorre porque o poder não é apenas repressão: ele é produtivo e constitutivo, e vem acompanhado de outro componente, a resistência. Foucault (1999), ao afirmar que sem a possibilidade de resistência, não existe relações de poder, orienta para a ideia de que, sem resistência, as pessoas vivem em um estado de dominação. Ou seja, sem a liberdade da imaginação. Assim, o imaginário se caracteriza como produto das normas e fruto de resistência.

Ao considerar que dificilmente um indivíduo consegue reconhecimento integral a um determinado modelo, o imaginário torna-se fundamental. Por meio dele, há sempre algo que escapa e que resiste. Como dito por Nardi e Ramminger (2007, p. 227), “quando a Lei retorna e incide sobre o sujeito, ela já retorna de outro jeito, sob efeito de um deslizamento produzido pela transformação do tempo e das condições de sua instalação primeira”. Onde parece não existir nada para além da regra e da disciplina é justamente o espaço em que se encontra o potencial de resistência. Estudar a relação entre subjetividade e a produção acadêmica acerca da lesbianidade é estar atento não apenas às formas de assujeitamento, mas também às transgressões e às possibilidades de invenção de outros modos de interagir com as normas, podendo, inclusive, transformá-las.

A maneira de interagir com as regras determinadas em cada contexto histórico define os modos e os processos de subjetivação, sejam eles produzidos por meio dos discursos acadêmicos e/ou apropriados pelas instâncias familiares e escolares. O modo de subjetivação diz respeito à forma predominante dessa relação, ao passo que o processo de subjetivação é a maneira particular como cada um estabelece essa relação em sua vida (NARDI, 2006).

Quando se fala dos modos de subjetivação produzidos pelos discursos acadêmicos e educacionais sobre a lesbianidade, refere-se ao modo predominante como as pessoas se relacionam com o regime de verdades que atravessam suas histórias, como, por exemplo, os discursos sexuais, vendo-se ligado ao cumprimento de determinadas regras estabelecidas no interior das práticas escolares que, ao mesmo tempo, permitem reconhecimento de seus personagens enquanto professor e estudante. Já o processo de subjetivação seria como cada indivíduo vivencia essa relação por meio dos discursos que o interpelam em sua trajetória particular.

Os discursos acadêmicos na contemporaneidade podem ser compreendidos como uma das agências que disputa os modos de produção de subjetividades à medida que são acessíveis à parte considerável da população, tornando-se elementos indispensáveis no cotidiano. São livros, artigos, jornais, sites e redes sociais que formam um conjunto cada vez maior de discursos da cultura contemporânea implicados diretamente na construção de identidades.

Para Foucault (1997), saber e poder inserem-se em uma mesma relação, em que nem todo saber detém o poder, e nem todo o poder detém o saber, mas para o poder funcionar é necessário acionar os chamados regimes de verdades. Dito de outro modo, é necessária a produção de uma série de discursos que estabeleçam “a verdade”, e que vão autorizar que certas coisas sejam ou não ditas. Sendo assim, a produção de saberes e “verdade” está diretamente ligada ao exercício de poder; ao tempo que o poder não funciona sem a produção dos saberes. Logo,

Nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamento, que é em si mesmo uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder. Nenhum poder, em compensação, se exerce sem a extração, a apropriação a distribuição ou a retenção de um saber. Nesse nível, não há o conhecimento, de um lado, e a sociedade, do outro, ou a ciência e o Estado, mas as formas fundamentais do “saber-poder.” (FOUCAULT, 1997, p. 19).

Portanto, torna-se necessário pensar o poder para além da relação entre o indivíduo e o saber sobre ele. Seu contexto é maior e esbarra nas mediações da população. Ele

é parte constituinte de um determinado corpo social. Talvez, por isso, a crítica feminista é tão temida e é capaz de gerar tantos discursos na escola, na ciência e na religião: sua relação com a liberdade amedronta. Talvez por isso saibamos ainda muito pouco sobre a existência lésbica, sobretudo na escola.

3 A IN-VISIBILIDADE TEMÁTICA DA(S) LESBIANIDADE(S)

O principal motivo de termos nos interessados por uma investigação em que o ponto central é a lesbianidade é porque, inegavelmente, as experiências escolares destes sujeitos têm sido muito pouco trazidas para o debate acadêmico, mesmo em tempos de crescente exploração do tema da sexualidade, mais especificamente da “diversidade sexual”. Dito de outro modo: ainda que a intensificação destes temas seja notória e com importantes contribuições, parte pequena de tais pesquisas estão centradas em sujeitos lésbicas. O que nos provoca a pensar se as apropriações conceituais, bem como, as problematizações que temos, por exemplo, para criticar a homofobia nas escolas, dão conta de questionar também a misoginia e lesbofobia nesses espaços educativos.

Barbosa e Facchini (2006) nos mostram que a produção de conhecimento científico sobre as mulheres lésbicas, fora de um viés patologizante, iniciou-se apenas a partir de 1980. No levantamento de estudos realizado por Toledo (2008), foram encontrados, de 1980 a 2008, vinte e cinco pesquisas, nenhuma da área da Educação. Em nossa busca, de 2008 a 2016, identificamos mais vinte e nove trabalhos defendidos, dos quais quatro são do campo da Educação ou consideram a escola como espaço/objeto de análise das vivências docentes e discentes de lésbicas: Cavaleiro (2009), Oliveira (2010), Fortes (2013) e Maciel (2014).

Em consonância com autoras feministas, como Espinosa (2007), Gimeno (2007) e Crawford (2012), pensamos que este quadro precário está ligado à tendência das propostas investigativas de questionamento da heterossexualidade compulsória¹, que se dizem “gerais”, de fato tomarem como referência a experiência *gay*. Assim, seguem sutilmente, como afirma Françoise Guillemaut (1994, p. 228, tradução nossa), associando “[...] O homossexual com a figura universal da homossexualidade, as lésbicas expressões particulares, marginais.” As lesbianidades são relegadas a uma minoria flutuante dentro da minoria (RASINES, 2007).

Com frequência, o argumento trazido para explicar a in-visibility das lesbianidades, além do silenciamento histórico imposto às mulheres (SWAIN, 2000; PERROT, 2009), refere-se aos efeitos da heterossexualidade presumida em decorrência de *performances* de gênero próximas aos padrões hegemônicos de feminilidade (BUTLER, 2003; WILTON, 2003; BORRILLO, 2010). Em outras palavras, por existir esse equívoco de estabelecer uma continuidade entre a identidade e o desejo, numa relação de causa, a “coerência” entre as expectativas e as performatizações de gênero tende a invalidar a possibilidade de lesbianidade (GUILLEMAUT, 1994; BENTO, 2011; BRANDÃO, 2015). Essa lógica possui ainda mais força por os sujeitos em questão não serem homens, pois numa sociedade historicamente centrada no masculino como eixo da existência, a sexualidade das mulheres é presumida como propriedade do homem (LAURETIS, 1994).

A invisibilidade é apontada como produtora de condições favoráveis à vivência afetivo-sexual entre mulheres. A questão da in-visibility das lesbianidades diz respeito ao perigo que há em aderir de imediato ao discurso de que as lésbicas são: primeiro, imperceptíveis, invisíveis, desconsideradas e, segundo, em decorrência disso, menos alvo de violência, pois, além do que já expomos acima sobre o menor destaque não ser sinônimo de aceitação, essa perspectiva leva à homogeneização e supressão de outras vivências lésbicas. Em consonância com Borrillo (2010), Junqueira (2012)

¹ Algumas feministas como Espinosa (2007), Falquet (2009), Gurgel e Cisne (2014) interrogam o porquê de conceitos, como “heterossexualidade compulsória” e “pensamento heterossexual”, nascidos de reflexões feministas lésbicas de Adrienne Rich (2010) e Monique Wittig (2006), utilizados como base para a ideia de heteronormatividade, atualmente são incorporados em vertentes teóricas como Teoria *Queer* para analisar primordialmente transgressões de homens *gays* ou sujeitos “trans”, mas não são em mesma medida operacionalizados para analisar as potências e subversões lésbicas.

e Dinis (2014), colocamos em suspenso qualquer tipo de interpretação, a partir desta “indiferença” sobre as dissidências femininas, em termos de maior respeito e aceitação, principalmente quando estamos discutindo as experiências escolares, tendo em vista que as instituições de ensino atuam como auxiliadoras na produção de masculinidades e feminilidades heterocentradas.

4 MASCULINIDADES FEMININAS: quando a lésbica é hipervisível

Com Viñuales (2002), Espinosa (2007), Halberstam (2008), Platero (2009a, 2007) e Gimeno (2007) acreditamos que existem inúmeras maneiras de se viver as lesbianidades, que se alteram e formam outras possibilidades ao se articularem com marcações como raça/etnia, classe social, geração e performatividades mediadas pelos entendimentos da masculinidade e feminilidade, tornando, assim, totalmente imprudente que estas sejam generalizadas em presumidos contextos de ocultação.

Nessa mesma direção, Halberstam (2008), em sua obra “Masculinidad Femenina”, traz diálogos e ideias de Anna Marie Smith, Evelyn Hammonds e Marilyn Frye, que afirmam os riscos de determinados discursos silenciarem muitas lésbicas: negras, butchs², masculinas trabalhadoras de classes baixas, presidiárias entre outras que, ao contrário do que se supõe, vivem uma hipervisibilidade que as expõem, inclusive, às diversas violências e repressões. Deste modo, a seu ver: “[...] há distintos silêncios e diferentes formas de invisibilidade em relação a diferentes corpos lesbianos, enquanto algumas lésbicas se sentem rodeadas de silêncio, outras se sentem demasiado expostas e hipervisíveis” (HALBERSTAM, 2008, p. 139, tradução nossa).

Para abordar, especificamente, a hipervisibilidade lésbica, podemos operar com o conceito de *masculinidade feminina* de Halberstam (2008), que, grosso modo, refere-se a uma masculinidade sem homens, alternativa à hegemônica, produzida no corpo das mulheres. O trânsito de gênero que permite a *performance* masculina, não é entendido, nessa perspectiva, como exclusividade de transhomens, FTM’s (female to male) e transgêneros. Mulheres lésbicas e heterossexuais também podem se constituir em desacordo com os códigos e expectativas de feminilidade sem necessariamente desejarem mudar de sexo ou terem uma sensação profunda de pertencimento “ao corpo errado”, frequentes em algumas narrativas de sujeitos trans.

Halberstam (2008) pensa numa masculinidade vivida por mulheres, porque em sua visão o gênero não só não se justifica pela biologia, mas também não tem a biologia como base. É a partir das elaborações teóricas de Nicholson (2000), em “Interpretando o gênero”, que seu argumento foi construído. Ainda que muitas teorizações feministas tenham postulado que o gênero se trata de uma construção social, ou seja, algo relacionado ao comportamento humano formado socialmente pela cultura (gostos, vestimentas, modo de ser), e não ao corpo, aos órgãos sexuais, a dimensão biológica não foi desconstruída completamente, argumenta Nicholson (2000). Quando dizemos que o caráter não emana da biologia, estamos nos opondo ao determinismo biológico. Contudo, enquanto a biologia for concebida, por nós, como o lugar da formação do caráter, a dimensão biológica ainda é contraditoriamente invocada. Na definição da autora, trata-se do *fundacionalismo biológico*: a crença de que o sexo não determina o comportamento, mas tem um papel bastante importante, isto é, o de prover o lugar onde o gênero será construído, nesse sentido o sexo é convertido em base material para a significação cultural do gênero (NICHOLSON, 2000).

Desconstruir o fundacionalismo biológico, para Nicholson (2000), bem como para Butler (2003), implica em entender que o gênero não apenas diz respeito à personalidade e ao comportamento, mas, principalmente, ao modo como o corpo é percebido. Não deveríamos, nesse sentido, considerar o gênero enquanto inscrição cultural de um sexo autônomo (FOUCAULT, 1985). O gênero precisaria ser compreendido como o meio

² Halberstam (2008) define butchs como: as lésbicas que se sentem confortáveis e se identificam com vestimenta, adereços, estilos e códigos considerados masculinos.

discursivo e cultural através do qual o sexo é tanto produzido quanto afirmado como pré-discursivo (BUTLER, 2003; PISCITELLI, 2002).

É nessa possibilidade interpretativa que Halberstam (2008) aposta ao refutar que a masculinidade tenha uma ligação prévia, dada, com os homens. Por tal perspectiva, ao longo da história, a masculinidade foi, e ainda é, um atributo reivindicado e performatizado tanto por homens quanto por mulheres. Todavia, a ligação entre mulheres e masculinidades tem sido bastante ocultada, em comparação com a relação homens e feminilidades (MEINERZ, 2011). A temática não é investigada academicamente, em partes, por conta do rechaço patriarcal direcionado àquelas que são percebidas como “imitação” de homens, e também devido ao debate sobre masculinidades ainda ser, de modo geral, empenhado por pesquisadores homens e suas visões do tema (HALBERSTAM, 2008).

A lesbianidade se entrelaça com as masculinidades femininas, porque as mulheres também podem se emaranhar nos jogos de poder masculino, por privilégio, liberdade, apreciação e por outras mulheres, sem que isso signifique reproduzir a dominação masculina ao ocupar o lugar socialmente atribuído ao homem (MEINERZ, 2011). Assim, ainda que a masculinidade possa ser vivida por mulheres heterossexuais, como bem destaca Halberstam (2008), é efetivamente quando se intersecciona com o desejo lésbico que se torna bastante ameaçadora e potente, já que as experiências lesbianas são o lócus privilegiado para uma gama de expressões e identificações masculinas, enquanto a heterossexualidade segue com seus limites e graus preestabelecidos para que ela possa acontecer (PLATERO, 2009a; MEINERZ, 2011).

A masculinidade feminina está atrelada à hipervisibilidade lesbiana, porque como nos explica Alison Eves (2004), historicamente as lésbicas masculinas, *butchs* nos termos nativos norte-americano e europeu ou *caminhoneiras* e *sapatões* nas experiências brasileiras, têm sido a representação visível do desejo lesbianos. Em síntese, falamos de sujeitos cujos corpos carregam consigo uma estilística que os “[...] situam na primeira linha da hipervisibilidade” (PLATERO, 2009a, p. 02, tradução nossa).

Meinerz (2011), na sua tese de doutoramento “Mulheres e masculinidades: Etnografia sobre afinidades de gênero no contexto de parcerias homoeróticas entre mulheres de grupos populares em Porto Alegre”, aborda que o “*jeitão*”, categoria emergida do discurso de algumas participantes para se referirem à masculinidade interseccionada com a sexualidade dissidente, era dado suficiente para que os pares das entrevistadas soubessem de suas homossexualidades. A autora explica que, para essas mulheres identificadas com o “*jeitão*”, o ritual da “revelação da sexualidade” era completamente dispensável, já que não havia nada a ser dito diante do que as pessoas já podiam confirmar apenas pelo olhar: “[...] *jeitão* aponta para uma forma de enunciação da homossexualidade que não passa pela elaboração [...] de um discurso identitário e sim pela corporificação [...] de expectativas de gênero masculinas” (MEINERZ, 2011, p. 225).

A hipervisibilidade vivenciada por lésbicas masculinas também se torna evidente para nós, quando percebemos o maior rechaço e exposição a avaliações negativas, violência e isolamento que são direcionados para elas, advindo até mesmo de outras dissidentes que não desejam que essa visibilidade as afete e possa colocá-las forçosamente para fora do armário.

Durante o estudo “Entre Mulheres: estudo etnográfico da constituição de parcerias sexuais e afetivas entre mulheres de camadas médias urbanas”, Meinerz (2005) pontua que começou a notar a rejeição sofrida pelas mulheres masculinas entre as lésbicas. Eram empenhadas contra elas desde risadas, piadas e imitações jocosas da masculinidade até o discurso aberto em que pontuavam que não eram iguais àquelas mulheres, pois ser lésbica não implicava em ser menos mulher. Na visão da pesquisadora, ainda que pareça um discurso que versa sobre o outro, ele opera como um discurso de si, em que o sujeito, ao rechaçar aquelas mulheres, vistas como “imitação de homens”,

afirma a própria normalidade em relação às expectativas de gênero, e mais, que tais comportamentos desrespeitosos estavam relacionados a um disciplinamento de si, em termos de se tornar normal e também capaz de gerenciar a visibilidade da sua sexualidade.

Brandão (2015), na pesquisa “A gestão do segredo: homo-erotismo feminino e relações familiares e de amizade”, desenvolvida em Portugal com dezoito histórias de vidas a respeito da negociação entre a vida amorosa secreta e as relações sociais íntimas, demonstrou que, dentre as estratégias empenhadas pelas participantes para ocultar seus relacionamentos das demais pessoas, estavam: não manter amizades e proximidades com mulheres atreladas ao estereótipo “lésbica máscula”, bem como não se apresentar aos outros com uma estética que se afaste da feminilidade normativa. Para a autora, se por um lado as entrevistadas tinham o privilégio de “se passarem” por heterossexuais, por outro, experimentavam a angústia da invisibilidade. Ao reconhecerem o poder que possuíam de gerenciar quem podia e quem não podia ter conhecimento dessa parcela de suas vidas, refletiam que isso era possível efetivamente porque fora da masculinidade feminina a lesbianidade parecia inexistir, e esta constatação fazia com que se sentissem desligadas, alheias e deslegitimadas por seus grupos sociais. Numa sociedade ainda bastante heteronormativa, saturada de imagens, propagandas e educação sexistas, é realmente difícil supor que apenas a existência de desejos dissidentes, muitos mantidos em segredo como nos casos mencionados acima, seja suficiente para desafiar a heterossexualidade presumida (CALHOUN, 1995; EVES, 2004).

É na intersecção com o gênero também dissidente que reside a maior transgressão da lesbianidade, em termos de se fazer visível e pensável, como corrobora Calhoun (1995, p. 22-23, tradução nossa): “[...] o desejo pelo mesmo sexo não representa por si só a lésbica e a torna pensável, a sexualidade deve, de alguma forma, levantar para nós a questão da categorização sexo/gênero antes que ela possa efetivamente representar a lésbica.”

Amarrando todo esse debate com o campo da Educação, em especial para contextualizarmos as instituições de ensino, fica mais evidente a nossa empreitada de desenvolver estudos centrados nas lesbianidades. Antecipamos com Halberstam (2008) que as variações na performatividade de gênero no corpo das meninas só são mais toleradas, em relação à desempenhada em meninos, durante a infância, já que na passagem para a adolescência são exercidas também sobre elas forças contínuas de reeducação.

Para Britzman (1996), a prática repousa na crença de que para ter a sexualidade “correta” é pré-requisito desenvolver o gênero adequado. Assim, o processo de (re) feminizá-las tem o intuito de garantir o desejo heterossexual e eliminar a ameaça da lesbianidade (HALBERSTAM, 2008). Por conta disso que a autora Berenice Bento, em entrevista a Dias (2014), afirma não acreditar que a homossexualidade tenha sido totalmente despatologizada, pois é por meio das regulações intensas de gênero e pela brecha da “disforia de gênero”³ que se seguem, seja em clínicas, famílias ou mesmo escolas, tentando preveni-la ou mesmo curá-la.

Masculinidade feminina, ou, no caso a *masculinidade lesbiana*, ao ser empreendida em nossos estudos, abre possibilidades de enriquecer a problematização das negociações, tensões, violências e resistências produzidas no ambiente da escola, quando os corpos dissidentes, no que tange à performatização de gênero e desejo, são de mulheres. Este ensaio, intenta, deste modo, fazer aproximações novas que de algum modo possam contribuir com os debates já existentes sobre gênero e sexualidade na Educação. Dado que, sobre este aspecto específico, temos os estudos que discutem masculinidades e diversidade sexual na escola, atrelados quase que exclusivamente

³ “Disforia de gênero” é um termo médico para designar um estado patológico de não conformação com o gênero atribuído ao nascimento. Estava catalogado no CID-10 Cadastro Internacional de Doenças como “Transtorno de Identidade de Gênero” e até o início de 2018 seguido em vários países, incluindo o Brasil. Atualmente, o CID-11 não considera a transexualidade um transtorno, mas sim tema relacionado a saúde sexual.

às vivências de meninos ou de gênero, com as meninas heterossexuais. Os trabalhos acadêmicos, quando se consideram as transgressões, privilegiam as experiências de sujeitos que passam das expectativas do masculino para o feminino, raramente o inverso (HALBERSTAM, 2008; PLATERO, 2009a, 2009b).

5 A EXPERIÊNCIA LÉSBICA NA ESCOLA: mediações lesbofóbicas

Empregar lesbofobia para estudar as lesbianidades na educação pode funcionar enquanto auxiliar da crítica geral empreendida pelo conceito de homofobia. Estabelecemos essa conexão por acreditarmos, em consonância com Gayle Rubin (1989, p. 54), que não devemos restringir a análise da situação das lésbicas em termos de opressão às mulheres: “[...] As lésbicas também são oprimidas como homossexuais e pervertidas, devido à estratificação sexual, e não de gênero” o que as faz compartilhar “muitos [...] dos castigos sociais com os gays, masoquistas, travestis e prostitutas.”

Com efeito, as autoras Viñuales (2002), Gimeno (2007), Platero (2007) e Crawford (2012) nos possibilitam conceber a lesbofobia como o cruzamento da misoginia e sexismo com a homofobia. Ela produz contextos específicos de vulnerabilidades, onde se situam desde as violências brutais como assassinatos, estupros “corretivos” e assédios sexuais até as hostilizações verbais, micro punições, vigilâncias sutis, movimentos restritivos de controle, (re) educação e adequação às normas, que expõem não só as dissidentes sexuais, mas todas as mulheres – mesmo as heterossexuais – não enquadradas nos modelos hegemônicos de feminilidade ou alinhadas às formas de masculinidades femininas.

Destarte, o uso conceitual de lesbofobia se coloca como importante porque, quando evocamos somente homofobia, corremos o risco de não apreender as especificidades e formas menos explícitas de a heteronormatividade agir para com as outras dissidências, no nosso caso a lésbica; mas também há, por exemplo, as travestilidades e transsexualidades, que nos convocam a falar da brutalidade que é a transfobia.

Ademais, pensando em instituições de ensino e na Educação, Rogério Junqueira (2012, p. 294) faz um relato interessante:

[...] durante esses anos de encontros com profissionais da educação de todo o país, algo que me chamou a atenção foi o fato de a maior parte dos relatos docentes referirem-se a casos de heterossexismo e homofobia quase que apenas contra estudantes do sexo masculino.

Em nossa perspectiva, ainda que, em certa medida, a dissidência sexual de meninos pareça ser mais punida e repudiada na esfera pública, em decorrência da homofobia ser um dos elementos constitutivos da masculinidade hegemônica, temos que considerar também os impactos que a massificação do conceito de homofobia⁴ gerou, inclusive nos sujeitos que atuam na escola, que a sintetizam como “o ódio contra gays”, tornando-os “cegos” ou coniventes com suas maneiras mais silenciosas, de violentar e adequar meninas à heterossexualidade.

Michael Bochenek e Widney Brown (2001) realizaram uma ampla pesquisa, denominada “Hatred In The Hallways: Violence And Discrimination Against Lesbian, Gay, Bisexual, And Transgender Students In U.S. Schools”, na qual discutem os contextos, práticas e hostilização e vulnerabilidades vividas por estudantes não-heterossexuais. Em relação às experiências de garotas lésbicas, os autores explicitam que, no entrelaçamento de sexismo e homofobia, são produzidas variadas formas de assédios velados que, embora não menos graves, por vezes não são consideradas agressões, pelas autoridades escolares. E alertam que essa perspectiva não foi exclusividade de sujeitos heterossexuais. Segundo os pesquisadores, parte considerável dos jovens gays participantes do estudo também “[...] Mostraram ter visões muito sexistas e por vezes

⁴ No Brasil, a palavra “homofobia” passou a ganhar maior visibilidade em 2001, com a criação do Projeto de Lei Complementar nº 5003/2001 que criminaliza a violência homofóbica em âmbito nacional, conhecido atualmente como “PL 122”.

homofóbicas sobre as lésbicas” (BOCHENEK; BROWN, 2001, p. 55, tradução nossa). O que nos leva novamente a afirmar a necessidade de empreender investigações que centralizem as experiências lésbicas, diante da misoginia e sexismo que seguem encobertos em narrativas universais de tolerância à homossexualidade.

No contexto brasileiro, uma pesquisa semelhante à supracitada, em termos de abrangência e apropriação por parte dos estudos de gênero e sexualidade na educação, é a “Juventudes e Sexualidades”, de Castro, Abramovay e Silva (2004). Sobre a lesbianidade, as autoras explicam que foi menos evidenciado pelos e pelas jovens, pais, mães e profissionais da educação que participaram do estudo em comparação com a sexualidade gay. Entretanto, isso não se configurou como uma espécie de aceitação e respeito: “[...] há, entre jovens, maior censura e autocensura em relação à homossexualidade feminina, é comum o tratamento depreciativo e por pseudobrinadeiras” seus posicionamentos são “[...] tão estigmatizados, nos discursos, quanto à homossexualidade masculina” (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 284).

Por fim, para complementar esses dados que evocamos, apesar de sua distância temporal, devido ao alcance e destaque nos debates acadêmicos, apresentaremos alguns aspectos da lesbofobia nos trabalhos realizados mais recentemente pelas pesquisadoras Cavaleiro (2009), Oliveira (2010), Fortes (2013) e Maciel (2014), que também denunciaram as hostilizações e ausência de suporte encontradas em espaços educativos sentidas por garotas não-heterossexuais. Nos trabalhos destacados no parágrafo, a lesbofobia configura-se como a experiência mais marcante de garotas lésbicas nos anos de escolaridade.

O argumento de Halberstam (2008), a respeito da tolerância para com as desobediências de gênero em meninas diminuírem assim que as garotas deixam a infância, figura-se na história de vida de Dandara, de 28 anos, uma das três participantes do estudo de mestrado de Fortes (2013), “A escola e a educação não escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente”, feito na Universidade Federal do Piauí⁵.

A narrativa construída, pela egressa, sobre a escola é positiva até os 11 anos. Dandara, bem como as demais investigadas, relata a liberdade e o prazer que tinha no espaço da escola, através das brincadeiras e de uma sociabilidade ainda não tão marcada pelas normas de gênero. A partir do momento que as crianças vão amadurecendo e que a medida para avaliar as “garotas desejáveis” se mostra mais explicitamente atrelada à heterossexualidade, à feminilidade e à pele branca, Dandara expõe uma trajetória escolar dolorosa, que segundo ela deixou impactos profundos em toda a sua vida (FORTES, 2013).

Na 5ª série, já fragilizada diante do racismo presente nos comentários sobre seu cabelo crespo, seus traços e a sua cor, a aluna tem sua primeira reprovação ao ser alvo de lesbofobia por um de seus professores:

Eu lembro, na 5ª série, eu fiquei reprovada na 5ª série. Aconteceu um fato com o meu professor de inglês, que não foi relacionado à cor da pele. **Mas, com 11 anos, eu era bem estereotipada**, era bem calada e eu tenho déficit de atenção, hiperatividade, então, meus professores sempre diziam pra mamãe que eu era uma pessoa muito desligada e desinteressada. **O meu professor** de inglês, uma vez, na hora da chamada, ele, o meu número era o número 4, em vez dele chamar o número 4, ele **chamou sapatão**. Né...E eu não respondi. Ele chamou duas vezes e na terceira vez ele chamou o meu nome. E eu não respondi. Ele me reprovou por falta, porque, desde aquele dia, eu **nunca mais respondi à chamada**. **E ele fazia questão de me humilhar**, de mostrar pros meus colegas minha nota. Não foi relacionado à cor da pele, mas foi relacionado à minha orientação sexual. **Com 11 anos...** (DANDARA,

⁵ A pesquisa de Fortes tratou sobre as experiências educacionais de mulheres lésbicas negras. O objetivo central do estudo foi analisar as experiências de vida, de caráter educacional, ou seja, as experiências no contexto da escola e também fora dela, em especial na família. Ele está teoricamente centrado nos estudos que alinham gênero, raça e sexualidade, com destaque para as elaborações de Francis Musa Boakari, Judith Butler, Guacira Lopes Louro, entre outros. Os dados foram produzidos junto a três mulheres de 26, 28 e 30 anos que vivem na cidade de Teresina- Piauí, por meio de entrevistas individuais semiestruturadas. A pesquisadora divide as análises em três tempos de vida, a “infância e as primeiras experiências educacionais”, a “adolescência na escola e fora dela” e “O fim da adolescência e a chegada da vida adulta.”

O relato segue e Dandara explica à pesquisadora que ela tinha um jeito “másculo”, que não era feminina, por isso acredita que foi chamada de “sapatão” tantas vezes por este professor e, conseqüentemente, pelas outras crianças. Contudo, pontua que a experiência lhe trouxe imensa dor, haja vista que ela ainda não havia sequer pensado sobre sua sexualidade. É o outro que, por meio da injúria, atribuiu e deu veredito sobre quem Dandara era.

Desse modo, enquanto aluna, começou a sentir-se muito exposta, envergonhada, como se tivesse uma sexualidade grotesca, abjeta, animalesca, desumanizada, pois as ofensas mesclavam o racismo com a lesbofobia, de “macaca” a “sapatão”, ainda menina se percebia muito visível, marcada pelo olhar do outro, o que a levou a acumular faltas na escola e a reprovar novamente, desta vez na 7ª série. Quando ia à escola, relembra que a solidão imperava em seu cotidiano, mesmo havendo outras estudantes negras em sua turma e ela esperar um tipo de solidariedade para enfrentar a violência. Dandara nota que isso não se efetivou porque as injúrias eram mais direcionadas a ela, por conta de sua masculinidade. Assim, as outras meninas negras não a viam como semelhante, pelo contrário, compreendiam e compactuavam, em certa medida, com o racismo voltado para ela. Em função da lesbofobia, não queriam estar na companhia de “[...] Dandara, a sapatão da 7ª série”, como diziam as pichações (FORTES, 2013, p. 70).

Os dados trazidos pelo estudo de Fortes (2013) corroboram a questão da visibilidade e maior exposição a hostilizações presentes nas experiências escolares de garotas mais próximas da masculinidade feminina. A pesquisadora, inclusive, enfatiza a grande diferença no que representou a escola para Dandara em relação à narrativa de Luiza, outra participante de sua pesquisa, que vive a identidade de gênero mais coerente com os padrões previstos na feminilidade hegemônica. Para a última, ainda que negra e lésbica, não foi alvo preferencial de preconceitos e discriminação nas instituições de ensino, não porque considerava o lugar seguro e protetor, pelo contrário, por justamente prever e sentir a possibilidade de sofrer agressões, passou a construir uma barreira de proteção para si mesma, semelhante àquelas que foram entrevistadas por Brandão (2015). Elas, como modo de evitar a lesbofobia, empenhavam-se no dia-a-dia a construir a discrição.

Em outros termos, utilizou o privilégio de ser feminina, e da aceitação social maior que existe nas amizades e proximidades íntimas entre mulheres, para ocultar a lesbianidade; tornou-se um sujeito, aos olhos dos outros, assexual, reservada, interessada nos estudos, alguém que não compartilha com os seus pares as afetividades, namoros, anseios, primeiras experiências entre outros aspectos da vida amorosa e sexual (FORTES, 2013).

No trabalho de Cavaleiro (2009), “Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas”, desenvolvido na Universidade de São Paulo⁶, também podemos associar as formas de violência mais explícitas no ambiente educativo às masculinidades femininas. A participante do estudo, Gabriele de 17 anos, que relatou sofrer lesbofobia, em especial por meio do xingamento sapatão, é justamente a estudante que gosta de andar de skate, que usa blusas e calças largas, que não gostava de brincos, lápis, batom e nem blusinhas femininas (CAVALEIRO, 2009, p. 148). No seu caso, semelhante à Dandara, os outros assignaram

⁶ O estudo de doutoramento de Cavaleiro, tinha como motivação compreender as vivências de alunas não-heterossexuais na escola pública. Trata-se, de uma pesquisa exploratória, tendo em vista, que é a primeira dessa temática no campo da Educação. Com foco nas sociabilidades construídas pelas garotas dissidentes, a pesquisadora empenhou um estudo de caso com observação participante em uma escola pública estadual do ensino médio da periferia da cidade de São Paulo. Metodologicamente, a investigação contou com: observação em campo, aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e grupos de debate. Participaram funcionários da escola, professores e as jovens lésbicas e bissexuais de 16 e 17 anos. A entrada e permanência de três meses e meio de Cavaleiro na instituição de ensino se orientou nos princípios da etnografia no campo da educação. Teoricamente a autora trabalhou com os conceitos de cultura e práticas a partir das elaborações de Clifford James Geertz e Michel de Certeau, bem como apresentou debates sobre os processos identitários, de socialização e estigma em escolas

sua homossexualidade, de forma que a inferiorizasse, e isso ocorreu antes mesmo que ela pudesse ter propriedade para elaborar um discurso sobre si mesma:

[...] as pessoas (colegas da outra escola que estudava) **zombavam de mim**, ficavam zoando e **me chamando de sapatão** [...] ficava nervosa, e **às vezes batia nos meninos e nas meninas também** [...] eu ficava irritada [...] acho que [...] no fundo sabia que sentia atração por meninas, mas **o jeito que falavam disso era ruim** e me deixava confusa. (CAVALEIRO, 2009, p. 149, grifo nosso).

A confusão sentida pela garota é o efeito profilático que a ofensa lesbofóbica adquire no contexto escolar, nas palavras de Caetano (2005, p. 108): o “[...] lugar sacralizado da escola também a projetou para o espaço das ações profiláticas e acima de tudo embrionárias do indivíduo para o futuro.” Desta forma, se refletirmos que a instituição escolar não é pensada fora da produção de masculinidades e feminilidades heterossexuais (CAETANO, 2016), a injúria é uma espécie de preventivo, que tem triplo movimento: ofender quem é dissidente; afastar a homossexualidade; e, por último, fazer com que o sujeito a quem o xingamento se direciona não deseje ser aquilo que foi dito, que ele mesmo se empenhe em expulsar de si a lesbianidade (ERIBON, 2008; CAETANO, 2016; BRAGA, 2014).

Então, percebemos que a estudante Gabriele desconfiava que gostava de meninas, mas passava por um mal-estar ao perceber que isso era visto de forma negativa pelos outros. Logo, as sensações se embaralhavam: por um lado, por pior que fosse a palavra *sapatão* da forma empregada ali, a estudante sabia que ela era usada para descrever algo que lhe era familiar (meninas que gostam de meninas); de outro, sentia-se nervosa e chegava a agredir os demais estudantes porque não queria ser aquilo que diziam, já que da forma que se expressavam, devia se tratar de algo essencialmente ruim. *Sapatão* é usado nesse contexto para descrever uma pessoa monstruosa, nojenta e grosseira. Nesse caso, como afirma Bento (2011, p. 552), “[...] quando ‘o outro’, ‘o estranho’, ‘o abjeto’, aparece no discurso é para ser eliminado. É um processo de dar vida, através do discurso, para imediatamente matá-lo.”

Outro ponto interessante nos dados produzidos no trabalho de Cavaleiro (2009) é a relação que o corpo da escola, os e as professoras, os e as diretoras e coordenadoras e coordenadores estabeleciam com as meninas não-heterossexuais que não dissimulavam a sexualidade. A discriminação aparece de forma sutil em supostas “práticas de proteção” para as próprias estudantes. Nas rodas de conversa e nas observações que a pesquisadora realizou na escola, emergiam discursos a respeito do corpo pedagógico não estar preparado para ver duas meninas juntas, as sensações de desconforto que as mesmas causariam nesses profissionais e nas e nos demais colegas e a necessidade de se preservarem da violência. A instituição participante da investigação, pelo que as garotas relatavam, permitia o namoro entre estudantes de vivências heterossexuais, ainda que com regras mínimas de demonstração. Contudo, essa regra não se aplicava às vivências lésbicas e bissexuais, sob a justificativa de que a exposição poderia causar situações de violência física e/ou verbal. Quando duas garotas resolveram desafiar a norma, beijando-se na escola, foram chamadas para uma reunião na sala da coordenadora, com o objetivo de avaliar o que seria feito diante do ocorrido. No diálogo com a pesquisadora, uma professora explica o que foi recomendado às duas alunas:

Quando vocês duas decidem dar um beijo na boca, vocês sabem que não vão mais passar pelo corredor, desaparecidas, todas **vocês serão apontadas**, faladas. Então o que vocês querem (é) uma vida normal? Vocês querem chamar atenção, **vocês querem viver o amor de vocês** da forma que acham que devam? **Essa atitude vai fazer com que fiquem procuradas aqui dentro**. [...] (CAVALEIRO, 2009, p. 138, grifo nosso).

É interessante notar que existe um tom de ameaça nessa conversa realizada a portas fechadas. A violência existe e a professora é consciente do fato, a questão

importante neste caso é que a lesbofobia é transferida como total responsabilidade das estudantes, isentando a escola de seu compromisso legal de promover a igualdade de acesso e permanência na instituição de ensino. A mensagem é de que, a partir do momento em que as meninas façam questão de “viver o amor” delas, a escola nada mais poderá fazer, e estas devem arcar com as consequências sozinhas.

Contudo, as outras alunas e alunos heterossexuais da escola não lidam com tamanho fardo, pelo contrário, as entrevistadas demonstram bastante insatisfação ao perceberem que os casais de meninos com meninas eram favorecidos pela prática da “vista grossa”. Quando ultrapassavam os limites pré-estabelecidos pela escola para namorar, não recebiam olhares de reprovação e repulsa, alguns contavam com torcida e elogios de funcionários (CAVALEIRO, 2009).

Outro preço que a lesbofobia impõe às garotas que reivindicam a sua lesbianidade é a fiscalização, desvalorização e tentativas de dismantelar suas amizades, afetividades e elos com outras garotas no espaço da escola. A preocupação, de acordo com a investigação de mestrado de Oliveira (2010), “Amulher e o poder da heteronormatividade: uma discussão no contexto escolar”, desenvolvida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro⁷, é de que a maior proximidade, afetividade e intimidade que as mulheres compartilham em sua socialização facilitem às lésbicas “corromperem” as outras garotas não-heterossexuais. Podemos observar esta visão na fala de duas garotas participantes do estudo, respectivamente:

Eu não sou muito de incentivar [...], **mas a visão da direção** da questão da escola, já é que você vai influenciar a cabeça dessa menina, sendo que eu sou mais nova, só tenho mais série, tudo acha que você vai influenciar aquela pessoa, que **você quer manipular aquela cabeça a seu favor**, sendo que não, você faz se você quiser. Eu vou pedir pra ficar com a M, ela vai ficar comigo só porque eu pedi? Nunca! **Ela fica comigo se ela quiser** [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 62-63, grifo nosso).

Na escola eu sofri um pouco, no ano que eu entrei aqui, eu entrei no segundo ano, eu cheguei uma semana só, **a primeira pessoa que eu me liguei foi com a P** por causa do handebol, **ai a diretora** na primeira semana, já na primeira semana, me chamou. “Por que você tá andando com a P.?” que não sei o que... **“Ela não é boa influência para você”**. Eu falei: “Não, não tem nada de mais”. Até então eu não sabia da P, falei que era por causa do handebol. Ela me dispensou. Ai depois **eu comecei a andar com outro pessoal que era também**, ai ela não veio falar comigo, **ela chamou automaticamente meu pai...** (OLIVEIRA, 2010, p. 63, grifo nosso).

Oliveira (2010) expõe no seu trabalho como era doloroso para as entrevistadas lidarem com essas práticas no dia-a-dia da escola, sentiam-se segregadas, expostas, com suas vidas frequentemente revistadas e alvos de conselhos e intervenções. Para a pesquisadora, a sexualidade das meninas era rearticulada à ideia de doença infectocontagiosa, a lesbianidade era um desvio. Assim, para evitar que contagiassem as outras garotas “saudáveis” (heterossexuais), era preciso marcá-las, segui-las e desmanchar suas alianças. Essa percepção de contágio também aparece em Cavaleiro (2009, p. 157, grifo nosso):

parecia que tinha **uma doença contagiosa**, que **não podia falar de muito perto** ou **que você vai agarrar a pessoa** ou ela vai pegar essa doença. Era essa reação que eu percebia pelo olhar diferente. Essa reação é algo parecido **como nojo**. Algo nojento é muito forte, não é? **Embrulha o estômago** (Cristália. 17 a. Entrevista individual).

⁷ A pesquisa de Oliveira trata das interações sociais de alunas não-heterossexuais de uma escola pública da cidade Duque de Caxias – Rio de Janeiro. O estudo tinha como objetivo analisar as vulnerabilidades e as potencialidades derivadas das ações educativas empenhadas pela escola diante das estudantes dissidentes. A realização de grupos focais foi a estratégia metodológica adotada após a aplicação de questionários para selecionar as garotas. Participaram vinte e uma jovens, dos três grupos focais, e elas também faziam parte do curso de formação para professores ofertado na mesma instituição. As análises foram centradas em sete jovens em específico, com idade entre 16 e 19 anos, devido a maior profundidade de seus relatos. Duas questões centrais eram apresentadas as participantes que em seguida tinham liberdade na fala, uma relacionada as experiências familiares e outra sobre o espaço da escola. Teoricamente, as análises se centraram em autoras como Guacira Lopes Louro e Mari Neide Damico Figueiró.

A partir desse último relato, quando Cristália diz que parecia “que você vai agarrar a pessoa” é possível notarmos que a estudante lésbica se converteu em alguém intruso, no olhar do outro, como se o seu desejo fosse incontrolável, capaz de fazê-la tomar as outras mulheres à força.

Larkin (1994), que desenvolve estudos em educação na perspectiva feminista na Universidade de Toronto – Canadá, em seu texto “Lesbophobia, Homophobia and Sexual Harassment”, de seu livro “Sexual Harassment: High School Girls Speak Out”, fala que as homossexualidades – em contextos escolares – andam de mãos dadas com as concepções de “assédios sexuais.” Especificamente no caso das meninas, a autora demonstra como interesses, sentimentos ou mesmo amizades de garotas lésbicas podem ser interpretados –erroneamente – como abuso, perigo e assédio sexual, por parte de outras alunas heterossexuais e, em certa medida, é alimentado na própria escola.

Ainda que as instituições não promovam abertamente a violência lesbofóbica contra meninas lésbicas, sutilmente elas são construídas nos discursos que as produzem como pessoas perigosas, excessivamente sexuais, que devem se manter longe. Sobre uma das entrevistas realizada nesse estudo, Larkin (1994) comenta como a não correspondência de sentimento de uma garota heterossexual em relação a um suposto interesse de uma amiga lésbica adquiriu caráter de medo quando a professora intervém:

[...] seus primeiros sentimentos de repulsa rapidamente se transformaram em medo quando uma **professora** que observou um pouco desse comportamento [dissidente] **a advertiu para “ter cuidado”** porque a garota [sua amiga] “poderia ser lésbica”. Isso realmente assustou Chen porque ela tinha “ouvido muito sobre as lésbicas, do que elas podiam fazer com você”. Ironicamente, nenhum/nenhuma docente havia alertado qualquer uma das jovens a respeito dos estudantes do sexo masculino, que eram de longe, os perpetradores mais comuns de assédio e outras formas de abuso na escola. (LARKIN, 1994, p. 73, tradução e grifo nosso).

A partir do exposto, poderíamos questionar se realmente a lesbianidade é tão inofensiva quanto gostariam os discursos baseados em dados quantitativos para avaliar índices de violência. Acreditamos, em consonância com a autora supracitada, bem como as elaborações de Rich (2010), que no jogo das interações heterossexuais – em que estão inclusas diversas formas de abusos que não são alertadas ou questionadas pelas instituições educativas – a lesbofobia é elemento importante, pois a mesma vigia e encaminha os corpos femininos para um único destino: a heterossexualidade.

Por fim, podemos pontuar que a lesbofobia no espaço da escola não violenta apenas trajetórias do alunado, mas também de docentes, ao limitar suas práticas e instaurar desconfiança e desvalorização a respeito de suas identidades profissionais, conforme corrobora o estudo de doutorado de Maciel (2014), “Lésbicas e Professoras: Modos de viver o Gênero na Docência”, realizado com sete professoras lésbicas, na Universidade Federal de Pelotas⁸. Em especial, a narrativa de vida de Ana Paula, professora de Educação Física, nos chama a atenção. Da infância até a vida adulta, recorda situações de lesbofobia, principalmente contextualizadas nas instituições de ensino, onde foi marcada pelos colegas de escola como “machorra”, muito antes de vivenciar e/ou construir uma narrativa de si como lésbica, devido a sua distância significativa dos estereótipos femininos: “[...] na verdade eu não ficava com guria [...] era a maneira de me vestir que não era igual à maioria das gurias, e isso dava margem pra me chamarem de machorra” (MACIEL, 2014, p. 113). Na vida adulta, com sua imagem ainda dissonante da feminilidade hegemônica, por seus cabelos curtos, rosto

⁸ A investigação de doutoramento de Maciel centrou-se em narrativas de professoras lésbicas com o objetivo de analisar os efeitos das vivências de gênero na vida dessas professoras. Participaram sete mulheres docentes com idade entre 30 e 56 anos, moradoras de cidades do estado do Rio Grande do Sul. Metodologicamente o estudo se assenta nos debates sobre narrativa e experiência desenvolvidos pelos autores Jorge Larrosa, Giorgio Agamben e Walter Benjamin. A produção de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais semiestruturadas. A base teórica do estudo foi composta por autoras e autores feministas e pós-estruturalistas, com destaque para Judith Butler e Michel Foucault.

sem maquiagem, sem brincos, uso de calças e blusas largas, tênis e paixão pelo futsal feminino, Ana sofreu sérios conflitos em uma das escolas que trabalhou (MACIEL, 2014).

Motivada por suas próprias experiências escolares dolorosas, aliadas à curiosidade dos seus e suas estudantes sobre as questões que envolvem gênero e sexualidade, a professora decidiu disputar um espaço na escola para uma narrativa diferente, uma perspectiva não biologizante da temática. Para as aulas que preparava costumava selecionar com rigor os materiais, tais como o livro “A mamãe nunca me contou”, para fomentar a discussão, chegando a organizar lâminas para expor o conteúdo aos e às discentes. Todavia, a escola rejeitou a posição assumida por Ana: [...] começaram a me boicotar, assim, a fazer reuniões com o Conselho Escolar e com a PM pra dizer que eu tava trabalhando isso [...] só que isso eu não sabia o que tava acontecendo” (MACIEL, 2014, p. 86-87).

A direção da escola passou a proibi-la explicitamente de realizar seu trabalho, mesmo a professora argumentando que sua postura estava em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que tange aos temas transversais, mas isso não foi suficiente para respaldar sua prática docente, e, no intento de barrá-la, a diretora marcou uma reunião com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto para que prestasse esclarecimentos a respeito do que estava fazendo em sala de aula:

[...] chego lá, tem uma mesa enorme, com umas dez pessoas no mínimo, tavam lá minha diretora, minha coordenadora, o Secretário Municipal da Educação, a Diretora da Educação, a advogada da SMED, me botaram sentada lá e disseram: a gente te chamou aqui pra conversar [...]. Aí ela disse: eu não sei o que tá acontecendo e nós queremos saber das tuas aulas, o que tu tá trabalhando, o que tá acontecendo e tal. E daí eu tive que dar toda explicação e eu me senti sendo julgada lá e daí uma das coisas que eu questionava é que a **professora de Ciências também fala de gênero e sexualidade e não era acionada na escola**, nem era chamada aqui e **daí eu comecei a ver que tudo o que eu fazia na escola era anotado lá, num livro de atas** que eu nem sabia que existia. (MACIEL, 2014, p. 87, grifo nosso).

Conforme explica à pesquisadora, este foi um dos piores dias em toda a sua vida, pois, além de tudo, Ana Paula sofreu ameaças naquele encontro: “tudo bem, tu podes continuar dando as tuas aulas, mas eu também vou te dizer que nós podemos te enquadrar lá nos Decas e Ecas da vida [...] e tu corre o risco de sofrer sindicância, aí eu disse, não, tudo bem” (MACIEL, 2014, p. 87). Para terminar, ao chegar à escola, a docente fica sabendo que não precisa mais retornar às suas atividades, nem mesmo para encerrar o ano letivo (MACIEL, 2014).

O caso da professora Ana Paula articula duas dimensões da lesbofobia. Por um lado, a escola rejeita suas propostas educativas por representarem uma possível desconstrução do que prega a heterossexualidade compulsória e sua maneira de naturalizar o destino dos corpos, desejos e gênero, porém, por outro, a instituição rejeita a docente em si mesma, por conta de sua lesbianidade. Existia ali uma crença, por parte da diretora, de que a professora não era confiável, caso contrário não teria razão para, desde o início da atuação de Ana Paula em sua escola, manter registros frequentes e realizar reuniões sem a ciência da docente sobre a sua prática profissional.

Este dado trazido por Maciel (2014) é explicado também por Britzman (1996) ao dissertar que a tentativa de excluir as sexualidades dissidentes do espaço da escola é fruto do mito de que esse conhecimento, de que existe vida além da heterossexualidade, possa fazer com que os alunos e alunas se tornem gays e lésbicas, que enxerguem a homossexualidade como atrativa, válida e positiva, chegando a militar na causa LGBT. Em partes, este mito faz sentido, já que a identidade sexual é social e dependente de comunidades e locais para desenvolvimento de práticas, discursos e representações comuns, compartilhados. Todavia, esse mito intenta fundamentar que sem este conhecimento positivo das outras sexualidades “[...] fica garantido que o/a estudante

decidirá que é melhor ser heterossexual do que viver o estereótipo solitário do homossexual isolado” (BRITZMAN, 1996, p. 80).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos este texto com a perspectiva de que os dados apresentados no corpo do artigo desmistificam os presumidos contextos de aceitação das lesbianidades em instituições de ensino, bem como explicitam a necessidade de maiores estudos sobre a temática, que segue sem maiores problematizações no campo da Educação.

Os dados sobre as violências e discriminações, bem como a carga conceitual que também perpassa esse aspecto em nosso artigo, foram trazidos aqui no intento de chamar a atenção para a relevância social implicada nos estudos sobre gênero e sexualidade, diante do momento histórico do nosso país, em que se multiplicam discursos políticos conservadores, materiais para promover o respeito às diferenças de sexualidade nas escolas são vetados⁹, o tema de gênero é excluído do Plano Nacional de Educação¹⁰ e a criminalização da homofobia, proposta há quase uma década e meia, em nível federal, ainda não se efetivou¹¹.

Por outro lado, não pensamos que as investigações devam centrar-se unicamente nos relatos de violências, pois as trajetórias escolares das lésbicas, bem como de outros sujeitos não-heterossexuais, ainda que com frequência sejam marcadas por conflitos referentes à sexualidade não devem ser reduzidas a esse aspecto, que ao ser hipervalorizado, oculta as vivências empoderadoras, prazerosas, potentes, subversivas e resistentes dos sujeitos.

O debate não deve desembocar naquilo que Dayrell (2007, p. 1106) chamou de: “[...] visão apocalíptica sobre o fracasso da instituição escolar”, ao abordar os rumos que a discussão sobre os desafios da educação da juventude tem tomado. Pensamos, em consonância com o autor que, ao passarem pelo processo de educação formal, os sujeitos produzem momentos próprios de socialização no ambiente educativo, sociabilidade esta que ressignifica o espaço físico da instituição de ensino (pátio em que ocorre o intervalo, escadas, banheiros, entrada, percurso até a escola entre outros) onde se fortalecem as amizades, afetividades, solidariedades, além de trocas de informações e aprendizagens (DAYRELL, 2007).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. M.; FACCHINI, R. *Dossiê saúde das mulheres lésbicas: promoção da equidade e da integralidade*. Belo Horizonte: Rede Feminista de Saúde, 2006.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549- 559, 2011.

BOCHENEK, M.; BROWN, W. *Hatred in the hallways: violence and discrimination against lesbian, gay, bisexual, and transgender students in U.S. schools*. Human Rights Watch, 2001.

BORRILLO, D. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRAGA, K. D. da S. *Homofobia na escola: análise do livro de ocorrência escolar*. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014.

⁹ Podemos citar como veto, o feito em 2011 ao material pedagógico apoiado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC): “Kit anti-homofobia”, que seria distribuído nas escolas públicas brasileiras.

¹⁰ A exclusão específica do gênero foi realizada em 2014 no texto do Plano Nacional de Educação (PNE) e consequentemente retirada de muitos planos municipais e estaduais da educação em 2015.

¹¹ A criminalização da violência homofobia em âmbito nacional foi proposta em 2001, por meio da criação do Projeto de Lei Complementar nº 5003/2001.

- BRANDÃO, A. M. A gestão do segredo: homo-erotismo feminino e relações familiares e de amizade. *LES Online*, v. 7, n. 1, p. 03-16, 2015.
- BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. *The psychic life of power: theories in subjection*. California: Stanford University Press, 1997.
- CAETANO, Marcio. Os gestos do silêncio para esconder as diferenças. 2005. 157f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2005.
- _____. *Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação*. Curitiba: Appris, 2016.
- CALHOUN, C. The gender closet: lesbian disappearance under the sign “women”. *Feminist Studies*, v. 21, n. 1, p. 7-34, spring 1995.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. *Juventudes e sexualidade*. Brasília, DF: UNESCO Brasil, 2004.
- CAVALEIRO, M. C. *Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas*. 2009. 217 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- CRAWFORD, C. “It’s a girl thing” problematizing female sexuality, gender and lesbophobia in caribbean culture. 2012. Disponível em: <<http://www.caribbeanhomophobic.org/itsagirlthing>>. Acesso em: 06 abr. 2015.
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Porto Alegre, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.
- DINIS, N. F. O amor entre mulheres: a tolerância esconderia mais preconceito?. *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 142-151, jan./jul. 2014.
- ERIBON, D. *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.
- ESPINOSA, Y. *Escritos de una lesbiana oscura: reflexiones críticas sobre feminismo y política de identidad en América Latina*. Buenos Aires; Lima: Ed. Em la Frontera, 2007.
- EVES, A. Queer theory, butch/femme identities and lesbian space. *Sexualities*, v. 7, n. 4, p. 480-496, Nov. 2004.
- FALQUET, J. F. Lesbianismo. In: HIRATA, H. et al. *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 122-128.
- FORTES, A. C. M. *A escola e a educação não-escolar: experiências da mulher lésbica afro-descendente*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 8. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. In:

- _____. Estética, ética e hermenêutica. Barcelona: Paidós, 1999, p.393-415. (Obras essenciais, v. 3)
- _____. Segurança, território e população. In: _____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- _____. Segurança, território e população. In: _____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- _____. *Verdade e subjetividade*. Lisboa: Edições Cosmos, 1993, p. 203-213.
- GIMENO, B. La doble marginación de las lesbianas. In: SIMONIS, A. (Org.). *Cultura, homosexualidad y homofobia*. Amazonia: retos de visibilidad lesbiana. Barcelona: Laertes, 2007. v. 2.
- GUILLEMAUT, F. Images invisibles: les lesbiennes. In: WELZERLANG, D.; DUTEY, P.; DORAIS, M. (Org.). *La peur de l'autre en soi, du sexisme à l'homophobie*. Montréal/Canadá: VLB Éditeur, 1994.
- GURGEL, T., CISNE, M. Os Atuais Desafios Para o Feminismo Materialista - entrevista com Jules Falquet. *Temporalis*, v. 1, n. 27, p. 245-261, ago. 2014.
- HALBERSTAM, J. Masculinidad femenina. Tradução Javier Sáez. Barcelona/Madrid: Ed. Egales, 2008.
- JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, R.; PELÚCIO, L. (Org.). *Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos*. São Paulo: Annablume, 2012. p. 277-305.
- LARKIN, J. Lesbophobia, homophobia and sexual harassment. In: _____. *Sexual harassment: high school girls speak out*. Toronto/Ontario: Second Story Press, 1994. p. 72-74.
- LAURETIS, T. A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, H. (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.
- MACIEL, P. D. *Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência*. 2014. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.
- MEINERZ, N. E. *Entre mulheres: estudo etnográfico sobre a constituição da parceria homoerótica feminina em segmentos médios na cidade de Porto Alegre-RS*. 2005. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- _____. *Mulheres e masculinidades: etnografia sobre afinidades de gênero no contexto de parceiras homoeróticas entre mulheres de grupos populares em Porto Alegre*. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- NARDI, Henrique. *Ética, trabalho e subjetividade: trajetórias de vida no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- _____, Henrique.; RAMMINGER, Tatiana. Modos de Subjetivação dos Trabalhadores de Saúde Mental em Tempos de Reforma Psiquiátrica. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de

Janeiro, 17(2):265- 287, 2007. NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.

OLIVEIRA, L. F. B. *A mulher e o poder da heteronormatividade: uma discussão no contexto escolar*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2010.

PERROT, M. História (sexuação da). In: HIRATA, H. et al. *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009. p. 111-116.

PINTO, M. da C. *Um elogio ao ensaio*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.

PISCITELLI, A. “Recriando a (categoria) mulher?” In: ALGRANTI, L. (Org.). *A prática feminista e o conceito de gênero*. Campinas: IFCH-Unicamp, 2002.

PLATERO, R. L. Entre la invisibilidad y la igualdad formal: perspectivas feministas ante la representación del lesbianismo en el matrimonio homosexual. In: SIMONIS, A. (Org.). *Cultura, homosexualidad y homofobia*. Amazonia: retos de visibilidad lesbiana. Barcelona: Laertes, 2007. v. 2.

_____. La masculinidad de las biomujeres: marimachos, chicanos, camioneras y otras disidentes. In: JORNADAS FEMINISTAS ESTATALES, 2009, Granada. *Anais...* Granada: [s.n.], 2009a. Disponível em: <http://www.feministas.org/IMG/pdf/La_masculinidad_de_las_biomujeresPlatero.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. Lesboerotismo y la masculinidad de las mujeres en la España franquista. *Bagoas*, n. 3, p. 15-38, 2009b.

RASINES, P. F. Homoerotismo entre mujeres y la búsqueda del reconocimiento. In: SIMONIS, A. (Org.). *Cultura, homosexualidad y homofobia*. Amazonia: retos de visibilidad lesbiana. Barcelona: Laertes, 2007. v. 2.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Bagoas*, v. 4, n. 5, p. 17-44, 2010.

RUBIN, G. Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. In: VANCE, C. (Org.). *Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Revolución Madrid, 1989. p. 113-190.

SWAIN, T. N. *O que é lesbianismo*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

TOLEDO, L. G. *Estigmas e estereótipos sobre as lesbianidades e suas influências nas narrativas de histórias de vida de lésbicas residentes em uma cidade do interior paulista*. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.

VIÑUALES, O. *Lesbofobia*. Barcelona: Bellaterra, 2002.

WILTON, T. *Lesbian studies: setting an-agenda*. London: Routledge, 2003.

WITTIG, M. El pensamiento heterosexual. In: _____. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona/Madrid: Editora Egales, 2006.