



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**CONSTRUÇÃO DO *SELF* EDUCACIONAL DE PESSOAS TRANS AO LONGO DE
SUAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS**

LEONARDO RAFAEL LEITE DA ROCHA

Salvador

2021

LEONARDO RAFAEL LEITE DA ROCHA

**CONSTRUÇÃO DO *SELF* EDUCACIONAL DE PESSOAS TRANS AO LONGO DE
SUAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento

Linha de Pesquisa: Transições Desenvolvimentais e Processos Educacionais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giuseppina Marsico

SALVADOR

2021

Rocha, Leonardo Rafael Leite da
R672 Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias
acadêmicas. / Leonardo Rafael Leite da Rocha. – 2021.
152 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giuseppina Marsico
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia,
Salvador, 2021.

1. Identidade de gênero. 2. Pessoas trans - Identidade. 3. Self (Psicologia). 4.
Psicologia Educacional. I. Marsico, Giuseppina. II. Universidade Federal da Bahia.
Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD: 306.76



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA

Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia-PPGPSI
MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO



iii

TERMO DE APROVAÇÃO

**CONSTRUÇÃO DO *SELF* EDUCACIONAL DE PESSOAS TRANS AO LONGO DE
SUAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS**

Leonardo Rafael Leite da Rocha

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Giuseppina Marsico (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof.^a Dr.^a Maria Virgínia Machado Dazzani
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof.^a Dr.^a Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire
Universidade de Brasília – UnB

Salvador, 06 de julho de 2021.

À minha mãe, grande incentivadora e investidora de todo o meu desenvolvimento como profissional, pesquisador e ser humano.

AGRADECIMENTOS

Gratidão, em primeiro lugar, a Deus, que me concedeu a bênção de chegar até aqui.

À minha mãe, Rocheane, por toda a dedicação, pelo incansável esforço ao longo de anos para me tornar quem sou hoje e pelo investimento na minha educação, feito sem medir esforços. Se hoje sou mestre, o mérito é todo seu!

Aos meus avós: Dona Zezé, Sr. Orlando, Dona Selma. Vocês sempre tornaram minha vida mais leve, e seu apoio foi imprescindível. Amo vocês.

Aos meus irmãos Emerson, Fernanda, Letícia e Yves. Aos mais velhos, gratidão pelo apoio. Aos mais novos, obrigado por tirarem sorrisos do meu rosto constantemente.

Aos demais familiares: tios e tias, primos e primas, pelo seu apoio e pela simples existência que tornam minha vida melhor.

Aos meus professores, verdadeiros incentivadores da minha carreira profissional e acadêmica. Não teria chegado até aqui sem vocês. Menção especial a Adalene, Aline, Fabianno, Luciana, Mariana e Samai.

Aos amados amigos que a graduação me presenteou: Luana, Daniel, Ingrid, Mylena, Laura, Nay, Pâmela, May, Rocío, Keilane, Karine, Iasmim, James, Jucélia, Tamy, Dani, Wanderson, Michelly, Michel e Hadassa. Obrigado por todo o apoio!

Grazie mille à minha orientadora, professora Pina Marsico, pelo acolhimento do meu projeto desde o início, quando ainda era só uma ideia, e por todo o auxílio e troca de saberes. Com você aprendi muito!

Às professoras Virgínia Dazzani, Vívian Volkmer, Patrícia Zucoloto e Lia Lordelo, e ao professor Luca Tateo, pelas valiosas contribuições ao meu trabalho e também por todo o apoio que me deram ao longo do processo.

Aos colegas e amigos que o mestrado me proporcionou: Edgar, Dionis, Julie, Klessyo, Márcio, Verônica, Ivana, Matheus, Ayla, Adilson, João e Hallana. Agradeço pelas contribuições ao trabalho e principalmente pelos bons momentos vividos. Menção especial a Cris e Larissa pelas imprescindíveis trocas, e também a Ramon, cuja pesquisa foi fonte de inspiração para a minha.

Aos amigos que fiz ao me mudar para Salvador, que sempre me estenderam a mão: Filipe, Verinha, Isabela, Sandy, Lane, Raíssa, Mila, Marina, Ingrid Viana e Michelle.

Ao meu terapeuta, Bruno Oliveira, por todo o acolhimento e por ter cuidado de mim, especialmente neste último ano, o mais desafiador.

Aos participantes da pesquisa pela colaboração e pela gentileza de me permitirem conhecer um pouco de suas histórias e seus mundos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior pelo apoio financeiro.

“A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês se torna médica, que o filho de um mineiro pode chegar a chefe de mina, que um filho de trabalhadores rurais pode chegar a presidente de uma grande nação.”

– Nelson Rolihlahla Mandela (1918-2013)

RESUMO

Rocha, L. R. L. (2021). *Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Em dado momento de seu desenvolvimento, os indivíduos desenvolvem consciência de si, originando a experiência de *self*. A Psicologia Semiótico-Cultural entende que o *self* é construído a partir da relação com outros significativos, que produzem discursos sobre um indivíduo, que por sua vez negocia e internaliza alguns deles, construindo assim suas definições de si ao longo da vida. Discursos produzidos por atores educacionais têm papel importante sobre o desenvolvimento dos *selves* de estudantes, e a parte específica do *self* que emerge a partir das experiências educacionais é chamada de *self* educacional. As experiências escolares de transgêneros/as são perpassadas por diversas violências. Diante disso, este estudo questiona como pessoas trans constroem seus *selves* educacionais. O objetivo é compreender o desenvolvimento do *self* educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas. Para isto foi realizado um estudo qualitativo de múltiplos casos do qual participam três estudantes trans de cursos de ensino superior. Os dados foram coletados a partir de uma entrevista semiestruturada e da técnica dos cenários dilemáticos, submetidos a análise de conteúdo e interpretados a partir da Psicologia Semiótico-Cultural. Nos três casos analisados verificou-se uma experiência de discursos de abjeção na educação básica que promoveram a emergência de três posições nos *selves* educacionais dos participantes: Eu–Estrangeira, Eu–Invisível e Eu–Insegura. Também emergiam posições de resistência, tais como Eu–Resistente e Eu–Impecável. Na experiência universitária há uma maior tensão dialógica, com discursos e práticas tanto inclusivos quanto excludentes, levando a uma coexistência entre posições de abjeção e posições de resistência nos sistemas dos *selves* educacionais dos participantes. Estudos futuros podem observar as relações de gênero nas escolas, bem como se debruçar sobre as dinâmicas dos *selves* educacionais de pessoas trans que não acessam a universidade.

Palavras-chave: Identidade de gênero; transgêneros; self educacional; Psicologia Cultural; Psicologia Educacional.

ABSTRACT

Rocha, L. R. L. (2021). *Building the educational self of transgender people throughout their academic trajectories* (Master's thesis). Graduate Program in Psychology, Federal University of Bahia, Salvador.

Throughout their developmental trajectories, individuals build self-awareness, through which the experience of self originates. Cultural Semiotic Psychology understand that the self is built through intersubjective relations, in which significant others produce discourses about an individual, who negotiate with it and internalize some of them, thus building their self-definitions throughout life. Discourses made by educational actors have an important role on the development of students' selves, and the specific part of self that emerges from the educational experiences is called Educational Self. The school experiences of transgender people are permeated by many types of violence. Thus, this study asks how transgender people build their educational selves. The objective is to understand the development of the educational self of trans people through their academic trajectories. In order to fulfill this objective, a multi-case qualitative study was made, in which three transgender university students participated. Data was collected through a semi-structured interview and the dilemmatic scenarios technique, submitted to a content analysis and interpreted under the Cultural Semiotic Psychology concepts. The three analyzed cases showed an experience of abjection discourses in the high school, which promoted the emergence of three positions in the Educational Self of the participants: I-Foreigner, I-Invisible and I-Insecure. Also, they built positions of resistance, such as I-Resistant and I-Flawless. Regarding the college experience, there are more dialogical tension, with discourses and practices of both, inclusion and exclusion, leading to a coexistence between positions of abjection and of resistance in the systems of the Educational Selves of the participants. Future research can observe gender relations in the schools, as well as approach the dynamics of the Educational Selves of transgender people who couldn't reach higher education.

Keywords: Gender identity; transgender people; educational self; Cultural Psychology; Educational Psychology.

SUMÁRIO

Introdução	1
Revisão de literatura	12
Teoria da Performatividade de Gênero	21
Identidade de Gênero	25
Expressão de Gênero	32
Psicologia Cultural	35
<i>Self</i> educacional.....	38
Processos dialógicos nas construções dos <i>selves</i>	47
O <i>self</i> entre a abjeção e a resistência	49
Método	60
Participantes	61
Instrumentos e técnicas	62
Procedimentos	63
Aspectos éticos	65
Resultados e Discussão	65
Caso 1: “A gente só é pensada enquanto a gente tá o tempo inteiro lutando”	65
Caso 2: “Eu queria me esconder pra sempre até eu voltar transformado”	85
Caso 3: “parece que vai tá tudo contra gente. E acaba que até a gente fica contra a gente pelo fato da cobrança”	104
Síntese dos casos	124
Considerações finais	132
Referências	137
Anexos	145

Introdução

A presente dissertação nasce do meu interesse nas questões do gênero e da sexualidade. Em 2016, ainda na graduação em Psicologia, estudei uma disciplina intitulada Psicologia e Sexualidade, então ministrada pela minha grande mestra e amiga Adalene Sales. Os intermináveis (e polêmicos) debates em sala de aula instigaram ainda mais o interesse por compreender a tão complexa diversidade sexual e de gênero que se apresenta na espécie humana. Voltar os meus olhos – e, conseqüentemente, meu interesse acadêmico – à comunidade LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e demais minorias sexuais e de gênero) parecia imprescindível.

Entretanto, em contato com a comunidade LGBT, notei uma dura realidade, que fomenta debates e críticas internos ao movimento LGBT: as letras nessa sigla não possuem o mesmo tamanho. Explico: a letra G representa um grupo que, desde a Revolta de Stonewall em 1969 – o primeiro grande movimento a clamar por direitos civis para as minorias sexuais nos Estados Unidos da América – assume o protagonismo dentro das comunidades e movimentos LGBT em todo o mundo. Homens gays possuem mais visibilidade que os demais grupos – afinal, continuam sendo homens dentro de uma sociedade patriarcal. Já a letra T representa pessoas que, além de serem ainda mais cruelmente agredidas e excluídas que os gays e lésbicas, lutam ainda contra a invisibilidade dentro da própria comunidade LGBT. Há tensões, conflitos e luta por espaço dentro da própria comunidade LGBT, com a população trans tendo suas questões agravadas pelo fato de sofrerem discriminação dentro de um grupo já discriminado socialmente. E apesar disso, esta mesma população (transgêneros/as) têm conseguido avanços formidáveis: alguns direitos foram conquistados, tais como o uso do nome social, a realização de cirurgias de adequação sexual pelo Sistema Único de Saúde e a permissão legal para a retificação de nome e gênero em documentos, além de que a invisibilidade das pautas trans

Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas

dentro do movimento LGBT têm diminuído e cada vez mais é possível observar tais pautas sendo progressivamente discutidas e ganhando espaço.

Em 2018, entrei como ouvinte para o grupo de pesquisa Investigações em Psicologia Cultural: Cultura, Linguagem, Transições e Trajetórias Desenvolvimentais (CULTS), coordenado pela professora Maria Virgínia Machado Dazzani e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) do qual até hoje faço parte – agora, como mestrando. O incômodo com a desigualdade dentro da própria comunidade LGBT, obviamente, chegou ali junto comigo. No CULTS, além de bons colegas, amigas e amigos que foram meu suporte para a seleção do Mestrado naquele ano, descobri também o conceito de *self* educacional. Não tardou a surgir, então, a ideia que sustento até hoje e que resultou nesta dissertação: *por que não estudar o self educacional de pessoas trans?* Como será que pessoas tão violentadas, excluídas e marginalizadas da educação constroem seus *selves* educacionais? Tais indagações foram cada vez mais alimentadas, ao longo de quase três anos. E o resultado de sustentar estas indagações está nas páginas seguintes.

Em 2014, tramitava no Congresso Nacional Brasileiro o PNE – Plano Nacional de Educação, que visava definir as diretrizes e metas para a educação no Brasil pelos próximos dez anos. Dentre outros elementos, o texto enviado para apreciação do Congresso abordava temas nevrálgicos para a educação, tais como remuneração de professores, planos de carreira, número de alunos por sala e repasse de verbas para a educação. Entretanto, mesmo sendo estas questões tão fundamentais, uma seção do texto chamou atenção mais do que todas elas. Tratava-se de uma seção que estabelecia como meta “a superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”.

A mera presença de termos como “gênero” e “orientação sexual” no texto foi suficiente para produzir debates acirrados entre bancadas liberais e conservadoras. De um lado, políticos

Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas

e partidos liberais, bem como movimentos sociais e de direitos humanos defendiam a inclusão da diversidade sexual e de gênero nas escolas como tema transversal, de modo a combater a discriminação e violência física e psicológica contra lésbicas, gays, pessoas trans e mulheres no espaço escolar. Tais grupos argumentavam, ainda, ser papel do Estado promover o respeito à diversidade (em diversos âmbitos) através da educação.

Por outro lado, as bancadas religiosas rotulavam a proposta de discussão sobre gênero e diversidade sob a alcunha de “ideologia de gênero”, acusando grupos pró-diversidade de estarem tentando impor nas escolas – e de modo mais amplo, na sociedade – uma “ideologia” que negava as concepções tradicionais de “homem” e “mulher”. Acusavam tal proposta de debate escolar de perverter as crianças ao tentarem lhes ensinar que podem escolher ou mudar seus gêneros e de atentar contra o modelo tradicional de família. Foi esse grupo o vencedor do debate, e que logrou o veto do trecho do PNE que mencionava os polêmicos termos.

O fato é que mulheres e pessoas LGBT seguem sofrendo violências nas escolas brasileiras. Isso é ainda mais evidente – e cruel – no caso das pessoas trans, que não raramente abandonam a escola por não suportarem vivenciar um contexto tão hostil – a ideia de “evasão escolar” de pessoas trans será problematizada mais à frente. Com isso, uma parcela expressiva da população trans acaba por não concluir a educação básica, ficando marginalizadas também em relação ao mercado de trabalho formal. Apesar disso, programas sociais e políticas de ações afirmativas recentes, tais como o Transcidadania e a implementação de cotas para travestis, transexuais e transgêneros em algumas IES no país têm contribuído para atenuar a marginalização e ampliar o acesso de pessoas trans a direitos sociais básicos. Com isso, tem havido um maior acesso dessa população à educação formal, embora muito ainda haja por ser feito. O fato de termos hoje mais pessoas trans inseridas em contextos educacionais formais do que em qualquer outro período histórico traz a necessidade de olharmos para a experiência

Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas

dessas pessoas nesses contextos, de modo a superar desafios e construir ambientes educacionais mais saudáveis e inclusivos para estas pessoas.

Muito embora haja de fato certas características biológicas que diferenciam homens e mulheres – argumento no qual se prenderam as bancadas religiosas do Congresso Nacional – outras diferenças são socialmente construídas e, portanto, não podem ser adequadamente abarcadas pelo conceito de sexo biológico. Autoras feministas e da teoria Queer, tais como Beauvoir (1949), Butler (1986, 1987, 2003), Preciado (2009) e Wittig (1980), dentre outras, utilizam do conceito de gênero para pensar certas relações de poder na sociedade que criam distinções artificiais entre homens e mulheres com o propósito de manter as desigualdades de poder e, portanto, preservar o grupo politicamente dominante. Assim sendo, o termo gênero se refere à dimensão sociocultural a partir da qual as práticas culturais constroem papéis e modos de “ser homem” ou “ser mulher”, regulando as relações entre pessoas incluídas em cada uma destas categorias – as quais, desse ponto de vista, são categorias eminentemente sociais.

Se faz importante também pensarmos nas implicações de uma matriz binária de gênero sobre as relações estabelecidas na escola. Louro (1997, p. 61) afirma que a escola é um espaço em que “[...] se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir”, e também que “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. O que a autora está afirmando é que a escola não apenas reproduz as diferenças sociais que são construídas pela cultura na qual ela está inserida: a escola é também uma agência de produção dessas diferenças, que perpassam todas as práticas às quais os sujeitos escolarizados são submetidos. E é possível pensar muitas diferenças que são produzidas e reproduzidas pela escola: diferenças de classe, de raça, religião, origem, de gênero e de sexualidade. Para os fins deste trabalho, pensemos nas diferenças sexuais e de gênero, à luz de uma afirmação igualmente importante da autora:

Há ainda uma difícil barreira de sentido a superar: para que um/a jovem possa vir a se reconhecer como homossexual, será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu a associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não-naturais e ilegais de sexualidade. Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar? (Louro, 1997, p. 83)

As considerações feitas por Louro (1997) a respeito de gays e lésbicas são em grande medida também aplicáveis às pessoas trans: como poderão tais indivíduos, sobre cujos corpos são marcadas e construídas diferenças importantes, se reconhecerem como trans de forma positiva, quando a transgeneridade é ela mesma associada a diversas qualificações negativas ou até mesmo tendo sua própria existência silenciada e negada?

Louro (2008) afirma que o gênero é construído ao longo da vida, e que participam dessa construção diversas instituições tradicionais (família, escola, igreja, instituições legais e médicas) e espaços sociais e de produção cultural mais recentes (mídia, internet, meios acadêmicos etc.). Segundo a autora, esta multiplicidade de espaços sociais produz diferentes vozes e normas que orientam a conduta, o que resulta em modos diversos de compreender, vivenciar e dar sentido às possibilidades de construção de gêneros e sexualidades, emergindo daí construções que rompem com a tradicional dicotomia entre masculino e feminino.

A partir do sexo e do gênero, os indivíduos constroem parte de suas identidades (Maturana, Kaeuffer, Salinas, Erices, Hodges & Estay, 2016), e alguns autores têm compreendido as identidades sexuais e de gênero como sendo estruturadas a partir de quatro componentes básicos: o sexo biológico, a identidade de gênero, os papéis de gênero e a orientação sexual (Nunes, 2003; Bardi, Leyton, Martínez & Gonzáles, 2005; Levitt & Ippolito,

2014; dos Reis & Pinho, 2016). Uma destas dimensões, a identidade de gênero pode ser definida como “a experiência psicológica interna de uma pessoa, de se sentir como mulher ou homem” (Maturana et al., 2016, p. 56 – tradução minha). Na contemporaneidade, é possível encontrar diversas identidades de gênero, que podem variar desde o binarismo clássico (homem/mulher) a diversas identidades não-binárias – isto é: que não se adequam ao que é socialmente estabelecido e reconhecido como “feminino” e nem ao que é “masculino” (dos Reis, & Pinho, 2016).

Em termos de identidade de gênero, é possível classificar as pessoas em duas categorias: cisgênero e transgênero. A primeira abarca pessoas que assumem a identidade de gênero que socialmente é esperada e imposta para pessoas do seu sexo biológico (ex.: uma pessoa do sexo masculino que se identifica como homem). Já “transgênero” é um termo guarda-chuva que abarca quaisquer pessoas que, do contrário, não se identificam com o ideal de gênero socialmente correspondente ao sexo que lhes foi atribuído no nascimento (de Jesus, 2012; Levitt, & Ippolito, 2014). Fazem parte deste grupo pessoas como as/os transexuais – pessoas cuja identidade de gênero diverge do sexo biológico – bem como pessoas que assumem diversas identidades não-binárias, tais como: bigênero, agênero, gênero fluido, pangênero, dentre outras identidades (dos Reis, & Pinho, 2016). Doravante, será utilizado o termo *pessoas trans* para se referir a todas estas identidades, conforme sugerido por Franco (2016).

Em relação ao processo de escolarização, uma questão com a qual pessoas trans se deparam neste é a relativa ausência de discussão na escola sobre diversidade sexual e de gênero. Quando abordados, os temas de sexualidade e gênero são lecionados a partir de uma perspectiva heteronormativa, binária e essencialista (Dinis, 2008; dos Reis, & Pinho, 2016; Maturana et al., 2016). O principal problema disso reside no fato de que a escola tem uma importância fundamental na construção da identidade de gênero, e da identidade de um modo mais amplo (Renn, 2007; Louro, 2008; Luecke, 2011; dos Reis, & Pinho, 2016; Maturana et

al., 2016). Assim, excluir este conteúdo ou tratá-lo em uma matriz cis/heteronormativa e binária pode ter repercussões negativas sobre o processo de construção identitária de estudantes trans.

Gomes e Dazzani (2013) afirmam que a passagem satisfatória pela escola é um fator importante para o desenvolvimento saudável dos indivíduos. Segundo Marsico e Iannaccone (2012), justamente por ter essa importância, a escola desempenha também um papel na constituição do *self* – construto teórico que se refere à experiência subjetiva de um indivíduo de se reconhecer como “si mesma/o”. A dimensão específica do *self* que emerge a partir das experiências dos indivíduos em contextos educacionais é chamada por Marsico e Iannaccone (2012) de *self* educacional. Exemplificando este conceito, podemos pensar em um estudante cujos professores e pais definem como sendo um estudante “distraído” nas atividades escolares. Esse estudante pode, futuramente, vir a definir a si mesmo como uma pessoa distraída, utilizando este adjetivo para se referir à sua pessoa e não apenas ao seu desempenho ou ao modo como age na escola ou em relação às atividades pedagógicas, evidenciando assim o papel do contexto educacional sobre o desenvolvimento do seu *self*. Claro, é importante ressaltar que o sujeito é ativo em seu processo de desenvolvimento e, não necessariamente, se definirá como distraído, como que em uma relação de causa-efeito. A própria teoria sobre o *self* educacional afirma que o sujeito negocia ativamente com as vozes que o definem, aceitando algumas definições, rejeitando ou modificando outras.

O conceito de *self* educacional (doravante referido pela sigla **SE**) foi proposto por Marsico e Iannaccone (2012) e faz parte do arcabouço teórico da Psicologia Semiótico-Cultural (Valsiner, 2012, 2014). Em seu trabalho inicial, os autores observaram interações entre professores e pais de diferentes níveis socioeconômicos durante reuniões entre pais e **professores** em escolas italianas, com o objetivo de analisar as contribuições dos discursos produzidos em tais reuniões sobre o modo como as crianças alvo das reuniões definiam a si mesmas. Os autores identificaram três tipos de interação entre família e escola: a aliança, na

qual pais e professores negociam suas concepções sobre a criança, buscando um acordo comum; oposição, na qual a concepção dos pais e dos professores são discordantes e entram em conflito; e a aquiescência, na qual os pais concordam passivamente com tudo o que lhes é dito sobre a criança. Os autores também encontraram o dado de que a aquiescência é muito frequente (83%) em famílias de baixo nível socioeconômico, enquanto famílias de médio e alto nível socioeconômico apresentam altos níveis de interações do tipo aliança (50-60%) ou oposição (30%).

A análise de Marsico e Iannaccone (2012) enfatiza a classe socioeconômica dos pais da criança como um fator de forte influência sobre o modo como são produzidos discursos sobre a criança, discursos estes que contribuem para o modo como as crianças definem seus *selves*. Conforme os autores:

O planejamento de cada atividade educacional nesta área específica de interesse começa com uma observação preliminar: avaliar o impacto da origem socioeconômica de estudantes na vida cotidiana escolar e analisar como isto é percebido pelos diferentes atores na comunidade escolar (Marsico, & Iannaccone, 2012, p. 837 – tradução livre).

Estudos posteriores enfatizaram diversos outros fatores, tais como: acompanhamento parental das atividades escolares, valores presentes na cultura escolar, relação professor-aluno, natureza da instituição de ensino, transição para o ensino superior e identidade étnica (Gomes & Dazzani, 2013; Alberts, 2017; Gomes, Dazzani & Marsico, 2017; Marsico & Tateo, 2018). Tais estudos trazem contribuições relevantes à compreensão de como os contextos educacionais contribuem para as construções dos *selves* e de um modo geral tendem a enfatizar o elemento do desempenho acadêmico como temática de forte influência sobre a produção de discursos sobre os estudantes quando das reuniões família/escola.

Reconhecendo o lugar que o desempenho escolar ocupa, defendo a necessidade de atentar para outros fatores que atravessam o sujeito escolarizado e que eventualmente também chegam às reuniões de pais e mestres. É útil pensar que as mesmas considerações feitas por Marsico e Iannaccone (2012) com relação à origem socioeconômica dos estudantes podem ser feitas também com relação às condições identitárias dos estudantes. E dentre os diversos marcadores identitários possíveis aos sujeitos escolarizados, decidi eleger como foco desse trabalho a identidade de gênero, devido aos meus interesses de estudo.

Considerando todas as considerações até aqui já feitas sobre identidade de gênero, uma questão muito importante a ser discutida é a pertinência de trazer esta perspectiva de gênero ao campo de pesquisas em Psicologia. E acreditamos que a grande contribuição desta pesquisa reside em seu potencial de, através dos estudos de gênero, trazer uma perspectiva crítica à própria produção de conhecimento dentro da ciência psicológica – que, muitas vezes, reproduz a cis-heteronormatividade em muitos de seus pressupostos. Não é raro observar pesquisas acadêmicas, livros e artigos de Psicologia que reproduzam as noções essencialistas, normativas e naturalizantes sobre sexo, gênero e sexualidade que se verificam em nossa sociedade, bem como certos postulados que criam uma linha de continuidade entre sexo, gênero e diferenças/características psicológicas individuais, especialmente quando se refere a pesquisas ou ao ensino sobre desenvolvimento humano. O que traz problemas para a própria formação de psicólogas/os e para o modo de pensar os fenômenos psicológicos, que não devem jamais serem compreendidos e analisados de modo desvinculado do contexto social de opressão de gênero no qual tais fenômenos ocorrem (Anjos & Lima, 2016).

Assim sendo, é fundamental trazer uma perspectiva crítica sobre a Psicologia nesse sentido, e esta pesquisa pode contribuir justamente por problematizar algumas noções cristalizadas ao utilizar a perspectiva crítica dos estudos de gênero para compreender um fenômeno psicológico. Isto é de grande relevância para a ciência psicológica como um todo, e

Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas

especificamente – no caso deste trabalho – para a Psicologia Semiótico-Cultural, que sendo a perspectiva teórica adotada neste trabalho, se beneficiará de um trabalho que possa contribuir para a compreensão dos fenômenos relativos ao gênero de modo crítico e não naturalizante, auxiliando esta teoria a inclusive compreender os fenômenos relativos a gênero e identidade de gênero sob sua perspectiva.

A respeito da construção do *self* educacional, Marsico e Iannaccone (2012, p.851) afirmam que, em geral, “jovens interagem com adultos, experienciando uma espaço dialógico e contractual onde as vozes de adultos e pares proporcionam diferentes possibilidades de ‘como se’, contribuindo para definir o que uma pessoa pode ser no presente e no futuro”. A contribuição do nosso estudo reside em seu potencial de elucidar como ocorre esse processo com estudantes trans, que possibilidades de “como se” lhes são proporcionadas, o que os adultos definem que elas podem se tornar no presente e futuro e como isso repercute em suas vidas acadêmicas posteriormente, quando acessam outros contextos diferentes da educação básica.

A respeito da experiência de pessoas trans na escola, alguns estudos verificaram que é comum que estas pessoas tenham experiências de hostilidade, tais como: dificuldades de efetuar matrícula (inclusive com recusa deliberada sob alegação de falta de vagas), exclusão das atividades pedagógicas, dificuldades no uso da estrutura física das instituições (a exemplo dos banheiros) e violações à integridade física (Junqueira, 2010); agressões verbais, sensação de insegurança e isolamento social, além do desenvolvimento de sintomas como: hipervigilância, evitação, depressão, desesperança, dissociação, somatização, comportamento opositivo etc. (Albuquerque, & Williams, 2015) e negação do direito ao uso do nome social (Franco, & Cicillini, 2016). Além disso, também se verifica que estudantes transgêneros tendem a buscar um desempenho acadêmico acima da média como um modo de se afirmar e compensar discriminações através da construção e transmissão de uma imagem de excelência,

processo este que não é isento de sofrimento e autocritica extrema por parte dos estudantes (Junqueira, 2010; Amorim, 2018).

Tais processos podem promover a exclusão de pessoas trans dos espaços educacionais, o que por sua vez pode restringir o acesso destas pessoas ao mercado formal de trabalho, resultando em grande número delas vivendo em situação de marginalidade e frequentemente recorrendo à prostituição como uma das poucas profissões viáveis para garantir a própria subsistência (Peres, 2009; Kaffer, Ramos, Alves, & Tonon, 2016). Marsico e Iannaccone (2012) afirmam que o conflito é uma das formas utilizadas pelos seres humanos para afirmarem suas identidades, nesse caso a partir do reconhecimento da diferença com o outro (questão também trazida, como se verá adiante, pela Teoria da Performatividade de Gênero). Por um lado, isto torna compreensível a exclusão perpetrada contra indivíduos transgêneros nos espaços educacionais. Por outro lado, evidencia a necessidade de criar estratégias para minimizar a ênfase dada às diferenças, de modo a aproximar as/os alunas/os e evitar tais conflitos que levam às exclusões. No entanto, decisões políticas recentes no Brasil que têm cerceado as discussões sobre diversidade sexual e de gênero na escola vão na contramão disso.

Considerando que pessoas trans são frequentemente marginalizadas e alvo de preconceitos, discriminações e exclusões, é fundamental que a categoria “gênero” seja desconstruída, reconstruída e ampliada de modo a romper com a dicotomia feminino/masculino e, assim, acomodar estas identidades marginalizadas. Tal processo de desconstrução é importante por promover o reconhecimento da existência dessas pessoas e de suas identidades sexuais e de gênero como dignas, normais e socialmente aceitáveis, o que geraria inclusão, promovendo um melhor desenvolvimento destes sujeitos (Chaudhary, & Shukla, 2017). A abordagem cis-heteronormativa do gênero e da sexualidade na escola pode, do contrário, ter o efeito de manter a ideia do gênero binário e não promover este necessário processo de desconstrução e inclusão.

Assim sendo, diante dos problemas de natureza discriminatória enfrentados por pessoas trans em ambiente escolar, estudar como seus *selves* educacionais se desenvolvem durante suas trajetórias nesses contextos é importante, pois os dados de uma pesquisa como esta podem fundamentar intervenções sobre os contextos educacionais que criem melhores condições de desenvolvimento de pessoas trans em tais contextos e conseqüentemente melhor qualidade acadêmica e de vida em geral. Por fim, mas não menos importante, vale ressaltar que este tema é de interesse de todas e todos, pois pode nos ajudar a repensar questões de gênero enquanto sociedade. Considerando, então, os aspectos discutidos até aqui, esta pesquisa parte do questionamento sobre como pessoas trans constroem seus *selves* educacionais ao longo de suas trajetórias acadêmicas. O objetivo geral deste estudo consiste em compreender o desenvolvimento do *self* educacional de estudantes trans, tendo por objetivos específicos:

1. Analisar o papel das relações estabelecidas entre estudantes trans e os diversos atores escolares (pais, professores, gestores e colegas) sobre as dinâmicas dos seus *selves* educacionais;
2. Descrever os reposicionamentos dos *selves* educacionais analisados ao longo das experiências acadêmicas passadas e atuais de cada participante, bem como suas projeções futuras;
3. Identificar relações entre as práticas e discursos institucionais e o desenvolvimento dos *selves* educacionais das/os participantes.

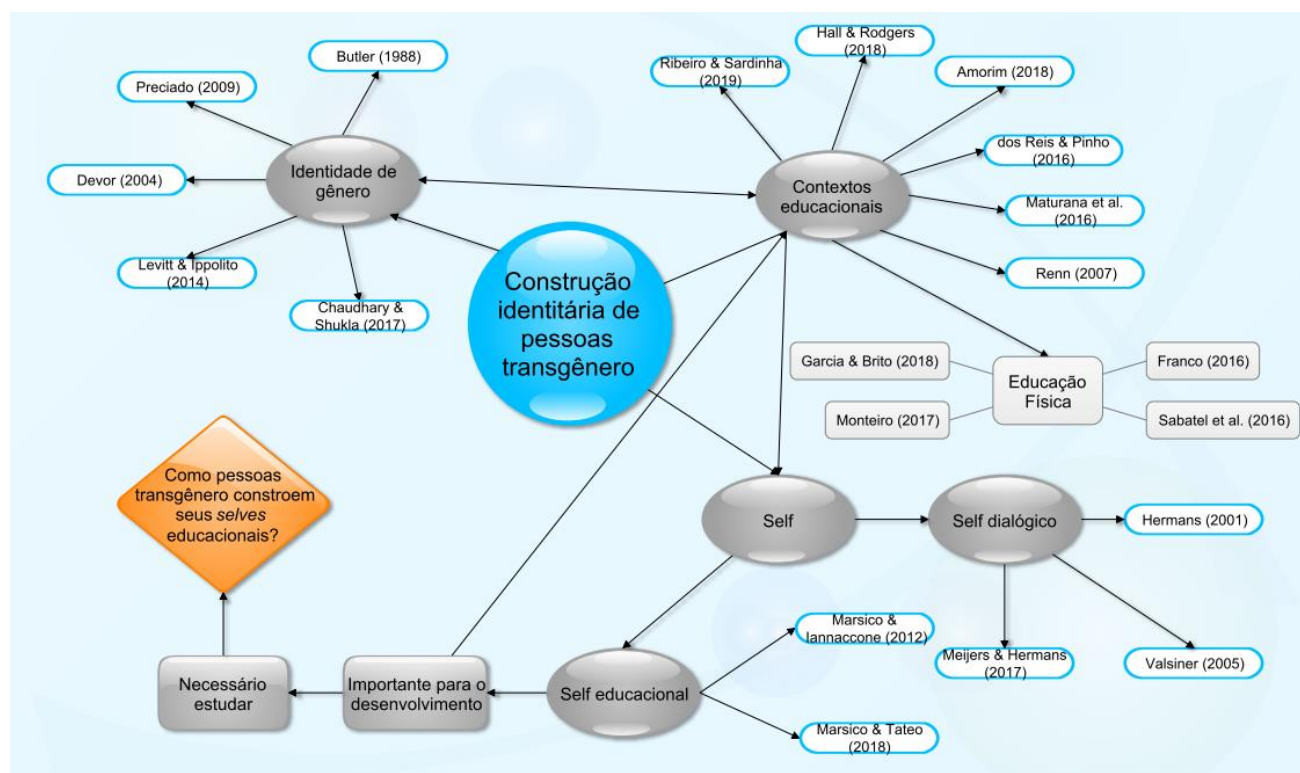
2. Revisão de Literatura

De modo a iniciar o estudo sobre o tema aqui proposto, foi realizada uma revisão integrativa de literatura, com o objetivo de analisar as trajetórias escolares de pessoas trans a

Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas

partir de estudos empíricos sobre o tema. A revisão abrangeu artigos produzidos nos últimos cinco anos (2014-2019), tanto quantitativos quanto qualitativos, na literatura nacional e internacional. A figura 1 apresenta um esquema que sintetiza as principais áreas temáticas e autores do campo.

Figura 1



Mapa conceitual da revisão de literatura.

As bases de dados de onde foram extraídos os artigos revisados foram a Scientific Electronic Library Online (SciELO), Scopus e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Foram utilizados nas buscas os seguintes descritores e operadores booleanos: “Transgender” OR “Gender identity” AND “School” AND “Educational Psychology”, para buscar trabalhos internacionais; para levantar

a produção nacional foram utilizadas as respectivas traduções: “Transgêneros” OR “Identidade de gênero” AND “Escola” AND “Psicologia Educacional”.

Foram incluídos na revisão de literatura artigos científicos publicados dentro do quinquênio 2014-2019, disponíveis online e na íntegra, revisados por pares e publicados em periódicos das áreas de ciências sociais, educação ou psicologia. Inicialmente foram encontrados 118 artigos. Os resumos foram lidos de modo a realizar uma primeira filtragem desse conteúdo, permanecendo apenas publicações que tivessem como tema as trajetórias escolares de pessoas trans ou questões de identidade de gênero relacionadas à educação escolar, especificamente. Após esta filtragem, 89 artigos foram excluídos. Uma segunda filtragem excluiu três artigos repetidos e cinco aos quais se teve acesso apenas ao resumo. Foram incluídos, dessa maneira, 20 artigos. Um artigo produzido fora do período de tempo analisado (Renn, 2007) foi incluído na devido à relevância dos seus dados para este estudo, totalizando então 21 artigos revisados.

Dos Reis e Pinho (2016) realizaram um estudo sobre as relações entre a socialização escolar e a construção de identidades de gênero não-binárias. Trata-se de um estudo qualitativo com cinco jovens transgêneros não-binários de 18 a 23 anos de idade, residentes no estado do Rio de Janeiro e que cursaram o ensino médio nos últimos cinco anos. Nesse estudo, os participantes relataram que o tema da diversidade de gêneros não costuma ser abordado em sala de aula, e quando o é, é mal abordado e tratado em uma perspectiva heteronormativa.

Os autores concluem que a escola mantém a matriz binária de gênero, e os estudantes que desconstruem esta matriz, o fazem através de outras vias de conhecimento extraclasse. No entanto, este processo de desconstrução da binaridade de gênero é fundamental para o desenvolvimento de pessoas trans, e a escola, segundo os achados de dos Reis e Pinho (2016), tende a não criar meios de favorecer esse processo, negando representatividade e gerando

exclusão. Outros estudos também corroboram esta afirmação (Franco, 2016; Hall, & Rodgers, 2018; Ribeiro, & Sardinha, 2019). Sobre isto, afirmam os autores:

A não-representatividade pode acarretar situações diversas na socialização e na própria construção da identidade: não se entender enquanto um sujeito com particularidades e sociabilidades, alegrias e tristezas, sonhos e frustrações. Em outras palavras, a falta de representatividade torna os sujeitos nulos, sem expectativas futuras (dos Reis, & Pinho, 2016, p. 22).

Entretanto, segundo os autores, não se pode ignorar a possibilidade de inclusão e representatividade, que ocorre através de pares semelhantes ou abertos ao diálogo. Sendo assim, a mesma escola que promove exclusão a nível curricular e das práticas educacionais, pode promover também inclusão através dos pares (dos Reis, & Pinho, 2016).

Franco e Cicillini (2016) realizaram uma revisão narrativa da literatura nacional, na qual revisaram 20 estudos sobre experiências de estudantes trans no período entre 2008 e 2014. Um aspecto que se repetiu com frequência na maior parte destes estudos foi a conclusão dos autores de que a maioria das práticas pedagógicas são orientadas pelo ideal de normalização dos corpos, o que leva à reprodução da transfobia, como consequência da não admissão de corpos que fujam ou rompam com o que é admitido como “normalidade”. Franco e Cicillini (2016) concluem que essa atitude frequente no meio pedagógico produz exclusão de alunas/os trans, que não se sentem seguros ou pertencentes ao ambiente escolar. Entretanto, verificam os autores, essa exclusão aparece no discurso pedagógico como “evasão escolar”.

O uso do termo “evasão escolar” é também analisado como um modo conveniente (para a escola) de descrever a exclusão de estudantes trans. Falar em “evasão” acaba por ter o efeito de camuflar e eufemizar os reais processos excludentes, quando não se trata de “evadir” da

escola. Trata-se, antes, de decidir não permanecer em um espaço onde o sujeito sente que não cabe (Franco, & Cicillini, 2016).

O estudo de Ribeiro e Sardinha (2019) corrobora com os achados de Franco e Cicillini (2016). Trata-se de um estudo qualitativo de múltiplos casos, do qual participaram três profissionais do sexo: duas travestis e uma transexual, que tiveram suas memórias escolares investigadas pelos autores. Algo comum aos relatos das três foram as vivências de rejeição e exclusão na escola, com base em ideais heteronormativos e binários.

Um achado interessante do estudo supramencionado foi o de que as participantes não percebiam a escola como espaços abandonados por elas, mas sim como espaços de onde foram obrigadas a se retirar. Seus relatos eram permeados por memórias de preconceito, discriminações, conflitos com colegas e pessoal da escola, invalidação e deslegitimação das queixas de bullying e também das razões e justificativas dadas sobre episódios de brigas onde as participantes se defendiam. As participantes do estudo relataram que tais experiências produziram nelas desmotivação e desinteresse para prosseguir na escola, decidindo então por interromper os estudos para não precisarem lidar com tal tipo de ambiente. Entretanto, as três participantes desse estudo afirmaram desejo de retomar e prosseguir a escolarização (nenhuma concluiu o ensino médio) (Ribeiro, & Sardinha, 2019).

Por mais que a escola assegure a não ocorrência de violência (física, pelo menos, devido às regras de convivência no espaço escolar), as relações simbólicas ali instauradas acabam por delimitar espaços e lugares diferentes para diferentes pessoas com base em diferentes condições. Isso é percebido nas narrativas dessas participantes, que relataram restringir seu trânsito pela escola, temendo situações de violência. Isso acabou se reproduzindo na vida adulta, extraescolar, onde hoje buscam lugares “guetizados” para poderem vivenciar livremente suas identidades (ex.: esquinas de prostituição) (Ribeiro, & Sardinha, 2019).

Ainda considerando o estudo de Ribeiro e Sardinha (2019), as pessoas na escola tendiam a perceber a presença de alunas trans como presenças anedotais e humorísticas. Isso levou a uma maior valorização dessas alunas em eventos folclóricos e artísticos, onde ganhavam destaque por se apresentarem e performarem. Segundo os autores, o problema desse tipo de atitude é que, simbolicamente, delimita lugares de aceitação condicional que podem influenciar no desenvolvimento ao longo da vida, restringindo e reservando às pessoas trans o lugar do humor e das performances artísticas.

Dois aspectos comuns às trajetórias das participantes perpassaram suas exclusões: (1) julgamentos e invalidações de colegas, professores e gestores quando da publicização da identidade trans, inclusive com proibições explícitas por parte da gestão de expressar seu gênero na escola; (2) receios de ocupar espaços na escola por medo de violência e/ou de olhares de reprovação.

Assim como em Ribeiro e Sardinha (2019), os estudos revisados por Franco e Cicillini (2016) também trazem este aspecto da recusa das escolas em utilizar o nome social de alunas/os trans. Franco e Cicillini (2016) afirmam que negar a uma pessoa trans o direito de ser chamada pelo seu nome social é um artifício de exclusão e pode promover atitudes de afastamento da escola por parte de alunas/os trans. Tal negação é um gesto simbólico: é a escola dizendo que ali pessoas trans não são reconhecidas, e isto não promoveria outra coisa que não afastamento. Tal artifício de exclusão é invisibilizado pelo discurso da “evasão escolar”.

Franco e Cicillini (2016) também encontraram em sua revisão que, com frequência, a escola reproduz atitudes homotransfóbicas, e que as políticas públicas de inclusão e respeito à diversidade têm apenas tangenciado transformações no espaço escolar. Os autores afirmam que a literatura aponta para resistências quanto: (1) à incorporação do gênero e sexualidade como temas transversais; (2) atualização da linguagem visual e escrita dos livros didáticos; e (3) formação de professores para lidar com conflitos decorrentes de atos discriminatórios.

No que se refere ao tratamento transversal das temáticas de gênero e sexualidade, o que se observa é que ela não ocorre, sendo tais temas excluídos da prática pedagógica. Tal exclusão é terreno fértil para a ocorrência de diversos tipos de violências contra estudantes trans, o que neste trabalho assumimos que repercute negativamente sobre a construção do *self*. É também terreno fértil para o silenciamento e exclusão de pessoas trans da educação, demarcando lugares sociais de invisibilidade e marginalidade, uma vez que excluir um tema dessa natureza tem repercussões simbólicas: é a escola dizendo que não há espaço para pessoas trans ali se desenvolverem. Isso pode produzir, nas/os alunas/os que não se encaixam na heteronormatividade, atitudes de afastamento da educação, como sugerido por outros estudos (Kaffer et al., 2016; Hall, & Rodgers, 2018; Ribeiro, & Sardinha, 2019). Por outro lado, pode promover também aproximação da escola, no sentido de alcançar a excelência, o que não obstante promove sofrimento de igual modo à medida que a/o estudante se frustra por não alcançar a todo tempo tal excelência (Amorim, 2018).

Sobre os livros didáticos escolares, é necessário considerar que a linguagem visual destes, na maioria das vezes, é centrada na norma cisgênero/heterossexual. Isto pode ter o efeito de sugerir às pessoas trans (e outras pessoas LGBT) um lugar de marginalidade e não-existência que pode ter repercussões negativas sobre sua construção de *self*, como por exemplo pensar sobre si mesmas em termos de diversos autoconceitos negativos (Franco, & Cicillini, 2016).

Quanto à formação de professores, os achados de Franco e Cicillini (2016) do período 2008-2014 corroboram com estudos posteriores (e.g., Albuquerque, & Williams, 2015; dos Reis, & Pinho, 2016; Maturana et al., 2016; Hall, & Rodgers, 2018; Ribeiro, & Sardinha, 2019), onde se verifica despreparo de professores e gestores, que muitas vezes reproduzem discriminação, não conseguem abordar corretamente ocorrências de violência, não intervêm diante de comentários anti-LGBT dirigidos a estudantes LGBT ou mesmo punem alunos LGBT

por demonstrações públicas de afeto ou por expressar suas identidades de gênero, além de não raramente culpabilizarem as vítimas de violência LGBTfóbica por sua ocorrência. Adicionalmente, Hall e Rodgers (2018) apontam que professores tendem a ter dificuldade em responder adequadamente a perguntas de estudantes sobre o universo LGBT, contribuindo para a perpetuação de estereótipos sobre este grupo de minorias sexuais, do qual a população trans faz parte.

Hall e Rodgers (2018) conduziram um estudo quantitativo sobre atitudes de professores sobre alunos LGBT em contexto estadunidense e encontraram dados que sugerem que quase metade dos professores possui atitudes negativas sobre pessoas LGBT. Tais dados foram coletados em outro país, mas podem elucidar aspectos relevantes sobre dinâmicas interacionais entre professores e estudantes LGBT em geral.

Hall e Rodgers (2018) também afirmam que sexualidade e gênero são as áreas de menor ênfase nos programas de formação de professores que tocam no tema da diversidade. Sendo assim, questões LGBT acabam não sendo abordadas de uma maneira que possa impactar significativamente as atitudes de professores sobre pessoas LGBT. Estudos no Brasil são necessários de modo a verificar se o mesmo ocorre aqui, e em que medida.

Devido ao despreparo das/os professoras/es, uma parcela significativa dos estudantes LGBT podem vir a se sentir desencorajados a discutir ou escrever sobre tópicos LGBT e inseguras/os na escola, inclusive evitando reportar casos de bullying, devido a diversos fatores: dúvidas de que os educadores possam intervir adequadamente, pensamentos de que não sejam levados a sério, temor de sofrer LGBTfobia por parte dos educadores ou de que estes possam julgar ou tratar diferentemente os estudantes que reportem o bullying (Hall, & Rodgers, 2018).

Foi encontrado também um conjunto de estudos sobre a relação entre as aulas de educação física e o reconhecimento do próprio gênero, a ocorrência de violência de gênero e as manifestações de transfobia. De um modo geral, são estudos que demonstram que os

discursos sobre identidade de gênero e mesmo sobre sexualidade, embora silenciados no cotidiano mais amplo da vida escolar, encontram na prática da educação física um espaço de manifestação. Sendo uma prática que visibiliza a diferença de corpos e institui as diferenças de gênero, mais do que as outras disciplinas, é um espaço relatado como sendo tanto de reconhecimento (muitas vezes doloroso) do lugar de não-normatividade por estudantes LGBT como também um espaço de (re)produção de violências, tanto no plano físico quanto verbal e simbólico (Sabatel, Alves, Francisco, & Lima, 2016; Monteiro, 2017; Serrano, Caminha, & Gomes, 2017; Garcia, & Brito, 2018; Rodrigues, 2019).

Entretanto, Franco e Cicillini (2016) também encontraram evidências de que nem sempre alunas/os trans saem da escola, mas que também podem, alternativamente, ressignificar as vivências de transfobia e criar estratégias de resistência e permanência. Sobre isto, afirmam que “ainda assim, a escola representa [...] o espaço no qual mudanças e novas possibilidades de reconstrução dos valores de humanidade, cidadania e democracia possam ser estabelecidas” (Franco, & Cicillini, 2016, p. 128).

Renn (2007) realizou um estudo de teoria fundamentada sobre as identidades de estudantes LGBT que assumem posições de líderes ou ativistas estudantis. Os dados desse estudo sugerem que estudantes LGBT que assumem posições de liderança em organizações com temática LGBT dentro de campi universitários tendem a aceitar suas condições sexuais e de gênero mais facilmente, a sentir-se mais encorajadas/os a assumir suas orientações sexuais e identidades de gênero, experienciam menos conflitos e têm maior segurança nos seus processos de definição identitária.

Um padrão comum entre os participantes do estudo de Renn (2007) era o de entrar em uma organização LGBT presente em um campus universitário, adquirir nela um cargo de liderança e, quanto maior o nível de envolvimento nas atividades, maior também era o grau em que se assumiam publicamente como pessoas LGBT. Segundo os relatos da maioria dos

participantes do estudo de Renn (2007), essa maior visibilidade, aliada ao destaque das posições de liderança, teve o efeito de fortalecer a identificação desses estudantes com suas identidades. A este fenômeno a autora chamou ciclos de envolvimento-identificação.

Ainda segundo Renn (2007), estes ciclos de envolvimento-identificação influenciam positivamente: (1) o envolvimento em geral nas atividades do campus, de temática LGBT ou não; (2) as metas de carreira; (3) a participação em serviços comunitários; (4) as aspirações políticas; (5) a ligação a outras pautas de justiça social; (6) outras atividades de liderança (inclusive não-LGBT). Disto é possível concluir que, possivelmente, quando estudantes trans enfrentam ambiente escolar hostil, podem não vivenciar plenamente o processo de fortalecimento de suas identidades, o que pode prejudicar seu desenvolvimento e dificultar seu acesso aos benefícios apontados por Renn (2007).

3. Teoria da Performatividade de Gênero

O fenômeno das construções de identidades de gênero é abordado por diversas teorias que se inserem no campo conhecido como *perspectivas queer*, dentre as quais figura a teoria da performatividade de gênero de Judith Butler (2003), à qual recorreremos neste trabalho para compreender o fenômeno da transgeneridade. A referida autora levanta em sua obra questões sobre a formação da identidade e da subjetividade. A autora está interessada em processos como: a construção social das diversas identidades e o ato dos sujeitos de assumi-las.

Processo de construção das identidades é eminentemente social: constrói-se culturalmente diversas categorias que são disponibilizadas a indivíduos que as assumem, tornando-se assim sujeitos dentro de uma estrutura de poder que não só constrói essas identidades, mas também regula as relações entre elas.

Um dos pressupostos básicos de Butler (2003) é que os sujeitos estão em um processo infinito de devir, sempre em construção. Isso significa que as identidades são constantemente negociadas, questionadas, transformadas, assumidas e reassumidas, construídas/reconstruídas e repetidas de modos diferentes. Assim, a ideia de processo ou devir se constitui como conceito central na obra de Butler (1988, 2003).

De acordo com Salih (2002), grande parte da teoria da performatividade de Butler (2003) parte de uma crítica aos estudos de gênero, às teorias feministas e estudos gays/lésbicos, os quais partem do pressuposto da pré-existência de um sujeito feminino, gay ou lésbico a ser compreendido. Já a teoria da performatividade de gênero parte de um pressuposto distinto: as identidades sexuadas e generificadas são indeterminadas e instáveis, o que significa que os sujeitos são efeitos de práticas discursivas que instituem as identidades, ao invés de indivíduos previamente e essencialmente detentores de uma ou mais identidades.

Sendo instituído, o sujeito não é uma essência, mas outrossim uma construção, e assim sendo, Butler (2003) afirma a possibilidade de os sujeitos serem instituídos de outros modos que não necessariamente reproduzam as estruturas de poder vigente. Essas formas outras de construção que desafiam a ordem social vigente são diversas e recebem inúmeras classificações, tais como: homem gay, mulher lésbica, mulher trans, homens que não performam a masculinidade, mulheres que não performam a feminilidade, dentre outras possibilidades de construções identitárias que rompem com estruturas de poder socialmente dominantes, a exemplo da heteronormatividade, da binaridade de gênero e dos ideais sociais de masculinidade e feminilidade.

A obra de Butler (2003) sofre influência de diversos autores e correntes filosóficas: da dialética hegeliana (Hegel, 1807/1922) à psicanálise freudiana (Freud, 1917, 1923), passando pelas teorias de Foucault (1988), Saussure (1916/1977) e Kristeva (1982). Abordar cada um destes autores e como seus respectivos pensamentos influenciam a teoria da performatividade

de gênero é algo que foge ao escopo do presente trabalho. Entretanto, o leitor interessado pode, além das obras já citadas de Judith Butler e dos autores supramencionados, consultar também Salih (2002), que analisa pormenorizadamente as influências teóricas sofridas pelo quadro teórico apresentado por Butler. Interessa aqui saber que, sob tais fundamentos, Butler (2003) entende o sujeito como um construto performativo, o que significa que os sujeitos são construídos no e pelo discurso e através dos atos que executam. Dessa concepção emerge um dos principais conceitos da obra da autora: o de performatividade de gênero.

Butler (1986) se baseia em Beauvoir (1949) para afirmar que a mulher não se trata de uma categoria fixa e estável de sujeitos, mas de um termo em processo (devir, construir). Ser mulher (e, por dedução, ser homem), afirma a autora, é uma prática discursiva contínua, e como tal uma das características do gênero é que é aberto à ressignificação, tanto em âmbito social quanto individual/subjetivo. Assim, o gênero é um processo sem origem ou fim. É algo que o sujeito faz e não algo que é (Salih, 2002; Butler, 1986, 1987, 1988, 2003).

Apesar de afirmar a natureza social e fluida do gênero, Butler (2003) também considera e analisa as práticas sociais que imputam ao gênero uma aparência de fixidez, a qual a autora afirma que não corresponde à natureza fluida do gênero, mas antes disso, é também uma convenção social. A este fenômeno Butler (2003) nomeia “cristalização de gênero”, e afirma que o gênero se cristaliza também através de práticas discursivas, de modo que ao ser cristalizado aparenta ser um estado ou categoria ontológica, isto é: algo sólido que sempre existiu previamente aos sujeitos.

As práticas sociais discursivas sobre sexo, gênero e sexualidade colocam o sujeito em uma posição na qual deve reconhecer e “fazer” aquilo que corresponde à construção na qual já se encontra, que já é posta ao sujeito desde antes deste nascer ou existir enquanto sujeito. São tais práticas que produzem a cristalização do gênero, e Butler (2003) reconhece tais formas de cristalização e se propõe a desconstruí-las através, inicialmente, do questionamento do lugar

da “mulher” como um dado ontológico nas teorias feministas, posteriormente estendendo tal questionamento ao gênero como um todo. Ainda segundo a autora, desconstruir a ontologia do gênero exige investigar e elucidar o modo como os discursos funcionam e os propósitos políticos que cumprem, o que segundo a autora evidenciaria as estruturas de poder vigentes e abriria espaço para construções de novas identidades de gênero que desafiem e subvertam tais estruturas que, não raras vezes, impõem restrições e sofrimentos aos indivíduos.

Butler (1987, 2003) critica o que chama de “metafísica da substância” – a ideia de que o sexo e o gênero são entidades materiais, naturais, autoevidentes e coerentes entre si – e fundamenta esta crítica nas experiências de pessoas que não se conformam aos binarismos de gênero e cuja existência põe em cheque a ideia de sexo e gênero como substâncias. Daqui surge a ideia de que o gênero não é substantivo, e sim performativo. A autora reconhece que os gêneros, bem como a identificação de um indivíduo com um gênero e a expressão dessa identidade, são processos limitados pelas estruturas de poder sobre as quais é construído, mas também afirma a possibilidade de subversões ocorrerem mesmo dentro dessas limitações. Uma vez que o gênero é um “fazer”, os sujeitos podem “fazê-lo” de modo “subversivo”, como ocorre com as identidades não-normativas – caso das identidades trans.

O modelo teórico de Butler (1988) entende a identidade de gênero como um processo fluido e constituído por atos que afirmam uma identidade masculina, feminina ou outra. Porém, é importante ressaltar que a construção performativa do gênero não o torna uma escolha individual. Na verdade, a teoria da performatividade afirma justamente o contrário: uma vez que o gênero é constituído a partir de uma matriz sociocultural que o limita, não podemos simplesmente “escolher” nossas identidades ao nosso bel-prazer. Mesmo as identidades subversivas são construídas dentro de limites impostos socialmente. A título de exemplo, imaginemos uma mulher trans que, apenas por assumir tal identidade, já está subvertendo as estruturas de gênero vigente. Esta mulher recorrerá a diversos elementos para se expressar de

maneiras que sejam socialmente lidas como femininas. Acontece que tais elementos do “universo feminino” ao qual o sujeito recorre para se construir enquanto mulher são, eles mesmos, determinados socialmente como parte desse suposto “universo feminino”. Mesmo as identidades mistas ou não-determinadas recorrem a elementos já presentes e instituídos dentro dos limites contextuais a nós impostos.

A negação da liberdade de escolha no campo do gênero tem a ver com outro pressuposto assumido por Butler (2003): o gênero performativo não supõe um “ator” que preexiste os atos que constituem a identidade. A “performance” já é dada ao performer antes mesmo da sua existência como sujeito. Não se pressupõe, no modelo performativo, um agente anterior ao gênero. Nesse sentido, é imprescindível diferenciar performance de performatividade: o primeiro termo pressupõe um sujeito que preexiste aos atos e os executa, enquanto a performatividade inverte o raciocínio e contesta a noção de sujeito (agente, autônomo) ao afirmar que este é constituído por atos que o preexistem e sobre ele são determinados. Para utilizar uma metáfora da própria Butler (2003), a performatividade é tal qual uma estrutura ou molde (ou como a própria autora chama, uma matriz de gênero) pela qual o sujeito é moldado, e por isso não se pode falar em “performer” ou agente livre, uma vez que o molde já existe antes do sujeito, que é conformado a ele. Toda esta formulação butleriana sobre o gênero enquanto produção cultural ao invés de fato natural, leva-nos à concepção da autora sobre o fenômeno central sobre o qual esta pesquisa se debruça: a identidade de gênero.

3.1. Identidade de Gênero

Butler (1986, 2003), como grande parte das autoras e autores das literaturas feminista e queer, concorda com a concepção do gênero enquanto uma construção sociocultural e um construto que deve ser utilizado para analisar as relações de poder e dominação entre gêneros

na sociedade. E embora o termo gênero se refira às estruturas sociais, trata-se simultaneamente de um fenômeno individual, uma vez que os indivíduos se identificam – ou não – com o molde de gênero que lhes é imposto, processo que chamamos de “identidade de gênero”.

Parte da conceituação da identidade de gênero de Butler (2003) vem também de uma crítica à teoria psicanalítica, sobretudo a Freud (1917, 1923). A ideia central da teoria freudiana que interessa aqui é a da castração simbólica infantil, bem como os conceitos de luto e melancolia. Freud (1917) afirma que toda criança em seus primeiros anos de vida deseja um de seus progenitores. Tal desejo, porém, é barrado pelo tabu do incesto, que proíbe tal desejo. Esse tabu é imposto à criança, que sofre a perda do objeto desejado, o que equivale ao conceito freudiano de castração. Os outros dois construtos que participam da concepção crítica de Butler (2003) são os conceitos de luto e melancolia, o primeiro dizendo respeito à reação natural diante de uma perda, e o segundo se referindo a uma resposta patológica na qual o indivíduo permanece preso à perda.

Freud (1923) afirma que, ao sofrer a perda do objeto desejado, a criança vivencia o luto dessa perda e, de modo a superá-la, internaliza o objeto perdido no ego, preservando-o dessa maneira. À formulação freudiana, Butler (2003) acrescenta um outro elemento: o tabu contra a homossexualidade, que segundo a autora é mais importante nesse processo do que o tabu contra o incesto devido ao fato de que o precede. Butler (2003) afirma que o tabu da homossexualidade precede o do incesto pelo fato de que a homossexualidade, de um ponto de vista social, seria *per si* reprovável e coibida sob todas as formas, enquanto o desejo incestuoso em uma criança não constituiria por si só um problema, uma vez que a criança não poderia ter de qualquer maneira o objeto desejado e deslocaria isto para outros sujeitos similares (i.e., do sexo oposto), sendo este inclusive um curso desenvolvimental esperado, o que não procede com desejos homossexuais.

Diante disso, afirma a autora, as identidades sexuais e de gênero são respostas à proibição sociocultural: uma vez que o objeto perdido (progenitor do mesmo sexo, na concepção da autora) é internalizado, a criança com ele se identifica, seguindo-se a partir daí a formação de uma identidade “masculina” ou “feminina”, de acordo com o gênero do progenitor desejado. Assim, o processo de se identificar com um gênero, em uma perspectiva performativa, é uma resposta melancólica à perda do objeto desejado, na qual o indivíduo internaliza e se identifica com o objeto. A partir daí Butler (2003) sugere um novo processo, não abordado diretamente por Freud (1923): a dinâmica de internalização e identificação à qual se refere o autor levaria, por conseguinte, à incorporação do objeto, processo este no qual o sujeito ativamente buscaria “se tornar” aquele mesmo objeto perdido, o qual se constitui para o sujeito daí em diante como um ideal de ego.

Um ponto importante para compreender a formulação butleriana da identidade de gênero é uma questão central levantada pela autora: onde essa identificação ocorre? A resposta, conforme a própria Butler (2003), é o corpo. Segundo a autora, a identificação com um gênero se efetua através da incorporação, processo no qual a identidade de gênero se expressa através de meios de estilização do corpo que reproduzam e afirmem o ideal de gênero que foi introjetado pelo sujeito a partir da experiência de castração. A autora afirma que “se a negação heterossexual da homossexualidade resulta na melancolia e se a melancolia opera através da incorporação, então, o amor homossexual desautorizado é conservado através do cultivo de uma identidade de gênero definida por oposição” (Butler, 2003, p.69).

Diante disso, Salih (2002) afirma que os sujeitos são aquilo a que haviam desejado, e que não lhes é mais permitido desejar, sendo a incorporação um meio de conservar esse desejo. A incorporação de que fala Butler (2003) é, assim, a expressão corporal de um desejo primitivo e proibido, e que o mantém vivo no mundo subjetivo. Apesar de identidade de gênero e orientação sexual serem construtos distintos, a teoria da performatividade se apoia nos

processos de formação da sexualidade para entender também a formação da identidade de gênero, e por isso faz-se necessário discutir também sobre aspectos da formação da sexualidade que são, dentro da teoria da performatividade, pertinentes para analisar o fenômeno em questão.

Sobre a formação da sexualidade, Malott (1993) afirma que a natureza humana é bissexual ou, de modo ainda mais amplo, multissexual, o que significa que no início da vida todos temos as capacidades físicas e afetivas necessárias para nos atrairmos por qualquer ser humano, independente de sexo ou gênero. Entretanto, as normas sociais restringem a experimentação de algumas dessas atrações e as invalidam através de qualificações como “erro”, “imoralidade” ou “pecado”, dentre outras, o que Butler (2003) chama de tabu da homossexualidade.

Do ponto de vista de autores como Butler (2003) e Malott (1993), o que há em comum tanto entre pessoas hétero quanto homossexuais é o fato de que em ambas as orientações sexuais os indivíduos abrem mão de uma parcela das suas naturezas multissexuais e passam a vivenciar apenas uma parte dos seus desejos, renegando a outra parte. É nesse sentido que Butler (2003) fala da heterossexualidade enquanto uma resposta melancólica: trata-se da exclusão e negação de uma parte importante da nossa “natureza” (no caso, o desejo homossexual), mas que não pode ser excluída por completo, e por isso a parte “rejeitada” é internalizada através de uma identificação do sujeito com ela, e tal identificação se expressa através da incorporação que a mantém viva, como já discutido anteriormente.

Apesar de na teoria da performatividade estar explícita, ao menos inicialmente, a consideração da heterossexualidade como melancólica (Butler, 2003), Salih (2002) afirma que mesmo a homossexualidade – e, mais amplamente, qualquer orientação sexual – também o é, já que todas as sexualidades envolvem o elemento de rejeição de uma parte do desejo. Butler (2003) utiliza desta formulação da sexualidade humana para entender também a construção da identidade de gênero, que se dá nas mesmas relações. Ilustrarei a aplicação da teoria da

performatividade com alguns exemplos: conforme essa perspectiva, um homem heterossexual (a título de exemplo) constrói sua sexualidade ao rejeitar o desejo homossexual primitivo. Entretanto, o mesmo indivíduo heterossexual conserva esse mesmo desejo ao se identificar com seu pai (que, por sua vez, é um representante do gênero masculino), e tal identidade é expressa através da incorporação da “masculinidade”: este indivíduo irá estilizar seu corpo de modo a reproduzir os ideais sociais do que deve ser um “homem” e cristalizar a “masculinidade”, reforçando assim sua identificação com o gênero masculino que reflete nada mais do que a melancolia do indivíduo pela perda do desejo homossexual que é ali mantido através dos processos de internalização do desejo, identificação com o objeto desejado e expressão dessa identificação através da incorporação (Salih, 2002; Butler, 2003).

Acontece que este processo não é uniforme ou pré-determinado. Segundo uma perspectiva performativa, algumas identidades – como, por exemplo, as trans – evidenciam que se pode também rejeitar o desejo heterossexual no lugar do homossexual. A título de exemplo, pensemos em uma mulher trans (isto é, um indivíduo a quem foi atribuído o sexo masculino no nascimento e que se identifica como mulher). Este sujeito, na perspectiva de Butler (2003), teria rejeitado o desejo heterossexual e conservado o mesmo ao se identificar com a mãe (gênero feminino). Tal identificação se incorpora em uma expressão “feminina”, inclusive através de procedimentos que “formalizem” ou “atestem” a feminilidade deste indivíduo, tais como os procedimentos de readequação sexual.

Uma das conclusões que podemos obter do modelo teórico proposto por Butler (2003) é o importante pressuposto dele decorrente, e explicitamente assumido pela autora, de que o corpo é um efeito do desejo e não sua causa, e também que o desejo opera no corpo o transfigurando. Logo o corpo (e, portanto, o sexo), tal qual o gênero, não é um dado fixo, mas antes disso mais uma construção operada pelo desejo, construção esta que se dá através do discurso e da lei.

A ideia de corpo, sexo e gênero como construções leva Butler (2003) a formular a ideia do sexo/gênero como encenações cuja função é estabelecer um senso de fixidez ou consistência corporal – e acrescento: consistência de *self* também! Daqui vem a ideia de performatividade: se o sexo e o gênero são encenações, isto quer dizer que podem ser encenados de maneiras inesperadas e potencialmente subversivas (Salih, 2002).

A ideia de sexo como construído pode parecer estranha quando pensamos no sexo como algo biologicamente determinado, evidente no corpo físico, com o qual já nascemos e que é regido por leis naturais. Porém, o que Butler (1987, 1988) coloca é um contraponto à ideia tradicional de que o sexo e o gênero são inatos. Ao afirmar que ambos são construídos, a autora quer dizer que, apesar de a natureza nos determinar um pênis ou uma vagina, ainda assim há uma cultura que significa a nós e nossos corpos como “mulheres” ou “homens”, e é nesse sentido que se fala na teoria da performatividade sobre o sexo como também uma construção social dada por um saber específico – no caso, o saber biológico ou médico, que foi dotado pela cultura do poder de atribuir sexos a indivíduos e significar seus corpos. Nesse sentido, Butler (2003) afirma que:

[...] Seriam os fatos ostensivamente naturais do sexo produzidos discursivamente por vários discursos científicos a serviço de outros interesses políticos e sociais? Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma (Butler, 2003, p. 25).

A natureza instável, fluida e construtiva do sexo, afirmada por Butler (1987) é evidente nas/os transexuais, que modificam o próprio corpo de modo a adequá-lo às suas experiências

subjetivas. Isso seria um exemplo de encenação subversiva do sexo: a modificação das características anatômicas de modo a romper com a cisgeneridade imposta. É nesse sentido que também o sexo é performativo, uma vez que os moldes de gênero que são a nós impostos não determinam apenas as nossas identificações subjetivas com uma ou outra construção de gênero, mas também determinam formas de expressão e manutenção dos corpos sexuados. Aqui, é importante ressaltar que este processo performativo ocorre também com as pessoas cisgêneras, com a diferença de que estas encenam a manutenção do sexo e gênero que lhes foram impostos ao nascimento, enquanto as pessoas trans encenam a desconstrução destes.

Toda esta concepção resulta do pressuposto assumido por Butler (1988, 2003) de que o discurso preexiste o corpo, no sentido de que a matriz de gênero que molda o indivíduo existe antes mesmo de seu nascimento e esse corpo é constantemente modificado, construído e reconstruído, seja para modificar ou para reafirmar a matriz social de gênero. Por seu caráter construído, o corpo também não se constitui, portanto, como um dado fixo da natureza. Essa ideia leva Butler (2003) a argumentar que o sexo e o gênero podem ser performativamente reinscritos, inclusive de modo subversivo, de modo a voltar as normas sociais (o que a autora chama de “lei” social) contra si mesmas, visando fins políticos e radicais (Salih, 2002).

Entretanto, como já discutido anteriormente, nem mesmo tais atos subversivos são plenamente passíveis de livre-escolha por parte dos sujeitos, e sobre isto Salih (2002, p.89) afirma que “o gênero não é apenas um processo, mas um tipo particular de processo [sociocultural, que envolve] ‘um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório altamente rígido’” (Salih, 2002, p.89). Sendo assim, é impossível falar de gênero ou identidade de gênero sem falar na expressão de gênero, que é o meio pelo qual se evidencia a incorporação do gênero e a execução dos seus atos que o constituem. E considerando a afirmação de Salih (2002), é plausível considerar que são extremamente restritas as possibilidades de escolha livre desses atos ou expressões, uma vez que as normas sociais

estabelecem opções limitadas de estilos de gênero aos indivíduos. Isto será melhor tratado na seção a seguir.

3.2. Expressão de Gênero

Segundo Salih (2002), a teoria da performatividade busca romper com o dualismo cartesiano entre corpo e alma ao afirmar que a lei (no caso, as normas sobre gênero) não é internalizada, mas incorporada – ideia que reflete a releitura butleriana da Psicanálise. Assim, são produzidos corpos que significam a lei sobre e através de si mesmos. Nesse sentido, Butler (2003, p. 25) afirma que “não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero; a identidade é performativamente constituída pelas próprias ‘expressões’ que supostamente são seus resultados”.

Um conceito fundamental para entender a expressão de gênero é o de inteligibilidade de gênero. Butler (2003) considera que a linguagem e o discurso constroem a matriz de gênero que é imposta aos sujeitos, e o efeito disso é a produção de sujeitos culturalmente inteligíveis, isto é, que se identificam com a construção de gênero que lhes é imposta e que a incorporam através dos atos e expressões de gênero que, efetivamente, constituem a chamada identidade de gênero. Segundo esta perspectiva, a maior parte dos sujeitos está engajada em justamente produzir essa inteligibilidade de gênero, em se constituírem como corpos culturalmente inteligíveis. Aos corpos não-inteligíveis, resta a marginalização (Salih, 2002; Duque, 2013; Gros, 2015). No caso específico da comunidade trans, a busca por inteligibilidade de gênero dá origem ao fenômeno da passabilidade.

A passabilidade, no contexto da comunidade trans, consiste em um conjunto de atos por meio dos quais indivíduos trans visam adquirir ou simular certas características físicas, estéticas e comportamentais que ocorrem com frequência na população cisgênera. Ao adquirir

tais características, um indivíduo trans consegue “passar por” uma pessoa cis (Duque, 2013). Uma das funções primordiais da passabilidade, de acordo com Duque (2013) é proteger a pessoa trans da violência e marginalização, uma vez que quanto mais um indivíduo se parece com um cisgênero, mais facilmente terá acesso aos recursos e privilégios dispensados às pessoas cis, bem como muito provavelmente contornará com mais facilidade algumas situações de marginalização e discriminação.

A busca por passabilidade evidencia o peso da inteligibilidade de gênero sobre os processos identitários, pois segundo Duque (2013), o que frequentemente interessa à/ao transgênera/o que busca ser passável é nada mais nada menos do que performar essa inteligibilidade. Ser passável, como os dados de Duque (2013) sugerem, muitas vezes tem o significado de se constituir como um corpo culturalmente inteligível. Sobre isso, Bento (2006) afirma que

O ato de pôr uma roupa, escolher uma cor, acessórios, o corte de cabelo, a forma de andar, enfim, a estética e a estilística corporal, são atos que fazem o gênero. Que visibilizam e estabilizam os corpos na ordem dicotomizada dos gêneros. Também os/as homens/mulheres biológicos/as [sic] se fazem na repetição de atos que se supõe que sejam os mais naturais. A partir de uma citacionalidade de uma suposta origem, transexuais e não transexuais igualam-se (Bento, 2006, p.228).

A passagem de Bento (2006) permite afirmar que a passabilidade pode ser entendida como um processo que inclui (e depende de) um conjunto de atos caracterizados socialmente como masculinos ou femininos. Assim, fica evidente o que Butler (1988, 2003) afirma em sua teoria do gênero performativo: os atos repetidos por indivíduos para que se tornem passáveis são cristalizados até o ponto de criar, perante os outros, uma impressão de fixidez masculina

ou feminina que garante às/aos passáveis a inteligibilidade de gênero – e nega a mesma inteligibilidade ao não passáveis, relegando-os/as à marginalidade.

Entretanto, a passabilidade também é contextual, e os dados de Duque (2013) sugerem que aparece com mais frequência em contextos não só de desejabilidade social, mas também em contextos em que a dissimulação – passar por uma pessoa cis – é a norma de sobrevivência e não apenas uma “mera” busca por desejabilidade e aprovação social. O contrário também é verdade: a passabilidade pode se tornar indesejada em contextos onde a norma é a transparência, como evidenciado por alguns casos analisados por Duque (2013) em que a tentativa de passar por cisgênero trouxe consequências adversas para alguns indivíduos trans. Este último processo é bastante frequente dentro da comunidade trans, onde a passabilidade adquire contornos ambíguos: ao mesmo tempo em que é desejada, é também rechaçada. As/os não-passáveis são simultaneamente motivo de rechaço e de admiração por subverterem a matriz de gênero, e os passáveis, socialmente desejáveis, por vezes podem ser rechaçados dentro da comunidade trans por se conformarem à matriz de gênero vigente.

Os casos em que uma pessoa trans busca não ser passável como um ato político de subversão da matriz binária de gênero, são casos que vão justamente na direção oposta do que normalmente ocorre – a busca por ser passável para se adequar a essa matriz. Mas Duque (2013) afirma que mesmo nesses casos é evidente a função básica de proteção à violência presente na passabilidade. Se, por um lado, performar a passabilidade ajuda a evitar a violência transfóbica, por outro, rechaçar a passabilidade pode ajudar a evitar violências simbólicas perpetradas dentro da comunidade trans, tais como exclusões, críticas ou rechaço pelos pares trans que porventura vejam a passabilidade – e as/os passáveis – como instrumento de manutenção da matriz binária de gênero. Estas duas possibilidades não são rígidas ou binárias e frequentemente os transgêneros transitam entre elas a depender de um contexto de interação. Os menos passáveis, no caso, teriam menos possibilidades de acessar o primeiro contexto (o

da deseabilidade social). A questão central na passabilidade parece ser a busca por reconhecimento através de identificação e diferenciação cotidiana (Bento, 2006; Duque, 2013).

4. Psicologia Cultural

A Psicologia Semiótico-Cultural parte do questionamento sobre como a cultura está presente no pensar, sentir e agir do ser humano (Valsiner, 2012). Esta abordagem se interessa pelas funções mentais superiores, assumindo-as como fenômenos complexos que pressupõem construção de significado e atribuição de sentido. A perspectiva semiótico-cultural entende o ser humano como agente ativo do seu próprio desenvolvimento e busca compreender como os sujeitos constroem significados e atribuem sentidos em seu contexto de vida (Valsiner, 2014).

Valsiner (2012, 2014) compreende a cultura como uma semiosfera, isto é: um conjunto de signos compartilhados entre as pessoas. A cultura funciona, dessa maneira, como um sistema semiótico de regulação, o que significa dizer que atua na construção e organização das mentes das pessoas a partir de ciclos de internalização e externalização que são a base da construção da subjetividade.

É possível falar em dois aspectos da cultura. Por um lado, há a cultura coletiva, que consiste de um conjunto de significados construídos intersubjetivamente e compartilhados entre pessoas que formam um grupo que sustenta uma determinada cultura (isto é, um determinado conjunto de significados coletivos). Já a cultura pessoal é a versão individual que cada sujeito faz da cultura coletiva. É construída a partir da internalização ativa de signos presentes na semiosfera onde está inserido o sujeito, que faz sua própria síntese da cultura coletiva e dela se apropria para construir sua subjetividade (Valsiner, 2014).

A cultura pessoal é interdependente da cultura coletiva, mas não é determinada por esta. A Psicologia Semiótico-Cultural assume a perspectiva de separação inclusiva entre sujeito e

contexto, o que significa dizer que ambos são diferentes, mas se constituem mutuamente, de modo interdependente (Valsiner, 2014). Tal compreensão deriva do modelo bidirecional de transferência cultural que a Psicologia Semiótico-Cultural assume. Este modelo pressupõe que os elementos culturais são transferidos para o plano psicológico individual de maneira ativa: o sujeito seleciona o que irá internalizar para compor sua cultura pessoal, e nessa internalização, transforma para si estes elementos culturais, modificando também a cultura coletiva quando externaliza aquilo que modificou no processo de internalização ativa (Valsiner, 2012). Logo, para esta abordagem, os sujeitos são agentes do próprio desenvolvimento, e nesse processo são constituídos pela cultura, mas também a constituem.

Um dos principais pressupostos assumidos por Valsiner (2017) é o de que os fenômenos psicológicos ocorrem em um tempo irreversível. A maior implicação desse pressuposto reside na ênfase que a Psicologia Semiótico-Cultural dá em estudar processos e não produtos. Segundo este pressuposto, ao abordar um fenômeno em apenas um recorte temporal (ex.: uma única entrevista ou questionário), as demais dimensões são excluídas, o processo de desenvolvimento do fenômeno não é apreendido e, conseqüentemente, não é adequadamente compreendido (Valsiner, 2017).

Falar em tempo irreversível equivale a afirmar que os fenômenos não são acabados, e a pesquisa psicológica deve contemplar todo o processo de desenvolvimento do fenômeno. Sendo assim, a Psicologia Semiótico-Cultural se interessa pelos processos de vir a ser, de tornar-se algo, mais do que descrever comportamentos e características individuais (Valsiner, 2017).

Estes processos desenvolvimentais que interessam à Psicologia Semiótico-Cultural são compreendidos a partir do conceito de mediação semiótica: o desenvolvimento humano se dá em uma semiosfera que dispõe signos que orientam a construção das subjetividades, transformando o campo psicológico individual, mas também sendo transformados pelo

processo de internalização individual e ativa destes signos. A principal função dos signos no desenvolvimento humano é de orientar ou balizar o desenvolvimento (Valsiner, 2012).

Uma característica marcante dos signos, segundo Valsiner (2012), é que estes frequentemente são complexos e ambíguos. De um ponto de vista semiótico-cultural, a ambiguidade dos signos é essencial para o desenvolvimento, uma vez que esta ambiguidade gera tensão, que por sua vez promove a construção de novos significados para lidar com as ambiguidades que se apresentam na vida. E a constante construção de novos significados e novas atribuições de sentido é o que, essencialmente, constitui o desenvolvimento humano (Valsiner, 2012).

O maior exemplo de mediação semiótica que promove desenvolvimento são as sugestões e orientações sociais, das quais a cultura é rica: desde cedo os sujeitos são orientados a traçar certos caminhos de desenvolvimento em detrimento de outros. Tais sugestões podem ou não ser seguidas, uma vez que o sujeito as internaliza ativamente e com elas negocia uma síntese pessoal (Valsiner, 2012).

Grande parte destas sugestões sociais atuam sobre a formação dos *selves* dos indivíduos ao longo de suas trajetórias desenvolvimentais. A construção do *self* é, assim, também compreendida como um processo semiótico de internalização e externalização de signos, com forte influência das relações intersubjetivas, o que implica dizer que grande parte do que um indivíduo constrói sobre si mesmo deriva da relação com os outros significativos (Valsiner, 2005, 2012).

O que se pode concluir até aqui é que a construção do *self* é um processo intrinsecamente ligado aos processos de socialização. Duas grandes agências de socialização são a família e a escola, que por terem papel fundamental sobre o desenvolvimento dos indivíduos, influenciam fortemente na construção dos *selves* (Marsico & Iannaccone, 2012). Dessa ideia emerge o conceito de *self* educacional, que será abordado adiante.

4.1. Self Educacional

O conceito de *self* educacional (SE) foi proposto por Marsico e Iannaccone (2012), na tentativa de compreender o desenvolvimento do *self* em contextos educacionais. Este conceito é resultado de uma crítica semiótico-cultural à Psicologia Educacional contemporânea, a qual, segundo Marsico e Tateo (2018), tem assumido uma visão individualista sobre os processos educacionais, ideias instrumentalistas de ensino e aprendizagem e uma concepção maturacionista do desenvolvimento humano, entendendo desenvolvimento como redução de incertezas e ambiguidades, e educação como aquisição de habilidades transferíveis de uma pessoa (o/a professor/a) para outra (a/o aluna/o).

Em lugar destas concepções, Marsico e Tateo (2018) propõem que o desenvolvimento humano será melhor compreendido se for concebido como um processo que se alimenta da tensão, e não que a elimina, uma vez que o desenvolvimento humano se dá sob tensões e ambiguidades, que promovem a construção de novos significados que emergem na tentativa de dar conta dessas tensões (Valsiner, 2012). Os autores também assumem que a Psicologia do Desenvolvimento e Educacional devem se ocupar das funções psicológicas emergentes, estudando e atuando sobre as zonas de fronteira entre as funções ainda não dominadas pelo indivíduo e as que são ou podem vir a ser dominadas, o que é uma influência direta da perspectiva da Psicologia Semiótico-Cultural.

O *self* educacional pode ser definido como “uma parte específica do *self*, que emerge a partir das experiências significativas de um indivíduo em contextos educacionais” (Marsico, & Tateo, 2018, p. 5 – tradução minha). É importante compreender que os autores não estão trazendo, com isto, uma ideia de fragmentação do sujeito em vários *selves*. O *self* educacional não deve ser compreendido como um outro *self*, mas sim como uma dimensão específica do *self*, que emerge a partir das relações intersubjetivas em contextos educacionais e entra em cena

sempre que um indivíduo precisa lidar com demandas educacionais, mesmo quando já descontinuou seu papel de estudante (Marsico, & Iannaccone, 2012). Trata-se de um construto teórico utilizado para compreender o papel dos contextos educacionais nas dinâmicas identitárias de estudantes.

Segundo Marsico e Tateo (2018), o construto do *self* educacional está diretamente ligado à perspectiva de *self* como processo semiótico, entendendo que os discursos produzidos sobre a/o estudante promovem sugestões e direções de desenvolvimento. Tais discursos são ativamente internalizados pela/o estudante, tornando-se ferramentas para regulação do *self*, contribuindo assim para as definições identitárias ao longo da vida (Marsico, & Tateo, 2018).

Família e escola são reconhecidamente as duas principais agências de socialização, e sendo assim, desempenham papel fundamental na construção dos *selves* dos indivíduos. Segundo Marsico e Tateo (2018), o campo de estudos de *self* educacional se propõe a investigar os efeitos dos encontros entre família e escola sobre as identidades dos estudantes. Em tais encontros, emergem percepções, significados e avaliações construídos coletivamente e compartilhados entre pais/cuidadores e educadores sobre as/os estudantes. Isto proporciona às/aos estudantes uma série de valores, normas, modelos de comportamento, repertórios simbólicos, experiências emocionais e conhecimentos que irão participar das suas construções identitárias (Marsico, & Tateo, 2018).

Ademais, os encontros família-escola produzem avaliações e discursos sobre as/os estudantes, que também contribuem para suas construções de *self* através do amplo repertório de definições de si que resulta destas avaliações e é proporcionado às/aos estudantes. Em estudos no campo, tem se observado que estas avaliações são inicialmente sobre o desempenho das/os estudantes, mas logo ganham contornos de avaliações sobre a pessoa da/o estudante (Marsico, & Iannaccone, 2012; Marsico, & Tateo, 2018).

Os discursos produzidos pelos adultos e pelos pares sobre a/o estudante constituem vozes que são ativamente internalizadas pelas/os estudantes, tornando-se um capital de recursos simbólicos que o indivíduo utiliza para regular e definir seu *self*. Estas vozes proporcionam definições de si mesma/o que a/o estudante internaliza, negocia e a elas atribui seu próprio sentido, construindo assim sua noção de *self* (Marsico, & Tateo, 2018). É uma vez que a escola é uma das principais agências de socialização, as experiências de um indivíduo nela terão uma contribuição significativa sobre a construção do seu *self* (Marsico, & Iannaccone, 2012; Marsico, & Tateo, 2018). Isto leva a pensar nas repercussões que as experiências de violência e hostilidade vivenciadas por estudantes trans podem ter sobre seus *selves* educacionais.

Branco e Roncancio-Moreno (2018) também apontam para a reprodução de preconceitos sociais e discriminações na educação brasileira em geral. As autoras afirmam que os contextos educacionais proporcionam sugestões e direcionamentos para que os indivíduos construam suas trajetórias e suas subjetividades. Os sujeitos escolarizados são, assim, instados a seguirem tais direcionamentos, que muitas vezes não se referem apenas ao desempenho do indivíduo, mas também a certas atitudes e comportamentos socialmente esperados, os quais a escola se encarrega de impor aos indivíduos, e não apenas de dotá-los de conhecimentos e habilidades técnico-científicos.

No âmbito sociocultural, expectativas são diferentes para meninos e meninas. Entretanto, um/a transgênero desenvolve sua identidade de um modo que desconstrói as expectativas que lhe são atribuídas. Não obstante, tais expectativas seguem presentes continuamente nos contextos em que a/o indivíduo/a/o trans está inserida/o, inclusive a escola. Nas palavras de Branco e Roncancio-Moreno (2018, p. 39):

Como resultado, atividades cotidianas, rotinas, e outras práticas compartilhadas na escola, em casa e outras esferas de socialização, estão impregnadas dos significados que circulam na comunidade e que as crianças ajudam a coconstruir junto com os valores dos outros sociais e orientações de metas típicas de sua cultura. (Tradução livre)

Diante disso, é possível concluir que a escola potencialmente – caso reproduza as normas de gênero vigentes – produz tensão entre o *self* de alunas/os trans e as expectativas sociais construídas sobre seus corpos. Tal tensão pode aparecer em diversos momentos e assumir diferentes formas, especialmente quando um/a aluno/a demonstra interesse por atividades do gênero oposto. Assim, me questiono como tal tensão repercute sobre a construção dos SEs de pessoas trans ao longo da vida, especialmente considerando experiências tão negativamente marcantes ao longo da vida escolar. Quais tensões enfrentam estudantes trans, quais significados constroem disso, e quais posições assumem para lidar com estas tensões, são questões importantes a serem respondidas.

Um dos aspectos mais característicos da construção do SE é a dinâmica das diferentes vozes que o constituem: professores, pais e colegas, principalmente. Alguns autores abordam o papel da voz dos professores no desenvolvimento do SE e afirmam que, além de ensinarem conteúdos técnico-científicos, os professores também atuam no sentido de proporcionar meios para que os estudantes entendam a si mesmos e seus estados psicológicos, contribuindo assim para a formação dos *selves* (e.g., Branco, Freire, & Roncancio-Moreno, 2018; de Jesus, & Ristum, 2018). Entretanto, uma problematização importante parece não ser feita por estes autores: como os professores reagem e que direcionamentos colocam para alunas/os que se expressam conforme o gênero oposto ao que lhes foi atribuído no nascimento e/ou que demonstram interesse, no contexto escolar, por atividades tipicamente do gênero oposto. Nesta pesquisa pressupomos, tomando como referência a literatura sobre o tema, que é frequente um

movimento de atuar para coibir qualquer identificação ou expressão transgênera entre as crianças na escola. De Jesus e Ristum (2018) afirmam ainda que:

Se estudantes percebem que seus professores/as lhes proporcionam um contato próximo, aceitação e validação da sua autoestima, tendem a se perceberem como academicamente capazes, a desenvolverem um forte senso de pertencimento à escola e a se motivarem a aprender (de Jesus, & Ristum, 2018, p. 144 – tradução livre).

Entretanto, contrastando a afirmação dos autores com a literatura revisada, verifica-se que ocorre exatamente o processo oposto com estudantes trans, que frequentemente relatam experiências com professores que não perpassam pelo contato próximo, aceitação ou validação da autoestima. Diante disso, o que muitas vezes pode resultar para esses estudantes é o contrário do que de Jesus e Ristum (2018) descrevem: estudantes trans podem se ver como academicamente incapazes, sentirem-se estranhos e não-pertencentes à escola e desmotivados a aprender. Estes autores afirmam também que “docentes devem ter o cuidado de não impor uma identidade restrita, na qual todas/os devem se encaixar, e deveriam adotar uma orientação mais sensível, aberta às diversas identidades das/os estudantes” (de Jesus, & Ristum, 2018, p. 144 – tradução livre). Entretanto, o que muitas vezes acontece é que os professores acabam por impor a identidade cis/heteronormativa.

Assim, não é surpreendente que pessoas trans abandonem a escola, uma vez que além dos colegas, sofrem também discriminação de professores. Como irão construir uma imagem de si mesmas/os como acadêmicos ou profissionais bem-sucedidos, se o modelo que têm de acadêmico/profissional é inadequado? Entretanto, resta explicar que dinâmicas estariam envolvidas nos casos de pessoas trans que superam isso e se tornam universitárias/os. A implicação de conhecer essas dinâmicas é poder entender quais fatores são protetivos ou

catalizadores da permanência, e também pensar meios de potencializar tais fatores através de programas de intervenção coletivos e individuais em contextos educacionais.

Já as vozes dos pais são abordadas por Gomes e Dazzani (2018), cujo estudo de caso analisado era de um aluno cujo SE fora construído com forte preponderância da voz da mãe e era definido sobretudo como “Eu-estudante-dedicado”, ao mudar de escola sofre maior influência das vozes dos pares, passando da imagem de estudante dedicado para a de “Eu-estudante-problemático”. Tal definição foi produzida mediante suas frequentes brincadeiras e interrupções nas aulas. Os autores afirmam que tal reconfiguração ocorreu em virtude do novo contexto escolar, onde garotos brincalhões eram populares e o participante do estudo temia represálias caso sustentasse a imagem de “quieto” e “diligente” outrora construída.

De certa maneira, os dados de Gomes e Dazzani (2018) ajudam a compreender processos que também ocorrem com pessoas que não se encaixam na cis/heteronormatividade. Afinal, um garoto “afeminado” ou uma garota “masculinizada” também estão sujeitos a rejeições e violências diversas, e certamente isto pode promover reconfigurações nas dinâmicas dos seus *selves* educacionais, tal como demonstrado por Gomes e Dazzani (2018), e de modo ainda mais intenso por envolver a tentativa de evitar ou diminuir discriminações. A partir daqui, pensamos uma hipótese plausível: é provável que estudantes trans, diante dessas experiências, acabem por atrelar seus *selves* ao desempenho acadêmico, de modo que falhas acadêmicas ocasionais podem levá-los a se sentirem fracassados enquanto pessoas. Por outro lado, é possível também pensar em construções alternativas, tais como, por exemplo, “Eu-persistente” ou “Eu-orgulhoso”, dentre outras noções de *self* desse tipo que possam auxiliar estudantes trans a confrontarem o preconceito na escola sem necessariamente utilizarem um desempenho acadêmico excelente como “escudo” contra isto.

O processo de reconfiguração do SE é também abordado por Ressurreição e Sampaio (2018), que abordam a transição para o ensino superior como um momento por excelência de

reconfiguração do SE. As autoras abordam questões étnicas a partir do caso de um estudante universitário indígena, que construiu uma noção de “Eu-militante”, caracterizada por atitudes de afastamento da educação superior em prol da valorização da militância política em defesa de seu povo. Entretanto, após o contato com indígenas militantes com ensino superior, o participante passa por um processo de ressignificação e entra para o ensino superior, o que reconfigura seu SE, passando a construir noções de *self* tais como “Eu-responsável” e “Eu-socialmente distinto”. Observa-se assim uma dinâmica de SE caracterizada pelo entrelaçamento entre escolaridade, responsabilidade e distinção/prestígio social. Observa-se também que os termos “responsável” e “distinto” passaram a ser usados pelo sujeito para falar de si como pessoa, para além do seu desempenho acadêmico.

Algo que se sobressai no estudo de Ressurreição e Sampaio (2018) é a experiência do participante de não se sentir pertencente à comunidade universitária, na qual sente falta de espaço para a cultura de seu povo. É plausível pensar no desenvolvimento de uma noção de “Eu-estrangeiro” na experiência do participante, o que é uma evidência do que há muito se discute sobre as repercussões que a falta de representatividade na educação tem sobre a experiência psicológica de indivíduos marginalizados, sobretudo em termos de *self*. Ressurreição e Sampaio (2018) abordam isto a partir de uma perspectiva étnica, mas o mesmo raciocínio se aplicaria à identidade de gênero, uma vez que o que há em comum entre minorias étnicas, sexuais e de gênero é a experiência de marginalização e invisibilidade que favorece que tais pessoas se vejam como estrangeiras no espaço universitário, o que pode produzir atitudes de afastamento da educação e prejudicar tanto a permanência na Universidade quanto o desenvolvimento destes indivíduos em geral.

Ademais, o estudo de Ressurreição e Sampaio (2018) corrobora com o pressuposto, deduzido a partir dos dados de de Jesus e Ristum (2018) de que a ausência (ou baixa frequência) de vínculos de qualidade com os professores pode produzir um sentimento de não-

pertencimento à escola, o que é exatamente o que se verifica no estudo de Ressurreição e Sampaio (2018), ressalvada a diferença de contexto (universitário, no caso das últimas autoras citadas; educação básica, no caso dos primeiros).

Ainda sobre o papel da relação professor-aluno nas dinâmicas de construção dos *selves* educacionais, Branco, Freire e Roncancio-Moreno (2018) afirmam que “os processos de canalização cultural ocorrem constantemente ao longo das interações da pessoa em desenvolvimento com mensagens ou sugestões sociais redundantes, especialmente aquelas advindas de outros sociais relevantes dentro dos contextos da família e das escolas” (p. 107 – tradução livre). Considerando a afirmação das autoras e a literatura revisada, o que ocorre com frequência nas escolas e famílias é a canalização cultural direcionada à normatividade de gênero, através de mensagens e sugestões sociais que orientam os sujeitos ao binarismo de gênero e à cisgeneridade.

Branco, Freire e Roncancio-Moreno (2018) também ressaltam a importância de vínculos de qualidade entre professoras/es e alunas/os, afirmando que quando um/a professor/a aprecia um determinado aluno, verifica-se uma tendência de criar expectativas e fazer avaliações positivas deste, proporcionando feedbacks também positivos que influenciarão o desempenho, a autoestima, autoeficácia e, acrescento, a própria noção de *self* da/o aluna/o. Entretanto, a literatura descreve experiências de violência, exclusão e rejeição contra alunas/os trans, inclusive por parte de professores/as.

Se a visão positiva de professores sobre seus alunos é fator de influência sobre a construção dos *selves* educacionais, é importante questionar como se desenvolve um/a aluno/a trans que, ao invés de admirada/o e apreciada/o, é rejeitada/o por sua expressão de gênero. O questionamento no sentido contrário também é válido: como se desenvolve o *self* educacional de um/a estudante trans que, a despeito de sua identidade ou expressão de gênero, é apoiada/o e admirada/o por professores ou um/a professor/a em específico? E que desdobramentos cada

Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas

uma dessas possibilidades pode ter para além dos anos de educação básica, quando o indivíduo entra para a educação superior e/ou quando começa a trabalhar? São questões importantes para o campo de estudos sobre o *self* educacional.

Além das vozes de professores, gestores, pais e colegas, é necessário também considerar a voz institucional. Muito embora não seja necessariamente uma “voz humana”, também contribui tanto quanto as outras para a emergência dos *selves* nos contextos educacionais. As instituições educacionais possuem pressupostos e são, necessariamente, carregadas de uma concepção de educação – as diferentes concepções de educação, por sua vez, se baseiam em diferentes concepções de sujeito. Estas premissas que estão presentes tanto explícita quanto implicitamente nas instituições são veiculadas de diversas maneiras na escola: através de discursos explícitos em partes, mas também através das práticas educativas, da organização do cotidiano da escola, rituais e toda a esfera do não-dito, do não-ensinado. E todos estes elementos também participam das construções dos *selves* educacionais (Marsico, & Tateo, 2018).

Como se pode ver até aqui, uma característica central do SE reside em seu processo de construção. Como afirmam Marsico e Iannaccone (2012) e Marsico e Tateo (2018), o SE é construído a partir da internalização ativa e negociação de um estudante com as vozes dos pares e adultos que fazem definições sobre o *self* da/o estudante. A construção do SE por um indivíduo é, portanto, um processo que envolve um diálogo ativo entre o estudante e as diversas vozes que se lhes apresentam. Sendo um processo dialógico, discutiremos agora sobre a dialogicidade e como a teoria do *self* dialógico (Hermans, Kempen & Van Loon, 1992) pode nos ajudar a também compreender o fenômeno em questão.

4.2. Processos Dialógicos na Construção dos Selves

A Teoria do *Self* Dialógico (TSD) tenta se afastar de concepções clássicas nas quais o *self* é entendido como uma entidade ou processo interno ao indivíduo e a sociedade e cultura como estruturas externas. Rompendo com essa dicotomia, a TSD afirma que a sociedade é construída e modificada pelos indivíduos (*selves*), e também que os processos socioculturais estão na mente dos indivíduos, uma vez que o *self* funcionaria de modo análogo a uma sociedade: é um sistema aberto onde coexistem os diversos posicionamentos tomados pelo indivíduo. Estes posicionamentos são chamados de *I-positions* (posições do Eu), conceito central desta teoria. A premissa básica da TSD é a de que diversas posições do Eu podem ser ocupadas por um mesmo sujeito (Hermans, 2001).

As relações dialógicas que constroem a noção de *self* produzem diferentes vozes que, uma vez internalizadas e negociadas pelo sujeito, dão origem às diferentes posições do Eu que formam o *self* (Hermans, Kempen, & van Loon, 1992; Hermans, 2001; Meijers, & Hermans, 2017). Com base nessa ideia fundamental da TSD, Meijers e Hermans (2017) definem o *self* como “uma multiplicidade dinâmica de posições do Eu na sociedade da mente” (Meijers, & Hermans, 2017, p. 7 – tradução minha). Assim, esta teoria substitui a ideia de um *self* individual pela ideia de um *self* dialógico, onde múltiplas posições do Eu, derivadas de múltiplas vozes internalizadas, coexistem dentro do *self*, que se constitui como uma arena ou espaço onde estas múltiplas posições dialogam entre si, por vezes entrando em conflitos (Hermans, 2001).

As posições do Eu podem ser entendidas como posicionamentos do sujeito em relação ao outro e a si mesmo/a na relação com este outro. Tal posicionamento pode se dar de forma ativa (o sujeito se posiciona em relação ao outro) ou de forma passiva (o sujeito é posicionado por outro). Um exemplo claro de posicionamento passivo é a atribuição de gênero, processo no qual um indivíduo é colocado em uma posição de “menino” ou “menina” por outro(s) sujeito(s)

(Meijers, & Hermans, 2017). Sendo assim, a identificação com um gênero pode ser compreendida como uma das mais importantes *I-positions* que desde cedo adotamos: o “Eu” enquanto pessoa do gênero feminino ou masculino, ou algo entre os dois polos.

Sobre os processos de posicionamento passivo, é fundamental compreender que não necessariamente o sujeito posicionado de determinada forma irá de fato assumir tal posição. Conforme Meijers e Hermans (2017), por mais que alguns processos de posicionamento sejam passivos, os sujeitos não são passivos e sempre há a possibilidade de contraposicionamento. No caso de pessoas trans, é plausível afirmar que se contrapõem diante do posicionamento de gênero a elas imposto. Particularmente, questiono inclusive a nomeação dada pelos autores, uma vez que na prática não há posicionamento passivo: a aceitação da posição de gênero imposta ao nascimento é, também, uma postura ativa (o sujeito ativamente aceita seu gênero assignado). Talvez seja mais adequado falar em posicionamentos autocentrados e heterocentrados, ao invés de ativos e passivos.

Outro princípio básico da TSD é de que o processo de posicionamento não é estático ou fixo, mas fluido. Assumir o processo de posicionamento como fluido implica compreender que os sujeitos se movem entre diferentes posições ao longo do tempo e estão constantemente engajadas/os em reposicionamentos, contraposicionamentos e construção de novas posições do Eu ao longo do tempo. Outro aspecto dos posicionamentos do Eu que explicita sua fluidez é o fato de que, ao falar de si em um dado momento, o sujeito recorre a diversas posições do Eu simultaneamente (Hermans, 2001; Meijers, & Hermans, 2017). Dentro do sistema de *self*, há momentos em que emergem metaposições. Segundo Meijers e Hermans (2017), uma metaposição é uma posição do Eu que, em um momento específico, possui a capacidade de observar as outras posições em perspectiva, refletir sobre elas e organizar o sistema de *self*.

Meijers e Hermans (2017) afirmam que uma metaposição possui sete qualidades, a saber: (1) distanciamento do sistema de *self* durante o tempo em que atua como metaposição;

(2) visão abrangente sobre o *self*; (3) apreensão de conexões entre as demais posições do Eu que compõem o *self*; (4) perspectiva de longo prazo sobre o *self*; (5) avaliação e organização das posições do Eu; (6) consciência da possibilidade de acessar ou não determinadas posições do Eu naquele momento; (7) consciência da direção da mudança e da importância de posições específicas para o desenvolvimento futuro do *self*. São estas características das metaposições que segundo Meijers e Hermans (2017) proporcionam aos sujeitos o senso de coesão, continuidade e estabilidade do *self*. No caso da identidade de gênero, a posição de “Eu enquanto pessoa masculina” (ou feminina, ou ambas ou nenhuma) pode ser entendida como uma metaposição, uma vez que seria o tipo de posição do Eu mais generalizada que teria um poder de reflexão e estruturação sobre o sistema de *self* como um todo.

Como se pode constatar, a principal ideia da TSD é de que o sistema de *self* se constitui a partir da internalização ativa das vozes dos outros significativos sobre o sujeito, expressas através dos discursos presentes nas relações dialógicas em que os sujeitos se inserem ao longo da vida. Sendo umas das principais agências de socialização, a escola pode ser interpretada como um ambiente social rico em relações dialógicas que proporcionarão discursos sobre os estudantes que contribuirão para suas respectivas construções de *self*.

5. O Self Entre a Abjeção e a Resistência

Uma das afirmações centrais de Butler (1995, 2003) é a de que não há distinção entre sexo e gênero, como já discutido anteriormente. Sendo ambos construtos socioculturais, a ideia subjacente à afirmação butleriana pode ser resumida no pressuposto de que não é possível conceber um corpo alheio ao discurso generificado, uma vez que todos os corpos são generificados – mesmo antes de virem à existência material simbolizada no nascimento. E muito embora a materialidade do corpo não possa ser negada, a posição da teoria da

performatividade é de que tal materialidade só pode ser apreendida por nós através do discurso, que por sua vez é um discurso que generifica estas materialidades. Assim, a diferença sexual não pode ser entendida como exclusivamente uma mera diferença material ou objetiva entre os corpos que não seja também atravessada por práticas discursivas (Butler, 1995; Salih, 2002).

Nesse sentido, Butler (1995) analisa o sexo como uma prática normativa ou regulatória, no sentido de que as categorias sexuais demarcam, diferenciam e reservam lugares sociais distintos aos diferentes corpos controlados por esta norma. O que há, portanto, é uma tentativa de reiteração das normas sociais sobre os corpos. Nas palavras da autora:

O “sexo” é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural (Butler, 1995, p. 3).

Destas afirmações emerge a noção de abjeção, entendida por Butler (1995) como o lugar simbólico de repulsa e desprezo ao qual são relegados aqueles corpos cuja performatividade de gênero não se acomodam à matriz cis-heteronormativa. Daí vem a abjeção como forma de controle dos corpos através da marginalização daquilo que escapa à norma. Trata-se, sobretudo, de uma gestão política dos sujeitos, os quais são desde sua pré-existência já sexuados e generificados com vistas a possibilitar a manutenção de certas relações de poder que dependem da existência de um domínio de seres abjetos, domínio este socialmente construído com a função de afirmar, através de relações de opressão, o caráter de normalidade, bem como o poder político, que são investidos aos seres “normais” (entendidos, em termos de identidade de gênero, como sendo os cisgêneros) (Butler, 1995).

As formas de abjeção que atingem a população trans são diversas. Trata-se de pessoas que são violentadas das mais diversas formas, excluídas de espaços de privilégio e poder, marginalizadas e que carecem de acesso a bens e direitos básicos, como a própria vida. Segundo Mello (2012), os processos de abjeção se dão, inclusive, pela própria forma como a transgeneridade é patologizada institucionalmente. Nas palavras do autor:

Os/as brasileiros/as têm o “direito” de mudar o que quiserem no “seu” corpo, menos as genitálias. Não importa que, como no caso do “homem gato”, façam-se cirurgias que nos deixem “irreconhecíveis”, desde que a identidade de gênero que tem como suporte natural os órgãos genitais, não seja tocada. (Mello, 2012, p. 204)

A maneira como a transgeneridade é tratada pelas instituições é, *per si*, patologizante, especialmente considerando o fato de que se faz necessário um laudo médico e psicológico para garantir que a/o transgênera/o é “apto” para vivenciar a própria identidade e performar o próprio gênero. O atual quadro legislativo sobre a questão transgênera no Brasil ainda a pressupõe como uma desordem psíquica que deve ser devidamente diagnosticada, atestada e “corrigida” através da adequação sexual. E no que diz respeito especificamente à educação (foco deste trabalho), para além das violências escolares descritas na literatura (todas elas formas de abjeção dos corpos não-cis-héteros), há também que se considerar o fato não raro de que frequentemente o espaço universitário é reservado às pessoas trans, novamente, em condição de patologização, como “objetos de estudo” de pesquisas que colocam a transgeneridade como um fenômeno desviante, exótico ou peculiar a ser cuidadosamente estudado (Mello, 2012). O que se observa, assim, é a função social da abjeção como um meio de construção e afirmação das próprias identidades normativas que não se sustentam sem esta abjeção das outras identidades, conforme explicado por Salih (2002):

[...] as identidades sexuadas são assumidas através da violenta rejeição e exclusão (ou “forclusão”) das identidades que supostamente *não* pesam, isto é, que não contam no contexto de uma matriz heterossexual que tem interesse particular em manter sua própria estabilidade e coerência às custas de “outras” identidades (Salih, 2002, p. 107 – grifo da autora).

Ideia similar é apresentada por Hermans et al. (2016) quando afirmam que “diante de violências, as crianças aprendem a se proteger negando, se afastando, se desligando de seus sentimentos, dissimulando ou culpando a si próprias, com consequências de longo prazo como baixa autoestima, problemas em expressar sentimentos e saúde mental pobre” (p. 14 – tradução livre). Considerando a fluidez das identidades de gênero, o binarismo se mostra um sistema aprisionador conforme estes autores, o que dialoga com a ideia afirmada por Butler (2003) de que as identidades sexuais e de gênero normativas são respostas melancólicas de um indivíduo que, ao ser aprisionado na cela do gênero binário, renega uma parte da própria subjetividade. Entendemos, assim, o binarismo de gênero como uma barreira ao pleno desenvolvimento humano por restringir a fluidez própria do gênero.

Hermans et al. (2016) também afirmam que o desenvolvimento do *self* pode ser severamente afetado pelas restrições sociais de gênero: “restrições institucionais carregadas de poder podem impedir o processo de posicionamento e contraposicionamento e limitam a liberdade de navegar entre diferentes posições identitárias, com o risco de negação da identidade e silenciamento de vozes significativas no *self*” (p. 16). O que Hermans et al. (2016) chamam de restrições institucionais é similar ao que Butler (1995) chama de cis/heteronormatividade – a matriz social de gênero e sexualidade responsável por ditar quais corpos são importantes e quais são abjetos. Nesse sentido, é plausível falar que as normas de

gênero não produzem somente corpos abjetos, mas também um *self* abjeto, no sentido de que os sujeitos que se encontram fora da norma podem tender a construir significados sobre si mesmos de um modo que imprime sobre seus *selves* os mesmos signos que são utilizados socialmente para torná-los abjetos.

É importante também assinalar que a abjeção produz não apenas exclusão, mas também enseja resistência à mesma, uma vez que os sujeitos que são postos em condição de abjeção não são, de modo algum, passivos diante disto. Autores como Chaudhary e Shukla (2017), Marsico (2017) e Kaapor, Nagpal e Maggu (2017) defendem que a resistência é um processo fundamental à manutenção da vida psicológica humana, no sentido de que um certo nível de tensão e ambivalência são essenciais para que haja desenvolvimento. Quando os sujeitos oferecem resistência a certas pressões contextuais, novas funções emergem. Importante ressaltar que, do ponto de vista semiótico-cultural aqui trazido, resistência se refere a estratégias psicológicas individuais e cotidianas de reação a fatores contextuais e relacionais que agem sobre ou contra os indivíduos.

Segundo Chaudhary, Hviid, Marsico e Villadsen (2017), a resistência é um processo vital essencial, pois é através da resistência à influência externa que a vida pode ser mantida. Os autores afirmam que, mesmo a nível biológico, a resistência em níveis adequados é um processo essencial – ex.: o desenvolvimento de anticorpos após uma vacinação é um processo de resistência. Da mesma forma, a vida psicológica também é mantida íntegra através de processos de resistência do indivíduo à influência externa – nesse sentido, o conceito de resistência aqui trazido não se confunde com a ideia de resistência política, muito embora seja este outro processo importante, especialmente dentro das relações de gênero.

Um exemplo de resistência psicológica envolvendo comunidades trans é dado por Chaudhary e Shukla (2017), que analisam a experiência da comunidade *hijra*¹ na Índia. Tal grupo social enfrentou uma mudança cultural importante: antes da colonização britânica, ocupavam posições de prestígio social e sua condição transgênera não costumava ser objeto de moralização ou discriminação social. Com a colonização britânica do subcontinente indiano e a crescente influência de valores judaico-cristãos sobre a cultura indiana, a moralidade ocidental sobre transgeneridade acabou se disseminando e se verificou uma grande mudança social com relação à comunidade *hijra*, que passou de respeitada a marginalizada, e hoje enfrenta problemas sociais muito similares às comunidades transgêneras do Ocidente.

O que é interessante de se notar a respeito da inserção social das *hijras* na Índia é o fato de que é muito comum que formem clãs liderados por um guru, se constituindo em grupos fechados e com uma hierarquia rígida. Além disso, desenvolveram um estilo de comportamento próprio, uma performance característica do grupo que as torna visíveis e destacáveis por onde passam – isto por si só já configura um processo de resistência através da visibilidade social, e é importante observar que tal resistência atua sobre a coesão do grupo, que com isto acaba se percebendo e sendo percebido como uma unidade social distinta da população não-transgênera.

Outro fato importante descrito por Chaudhary e Shukla (2017) foi a importante mudança política alcançada pelo Estado indiano em 2009: naquele ano, a Suprema Corte indiana aprovou a inserção da opção “outro” no campo de gênero das cédulas de votação, consistindo em uma repercussão simbólica importante: com isto, a Índia enquanto Estado e sociedade reconhece a existência do terceiro gênero. Isto levou a uma importante mudança também na cultura do grupo *hijra*: antes, os gurus (líderes comunitários) desaconselhavam a participação política por considerarem que as opções de gênero masculino e feminino nas

¹ Trata-se de um dos vários grupos sociais indianos que estão no espectro da transgeneridade e se afirmam como um terceiro gênero, de modo muito similar à comunidade travesti no Brasil.

cédulas de votação não representavam a comunidade, orientando assim a não-participação em um sistema eleitoral que negava às hijras sua própria existência. Após 2009, a participação política tem sido cada vez mais estimulada pelos gurus, verificando-se assim uma grande mudança do significado da participação política no seio daquela comunidade. O que mais chama atenção nesse caso é a recusa, a inadmissão completa da comunidade hijra em participar de um sistema político que simbolicamente lhes negava a existência. Trata-se de um processo de resistência: não tomar parte em um sistema que não as reconhecia em sua identidade e singularidade.

Em termos semióticos, o caso das hijras demonstra a interdependência entre cultura coletiva e pessoal, pressuposto afirmado pela Psicologia Semiótico-Cultural (Valsiner, 2012), uma vez que as mudanças socioculturais (coletivas) ensejadas pela colonização britânica trouxeram mudanças significativas para as culturas pessoais de indivíduos transgêneros na Índia, com signos como “mendicância”, “prostituição”, “inferioridade”, “rejeição”, entre outros já presentes na semiosfera coletiva, agora estando mais próximos às culturas pessoais, facilitando processos de internalização individual destes signos que passaram em larga medida a serem reguladores dos *selves* de pessoas hijras. Também processos de ressignificação importantes ocorreram, a exemplo da mudança de significado da mendicância e da prostituição, que se antes eram alternativas de sobrevivência distantes e pouco cogitadas para pessoas que tinham prestígio social, passaram a ser alternativas cada vez mais viáveis de subsistência dado o quadro de exclusão.

Entretanto, não foi apenas a cultura coletiva que modificou as culturas pessoais. Como já dito até aqui, diversos processos de resistência também tiveram efeitos importantes sobre esta mesma cultura coletiva, levando pouco a pouco a transformações que culminaram com a decisão judicial de 2009. Isto é uma demonstração do que Valsiner (2012, 2014) afirma como sendo o princípio da co-construção entre sujeito e ambiente, evidenciando que os significados

não estão dados e nem são de domínio exclusivo quer da cultura (coletiva) quer dos sujeitos (culturas pessoais), mas antes disso, toda a semiosfera na qual as pessoas se desenvolvem é em essência co-construída.

A noção de resistência descrita aqui dialoga com uma importante ideia da teoria da performatividade de gênero: a de que o poder não é centralizado e hegemônico. Muito pelo contrário: é múltiplo, disperso e gerador de resistência, no sentido de que as normas (particularmente as de gênero), dentro de sua própria rigidez já produzem – paradoxalmente – as contrapartes que desestabilizam estas mesmas normas. Apesar de a lei objetivar a padronização e hierarquização dos indivíduos e o controle social, efetivamente ela produz a resistência que a desestabiliza (Butler, 2003; Salih, 2002).

Assim, uma noção que se pode observar tanto na Teoria da Performatividade quanto na Psicologia Semiótico-Cultural é a de que os processos socioculturais coletivos (“cultura coletiva” ou “lei”, conforme o referencial teórico adotado) e os individuais são interdependentes, no sentido de que se influenciam mutuamente. Modificações socioculturais ensejam modificações individuais que, por sua vez, oferecem resistências, as quais atuam tanto como formas de manutenção da coesão e da integridade psicológica e identitária individual como, também, como formas de desestabilização do poder e das normas que o sustentam – e essa desestabilização é, ela mesma, também um fator importante de manutenção da vida psicológica individual, como evidente no exemplo das hijras. Ademais, é plausível também considerar as identidades não-normativas (e especialmente as suas expressões) como sendo, *per si*, formas de resistência através apenas de sua simples existência que desestrutura as normas e pressupostos sobre gênero e sexualidade.

Um importante princípio da Psicologia Semiótico-Cultural que, de certa maneira, perpassa toda a discussão realizada aqui sobre abjeção e resistência, é o princípio da separação inclusiva entre sujeito e ambiente. Trata-se da noção segundo a qual sujeito e ambiente são

entidades distintas, mas se relacionam de modo interdependente, de modo que os sujeitos são constituídos pelo ambiente e também o constituem, em uma mutualidade inerente a esse tipo de relação (Valsiner, 2012). Desse princípio deriva o conceito de ciclos de internalização e externalização já mencionado anteriormente, tão caro à perspectiva semiótico-cultural e central para a compreensão do fenômeno sobre o qual esta pesquisa pretende se debruçar.

Considerando este pressuposto teórico, se faz necessário tecer alguns comentários e posicionamentos acerca das aproximações e distanciamentos entre as duas perspectivas teóricas que dialogam neste trabalho. De um modo geral, tanto Valsiner (2012, 2014) quanto Butler (1995, 2003) estão interessados em compreender o sujeito. Este é o objeto de estudo central de suas teorias, e é a convergência mais elementar e fundamental entre as duas perspectivas teóricas. Ambos recorrem a fatores tanto sociais quanto individuais/psicológicos para explicarem seus fenômenos de interesse. Valsiner (2012, 2014), eminentemente interessado em processos e fenômenos psicológicos, tem na sua perspectiva teórica a cultura coletiva como uma importante categoria de análise sem a qual é impossível entender o sujeito.

A noção de cultura coletiva constitui um campo de potencial diálogo entre as duas perspectivas teóricas. Analisando de um ponto de vista da teoria da performatividade, é possível dizer que a Psicologia Semiótico-Cultural tem, dentro de seu quadro teórico, espaço para considerar as estruturas de poder que criam os gêneros que moldam a vida dos indivíduos em sociedade e regulam as relações e a distribuição de poder entre eles e elas. Já de um ponto de vista semiótico-cultural, pode-se dizer que grande parte dos processos sociopolíticos que Butler (2003) analisa como constituidores das categorias discursivas do sexo e do gênero são, essencialmente, criações culturais coletivas.

Mas não são apenas fatores socioculturais que são utilizados por Valsiner (2012, 2014) e Butler (1995, 2003) para que compreendam seus fenômenos de interesse, uma vez que fatores individuais têm lugar em ambas as perspectivas. Valsiner (2014) se interessa por diversos

processos semióticos subjacentes às funções mentais superiores humanas. O próprio conceito de cultura pessoal é uma categoria analítica que descreve os processos de síntese pessoal das balizas socioculturais que é realizado por todo ser humano a serviço da produção de significado e atribuição de sentido à vida e ao mundo, processos estes eminentemente subjetivos. É uma teoria desenvolvimental e que enfatiza a singularidade dos indivíduos.

A teoria da performatividade de gênero, por seu turno, mesmo tendo uma forte ênfase nos aspectos sociais, culturais e políticos que subjazem as relações de poder sobre as quais esta teoria se debruça, não se furta a considerar e analisar fatores subjetivos, integrando-os às suas análises. Isto é evidente nos postulados butlerianos sobre a construção das identidades de gênero individuais, especialmente o conceito de incorporação e a perspectiva da melancolia de gênero, levando assim em conta o desenvolvimento individual/subjetivo. Ademais, é imprescindível à análise performativa dos gêneros a ideia de que, muito embora exista um molde de gênero ao qual (espera-se que) os sujeitos se conformam, este processo também depende que estes sujeitos internalizem os elementos que constituem seu respectivo molde de gênero – o que é, inclusive, o tipo de internalização esperada e imposta socialmente.

Muito embora ambas as perspectivas teóricas tentem estabelecer um diálogo entre fatores subjetivos e sociais para compreenderem seus fenômenos de interesse, é notória a diferença de ênfase que se verifica entre elas. Enquanto a Psicologia Semiótico-Cultural tem uma ênfase mais destacada nos processos subjetivos, a Teoria da Performatividade assume a primazia dos fatores sociais na constituição do sujeito, ao ponto em que mesmo as condições subjetivas aparecem, na teoria, sujeitas a limitações impostas em última instância pela sociedade. É uma diferença inter-teórica compreensível, especialmente quando se leva em conta a formação e áreas de interesse dos autores mencionados. Entretanto, embora compreensível, persiste como um ponto de divergência importante entre as teorias: trata-se de, por um lado, uma perspectiva (semiótico-cultural) que toma a agência do sujeito como

premissa, sujeito este considerado ativo em seu processo de desenvolvimento e dotado de alto grau de autonomia. Por outro lado, uma perspectiva (performatividade) que pressupõe um sujeito moldado por condições que o precedem.

Considero que não é passível de negação o fato de que as pessoas estão inseridas em um contexto sociocultural caracterizado pela hegemonia política de certos grupos sobre outros, e que esta hegemonia depende da desigualdade do poder para ser mantida, e assim são criadas categoriais sociais para dar conta de manter tais desequilíbrios e perpetuar certos projetos de poder, como bem aponta Butler (2003). Não desconsiderando este fato, assumo também a perspectiva semiótico-cultural de que as pessoas são ativas em seu próprio processo de desenvolvimento, e a própria existência de identidades não-normativas evidencia isto – trata-se de sujeitos que negociaram ativamente com os moldes que lhes foram impostos, internalizaram à sua maneira as construções sociais de gênero e também externalizam isto de modo particular, único e distinto das normas que tentam (em vão) enquadrar tais sujeitos. Mesmo as pessoas que se conformam aos gêneros que lhes são impostos, de um ponto de vista semiótico-cultural aceitaram assumir para si mesmas uma determinada categoria social, e fazem seus gêneros também às suas próprias maneiras.

Assumo o indivíduo como agente ativo em seu próprio processo de desenvolvimento, o que não significa de modo algum ignorar as condições socioculturais e os limites de gênero que precedem a existência dos indivíduos, o molde de gênero do qual Butler (2003) fala. Afinal, ignorar tais condições seria desconsiderar que o desenvolvimento humano, muito embora seja sim produzido por sujeitos ativos, não se dá em uma espécie de vácuo, mas é outrossim balizado por circunscritores socioculturais – particularmente fortes no caso das identidades de gênero, mas não a ponto de anular qualquer agentividade por parte dos sujeitos. Concordando com Butler (2003), podemos pensar que tais balizas limitam e restringem a gama de possibilidades de construções de gênero – afinal, não é possível pensar a construção de uma identidade sem

pensar em limites contextuais. Assim, da mesma forma que assumir um indivíduo ativo não significa ignorar as balizas socioculturais que se impõem ao desenvolvimento humano, também não significa assumir uma livre-criação de identidades de gênero que possam romper completamente com os limites de gênero impostos.

De modo sintético, afirmo que sim, é inegável a existência de moldes de gênero (também poderíamos nos referir a campos semióticos) que pré-existem aos sujeitos. Entretanto, há processo singulares, subjetivos, uma vez que os sujeitos se apropriam (internalizam) dessas categorias, dos elementos que as constituem e o modo como expressam (externalizam) isto se dá à sua própria maneira. É subjetivo, particular e único (embora limitado socialmente, como já mencionado) o modo como cada indivíduo irá construir sua identidade de gênero e, principalmente, como irá expressar seu gênero.

6. Método

A pesquisa proposta neste projeto se propõe a avançar o conhecimento sobre o desenvolvimento do *self* educacional de pessoas trans e a construir explicações teóricas a respeito deste fenômeno, tendo a comunidade acadêmico-científica como principal audiência, o que a caracteriza como uma pesquisa básica. A finalidade principal é caracterizar as dinâmicas de desenvolvimento do *self* de transgêneros em contextos educacionais, o que confere à pesquisa um caráter descritivo. Ademais, foram utilizadas técnicas de coleta e análise de dados não numéricas e com caráter mais interpretativo, o que a caracteriza como uma pesquisa qualitativa (Neuman, 2006).

Trata-se de um estudo de casos múltiplos conduzido a partir de uma abordagem narrativa. De acordo com Stake (2006), o estudo de casos múltiplos consiste na investigação de um fenômeno a partir de vários casos aos quais tal fenômeno de interesse é comum. Segundo

o autor, a atenção do/a pesquisador/a deve ser voltada mais ao modo como o fenômeno opera em diferentes situações e menos às particularidades de cada caso, buscando atingir uma síntese sobre o modo de funcionamento do fenômeno estudado.

Compreendemos que a experiência subjetiva humana é organizada narrativamente. Particularmente no tocante ao fenômeno sob estudo, entendemos que é a negociação e estruturação contínua das narrativas sobre a experiência pessoal que permite o desenvolvimento do *self* (Bruner, 1997; Breakwell, Hammond, Fife-Schaw, & Smith, 2010). Assumindo tais pressupostos, consideramos a abordagem narrativa como a mais adequada para conduzir este estudo de casos múltiplos. Tais narrativas foram obtidas verbalmente através de entrevistas, cujo tema foi um período de tempo específico: o escolar, além da experiência universitária atual.

6.1. Participantes

Participaram desta pesquisa três estudantes autodeclarados transgêneros e matriculados em cursos de graduação, sendo duas autodeclaradas mulheres trans e um autodeclarado homem trans. Estes participantes residem no município de Salvador – BA e estão regularmente matriculadas/o no ensino superior, uma em instituição pública e dois em instituições privadas.

A seleção das/os participantes ocorreu por meio da técnica *snowball*, ou “bola de neve”. Trata-se de uma técnica de amostragem não-probabilística na qual “lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como *sementes*, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa” (Vinuto, 2014, p. 203 – grifo da autora). Este método de amostragem é apontado como útil para estudar populações sobre as quais há pouca precisão sobre sua quantidade e/ou que são difíceis de serem acessadas por diversos motivos: poucos membros espalhados por uma grande área, estigmas e preconceitos etc. (Vinuto, 2014).

Seguindo o método bola de neve, as/os participantes foram localizadas/os e selecionadas/os a partir de uma informante-chave inserida na comunidade de pessoas trans, que os indicou ao pesquisador.

O uso desta técnica se justifica pelo fato de a população trans se encaixar em um dos critérios para utilização da técnica de acordo com Vinuto (2014): trata-se de uma população minoritária e socialmente estigmatizada e, justamente por isso, tende a ser difícil de ser acessada, e outras pessoas inseridas nessa comunidade podem facilitar este acesso. Além disso, pelo fato de pretendermos incluir estudantes de instituições tanto públicas quanto privadas, o método *snowball* se mostra útil em alcançar tal diversificação entre as/os participantes, pois no processo de indicações é provável que se alcancem estudantes de instituições privadas, evitando assim possíveis vieses relacionados à natureza das instituições das/os participantes.

6.2. Instrumentos e Técnicas

O principal instrumento de coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada composta por dez itens, que consta em anexo neste projeto. De modo a complementar a entrevista, foi utilizada também uma técnica conhecida como Cenários Dilemáticos, que consiste em apresentar casos fictícios de uma pessoa enfrentando um dilema ou conflito que seja verossimilhante em relação ao contexto da/o participante – no caso dessa pesquisa, foram construídos dilemas que pudessem ser potencialmente vividos por universitárias/os transgêneras/os, com base nas experiências relatadas na literatura e nos problemas sociais frequentes da população trans. Uma vez apresentados os dilemas, solicita-se à/ao entrevistada/o como os resolveria (o roteiro de aplicação consta em anexo). Tal técnica deriva dos estudos sobre desenvolvimento moral de Kohlberg (1976), que se interessa por compreender os

fenômenos ético-morais a partir de uma perspectiva cognitiva e utiliza dilemas em formato de estórias para analisar o desenvolvimento do juízo moral.

O uso de dilemas, cuja finalidade é estudar estes fenômenos morais, se mostra particularmente adequado também ao estudo também dos fenômenos semióticos que nos propomos a estudar: esperamos, através de dilemas, descrever e analisar as dinâmicas das hierarquias semióticas das/os participantes diante de situações em que um contexto educacional entra em conflito com suas identidades de gênero e seus valores, permitindo assim um acesso mais amplo aos processos de construção de significado pelas/os participantes.

6.3. Procedimentos

A entrevista semiestruturada foi realizada em duas sessões individuais com cada participante, em encontros remotos realizados através da plataforma Zoom Meetings. O primeiro encontro com cada participante foi agendado previamente, com aproximadamente uma semana de antecedência da data em que foram realizadas as primeiras entrevistas. Todo o contato com os participantes, desde o convite à marcação da primeira entrevista, se deu através do aplicativo de mensagens WhatsApp. A segunda sessão de entrevista foi agendada, com cada participante, ao final da realização da primeira sessão, sendo geralmente marcada para a semana seguinte.

Cada sessão de entrevista teve em média 40 minutos de duração e todas as sessões foram gravadas em áudio e vídeo a partir do próprio aplicativo Zoom Meetings. A técnica dos cenários dilemáticos foi aplicada em um terceiro encontro, também remoto e nas mesmas condições das sessões de entrevista. Após a coleta, foi realizado um procedimento de análise semiótica, fundamentado nas perspectivas semiótico-cultural (Valsiner, 2012, 2014) e do *self* dialógico (Meijers & Hermans, 2017). O procedimento foi desenvolvido a partir das seguintes etapas:

Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas

Passo 1 – Organização e preparo dos dados: esta etapa englobou as transcrições integrais de todo o conteúdo das entrevistas e dos cenários dilemáticos;

Passo 2 – Leitura dos dados: processo de leitura integral de todo o material transcrito. Esta etapa, na prática, se sobrepôs e ocorreu simultaneamente à etapa 3, descrita abaixo;

Passo 3 – Codificação: fundamentada em Gibbs (2009), esta etapa consistiu em destacar, no material transcrito referente às entrevistas, alguns trechos que exemplifiquem uma certa ideia e atribuir a tais trechos um código arbitrário. No caso, foram destacados dois tipos de trechos: (1) aqueles em que os participantes falavam de si mesmos, das suas próprias percepções e significações de si (trechos destacados em cor verde e marcados como “Código 1”); (2) aqueles em que os participantes descreviam pessoas e eventos próprios dos contextos acadêmicos/escolares em que estão ou estiveram inseridos (trechos destacados em cor rosa e marcados como “Código 2”);

Passo 4 – Descrição de categorias temáticas: foram construídas algumas categorias a partir dos dois tipos de códigos criados anteriormente: os trechos categorizados como “Código 1” foram organizados em termos de construções ou posicionamentos de *self* assumidos pelos participantes, enquanto os trechos enquadrados como “Código 2” foram usados para formar categorias referentes às vozes que promoveram a construção destes mesmos posicionamentos de *self* identificados a partir dos trechos categorizados como “Código 1”;

Passo 5 – Representação narrativa (e também gráfica) das categorias anteriormente mencionadas, em que foram atribuídos a cada categoria construída alguns trechos de entrevista que as exemplificam, bem como foram construídos mapas conceituais com fins analíticos e de representação das relações entre as diferentes categorias, que em última instância se referem às dinâmicas semióticas dos *selves* educacionais dos participantes;

Passo 6 – Interpretação dos dados, em que buscamos relacionar os dados à nossa perspectiva teórica, propondo interpretações a partir dos conceitos da Psicologia Semiótico-

Cultural que foram descritos no referencial teórico do trabalho. Também como parte dessa etapa interpretativa, foi realizado um cruzamento de dados entre as categorias temáticas construídas a partir das entrevistas e os dados coletados a partir dos cenários dilemáticos, em uma tentativa de identificar como aquelas categorias (especialmente aquelas referentes às posições de *self*) apareceram também nas respostas a esta técnica. A interpretação também passou por uma etapa de validação junto aos participantes, com os quais foi realizado um quarto encontro individual para discutir a análise proposta, de modo que pudessem informar se estava coerentes com suas experiências e se os contemplava.

6.4. Aspectos Éticos

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da UFBA, conforme o parecer nº. 4.065.449, e atendeu aos requisitos da Resolução CNS 466/2012 e 510/2016. Foi salvaguardado o sigilo das informações prestadas e o respeito à dignidade de cada participante. A coleta de dados foi iniciada somente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte de cada participante (o termo consta em anexo).

7. Resultados e Discussão

7.1. Caso 1: “A gente só é pensada enquanto a gente tá o tempo inteiro lutando”

O primeiro caso descrito e analisado é o da estudante Rebeca (nome fictício), que se define como uma mulher trans travesti, bissexual e se autodeclara branca. Rebeca é solteira e vive com os pais e um irmão mais novo em Salvador. É aluna de licenciatura em história de

uma universidade pública localizada no município de Salvador/BA, graduação esta que a participante está cursando desde o ano de 2017.

Ao falar sobre sua vida escolar durante a educação básica, Rebeca menciona um contexto em que tinha poucos amigos e não se sentia integrada, relatando uma experiência de solidão nesse sentido. Conforme a participante, esta descrição corresponde ao período de seu ensino fundamental, e segundo seu relato, na 5ª série (hoje 6º ano do ensino fundamental) começaram seus problemas de discriminação por colegas e ocorrência de bullying. Em suas palavras:

[...] eu já era super taxada assim de tipo: “ah, o viado”, “o estranho”, “isso ou aquilo”, sabe? Sofria de fato bullying, tinha até duas figuras bem marcantes na minha sala que faziam isso. Mas, eu sempre vivi muito uma superproteção, sabe? E não só superproteção, mas de coisas não eram muito faladas em casa, sabe? Tipo, eu não sabia xingamentos, eu não sabia essas coisas. Então, tipo, quando eu entrei na 5ª série foi meio que... as pessoas ficavam me chamando de viado, e eu não sabia o que “viado” significava, sabe? Viado, eu atribuía a uma coisa negativa, que eu tinha, que eu era e que eu precisava mudar porque... enfim, as pessoas não gostam, é algo aparentemente errado, e que... me fazia mal, sabe?

Ao falar sobre sua experiência de ter sido taxada como um garoto homossexual na escola, é interessante notar que Rebeca faz uma referência à sua família e ao ambiente superprotetor existente nela. De fato, conforme seu relato, Rebeca – por ter sido a primeira filha, sobrinha e neta, ao menos no lado materno da família – teve uma trajetória infantil marcada por manifestações de afeto e cuidado frequentes e intensas, incluindo certo grau de permissividade, fazendo com que hoje se descreva como uma criança que foi “mimada”, em suas próprias palavras. Esta experiência familiar explica também, em partes, a sua solidão colegial. Afinal, segundo Rebeca:

Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas

Quando eu me deparo com o ambiente colegial eu vejo que... a minha realidade familiar não vai bater em nada com isso, sabe? Que o fato de um ambiente superprotegido e de super amor, gratuito, se é que se pode falar assim, pra um ambiente que tipo... as pessoas não vão se importar comigo se eu não me fizer presente, sabe? E eu acho que isso... é fato até na própria sociedade, eu não, não atribuo uma carga negativa pra isso não. Mas, assim, eu não tinha outros amigos, eu não tinha outras crianças também antes de, de todo esse bullying porque de fato no início eu não sentia falta, eu não sentia necessidade. Porque podia simplesmente voltar pro meu ambiente familiar e viver aquele mundo mimado, aquele mundo querido que eu fazia o que eu quisesse.

Com relação ao reconhecimento de si enquanto uma pessoa não-cis-hétero, Rebeca menciona que, inicialmente, se reconhecia enquanto homem homossexual, o que é um processo frequentemente encontrado nas experiências de mulheres trans, em que se constrói inicialmente uma identidade masculina gay e, posteriormente, feminina trans (Devor, 2004; Levitt & Ippolito, 2014). Rebeca afirma que muito dessa identificação inicial como gay vinha do fato de que não se encaixava nos padrões de masculinidade típicos e esperados de homens cisgêneros e heterossexuais.

Esse “não-encaixe” na norma lhe trazia sofrimento, que foi por ela atribuído a uma pressão por masculinidade que vinha dela própria e do ambiente escolar, relatando pouca cobrança familiar por performar uma masculinidade padrão – descrevendo, inclusive, episódios em que a mãe lhe solicitava que ela compartilhasse com ela sua orientação sexual, caso Rebeca fosse gay, garantindo aceitação à filha. Isso rendia a Rebeca uma experiência de estresse e desgaste na relação com a mãe devido a esse tipo de pergunta que a incomodava: “isso me estressava, isso me irritava, porque eu sentia como se ela tivesse me vendo da forma que outras pessoas tivessem me vendo” (fala de Rebeca).

A despeito de tantos obstáculos para construir e assumir uma identidade não-normativa, foi no último ano do ensino médio que Rebeca conseguiu romper com as cobranças por

masculinidade e heterossexualidade, em grande parte devido a um relacionamento que teve naquele ano com um rapaz, relacionamento este percebido pelas pessoas como homoafetivo, dado o fato de que Rebeca ainda não havia transicionado na época. Em termos semióticos, é possível dizer que este relacionamento funcionou como um elemento catalisador tanto para a aceitação de uma identidade gay como, também, para a construção e aceitação de uma identidade trans posteriormente.

Pensando também a partir de Butler (1988), é possível afirmar que o que houve no caso de Rebeca foi uma quebra da heteronormatividade ao aceitar e assumir aquele relacionamento. Levando em conta os impactos sociais e subjetivos da quebra da heteronormatividade, é comum que as relações homossexuais tragam aos indivíduos questionamentos sobre si mesmos e suas identidades, questionamentos estes que decorrem dessa experiência de estar em uma condição que é colocada às margens da sociedade.

Sobre este último ponto, é importante ressaltar que a identidade transgênera, no caso de Rebeca, é temporalmente localizada após a construção inicial de uma identidade gay. Primeiro, Rebeca se percebeu como homem gay para somente depois se perceber como uma mulher trans. A afirmação de que o namoro do 3º ano do ensino médio catalisou ambos processos identitários se deve ao fato de que Rebeca começou a ter contato com questões referentes a identidade de gênero justamente dentro desse relacionamento, com seu namorado se questionando diversas vezes se não seria ele mesmo uma mulher trans – segundo Rebeca, ele descobriu que não e se entende até hoje como homem gay cis. Entretanto, com o tempo as questões que seu então namorado levantara sobre si mesmo, passaram a ser levantadas por Rebeca com relação a ela:

Ele [o namorado] passou por toda essa saga e ele acabou descobrindo que não, de fato ele era um homem gay cis. Só que aí com o tempo tipo... isso veio à tona, sabe? Tem um dia pra mim que foi uma crise muito... marcante, sabe? Foi o estopim. (Eu não diria que eu não pensava nisso antes, mas sempre foi

Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas

um pensamento bloqueado). Foi um dia que eu tava na casa de um amigo dele [...] e eventualmente eu comecei a ficar muito mal, muito mal mesmo [...] Eu olhava no meu espelho e tipo: eu não me reconhecia naquela imagem [...] Foi a partir desse dia que eu percebi: “não, ok. Isso claramente é questão dentro de mim, eu não posso mais ficar evitando, eu preciso pensar sobre”. E aí eu... voltei pra terapia [...] e eventualmente eu fui me aceitando tipo: “ok eu sou uma mulher trans [sorrindo], não tem pra onde correr”.

Rebeca também afirma que o seu relacionamento resultou em um aumento na frequência e intensidade das experiências de bullying na escola. A respeito da sua relação com os professores, colegas e pais (os principais agentes educacionais), de modo resumido, Rebeca pontua a ocorrência de piadas com conteúdo homofóbico, tanto por parte de seus pares, quanto por parte de seus professores. No que se refere aos pares, um elemento que agravou bastante a situação de Rebeca foi a ausência de discursos positivos, com a participante não trazendo nenhum relato sobre os colegas para além de piadas e bullying.

Já com relação aos professores, é possível afirmar a existência de um campo de tensão dialógica que não se verificava entre os colegas. Se, por um lado, houve professores que fizeram piadas homofóbicas, outros tinham com Rebeca uma relação onde se sobressaíam a admiração por Rebeca, demonstrações de afeto, proteção e cuidado e elogios ao seu desempenho. Esta relação mais positiva com seus professores, aliada a discursos de orgulho proferidos pelos pais sobre este mesmo tipo de relação e o desempenho escolar da filha, contribuiu para que Rebeca desenvolvesse uma percepção de si mesma como sendo um exemplo.

Em contrapartida, as piadas e o bullying contribuíram para o desenvolvimento de uma noção de si mesma como alguém que não é bem-vindo, inadequado e não pertencente àquele espaço escolar – nomearei, para fins analíticos, esta experiência de *self* como “Eu–Estrangeira”. Entretanto, também é importante ressaltar que estas mesmas experiências de piadas

homofóbicas não foram vivenciadas de modo passivo por Rebeca, como sentença de abjeção. Pelo contrário: foi possível através do relato da participante observar uma experiência de contraposição ao discurso violento subjacente a tais piadas, contraposição expressa através do desenvolvimento de uma noção de si mesma como uma aluna impecável, em muitos momentos utilizada como estratégia para romper com os discursos que a colocam em posição de abjeção. Apresentarei a seguir algumas das falas da participante que sugerem a construção de cada uma das definições de si acima mencionadas (estrangeira, exemplo e impecável) – e que na teoria e nas pesquisas sobre *self* educacional, seriam caracterizadas como a síntese pessoal que a participante faz sobre os discursos que foram construídos sobre ela pelos agentes educacionais.

Tabela 1

Eu–Estrangeira	Eu–Exemplo	Eu–Impecável
“Viado, eu atribuía a uma coisa negativa [...] que eu era e que eu precisava mudar”	“Eu sempre fui também aluna exemplar, sempre tirei notas boas, sempre... nunca fui pra recuperação e tal”	“Eu sinto que eu tenho uma necessidade de provar pro mundo que ‘vocês me deixaram tipo, pra baixo, vocês fizeram tudo pra que eu não desse certo e olha só que eu dou certo mesmo tempo, mesmo assim”
“Pelos corredores do colégio principalmente, que eu escutava pessoas rindo, eu sempre assumia que era sobre mim”	“Sempre tive uma excelente reputação com os professores, sempre, enfim, fui desse tipo de aluna. E é algo interessante, acho que no meu caso essas coisas [o preconceito] nunca me impediram de estudar”	“Eu acho que parte da minha necessidade de se destacar vem disso também, de tipo, sentir tanto que eu fui negada e tipo: ‘bom, se vocês me negaram tanto vocês vão ter que me engolir agora porque eu vou aparecer’. E eu acho isso cruel na verdade”
“Eu sentia que eu trazia vergonha pra família [...] no próprio colégio eu sentia na minha própria pele, sabe?”	“[...] sempre foi uma imagem positiva, sabe? [...] aluna dedicada, sempre falaram que tipo [...] eu tinha um coração bom, sabe? Que... eles viam como eu me preocupava com as coisas, eles viam meu empenho”	“tem horas que eu fico exausta dessa necessidade de me provar o tempo inteiro”
“Me sentia tipo: uma reafirmação da sociedade de que eu não sou bem-vinda, [...] que eu não deveria fazer parte”		

Descrições de Rebeca sobre si mesma que evidenciam suas construções de self educacional

na educação básica.

A complexa síntese pessoal elaborada pela participante é parte imprescindível da análise do seu *self* educacional, mas a análise é incompleta se não incluir a descrição das vozes que contribuíram para que estas mesmas definições de si fossem construídas. Assim sendo, após descrever as sínteses semióticas subjetivas de Rebeca expressas nas três grandes categorias de noções de *self* aqui mencionadas, são descritas na Tabela 2 as vozes que contribuíram para estas dinâmicas no período da educação básica.

Tabela 2

Docentes	Colegas	Pais	Instituição
“Minha professora chegou a me dar ponto extra porque eu era literalmente a única pessoa que participava nas aulas”	“Assim, da minha memória... era só piada, sério! Não, não, tinha nada além disso”	“Eles tinham orgulho porque eu era uma menina comportada, eu era certinha, eu me dava bem com os professores”	“[...] tinha dois professores [...] gays [...] Eles nunca abordaram diretamente, tipo parar pra falar sobre gênero [...] muito mais por uma própria limitação [...] de ser uma instituição privada”
“Tinham uns professores que... estimulavam... né, sabe? Sobre ser LGBT, o tempo inteiro, sabe? Professor que gosta de ser engraçado pra cativar o aluno, usar isso como estratégia de ensino e tal”	“Não teve nenhuma rede de amigos que tipo ‘e se ele é gay, e daí? Tipo, qual o problema?’. Ou então tipo, várias vezes tinham pessoas que tinham esse discurso, mas eventualmente faziam piadas, riam das piadas”	“Eu acho que enquanto aluna meus pais sempre tiveram um extremo orgulho de mim” “Eu acho que tinha um pouco disso de ‘você poderia ter tirado notas melhores’, quando tirava nota ruim e tal, ‘você sabe que você é capaz, por que você tá assim?’”	“Eram muitas forças [...] indo na contramão do, do que a gente acreditava [...] porque até quando eu consegui de fato achar pessoas e ter forças pra poder reclamar e falar sobre essas coisas, a gente tinha uma repressão”

Descrição segundo a participante das vozes que contribuíram ao seu self educacional na educação básica

Tabela 2 (continuação)

Docentes	Colegas	Pais	Instituição
“[...] ter pessoas que eu admirava muito o conhecimento, que eu admirava muito o trabalho, de... como educadores. Vê-los, é... interagindo comigo, demonstrando carinho por mim, demonstrando que eu era bem-vinda, interagindo comigo na aula, sabe? Tipo, até fora da aula, tinha professora que eu trocava MSN com ela, sabe? Então era muito bom”	“eu já era super taxada assim de tipo: ‘ah, o viado’, ‘o estranho’, ‘isso ou aquilo’, sabe? Sofria de fato bullying, tinha até duas figuras bem marcantes na minha sala que faziam isso”	“Diariamente eu fingia tá doente [...] pra poder não ir pra aula e não ter que enfrentar aquela realidade [...] meus pais [...] eram tipo ‘você não vai deixar de estudar por isso’”	“Lá no colégio eles tinham de fato, eles eram bem chatos com isso de... ‘ah, não pode casal, não pode se beijar no colégio e tal’, mas eu sabia que comigo o tratamento era diferente, sabe? Que acontecia de uma forma mais ríspida, que eles eram muito rigorosos, que eles ficavam mais atentos”

Descrição segundo a participante das vozes que contribuíram ao seu self educacional na educação básica

Duas observações devem ser feitas a respeito destes dados. A primeira é de que não tivemos acesso às vozes daqueles professores e colegas, ou mesmo dos pais de Rebeca, uma vez que a entrevistamos após já ter vivido tudo isto. Os dados se referem aos relatos da participante, baseados em sua memória, sobre os discursos produzidos sobre ela e sobre a comunidade LGBT por aqueles agentes educacionais. A segunda observação é de que as definições de si apresentadas (Eu–Estrangeira, Eu–Exemplo e Eu–Impecável) consistem de rótulos ou categorias criadas por nós de modo a agregar certas falas da participante sobre si mesma, para efeitos analíticos. Ainda uma observação adicional: ao falarmos de vozes, não estamos nos referindo, apenas, a discursos verbalizados. Estamos também nos referindo ao campo das práticas educacionais e, sobretudo, de tudo o que foi não-dito, silenciado, durante a trajetória da participante.

A tensão dialógica presente na relação com as professoras e os professores demonstra os princípios básicos que perpassam as dinâmicas dos *selves* educacionais: são construídos a partir de internalização ativa por parte das/os estudantes e de processos de negociação com os discursos produzidos pelos agentes educacionais (Marsico, & Iannaccone, 2012). É possível perceber no caso de Rebeca (Figura 2) que a tensão entre, por um lado, professores que faziam piadas e, por outro, professores com um discurso mais positivo e acolhedor, lhe possibilitou por um lado a construção de uma noção do Eu-Exemplo como uma síntese pessoal dos discursos de professores que denotavam admiração por Rebeca e seu desempenho.

Também é interessante observar que os discursos preconceituosos presentes nas piadas contribuíram não apenas para o desenvolvimento do Eu-Estrangeira, mas Rebeca também reagiu a estes discursos por meio da construção de um Eu-Impecável como uma contraposição ativa e criativa àqueles discursos que a colocavam em posição de abjeção, configurando-se como uma construção de *self* perpassada por processos de resistência (Chaudhary, Hviid, Marsico, & Villadsen, 2017). Um princípio central da Psicologia Semiótico-Cultural é também evidente aqui: a ambivalência semiótica presente nos discursos das/os professoras/es acabou se constituindo como um contexto de emergência de novos significados, demonstrando assim o papel da ambiguidade sobre o desenvolvimento humano (Valsiner, 2014).

Em termos teóricos, o Eu-Estrangeira pode ser entendido como um processo ligado à experiência de abjeção perpetrada por docentes e colegas na escola, permitindo inferir que quando um corpo se torna abjeto, como referido por Butler (1995), também o *self* se torna abjeto, visto que Rebeca imprimiu a parte do seu *self* os mesmos significados presentes nas piadas – o que, mais uma vez, demonstra os princípios de construção dos *selves* educacionais: um conjunto de discursos produzidos sobre Rebeca (mais especificamente sobre sua expressão de gênero) na escola passou a se constituir como ferramenta semiótica para Rebeca falar de si

Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas

– quando, por exemplo, afirma que se percebia como inadequada ou errada por ser quem era (Marsico, & Tateo, 2018).

Atualmente, na universidade, Rebeca afirma ser um ambiente mais positivo, no sentido de não se verificarem violências tão explícitas como as que ocorriam no contexto da educação básica. Apesar de a experiência universitária ter lhe proporcionado alguns benefícios em relação à educação básica (e.g., ausência de bullying, baixa necessidade de esconder sua identidade, liberdade para discutir gênero e sexualidade etc.), ainda assim permanecem desafios importantes que a mobilizam afetivamente. Em suas palavras:

Ao mesmo tempo que a gente tem essa ideia de tipo: universidade é um lugar [...] um ambiente mais plural, um ambiente mais diverso, mais democrático [...] ainda assim, tipo, eu acho que... tem muito essa mística, sabe, da universidade ser um lugar onde todo mundo é aceito, onde todo mundo, você pode ser quem você quiser e eu acho que não, não é bem assim, sabe? Eu acho que querendo ou não, tipo... é um espaço que, ok, não chega nem aos pés do colégio, sabe? É um espaço que de fato é bom, é prazeroso [...] mas eu ainda enfrento algumas dificuldades

Percebemos assim que a universidade tem um forte papel na (re)produção de preconceitos e vivências de abjeção sobre pessoas trans. Utilizando o referencial de Butler (2003), podemos dizer que a universidade aparece na vivência de Rebeca – e muito provavelmente de outras pessoas trans – como mais uma das instituições sociais que atuam no sentido de conformar os sujeitos à norma, ao molde de gênero. Assim como a família e a escola, a universidade também aparece, na fala de Rebeca, com esse sentido de enquadramento e normalização, uma instituição que também coloca como abjetos os corpos que estão às margens daquilo que a sociedade constrói como o ideal.

Assim, sinteticamente, os desafios apontados pela participante consistem de: ausência de retificação de seu nome nos sistemas virtuais da universidade; desconsideração às demandas

dela e de outras/os alunas/os trans, tanto pela instituição em si quanto pelos colegas (ex.: o movimento estudantil); e episódios de transfobia. Voltaremos a estes tópicos mais à frente para descrevê-los detalhadamente, mas por hora o que nos interessa é o papel destas experiências sobre as dinâmicas do *self* educacional de Rebeca. A participante relata uma experiência de estar em constante luta pelos seus direitos e necessidades dentro da instituição, o que iremos chamar de *Eu-Lutadora*, a principal definição de si identificada atualmente e que pode ser analisada como uma parte do seu *self* educacional. Esta posição concorre com um sentimento de pertencimento à universidade e uma percepção de maior inclusão que dão lugar a uma posição de *Eu-Pertencente*. Por fim, alguns aspectos da experiência de estrangeira ainda ocorrem hoje, mesmo em um ambiente mais plural do que a escola, havendo uma certa tensão entre as experiências de pertencimento e não-pertencimento. As atuais posições do *self* educacional de Rebeca estão descritas na tabela 3.

Tabela 3

Eu-Lutadora	Eu-Estrangeira	Eu-Pertencente
“A gente só é pensada enquanto a gente tá o tempo inteiro lutando, então é meio exaustivo”	“É uma sensação de não ser bem-vinda. Uma sensação de que eu não pertencço a esse lugar, de que esse lugar não me quer aqui”	“É bom, é prazeroso, eu gosto de estar da universidade, eu gosto mesmo!”
“Ok, vocês não me querem aqui mas eu vou tá aqui sim. Eu vou lutar pelo meu espaço”	“Essas pessoas [alguns colegas], por elas eu não tava aqui, que minha presença não é bem-vinda, que eu não sou acolhida, sabe?”	“Também na universidade eu não tô sozinha, sabe? Porque no colégio eu me sentia mais sozinha em relação a essas coisas. Agora eu tenho colegas, amigos [...] professores também [...] Então me sinto menos sozinha”

Descrições de Rebeca que evidenciam suas construções de self na vida universitária.

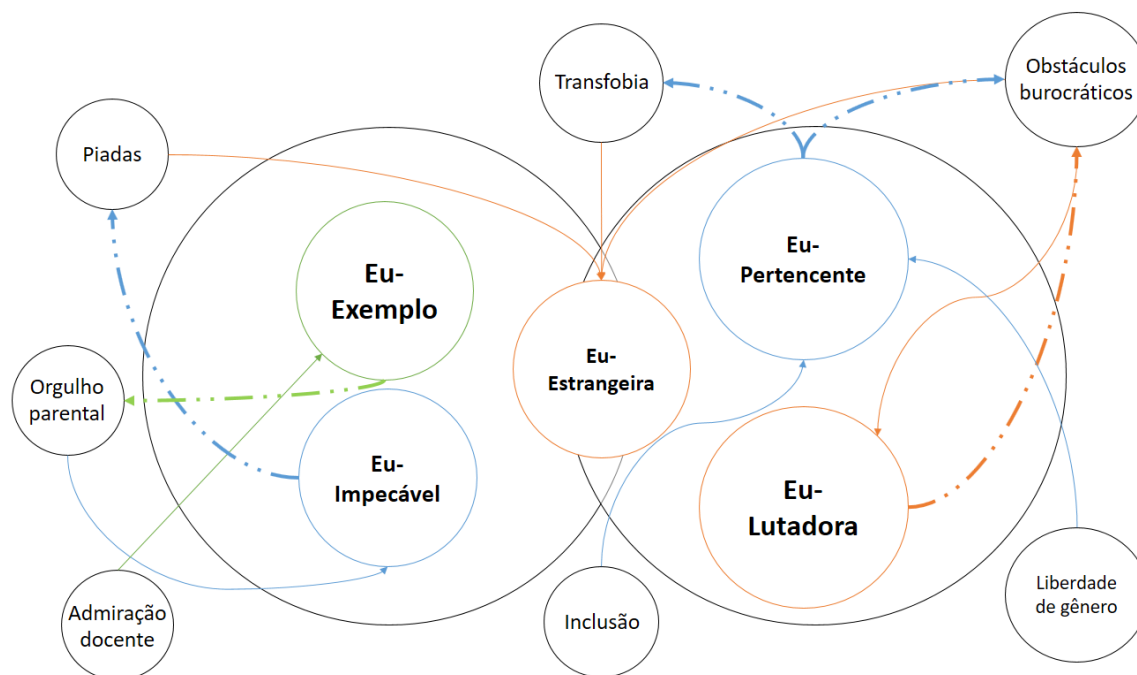
Tabela 3 (continuação)

Eu–Lutadora	Eu–Estrangeira	Eu–Pertencente
“Às vezes eu sinto que [...] preciso mostrar que eu sou uma pessoa trans e que pessoas trans podem se destacar”	“Meu corpo não é um corpo... comum pra a sociedade, tipo, não é normalizado pela sociedade”	“E eu sinto também que é uma potência sabe, querendo ou não, a minha vivência na universidade”
“Tem vezes que inclusive eu não quero falar [sobre gênero], que eu tô exausta [...] só que aí eu me sinto obrigada a falar [...] porque se eu não fizer, ninguém vai fazer”	“Meu corpo não é um corpo... comum pra a sociedade, tipo, não é normalizado pela sociedade”	“A faculdade muitas vezes me traz uma confiança interna, sabe? Tipo, nossa, eu sei que tipo: eu sei estudar, que eu tenho isso com facilidade, que posso me dar bem”

Descrições de Rebeca que evidenciam suas construções de self na vida universitária.

A Figura 2 consiste de uma representação gráfica do fenômeno que nos interessa: o desenvolvimento do *self* educacional de Rebeca do passado ao presente, bem como as vozes que participaram de cada momento de construção do seu *self* educacional.

Figura 2



Representação das dinâmicas do self educacional de Rebeca ao longo de sua trajetória acadêmica.

De modo geral, é possível dizer que o Eu-Exemplo resulta em grande parte da atuação das vozes docentes, que colocavam Rebeca nesta posição, que por sua vez foi aceita por Rebeca. Este mesmo Eu-Exemplo se externaliza para confirmar a voz parental, marcada por orgulho. Derivando do Eu-Exemplo surge o Eu-Impecável, posição da qual Rebeca se vale para contrapor as experiências de abjeção do seu *self*. Esta é inclusive a principal característica de diferenciação entre o Eu-Exemplo e o Eu-Impecável: esta última parte de um posicionamento ativo de Rebeca em buscar construir uma imagem de impecabilidade acadêmica para atenuar seu sofrimento e obter algumas vantagens, o que dialoga com o estudo de Amorim (2018), em que o autor verificou ser comum na experiência de universitários transgêneros uma experiência de sobrevalorização do sucesso acadêmico como forma de compensar a marca da transgeneridade.

No gráfico da figura 2, o Eu-Estrangeira aparece na zona de intersecção entre o passado e o presente devido à constatação de que a mesma experiência de se sentir estrangeira ainda acontece atualmente. A ressalva é que hoje – ao contrário do passado – esta posição concorre com um Eu-Pertencente que é promovido tanto pela própria maior liberdade de gênero do ambiente universitário (em relação ao escolar) e às iniciativas de inclusão das/os docentes. Este mesmo Eu-Pertencente se constitui em ferramenta semiótica fundamental para Rebeca lidar com seus desafios, conforme representado no gráfico, em que esta posição é externalizada para fazer frente às situações de transfobia e aos obstáculos burocráticos à expressão de gênero de Rebeca – obstáculos estes que também colaboram com a necessidade de construir uma posição de Eu-Lutadora, que resulta não somente de uma internalização dos discursos e práticas postos por estes obstáculos como também se externaliza para contrapô-los, em uma relação bidirecional.

A posição do Eu-Lutadora, especificamente, apareceu de forma destacada também no contexto dos cenários dilemáticos. A participante respondeu a três situações imaginárias, sendo

convocada a assumir o lugar das personagens e declarar como resolveria seus dilemas. As situações foram, respectivamente: (1) uma aluna trans cujo nome não está retificado e apenas um reitor abertamente LGBTfóbico pode resolver seu problema; (2) a mesma aluna sofrendo ridicularização por parte dos colegas após manifestar raiva ao ter seu nome de registro pronunciado no momento da chamada; (3) uma professora que sugere seminários sobre vários temas sociais, mas não inclui homofobia e transfobia dentre os conteúdos. A tabela 4 apresenta as respostas da participante a cada cenário:

Tabela 4

Cenário 1	Cenário 2	Cenário 3
<i>“Eu iria falar com o reitor, porque [...] mesmo que a situação não fosse resolvida, [...] na pior das hipóteses eu levava um gravador pra a conversa [...] A situação não resolvida, eu ia procurar outros meios, sabe? Acho que eu ia procurar talvez outras pessoas trans na faculdade, eu ia procurar... hum... sei lá, eu ia procurar outras pessoas que pudessem me ajudar na situação, sabe? Se for uma faculdade particular acho que talvez até isso ajudasse, né? Dá pra você abrir processo pra a empresa e tal.”</i>	<i>“Eu acho que aí eu ia tentar mudar de faculdade, porque assim... eu também no lugar dela não ia voltar pra sala, eu também não sei se eu voltaria pra essa turma, sabe? Tipo: trabalho em grupo... não, não ia me sentir confortável, sabe? Não sei se eu chegaria a fazer isso, mas talvez trancar a faculdade, o semestre, pra depois voltar... mas não sei, acho que eu ia procurar outra instituição mesmo.”</i>	<i>“Olha, se não for a evasão, eu acho que eu ia procurar trabalhar no grupo de machismo e misoginia, essas coisas, e trazer a transfobia no meio do seminário. Assim, porque eu acho que é a alternativa que a gente vai tipo burlando as coisas e mostrar: olha, isso também é misoginia, isso é transmisoginia, apresentar outros conceitos [...] ou então no racismo, se eu estivesse no grupo de racismo eu ia buscar falar da situação das pessoas trans pretas.”</i>

Respostas de Rebeca aos cenários dilemáticos.

Tabela 4 (continuação)

Cenário 1	Cenário 2	Cenário 3
<p>“Eu acho que... pra mim não fazer a faculdade não seria uma opção, sabe? [...] quando eu penso nisso... nessa situação eu nem penso nisso [formação profissional], eu penso mais em mim mesma. No sentido de pensar mais no individual do que... (claro que o individual também é político, mas...) do que um político macro, sabe? Acho que o que entra mais aí é questão de transfobia mesmo do que questões de educação”</p>	<p>-----</p>	<p>“[...] o sistema já tá estruturado, e pra você desvincular o sistema não adianta só você atacar de fora, você precisa atacar por dentro também, você precisa ingressar e operar pela forma que eles operam [...]meio que estratégia de guerra, sabe? Você tem que conhecer seu inimigo de alguma forma, você tem que saber tipo: a forma que ele opera, a forma como eles fazem estratégias, entrar, aprender e incorporar isso pra sua própria estratégia”</p>

Especialmente no primeiro cenário, o Eu–Lutadora aparece em diversos momentos e de um modo geral ao longo de todo o relato sobre as estratégias que Rebeca pensa em adotar naquelas situações. A participante imaginou-se adotando uma posição de confrontação e resistência que claramente recorre a elementos presentes no Eu–Lutadora. Outros dois pontos importantes da resposta de Rebeca ao cenário 1 (destacados na tabela 3 em itálico) foram: a importância de ter aliados e a questão da natureza da instituição – sendo privada, haveria talvez uma maior permeabilidade à resistência. O último ponto evidencia a forte influência das relações mercadológicas nas expressões identitárias e estratégias de resistência e reforça a importância do empoderamento econômico de minorias.

Também chama atenção que, no cenário 1, mesmo que a posição de Eu–Lutadora sobressaia, ainda assim Rebeca cogita procurar outra instituição. Ou seja: mesmo com o Eu–Lutadora estando tão fortalecido, ainda assim não hesitaria em se retirar para preservar a integridade psicológica – algo que também se observa no cenário 2. Ao que parece, é

importante para Rebeca demarcar e ocupar espaços enquanto mulher trans, mas há também um desejo de ser apenas uma pessoa comum e poder ter o privilégio da flexibilidade, de poder transitar entre o visível e o invisível, poder se mostrar e se camuflar quando achar relevante. Quando não há espaço para esta flexibilidade, para que ocorra esta dinâmica de visibilidade/invisibilidade, ocorre o sofrimento.

As vozes passadas (pares e docentes da educação básica) já foram retratadas e especificadas anteriormente. Resta, agora, especificar o conjunto de vozes que participam das dinâmicas do *self* educacional de Rebeca hoje, em sua experiência universitária. Isso será expresso na Tabela 5 (voz institucional) e na Tabela 6 (vozes dos pares). As vozes docentes serão descritas separadamente, após a descrição da voz institucional.

Tabela 5

Ausência de retificação do nome no ambiente virtual	Não-pensar	Obstáculos burocráticos
“fiz todo o processo de mudança de nome [...] mas agora com o EaD eu tive bastantes problemas, porque [...] o sistema não tava integrado, então [o nome] não atualizou [nos registros digitais da universidade] automaticamente, ainda tava com meu nome morto e pra mim foi tipo, um choque”	“toda uma preparação pro semestre EaD, e em nenhum momento alguém parou e pensou tipo: ‘poxa, será que o sistema tá integrado?’, ‘poxa, será que isso vai dar problema pra as pessoas trans?’”	“É necessário, eu acho, sabe, uma educação nesse quesito [gênero] [...] mas se torna mais complicado porque tem um professor pra dar vinte matérias”
“[...] demorou pra poder ser consertado [...] mas assim, é muito frustrante, sabe?”	“[...] o não pensar, sabe, eu acho que é muito violento. O não pensar é você não dar reconhecimento à existência”	“Vários professores concursados [...] já tiveram vários movimentos de professores que abusavam alunas e tal, assédios, e não sei até hoje se deu em alguma coisa porque na instância governamental isso acaba se complicando, sabe?”

Participação da voz institucional sobre as dinâmicas atuais do self educacional de Rebeca.

Observa-se assim diversas atitudes institucionais que, segundo o referencial da teoria da performatividade, criam pressões que levam à experiência de abjeção por parte de Rebeca,

explicando assim uma parte da experiência referida por ela de estar em constante situação de luta por espaço e direitos (Eu–Lutadora). Tais ações institucionais são contrabalançadas pelas vozes docentes. Muito embora Rebeca mencione episódios de transfobia por parte de professores, também qualifica tais episódios como pontuais, afirmando predominarem relações mais positivas:

[...] aconteceram violências na universidade sim, sabe? É... agora a gente também vê outros professores que têm um esforço maior, sabe? [...] Por exemplo: não se falar no homem como sujeito universal, falar no ser humano. Ou então de falar no e-mail linguagem neutra com “x”, que é uma coisa extremamente datada, e que a gente não usa mais, só que de alguma forma é um esforço pra tentar normalizar, sabe? Tipo, pra tentar uma inclusão, criar um espaço mais seguro. Ou então professores que falam “boa noite pra todos e todas”, “boa noite pra todes”, sabe? E esse tipo de coisa acontece. Então eu acho que a gente tem um movimento duplo, né. [...] Então é um espaço muito mais democrático que o colégio, mas que também não deixa de ser produtor de violências.

Neste aspecto o caso de Rebeca evidencia a importância de algumas atitudes por parte de docentes que quando empregadas auxiliam a atenuar possíveis efeitos negativos de políticas institucionais (explícitas ou implícitas) sobre os *selves* educacionais. Segundo Valsiner (2014) e os autores da teoria do *self* dialógico (Hermans, Kempen & van Loon, 1992; Meijers, & Hermans, 2017), estes campos de tensão dialógica são importantes por promoverem a construção de novos significados e novos posicionamentos do *self*, que no caso de estudantes trans podem inclusive assumir um papel de mediadores da manutenção no contexto universitário apesar de episódios de violência.

Ademais, também ressalta na fala de Rebeca o uso da palavra “seguro” para qualificar o tipo de ambiente criado por seus professores e suas professoras quando fazem uso de expressões linguísticas neutras em relação ao gênero. Isto corrobora com estudos que

demonstram que é frequente que estudantes pertencentes a grupos minoritários se sintam inseguros no ambiente educacional (Albuquerque, & Williams, 2015; Ressurreição, & Sampaio, 2017; Alberts, 2017; Amorim, 2018; Ribeiro, & Sardinha, 2019), e evidencia no caso específico das questões de gênero possíveis estratégias de minimização desses danos e seus possíveis efeitos sobre estudantes pertencentes a grupos minoritários.

Com relação aos colegas, Rebeca relata a ausência de atitudes de transfobia explícita, afirmando que ocorrem violências de outras maneiras, com outras roupagens. Na análise que será feita adiante sobre as vozes dos pares, é importante que a leitora e o leitor notem que alguns episódios da relação de Rebeca com seus pares prescindem da presença física do outro, se desenrolando em um plano linguístico e simbólico (a exemplo da transfobia nos banheiros).

Tabela 6

Sub-representação	Pronome masculino	Transfobia nos banheiros
“Eu acho que o movimento estudantil precisa estar mais antenado às pautas de pessoas trans. Eu acho que muitas vezes ainda é esquecido, ainda é colocado como subcategoria, sabe, de prioridades no movimento estudantil”	“Acontece direto tipo: pessoas me chamando no masculino e tal, e ainda falar: ‘ah, eu não sei, eu não sabia’ [...] você pode dizer que eu não tenho cara de mulher cis, isso eu aceito. Mas dizer que eu tenho cara de homem cis também, é querer forçar um pouco a barra, sabe? [...] pra mim há um viés transfóbico dentro disso, sabe?”	“Às vezes eu só quero fazer xixi, aí eu viro pra parede e tem lá, tipo: ‘vocês nunca vão saber o que é ser mulher’, tipo... ‘parem de invadir nosso espaço’, e coisas muito mais violentas [...] às vezes eu mesma picho e tipo, escrevo por cima, e aí as pessoas tiram minha pichação e botam de novo, sabe? Toda essa briga de disputa por espaço, e é isso que eu acho que é pesado”

Participação das vozes dos pares sobre as dinâmicas atuais do self educacional de Rebeca.

Por fim, é necessário também considerar a dimensão futura ao se analisar a temporalidade no *self* educacional de Rebeca, uma vez que na perspectiva semiótico-cultural os processos desenvolvimentais são orientados ao futuro, visto que humanos são seres prospectivos

(Valsiner, 2012, 2014). No relato de Rebeca foi possível identificar uma projeção de si no futuro em relação à carreira perpassada pela ideia de mudança social, o que chamaremos de “Eu–Transformadora”:

Quero dar aula no ensino fundamental, ensino médio, por sei lá: um, dois, três anos, pra poder... visitar esse ambiente de um outro lugar, pra poder ver se eu consigo fazer essa diferença que eu via meus professores fazendo comigo, sabe?

Quando você vê uma violência que é tão naturalizada, e aí quando eu vejo que tipo: há várias camadas dessa violência que a gente pode estudar e pode estudar formas de mudar isso!

Essa busca pelo conhecimento e a crença que o conhecimento pode mudar o mundo é uma das coisas que me faz querer seguir esse sonho, essa carreira

A leitora e o leitor devem tomar com cautela a interpretação realizada sobre a projeção feita por Rebeca do seu *self* sobre o futuro. Esta interpretação deve ser tomada como uma hipótese, no sentido de o Eu–Transformadora ser uma construção potencial de *self* feita por Rebeca ao projetar o futuro. De modo algum o Eu–Transformadora deve ser pensado em relação de causa-efeito com as construções de *self* do passado e do presente.

De modo geral, o caso de Rebeca confirma os achados da literatura sobre o desenvolvimento das identidades trans (geralmente precedida por um primeiro reconhecimento de si como homossexual). Quanto à literatura sobre escolarização de pessoas trans, verifica-se que Rebeca vivenciou algumas experiências de exclusão e violência similares às aquelas descritas pelos estudos que abordam as trajetórias escolares de pessoas trans, mas também é preciso considerar que na época da escola, Rebeca não era percebida como trans ou travesti, e sim como um garoto gay, o que é um ponto importante de diferenciação entre a sua trajetória e

aquelas descritas nos estudos sobre “evasão” escolar de pessoas trans. Assim sendo, é necessário considerarmos que em termos de hierarquia social, o lugar do homem gay traz alguns privilégios ausentes do lugar de pessoa trans, e ser colocada socialmente no lugar de garoto gay foi algo que pode inclusive ter contribuído para a permanência de Rebeca na escola.

O caso de Rebeca evidencia também as repercussões negativas da experiência de abjeção sobre o *self*, mas não só isto: Rebeca reafirma a capacidade humana, sempre presente, de resistir através da resignificação, confirmando nossos pressupostos teóricos já bem estabelecidos sobre a agentividade do sujeito. Os processos de resignificação levados a cabo por Rebeca (quando, por exemplo, desenvolve a noção Eu–Impecável em contraposição à abjeção) receberam uma grande contribuição dos discursos mais positivos de outros sobre ela, evidenciando a importância de discursos alternativos para a produção de novos e distintos significados que, como se pode ver neste caso, muitas vezes podem mediar a manutenção e a permanência no contexto acadêmico, o que é um potencial fator de proteção, especialmente importante quando se pensa em uma população excluída da educação.

Ao observar o desenvolvimento do *self* educacional de Rebeca, seu nível de resistência e resignificação e suas projeções de futuro, torna-se evidente uma implicação importante derivada da análise até aqui conduzida: ao se privar uma pessoa transgênera da educação (e o mesmo raciocínio pode ser aplicado a outras minorias sociais), não se está privando-a apenas de habilidades técnico-científicas, da inserção no mercado de trabalho e da possibilidade de uma vida materialmente digna. Outrossim, priva-se a pessoa trans de todo esse processo afetivo-semiótico e desenvolvimental aqui descrito.

7.2. Caso 2: “Eu queria me esconder pra sempre até eu voltar transformado”

Félix é um homem trans, possui 21 anos de idade, solteiro e reside com os pais. É de uma família de classe média e se identifica como branco. Atualmente cursa Psicologia em uma IES privada do município de Salvador, porém já passou por outras graduações anteriormente à atual: artes cênicas e engenharia mecatrônica. Além disso, antes da IES atual, estudou um semestre em outra, da qual se desligou através do procedimento de transferência externa.

Félix relata que durante seu período de educação básica costumava ser um aluno mediano com problemas frequentes de baixo desempenho, em parte explicados por questões relacionadas ao déficit de atenção que afirma ter, além de também não ter interesse ou engajamento nas atividades escolares, conforme seu relato. Apesar de seus problemas, Félix afirma sempre ter conseguido aprovação, obtida apenas no final do ano e geralmente após passar por procedimentos de recuperação.

Uma das experiências mais importantes para Félix em sua trajetória de educação básica foi a oportunidade de desenvolver vínculos relativamente duradouros com alguns amigos, vínculos estes que se sustentam até os dias atuais. Além disso, a maior parte destes amigos, hoje, também se identificam como pessoas LGBT, conforme relato de Félix:

Eu tenho vários amigos também do colégio. Vários não, acho que uns dois, que também são trans, mas que na época não, ninguém sabia. Engraçado que tipo, é... as pessoas tipo falam, comentam assim tipo, como as pessoas LGBT andam em grupo assim, só que tipo desde o início as pessoas nem sabem, e já tão agrupadas, aí no final todo mundo vai descobrindo. Eu fui o primeiro a sair do armário dessa galera.

A experiência de interações de Félix com agentes educacionais foi marcada pela ocorrência de piadas (tal como no caso de Rebeca), perpetradas sobretudo por colegas e

professores. Além das piadas, também era comum segundo seu relato que se fizessem comentários especulativos a respeito da sexualidade de alguns dos estudantes, sobretudo por parte dos pares. Por fim, outra questão que se sobressaía era um certo tabu relacionado às questões de gênero e sexualidade, uma vez que estes temas não eram diretamente abordados quer pelos professores, quer pelos pais de Félix, chegando a ser ademais uma atitude da própria escola em silenciar qualquer abordagem sobre o tema. Estas experiências contribuíram para que Félix desenvolvesse uma percepção de si como *inadequado*, relatando sentimentos frequentes de medo de não se encaixar nas expectativas dos outros sobre si (especialmente as expectativas de gênero).

Além da noção de si como inadequado, o tabu institucional, dos pais e dos professores e a cultura de espalhar boatos e rumores por parte dos colegas parecem ter contribuído para uma outra experiência de *self* de Félix: o “Eu–Normativo”. Essa construção de *self* era caracterizada na época por diversos posicionamentos anti-trans e anti-gay por parte de Félix, além de pouca abertura para rever tais posicionamentos ou para compreender a experiência de pessoas LGBT e a sua própria experiência. Ao mesmo tempo, o Eu–Normativo também costumava ser externalizado na forma de piadas LGBTfóbicas. Muito embora estas piadas causassem uma experiência de sofrimento a Félix (refletida no Eu–Inadequado), eram também momentos dos quais Félix participava, expressando-se nestes momentos através de elementos do Eu–Normativo.

Ainda uma terceira construção de *self* importante no período de educação básica foi o Eu–Invisível. Trata-se de uma experiência na qual Félix se entendia e se posicionava como alguém que não queria ou não deveria cumprir altas expectativas (fossem pessoais ou escolares) ou se destacar, adotando ativamente uma atitude de invisibilizar o próprio *self* educacional. Estas respectivas construções de *self* estão melhor explanadas na Tabela 7.

Tabela 7

Eu–Inadequado	Eu–Normativo	Eu–Invisível
<p>“Eu era muito medroso quando eu era criança, tinha medo de tudo e não conseguia dormir sozinho, não queria brincar, enfim”</p> <p>“Quando eu comecei a me descobrir eu achava que eu nunca ia conhecer ninguém, porque eu achava que era tipo a maior aberração do mundo, que eu nunca ia conhecer ninguém parecido no mundo”</p> <p>“E ao contrário do que eu me dizia quando eu era criança, eu sempre me importei muito com a opinião dos outros. E hoje em dia infelizmente, é, eu sou uma pessoa muito [...] é que eu tô sempre desesperado para que todo mundo goste de mim”</p> <p>“Eu tinha muito medo de tipo, cair na esculhambação [...] de pedir que me chamassem pelo meu nome. Eu, eu tinha até vergonha de ouvir, quando as pessoas me chamavam por esse nome[...] sei lá, me sentia estranho”</p>	<p>“eu tinha muito preconceito com pessoas trans porque, [...] quando você cresce, é meio que, pessoas trans são meio que tipo... eu não sei, como se fosse quase um tabu”</p> <p>“eu via pessoas trans como tipo, um grande reforço de estereótipos de gênero, eu não compreendia o que era, e eu achava que era só pessoas que tipo assim: ah, uma pessoa que nasceu homem, mas que tipo, gosta de homens e gosta de tipo: Barbie, e gosta de rosa, e aí resolve que vai ser uma mulher. Eu achava que era isso. E eu nessa época era muito contra estereótipos de gênero”</p> <p>“era uma coisa vista como tão... diferente! Acho que as pessoas não... eu, pelo menos, cresci, eu não via nem como pessoas, basicamente. Eu não entendia como pessoa, eu entendia como... eu não sei nem como era que eu entendia. Era uma coisa tão fora desse mundo”</p>	<p>“eu nunca fui muito bom de escola e eu sempre... nunca prestei muita atenção... nunca tive muito interesse assim, mas eu sempre, é, pegava os assuntos muito fácil no final”</p> <p>“Eu sinto que as pessoas que se destacam mais na sala de aula são as pessoas que ou são mais dedicadas ou as pessoas que são muito tumulto, sabe? E eu não era nenhum dos dois”</p> <p>“Mas eu não me levava muito a sério como estudante, eu não... não levava nada a sério, então eles [os professores] me viam como pessoa que não levava as coisas a sério, e que conversava muito.”</p> <p>“eu acho que era como eu queria que as pessoas me vissem. Porque no início quando minha mãe... é, eu meio que, por exemplo, meus pais foram pessoas que eu condicionei a pensarem assim de mim, depois de um tempo, porque era muito mais conveniente pra mim que meus pais não esperassem alguma coisa de mim. Eles esperavam isso de mim e eu entregava isso.”</p>

Descrições de Félix sobre si mesmo que evidenciam suas construções de self educacional na educação básica.

Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas

De modo sintético, é possível categorizar as vozes que participaram dessas construções como sendo: por parte dos docentes, piadas LGBTfóbicas (em geral) e críticas especificamente dirigidas ao desempenho de Félix, além do tabu LGBT – em uma reprodução também da voz institucional; por parte dos colegas, além das piadas (também presentes entre professores), a prática de especular as identidades sexuais e de gênero de outros pares; por fim, os pais de Félix tendiam às críticas e também ao mesmo tabu reproduzido pelos professores e pela instituição escolar – o que significa dizer que Félix se desenvolveu sob este tabu em seus dois principais contextos de socialização (família e escola). A Tabela 8 descreve tais vozes.

Tabela 8

Docentes	Colegas	Pais	Instituição
“Tinham dois professores de biologia [...] a gente começou a falar: ‘nossa, vocês dois são lindos juntos’ comentaram isso com o professor e ele disse que ele era alérgico a homens”	“Era uma mistura de rumores e tipo: ‘ah meu deus, eu acho que não sei quenzinho é’, mas era ok, era legal, com mistura de piadas, essas piadinhas assim, também”	“Meu pai sempre foi muito... ele nunca falou muito sobre isso [gênero] [...] mas também nunca falou mal, nunca fez graça, coisa assim. E depois que eu tive esses problemas também ele só falou, tipo assim, não falava nada sobre”	“É uma das primeiras coisas que as pessoas notam em alguém. Tipo, a expressão delas, de gênero. [...] é sempre uma das primeiras coisas que uma pessoa vai perceber sobre você. Então é impossível isso não influenciar”
“Os meus momentos mais traumáticos sempre foram nas aulas de biologia [...] [os professores de biologia são] sempre as pessoas mais insensíveis em relação à comunidade LGBT”	“Uns eram... e tipo, uns não eram muito ok, mas era tipo assim, eles eram mais... é, você sabia que as pessoas tavam falando por trás, sabe? Não era nada muito... assim... você sabia que as pessoas tavam falando, mas, não tavam falando na sua cara”	“Meu pai não é tão resistente, meu pai é mais... ‘se é isso, então tudo bem’, mas minha mãe sempre foi muito resistente a tudo isso. Quando eu, quando eu saí do armário pra eles, a primeira vez, a primeira pessoa que eu falei foi meu pai”	“É muito difícil fazer uma... transição do que as pessoas pensam de você em um lugar estabelecido”

Descrição segundo o participante das vozes que contribuíram ao seu self educacional na educação básica.

Tabela 8 (continuação)

Docentes	Colegas	Pais	Instituição
“fui perguntar se quando [...] pessoa de um sexo tomava hormônio do outro isso alterava o cromossomo [...] [o professor] fez tipo várias piadinhas assim, tipo: ‘a mulher que tomar [...] vai virar homão’, várias piadinhas”	“eu acho que tudo o que eles tavam falando que não era de bom gosto, era só repetição. Não é como se eles acreditassem naquilo. [...] acreditem talvez, mas [...] era tudo normalizado sempre”	“Meus pais, principalmente meu pai, acreditava que eu era muito inteligente, mas que eu não... é... conseguia focar [...] E minha mãe reclamava muito que eu não me importava com as coisas”	“[Homossexualidade] ao mesmo tempo era tipo meio que um tabu, só que era tipo, era meio que uma coisa... tipo, não era necessariamente mal falada [...] era meio que uma coisa assim, não era falada com normalidade”
“Na verdade, os professores reclamavam muito comigo [...] porque eu conversava muito nas aulas [...] não me levavam muito a sério”	“Também [me viam como conversadeiro]. Maioria dos meus amigos eram meio CDFs, e eu sempre era o que tinha as piores notas”	“Quando eu não... entregava o que eles queriam, era sempre muita briga [...] e aí depois que eles começaram a me ver assim [...] as coisas eram mais suaves”	“Os meus momentos mais traumáticos sempre foram nas aulas de biologia” ^a

Descrição segundo o participante das vozes que contribuíram ao seu self educacional na educação básica.

^a Este excerto está presente em duas categorias (Professores e Instituição) por considerarmos que a percepção negativa das aulas de biologia por parte de Félix se devia não apenas aos discursos e práticas dos professores de biologia em si mesmos, mas reflete também a própria política institucional de abordar conteúdos das ciências biológicas sob um viés cisnormativo.

Se a experiência na educação básica foi de indiferença, inadequação, ausência de destaque e violências simbólicas tanto sofridas quanto reproduzidas por Félix, também é verdadeiro que a entrada no ensino superior proporcionou uma gradativa transformação dos seus modos de significação de si. A entrada no ensino superior é descrita por Félix como um momento de maior aceitação e abertura para novas possibilidades de construção identitária:

Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas

Acho que a maior ligação que eu faço [entre ensino superior e identidade de gênero] é que eu comecei, é, a minha transição social na faculdade. Então foi tipo assim: foi quando comecei a, a me expressar como eu queria, e que as pessoas me conheciam da forma que eu queria.

[A faculdade] foi onde as coisas começaram a acontecer e foi quando as coisas começaram a amadurecer na minha cabeça, então foi onde começou, onde mudou, onde foi crescendo.

A experiência de estar em um ambiente e contexto mais aberto à diversidade, de maior tolerância e com maiores liberdades, permitiu a Félix flexibilizar as fronteiras do Eu–Normativo. A maior abertura da universidade lhe permitiu expressar-se de maneira mais genuína e coerente à sua noção de *self*, conforme se observa na sua citação acima. Entretanto, também é verdadeiro que a universidade impõe obstáculos específicos aos estudantes transgêneros, o que no caso de Félix contribui para um senso de desvalia e rebaixamento ao qual nomearemos como experiência do Eu–Inferior.

É importante também observar que há também no momento atual um posicionamento de invisibilizar o *self*, uma certa forma atual de manifestação do Eu–Invisível – com as devidas ressalvas de que tal posição de *self* hoje ocorre de formas diferentes daquelas que ocorria no passado, embora com elas guarde semelhanças, justificando que ambas as posições de invisibilidade (passada e atual) sejam nomeadas da mesma maneira, por virem de processos semelhantes.

Tabela 9

Eu–Invisível	Eu–Autêntico
“ <u>Eu não posso</u> participar das aulas [usando o nome de registro no ambiente virtual]. Quer dizer, eu posso, mas aí eu taria meio que tipo, sendo obrigado a... sair do armário, sabe?”	“Acho que a maior ligação que eu faço é que eu comecei, é, a minha transição social na faculdade. Então foi tipo assim: foi quando comecei a, a me expressar como eu queria, e que as pessoas me conheciam da forma que eu queria”

Descrições de Félix que evidenciam suas construções de self na vida universitária.

Tabela 9 (continuação)

Eu–Invisível	Eu–Autêntico
<p>“Eu não quero que as pessoas associem esse nome a mim. Hum... e aí eu não participo das aulas, <u>não posso</u> participar das aulas. Eu <u>não posso</u> tirar dúvida, ou então muitas vezes se for, por exemplo: se tiver que apresentar um trabalho na aula eu <u>não posso</u> falar”</p>	<p>“Quando entrei no superior é como se eu tivesse tentando no máximo sair desse afogamento, sabe? Como se eu tivesse me afogando só que tipo assim, tentando respirar toda hora, e agora eu tô tipo... nadando, sabe?”</p>
<p>“Eu tenho medo às vezes disso porque, não que eu tenha tipo, vergonha de ser trans, mas muitas vezes eu não sei como algumas pessoas podem reagir, como é que algumas pessoas vão ter preconceito, se elas vão me chamar de alguma coisa, não sei! Imagino que não, mas eu prefiro não descobrir”</p>	<p>“É como se fosse uma coisa natural, eu não tenho que ficar pensando em quem eu sou sempre. Isso é... eu gosto disso!”</p>
<p>“Aí você tira dois anos aí sem fazer nada, entendeu? Sem me esforçar pra conseguir uma coisa que eu queria [...] eu não me sentia ok comigo e eu não conseguia me motivar pra estudar, ou seguir em frente, trabalhar, qualquer coisa. [...] Eu não queria, é... interagir com as pessoas, não queria que as pessoas me vissem, eu queria me esconder pra sempre até eu voltar transformado”</p>	<p>“[me sinto] Feliz também. Porque por mais que eu esteja atrasado, eu nunca imaginei que eu ia me sentir... bem”</p>

Descrições de Félix que evidenciam suas construções de self na vida universitária.

Uma observação importante a ser feita é que as dinâmicas do Eu–Inferior, da forma como estão aqui descritas, passam a ocorrer inicialmente no período de transição entre o ensino básico e o superior, quando Félix passa pela experiência de dois “anos sabáticos” marcados pelo início da sua transição de gênero. Estando em transição entre o feminino e o masculino, Félix opta por não se mostrar à sociedade neste lugar do meio, da transição entre os dois gêneros, preferindo se “esconder” até “voltar transformado”, o que justificou seus dois *gap years*. Tal dinâmica semiótica sugere alguma forma de relação entre o desempenho da pessoa trans escolarizada e sua relação com a sociedade, com esta última interferindo sobre o desempenho.

Em tempos de políticas de ações afirmativas e maior acesso desta população à academia, cabe problematizar como se dá tal inclusão e se o ambiente universitário será um (re)produtor dessa relação de interferência. Defendo que inserir pessoas trans nestes espaços sem antes trabalhar e discutir (e desconstruir) questões de gênero com todo o corpo acadêmico é contraproducente e mais se caracteriza como integração do que inclusão, tendo em vista os possíveis efeitos de uma percepção negativa da transgeneridade e/ou do tratamento inadequado à pessoa trans sobre seu desempenho.

No período atual, de um modo geral, as vozes das/os professoras/es tendem a produzir discursos de maior inclusão e, inclusive, de apoio a Félix como indivíduo e às pautas trans de um modo geral – segundo o relato do participante, é comum o uso de linguagem neutra pelas/os docentes nos e-mails. Percebe-se assim uma notável divergência em relação ao discurso docente disseminado no ensino básico, altamente monofônico e anti-LGBT. Já na universidade verifica-se uma polifonia: há ainda alguns discursos cisnormativos, mas estes coexistem com discursos mais inclusivos e acolhedores – ao menos por parte das/os docentes.

Tabela 10

Inclusão	Cisnormatividade
<p>“A maioria das vezes que eu tive um problema que eu conversei com os professores, eles foram bem compreensivos”</p> <p>“Um professor meu falou: ‘nossa, é muito importan/ acho muito importante a gente ter psicólogos LGBT e psicólogos trans por causa de tal, tal, tal motivo’, e esse professor eu imagino, eu assumi que ele era LGBT por diversos motivos”</p> <p>“Até em e-mails [...] muitos professores adotavam linguagem neutra, e falavam de uma forma mais inclusiva e tal”</p>	<p>“As únicas vezes que eu escuto assim, tipo, no máximo assim, professores de biologia, que eu tenho tido esse, é... infelizmente tido aula de biologia esse semestre, porque eu pessoalmente não gosto. Os professores falam assim: ‘ah, porque no... no organismo da mulher isso acontece’, aí falam tipo, de uma forma bem cisnormativa”</p>

Participação das vozes docentes sobre as dinâmicas atuais do self educacional de Félix.

Quanto à voz institucional, não se verificou o mesmo tipo de polifonia e discursos positivos, sendo muito mais comum a indiferença da instituição em relação às questões de identidade de gênero, falta de iniciativas de acolhimento a estudantes trans e uma série de obstáculos relativos ao uso do nome social, especialmente nas listas de chamada e nos ambientes virtuais.

Tabela 11

Indiferença	Obstáculos burocráticos	Ausência de retificação
“eles não fazem muita coisa pra incluir, <u>mas</u> eles também não fazem muita coisa pra excluir [...] Acho [o meio universitário] mais neutro. Não é desfavorável, mas eu também não sei dizer se é exatamente favorável”	“Na primeira faculdade que eu fiz, eu não cheguei a mudar [o nome] porque quando eu tava lá, eu entrei com 17 anos, e pra eu mudar meu nome, eu precisava de uma autorização dos meus pais, que eu não tinha”	“No portal do aluno, também tava com meu nome de registro. Aí eu fui falar de novo com eles, eles falaram: ‘olha, tá dando como deferido aqui o negócio, como se já tivesse dado tudo certo’, só que não mudou [...] fui conversar com a coordenadora, que me disse assim: ‘nossa, porque você não muda mesmo o seu nome, ia ser tão mais fácil. Até pra você’”
“[A faculdade] É que nem meus pais, podia ser muito melhor, mas podia ser muito pior”	“eu tentei mudar [o nome no ambiente virtual] e pesquisei como é que poderia mudar o nome, e aí não posso, só que não pode mudar o nome quando você tá... quando é sua conta você pode, mas quando é uma conta de estudante, você não pode”	“quando teve a pandemia, é... ficou pior porque... no meu... todas as minhas aulas eram online e no portal não tava com meu nome certo. Até que eles finalmente depois de um tempo, no final do primeiro semestre, mudaram. Só que eles mudaram só no Portal e não mudaram no Teams, que a gente faz as aulas pelo Microsoft Teams. E lá no Teams não mudou”

Participação da voz institucional sobre as dinâmicas atuais do self educacional de Félix.

Com relação aos pares, suas vozes hoje apresentam diferenças importantes em relação ao período da educação básica: no lugar de manifestações discriminatórias explícitas, há na

Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas

universidade uma predominância de preconceito indireto na forma de reprodução sutil de discursos transfóbicos, que Félix afirma entender como sendo um reflexo de desinformação, ignorância e indiferença por parte das/os colegas:

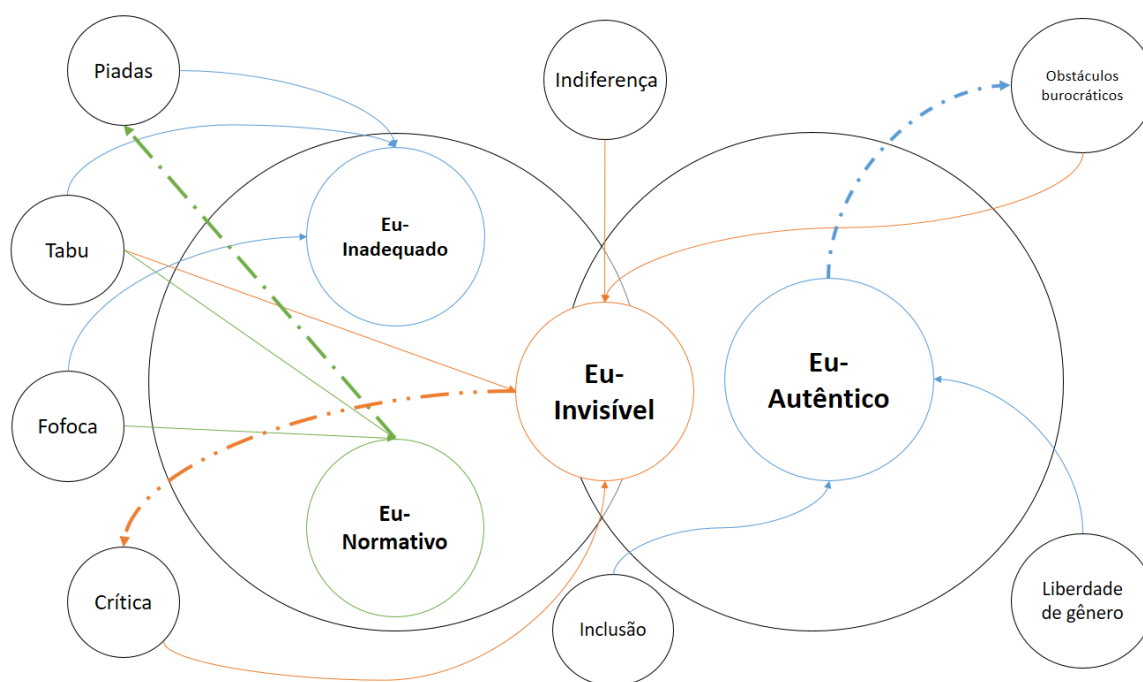
[...] as pessoas falavam de uma forma que eu conseguia entender que não necessariamente eles tinham preconceito, mas muito desinformada. Então as pessoas tão sempre falando, tentando entender, mas nada, tipo assim... muitos você consegue imaginar que é a primeira vez que estão ouvindo, ou a primeira vez que estão falando sobre isso com profundidade. Mas nunca cheguei a ver muito preconceito.

Por fim, quanto aos pais de Félix, atualmente de um modo geral não tendem a produzir muitos discursos ligando educação/carreira a transgeneridade. Entretanto, é importante atentar para este fato a partir de uma perspectiva de raça e classe social, uma vez que Félix é um homem trans branco. É possível que a experiência de mulheres trans negras proporcione a significação da educação acadêmica como estratégia de compensação à marca socialmente negativada da transgeneridade, seja por processos intrapsicológicos (pressão própria por desempenho e excelência) ou interpsicológicos, tais como: pressão por desempenho imposta pelos pais, acesso ao próprio discurso socialmente difundido em que se coloca a educação superior como signo de prestígio e respeitabilidade capaz de atenuar a condição indesejável da transgeneridade, ou até mesmo ausência/negligência dos pais como uma prática que por si já promove essa relação de apego ao sucesso acadêmico como um contraponto ou solução para o problema de ser trans em uma sociedade transfóbica e uma família pouco apoiadora, como se verificou no estudo de Amorim (2018) com estudantes universitárias/os transgêneras/os.

Considerando estes aspectos, enfatizo mais uma vez que a ausência da pressão parental por desempenho no caso de Félix deve ser entendida a partir destes critérios, além do óbvio recorte de gênero: Félix passou por um processo de transição em que saiu da feminilidade (posição de pessoa oprimida) para a masculinidade, esta última uma posição de maior

privilégio e valorização social. A figura 3 sintetiza as dinâmicas semióticas implicadas na construção do *self* educacional de Félix da educação básica à universidade:

Figura 3



Representação das dinâmicas do self educacional de Félix ao longo de sua trajetória acadêmica.

Assim, percebe-se que nas dinâmicas passadas houve uma experiência em grande parte hostil a qualquer identidade que fugisse da cis/heteronormatividade. Tal hostilidade era presente tanto no ambiente escolar como no doméstico e se refletia no tabu sobre sexualidade e gênero que perpassava ambos os ambientes. Tal tabu, somado às piadas e à prática de especulação dos colegas de Félix sobre as sexualidades de seus pares contribuíram para a construção do Eu-Inadequado. O mesmo tabu também participou das outras duas construções de *self* daquele período.

É interessante notar também os processos de externalização destas posições de *self* construídas por Félix: o Eu-Invisível, ao mesmo tempo em que é promovido pelo tabu e as

críticas (tanto à sua sexualidade/gênero quanto a seu desempenho escolar), também é uma posição de *self* utilizada por Félix para responder e reagir às mesmas críticas que auxiliam a constituir esta posição: Félix se coloca na posição de aluno mediano, se invisibiliza para lidar com a crítica, para diminuir as expectativas sobre si e conseqüentemente amenizar as críticas – e consegue isto. Trata-se de uma externalização desta parte do *self*, de um movimento de saída dessa posição para fora do sistema de *self*.

Dinâmica similar ocorre com o Eu–Normativo: é uma posição construída e internalizada sob participação do tabu e da cultura de boatos dos pares, mas é uma posição também externalizada nos momentos em que Félix participa das piadas LGBTfóbicas dos colegas. Naqueles momentos, Félix parecia se utilizar do Eu–Normativo para adentrar estes espaços e reforçar não só a norma em si, mas sua tentativa de adequar a própria subjetividade a ela, preservando assim seu senso de *self* – naquela época.

Um adendo é necessário à questão das críticas sofridas – especialmente pelos pais – e proferidas contra sua identidade/expressão de gênero: os pais que não aceitam a identidade de Félix, são os mesmos pais que o sustentam financeiramente e que, frequentemente, amortecem e contornam por Félix os seus problemas. É salutar analisar o modo de Félix lidar com as críticas também a partir de um viés socioeconômico, inclusive quando ele compara a faculdade aos seus pais (tabela 11). Cabe pensar e questionar se, talvez, Félix reclamaria dos pais se não obtivesse deles tamanhas vantagens – as quais parecem estar, de acordo com a perspectiva de Valsiner (2014), se constituindo como signo inibidor de uma postura mais ativa de reivindicação.

Atualmente, destaca-se a relação entre o Eu–Invisível e dois fatores: a cultura institucional de indiferença às questões trans e as barreiras burocráticas para a livre expressão de gênero de Félix – mesmo com todo um marco legal lhe garantindo isto, o que atesta as dificuldades de se operacionalizar a implementação dos direitos das pessoas trans na

universidade. Entretanto, uma dinâmica muito importante – até mesmo central – nos processos atuais de Félix é o fato de que a posição do Eu–Autêntico é utilizada pelo participante para fazer frente às dificuldades que enfrenta, refletido na figura 4 através do vetor que indica a saída dessa posição do sistema de *self* para ser externalizada no enfrentamento às burocracias. Tal processo evidencia a importância do fortalecimento identitário como estratégia de *coping* a estas situações de violência, algo verificado também no estudo de Renn (2007) que sugere que a vivência dos ciclos de envolvimento-identificação (que incluem processos de fortalecimento identitário) é fundamental na inserção da pessoa LGBT nos meios acadêmicos.

Então, percebo de um modo geral que Félix apresenta ao longo de sua vida e em diferentes formas, um perfil ao qual chamarei – utilizando de linguagem metafórica – de “camaleão”: há um evidente processo semiótico de invisibilizar o próprio *self* para que sobreviva psicologicamente (e até mesmo fisicamente). Há um processo de se diluir nos ambientes pelos quais transitou e transita, se adequando a eles.

Também metaforicamente, pode-se comparar os dois *gap years* de Félix a uma “metamorfose”. Aqueles dois anos sendo comparáveis a um período dentro de um “casulo”, durante o qual se “transformaria” (esta última palavra usada pelo próprio Félix ao falar daquele período de sua vida). Entretanto, ao sair da segurança de seu “casulo” e adentrar o espaço universitário, os obstáculos burocráticos – que em maior ou menor medida enfrentou nas diversas instituições pelas quais passou – passam a se constituir em uma forma de *gegenstand*, que como afirmado por Valsiner (2014) é o tipo de processo em que alguma influência ambiental se interpõe a uma certa dinâmica semiótica ou curso desenvolvimental. A reação de Félix a este *gegenstand* é, novamente, perpassada por estratégias de invisibilidade do próprio *self* como maneira de lidar.

Além do mais, chamou atenção na segunda entrevista uma explícita ambivalência em relação a uma sensação descrita pelo participante como “atraso”: trata-se de uma experiência

de se julgar atrasado em relação a certos padrões socioculturais e educacionais, especialmente diante dos dois *gap years*. A ambivalência surge ao avaliar o quanto se importa ou não com o suposto atraso:

[...] ao mesmo tempo que eu me importo com isso eu não me importo, sabe? Depende, eu me importo muito e ao mesmo tempo não me importo nem um pouco. Mas na maioria das coisas eu sou meio assim, eu nunca sou no meio, sabe? Eu sou oito e oitenta. Mas é isso, eu não me importo, mas eu me importo muito.

Aqui, há uma dinâmica semiótica de tentar diluir e diminuir o impacto das coisas que são emocionalmente difíceis. Aquilo que Félix não sustenta afetivamente, parece lidar ignorando. O mesmo faz em relação ao desrespeito dos pais à sua identidade de gênero. E a mesma ambivalência (me importo/não me importo) aparece quando compara a universidade aos pais (tabela 11). Em todos estes casos, a ambivalência aparece como estratégia de sobrevivência, possibilitando que Félix ignore suas situações dilemáticas e não precise se posicionar tão diretamente, tendo em vista que parece lidar e conviver bem com a ambiguidade. O que há, portanto, é uma certa estrutura ambivalente, que inclusive proporciona a Félix a manutenção das dinâmicas de invisibilidade que ele já usa – afinal, tornar-se invisível configura-se como estratégia para ignorar os dilemas e manter a ambivalência sem resolução.

Algumas destas dinâmicas até aqui descritas podem ser melhor aprofundadas ao se analisar as respostas de Félix aos cenários dilemáticos. Ressalto que as situações fictícias foram as mesmas tanto para Félix quanto para Rebeca, modificando-se apenas o gênero das personagens – Félix foi solicitado a se imaginar no lugar de um homem trans vivenciando aquelas mesmas situações. As respostas do participante constam na tabela 12:

Tabela 12

Cenário 1	Cenário 2	Cenário 3
<p>“Se eu... se fosse assim... essa faculdade é um lugar que tô há um tempo, e eu realmente, é melhor pra mim permanecer lá, eu acho que eu iria atrás do reitor. Talvez até pedisse pra alguém ir comigo. Um amigo ou talvez pai ou mãe. Mas, se não, se fosse por exemplo, um lugar que tipo assim, eu não queria estar, eu ia procurar outro lugar”</p>	<p>“Eu provavelmente não ia mais querer voltar lá não. Ou ia ficar calado pra sempre, ia só ficar de cabeça baixa. E ia ficar desconfortável, provavelmente não ia me dar bem. Ou eu ia sair, não ia querer voltar. Ou eu ia provavelmente perder a vontade, perder... não vontade, mas assim, perder... é... não ia ter mais... enfim, ia me sentir mal fazendo as coisas. Ia ser tudo muito difícil”</p> <p>“isso ia me afetar muito pessoalmente. Então eu provavelmente não ia me dar muito bem no resto do curso. Não ia me deixar com vontade de correr atrás do que eu acho que eu mereço, e eu acho que eu ia começar a me acostumar com menos do que eu posso merecer”</p>	<p>“Eu ia pedir pra algum amigo cis tratar o assunto, porque eu acho que as pessoas escutam diferente quando é uma pessoa cis falando sobre isso [...] Ou, se eu tivesse essa opção, eu acho que eu ia tentar falar sobre algum... é... alguma outra injustiça, sei lá, e depois falar assim: ‘bom, é... isso também se aplica a transfobia e isso acontece também’. [...] pedir apoio de outras pessoas de fora também, por exemplo: mostrar que é importante não só pra mim, mas como pra muitas pessoas, de alguma forma de mostrar isso.”</p>

Trechos das respostas de Félix aos cenários dilemáticos.

As respostas aos cenários 2 e 3 evidenciam um certo pensamento monolítico por parte de Félix, em que apenas uma versão possível da realidade é construída, apresentando pouca flexibilidade para a construção de significados alternativos. Sobre isto, duas observações devem ser feitas: a primeira é que tal tipo de pensamento parece guardar relações com alguns aspectos do Eu-Normativo, uma vez que Félix parece se adequar à realidade, fazendo pouco recurso à crítica (especialmente no cenário 3), o que é um aspecto de manutenção da normatividade, inclusive em sua cultura pessoal; a segunda observação (e diria a mais importante) é que, para além das dinâmicas de cultura pessoal, há que se atentar para a

influência da cultura coletiva nesse processo: há sistemas de poder e privilégio que criam contexto para que um homem trans como Félix se envolva em dinâmicas semióticas que mantêm a norma.

Ademais, também é evidente nestes cenários a relação entre o Eu–Normativo e o Eu–Invisível, uma vez que em ambos Félix se retira de cena, seja adotando uma postura de inércia (cenário 2) ou delegando a solução de seu problema a outrem (cenário 3). Estas duas posições se apoiam uma na outra: a invisibilidade de Félix contribui para manter a norma, e para que Félix se adeque a esta mesma norma que a cultura coletiva lhe apresenta, é preciso que invisibilize seu *self*. Dito isto, afirmo que a norma social precisa da invisibilidade de Félix e de outras pessoas trans para subsistir, e que isto reforça a importâncias das políticas de ações afirmativas que têm inserido pessoas trans nas universidades: não se trata de apenas abrir as portas da educação e do emprego formal a estas pessoas. Inserir-las na universidade e, assim, visibilizar seus *selves* nestes espaços de privilégio é um meio de também atuar na desconstrução destas normas.

O cenário 2 também proporcionou um entendimento um pouco mais profundo sobre um aspecto do Eu–Invisível que me chamou atenção na entrevista. Nas dinâmicas atuais do Eu–Invisível (período universitário), se sobressai no relato de Félix o uso da expressão “não posso”, quase em tom de obrigatoriedade ou dever, quando se refere à não-aceitação em participar da aula com seu nome de registro. A resposta ao cenário 2 parece se relacionar com esta dinâmica e permite inferir que se trata de um “não poder” que se dá no sentido de Félix estar *se* impedindo a participar das aulas sob certas condições, quando o *self* é atacado, constituindo-se assim como uma estratégia de defesa e preservação da própria integridade psicológica. O “não posso” parece vir de uma obrigatoriedade auto-imposta que tem ligação com o Eu–Invisível, afinal, ao não participar das aulas, Félix “fica parado”, tal qual um

“camaleão” tentando sobreviver – acontece que nesse contexto sua sobrevivência psicológica implica em alto nível de sofrimento.

Por fim, julgo necessário tecer alguns comentários a respeito do papel da escola e da universidade na produção das subjetividades trans, comentários estes advindos das reflexões feitas a partir do caso Félix. Novamente se faz importante frisar e destacar que o tabu sobre questões de gênero e sexualidade perpassou toda a experiência escolar do participante. Entretanto, não se trata de um tabu absoluto, uma vez que houve momentos em que o silêncio sobre tais assuntos era rompido. Porém, tal rompimento só era autorizado para se fazer piadas ou especular as sexualidades alheias. Ou seja: o tabu só era flexibilizado para se falar das vivências LGBT de forma negativa. O tabu era quebrado para reforçar a cis/heteronormatividade! Assim, falar sobre sexualidade naquele contexto, da forma como se dava, parecia muito mais servir à manutenção do tabu do que propriamente uma real quebra do mesmo.

O uso de piadas e boatos para reforçar a heteronormatividade em uma relação aparentemente contraditória em que se fala sobre aquilo que se quer calar, é um fato que evidencia uma certa prática cultural institucional daquela escola. É uma cultura de educação homotransfóbica! Tomando por base as considerações feitas por Louro (1997) sobre o papel da escola na (re)produção das desigualdades e violências de gênero e sexualidade, bem como as considerações feitas por alguns autores do campo de estudos sobre *self* educacional (e.g., Marsico & Iannaccone, 2012; Ressurreição & Sampaio, 2018) sobre o papel da voz institucional sobre a construção dos *selves* educacionais, penso ser plausível cogitar que tal cultura institucional escolar pode ser demasiado prejudicial para pessoas púberes (especialmente LGBT) que estão em um processo, por vezes doloroso, de construção e busca de uma identidade.

O caso de Félix evidencia de uma forma particularmente clara a afirmação de Louro (1997) de que a escola não apenas reproduz as normas sociais, mas ela mesma as produz e constrói. A escola é responsável por criar os sujeitos ditos “normais”, uma vez que social e culturalmente lhe foi delegado tal poder. Quando Félix constrói um Eu–Normativo dentro deste contexto e o utiliza para reforçar estas mesmas relações de opressão, o que há é um exemplo de como a escola e as relações que nela se desenham atuam para criar este sujeito conformado às normas sociais.

É mais claro ainda quando consideramos que alguns aspectos do desenvolvimento de Félix naquele contexto estão diretamente ligados às relações intersubjetivas ali construídas: o lugar da opinião do outro (e a conseqüente vergonha da própria identidade e do próprio desejo); a atitude de desaparecer, se esconder e invisibilizar sempre que não pode ser visto como homem, ainda que hajam marcos legais que garantam a Félix sua liberdade de expressão de gênero. Tais dinâmicas acontecem inclusive nos dias de hoje, na experiência universitária de Félix: a vergonha e o medo da reação do outro e as dinâmicas de invisibilização seguem presentes. Tal como ocorriam no passado, mas hoje de modos distintos: antes, Félix tentava invisibilizar sua identidade masculina por receio de represálias – daí os dois anos evitando interações, o que trouxe óbvios prejuízos; hoje, após a “metamorfose” e o maior espaço para se expressar como homem, o objeto da invisibilidade é agora a condição transgênera: é viável para Félix mostrar-se como homem, mas não como homem *trans*.

Com base em Butler (1988, 2003, 2020) e Duque (2013), é possível dizer que hoje Félix tenta performar uma cisgeneridade através do ocultamento de sua identidade trans ou de qualquer coisa que possa denunciá-la nos meios virtuais de suas aulas. Tenta-se desempenhar uma passabilidade e isto é um processo evidentemente ligado a e originado de todas aquelas dinâmicas semióticas que ao longo de toda a sua vida colocaram a condição transmasculina em uma rede de vergonha e escárnio que compromete o desenvolvimento de Félix até os dias de

hoje – ainda que não esteja mais em um contexto em que é alvo de piadas, boatos ou ataques diretos. Isto nos leva à necessidade de discutir, enquanto sociedade, o papel da educação sobre o desenvolvimento dos indivíduos para além de conhecimentos teóricos e habilidades técnicas. É preciso pensarmos que tipo de sujeito as escolas estão produzindo e como a experiência ali dentro (da escola) repercute fora dela, ao longo da vida dos sujeitos!

Por fim, com relação à projeção futura de *self*, Félix relata uma indefinição a respeito, justificando que não pensa sobre o próprio futuro com frequência. Ao abordar este tema, Félix se refere muito mais a expectativas, o que deseja e/ou pode vir a ser, do que propriamente uma imagem já consolidada de si – refletindo o caráter permeável e indeterminado do *self* (Valsiner, 2012). As expectativas de Félix se traduzem em signos como *satisfação* e *leveza*. Nomeamos esta experiência como Eu–Seguro:

– **Entrevistador:** E como é que você se vê no futuro?

– **Félix:** [Risos] Hum... eu não me... eu... assim, antes eu não via nada. Eu achava que eu ia morrer com 27 anos, não sei, eu dizia isso, né. Mas, agora não é como se eu não quisesse um futuro, ou como se eu não... mas acho que eu me acostumei tanto a não pensar no futuro, e tentar fazer, viver no hoje assim, sabe? Eu realmente eu não sei, não sei o que eu quero pro futuro. Eu espero que eu... consiga... é, o que eu quero é que eu consiga entender o que eu quero assim, fazer, e fazer isso. Eu espero que eu... esteja... satisfeito. Eu me vejo... eu não sei como eu me vejo no futuro. Eu só posso esperar que eu esteja bem. Mas eu realmente eu não tenho uma imagem minha ainda não. Vou tentar pensar sobre isso.

– **Ent.:** Quando você fala que se imagina sabendo o que quer e indo atrás... você acha que a palavra “seguro” ou “decidido” ou algo nesse sentido, ilustra o que você tá tentando dizer?

– **F:** Sim. Mas não é bem sabendo o que eu quero e indo atrás, mas assim... acho que eu me imagino como hoje, mas só vivendo um dia de cada vez, sabe? E... tipo assim, eu sei o que eu não gosto, e aí eu vou descobrindo o que eu quero com o tempo. Eu não sei dizer, sabe, “eu quero isso e vou indo atrás disso”. As coisas vão aparecendo e eu vou decidindo na hora o que eu quero, o que eu não quero, eu acho que... eu quero me sentir satisfeito mais do que seguro. Eu quero me sentir seguro, mas em primeiro lugar eu quero tá satisfeito. E leve!

7.3. Caso 3: “parece que vai tá tudo contra gente. E acaba que até a gente fica contra a gente pelo fato da cobrança”

A terceira participante, Emília, é uma mulher trans, bissexual, parda, de 20 anos de idade, estudante do segundo semestre de Arquitetura e Urbanismo em uma IES privada do município de Salvador/BA. Reside com a mãe e irmã mais nova neste mesmo município, compondo um núcleo familiar de classe média. Emília estudou a maior parte da educação básica (tanto ensino fundamental quanto médio) em uma escola privada, tendo passado dois períodos curtos (menos de dois bimestres) em duas escolas públicas diferentes, tendo retornado à mesma escola em que sempre havia estudado apenas poucos meses depois de se matricular nestas outras – assim sendo, a maior parte dos dados aqui descritos levam em conta a experiência da participante na escola privada, afinal, segundo afirmação da própria Emília:

Eu não posso falar muito sobre essas duas escolas, porque como eu disse, essas foram quando meu emocional começou a ficar pior, eu meio que me afastei dos meus amigos da outra escola, não tinha mais aquela base, e o fato de eu ter esses problemas de aprendizagem, meio que afligiram muito então... é aquele negócio de faltar um mês seguido na escola por não estar me sentindo bem pra ir ou se fosse, sabendo que não iria me concentrar e ia ficar mal por isso.

A trajetória escolar de Emília foi marcada por diversos problemas de desempenho que, segundo a participante, eram explicáveis a partir de um diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) que lhe foi atribuído, além de oscilações frequentes de humor, referidas pela participante como “problemas emocionais”. Em relação a problemas decorrentes de questões de identidade de gênero e sexualidade, Emília relata ter se sentido pouco afetada particularmente, embora reconheça que ocorriam:

Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas

Em questão de tipo, gênero, eu não... como eu posso dizer? É uma coisa que eu nunca me importei muito. Eu por ser uma pessoa trans e tudo o mais, tenho minhas inseguranças e etc. Porém uma coisa que eu gosto em mim é que apesar de tudo eu nunca me deixei me abalar, nem diminuir, por comentários ou coisas assim. Eu simplesmente não me importava, pra mim é uma coisa que não ia fazer diferença nenhuma na minha vida. Então nesse quesito, pra mim tanto faz. Claro que quando eu tinha, tipo, dez anos por exemplo, eu já sofri o famoso bullying e etc., mas ao longo do tempo eu só me acostumei, só não fazia mais diferença.

Conforme seu relato, Emília sempre confrontava os colegas que praticavam bullying contra ela, reagindo normalmente através de respostas verbais, como por exemplo:

Eu sempre pintei muito o cabelo, muito mesmo. E eu lembro que no ensino médio, quando eu comecei a pintar o cabelo, tipo... o povo tentava me zoar por isso e eu literalmente, eu só cagava. Teve uma vez que eu pintei o cabelo de vermelho, completamente vermelho, e alguém no corredor tentou tirar sarro e me chamou de beterraba. Só que tipo... a minha única... como eu posso dizer? Minha única reação no momento foi virar pra pessoa e gritar: “beterraba é roxa”, e o povo em vez de rir de mim acabaram rindo dele. Tipo, é aquele negócio: eu não brigo, mas também não vou ficar quieta. Então por mais que tipo, eu passasse por essas coisas mais aleatórias do mundo, eu não me deixava abater e nem nada.

Em termos de sua relação com os agentes educacionais, destaca-se uma experiência muito marcante de apoio e vínculos fortes com seus pares. Tais relações são descritas de modo bastante positivo pela participante. A distância dos amigos que fez em sua escola foi, inclusive, um dos principais fatores para não se sentir bem nas outras duas escolas pelas quais passou. É digno de nota também que, hoje, a maior parte destes amigos da época da educação básica também se identificam como pessoas LGBT, segundo Emília. Esta característica era, inclusive, também algo marcante da própria escola, que Emília descreve como sendo reconhecida até os dias de hoje como “um grande centro LGBT”, devido ao fato de boa parte dos alunos de lá

assumirem alguma orientação sexual ou identidade de gênero não-cis/hétero ao saírem da escola, ou mesmo durante os anos escolares.

Por parte do corpo docente, verificou-se no relato de Emília a ausência de polifonia, predominando um discurso único entre todos os docentes – ou ao menos a absoluta maioria. Tal discurso era homotransfóbico, segundo a participante, inclusive resvalando para episódios de violência explícita de docentes contra estudantes assumidamente LGBT. Em relação à voz institucional, predominava um silenciamento a respeito de temas referentes a gênero e sexualidade, que era rompido apenas para se falar destes temas de um modo negativo – em uma dinâmica muito similar à verificada na experiência de Félix.

Emília relata que nunca aconteceu diretamente com ela nenhum episódio desse tipo, mas que era frequente que acontecesse com alguns de seus colegas e amigos. Como exemplo, citou um episódio de um amigo trans sobre o qual foi espalhado um boato na escola (por parte de uma professora) sobre ter sido expulso de casa por ser trans. O modo como a escola lidou com esse boato reflete muito do posicionamento institucional e da cultura escolar à época. Segundo o relato de Emília:

Nosso amigo só... ficou em choque, e falou que não, que tava tudo bem. E ele resolveu deixar pra lá durante muito tempo. Ele falou que não valia a pena, que não se importava com o que a professora estava espalhando dele. Porque como eu disse essa é uma das professoras que a gente percebia muito que era LGBTfóbica. Tanto que já chegou a humilhar uma amiga da filha dela só por ela ser sapatona. Aí deixou isso pra lá, até que um amigo nosso foi falar na coordenação. E acabou expondo isso. Esse nosso amigo, o da história, foi chamado pra coordenação, e ele explicou. E meio que ficou uma coisa no colégio de um jogando pra cima do outro, tipo: “Não, você tem que resolver isso na coordenação; não você tem que ir na secretaria; não você tem que resolver isso em outro lugar, com a psicóloga pedagógica”. Aí quando chegou na psicóloga, ela falou pra ele: “ah sim, eu ouvi falar sobre isso e tudo mais”. Aí chegou um ponto dele estar tipo cagando pelo fato de a professora ter espalhado a notícia, mas o fato de ter espalhado pra o colégio inteiro na verdade e ninguém se importar se era verdade ou não.

A outra voz adulta que participou das dinâmicas de construção do *self* educacional de Emília foi a de sua mãe. Não houve participação da voz do progenitor masculino devido a questões da própria configuração familiar de Emília, uma vez que se trata de uma família monoparental, sendo o contato de Emília com o pai esporádico durante a infância e sem nenhum contato ou vínculo atual. No caso da mãe, predominavam críticas sobre o desempenho escolar de Emília. Este mesmo padrão – crítica e julgamento – se verificou também quando Emília assumiu sua condição transgênera à mãe, que rejeitou tal posição identitária com base em doutrinas religiosas, embora não tenha punido diretamente a filha, agredido fisicamente ou expulso de casa.

O conjunto destas vozes promoveu a construção de duas posições de *self*: Eu–Insegura e Eu–Resistente. A primeira consiste de uma série de experiências de inadequação ao espaço e algumas relações sociais, especialmente nas escolas alternativas em que esteve. O Eu–Resistente, por sua vez, se configura como uma posição de maior confronto em relação a certos contextos e eventos negativamente percebidos. As construções de *self* de Emília e as vozes que contribuíram em sua construção estão descritas, respectivamente, nas tabelas 13 e 14.

Tabela 13

Eu–Insegura	Eu–Resistente
Eu sou uma pessoa bastante insegura, essa é a verdade. Pra estudos mais ainda. Tanto é que volta e meia eu tenho minhas crises ainda hoje. Em questão da faculdade, de não me sentir o bastante e achar que eu vou ser um lixo. E aquilo [o preconceito na escola] só meio que reforçou o fato de eu não me sentir bem. Então foi uma coisa bem... frustrante!	Não é pra eu me cobrar tanto em coisas assim porque uma hora ou outra eu vou acabar aprendendo, e mesmo que eu não aprenda, tem várias outras áreas que eu posso me dar bem. Então isso me acalmava muito quando essas coisas aconteciam. Não vou mentir, meu emocional é muito fudido e eu tenho muita noção dessas coisas

Descrições de Emília sobre si mesma que evidenciam suas construções de self educacional na educação básica.

Tabela 13 (continuação)

Eu–Insegura	Eu–Resistente
<p>No meu primeiro ano do colégio, eu, muitas das vezes que eu faltava, no começo eu apenas ia, pegava o metrô pra ir, chegava lá eu voltava, esperava um tempinho assim sentada no metrô, chegava em casa e falava: ‘não teve aula hoje, desculpa’. Porque eu sabia que se eu chegasse naquele ambiente eu ia ficar tão mal comigo mesma que eu só ia começar a chorar</p> <p>Já estava frustrada o bastante pra só desistir de mim mesma, então... como meus amigos mesmo falam, tipo: eu faltei metade do ano, e eu realmente admito, eu faltei metade do ano, mas não era uma coisa tipo: ‘nossa, eu quero’, eu faltei porque era uma coisa tipo: ‘minha sanidade vai ser destruída se eu continuar indo’</p> <p>Além de eu me cobrar muito por causa desse negócio, eu ainda acabo ficando tipo... poxa, tipo, as coisas já são difíceis pra mim, e entrar no mercado de trabalho vai ser ainda pior pelo fato do gênero e tudo mais.</p>	<p>e etc., mas em vários momentos eu apenas acabava focando nos meus amigos, porque infelizmente... a LGBTfobia, essas coisas, eu... mais normal, entende? Não normal, mas mais comum. Eu não tinha muito pra recorrer além de apenas focar no lado bom</p> <p>[Para ir à escola] Eu colocava a mesma música sempre que a tradução dela basicamente dizia: ‘você consegue alcançar, você é um herói, você consegue voar’. E eu ia até o ponto de ônibus ouvindo isso pra ver se eu tinha forças pra poder ir</p> <p>Porém uma coisa que eu gosto em mim é que apesar de tudo eu nunca me deixei me abalar, nem diminuir, por comentários ou coisas assim.</p> <p>Eu não brigo, mas também não vou ficar quieta. Então por mais que tipo, eu passasse por essas coisas mais aleatórias do mundo, eu não me deixava abater e nem nada.</p>

Descrições de Emília sobre si mesma que evidenciam suas construções de self educacional na educação básica.

Tabela 14

Docentes	Colegas	Mãe	Instituição
<p>“Muitos professores mesmo invadiam a privacidade dos alunos pra fazer questionamentos e perguntar sobre sexualidade. E alguns eram tipo: ‘ah, legal, mas não</p>	<p>“Naquele colégio como todo mundo cresceu, quando meio que uma pessoa percebia da outra, ficava nessa grade, porque como eu disse antes: a gente brinca que essa escola era o centro</p>	<p>“Ela não me ouvia direito, ela não tinha a noção da minha dificuldade, até porque pra ela era só uma coisa do tipo ‘eu não tô me esforçando’. Coisas como a rotina do colégio [...] ‘eu vou</p>	<p>“Nunca foi abordado nem nada. Tipo, abordaram o básico de educação sexual, mas nada relacionado a gênero, nem sexualidade. Numa perspectiva hétero”</p>

Descrição segundo a participante das vozes que contribuíram ao seu self educacional na educação básica.

Tabela 14 (continuação)

Docentes	Colegas	Mãe	Instituição
quero você perto dos meus filhos'. Porque por serem professores, os filhos acabavam estudando lá também"	LGBT e é até hoje, então sempre teve muita gente pra se apoiar"	deixar você de castigo, eu vou tirar seu celular'. Tanto que eu acabei até saindo do colégio mesmo"	"[...] a gente perde muita da representatividade e muito da aprendizagem que poderíamos ter [...] [sexualidade e gênero] é uma coisa que a gente acaba tendo que descobrir por nós mesmos"
"eu tenho um amigo trans, dessa escola também, que em um determinado momento uma certa professora começou a espalhar que ele tinha sido expulso de casa por ser trans, que ele tava morando com a irmã dele"	"não foi aquele negócio, tipo: de ser uma única pessoa na escola e todo mundo tratar como uma coisa horrível, sabe? Porque só na minha sala, metade era LGBT. Então se mexesse com uma, mexia com metade da escola"	"Coisas tipo, pegando no meu pé. Coisas normais que todo pai faz, mas acabava me afetando"	"Isso [relação família-escola] eu acho que acaba influenciando muito o fato da escola não abordar [gênero e sexualidade], porque como eu disse: acaba que a questão da família passa a ser o certo e tudo aquilo"
"uma das professoras que a gente percebia muito que era LGBTfóbica. Tanto que já chegou a humilhar uma amiga da filha dela só por ela ser sapatona"	"Às vezes não por ser laço [afetivo], mas só por estar ofendendo o mesmo que você é, sabe? A troco de nada. Então nisso o colégio era bem unido."	"E ela percebeu mais que não era questão de eu estar querendo ou não aprender, quando ela me viu chorar todo dia de manhã quando eu precisava ir pro colégio"	"Só o fato de ser conversado um pouco mais, de ser citado formas não-hétero, isso já ajudaria muito.
	"a maioria dos meus colegas tentava tipo: me ajudar [em relação aos problemas de desempenho]"		"O ensino frisa muito o fato do... corpo feminino obrigatoriamente ter uma vagina e o masculino um pênis, entende? Acho que eles poderiam, isso é uma coisa que eles realmente poderiam mudar."

Descrição segundo a participante das vozes que contribuíram ao seu self educacional na educação básica.

Foi possível identificar, ainda, uma intersecção importante as posições de Eu–Insegura e Eu–Resistente em um episódio relatado pela participante. Trata-se de um acontecimento em que um professor de biologia se dirigiu a Emília durante uma aula e afirmou que ela seria “o tipo de estudante que eu [o professor] vou ver na recuperação”. A reação de Emília a isto e o modo como lidou mostram um trânsito flexível entre a posição de insegura e a de resistente:

Nunca fui uma das melhores alunas, tipo, eu sempre tive muita dificuldade, muita dificuldade mesmo, e ouvir aquilo no meu primeiro dia de aula é uma coisa um tanto quanto... “eita, parece que esse professor vai acabar com a minha vida”. Então... eu lembro que eu fiquei tipo, tão envergonhada, desconcertada, que eu... eu fiquei tipo, a aula inteira com aquela expressão de... de enfiar a cara no chão que nem um avestruz, mas também não sinto que eu tava assim por dentro, eu tava tipo: “velho, eu vou ferrar sua vida”. Que basicamente foi o que eu fiz [risos], porque é aquele negócio: eu não sou briguenta, mas também não mexe comigo.

Conforme a história escolar de Emília, aquele contexto educacional em que esteve inserida mostra-se ambivalente e contraditório: ao mesmo tempo em que é uma escola com uma forte presença de alunos LGBT (assumidas/os ou não), é também um ambiente conservador em que inclusive foi comum e frequente que ocorressem agressões diretas a alunas/os, além de também ter o mesmo tabu que se verificou nos casos anteriores. E a própria Emília afirma que a manutenção deste tabu pode em partes ser explicada pelas pressões exercidas pelas famílias para que a escola não ensine nada que destoe muito dos valores familiares. Essa pressão familiar sobre a escola pode ser entendida à luz de Louro (1997): a escola se ocupa de produzir sujeitos masculinos e femininos heterossexuais, conforme os padrões sociais. A família, sendo outra instituição social responsável por (re)produzir essa norma, atua em conjunto com a escola para tal. Há uma aliança família-escola que visa manter os tabus de gênero e sexualidade naquele contexto, com finalidades normativas.

No caso de Emília, não se trata apenas de mera contradição entre o ambiente escolar, as relações cotidianas e o que era proposto institucionalmente. Trata-se de polifonia, multiplicidade de vozes: de um lado, colegas abertos; de outro, instituição, professores e pais (enfim, adultos) fechados. Chama atenção que no caso de Emília o papel dos pares foi preponderante em relação às vozes dos adultos, o que converge com os dados do estudo de Gomes e Dazzani (2018), em que verificaram que as vozes dos pares tendem a ter uma maior participação, em relação às vozes dos adultos, nas dinâmicas dos *selves* educacionais de adolescentes, em uma relação inversa a que se verifica em crianças estudantes das séries iniciais.

Ademais, isto também confirma os achados de Franco e Cicillini (2016), que afirmam que geralmente a inclusão escolar de pessoas LGBT se dá através de pares que também sejam LGBT ou minimamente cis/heterossexuais abertos ao diálogo. Essa experiência positiva não somente contribuiu para que Emília tivesse uma experiência de sofrimento menos intenso com relação à sua própria condição de gênero e sexual, como também promoveu o sofrimento que Emília vivenciou ao sair daquela escola e perder o contato com aquela rede de amigos. Isso evidencia muito claramente que há uma relação entre discursos mais abertos à diversidade e permanência na escola, tendo em vista que nas outras duas escolas, Emília chegou a faltar mais de um mês inteiro às aulas – o que poderia levar à evasão e nos leva a pensar em interações de boa qualidade como fator protetivo para permanência de pessoas trans na escola.

Em que pesem as considerações feitas e a nítida importância da relação com os pares, penso também que isto nos leva a uma questão importante a ser discutida: será ético deixar todo o desenvolvimento afetivo de um indivíduo a cargo dos pares? Por mais que Emília tenha experimentado efeitos positivos das boas relações com seus pares, é preciso novamente destacar que na polifonia escolar, todas as vozes adultas estavam configuradas como um campo oposto às vozes dos pares. Assim sendo, urge que a escola e os pais repensem seus papéis!

Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas

Afinal, será que sempre haverá, para a maioria das/os estudantes trans, pares tão compreensivos e abertos em todos os casos?

Também é digno de nota que Emília, ao ser inquirida na entrevista a respeito da relação entre seu desempenho acadêmico abaixo da média e sua identidade de gênero – a dizer: se a condição de transgeneridade e/ou de bissexualidade eram fatores que atenuavam seu sofrimento por baixo desempenho – Emília responde, comparativamente, que não o era na educação básica, mas que assim é hoje em dia. Segue, abaixo, trecho da entrevista que demonstra isto:

– **Entrevistador:** e quando você fala dessas suas dificuldades, você acha que sua identidade de gênero impactou nisso de alguma maneira? Como era a vivência de ser trans com essas dificuldades acadêmicas?

– **Emília:** sinceramente, no meu caso, acho que não tinha influência. Eu separava muito bem as coisas por assim dizer.

– **Ent.:** perguntei mais pra confirmar. Pensei algo como: “ah, eu sou trans, e além de não estar dentro da norma eu ainda tenho esse desempenho acadêmico sofrível”. Como se fosse uma coisa que contribuísse mais ainda para você se sentir mal consigo mesma. Mas pelo que você tá falando não era bem assim?

– **Emília:** acho que não, mas talvez seja assim hoje em dia. Porque querendo ou não... a vida acadêmica acaba mudando quando a gente entra na faculdade. E não tem só tipo o quesito estudos e etc. Vai muito mais além, porque tem a preparação para o mercado de trabalho, sabe? E além de eu me cobrar muito por causa desse negócio, eu ainda acabo ficando tipo... poxa, tipo, as coisas já são difíceis pra mim, e entrar no mercado de trabalho vai ser ainda pior pelo fato do gênero e tudo mais. Então acaba que eu acho que hoje em dia é uma coisa que acaba impactando, mas naquela época não.

– **Ent.:** entendi.

– **Emília:** eu diria também que [...] às vezes até parece que tudo acaba ficando contra a gente, sabe? Tipo, eu tenho meus próprios problemas, eu tenho meus problemas emocionais e ao mesmo tempo eu acabo sendo trans no Brasil, sabe? Que é o país que mais mata transgêneros, e como eu posso dizer... a expectativa de vida de uma pessoa trans é menor do que de pessoas em países em guerra, sabe? E acaba

Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas

que... sei lá, sabe... o mínimo de apoio já é confortante, porque pelos dados e tudo mais, parece que vai tá tudo contra gente. E acaba que até a gente fica contra a gente pelo fato da cobrança, sabe?

Portanto, o que se observa no caso de Emília, a respeito da vida universitária, é uma experiência de insegurança, tendo em vista que se trata de um momento da vida que convoca o estudante universitário a pensar sobre seu futuro, carreira, subsistência e inserção no mercado e na sociedade de consumo. Se a transgeneridade não constituía um fator de sofrimento adicional em relação ao desempenho acadêmico na educação, hoje se constitui. Afinal, trata-se de um contexto de preparação para o mercado de trabalho, o qual se constitui como potencial fonte de exclusão para pessoas como Emília.

Atualmente, nas dinâmicas do *self* educacional de Emília na vida universitária, emergem duas posições de *self*: Eu–Invisível e Eu–Segura. A primeira foi intencionalmente nomeada desta maneira, dada sua similaridade com as dinâmicas de invisibilidade observadas também no caso Félix, e se refere a um conjunto de experiências de invisibilização do próprio *self*, que frequentemente também acompanha atitudes de evitação de interações com os colegas ou participação nas aulas, por exemplo. A segunda posição de *self* congrega experiências de maior autodeterminação. Tais posicionamentos do *self* de Emília estão descritos na tabela 15:

Tabela 15

Eu–Invisível	Eu–Segura
“Eu sou a pessoa que apenas existe. Estou lá no meu canto e não interajo com ninguém na faculdade”	“Não, não é problema nenhum, até porque isso sou eu, sabe? É... o meu maior ponto é tipo: pra mim não é um problema”
“Eu tenho um trabalho pra semana que vem no meu segundo semestre e ninguém da minha sala, literalmente, ouviu minha voz até agora”	“Às vezes eu só quero o meu tempo, sabe? Pra fazer as coisas do meu jeito, da minha forma, e não significa que eu vou abandonar ou, [...] fazer por menos, eu só quero organizar tudo de uma forma que seja bom

Descrições de Emília que evidenciam suas construções de self na vida universitária.

Tabela 15

Eu–Invisível	Eu–Segura
<p>“Por mais básico ou momentâneo que seja isso acaba afetando, por exemplo, até no quesito aparência. Às vezes eu não posso ter, tipo, o mínimo problema com certo aspecto da minha aparência ou na minha personalidade, mas em alguns momentos eu acabo me sentindo mal por eles. Para meio que tentar evitar algumas coisas, sabe?”</p> <p>“Na hora de conhecer essas pessoas novas sempre tem esse... essa precaução, esse medo, sabe? Então, tem esse negócio, essa sensação de tentar se esconder e etc., tentar evitar”</p>	<p>pra mim e não pra todo mundo ou como todo mundo veja que é bom, entende?”</p> <p>“A imagem que eu tenho [de mim] do momento é: estamos tentando, né? Tipo, é uma, a imagem que eu posso dizer é uma grande, uma bela tentativa porque nunca vai ser uma certeza”</p> <p>“Aquela sensação, aquela vontade de querer mudar. Eu, por exemplo, tenho muito problema em conhecer pessoas novas. Por exemplo, hoje em dia eu tenho uns amigos e etc., bem próximos, mas eu lembro que quando eu conheci eles, tipo, eu tava tão nervosa a ponto de borrar minha maquiagem no meio do caminho, tipo, de ansiedade e etc., porque é sempre um... um baque, ao conhecer a pessoa”</p>

Descrições de Emília que evidenciam suas construções de self na vida universitária.

As vozes externas, conforme descritas por Emília, parecem hoje serem muito mais monolíticas do que no período da educação básica: os docentes – assim como nos dois casos anteriores – estabelecem relações mais positivas e inclusivas com Emília, e a voz parental (materna), no que diz respeito à vida universitária, também se constitui em outra fonte de apoio importante. Quanto à voz institucional, predominam práticas de exclusão e invisibilidade, com a participante inclusive fazendo menção à própria conjuntura do meio acadêmico, que frequentemente coloca as pessoas trans como apenas objetos de pesquisa. Devido à relativa monofonia de cada uma dessas vozes, serão apresentadas conjuntamente na tabela 16:

Tabela 16

Docentes	Mãe	Instituição
<p>“Pelo que eu tive até agora, nesse momento, tipo, nunca vi nada, nenhum traço ruim. Traço no modo de falar, enfim, nenhum aspecto ruim. Tipo, uma professora do semestre anterior, por exemplo, tava sempre tentando me ajudar, sempre muito cuidadosa comigo. No quesito pronome e etc., e outros professores também tavam sempre tentando me acolher e me ajudar”</p>	<p>“Minha mãe tende a me apoiar muito, tipo, no quesito universidade, etc., me dá muita força e como eu disse, melhorou muito da época do colegial pra hoje em dia porque como eu disse, ela já percebeu que eu tinha algum problema ali, eu comecei a me tratar, tipo, TDAH, etc., então ela não tem mais aquela tanta cobrança como tinha naquela época, mas ainda se preocupa e tals, pergunta como estou indo, mas tá sempre tentando me dar apoio e me ajudar como pode”</p>	<p>“O pouco local de fala em artigos científicos que temos hoje em dia são [...] pessoas cis falando pra pessoas trans. Calma, desculpa, sem querer ofender”</p> <p>“Eu entendo que é necessário que pessoas cis façam isso, porque é a nossa forma de sermos ouvidas, sermos entendidas, por causa da sociedade, mas ao mesmo tempo, tipo, não é a melhor forma da gente ser ouvida porque, tipo, como eu posso dizer? As coisas, no final, têm mais impacto se saindo da nossa forma de se expressar, das nossas palavras, entende?”</p> <p>“A pessoa cis, no final, apesar de tá falando, acaba falando de formas muito erradas”</p>

Descrições segundo Emília das vozes que contribuem ao seu self educacional na vida universitária.

Com relação às vozes dos pares, um dado interessante emergiu: ao falar deles, Emília não fez referência a discursos produzidos diretamente por seus pares. Ao invés disso, mencionou suas próprias expectativas a respeito daquilo que acredita que seus pares podem pensar sobre ela ou sobre a sua identidade/expressão de gênero, expectativas estas que giram em torno de temores de discriminação transfóbica. Isto configura as vozes de seus pares como vozes imaginadas: não há, nas relações sociais de Emília no contexto universitário, produção

“objetiva” de discursos por parte dos pares. Não obstante, estas vozes povoam o imaginário da participante. Abaixo alguns trechos da entrevista com a participante que evidenciam isto:

Tipo, eu só existo, faço minhas coisas, quando é pra fazer um trabalho e tals, eu ajudo, faço um grupo com quem me chama, mas é tudo por texto. Ninguém nunca viu meu rosto, ninguém nunca viu meu, minha voz, até porque, tipo, eu não me sinto muito confortável pra isso. [Sinto] Inclusive medo [...] de represálias e etc. Essa é a palavra. Tipo, sei que nem todo mundo vai ser 100% assim, sabe? Tipo... que uma hora ou outra eu vou ouvir alguma coisa pelas costas.

É óbvio que... eu sou uma aluna trans e etc. Tipo, se eles tiveram 5% de... como é a palavra? Sagacidade, eles já perceberam. Até porque quando eu entrei na faculdade e meus documentos não estavam de forma social e etc., então do nada, tipo, tudo mudou e apesar de, tipo, os professores não chegarem e falarem... falarem meu nome e etc, do nada, se o povo reparar vai ver que tá ali. “Óia, tinha um nome aqui que não tá mais e apareceu esse”, entende? Então... acho que pros mais atentos já tá claro, pra alguns não.

Entrevistador: E que represálias exatamente você realmente teme que aconteçam com você?

Emília: Ai! Então, preconceito mesmo, sabe? Transfobia, essas coisas.

Ent.: Você pode dar um exemplo de como você imagina que essa transfobia possa ocorrer com você e você não gostaria que fizessem?

Emília: Exclusão.

Ent.: Dos trabalhos, algo assim?

Emília: Também, sim. Dos trabalhos, aquele afastamento... e tudo mais.

[...] mas para aquelas pessoas [colegas], tipo, elas não têm nada a ver com a minha vida, mas de qualquer forma já podem só, tipo, acabarem se intrometendo e dificultando em alguns aspectos.

Eu não posso ter 100% de nada sobre uma pessoa. Por exemplo, se eu conheço uma pessoa que é super inclusiva, etc., entende, está disposta a aprender... vai ter outras pessoas que, tipo, só vão tratar como se fosse uma anormalidade

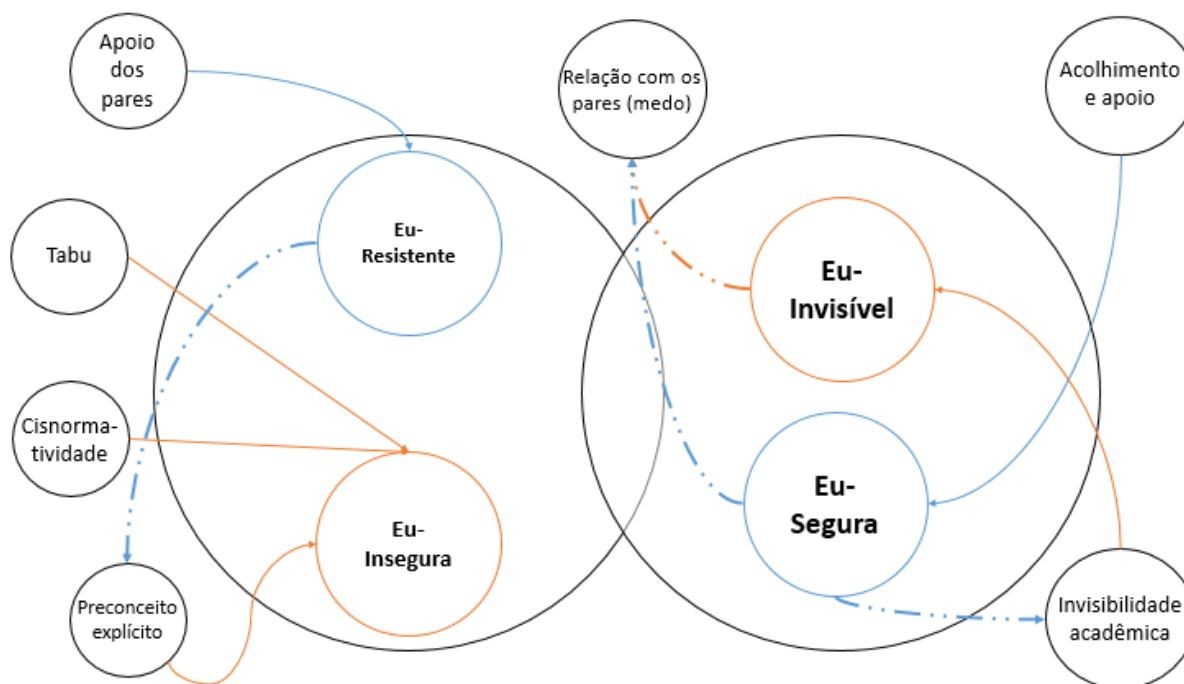
Eu com os meus colegas não tenho como explicar porque, por exemplo, eu não tenho contato quase nenhum com eles.

Eu costumo jogar muito e tal, e sempre tô no computador e boa parte, tipo, conheço muita gente online por dia. E eu com essas pessoas, eu acabo jogando mais de uma partida porque, meio que me divirto, e muitas dessas pessoas também, tipo, ao descobrirem que eu era uma pessoas trans, a pessoa só, tipo, começa a se afastar, então, meio que isso é uma coisa que gera um certo trauma e acaba que, tipo, você fica levando pra via, sabe?

É notório o forte poder de mediação que estas vozes imaginadas têm, uma vez que Emília relata evitar interações com seus pares justamente por medo de se deparar, na concretude das relações interpessoais, com aquilo que constrói imaginariamente. Este é inclusive o principal fator pelo qual não foi possível acessar os discursos dos pares de Emília, afinal, estes discursos não estão sendo produzidos pelo fato de Emília não se colocar em situações que criem contexto relacional para que haja a produção semiótica de vozes diretamente por parte dos pares.

Tateo (2016) afirma que os processos imaginativos desempenham um papel central na vida psicológica e nas funções mentais superiores. Possibilita a autorregulação individual e a elaboração de significados em uma experiência vivida. Aplicando este raciocínio às dinâmicas interacionais de Emília, consideramos que a construção de vozes imaginadas se apresenta com uma função autorreguladora à medida em que a possibilita construir uma realidade subjetiva. Esse processo, eminentemente semiótico e cognitivo, se traduz nas estratégias de autoproteção que ela tem adotado e se externaliza através de seu isolamento.

Figura 4



Representação das dinâmicas do self educacional de Félix ao longo de sua trajetória acadêmica.

A figura 4 ilustra as dinâmicas do *self* educacional de Emília, passadas e atuais. De modo sintético, podemos dizer que as vozes que determinavam um tabu quanto ao assunto sexualidade/gênero na escola, a cisnormatividade imbuída nas atitudes dos docentes (bem como no currículo escolar) e as manifestações de preconceito explícito contribuíram para a construção de um Eu-Insegura. Por outro lado, o apoio dos pares favoreceu a construção de um Eu-Resistente. A posição de insegurança, inclusive, demonstra muito claramente como funciona o *self* educacional, segundo Marsico e Iannaccone (2012) e Marsico e Tateo (2018), visto que até hoje Emília usa o signo *insegura* para falar de si – inclusive em contextos relacionais não-acadêmicos.

Atualmente, a experiência do Eu-Invisível é promovida sobretudo pela cultura universitária de invisibilidade trans, a qual traz esta população apenas de forma passiva, como

participantes de pesquisa e nunca como sujeitos produtores de conhecimento. Afinal, considerando que Butler (2020) afirma que os corpos dissidentes são considerados abjetos e menos importantes, também a universidade reproduz isto. Ainda que seja um espaço democrático, não se pode pensar a universidade desvinculada da sociedade e cultura em que está inserida, sociedade esta que posiciona pessoas trans como abjetas, marginais. Como pode um sujeito que é constantemente posto às margens, ocupar uma posição tão central como a de pesquisador? Sendo este o pensamento socialmente hegemônico, o resultado são os corpos trans objetificados como alvo da curiosidade acadêmica. Considerando isto, questiono: como poderia Emília se sentir visível e pertencente em um espaço que, como tantos outros, a coloca como abjeta (e objeto)? Quantos pesquisadores trans existem para que sirvam à Emília como modelo de um *self* empoderado e não um *self* abjeto? Trazer as pessoas trans para o lugar de pesquisadores, de sujeitos acadêmicos e não apenas objetos de pesquisa, é um processo fundamental e tem implicações afetivas e políticas importantes.

Por outro lado – e é um ponto forte de Emília – há o Eu–Segura, fortalecido pelas experiências de apoio e acolhimento na relação com os professores. Essa posição de *self* se mostra das mais importantes, tendo em vista que é graças à existência de uma experiência de segurança nas dinâmicas do *self* educacional de Emília que a coloca em posição de criticar a invisibilidade acadêmica e reivindicar um lugar de visibilidade, como claramente fez na entrevista. O Eu–Segura também se mostra importante para Emília minimamente construir estratégias (ainda que incipientes) de contornar o problema das interações, o que fica claro quando afirma um desejo de mudança (tabela 15), em grande parte impulsionado por essa construção de *self*. Tais posições de *self* se evidenciaram novamente nos cenários dilemáticos, cujas respostas de Emília constam na tabela 17:

Tabela 17

Cenário 1	Cenário 2	Cenário 3
<p>Eu tentaria internalizar uma calma, e externalizar também. E tentar <i>não... procurar briga</i> [...] falar meu ponto de forma direta e <i>deixar que ele discuta sozinho</i>. Porque se ele se negar eu sei que eu vou estar certa e correta.</p> <p>eu iria tentar ao máximo arrumar as coisas [...] Mas se chegar ao ponto de as coisas estão me fazendo mal [...] eu realmente e infelizmente vou ter que só abandonar, e tentar em outra [...] [ou] trancar matérias em específico.</p> <p>[...] <i>a última [opção] seria mudar a faculdade</i>. O segundo seria trancar matérias específicas. E primeiro seria tentar ter mais diálogo.</p> <p>Acho que nem todos os professores vão ser sempre iguais. Acredito que realmente tem uns que não vão querer muda de forma maneira, como o reitor. Mas talvez alguns entendam uma hora ou outra e apenas mudem. Então é mais viável eu trancar apenas os que não querem apender de forma maneira e continuar apenas com os que querem aprender.</p>	<p>nessa outra situação agora já complica um pouco mais, porque além dos professores, notamos que... tem a classe, que querendo ou não vai ser a classe que vai ficar comigo ao longo de todos os anos, todos os semestres. Então... se eu sinto que eu não estou bem ali, não estou num ambiente confortável para mim, então o que me resta é só mudar. Ir para algum [lugar] que eu me sinta melhor.</p> <p>Quando eu penso em trancar eu penso em dar aquela pausa, daquela coisa, pra talvez voltar depois [...] pelo menos naquele momento que eu estiver com o curso trancado eu não vou passar por essas dores de cabeça [...] quando eu voltasse, eu teria uma turma completamente diferente. [...] poderia ser ou mais acolhedora ou pior.</p> <p>O quesito carreira, talvez seja um pouco mais fácil porque [...] Quando eu estou trabalhando, independente do que for eu acho... eu posso me dar ao luxo de escolher com quem, e a instituição que eu opto por trabalhar. Então eu teria mais essa filtragem.</p>	<p>Eu chegaria pra eles e falaria tipo: ‘então, eu acho isso, isso e isso’, em um momento que só estivesse eu e a professora, eu e o professor. E infelizmente eu ia ter que me contentar com a resposta dele [...] até porque eu não sou uma pessoa que... abre assim [...] tipo: uma rebelião. Então infelizmente, mesmo não... como eu posso dizer? Concordando com os tópicos, achando que falta alguns etc., eu ia apresentar, porque no final, a matéria é dela. E como você mesmo disse, todo o âmbito é hostil. Então, não iria valer a pena.</p> <p>Acho que é importante ao menos alertar as pessoas, sabe? [...] porque eu acho que se as pessoas não forem alertadas, elas não vão mudar. Tudo tem que começar com alguma forma de diálogo.</p> <p>Porque não é uma coisa que afeta apenas eles, sabe? No caso afeta a convivência [...] Até pra a saúde mental das pessoas no meio LGBT, sabe? Ter que passar por tanta coisa todos os dias. Então acho que realmente é algo que realmente precisa ser mudado.</p>

Respostas de Emília aos cenários dilemáticos.

As respostas de Emília demonstram uma evidente intersecção entre as posições do Eu–Invisível e do Eu–Segura. Há um movimento de invisibilidade do *self* quando Emília, por

exemplo, pensa em trancar a faculdade por um tempo (Cenário 2) ou quando opta por abordar a professora discretamente, sem alarde (Cenário 3). Entretanto, mesmo nestas situações e com essa performance, ainda assim Emília não deixa de se posicionar, demonstrando segurança para tal.

Outro aspecto relevante é que Emília parece fazer todo um trabalho de fortalecimento interno para lidar com as situações, o que aparece de modo especialmente claro no Cenário 1, ao falar de “se preparar psicologicamente”. Esta “preparação” interna nada mais é do que um processo semiótico de acréscimo de certos signos autodescritivos ao *self*, uma ação de autorreflexão, conforme afirma Valsiner (2014). Tais autodescrições têm valor ético-moral, fortalecem o *self* e têm uma função catalítica, balizam ações – afinal, a “preparação psicológica” de Emília catalisa a postura em relação ao reitor.

Mas o fortalecimento interno do *self* não é a única dinâmica semiótica presente naquilo a que Emília se refere como “preparação psicológica”. Para entender isto, novamente temos de recorrer ao conceito de imaginação. Segundo Tateo (2016), a imaginação possui uma função de orientar e construir a nossa realidade, que é sempre subjetiva, o que implica dizer que uma “realidade” só é possível de ser apreendida através de processos imaginativos. É um processo semiótico que opera na organização psíquica, e sendo o ser humano um ser prospectivo, é esta *psyché* organizada imaginativamente que irá se orientar ao futuro (prospecção), direcionando o desenvolvimento do indivíduo.

Falar do papel desenvolvimental da imaginação exige que tenhamos clara a função reguladora desse processo psicológico. A imaginação tanto constrói quanto inibe mundos possíveis, e no caso de Emília, por um lado, há a atuação promotora quando, por exemplo, na situação fictícia do Cenário 1, tem seu posicionamento quanto ao reitor catalisado através da “preparação psicológica” (que é um ato imaginativo). Na sua realidade concreta, é evidente uma função inibidora: Emília não interage com seus colegas por pautar suas ações com base

em um mundo possível de violência. Em todos os casos, é a imaginação que claramente desempenha um papel central.

Especificamente a respeito da (não) relação com os pares, verifica-se uma experiência de alerta constante, construída através de e devido à atual configuração dos processos imaginativos de Emília. Esta experiência de alerta parece ser também típico de minorias, como é o caso das pessoas trans (Hall, & Rodgers, 2018; Albuquerque, & Williams, 2015; Ribeiro, & Sardinha, 2019), e no caso de Emília é atenuada pelo fato de que a participante parece sofrer mais com as relações horizontais (pares) do que as verticais, não só hoje, mas desde a educação básica, quando adoeceu psicologicamente devido à separação dos colegas e mudança de escola.

A sensibilidade maior à voz dos pares também pode ser explicada através do estudo de Gomes e Dazzani (2018), cujos dados sugerem que na adolescência as vozes dos pares parecem sobrepor as vozes dos adultos, obtendo um maior poder de atuação sobre o *self* educacional. O caso de Emília sugere uma continuidade desse processo após a adolescência, durante a juventude. A partir disto, é possível sugerir a ocorrência de uma dinâmica de permeabilidade/impermeabilidade do *self*: ao longo de sua trajetória, Emília se tornou mais impermeável às vozes dos adultos e mais permeável às vozes dos pares, portanto mais sensível e afetada por estas últimas.

As dinâmicas de permeabilidade/impermeabilidade de Emília levantam uma discussão importante: quem são estes pares que afetam de tal maneira os *selves* educacionais de adolescentes e jovens adultos? De onde eles vêm? Ora, vêm do seio de suas famílias. Sabendo-se do poder que tais vozes (pares) possuem, isto nos direciona a um debate mais amplo que extrapola os muros das escolas e universidades e é pertinente à sociedade como um todo. Perspectivas binárias e conservadoras sobre gênero, produzidas tanto em âmbito familiar quanto educacional, são problemáticas por produzirem sofrimento a pessoas trans (e outras minorias). Mesmo aquelas que, em casos de verdadeira excepcionalidade, alcançam contextos

Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas

de ascensão social. É responsabilidade social discutir diversidade sexual e de gênero, e dever da escola (enquanto instituição social e formadora de sujeitos) realizar tal discussão – afinal, é viável deixar esse debate circunscrito e sob responsabilidade apenas das famílias, individualizando assim um problema social, coletivo?

Por fim – e talvez o mais interessante no caso Emília – a construção futura da participante é perpassada, por um lado, pelo signo da incerteza e indeterminação, com a participante relatando o que parece ser uma dificuldade em imaginar o futuro. Entretanto, um olhar mais atento sobre essa aparente dificuldade revelará que não se trata, necessariamente, de uma forma de obstrução na projeção futura de *self*. Os signos de incerteza e indeterminação vêm, neste caso, imbuídos da tendência artística que a participante possui – e que em grande parte explicam sua escolha profissional por Arquitetura. Assim, ela se refere ao futuro como uma folha em branco sobre a qual pode desenhar, refletindo um processo criativo na significação de si, o que chamarei de Eu–Criadora e pode ser constatado pelo seguinte trecho de entrevista:

Emília: Então, o quesito carreira de longe é a coisa mais difícil, sabe? Porque já é, já é horrível, tipo, arranjar emprego, pra pessoas trans, etc., então, pessoas trans formadas não vai ser muito diferente, sabe, porque vai ser aquele negócio: “nossa, essa pessoa sabe fazer tudo isso, mas essa [outra] pessoa também sabe fazer. Nossa, mas essa é trans e a outra não é, então vamo com a outra”, tipo, tem todo esse estigma e esse preconceito, então no quesito carreira é realmente uma coisa muito complicada de se ver daqui pra frente e etc., então infelizmente esse, quando tento vislumbrar o futuro, essa é a parte mais difícil.

Entrevistador: Ok, então você tá me dizendo que é difícil se ver como profissional formada (Emília: uhum), bem sucedida. Bem sucedida que eu digo no sentido de estar inserida no mercado de trabalho, estável, difícil pra você construir essa imagem.

Emília: Exatamente. Uhum.

Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas

Ent.: Uhum, entendi. A última pergunta dessa entrevista seria como você se vê no futuro, mas acho que você já adiantou bastante na pergunta anterior de como você constrói a sua carreira, mas ainda assim você gostaria de acrescentar alguma coisa sobre esse aspecto?

Emília: Então... Sobre como eu me vejo no futuro?

Ent.: Isso.

Emília: Essa é uma pergunta muito complicada, que sempre foi muito complicada para mim e tipo, no quesito carreira não é muito diferente, então sei lá, geralmente eu só vejo um espaço em branco. Durante muito tempo eu só achei que, tipo, se existisse um futuro para mim eu ia viver ele no momento, porque eu não conseguia ver. Hoje em dia mesmo eu conseguindo ver bem pouco e tals, não é uma coisa que englobe muito, que demonstre, tipo, a minha carreira vai ser assim, assim, assim. São só pequenos momentos que eu gostaria de viver.

Ent.: Entendi. Quando você diz que vê como uma folha em branco, é, tem algo que você gostaria de fazer com essa folha?

Emília: Não. Sei lá, talvez só imaginar algo em cima daquela coisa, tipo, desenhar algo pra poder ter a imaginação e tals.

Ent.: Me chama muita a atenção essas duas palavras que você usou agora, desenhar e imaginação, elas parecem que tem um significado importante para você

Emília: Sim, até que sim, eu tenho muito uma veia artística, por assim dizer.

Ent.: Você pode me falar um pouco sobre isso?

Emília: Eu sempre gostei muito de desenhar e etc., dança... e uma coisa que eu tava até melhorando na quarentena, agora no começo, era desenho de forma digital, tanto que... Peraí! Não sei se você vai conseguir ver, mas na parede aqui tem um.

7.4. Síntese dos casos

Alguns aspectos se revelaram comuns aos três casos analisados (Rebeca, Félix e Emília) e, assim sendo, são aspectos que possivelmente dizem respeito às vivências trans em geral e apontam para processos semióticos que provavelmente ocorrem com frequência nas dinâmicas dos *selves* educacionais transgêneros. Esta afirmação não está sendo feita no sentido de tentar

propor qualquer espécie de generalização tendo por base apenas três casos – sobretudo por não ser a isto que esta pesquisa se propõe. Outrossim, trata-se de pontuar alguns aspectos que podem também estar presentes em outras vivências trans.

Tanto Rebeca quanto Félix recorreram a alianças para lidar com as situações dilemáticas que lhes foram apresentadas, além de estratégias de burlar o sistema (especialmente no cenário 3). Ambas as estratégias podem ser entendidas como processos de circum-navegação, que consiste de um processo semiótico em que o indivíduo contorna uma situação e se engaja em transformá-la indiretamente, ao invés de agir direta e incisivamente sobre ela (Josephs, & Valsiner, 1998). A circum-navegação pode ser entendida, nestes casos, como também uma estratégia psicológica de resistência, tendo em vista que parece ter a função de preservar a integridade psíquica e o senso de *self* dos participantes, isto considerando que a circum-navegação emerge na experiência de Rebeca e Félix visando, por um lado, orientá-los a um propósito valoroso (levantar pautas relevantes à população trans) e, por outro, fazê-lo sem pôr tanto em xeque o seu bem-estar psicológico em um contexto hostil.

Esta função de preservação é exatamente a função que Chaudhary, Hviid, Marsico e Villadsen (2017) atribuem à resistência psicológica. Podemos, portanto, dizer que os estudantes universitários trans participantes desta pesquisa utilizaram da circum-navegação como estratégia de resistência, estando esta mesma estratégia muito presente em suas dinâmicas psicológicas.

Chamo atenção especificamente às tentativas de burlar o sistema: claramente trata-se de atos de subversão da norma, e em uma perspectiva Queer, são atos que mesmo que pareçam simples à primeira vista, carregam em si um grande potencial de desestabilização da cis/heteronorma (Butler, 2003). Rebeca e Félix demonstram que mesmo através de ações discretas é possível desestabilizar as estruturas sociais normativas.

Outra questão constante entre os participantes foram as preocupações com relação a passabilidade e tentativas de não exibir a condição trans – mesmo que o contexto universitário seja um pouco mais permeável à transgeneridade. É importante destacar que a pressão pela passabilidade somente existe devido à abjeção: é somente pelo fato de os corpos transgêneros serem considerados abjetos, que aqueles que possuem tais corpos tentam disfarçá-los e cisgenerificá-los ao máximo, em uma tentativa de evitar o lugar social do abjeto (Duque, 2013; Butler, 2003).

O que se faz importante discutir aqui é o quanto mesmo um contexto universitário, em teoria mais democrático, é capaz de (re)produzir abjeção e, assim, criar pressão por passabilidade. A universidade também pode ser um espaço sentido como potencialmente violento por pessoas pertencentes a grupos minoritários, o que não é de modo algum uma exclusividade da universidade, mas um reflexo de uma cultura transfóbica que deve ser cada vez mais questionada e problematizada, em prol da saúde psíquica de pessoas trans – motivo pelo qual Butler (2003) defende a subversão das normas de gênero: é antes de tudo uma luta pela existência de pessoas não-normativas.

Expressarem-se conforme suas identidades é um fator imprescindível para os participantes, e a não-retificação de seus nomes em suas plataformas virtuais de aulas atrapalhou o desempenho, reforçando a importância de políticas efetivas de inclusão (e não mera integração) da população trans à universidade. Chamo atenção ao fato de que trata-se de três pessoas diferentes, em instituições diferentes, enfrentando problemas semelhantes com relação ao nome social, o que permite inferir que é uma questão possivelmente muito comum e um desafio frequente enfrentado por pessoas trans, e que, de acordo com os dados desta pesquisa, catalisam a construção de posições do *self* educacional que podem atuar como promotoras de sofrimento (ex.: Eu–Estrangeira ou Eu–Invisível).

A respeito disto, podemos entender a recusa dos participantes em falarem nas aulas como uma estratégia de resistência passiva, em muito semelhante às escolhas políticas da comunidade hijra da Índia, que se recusavam a participar da vida política do país enquanto não houvesse uma terceira opção de gênero nas cédulas de votação (Chaudhary, & Shukla, 2017). Aqui se vê um processo bastante similar ocorrendo com estudantes universitários transgêneros brasileiros em um contexto de aulas online devido à pandemia de COVID-19.

O contexto pandêmico forçou – aos participantes e a todos nós – a um contexto compulsório de ensino remoto emergencial, e com isso desvelou as desigualdades de gênero e a transfobia estrutural, privando alunos trans de um direito básico e ensejando a criação de uma estratégia de resistência. Muito embora a resistência, conforme Chaudhary, Hviid, Marsico e Villadsen (2017), tenha a função de preservar a integridade psicológica, não é um processo que se exime de sofrimento, revelando a necessidade urgente de políticas de inclusão da população trans que pautem o pleno respeito aos seus nomes sociais e a integração/atualização automática dos sistemas de informação das universidades, de modo que a universidade não seja um contexto que catalise a emergência de noções de *self* educacional indutoras de sofrimento.

Além de questões próprias da vida universitária, os dados desta pesquisa permitem também levantar questões pertinentes à educação básica. Afinal, nos casos de Emília e Félix, verificou-se uma mesma dinâmica na época escolar em que a voz institucional impunha um tabu sobre a diversidade sexual e de gênero, e mesmo as rupturas que ocasionalmente eram infligidas àquele tabu, não consistiam de uma real quebra dele, mas tão-somente de um reforço. Esta dinâmica em que um tabu é quebrado somente para que seja reforçado é um dos motivos pelos quais se justifica a abordagem da diversidade sexual e de gênero na escola. Os casos em questão evidenciam efeitos adversos desse tipo de dinâmica, que poderiam ter sido sanados por uma abordagem mais direta, coerente e aberta da diversidade sexual e de gênero em sala de aula.

Posições de *self* como Estrangeira, Insegura e Inadequado, mesmo que com nomes diferentes, refletem a experiência de um *self* abjeto que se mostrou comum em todos os casos estudados, fortalecendo nossos pressupostos teóricos de que a experiência social de abjeção é internalizada e, com isso, produz um *self* abjeto, para além de um corpo abjeto. O corpo abjeto, segundo Butler (2020), se refere à classificação que é socialmente imprimida aos diversos corpos, que são socialmente vistos como importantes (corpos cisgêneros) ou não-importantes/abjetos (corpos trans). Já o *self* abjeto é uma proposição derivada da nossa perspectiva teórica em diálogo com a autora, bem como a partir dos dados que sugerem que há essa abjeção também do *self* para além do corpo. Enquanto o corpo abjeto é assim definido nas e pelas relações sociais, o *self* abjeto seria o processo de internalização dessa visão social. Ademais, Emília teve uma melhor responsividade à abjeção por ter uma rede de apoio, o que permite afirmar que boas relações com os pares podem ser um fator protetivo nesse sentido.

Os três participantes conseguiram produzir projeções de futuro sobre o *self*. Embora Félix, por exemplo, tenha apresentado uma maior dificuldade nesse sentido, e Emília tenha construído sua projeção com um maior grau de indeterminação – e Rebeca foi mais segura e firme por seu turno. Não obstante estas diferenças individuais, todos foram capazes de projetar de forma relativamente bem definida seus *selves* ao futuro: A Transformadora, O Seguro e A Criadora. Acredito que projeções futuras de *self* são uma outra oportunidade que é tirada das pessoas trans quando excluídas da educação. Afinal, como um indivíduo projetará seu *self* ao futuro, se não há futuro possível para aqueles corpos que Butler (2020) afirma que não pesam, não importam (de um ponto de vista sociocultural)? Reafirmo que a exclusão de pessoas trans de contextos educacionais não as priva apenas de oportunidades educacionais ou econômicas, mas de oportunidades de desenvolvimento afetivo-cognitivo.

E aqui se faz necessário falar da transfobia sistêmica. Considerando os estudos revisados e descritos na revisão de literatura, é possível afirmar que há um quadro de

desigualdade e opressão sistêmicas, em que pessoas trans são sempre colocadas em situação de precariedade e preterimento em relação às pessoas cis. Sendo um problema estrutural, obviamente se reflete em vários âmbitos, mas aqui destaco o âmbito laboral: pessoas trans tendem a ser preteridas em relação a pessoas cis quando se trata de empregabilidade, o que além de bem descrito nos dados, emerge no relato de Emília sobre suas expectativas de carreira, perpassadas pelo medo de preterimento – ainda que tenha uma boa formação e qualificação.

A presente pesquisa se debruçou sobre as experiências de pessoas trans que conseguiram alcançar um espaço (universidade) ainda pouco acessível à maioria. E se é verdade que o acesso a este espaço permitiu a elaboração de projeções de futuro, promovendo assim melhores condições de desenvolvimento afetivo-cognitivo, também é verdade que mesmo nos casos de três pessoas trans universitárias ainda é presente o receio/medo nas perspectivas de futuro. Afinal, não se trata de apenas conseguir um diploma. Esta seria uma conquista importante, mas que traria consigo outros desafios, em muito dificultados pelas imposições da transfobia sistêmica. E isto se reflete na experiência subjetiva do *self*, como já dito perpassada por medo.

Isto nos leva a duas questões importantes. A primeira é: se pessoas trans que acessaram a universidade ainda experienciam tal nível de sofrimento (que impacta suas noções de *self* e projeções de futuro), como será então que pessoas trans em condição de marginalização social vivenciam seus *selves* e constroem metas futuras? Quanto sofrimento não pode haver envolvido nisto, se com universitários isto já se verifica? A segunda questão (que, aliás, é mais uma afirmação) é: a posição de marginalização de pessoas trans não tem como desdobramento apenas a maior probabilidade de violência física, mas também questões sistêmicas como não conseguir emprego – mesmo que se tenha um diploma, e apenas por ser trans. Obviamente isto afeta o senso de si.

Também é importante chamar atenção para as diferenças de instituições: universidades públicas e privadas parecem atuar de formas distintas e promover dinâmicas distintas de *self* educacional, afinal, parte do Eu–Lutadora de Rebeca se desenvolve justamente em decorrência da natureza de uma instituição pública em que é difícil, por exemplo, clamar pela demissão de funcionários transfóbicos. Assim como Félix só pode utilizar do Eu – Autêntico para fazer frente à abjeção do contexto universitário por estar em uma instituição privada, da qual é cliente e no lugar de cliente, pode (e deve) exigir a retificação de seu nome com mais facilidade do que talvez pudesse em uma instituição pública.

No mesmo sentido, é necessário também chamar atenção à natureza do método de ensino ao qual os participantes estão expostos: o ensino emergencial remoto. Fruto dos desdobramentos da pandemia de COVID-19 no Brasil, este método de ensino certamente influenciou o fenômeno aqui estudado. Talvez as aulas presenciais pudessem ter promovido outras configurações dos *selves* educacionais dos participantes. Em aulas presenciais poderia haver menor espaço para a invisibilidade de Félix, por exemplo. Ou Emília teria maior contato com as vozes dos pares e esquivaria menos disso. Entretanto, tudo isto são hipóteses.

Por fim, mas não menos importante, uma das principais contribuições teóricas que este trabalho traz diz respeito às análises possíveis sobre o papel do gênero nas dinâmicas da vida psicológica humana. Mais especificamente, os dados nos permitem inferir que a vida psicológica pode ser essencialmente estruturada e organizada a partir do gênero. Particularmente a identidade subjetiva de gênero parece desempenhar um papel central na organização do sistema de *self*. De modo a tornar mais claro o que estou afirmando, retomarei três processos evidenciados nas dinâmicas psicológicas e interacionais dos participantes.

Como um primeiro exemplo, trago a postura de Rebeca em suas respostas aos cenários dilemáticos 2 e 3, em que assume (total ou parcialmente) posicionamentos de retirada dos contextos hostis à sua identidade. Muito embora o Eu–Lutadora se sobressaia bastante, há

momentos em que Rebeca cede, esta posição diminui de intensidade e se verifica uma dinâmica de retirada/invisibilidade. O propósito dessa dinâmica de invisibilidade parece ser de preservar a integridade psicológica da participante, como já analisado e discutido em seu caso.

Em um segundo exemplo, temos o posicionamento de Félix de não admitir participação nas aulas usando seu nome de registro. O Eu-Invisível, evidente nessa atitude e referido na análise do caso através da metáfora do camaleão, também parece ter uma função de preservação psicológica. Por fim, temos o exemplo de Emília recorrendo a processos imaginativos para lidar com situações dilemáticas, quer reais (a exemplo da necessidade concreta de relacionamento com os pares), quer imaginadas (como os cenários dilemáticos).

O que há em comum aos três exemplos é que se tratam de situações em que há alguma forma de ameaça ou ataque à identidade de gênero dos participantes – e aqui não me refiro, necessariamente, a alguma forma de objetividade mensurável de tais ataques, mas antes a uma experiência subjetivamente percebida/sentida como ataque pelos participantes. O que interessa à presente análise é: diante destas situações sentidas como ameaçadoras ao senso de *self* dos participantes, estes lançam mão de diversas estratégias semióticas que têm como finalidade última a preservação da sua integridade psicológica e a consistência do *self*.

Ora, se nestes casos a defesa à integridade psicológica aparece atravessada pelo gênero, que inclusive define aquilo que é sentido como ameaçador, logo podemos dizer que o gênero perpassa e estrutura a própria vida psicológica, já que é ele quem parece, nestes casos, acionar as estratégias de preservação psíquica – que talvez não fossem necessárias se algo tão estruturante como o gênero não fosse atacado nestas situações. Este aspecto (o papel do gênero na vida psicológica), até o momento, não tem sido profundamente analisado pela Psicologia Semiótico-Cultural, e esta interpretação aqui proposta constitui um importante avanço e contribuição teórica nesse sentido.

A afirmação de que o gênero estrutura a vida psicológica pode se apoiar não apenas nos dados, mas na própria teoria. A Teoria do *Self* Dialógico (Hermans, Kempen, & van Loon, 1992; Meijers e Hermans, 2017) afirma que em determinados momentos, uma das múltiplas posições do Eu assume o lugar de metaposição, desempenhando funções de autorreflexão e organização de todo o sistema de *self*. Podemos entender, a partir desta teoria e dos dados, a identidade de gênero enquanto uma metaposição, tendo em vista que ela, como dito, define e estrutura aquilo que afeta ou não a integridade psicológica e o senso de *self* dos indivíduos.

A propósito, essa análise também dialoga com Butler (2003, 2020), que considera o gênero como um dos principais – se não o principal – elemento que atravessa a existência dos sujeitos. Não há como não pensar a identidade de gênero como uma das principais metaposições do sistema de *self* se consideramos, a partir de um referencial performativo, que o gênero possui tal poder de atravessamento subjetivo que, mesmo antes de nascermos, já temos um molde de gênero nos aguardando e no qual nos encaixam e conformam, como diz Butler (2003). Se o gênero ocupa um papel tão central nas relações sociais, a ponto de anteceder a própria existência dos sujeitos e em grande medida determiná-la, logo é plausível também pensar que ocupe um lugar semelhante (estruturante) na dinâmica psicológica individual.

Considerações Finais

Este foi um estudo sobre os processos dinâmicos de construção das múltiplas posições dos *selves* educacionais de estudantes universitários transgêneros. O objetivo foi compreender o desenvolvimento dos *selves* educacionais dos participantes ao longo de suas trajetórias acadêmicas. Considero que este objetivo foi plenamente alcançado, uma vez que foi possível, através das estratégias metodológicas adotadas, entender como as vozes de diversos agentes

educacionais contribuíram e contribuem para a formação dos posicionamentos subjetivos que compõem as dinâmicas dos *selves* educacionais dos participantes.

Nesse sentido, observo que, de um modo geral, houve no período da educação básica uma configuração de vozes que constituíam campos semióticos de oposição a qualquer manifestação de gênero ou sexualidade não-normativos. Esse tipo de campo semiótico promoveu, em todos os casos analisados, a construção de posições de *self* abjetas, nomeadas de diferentes formas em cada caso: Estrangeira (Rebeca), Inadequado e Invisível (Félix), Insegura (Emília). Por outro lado, emergiram posições de contraponto a esse tipo de campos semióticos de abjeção: Impecável (Rebeca) e Resistente (Emília), bem como posições de conformação como estratégia de sobrevivência (ex.: Normativo, no caso Félix).

Na experiência universitária, houve o contato com um ambiente mais democrático que ensejou construção de novas posições, estas mais fortalecedoras do *self* dos participantes. Entretanto, verificou-se que a universidade é também um espaço de (re)produção de violências, sobretudo simbólicas, e as posições mais fortalecedoras (Pertencente, Autêntico e Seguro) coexistem e concorrem com posições também perpassadas pela experiência de abjeção (Estrangeira, Lutadora e Invisível). A universidade é, portanto, um espaço de tensão dialógica e semiótica, e não necessariamente um espaço de total oposição ao contexto majoritariamente violento da escola. E em meio a estas tensões dialógicas, a maior mudança desenvolvimental verificada foi a emergência de posicionamentos de si que eram contextualmente pouco viáveis de emergir na época escolar. Não obstante, muitos aspectos das “antigas” posições do Eu permanecem nas dinâmicas atuais. Diante dessa análise que permitiu descrever e analisar estes percursos desenvolvimentais, julgo então que foi possível compreender os desenvolvimentos destes *selves* educacionais, como me propus.

Considero também que os objetivos específicos foram plenamente alcançados. Foi possível através desse estudo analisar o papel das relações estabelecidas entre estudantes trans

e os diversos atores escolares (pais, professores, gestores e colegas) sobre as dinâmicas dos seus *selves* educacionais. A respeito disto, concluo que tais relações tiveram um papel tanto de promoção das posições de *self* de abjeção, como também das posições de resistência (como nos casos de Rebeca e Emília, com as posições de impecabilidade e resistência, respectivamente). Se, por um lado, esse tipo de dinâmica relacional evidencia problemas a serem seriamente trabalhados nos contextos escolares, evidencia também possíveis fatores de proteção aos estudantes trans e reforça a importância de relações positivas e ausentes de transfobia e outras formas de abjeção.

Também foi alcançado o objetivo de descrever os reposicionamentos dos *selves* educacionais analisados ao longo das experiências acadêmicas passadas e atuais de cada participante, bem como suas projeções futuras. Em relação aos reposicionamentos, como já abordado anteriormente, observei uma mudança geral na direção da emergência de posições de resistência que passaram a coexistir, concorrer e dialogar com posições de abjeção ainda presentes nas dinâmicas dos *selves* educacionais analisados.

Quanto às projeções futuras, me chamou atenção a construção das posições de Eu-Transformadora, Eu-Seguro e Eu-Criadora, que revelam processos afetivos importantes que me permitem afirmar que a importância da inclusão de pessoas trans na universidade reside não apenas na oportunidade de inserção no mercado de trabalho para fins de subsistência e realização pessoal, mas também nas oportunidades de desenvolvimento afetivo e psicológico que se observaram nos participantes e que são potencialmente negadas a transgêneros excluídos da educação.

Por fim, o terceiro objetivo específico diz respeito a analisar relações entre as práticas e discursos institucionais e o desenvolvimento dos *selves* educacionais das/os participantes. O que observei nesse sentido foi uma maior tendência à produção de discursos e práticas de abjeção por parte justamente da voz institucional, mais do que qualquer outra voz presente no

contexto universitário. E essa postura, presente em todas as vozes institucionais analisadas, contribuiu em grande medida para a emergência de novas posições de abjeção do *self*, bem como também contribuiu com a manutenção e reelaboração de posições que já existiam nas dinâmicas dos *selves* educacionais dos participantes já na vida pré-universitária.

A principal contribuição da análise das vozes institucionais nesta pesquisa diz respeito ao desvelamento do papel que os discursos e práticas das universidades podem ter sobre estudantes trans, especialmente quando se trata de discursos e práticas potencialmente transfóbicos. Neste sentido, devemos abrir debates e executar medidas de sensibilização sobre esta realidade nos contextos universitários, envolvendo a todos os atores educacionais, de modo a proporcionar melhores condições de desenvolvimento desses indivíduos nesses contextos.

Considerando tudo o que já foi discutido até aqui, considero também que este estudo permitiu responder adequadamente ao problema de pesquisa, a saber: como pessoas trans constroem seus *selves* educacionais? E o que concluo é que as pessoas trans que participaram desta pesquisa construíram seu *selves* educacionais de modo a: (1) contrapor e resistir às vozes que impunham e impõem abjeção; (2) conformarem-se às mesmas de modo a sobreviver; além de (3) sofrer os efeitos dos contextos de hostilidade sobre o *self* – e aqui me refiro, especificamente, às posições Eu–Estrangeira, Eu–Invisível e Eu–Insegura, que consistem de posições que emergem enquanto efeitos dos discursos homotransfóbicos da escola.

Julgo também que minhas escolhas metodológicas foram, em geral, adequadas aos objetivos propostos. A escolha de uma abordagem qualitativa e idiográfica possibilitou uma compreensão mais aprofundada sobre os *selves* analisados. Particularmente, o cruzamento de dados entre a entrevista semiestruturada e os cenários dilemáticos mostrou-se uma estratégia técnica útil, pois a análise dos cenários dilemáticos me possibilitou verificar a emergência das mesmas categorias de posições do *self* construídas a partir das entrevistas, dessa vez em um

outro contexto (de uma técnica imaginativa). Isto contribuiu para fortalecer as construções analíticas feitas a partir dos dados de entrevista.

Este estudo trouxe importantes contribuições, tanto teóricas quanto sociais. De um ponto de vista teórico e acadêmico, a inclusão de uma perspectiva de gênero em um estudo sobre *self* educacional oferece contribuições no sentido de aproximar a perspectiva semiótico-cultural dos fenômenos de identidade de gênero. Em se tratando de um fenômeno psicossocial importante, cada vez mais estudado e com tamanho poder de atravessamento das subjetividades, é importante que a Psicologia Semiótico-Cultural também se ocupe destes fenômenos, e essa pesquisa contribuiu nesse sentido. Através das análises aqui propostas, penso que podemos ter um vislumbre de como a categoria gênero atua na construção dos *selves*, inclusive podendo-se inferir um papel estruturante, da posição de gênero como uma posição central e que organiza e define o próprio sistema do *self*.

De um ponto de vista social, esse trabalho trouxe discussões pertinentes sobre a experiência acadêmico-educacional de pessoas trans em dois níveis distintos de ensino (básico e superior). As discussões aqui tecidas desvelam problemas e questões que devem ser debatidos seriamente nestes contextos, mas também oferece algumas pistas de solução para os mesmos, tendo em vista que alguns fatores protetivos puderam ser levantados. Tais fatores se referem, sobretudo, a dimensões relacionais entre pessoas trans e agentes educacionais, tais como os professores e os pares. Em um país que ainda exclui boa parte da população trans destes espaços, as relações positivas e respeitadas nesses contextos educacionais são uma forma de tentar minimizar estes efeitos, tendo em vista que nas experiências dos participantes, a ocorrência destas vozes mais positivas mediaram, em todos os casos, a emergência de posições fortalecedoras do *self*, que podem por sua vez atuar na mediação da permanência e diminuição do risco de “evasão” – ou melhor dizendo, e sendo fiel à literatura: expulsão.

Como uma limitação desse estudo, temos o fato de que o *self* educacional, da forma como é concebida por seus proponentes (Marsico, & Iannaccone, 2012; Marsico, & Tateo, 2018) é, sobretudo, um conceito dinâmico. Investigar dinâmicas de *selves* educacionais deve envolver o processo em andamento: a produção das vozes e a emergência das posições de *self* momento a momento, *in loco*. Nesse sentido, esta pesquisa se debruçou sobre a experiência relatada pelos participantes, se apoiando sobretudo em informações verbais e mnêmicas. Não investigamos o processo em andamento no cotidiano universitário, e nem tivemos acesso às vozes dos adultos no período da educação básica, mas tão-somente relatos a respeito, o que nos privou de acessar o processo. O que também nos leva a uma outra limitação: estudamos pessoas trans a partir de um recorte, um ponto das suas trajetórias acadêmicas, com os demais pontos da trajetória sendo unicamente rememorados, relatados e imaginados. Fizemos mais uma fotografia do que o acompanhamento de um processo.

Parte disso se deveu à própria escolha metodológica por participantes adultos, tendo em vista a dificuldade de pesquisar adolescentes trans, tendo em vista que esta não costuma ser uma idade em que esta identidade está consolidada – e tal consolidação se fez importante para os objetivos e finalidade desta pesquisa. De modo a suprir esta primeira lacuna deixada por esse estudo, sugiro que sejam realizados estudos futuros, sobretudo de natureza etnográfica, que visem observar as relações de gênero nas escolas e seus efeitos sobre os *selves* educacionais. Outra possibilidade de suprir a falta de observação processual podem ser estudos longitudinais, abrangendo estudantes trans nos anos finais do ensino médio até o início da graduação, o que proporcionaria acompanhar o processo de transição e reposicionamento do *self* educacional que, nesse estudo, foi mais reconstruído e relatado do que propriamente acompanhado e observado.

Outra limitação importante diz respeito à própria posição educacional e social dos participantes. Participaram desta pesquisa pessoas que conseguiram conquistar a inserção em

um espaço que ainda é excludente em relação à maioria das pessoas trans, que frequentemente não chegam a adentrar estes espaços, como evidenciam os estudos e dados trazidos na revisão de literatura. Assim sendo, esta pesquisa potencialmente retrata a experiência de uma minoria. Novos estudos devem investigar as dinâmicas dos *selves* educacionais daqueles que não alcançaram a educação superior – tanto aqueles que estão com a educação básica em curso como também (e principalmente) quem teve sua trajetória interrompida por força da transfobia. Cabe perguntar como se desenvolvem os *selves* educacionais de pessoas trans que não acessam a educação superior. Defendo que os *selves* educacionais trans não serão adequadamente compreendidos se não olharmos para as dinâmicas psicológicas da parcela mais vulnerável e excluída da comunidade trans, e disso deveremos nos ocupar futuramente.

Referências Bibliográficas

- Alberts, C. (2018). Afrikaner and Coloured school-going adolescents negotiating ethnic identities in a post-colonial South African educational context: A Dialogical Self interpretation. In *The Dialogical Self Theory in Education* (pp. 129-142). Springer, Cham.
- Albuquerque, P. P., & Williams, L. C. (2015). Homofobia na escola: relatos de universitários sobre as piores experiências. *Temas em Psicologia*, 23(3), pp. 663-676.
doi:<http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.3-11>.
- Amorim, S. M. (2018). Escola e transfobia: vivências de pessoas transexuais. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.
- Anjos, K. P. L. & Lima, M. L. C. (2016). Gênero, sexualidade e subjetividade: algumas questões incômodas para a psicologia. *Psicologia em Pesquisa*, 10(2), p. 49-56.

Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas

- Bardi, A., Leyton, C., Martínez, V., & Gonzáles, E. (2005). Identidad sexual: proceso de definición en la adolescencia. *Reflexiones Pedagógicas*, 26, pp. 43-51.
- Beauvoir, S. D. (1980). O segundo sexo (1949). Trad. Sérgio Milliet, 4.
- Bento, B. (2006). *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Editora Garamond.
- Branco, A. U., Freire, S. F., & Moreno, M. R. (2018). Teacher's role in the dynamics between self and culture. In *The Emergence of Self in Educational Contexts* (pp. 107-125). Springer, Cham.
- Breakwell, G. M., Hammond, S., Fife-Schaw, C., & Smith, J. A. (Orgs.) (2010). *Métodos de pesquisa em psicologia*. (F. R. Elizalde, Trad.) Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2006).
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed.
- Butler, J. (1986). Sex and gender in Simone de Beauvoir's Second Sex. *Yale French Studies*, (72), 35-49.
- Butler, J. (1987). Variations on Sex and Gender, Beauvoir, Wittig and Foucault. *Feminism as a Critique*, University of Minnesota Press. Hay traducción al español de Edicions Alfons el Magnanim.
- Butler, J. (1988). Performative acts and gender constitution: an essay in phenomenology and feminist theory. *Theatre Journal*, 40(4), pp. 519-531.
- Butler, J. (2003). Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade; Trad. Renato Aguiar, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. (Original publicado em 1990)
- Butler, J. (2020). *Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo"*. n-1 Edições. (Original publicado em 1995)

- Caravaca-Morera, J. A., & Padilha, M. I. (2017). Representações sociais do sexo e gênero entre pessoas trans. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 70(6), pp. 1305-1313.
- Chaudhary, N., Hviid, P., Marsico, G., & Villadsen, J. W. (Eds.). (2017). *Resistance in everyday life: Constructing cultural experiences*. Springer.
- Chaudhary, N., & Shukla, S. (2017). The third gender and their identity in Indian society. Em N. Chaudhary, P. Hviid, G. Marsico, & J. W. Villadsen, *Resistance in everyday life: constructing cultural experiences* (pp. 35-48). New Delhi: Springer.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Londres: Sage.
- de Jesus, J. G. (2012). *Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos*. Brasília: EDA/FBN.
- de Jesus, C. R. C., & Ristum, M. (2018). Teacher Participation in the Constitution of the Educational Self. In *The Emergence of Self in Educational Contexts* (pp. 143-159). Springer, Cham.
- Devor, A. H. (2004). Witnessing and mirroring: a fourteen stage model of transsexual identity formation. *Journal of Gay and Lesbian Psychotherapy*, 8, pp. 41-67.
- Dinis, N. F. (2008). Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educação & Sociedade*, 29(103), pp. 477-492.
- dos Reis, N., & Pinho, R. (2016). Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. *Revista Reflexão e Ação*, 24(1), pp. 7-25.
doi:<http://dx.doi.org/10.17058/rea.v24i1.7045>

Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas

Duque, T. (2013). *Gêneros incríveis: identificação, diferenciação e reconhecimento no ato de passar por*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas São Paulo, Brazil.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20.

Franco, N. (2016). A Educação Física como território de demarcação dos gêneros possíveis: vivências escolares de pessoas travestis, transexuais e transgêneros. *Motrivivência*, 28(47), 47-66.

Franco, N., & Cicillini, G. A. (julho de 2016). Travestis, transexuais e transgêneros na escola: um estado da arte. *Cadernos de Pesquisa*, 23(2), pp. 122-137.
doi:<http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n2p122-137>.

Freud, S. (1917). Luto e melancolia. *Obras completas*, 14, 235-255.

Freud, S. (1989). The ego and the id (1923). *TACD Journal*, 17(1), 5-22.

Gamboa, D. I., García, A. A., & Winton, A. M. (2018). Mujeres transgénero trabajadoras sexuales en Chiapas: las violencias del proceso de de construcción y reafirmación de su identidad de género. *Sociológica*, 33(94), pp. 139-168.

Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. (R. C. Costa, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

Gomes, R. C., & Dazzani, M. V. (2013). As narrativas e a constituição do self educacional na adolescência. *EntreIdeias*, 2(2), pp. 169-184.

Gomes, R. C., & Dazzani, M. V. M. (2018). Dynamics in the Educational Self of an Adolescent: From the Dominance of Parental Voices to Their Silencing. In *The Emergence of Self in Educational Contexts* (pp. 15-29). Springer, Cham.

- Gros, A. E. (2015). Judith Butler y Beatriz Preciado: una comparación de dos modelos teóricos de la construcción de la identidad de género en la teoría queer. *Civilizar*, 16(30), pp. 245-260.
- Hall, W. J., & Rodgers, G. K. (2018). Teachers' attitudes toward homosexuality and the lesbian, gay, bisexual, and queer community in the United States. *Social Psychology of Education*, 22(1). doi:<https://doi.org/10.1007/s11218-018-9463-9>
- Hegel, G. W. F., & Heller, H. (1922). *Die Verfassung Deutschlands*. Reclam.
- Hermans, H. J. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), pp. 243-281.
- Hermans, H. J., Kempen, H. J., & van Loon, R. J. (Janeiro de 1992). The dialogical self: beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47(1), pp. 23-33.
- Hiestand, K., & Levitt, H. M. (2005). Butch identity development: the formation of an authentic gender. *Feminism and Psychology*, 15(1), pp. 61-85.
- Jeffreys, S. (2012). The transgending of children: gender eugenics. *Women's Studies International Forum*, 35, pp. 384-393.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.wsif.2012.07.001>
- Junqueira, R. D. (2010). Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do currículo*, 2(2), pp. 208-230.
- Kapoor, S., Nagpal, V., & Maggu, P. (2017). Culture, gender and resistance: Perspectives from India. In *Resistance in Everyday Life* (pp. 261-277). Springer, Singapore.
- Kaffer, K. K., Ramos, F. G., Alves, A. L., & Tonon, L. (2016). A transexualidade e o mercado formal de trabalho: principais dificuldades para a inserção profissional. *IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais*. Porto Alegre.

Kristeva, J. (1982). Approaching abjection. *Oxford Literary Review*, 5(1\2), 125-149.

Levitt, H. M., & Ippolito, M. R. (18 de Agosto de 2014). Being transgender: the experience of transgender identity development. *Journal of Homosexuality*, 14, pp. 37-41.
doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00918369.2014.951262>

Louro, L. G. (1997). A construção escolar das diferenças. In: *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, 19(2), pp. 17-23.

Luecke, J. C. (2011). Working with transgender children and their classmates in pre-adolescence: just be supportive. *Journal of LGBT Youth*, 8, pp. 116-156.
doi:<https://dx.doi.org/10.1080/19361653.2011.544941>

Malott, R. W. (1996). A behavior-analytic view of sexuality, transsexuality, homosexuality, and heterosexuality. *Behavior and Social Issues*, 6(2), 127-140.

Marsico, G., & Iannaccone, A. (2012). The work of schooling. Em J. Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 830-868). Oxford: Oxford University Press.

Marsico, G., & Tateo, L. (2018). Introduction: the construct of Educational Self. Em G. Marsico, & L. Tateo, *The emergence of self in educational contexts: theoretical and empirical explorations* (pp. 1-14). Cham, Suíça: Springer.

Maturana, C. J., Kaeuffer, A., Salinas, C. R., Erices, M. P., Hodges, M. R., & Estay, N. T. (2016). Conocimientos sobre identidad sexual de profesores y profesoras: ¿barreras o facilitadores de construcción identitaria? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), pp. 53-71.

- Meijers, F., & Hermans, H. (2017). Dialogical Self Theory in education: an introduction. Em F. Meijers, & H. Hermans, *The Dialogical Self Theory in education: a multicultural perspective* (pp. 1-17). Cham, Suíça: Springer.
- Méllo, R. P. (2012). Corpos, heteronormatividade e performances híbridadas. *Psicologia & Sociedade*, 24(1), 197-207.
- Money, J. (1988). *Gay, straight and in between*. New York: Prometheus Books.
- Neuman, W. L. (2006). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Boston: Pearson Education Inc.
- Nunes, J. S. (2003). As coordenadas gerais da sexologia. *RFML*, 8(3), pp. 131-139.
- Peres, W. S. (2009). Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. Em R. D. Junqueira, *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 235-264). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Preciado, B. (2009). La invención del género, o el tecnocordero que devora a los lobos. *Conversaciones Feministas*, pp. 15-38.
- Renn, K. A. (2007). LGBT student leaders and queer activists: identities of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer identified student leaders and activists. *Journal of College Student Development*, 48(3), pp. 311-330.
doi:<https://doi.org/10.1353/csd.2007.0029>
- Ressurreição, S. B., & Sampaio, S. M. R. (2018). The Reconfiguration of the Educational Self in the Context of Higher Education. In *The Emergence of Self in Educational Contexts* (pp. 61-77). Springer, Cham.
- Ribeiro, R. C., & Sardinha, A. C. (2019). A memória escolar de travestis e transexuais: relatos e apontamentos de pesquisa. Em A. C. Sardinha, A. C. Soares, & F. P. de

Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas

Oliveira, *Pesquisa em gênero e sexualidade: perspectivas e experiências a partir da Amazônia* (pp. 321-337). Macapá: UNIFAP.

Saussure, F. D. (1977). *Curso de Linguística Geral*. Trad. Antônio Chelini e outros.

Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.

Tateo, L. (2016). What imagination can teach us about higher mental functions. In *Psychology as the science of human being* (pp. 149-164). Springer, Cham.

Valsiner, J. (1 de Agosto de 2005). Scaffolding within the structure of dialogic self: hierarchical dynamics of semiotic mediation. *New ideas in Psychology*, 23, pp. 197-206. doi:<https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2006.06.001>

Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. (A. C. Bastos, Trad.) Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2007).

Valsiner, J. (2014). *An invitation to cultural psychology*. New Delhi: Sage.

Valsiner, J. (2017). *From methodology to methods in human psychology*. Genebra: Springer.

Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), pp. 203-220.

Wittig, M. (1980). The straight mind. *Feminist Issues*, 1(1), 103-111.

Apêndices e Anexos

Anexo I

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

- 1) **Conte um pouco sobre como foi sua vida escolar...**
- 2) **Como você começou a se reconhecer como pessoa LGBT?**
- 3) **As temáticas LGBT eram abordadas em sala de aula?**

(Se a resposta for SIM). Por favor, explique de que maneira elas eram abordadas e como você acha melhor ou mais justo que tivesse sido?

(Se a resposta for NÃO). E como você gostaria que essa temática tivesse sido abordada? Como acha melhor ou mais justo que tivesse sido feito?
- 4) **Como era ser trans na sua escola?**

O que as/os professores/as falavam sobre as pessoas LGBT? E o que você acha/achava disso?

O que seus colegas falavam? (E o que você acha/achava?)

O que seus pais falavam? (E o que você acha/achava?)
- 5) **O que as pessoas diziam de você como estudante? (Professores, pais, colegas)**
- 6) **Como é ser trans hoje, na Universidade?**

O que as/os professores/as falam sobre as pessoas LGBT? (E o que você acha disso?)

O que seus colegas falam? (E o que você acha?)

O que seus pais falam? (E o que você acha?)
- 7) **Você acredita que o meio acadêmico é favorável ou desfavorável aos estudantes (pesquisadores, professores...) trans?**

De que maneira é favorável/desfavorável?

Pode me dar um exemplo de como isso acontece (ou aconteceu) com você?
- 8) **Como você se vê, enquanto estudante universitária/o trans?**
- 9) **Como suas experiências na escola e na universidade contribuíram para você se ver dessa forma?**
- 10) **Como você se vê, enquanto estudante/profissional, no futuro?**

Anexo II

Técnica dos cenários dilemáticos (versão para mulheres trans)

- 1) Imagine que uma mulher trans estuda em uma universidade de orientação conservadora. O reitor dessa universidade é conhecido por fazer declarações de oposição à promoção da diversidade sexual e de gênero. Essa mulher conseguiu mudar seu nome depois de já estar matriculada, e sendo assim, o nome de batismo permanece nas listas de chamada. Ela solicita aos professores que a chamem pelo nome social, mas todos eles lhe sugerem procurar o reitor para tratar da mudança do nome na lista de alunos. O que você faria no lugar dessa mulher?

- 2) Imagine que em uma das muitas chamadas, ao ser chamada por seu nome de batismo, a aluna trans se irrita e exige ser chamada por seu nome social. Alguns colegas riem e afirmam que ela “não se enxerga” e que é constrangedor ter uma pessoa trans na sala de aula. Constrangida, a aluna sai da sala. No lugar dessa aluna, que decisão você tomaria com relação à vida acadêmica após esse acontecimento e por quê?

- 3) Em uma certa disciplina, uma professora propõe à turma seminários sobre problemas sociais diversos, dentre eles o racismo, a intolerância religiosa, a misoginia etc. A aluna trans sente falta de uma discussão sobre LGBTfobia. Ela não quer se omitir diante dessa questão, pois a militância é importante para ela. Entretanto, os colegas, professores e todo o contexto universitário é hostil e se nega a discutir temáticas de gênero e sexualidade e quando as discutem, é sob um viés conservador e patologizante. O que você faria no lugar da aluna nessa situação e por quê?

Anexo III

Técnica dos cenários dilemáticos (versão para homens trans)

- 1) Imagine que um homem trans estuda em uma universidade de orientação conservadora. O reitor dessa universidade é conhecido por fazer declarações de oposição à promoção da diversidade sexual e de gênero. Esse rapaz conseguiu mudar seu nome depois de já estar matriculado, e sendo assim, o nome de batismo permanece nas listas de chamada. Ele solicita aos professores que o chamem pelo nome social, mas todos eles lhe sugerem procurar o reitor para tratar da mudança do nome na lista de alunos. O que você faria no lugar desse rapaz?

- 2) Imagine que em uma das muitas chamadas, ao ser chamado por seu nome de batismo, o aluno trans se irrita e exige ser chamado por seu nome social. Alguns colegas riem e afirmam que ele “não se enxerga” e que é constrangedor ter uma pessoa trans na sala de aula. Constrangido, o aluno sai da sala. No lugar desse aluno, que decisão você tomaria com relação à vida acadêmica após esse acontecimento e por quê?

- 3) Em uma certa disciplina, uma professora propõe à turma seminários sobre problemas sociais diversos, dentre eles o racismo, a intolerância religiosa, a misoginia etc. O aluno trans sente falta de uma discussão sobre homotransfobia. Ele não quer se omitir diante dessa questão, pois a militância é importante para ele. Entretanto, os colegas, professores e todo o contexto universitário é hostil e se nega a discutir temáticas de gênero e sexualidade e quando as discutem, é sob um viés conservador e patologizante. O que você faria no lugar do aluno nessa situação e por quê?

Anexo IV**Termo de Consentimento**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
 Instituto de Psicologia - IPS
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia-PPGPSI
MESTRADO ACADÊMICO



1 de 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada/o participante,

Venho através deste documento convidá-la/o a participar da pesquisa **CONSTRUÇÃO DO SELF EDUCACIONAL DE PESSOAS TRANS AO LONGO DE SUAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS**, desenvolvida por Leonardo Rafael Leite da Rocha, discente do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Giuseppina Marsico. O objetivo do estudo é compreender o papel das experiências escolares sobre o modo como estudantes trans constroem suas identidades. Esta pesquisa se justifica por seu potencial em agregar conhecimento à Psicologia no que se refere à temática da identidade de gênero, além de sua relevância social em fundamentar intervenções sobre a transfobia escolar.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Caso concorde em participar, você responderá a uma entrevista com dez itens e a uma técnica psicológica conhecida como Cenários Dilemáticos, na qual você responderá como lidaria com um conflito fictício, não havendo respostas certas ou erradas. A entrevista durará cerca de duas horas e os cenários dilemáticos aproximadamente uma hora. A previsão de duração total da pesquisa é de três encontros com o pesquisador, pois a entrevista será dividida em duas sessões. É necessário que suas respostas sejam gravadas, a fim de registrá-las de forma objetiva. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-la/o será omitido durante todas as fases da pesquisa e posteriormente a ela. O material gravado será armazenado em local seguro e terá acesso apenas pelo pesquisador e sua orientadora, sendo guardado por um período de 5 (cinco) anos, de acordo com a legislação vigente. Após este período, o material será destruído.

Um possível risco em participar é o fato de que você pode experimentar algum desconforto emocional ao rememorar sua trajetória escolar, além de que o tempo exigido

 Rubrica do pesquisador

 Rubrica da/o participante



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
 Instituto de Psicologia - IPS
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia -
 PPGPSI
MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO



2 de 4

para a coleta dos dados (três encontros) pode ser oneroso para você. Caso tais riscos se concretizem, você tem o direito a interromper a pesquisa imediatamente sem quaisquer penalidades. Você terá direito a solicitar do pesquisador que lhe encaminhe a algum serviço de assistência psicológica caso se julgue prejudicada/o psicologicamente pelos procedimentos da pesquisa. Tal encaminhamento pode ser requisitado em qualquer fase da pesquisa, inclusive após encerramento de sua participação. Caso decida interromper sua participação, ainda assim poderá solicitar tal encaminhamento se julgar importante. Você tem ainda o direito de pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa.

Em que pesem os riscos mencionados, há o benefício de que falar sobre suas experiências escolares e como elas contribuíram para sua identidade é um meio de visibilizar os problemas que ocorrem durante a escolarização de pessoas trans, elucidando como é ser transgênero na escola e na universidade e assim explicitar os efeitos de práticas educativas transfóbicas. Além disso, esta pesquisa pode trazer benefícios sociais de médio e longo prazo, tais como: fundamentar possíveis políticas futuras de educação, grupos de apoio ou campanhas semelhantes, além de fundamentar programas de formação de professores voltados à abordagem da diversidade sexual e de gênero em sala de aula e ao combate à transfobia.

Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. Entretanto, seus custos com deslocamento e alimentação (se for o caso) serão ressarcidos pelo pesquisador sob forma de pagamento acordada mutuamente. Os resultados serão divulgados em artigos científicos, em apresentações em eventos científicos, na própria dissertação (que será disponibilizada no repositório do PPGPSI) e também há a possibilidade de enviar relatórios individuais a cada participante, mediante solicitação.

Este documento é assinado por ambos, participante e pesquisador, em duas vias, das quais uma ficará sob sua guarda. Além da assinatura ao final do termo, cada folha deverá ser rubricada. Quaisquer informações adicionais ou esclarecimentos poderão ser obtidos junto aos pesquisadores e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (os contatos constam anexados a este termo).

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia - CEPIPS. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua

 Rubrica do pesquisador

 Rubrica da/o participante

Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
 Instituto de Psicologia - IPS
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia -
 PPGPSI
MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO



3 de 4

integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Eu, _____,
 declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa
 "Construção do *self* educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas"
 e concordo em participar.

Salvador – BA, ____ / ____ / _____

 Assinatura da/o participante

Declaro que recebi da/o participante acima referida/o o seu consentimento livre e esclarecido em participar da pesquisa mencionada.

 Assinatura do pesquisador

Eu, _____,
 declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa
 "Construção do *self* educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas"
 e concordo em participar.

Salvador – BA, ____ / ____ / _____

 Assinatura da/o participante

Declaro que recebi da/o participante acima referida/o o seu consentimento livre e esclarecido em participar da pesquisa mencionada.

 Assinatura do pesquisador



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia -
PPGPSI
MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO



4 de 4

CONTATOS RELEVANTES**Pesquisador responsável – Leonardo Rafael Leite da Rocha**

- **Telefone:** (75) 99185-1683
- **E-mail:** leorocha_10@hotmail.com

Orientadora – Prof.ª Dr.ª Giuseppina Marsico

- **Telefone:** +39 (389) 515-5626
- **E-mail:** pina.marsico@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFBA (CEPIPS/UFBA)

- **Telefone:** (71) 3283-6433
- **E-mail:** cepips@ufba.br
- **Endereço:** Rua Professor Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia.