



Corpos em dissidência — quem ensina aos mortos a arte de ler?

Dissident bodies – who teaches the dead the art of reading?

Steferson Zanon Roseiro
Prefeitura Municipal de Cariacica (PMC)
Cariacica-Brasil

NahunThiaghorLippaus Pires Gonçalves
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)
Viana-Brasil

Alexsandro Rodrigues
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Vitória-Brasil

Resumo

Esse ensaio aborda os não-sabimentos do corpo a partir das dissidências de gênero e sexualidade, mas também das dissidências com as leituras e escritas. Aqui são convocados os corpos que ainda não morreram e que de algum modo evadem às escolas para voltarem a ela e contar outros causos. A letra é já e sempre a colonização sobre o corpo, uma imposição demasiado eurocêntrica, demasiado branca, demasiado masculina. Como dar a escrever com esses outros corpos que escapam ao cistemagenerificado e à heterossexualidade compulsória? Para tanto, foi criado uma personagem que escreve cartas às escolas por onde passou. Poderia reivindicar o ódio, tomar o preconceito sofrido para base de ações judiciais. Opta, entretanto, por viver e fazer falar esse corpo que viveu e tem muito ainda a contar. Porque, no fim, apenas os vivos aprendem a ler e apenas eles podem fazer da escrita uma arte vivente.

Palavras-chave: Gênero e sexualidade; Corpo; Currículo.

Resumo

This essay approaches non-knowledge of the body from disagreement with gender and sexuality, but also in disagreement with reading and writing. Here, the bodies that have not yet died and that somehow escape from schools are summoned to return there and tell other stories. Letters are still and always will be a form of colonization of the body, an imposition that is too Eurocentric, too white, too masculine. How can we write with these other bodies that escape the gendered system and compulsory heterosexuality? To this end, a character was created who writes letters to the schools they visited. She could claim hatred, take the prejudice suffered as the basis of legal actions. Choose, however, to live and make this body speak that has lived and still has a lot to tell. Because, in the end, only the living learn to read and only they can make writing a living art.

Palavras-chave: Gender and sexuality; Body.; Curriculum.

Introdução

Em um livro intitulado *A palavra que resta*, o autor Stênio Gardel faz uma provocação ímpar em relação aos corpos e suas vivências com a escola: a quem é negado o direito à escola, e, principalmente, ao mundo letrado? Quais corpos não passam pelas escolas ou, mais ainda, passam e de lá saem como se nunca tivessem transitado?

Na obra, de Stênio Gardel, texto que afeta sobremaneira os autores desse artigo, conhecemos Raimundo. Raimundo que, a um só tempo, é um corpo com tanto a apresentar na vida, mas que insiste em se reduzir por um não-sabimentosimplérrimo; Raimundo que, a todo o momento, nos narra uma experiência de vida, de transição, de aprendizagens infinitas, mas que, por uma casualidade, diz nada saber; Raimundo que, tendo recebido uma carta em sua infância, imagina e inventa tantas palavras para um texto que, por acaso da vida, nunca leu.

O objetivo desse ensaio é dar passagem a Raimundo, personagem central na história ficcionada por Stênio Gardel em seus modos de afetação pelo mundo da leitura e da escrita e a falta dela e, aos muitos Rai(mundos) que circulam entram nós nas histórias que sabemos contar e fabular sobre as escolas e seus sujeitos. Mas não, só. Outros corpos-falantes pedem passagem nesse ensaio e se colocam a falar com o corpo inteiro.

A proposta desse ensaio é fabular (Roseiro, 2021) uma escrita entre os não-sabimentos do corpo, entre os corpos que estão em dissidência de gênero e sexualidade, mas também em dissidência com as leituras e escritas e com os modos de se dar a ler e escrever. Por aqui não temos a pretensão de fazer algo real, de apresentar um problema concreto. Ensaíamos uma vida, apenas. E por isso temos tomado a fabulação como método de existência, capaz de nos ajudar afirmar a vida a partir de uma produção coletiva, fazendo dela uma aposta ética de enfrentamento à morte. Aqui, nesta aposta ética, estética e política, convocamos os corpos que ainda não morreram e que de algum modo evadem às escolas para voltarem a ela e contar outros causos. Porque já dizia Skliar (2014, p. 72), “Ler é um gesto que apenas supõe, talvez, a duras penas, ressuscitar os vivos. [...] Para não esquecer que estamos vivos”. Esse artigo, feito ensaio segue como princípio metodológico a conversa que fia conversa, os modos de fabular e o exercício da pergunta, não como certeza de encontrar uma resposta e seguir conformado com o que falha e faz faltar, mas como modo inconformado de seguir no exercício da pergunta que não nos deixa desviar da conversa, com o quê e com quem se passa na conversa. Numa conversa, quase sempre

se passa muita coisa. Na aposta que fazemos com as conversas e os modos de narrar a vida, a nossa, de muitos outros e a escola, optamos por apresentar os trechos fabulatórios das cartas, que ganham corpo no texto, em fonte itálica, configuração diferente tanto do texto padrão quando das citações, com o intuito de sinalizar uma aposta tanto em termos de conteúdo quanto de expressão. O artigo se faz funcionar com fragmentos/cenas/imagens/paisagens que nos permitiram compreender a complexidade das subjetividades e identidades dissidentes que tecem a narrativa por entre a leitura e a escrita que por ora apresentamos como modos de afetação. Stênio Garcia, com sua obra tem a capacidade de produzir desconfortos no conforto de quem lê o mundo a partir da palavra escrita. E por entre a escrita, sua falta e o que faz falhar, com ele vamos dando passagem ao corpo Raimundo, aos corpos no limiar, corpos abjetos, corpos botados para fora de si e para fora da escola, aos corpos falantes, em seus desencontros com as escolas e com os sujeitos que fazem a escola.

O drama: Raimundo não sabe ler.

“É difícil, Cícero, ler e escrever?”, pergunta Raimundo a outro corpo junto a ele. Corpo Cícero, corpo afeto que, na passagem entre os corpos, é o mais estudado. Cícero lhe responde contando junto um caso de criança. E continua: “Mas parei antes de terminar o quinto ano colegial. Mas deu para aprender a ler e a escrever? Deu, e eu quis saber de novo como era na escola, ele disse que era bom, tinha que estudar, era ruim fazer dever e prova, mas dava pra brincar também” (Gardel, 2021, p. 29).

Assim somos afetados por esse corpo analfabeto em eterno deleite por imaginar a escola. O que pode a escola para o corpo? Quais aprendizagens a escola carrega nos corpos que ali transitam? Quais imaginários escolares atravessam os afetos? Quais criações fazemos nessa instituição chamada escola?

Que estéticas escolares estão gravadas em nossos corpos?

Stênio Gardel, parecendo se indagar justamente por como as escolas aparecem nos corpos, convida-nos a entrar num processo de alfabetização sofrido. O autor, ao trabalhar com um corpo analfabeto, coloca-nos também nesse lugar: faltam palavras, faltam vírgulas, faltam parágrafos, faltam letras maiúsculas, faltam concordâncias... O português falta. Ou melhor, falha. E falha do mesmo modo como a escola e a família e o estado falharam com aquele corpo. Falha em estéticas da língua, mas principalmente em estéticas da coragem, de uma existência mais ética, mais firme, mais engajada consigo mesmo. Porque o resultado é o corpo Raimundo que sofre às escondidas, que opta por estar

sempre nos conformes do padrão para não ser questionado, para não tornar visíveis as penalidades que lhe afligem. Nunca fala sobre seu não sabimento.

A língua falha com ele e Raimundo, não sabendo dar passagem a outras línguas, porta-se como esse falante da mesma língua que todos fingem falar.

A pergunta reaparece e se metamorfoseia: quais estéticas escolares estão gravadas em nossos corpos? O que fazemos quando as criações estéticas entram em confrontos? Como lidar com a dança entre o que diz a escola e o que exige a vida para além dela? O que resta do corpo nesse confronto? E poderíamos ainda continuar a indagar: por que as escritas e as leituras bem ordenadas são tão imperativas em nossa sociedade? Quem disse que é preciso ler e escrever do modo X ou Y para ser considerado um corpo apto a participar ativamente da sociedade?

“A palavra que resta” é um livro sobre os limites do corpo em seus não sabimentos. Todavia, não a qualquer corpo. A um corpo bem específico: um corpo bicha, um corpo no limiar da normalidade, um corpo flagrado no encontro afetivo com outro corpo também fora da norma.

Raimundo é um personagem numa obra fictícia. Um corpo botado para fora pelo encontro afetivo entre dois rapazes. Raimundo, parte de um “povo imundo”, como disse teu pai, “Um dia, um dia, vai cicatrizar em tu que isso só vai te levar é pro fundo de um rio ou pra debaixo da terra” (Gardel, 2021, p. 40). Ele sabe que a história dele não é de agora, é também herdeiro de um tio que, como ele, “gostava de macho” (Ibid., p. 76). Raimundo é esse personagem que, tendo sofrido na vida, tendo nunca conhecido a escola, posta-se sempre envergonhado. “Tu não sabe assinar o nome?”, pergunta um corpo afetado por seu não sabimento. “Sei não, é, não sei assinar o nome não. e vem me perguntar isso por quê?” (Gardel, 2021, p. 111), responde ele todo na defensiva. Poderíamos dizer, todavia, tratar-se apenas de um personagem.

Será que esse corpo é só da área da ficção?

Um estudo com mais de oito mil participantes, intitulado “Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?”, teve como objetivo conhecer os jovens que frequentam a escola, “a fim de identificar o lugar da escola na produção do conhecimento, o clima escolar, as relações com os professores e entre os alunos no horizonte de motivações” (Abramovay, 2015, p. 17 e 20), ressaltando a importância dos sentidos e vivências que “impulsionam os jovens a estar na escola ou ser da escola”. A pesquisa é

fortemente ancorada na perspectiva cultural – toma autores como Vera Candau e Antonio Flávio Moreira para falar, por exemplo, da monocultura e das culturas plurais – e destaca que a escola, na sociedade ocidental, “é considerada um local privilegiado para aprendizagem e socialização que deve ensinar a compreensão, que inclua a empatia, a identificação, a projeção, a simpatia e a generosidade” (Ibid., p. 34). Em miúdos, o estudo coordenado por Miriam Abramovay e publicado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais tenta apresentar um panorama dos motivos e causas da permanência na escola por parte das juventudes. E, todavia, quando as juventudes foram indagadas sobre os corpos que não gostariam de ter como colegas de classe, lá figuram os corpos abjetos: as travestis, os homossexuais, os transexuais e os transgêneros.

O corpo que enfrenta a norma não quer ser visto ali ao seu lado.

É curioso como no topo da lista de corpos indesejados está o aluno bagunceiro e, logo abaixo, os “puxa-saco” de professores. Todavia, figurando em terceiro lugar, aparecem os corpos que nada inferem no contexto social de uma sala em relação à sua organização e/ou funcionalidade: a travesti. Popularmente, entende-se que o corpo bagunceiro tira a aula do lugar, faz com que algo seja interrompido. O mesmo poderia ser dito, talvez, para os corpos “puxa-saco”, que viriam a cumprir figuras normativas e vigilantes em relação aos demais colegas. Porém, o que faz a travesti além de existir? O que faz o homossexual (corpo que aparece em 5º lugar na lista) além de sentir afetos por outro corpo de igual identificação de gênero? O que quer um corpo *trans* (corpo que aparece no 6º e 8º lugar da lista) além de um mínimo de existência e de respeitabilidade?

Curiosamente, esses corpos em dissidência de normas de gênero e sexualidade figuram, sozinho, 19,3% da rejeição da sala de aula. Conforme os autores apontaram em seguida, entre os corpos identificados como homens, 31,3% deles indicaram imediatamente o *indesejo* de ter um corpo travesti, homossexual ou trans como colega de turma. Em quarto lugar na lista, deparamo-nos com os corpos egressos de unidades prisionais.

O corpo travesti incomoda mais que os corpos em delito com a lei.

Como não questionarmos isso e não levarmos em conta, então, a sua passagem e permanência no sistema educacional? Como não provocar a escola também a produzir outras estéticas capazes de acolher esse corpo? Ou, minimamente, de se perguntar o que fazer com esse corpo tão *indesejado* conforme mostra a pesquisa em questão?

Ainda indagando as potências do corpo trans – que nessa estética da escola mais parece com as *impotências* –, vemos alguns dados alarmantes: quando se fala de grau de escolaridade dos corpos que borram os limites de gênero, um estudo com 138 participantes em Belo Horizonte apontou que 6,5% desses corpos nunca passaram da 4ª série do Ensino Fundamental; 25,4% nunca concluíram o Ensino Fundamental; e 59,4% não conseguiram concluir o Ensino Médio (Scote, 2017).

Quando olhamos os dados de maneira clara, vemos que menos de 10% da população em dissidência de gênero consegue concluir a Educação Básica.

Não estamos falando de coisas mirabolantes. Não estamos pedindo ou exigindo que pessoas em dissidências de gênero e sexualidade sejam super-heróis, que tenham salários com dígitos estilo jogadores de futebol da Fifa, que sejam lendas interplanetárias etc. Estamos pontuando algo que a Constituição Federal prevê direito de todos e dever do Estado e da família. Estamos falando de um bem básico e nada mais – por hora.

Se, conforme afirma Scote (2017), a possibilidade de ascensão social é marcada pela finalização do processo de escolarização e a entrada no mercado de trabalho, como almejar essas ascensões quando o corpo trans que desde cedo luta para conquistar seu próprio dinheiro e espaço para produzir o corpo almejado e sobreviver na sociedade que insiste em apagá-lo? Não gostaríamos de precisar falar disso, mas o óbvio muitas vezes tem de ser lembrado: a sobrevivência de muitos desses corpos é atravessada pela prostituição. “A possibilidade da ascensão social pela via de um 'bom emprego' (que supostamente exige qualificação) é barrada pela transfobia no mercado de trabalho” (Scote, 2017, p. 138).

Esse corpo é sempre convidado às transferências. Não é mais expulso porque hoje a escola pública não pode expulsar ninguém. Mas pode transferir. E até o 5º ano do Ensino Fundamental esse corpo possivelmente já conheceu mais escolas que uma professora que leciona há 30 anos. O corpo é abandonado no mundo, deixado à própria sorte em relação a sobrevivência. Um corpo não alfabetizado é jogado na vida. E, ali, a vida alfabetiza a seus modos. Muitas vezes, a modos violentos.

O que quer o corpo da escola, afinal?

Quer aprender, quer inventar outros modos de ser do próprio corpo. O que pode a escola ao corpo? Pode... pode... Raimundo retorna e com ele seu desejo de ler uma carta que é “meio bendita, meio maldita, inteira mistério” (Gardel, 2021, p. 16). O que quer seu corpo? Quer aprender o que a vida um dia não lhe quis ensinar. “Que invenção, Raimundo!

e tu ainda consegue aprender alguma coisa? quanto mais ler e escrever, nessa altura da vida a gente tem que sonhar baixo, que a mente não alcança, nem o corpo” (Gardel, 2021, p. 18).

Raimundo pôde voltar à escola após anos e anos de histórias apagadas, após décadas sem poder ler a carta que seu amado um dia lhe escreveu. E se o corpo morre antes? Quem ensina aos mortos a arte de ler?

Deixemos claro: nosso objetivo não é falar das mortes dos corpos trans, dos corpos bicha, das travestis. Uma série de estudos já aponta a cada quantas horas um corpo desses morre. As estatísticas já apontam a todo o momento como o ódio se materializa. Nossa proposta é outra. Existe uma tendência a tomar a escola como produção de mortes. Uma concepção de escola muito bem ancorada na noção de currículo como documento, isto é, como algo estático e impassível de mudanças, de negociações, de disputas. Aqui, ao contrário, compreendemos os currículos como redes de significações, como partilhas de experiência e de expansão da nossa potência de agir (Carvalho, 2009). Assim, rejeitamos a morte. A morte é apenas o pano de fundo, apenas o limite que deve ser rompido. Ela está à espreita de todas nós. Assusta-nos. E, todavia, não nos deixamos morrer – não em vida, não mais. Quem ensina aos mortos a arte de ler? Ou, antes, como fazer a vida durar mais?

Cem nomes, sem nomes

*Queria contar uma história. Me falaram que isso é coisa de autora e que não sou isso. Foi assim que desisti a primeira vez, mas dessa vez já é demais, querido. O que eu lembro a primeira vez que desisti são os esporros. Esporros de uma tia que me deixou pra lá. Ela pulava meu nome na chamada. Fingia que eu nem tava lá. Ela chamava um outro nome, falava um nome que nunca foi meu. Eu pedi muitas vezes. Muitas, muitas, muitas. Ela disse Sabe nem escrever seu nome e quer inventar nome novo? eu disse que sim que aquele era meu nome e não esse que ela me chamava. Tia Adélia era formada na cidade grande, conhecia o mundo. Por que foi parar lá naquela cidadezinha no interior ela nunca respondeu. As fofocas eram muitas. Lembro que a favorita era dos amores dela. Dizem que tia Adélia tava sempre na Rua Perdida que ela procurava homem casado. Ninguém brincava de pega pega. Brincava de tia Adélia. Tia Adélia vai roubar seu marido. Nenhuma menina que se cuide podia ser amiga dela. Por isso eu nunca quis falar com ela. Eu me prezava sim senhora! Mas tia Adélia mulher da cidade grande? Seu nome é *****! Esse nome nunca foi meu. Tive vários depois, durante, antes. Aquele nunca.*

E por não precisar identidade, isso não quer dizer que não existimos, e muito menos ter que nos agarrar em estatutos de verdades, com nome e sobrenome, seguimos contando e inventando histórias. Por serem invenções, fabulações, ficções, seguimos com Stênio Gardel, com a faca no pescoço, contando realidades. Mas, ainda que ficcionando, também afirmamos que todos nós precisamos de um nome para chamar de seu, principalmente quando esse nome nos conecta a nossa humanidade.

Pensar no nome social enuncia alguns vazios escolares.

Nos processos de alfabetização, ainda há de se pensar em tutelas burocráticas para que uma criança aprenda a ler e a escrever o nome na qual se identifica. Mesmo se tratando de um direito, há uma prática de violência que a escola não se afasta: as inúmeras burocracias e documentos que são exigidos acabam por tornar o processo de alfabetizar um tanto quanto complexo para o professor e a escola, e mais ainda para a criança.

Como aprender a ler quando não sei quem sou? Todo o processo de apropriação do conhecimento passa por um processo de identificação, de acolhimento daquilo que me é externo. Mas quem sou eu nesse processo? Qual é a relação que estabeleço entre meu corpo e quem me identifico? Não é ao acaso que os livros didáticos costumam começar por trabalhar a identidade da criança logo nos primeiros capítulos. Mesmo a Base Nacional Comum Curricular estabelece que os conhecimentos de si sejam o princípio para se alcançar os conhecimentos sobre o mundo. Desde a Educação Infantil, as crianças passam a compreenderem que elas são um nome. Não um nome qualquer, mas um nome que as identifica, que lhes dá uma corporalidade.

Mas quando o nome não coincide com o meu corpo, o que faço?

Compreendendo que a identidade é política, que a representação é política, os diferentes grupos sociais e culturais, definidos por meio de uma variedade de dimensões (classe, “raça”, sexualidade, gênero etc.), reivindicam seu direito à representação e à identidade. As relações de poder são dependentes da definição de certas identidades como “normais”, como hegemônicas (Silva, 2010, p. 48).

A história do ocidente é toda marcada pelo processo de criação de identidade. Gilles Deleuze (2020) pontua isso em sua história da filosofia: o ocidente foi fundado na lógica de um sujeito autocentrado, de um sujeito que primeiro se identifica para depois se relacionar com o mundo. É a lógica cartesiana do *cogito ergo sum*: penso, logo existo.

Todavia, a que resta ao corpo nessa lógica onde as identidades são negadas?

Quando a criança se apresenta com um nome diferente daquele dado na matrícula, o que faz a escola? Quando um corpo pede para ser chamado por um nome diferente do nome registrado no cartório, como o chama a professora?

O início dessa escrita é uma carta de um corpo travesti em um processo de alfabetização permanente. É um corpo que precisa contar sua história. E sua história tarda a aparecer porque, um dia, a escola lhe foi negada, porque a história não pôde ser escrita. Faltavam-lhe letras, roubaram-lhe as palavras, apagaram-lhe o nome.

Quantos nomes não foram apagados na história da escola?

E é importante destacar! Eles não foram só apagados das chamadas. Não é apenas de uma lista de presença burocrática que esses nomes são retirados. Inclusive, essa poderia ser uma estratégia para enfrentar as burocracias dos nomes em negociação. Não. Aqui falamos de nomes que foram apagados das carteiras, dos corredores, dos registros de histórico escolar, dos portões da escola. Nomes de pessoas que dificilmente voltarão a ser mencionados porque carregam consigo uma história que a escola se recusa a enunciar.

Há todo um velório dos nomes na escola e sequer somos convidadas a prestar o luto devido.

Uma pesquisa recente sobre a vivências das crianças trans no espaço escolar aponta um dado ainda muito intrigante: num universo de 120 responsáveis por crianças trans em faixa escolar, 90 solicitaram nas respectivas escolas a inclusão do nome social (Nunes, 2021).

Em termos quantitativos, poder-se-ia dizer que 90 é um bom montante de responsáveis legais que deram entrada em um processo de mudança de nome no ambiente escolar. Há, sim, de se comemorar essa conquista. Todavia, não podemos deixar de indagar o que se passa para que os outros 30 não tenham solicitado tal mudança. Seria uma questão desses corpos recusarem um nome social? Será que os nomes de registro desses corpos são o suficiente para eles? Ou talvez seja uma questão de excesso de burocracia?

A lista corre em cada sala de aula, a lista que ao mesmo tempo nomeia e suprime, aquela que ao início ou ao final é vital para marcar sua presença na escola. Delas foram apagados ou nem chegaram a transitar um tanto de nomes. Talvez nas escolas por onde passamos já sejam mais de cem nomes sem nomes. A quem é dado o direito ao nome? Quantos nomes nós suprimimos? Já fez a conta? Pois, afinal, importam mais os dados percentuais ou as vidas desnominaadas?

Quando se fala de burocracia, inclusive isso é mencionado no estudo. Familiares que fizeram a solicitação mencionaram também uma enxurrada de documentos comprobatórios: declaração dos responsáveis, apresentação de RG com nome social, parecer psicológico, relatório psicológico, laudo psicológico, laudo médico, declaração médica, atestado médico e encaminhamento ao Conselho Tutelar.

É assustador a quantidade de documentos exigidas ao corpo para existir. Não bastam os documentos ditos identitários; não basta aos responsáveis que eles se façam presentes em corpo e ações – é necessário que reafirmem também o discurso médico-legal, o discurso biologizante a todo o momento. O mesmo discurso que coloca esse corpo no lugar adoecido no Manual de Diagnósticos em Saúde Mental (DSM).

Na lógica de um corpo marcado biologicamente, insere-se nele todas as marcações identitárias. Esse seria o primeiro atributo considerado necessário para se viver o mundo moderno. “Masculino/feminino, macho/fêmea são as categorias que servem para esconder o fato de que as diferenças sociais sempre pertencem a uma ordem econômica, política e ideológica” (Wittig, 2022, p. 32). O corpo precisa ser marcado por um identificador de gênero para que daí surjam outras inscrições no corpo, inscrições que o distribuem em categorias e classificações dentro da norma: bom aluno, mau aluno; bem comportada, mal comportada; sociável ou não etc. Dentro do espaço escolar, há todo um estigma de como tratar, de como transitar na escola. Afinal, qual banheiro usará um corpo? Fará quais práticas esportivas na aula de educação física? Quais serão as cores dos materiais escolares? Quando a professora der uma lembrancinha, qual será o brinde da criança? Qual será o comprimento da vestimenta?

Parecem coisas dadas, verdades objetivas. E, portanto, não poderiam ser alteradas, questionadas. A verdade é explícita, estampa o próprio corpo.

Quando isso não é evidente, o corpo foge.

Ainda que a escola insista em dizer da primazia da ideia sobre o corpo, ainda que todo o cogito ocidental seja embasado na lógica cartesiana – “Penso, logo existo” –, a escola sabe muito bem que ela age sobre o corpo, que o corpo é a porta de entrada para uma pretensa alma, para um dito cérebro. Isso tem que ser repetido à exaustão: não há subserviência do corpo à ideia. As ideias afetam o corpo, mas não há duração da ideia sem a preexistência de um corpo. Corpo e ideia são um contínuo (Deleuze, 2019).

Daí nossa insistência: quais são os efeitos da linguagem sobre o corpo? Quando falamos do corpo, de que modo estamos nos referindo a ele? A esse corpo que dificilmente é dado a possibilidade de falar por si mesmo, quais discursos são produzidos?

Monique Wittig (2022) começa a questionar a realidade objetivada a partir da década de 1970 exatamente com questões referentes à linguagem e ao corpo. Ancorada em uma perspectiva marxista, ela começa a se dar conta que apenas tomar a linguagem enquanto ideologia não é o suficiente. Há, na linguagem, uma produção do real a partir das nossas escolhas de palavras. “A linguagem projeta feixes da realidade sobre o corpo social, marcando-o e moldando-o violentamente” (Wittig, 2022, p. 81). Desse modo, a autora propõe que questionemos a universalidade do ser assumida enquanto ser macho, masculino, heterocentralizado. Não apenas uma universalidade enquanto enunciado, enquanto fala, mas também uma universalidade da escrita que produz uma série de humilhações e apagamentos do corpo considerado “Outro”.

Quais palavras escolhemos para falar do corpo? Até que ponto vamos continuar a esconder as histórias dos corpos? Até onde continuaremos a fazer tantos corpos morrerem sem poder narrarem a si mesmos?

E por acreditar que atualizamos e fazemos viver, quando contamos história, sem nome uma de nós, por entre ficção e fabulação aparece por aqui.

Será que vocês ainda têm o registro das ocorrências em meu nome? Queria muito encontrar o registro do meu primeiro banheiro que aconteceu aí nessa escola. Será que vocês ainda guardam? Será que vocês se recordam do que aconteceu? Eu lembro... Lembro porque foi a primeira vez que eu defini o corpo que eu queria. Na época eu chorei muito. Achei uma injustiça... injustiça... palavra difícil mas de sabor doce. Tão doce quanto a revista que fui acusada de levar para a escola. E a revista nem era minha! A-d-o-r-a-r-i-a ter ela de volta! Ou algum professor surrupiou ela? Eu só lembro de entrar no banheiro. Tinham dois meninos lá quase engolindo a revista. Certeza que se eu não fizesse nenhum som, as coisas iam dar certo. Eu já não era tão mocinha. Queria ver coisas como uma boa menina quer. Então eu me escondi. Só isso. Escondi e olhei pela fresta da cabine para ver o que eles viam. Só isso. Acho que eu fiz algum som porque os dois me viram. Foi a primeira vez que não me zoaram. Falaram nadinha comigo! Só saíram correndo e deixara a revista para trás. Menina, eu até achei que estivesse toda errada sobre mim mesma! Vi um par de seios e eu queria aquilo. Até aprendi uma palavra nova para dizer o que realmente era. Era cobiça. C-o-b-i-ç-a. Cobicei os seios, os primeiros da minha vida. E

ali fiquei pelo que pareceram horas, colocando a revista em frente ao meu corpo, fazendo meu peito reto ter pelo menos o desenho de um par de seios. Foi o melhor dia da minha vida na escola. Aí a inspetora apareceu. E logo meu corpo virou lugar de desacato mais uma vez.

Transformar o não-sabido em nós

Há um convite a pensar o corpo no processo da leitura e da escrita. Se, conforme dizíamos, não há uma dissociação do eu pensante e do eu corpóreo, se o corpo mantém uma relação direta com o pensamento, talvez nos seja importante pensar quais elementos do corpo estão em permanente movimento com as ideias que fazem de si mesmos. Isto é, como o corpo se enxerga e se narra importam também nesse processo de aprendizagem.

Não há produção curricular que dissocie o corpo das aprendizagens. Ou, pelo menos, não deveria haver.

Isso parece uma experiência inenarrável para alguns, porque, afinal, aprender aparece sempre como um processo meramente abstrato ou, antes, de abstração dos signos do mundo em outro lugar. E enquanto compreendemos o currículo apenas enquanto uma burocracia a qual o professor deve registrar o trabalhado em conformidade com os documentos regulamentadores, realmente não há muita alternativa. Aprender é, sim, apenas uma questão de movimento cerebral. Todavia, é preciso colonizar o corpo para que ele não se veja como parte integrante desse processo de aprendizagem. Isso é uma das convocações que os autores do campo do currículo nos apresentaram com maestria: tudo na escola é uma questão de disputa (Silva, 2013). Não há neutralidade no conhecimento, assim como é impossível falar que algo é apenas sancionado. As sanções são eternos conflitos entre os povos que almejam um pouco de visibilidade nas práticas e legislações curriculares. Quando, por exemplo, conquistamos o direito ao nome social nas listas de presença, essa ação não ocorreu apenas por benevolência de um povo em lugar de superioridade. Foi necessária toda uma disputa. Isso aconteceu recentemente – e a luta permanece – quando, por exemplo, viemos a brigar por banheiros que possam ser usados pelo modo como o corpo se identifica em relação ao gênero. É uma disputa longa e desgastante. Todavia, o que faz ela? Coloca em questão justamente a linguagem utilizada para demarcar um lugar de poder. Põe em xeque a linguagem e, ao mesmo tempo, tensiona a pretensa neutralidade. Trata-se de uma colonização feita pela e na linguagem, convalidada, para o bem ou para o mal, nos discursos curriculares. Conforme anunciava

Monique Wittig, a linguagem aparece como aquilo que nos força ao contrato social da heterossexualidade, que reitera um lugar de disputa insistentemente apagados por quem declara morte às vidas.

Os diferentes grupos sociais não estão situados de forma simétrica relativamente ao processo de produção cultural, aqui entendido como processo de produção de sentido. Há um vínculo estreito e inseparável entre significação e relações de poder. Significar, em última análise, é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um gradiente, um diferencial de poder entre eles (Silva, 2010, p. 23).

Como então nos dar a outros modos de viver a linguagem, de colocar em disputa as redes de significação?

Rodrigues e Souza (2021) destacam que os modos de ler e escrever produzidos em série no processo de alfabetização estão à serviço da colonização e na produção de vidas que importam. Não se ensina a arte de ler e escrever ao acaso! Não há neutralidade no ato de ler ou no ato de escrever! Nem por um segundo podemos acreditar que escrevemos fora das normas, que escrevemos fora de uma marca muito forte de gênero e de sexualidade. Um tanto de corpos fica de fora dos resultados considerados *alfabetizados* porque ainda acreditamos que alfabetizar é um processo desconectado das marcas de gênero, sexualidade e raça. A letra é já e sempre a colonização sobre o corpo, uma imposição demasiado eurocêntrica, demasiado branca, demasiado masculina. Ensinam-se pronomes, verbos, substantivos, adjetivos – ensinam-se as ordens mais que os sentidos, as gramáticas mais que os ritmos. Ler e escrever aparecem como um tanto de referências a um abstrato exterior que pouco ou nada tomam do corpo a relação com a experiência. E poucas são as vezes que a verdadeira experiência passa pela escrita, pelo ato de ler. Afinal, o que lê? Um corpo ou os olhos? A mente ou uma língua trêmula a gaguejar os vazios? Como pergunta uma criança ao colo de uma mãe (Skliar, 2014), lemos os desenhos ou os espaços em branco? Que queremos nós com nossas escritas? A quem destinamos nossas escritas? Como damos a ler quando o outro não é o mesmo que eu?

A partir dessa exploração com os autores, parece-nos evidente que o corpo produzido pelo processo de alfabetizações colonizadoras é, como sempre, aquele mesmo corpo que se assenta na premissa do universalizado: corpo branco, heterossexual, cisgênero, macho. Corpo colonizante, mas também corpo colonizado. Os colonizados

somos nós que, no máximo, tornamo-nos objeto de seus conhecimentos. Aparecemos como notas de rodapé em seus livros didáticos, como assunto de exploração científica em seus documentários, como estatísticas em seus jornais, como curiosidades em suas revistas. Como pode, então, um corpo em dissidências das normas de gênero e sexualidade darem-se a ler quando nada na escola dá-lhes a ler seu próprio mundo? “Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala” (Freire, 1989, p. 26).

Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem (Freire, 1989, p. 28-29).

Como dar a escrever com esses outros corpos que escapam ao cistemagenerificado e à heterossexualidade compulsória?

Em primeiro lugar, aos modos de Paulo Freire, acreditamos que ler e escrever não se passam como que em um jogo regrado. Não se escreve para narrar apenas o acontecido, apenas o já sabido. Muito menos se escreve para estabelecer apenas uma consonância entre o dito e as letras. Há textos que nunca poderiam ocupar o espaço de uma folha de papel tal qual a língua pode gaguejar, tal qual a língua pode criar. Não é isso. Escrever não é apenas traçar o que o outro me diz que aconteceu, que devo traçar. É outra coisa. Escrevemos para outra coisa, lemos para outra coisa. Isso é herança foucaultiana nossa que não abrimos mão. Escrevemos e lemos para fazer acontecer algo, para transformar o não-sabido em nós.

A partir desse ponto, o que é escrever?

Escrever é sempre uma tentativa de criar algo, de sair de algum lugar. Escrevemos para o outro, diziam Costa e Gontijo (2017), escrevemos para o outro porque somos povoados pelos outros. Mas também escrevemos para nos desfazermos de nós mesmos, escrevemos para quebrar a linguagem de ordem, para desordenar um tanto de certezas

que nos habitam, aos modos de Foucault que insistia em destruir tudo o que escrevia, que fazia de sua escrita uma arte de piromania, como se toda sua passagem fosse apenas um prelúdio para uma grande explosão (POL-DROIT, 2008).

Escrevemos para anunciar metamorfoses. E a primeira metamorfose passa pela presença do outro. Apesar de muitos distanciamentos entre o embasamento teórico tomado por Costa e Gontijo em suas apostas, há algo que nos torna muito próximos: o outro tem papel prioritário também nessa escrita como desconstrução de si. As autoras referenciadas tomam Mikhail Bakhtin para falar da escrita endereçada, alegando que no texto de uma criança há tantas enunciações quanto há outros corpos no contato com elas. É a polifonia do discurso que aparece em suas discussões de modo magistral: minha escrita não é marcada apenas por mim, mas por um processo de transformação de mim a partir do discurso do outro. Assim, não escrevemos apenas em uma função mnemônica – embora essa função seja também válida, ela é já amplamente discutida na história da pedagogia –, mas também com uma função dialógica, tanto aos modos de endereçamento da escrita quanto aos modos de uma apropriação do que diz o outro. Há, aqui, justamente o conluio entre a polifonia e uma escrita-metamorfose, uma escrita enquanto experimentação da transformação do eu narrante. Rejeitando a premissa de que escrevemos unicamente para nos recordarmos ou para repetir o mundo já dado, apostamos na escrita como um processo de transformação do agora. Colocamo-nos em escritas justamente por lidar com um mundo sempre demasiado plural, por estar imerso em uma rede polifônica de subjetivações. “A polifonia dos modos de subjetivação corresponde, de dato, a uma multiplicidade de maneiras de ‘marcar o tempo’” (Guattari, 2012, p. 26). E Guattari toma esse conceito de ninguém menos que Mikhail Bakhtin – “para ele [Bakhtin], o ‘consumidor’ se torna, de algum modo, co-criador” (Guattari, 2012, p. 25). Félix Guattari vê em Mikhail Bakhtin a oportunidade de falar a partir de um processo infinito de heterogênese, de desfazimento de si no encontro com outros. Eu sou muitos porque muitos me ocupam, atravessam, encantam.

Como, então, retirar das práticas de alfabetização essa sensação ora de autonomia utópica do ser, ora da repetição desconexa do mundo já dado? Quando se ampliam as noções de subjetivação e se evidenciam as práticas colonizadoras de alfabetização, de leitura e escrita, quais possibilidades emergem? O que fica quando escrever é entendido como esse acontecimento que cria no agora uma dobra com outro lugar? Será que nós,

enquanto ensaiamos essa escrita, sabemos onde chegaremos ou damo-nos também a esse exercício de escrita ensaiante, de escrita sem destino? Nossa personagem escreve cartas mesmo sem ter sido alfabetizada por nenhuma das escolas que passou. Contudo, seu corpo escreveu um tanto de histórias a cada ocorrência, a cada quebra de normas. Um registro de um corpo morto que, na transição corpo-escola, compôs um livro. E o que faz essa personagem? Nada mais que narrar a si mesmo, dar-se em escritas de si quando, finalmente, vê-se no lugar de quem pode tomar as rédeas da própria narrativa.

O problema é que a escrita tem assumido, na sociedade ocidental, o caráter não apenas de codificação e decodificação, mas principalmente o caráter de falar o já sabido. O corpo poderia falar apenas o que já conhece, o que acumulou ao longo de sua vida para criar. E, todavia, mesmo nessas condições, a criação é no campo do já dado. Escrever é, aqui, um ato de repetir o ocorrido, repetir o mundo. E isso nos incomoda. Não apenas porque o mundo precisa ser questionado e ampliado, também porque um tanto de vidas não cabe nesse mundo, não podem ser narradas, proferidas, imaginadas. Parece haver uma boa pedagogia que postula sempre *em prol* de um povo que não sabe, de um povo que precisa sempre de ajuda. E, conforme deixa claro Vygotsky (2018, p. 62, 64 e 64) – autor bastante referenciado nos manuais das boas pedagogias –, é somente “no estágio bem superior de acúmulo de experiência, somente no estágio superior de domínio da fala, somente no estágio superior de desenvolvimento do mundo pessoal e interno da criança, torna-se acessível a criação literária”. Indo ainda mais além, o teórico russo entende que o processo de fala é natural – “a fala oral é sempre compreensível para a criança; ela surge na convivência direta com outras pessoas; é uma reação perfeitamente natural” –, e que, por sua vez, a escrita seria a transposição do pensamento natural para o pensamento abstrato. Todavia, “a fala escrita apresenta grandes dificuldades por possuir leis próprias que se diferenciam parcialmente das leis da fala oral e ainda são pouco acessíveis para a criança”.

Ou seja, uma vez mais, fala, escrita e corpo se distanciam, colocam-se em infinitos de distância aparentemente intransponíveis.

Apostamos, por sua vez, em uma outra linguagem, uma outra fala: a do corpo. Um corpo que, sendo falante, subverte tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita. E, por ser sempre corpórea, faz acontecer um tanto de coisas, tirando a linguagem desse lugar tão abstrato, tão ideológico da existência.

A fala corpórea evoca uma escrita medíocre, uma escrita que não narra o mundo, mas dá a inventá-lo ao se inserir nele. O corpo vê-se falante, vê-se inserido em modos de tensionar as narrativas. Aqui, cria uma linguagem na subversão de uma hierarquia – vê no *cistemagenerificado* e heteropatriarcal sua primeira amarra e explode conjugando um monte de pronomes, um monte de situações de deslocamento de gênero, um monte de fugas às heterossexualidades compulsórias. E, ao fazê-lo, chama à luta a linguagem oral e escrita que, ao serem separadas por etapas de desenvolvimento ou de complexificação da aprendizagem, deixam de fora todo movimento do corpo.

As boas pedagogias em momento algum indagam pelos modos como a criança se dá a conhecer. Ancoradas na concepção do currículo enquanto objetivação do outro, elas presumem sempre o modo universal de conhecer, de falar, de escrever. Não ao acaso, Roseiro, Rodrigues e Caetano (2021) diziam que as boas pedagogias evocam os mortos ao deixarem de “explorar suas práticas e seus afetos simplesmente por evitarem encrencas, para manterem a ordem e a tranquilidade das/nas escolas” (Roseiro; Rodrigues; Caetano, 2021, p. 42). As boas pedagogias insistem em lançar suspeições sobre nós pelo simples fato de não aceitarmos o corpo universalizado como regra

[...] o sujeito fala, mas não como gostaria a pedagogia acadêmica – fala amontando fragmentos e acumulando-os numa certa sequência – nem através dos dicionários, mas expondo-se ao erro, à falta de segurança, ao temor pela norma (Skliar, 2014, p. 96).

Dizemos, sempre, que há um *outro* em todo aquele que se enxerga como regra de algo. Não há sujeito universal – há tão somente corpos que, nesse caso, ignoram a própria experiência em nome da normalização utópica do controle.

Aqui, o corpo falante destrona a relação de sequenciação da vida, vê na didatização demasiado da vida um inimigo vorpal, aos modos de Lewis Carroll. Todavia, ao invés de fincá-lo com sua espada (ação insistentemente assumida como heteromacho), foge dela, abraça-a, ri. Assim, as lutas dos corpos falantes nunca são travadas visando a derrota do outro. Antes, simplesmente enfrentam-se para também se descobrirem *outros*.

Um tanto de corpos transiciona não apenas em estéticas de si marcada pela corporalidade, mas também em estéticas de uma linguagem, estéticas de uma criação de si em narrativas. Talvez esse seja o ponto crucial: como escrever em um movimento que

não nos delimita nas condições do agora e não define um fim de antemão? Quais escritas surgem quando o corpo não é dado como limite e sim como aposta de transição?

Considerações finais

Na vida nunca me faltou uma palavra, uma palavrinha! Sempre fui ótima com palavras, com imaginação. Era de uma arte danada de inventar de palavreados, de fazer cada letrinha que eu não conhecia se encontrar com outra que também me era dessabida! Não sabia decifrar sílabas, letras, significados e nada disso, mas sabia como ninguém delirar sentidos. Tia Adélia não me deu letra de saber. Também tia Ophellia, tia Condessa, tia Virgínia, tia Eulália... tantas tias que me viram em tão poucos anos, tantas tias que me viam toda vez que minha família fugia da vergonha de me ter. Disso não posso reclamar: minha família nunca me deixou sem conhecer palavras! Lá em casa, ninguém era versado nas letrinhas e versos do mundo adulto! A gente inventava combinações de letras e números e sentidos e línguas que professora minha nenhuma deu de entender o que eu dizia! Não sabia escrever, ainda assim colecionava palavras! Ria sozinha quando me dava conta que uma palavra poderia virar outra, se desdobrar, variar, fazer coisa diferente. E logo cedo aprendi que, não sabendo ler, eu era a pessoa perfeita para entregar letras, para passar bilhetinhos, para fazer circularem segredos. De vez em quando, era incumbida de fazer entrega de um segredo a alguém. Pela importância que parecia ter, mantinha os bilhetes grudadinhos ao corpo, em lugares onde ninguém tentaria tirar de mim. Ordem dada, ordem cumprida. Era uma honraria ser guardiã das palavras. Pouco importava se debochavam de mim por não saber o que diziam, por não poder ler nem se eu quisesse. Sabia que ler e escrever eram coisas valiosas para o mundo da escola e para as pessoas que viviam a escola. Nenhuma palavra porém me contava tantas histórias quanto os sorrisos fortuitos, os olhares cobiçosos das pessoas que recebiam meus bilhetinhos. Era aquele tipo de história que eu queria contar. Eu, a odiada numa sala de aula, era a honrada guardiã que entregava entre adultos e não tão-adultos um tanto de bilhetes. Um tanto de bilhetes de pessoas que não podiam esperar a hora de seus encontros. Os segredos dos adultos em seus mundos foi o primeiro momento que entendi que eu podia contar uma história com as palavras certas. Ali, eu já deixava minha casa. Ali, eu já não me cabia mais em um corpo. Ali, eu encontrei a primeira mulher que também desenhava um par de seios em seu corpo. Filha, disse ela, essa roupa tá grande demais em você! Vem cá, menina, vem cá antes que eu mude de ideia... vem cá que tenho uma roupa perfeita para você!, disse ela quando lhe entreguei um dos bilhetes perdidos, dos bilhetes cheios de promessas. Levarei anos até que eu finalmente fizesse os seios da revista estamparem meu corpo e outros tantos até que eu escrevesse meu primeiro bilhete por mim mesma. Mas escrevi. E quando tanto

aconteceu, não parei. Hoje escrevo cartas para todas as escolas que passei.

E uma de nós, das muitas que habitam nossos corpos, sem saber escrever, mas se fazendo corpo-falante, passou por aqui. É, os corpos falam! Mas, não só isso, os corpos também querem vivendo, num corpo que inventou para si, escreverem outras histórias. Insistem em nos apresentar dados de morte: a cada X horas, uma travesti, um corpo trans, um corpo em dissidências de gênero e sexualidade morre. O discurso da violência ainda se apresenta como o único válido de ser perpetuado pela ciência, pelas estatísticas oficiais, pelas manchetes jornalísticas. Começamos essa escrita querendo também fazer coro no tom denunciante – quantas travestis, *trans*, bichas, sapatões, não-binaries, intersex etc. evadem as escolas? Quantos desses corpos não são levados à evasão em massa? Quantos passam pelos bancos da escola sem conseguirem dar sentidos às escritas e às leituras que porventura aprenderam ou fingem saber?

O tom da denúncia vem demasiado fácil.

E quem nos lembra disso é a própria escrita que, quanto mais corria, mais pesava sobre nós. É aí que nasce o corpo a escrever cartas, a narrar sua história. Há percalços em suas passagens? Em demasia! Contudo, resta-lhe também a experiência como esse encontro do corpo no tempo. Não apenas a seguir o tempo, mas encontro capaz de marcar o tempo em outros corpos, capaz de criar rupturas em uma escrita que lhe é inerente ao existir.

Querem-nos mortas, mas não deitamos. “É que os mortos não estão mortos”, dizem nos Carlos Skliar. “Os mortos estão ao alcance da mão e é com eles com quem sustentamos uma conversa essencial. Pois que mundo existiria sem os mortos?” (Skliar, 2014, p. 75-76).

Nossa personagem é um corpo sem nome, um corpo que, desde cedo, aprendeu a rejeitar seu nome de batismo para produzir-se outra. É um corpo que, não cabendo no corpo designado ao nascer, buscou modos de narrar a si mesma a partir da experiência com os outros e as escolas. Poder-se-ia alegar o quanto os outros lhe rejeitaram, o quanto esse corpo precisou percorrer para se encontrar, mas isso seria redundante e de uma fajuta sem dó, visto que nenhum de nós nunca se encontrou na vida. Estamos todos apenas transitando. Brincando com uma velha concepção de currículo: estaríamos todos em uma pista de corrida?

E esse é o ponto crucial a nosso ver: como manter a leitura e a escrita como a arte de transitar? Como ler e escrever sem inferir com isso num tanto de morte? Como sair da escrita como prática de colonização do outro? Ou, como provocava Carvalho (2009), como expandir nossas sensibilidades no encontro com o outro? Não seria a escola justamente esse espaço privilegiado para fazer nossos corpos encontrarem outros e não ver neles um inimigo à espreita?

A resposta, pudera, não nos é dada. Não partimos de uma noção de escola (e portanto de currículo) donde se tem uma resposta já definida para cada pergunta enunciada. Preferimos pensar que nosso lugar no mundo é produzido a cada vez que lançamos perguntas impossíveis, ou melhor, que questionamos o mundo em relação aos seus próprios limites. Proposta: esticar a tensão entre o já sabido e não-sabido, entre o já dado e o ainda imprevisível. Em termos curriculares: navegar por águas desconhecidas e trazer desses lugares outras canções, histórias, sensações e possibilidades de viver o corpo. Nossa personagem ensina-nos apenas a narrar os desencontros da/com as escolas, mas sem outorgar um tom denunciante, sem desacreditar da instituição escolar. Em algum momento, esse corpo descobre-se aprendente também dessa linguagem, apropria-se disso que chamamos de sistema de escrita. O que faz então? Escreve cartas. Uma carta para cada uma das escolas por onde passou. Escreve cartas como que mostra a potência da vida. Poderia reivindicar o ódio, tomar o preconceito sofrido para base de ações judiciais. Opta, entretanto, por viver e fazer falar esse corpo que viveu e tem muito ainda a contar.

Porque, no fim, apenas os vivos aprendem a ler e apenas eles podem fazer da escrita uma arte vivente. Esse corpo que escreve as cartas não foi por nós criado; antes, criou-nos aos modos de outro aprendizado. É por meio dele que efetivamente nos damos conta que escrever implica em criar para si uma vida que não cabe em si mesma e, por isso, precisa ser espalhada pelo mundo.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas:** por que frequentam? Brasília: Flacso, OEI, MEC, 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículo como comunidade de afetos.** Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009.

COSTA, Dania Monteiro Vieira; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Produção de textos e processo inicial de alfabetização. **Acta Scientiarum. Education (Online)**, v. 39, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)**. Tradução de Emanuel Fragoso, Francisca de Castro, Hélio Cardoso Júnio e Jefferson de Aquino. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2019.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 51. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

GARDEL, Stênio. **A palavra que resta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Traduzido por Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

NUNES, Thamirys. (org.). **Ensaio sobre vivências reais de crianças e adolescentes transgêneros dentro do sistema educacional brasileiro**. Curitiba: IBDSEX, 2021.

POL-DROIT, Roger. **Entrevistas con Michel Foucault**. Buenos Aires: Paidós, 2008

RODRIGUES, Alexsandro; SOUZA, Leonardo Lemos de. Pelas dobras da leitura e da escrita: criança, alfabetização e decolonização do corpo, gênero e sexualidade. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 11, n. 1, p. 242-255, 2021.

ROSEIRO, Steferson Zanoni; RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Marcio. “Era vez nenhuma!” ou os descabidos contos de fadas de uma professora sem modos e uma criança desbocada. **REBEH**, v. 3, n. 4, jan./abr., p. 33-55, 2021.

SCOTE, Fausto Delphino. **Será que temos mesmo direito à universidade? O desafio do acesso e a permanência de pessoas transexuais no Ensino Superior**. 152pg. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba: UFSCar, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SKLIAR, Carlos. **Ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação**. Tradução de Adail Sobral et al. Salvador: EdUFBA, 2014.

VYGOTSKY, Lev. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores**. Traduzido por Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WITTIG, Monique. **O pensamento heterossexual**. Traduzido por Maria Mendes Galvão. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

Sobre os autores

Steferson Zanon Roseiro.

Pedagogo, Mestre e Doutor em Educação. Professor da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação em Cariacica-Espírito Santo. Email: zanoniroseiro@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1424-2281>

Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves

Pedagogo, Mestre em Educação e Doutorando em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor do Instituto Federal do Espírito Santo. Email: nahunthiaghor@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5684-0880>

Alexsandro Rodrigues.

Pedagogo, Mestre e Doutor em Educação. Professor no Centro de Educação, na Disciplina Currículo da Educação Básica e no Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional. Email: xela_alex@bol.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5998-4978>

Recebido em: 02/06/2025

Aceito para publicação em: 18/06/2025