



Victor Martz Venancio da Silva

O MUNDO MÁGICO DOS ANHANGÁS

Material Didático Complementar para Educação Física
no 5º ano no Ensino Fundamental que promove
a diversidade sexual e a igualdade de gênero

Complementary Didactic Material for Physical Education in the 5th year
in Elementary Education that promotes sexual diversity and gender equality

Universidade de São Paulo
2017

Victor Martz Venancio da Silva
Orientadora Profa. Dra. Sara Goldchmitt

O MUNDO MÁGICO DOS ANHANGÁS

**Material Didático Complementar para Educação Física
no 5º ano no Ensino Fundamental que promove
a diversidade sexual e a igualdade de gênero**

Trabalho de Conclusão de Curso
Curso de Design
Universidade de São Paulo
São Paulo
2017

Agradecimentos

À minha orientadora, professora Sara Goldchmitt, pelos conselhos, pelas indicações e, acima de tudo, pela paciência.

Aos/às especialistas consultados/das, Claudia Vianna, Didier Dominique Cerqueira, Marcia Leite e Bernardo Machado Fonseca, pela disponibilidade e pelos insights fundamentais para a concepção desse projeto.

A todo mundo que se mostrou super solícito em colaborar com esse trabalho, seja divulgando para quem pudesse ajudar, seja contribuindo com informações novas (um agradecimento especial a Gabrielle Ery Higa, que ajudou traduzindo um importante material analisado).

Aos/às colegas de trabalho do Nave à Vela, pela inspiração constante na busca por evoluir a nossa educação e nossas escolas brasileiras.

À J.K. Rowling e Rebecca Sugar, por ensinarem a jovens do mundo todo que o *amor* deve ser valorizado acima de qualquer diferença.

Aos/às diversos/as amigos e amigas que me apoiaram neste trabalho, seja trocando informações e enriquecendo o projeto, ou ajudando a espalhá-lo com outras atividades, ou mesmo tendo paciência com as minhas ausências, ao me dedicar a esta pesquisa: Donatos e Donatellas; CONDe-SP (Comissão Organizadora do 25º Encontro Nacional de Estudantes de Design); atletas do esporte universitário da USP (sobretudo o time de vôlei masculino da FAU-USP e as gestões de 2014 e 2015 da Atlética FAU-USP); e, por fim, o grupinho que foi unido pela magia e força de Harry Potter lá no ano de 2005/2006 (os meus amigos mais antigos). Em particular, a Bruno Portes, Cauê Batista, Luana Farias e Evandro Almeida, pelas dicas, contribuições e amparos psicológicos, que me ajudaram muito a completar essa fase da minha formação.

E à minha família, pelo apoio irrestrito e pelo amor incondicional, que com certeza me ajudaram a chegar até aqui.

Se, durante este projeto, pude identificar com mais clareza as opressões que me circundam e me afetam, também pude perceber, com igual compreensão, o privilégio em ter as pessoas citadas acima na minha vida. Muito obrigado!

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço Técnico de Biblioteca
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo

S586m Silva, Victor Martz Venandio da
Material Didático Complementar para Educação Física
no 5º Ano que promove a diversidade sexual e a
igualdade de gênero / Victor Martz Venandio da Silva
; orientadora Sara Miriam Goldchmit. - São Paulo,
2017.
136p..

Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em
Design) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da
Universidade de São Paulo.

1. Design. 2. Diversidade. 3. Pedagogia. 4.
Educação Física. I. Goldchmit, Sara Miriam, orient.
II. Título.

Resumo

O objetivo deste projeto é a elaboração de um material didático complementar para as aulas de Educação Física ministradas durante o 5º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de promover a diversidade sexual e a igualdade de gênero no ambiente e currículo escolares, entendendo que a disciplina de Educação Física é um espaço onde as discriminações por sexualidades ou gêneros diferentes são reforçadas e renovadas. A metodologia de pesquisa envolveu análise bibliográfica sobre homofobia e políticas pela diversidade na escola; pesquisa qualitativa; consultas com especialistas; estudos de casos e referências que resultaram nas diretrizes gerais do projeto. O material didático resultante une conceitos de design thinking, gamificação e narrativas, propondo um processo pedagógico que estimule a cooperação e diminua a competição em sala de aula, grande fator de exclusão nessa disciplina.

Palavras-chave: design; diversidade sexual; pedagogia; educação física.

Abstract

The purpose of this project is the elaboration of a supplementary didactic material for the Physical Education classes taught during the 5th year of Elementary School, in order to promote sexual diversity and gender equality in the school environment and curriculum, understanding that the discipline of Physical Education is a space where the discriminations by different sexualities or genres are reinforced and renewed. The research methodology involved bibliographical analysis on homophobia and politics for diversity in the school; qualitative research; consultation with specialists; case studies and references that resulted in overall project guidelines. The resulting didactic material unites concepts of design thinking, gamification and narratives, proposing a pedagogical process that stimulates cooperation and diminishes competition in the classroom, a great factor of exclusion in this discipline.

Key words: design; pedagogy; sexual diversity; physical education

Sumário

| | |
|--|-----------|
| 1. Introdução | 09 |
| 1.1. Proposta do projeto | 10 |
| 1.2. Objetivos e justificativas | 10 |
| 1.3. Métodos e procedimentos | 10 |
| 1.4. Resultado | 13 |
| 2. Homofobia: Discriminação e preconceito contra identidades não–heteronormativas | 14 |
| 2.1. Entendendo a diversidade de gênero e sexual | 14 |
| 2.1.1. Orientação sexual e romântica | 15 |
| 2.1.2. Idenidade e expressão de gênero | 18 |
| 2.1.3. Intersexo | 21 |
| 2.2. Opressões vividas no cotidiano brasileiro | 21 |
| 2.3. Hierarquia de gênero: uma sociedade patriarcal | 23 |
| 2.3.1. Heteronormalidade | 23 |
| 2.3.2. Sexismo | 25 |
| 2.4. Caminhos de superação: | 26 |
| 2.4.1. Teoria Queer | 26 |
| 2.4.2. Feminismo Interseccional | 26 |
| 3. Escola: Experiências de desigualdade e políticas pela diversidade | 29 |
| 3.1. Políticas pela igualdade de gênero na educação | 29 |
| 3.1.1. Projeto Escola Sem Homofobia | 30 |
| 3.2. A construção do gênero por crianças e adolescente | 30 |
| 3.11. A perspectiva de estudantes | 33 |
| 3.3. O currículo escolar e o ensino de diversidade | 43 |
| 3.2.1. A perspectiva de professores e professoras | 45 |
| 3.4. Vivências desiguais no ambiente escolar | 49 |
| 3.5. Educação física como construção corporal | 50 |
| 4. Estudos de Caso e Referências | 54 |
| 4.1. Materiais que discutem sexualidade e gênero | 54 |
| 4.2. Estudo de linguagem para o público infanto–juvenil | 64 |
| 5. Diretrizes Gerais do Projeto | 68 |
| 5.1. Etapa escolar, programa e disciplina. | 68 |
| 5.2. Requisitos formais de projeto | 69 |



| | |
|--|------------|
| 6. Definição da Solução | 70 |
| 6.1. Ferramentas pedagógicas: aprendendo a ser e a conviver | 70 |
| 6.2. Pensamento Projetual | 74 |
| 6.2.1. Estruturação do desafio | 74 |
| 6.2.2. Detalhamento das aulas | 77 |
| 6.3. Ludificação | 83 |
| 6.3.1. Desenvolvimento da mecânica | 83 |
| 6.4. Conteúdos Narrativos | 86 |
| 6.4.1. Elaboração do universo ficcional | 86 |
| 6.4.3. Resumo das histórias | 89 |
| 7. Projeto Gráfico | 90 |
| 7.1. Nome da coleção | 90 |
| 7.2. Definição de linguagem | 90 |
| 7.3. Composição das ilustrações | 101 |
| 7.4. Famílias tipográficas | 109 |
| 7.5. Formato e grade | 111 |
| 7.6. Paleta cromática | 112 |
| 7.7. Outros elementos da identidade | 112 |
| 7.8. Capas dos livros | 115 |
| 8. Memorial Descritivo | 116 |
| 8.1. Espelho do boneco | 116 |
| 8.2. Materiais e processos de produção | 117 |
| 8.3. Fotos do boneco da publicação | 117 |
| 9. Expansão do Projeto | 118 |
| 10. Considerações Finais | 120 |
| 11. Referências Bibliográficas | 121 |
| 12. Créditos das Imagens | 128 |
| 13. Anexos | |
| 13.1. Anexo I – Seleção de depoimentos dos questionários para a comunidade LGBT e cis heterssexual | |
| 13.2. Anexo II – Respostas dos questionários para os/as professores/as de Educação Física | |
| 13.3. Anexo III – Narrativas escritas para o projeto | |



1. Introdução

Ser humano é ser essencialmente diverso.

Ao iniciar esse Trabalho de Conclusão de Curso com essa frase pretende-se destacar que não existem verdades incontestáveis capazes de definir o que significa “ser” humano: é virtualmente impossível uma descrição delimitar todas as possibilidades que a nossa consciência pode experimentar. E declarar essa sentença categoricamente tem o intuito de abrir os nossos olhos para a realidade que nos guiará a partir daqui: existe uma variedade praticamente infinita de perspectivas de vida dentro da nossa própria espécie. Cada indivíduo é formado em circunstâncias específicas, cresce e se desenvolve em contextos totalmente particulares e passa por inúmeros acontecimentos singulares. Nenhum destes momentos pode ser replicado na mesma ordem, seguir a mesma direção ou ser sentido com a mesma intensidade na vida de qualquer outra pessoa. No final, a consciência que emerge dessa jornada única é incapaz de ser reproduzida ou encaixada em qualquer modelo de representação que tente abranger a totalidade do que é ser a criatura *homo sapiens*.

O fato do *ser humano ser tão diverso* não é difícil de perceber em nosso dia-a-dia, mas o quanto nos damos conta disso é continuamente questionado. Em consequência, a aceitação das diferenças passa por incessantes readaptações, alargando-se os limites dos nossos velhos modelos de representação e de compreensão da sociedade. E não há como negar que passamos atualmente por mais um desses momentos de dilatação, em especial pelas constantes contestações em torno de conceitos – ao mesmo tempo tão coletivos quanto particulares – que orbitam nosso desenvolvimento individual antes mesmo de conscientemente conhecê-los: **sexo, gênero e sexualidade**.

A partir daí que vale o questionamento: o que dá a alguns indivíduos/as o privilégio de carregar o título de modelo correto de pensar e agir? Isso é essencial não só para entendermos como se deu a construção da nossa sociedade, mas para também compreendermos onde direcionam-se as correntes de poder dentro desse sistema. Entender como funcionam nossos atuais – e falhos – modelos de representação nos dá ferramentas não só para visualizarmos os aspectos obscuros da nossa própria formação como indivíduos/as, sob à luz de uma nova interpretação, mas nos permite também, coletivamente, chacoalhá-los, redistribuí-los e, redirecionando os vetores de privilégios e de prejuízos, democratizar o acesso a direitos essenciais, como o mais básico de todos, **o direito de existir**.

O Brasil é campeão mundial em negar esse direito a múltiplos segmentos de sua população. Como o país que mais assassina pessoas trans e travestis (CAZARRÉ, 2015), o direito a existência é continuamente negado a muitos indivíduos/as que não se encaixam em modelos engessados de representação. Seguindo uma norma que não engloba a variedade (infinita) de invidíduos que nasce, cresce e vive naturalmente na nossa sociedade, tornamo-nos inaptos em perceber esses sujeitos como seres humanos e logo invalidamos seus direitos à dignidade, ao respeito e à vida.

Além disso, seria extremamente reducionista apontar somente a negação da existência como o único resultado de uma sociedade normativa. Com uma medida tão estreita, sob a qual todos os indivíduos/as devem se submeter para serem considerados dignos de respeito, atingimos a sociedade como um todo. Não permitimos que todos se desenvolvam até sua plenitude, mas exigimos que gastem tempo e energia policiando-se para que suas próprias identidades, e a dos outros que estão ao seu redor, encaixem-se dentro de expectativas limitadas sobre o que é adequado e o que não é.

A recente pesquisa da FIPE, que aponta uma correlação entre práticas de preconceito e discriminação e o desempenho da instituição escolar na Prova Brasil (BRASIL, 2009) é um dos retratos mais inegáveis de que a não aceitação da diversidade, a estigmatização social de um grupo de indivíduos/as e a padronização do que significa ser um cidadão correto afetam não só grupos oprimidos, mas como toda a sua rede de relações sociais, já que impede o desenvolvimento e a troca construtiva entre todas as pessoas.



Ao apontar, por exemplo, a preferência por leitura como uma característica feminina ou as habilidades esportivas como uma qualidade masculina, naturaliza-se uma binariedade de gênero que não permite uma educação verdadeiramente emancipatória. Essas dicotomias de gênero – que não são reais – isolam habilidades e talentos que poderiam ser perseguidos e alcançados por qualquer pessoa, sem distinção entre sexo, gênero e/ou sexualidade. Em outras palavras, isso tem impacto direto na capacidade das crianças de se empoderarem em suas posições sociais e de se apoderarem de suas identidades pessoais.

O patriarcado¹ é um problema complexo que afeta todo o tecido de organização social, e necessita de um projeto sistemático, extenso e completo para ser superado. Ignorá-lo ou impedir seu debate condena à cristalização um emaranhado de exclusões que é vivido por todas as pessoas, de diferentes maneiras. A forma como a heteronormatividade e o sexism se entrecruzam e são combinados dá pistas de que essa é uma questão que precisa ser enfrentada pela sociedade de uma maneira geral e articulada.

E se importa, sim, quem define o problema e levanta as questões, no sentido de reconhecer que os comportamentos do pesquisador interferem nos resultados da pesquisa (LOURO, 1997) – ou que as intenções do designer afetam o produto projetado – é preciso então deixar claro o que me motiva na exploração desse tema e qual a minha perspectiva dentro desse campo.

O meu contínuo interesse sobre questões de gênero e sexualidade provém, muito claramente ao meu ver, da própria constituição da minha identidade. Sou homem, negro, homossexual e cisgênero², mas tenho preferências de expressão que fogem do que se espera de um homem. Cresci em uma comunidade evangélica na periferia de São Paulo, e a minha luta contra a heteronormatividade me acompanha desde minha infância mais antiga, e ainda hoje, aos 28 anos, me revela facetas da minha personalidade que não eram conhecidas.

Partindo desse ponto, digo que meu entusiasmo nessa pesquisa é fruto do meu desejo de entender como a minha própria individualidade foi construída e quais características dela eu ainda mantenho reprimidas graças ao sistema opressivo patriarcal. Além disso, o fato de ser negro e ter crescido em uma vizinhança pobre – mesmo tendo uma vida bastante privilegiada nesse contexto, com um poder aquisitivo mais elevado e oportunidade de estudar desde criança em colégios melhores – me dão uma ótica diferente de como esse sistema age e quais são os seus efeitos na sociedade. No entanto, de forma alguma essa visão tem a intenção de ser absoluta, um guia definitivo para a resolução do problema, pelo contrário: ela se declara subjetiva desde o princípio e deliberadamente intenta ser enriquecida por outras concepções de identidades que compartilham a nossa formação social e experiência escolar brasileiras.

Ademais, a escolha desse tema para o meu Trabalho de Conclusão do Curso de Design da FAU-USP segue o pensamento objetivo de usar ferramentas metodológicas projetuais para a resolução de um problema social. Como as atividades do designer estão entrelaçadas e impregnadas pelas nossas relações sociais, é preciso entender em que medida nossas práticas profissionais mantêm e energizam atos preconceituosos, e o que precisamos fazer para removê-los. A reflexão que contextualiza essa intenção é de que, ao projetar uma vivência humana com a intenção de melhorar determinada experiência, abrimos as portas para que a própria humanidade, suas sociedades e indivíduos/as, sua natureza e cultura, evolua (VIRTANEN, 2016).

Esse projeto propõe então uma investigação sobre diversidade sexual e de gênero no currículo e ambiente escolar, espaço por definição destinado a desenhar os cidadãos do futuro, atravessado pelas mais diversas relações e influenciado pelas mais variadas formas de opressão social. Ao influenciar o processo de formação dos próximos indivíduos/as da nossa civilização, entendendo meu papel como designer no atual tempo histórico, tenho a intenção direta e deliberada de projetar a sociedade que eu quero ver amanhã.

E que sociedade seria essa? Uma sociedade em que a empatia e a cooperação sejam os valores máximos a serem atingidos. Que ensine que não existem modelos certos para se adequar exceto

¹ Esse conceito é abordado com mais profundidade no capítulo 2, no subtítulo “Hierarquia de gênero: uma sociedade patriarcal”.

² A definição desse termo encontra-se no capítulo 2, no subtítulo “Entendendo a diversidade de gênero e sexual”.



Figura 1: “Encontrar uma comunidade e ter uma sensação de pertencimento (...) pode mudar a sua vida.” Tyler Ford³, 2015, tradução nossa

aqueles que permitem que todos, sem distinção, coexistam em harmonia e união. Que possibilite que as relações entre pessoas, e entre pessoas e o ambiente que as rodeia, sejam proveitosas, justas e positivas. E que mostre que a humanidade não tem uma única forma definida, mas que é, como a sentença que abre essa introdução diz, **essencialmente diversa**.

1.1. Proposta do projeto

O projeto se propõem a elaborar um material didático complementar para as aulas de Educação Física ministradas durante o 5º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de debater e promover a diversidade sexual e a igualdade de gênero.

1.2. Objetivos e justificativas

Este projeto visa proporcionar um ambiente na disciplina de Educação Física onde os/as estudantes possam aprender a conviver em harmonia, respeitando suas diferenças e cooperando por um objetivo comum, independente de sexo, identidade de gênero ou orientação sexual, ao mesmo tempo em que absorvem conteúdos que facilitem a compreensão de estruturas sociais, para que aos poucos consigam questioná-las e superá-las. Especificamente, é esperado que essa proposta promova o respeito à comunidade LGBT e às mulheres, dentro e fora da escola, e incentive a sociabilidade, a dedicação e o senso de responsabilidade de toda a turma.

Esse projeto é guiado por uma forte vontade de fazer justiça, uma sensação de que algo precisa ser feito para se superar um modelo que não consegue mais sustentar uma humanidade que evoluiu, com inúmeros avanços tecnológicos e culturais. Um modelo que aprisiona, que tortura e que diminui a capacidade de todos os indivíduos/as de atingir o potencial completo da experiência humana. Crianças que não se adaptam a um padrão heteronormativo crescem em estado de culpa e de agonia, inferiorizando-se, odiando-se e escondendo-se, e isso acaba gerando graves distúrbios em suas saúdes físicas e mentais, sobretudo na fase da adolescência. É preciso mostrar urgentemente a essas crianças que elas merecem viver como qualquer outra pessoa, e que certas qualidades que possuem – sobre as quais elas não tem nenhum controle ou direito de escolha – não podem definir o que serão ou não.

1.3. Métodos e procedimentos

Durante a fase de pesquisa, a metodologia adotada consistiu na realização de levantamento bibliográfico, consultas com especialistas de gênero e educação, aplicação de questionários *online* para indivíduos/as tanto da comunidade LGBT quanto para os que se identificavam

³ Tyler Ford é agênero, assexual, personalidade MTV e um proeminente militante queer nos Estados Unidos. Conhecido inicialmente pelo público como um homem transgênero, ao participar da segunda temporada do reality show *The Glee Project*, Tyler assumiu sua não-binariade de gênero após sair da competição e perceber não se sentir confortável também com uma identidade masculina. Tyler prefere ser referido pelos pronomes “they”, “them” e “theirs”, geralmente usados na língua inglesa como plurais de “she” ou “he” (ela e ele, respectivamente), mas que têm sido gradativamente apropriados pelo movimento queer americano como válidos também para o singular.



como heterossexuais e cisgêneros, estudos de materiais infanto-juvenis e/ou escolares que abordavam diversidade sexual e a criação de painéis semânticos, com referências gráficas e simbólicas para o público infanto-juvenil.

Na revisão bibliográfica, as áreas estudadas foram:

- ◆ **Patriarcado:** sistema social em que os indivíduos/as do sexo masculino tem o poder primário em detrimento dos indivíduos/as do sexo feminino, predominando em papéis de liderança política e econômica, autoridade moral, privilégio social e controle da propriedade pública ou privada.
- ◆ **Feminismo:** movimento político, filosófico e social que defende a igualdade de direitos e deveres entre os sexos.
- ◆ **Diversidade Sexual:** quais as definições existentes na atualidade e como elas se articulam e se expressam na sociedade.
- ◆ **Escola e Gênero:** como os diferentes papéis sexuais são experimentados ou impostos dentro de uma vivência escolar e quais as medidas e projetos que mitigam a homofobia nesse espaço.
- ◆ **Educação e Diversidade:** metodologias e ferramentas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem sobre respeito à diversidade humana.
- ◆ **Educação Física:** através da perspectiva de diferenças sexuais e como variados indivíduos/as se comportam nesse espaço.

As consultas com especialistas colaboraram para uma aproximação com a prática das escolas, de forma a entender melhor quais os limites, restrições e potencialidades de aplicação de um projeto com essa temática na realidade. Foram feitas entrevistas em tom de conversas informais, tanto com profissionais da educação quanto com especialistas de gênero: professores, pesquisadores e autores de livros sobre o tema.

Os questionários *online* foram estruturados de forma qualitativa, entendendo que mais importante do que obter informações estatísticas, essa pesquisa tinha a intenção de recolher *insights*, visões e ideias que pudessem enriquecer o projeto com outros pontos de vista. Divulgados através das redes sociais, os questionários obtiveram 48 respostas, sendo 29 de pessoas que se identificavam com a sigla LGBT e 19, que se identificavam como heterossexuais e cisgêneras.

Iniciando a etapa de desenvolvimento, foi definida a proposta do projeto, como o recorte de público-alvo (estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental) e o momento de atuação (disciplina de Educação Física), bem como os requisitos formais. Foi feita uma nova pesquisa bibliográfica, dessa vez abordando as ferramentas escolhidas para viabilizar o projeto, além de aplicação de questionários *online* e novas entrevistas com docentes de Educação Física.

As ferramentas selecionadas para o projeto são:

- ◆ **Pensamento Projetual:** metodologias educacionais baseadas na teoria e prática profissional do design, que desenvolvem o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia.
- ◆ **Ludificação:** mecânicas e dinâmicas típicas de jogos aplicadas em contextos formais de educação, de forma a melhorar a motivação e a aprendizagem.
- ◆ **Conteúdos Narrativos:** o uso de histórias e metáforas para promover o contato do/a estudante com vivências diferentes, auxiliando ele/ela a entender quem é e a exercitar a capacidade de empatia.

Para uma melhor contextualização da solução, um novo questionário *online* foi estruturado para levantar insumos práticos de avaliação e conteúdo da disciplina de Educação Física. Os questionários, transmitidos através das redes sociais, receberam 6 respostas, sendo 2 mulheres e 4 homens. Também foram realizadas conversas informais com professores/as de Educação Física da escola Geraldo Sesso Júnior, localizada no bairro da Vila Brasilândia, em São Paulo.

Por fim, o desenvolvimento do projeto envolveu brainstorming de nome para o material, adaptação de conteúdo já pré-existente, desenvolvimento de conteúdo narrativo e elaboração de estudos de personagens, layout e outros elementos da identidade visual.

1.4. Resultado

O resultado desta proposta é uma coleção de 4 volumes de livros didáticos complementares para a disciplina de Educação Física, que serão usados consecutivamente a cada bimestre do ano letivo escolar, acompanhada de uma proposta pedagógica baseada em conceitos de Design Thinking e Gamificação. O material gráfico compõe-se da apostila do/a estudante.

Esse Trabalho de Conclusão de Curso é constituído por esse volume, que apresenta os tópicos que fundamentaram a solução projetual, bem como pranchas do fascículo que seria trabalhado no primeiro bimestre do programa anual da disciplina. O motivo para se desenvolver o produto de apenas um bimestre deve-se ao alto grau de complexidade da solução, viabilizando assim a entrega durante o período reservado para sua concepção.

Espera-se que o projeto continue sendo desenvolvido posteriormente pelo autor de forma independente e que seja aplicado futuramente em situação real de sala de aula.

2. Homofobia:

Discriminação e preconceito contra identidades não-heteronormativas

O que é homofobia? E como ela age na sociedade? Aqui, é apresentado um panorama geral sobre as diferentes expressões de sexualidade e gênero, além das principais vias de opressão de pessoas não-heterossexuais. Ao final, são identificados caminhos teóricos fundamentais para a superação dessa intolerância e submissão.

2.1. Entendendo a diversidade de gênero e sexual

No final do século XX e começo do século XXI, a sociedade global – e particularmente a brasileira – passou por intensas transformações culturais, que por sua vez provocaram profundas alterações em como os indivíduos/as que a compunham percebiam a si mesmos e o ambiente ao redor. Avanços tecnológicos – como o aumento de conectividade e técnicas de controle de natalidade – e tensões sociais – como as disparadas pela epidemia da AIDS – revelaram uma miríade de expressões e sexualidades que antes eram ocultas e silenciadas, tornando menos nítidas as fronteiras entre “ser homem” e “ser mulher”. O universo colorido da diversidade sexual ampliava o seu espaço na cultura e evidenciava uma pluralidade praticamente infinita de identidades (ABGLT, 2015).

O que seria natural para um homem? E o que seria natural para uma mulher? A multiplicidade exposta de comportamentos e relacionamentos colocava veementemente essas questões para debate. Estudos focados na subversão dos papéis de gênero constataram uma clara diferença entre o que seria **natural** e aquilo que seria **naturalizado** no desenvolvimento sexual de meninos e meninas (FINCO, 2005). Entender essa distinção é importante para contextualizar o funcionamento do **gênero enquanto construção social**.

(...) Podemos considerar quanto natural atributos imutáveis da natureza, existentes independente da interferência humana. Já a característica de naturalizado pode ser atribuída às práticas culturais humanas que pela repetição, valor social atribuído e necessidade de afirmação da cultura acabam sendo consideradas naturais pelo grupo que a exerce. (CHAGAS, 2010, p. 48)

Pais e mães recompensando filhos que tomem atitudes consideradas masculinas e repreendendo filhas que fizerem o mesmo, e vice-versa, é um exemplo de como o gênero pode ser construído socialmente e naturalizado através da repetição. Compreender isso significa aceitar que as práticas tidas como apropriadas para homens ou mulheres são ensinadas e aprendidas (LEVAY, 2011). E por esse fato, é fácil concluir que o surgimento de tantas identidades que rompem com esses padrões trata-se apenas de uma realidade cultural, ou seja, que através da influência, indivíduos/as que “pervertiam a ordem normal do gênero” acabavam convidando outras pessoas a subverterem-na também.

No entanto, torna-se palpável, quando se olha mais atentamente as vivências de pessoas que “fogem do normal”⁴ (figura 2), que apenas a socialização não explica inteiramente as manifestações de diversidade sexual. Essa visão assume que o aprendizado é linear e/ou que as normas formam um bloco unitário e coeso e/ou que o aprendiz é um sujeito passivo aguardando para receber e assimilar os ensinamentos de gênero, de acordo com o seu sexo. R动员 Connell (2003, p. 20), importante pesquisadora no campo das masculinidades, declara: “Todas essas suposições estão erradas, sob a luz do que se sabe sobre aprendizado humano e sistemas de gênero”. Além disso, fatores como genética, hormônios na fase pré-natal e até mesmo ordem de nascimento já demonstraram serem capazes de afetar tanto a orientação sexual como outros traços de gênero (LEVAY, 2011).

⁴ Existem inúmeros documentários produzidos que exploram com mais dedicação essas experiências. Destacam-se *True Trans* (2014), disponível no youtube, *(A)sexual* (2011), encontrado no catálogo do Netflix, e o brasileiro *Bichas, o documentário* (2016), também no YouTube.



BICHAS.

UM DOCUMENTÁRIO DE MARLON PARENTE
WWW.BICHAS.COM.BR



Figura 2: Documentário Bichas, por Marlon Parente (2016)

O grande problema do essencialismo biológico reside na suposição de que a agressividade e a dominância encontram-se fixadas em genes masculinos, emergindo “naturalmente” no crescimento do menino. Tal modelo é baseado em especulação, tem a sua veracidade refutada pela diversidade existente e é responsável por categorizar qualquer alteração nessa ordem como desvio e patologia (CONNEL, 2003). Para efeito desse projeto, a definição que usaremos de gênero é a seguinte, por Simon LeVay, neurocientista especialista em estruturas cerebrais e orientações sexuais:

Gênero é o conjunto de características mentais e comportamentais que diferem, em maior ou menor grau, entre machos e fêmeas. Um exemplo de um traço de gênero mostrado por crianças é o envolvimento em “brincadeiras de lutinhas”⁵: meninos se envolvem em mais dessas brincadeiras do que as meninas, na maioria ou em todas as culturas humanas. (2011, p. 37-38, tradução nossa)

Por esse ângulo, é possível enxergar que as tendências biológicas existentes entre homens e mulheres não são vividas por todas as pessoas igualmente, mas que, a partir delas, outras diferenças sociais são construídas, que por sua vez são exigidas de todos e todas (SOUZA; ALTMANN, 1999). Essa perspectiva também permite perceber que a forma como a homossexualidade e a heterossexualidade se expressam – e as diversas formas como elas são concebidas dentro das sociedades – em certos momentos reside fora do espaço biológico de investigação (LEVAY, 2011).

A sigla utilizada no Brasil pelo movimento de diversidade sexual corresponde às letras **LGBT**, representando o movimento **lésbico, gay, bissexual, transgênero e travesti**. Além do mais, com a ajuda da tecnologia, o aparecimento de novas identidades não contempladas por essas nomenclaturas criou pressão para que mais espaço fosse reivindicado, sobretudo nos Estados Unidos. São elas: **assexual, gêneros não-binário e intersexo** (SCHULMAN, 2013). A seguir, é dado um panorama de como essas vozes se expressam na sociedade.

2.1.1. Orientação sexual e romântica

Orientação sexual é a predisposição de determinado alguém experimentar atração sexual. Essa experiência varia de pessoa para pessoa, e pode ser direcionada para indivíduos/as do mesmo sexo (mulheres lésbicas e homens gays, ou ambos homossexuais); para indivíduos/as do sexo oposto (mulheres e homens heterossexuais); para ambos os性os (mulheres e homens bissexuais); ou para nenhum dos性os (mulheres e homens assexuais). Essa atração pode desencadear algum interesse romântico (amor, aconchego e carinho), mas também pode se restringir apenas a atração física.

Como o desejo sexual não-vinculado com um sentimento romântico é desencorajado, sensações julgadas inadequadas tendem a ser reprimidas (ABGLT, 2015). Segundo Simon LeVay (2011, p. 3, tradução nossa): “A atração sexual pode não ser um fenômeno único, unitário. Há

⁵ Termo adaptado da expressão inglesa “rough-and-tumble play”, que não possui correlação direta na língua portuguesa.



atração física, ou seja, o desejo de se envolver em um contato sexual, e atração romântica ou emocional, que é um desejo de união psicológica que não precisa ser sempre expresso em contato sexual". Logo, a **orientação romântica** seria a direção para qual essa atração emocional apontaria, independentemente da orientação sexual, sendo homorromântico, heterorromântico, birromântico e arromântico as versões correspondentes dentro dessa escala (OLIVEIRA, 2014; KILLERMANN, 2015).

Por serem traços bastante estigmatizados em diversas localidades, torna-se difícil demarcar a prevalência real de orientações diferentes entre a população, visto que alguns indivíduos/as podem não querer responder ou reconhecer a atração pelo mesmo sexo ou falta de interesse sexual (LEVAY, 2011; MOSBERGEN, 2013). Pesquisadores tem tentado sobrepujar esse efeito e acessar a orientação autêntica das pessoas, através de formas variadas, seja garantindo o anonimato em questionários, seja utilizando testes que meçam alterações fisiológicas, como nível de excitação genital ou diâmetro de dilatação da pupila.

No entanto, as pesquisas baseadas em mudanças corporais detectaram dados ainda mais fluídos e, em alguns casos, contraditórios. Homens que se declararam bissexuais não parecem demonstrar as mesmas respostas corporais à imagens eróticas de homens e de mulheres. Ao mesmo tempo, mais mulheres reagiram à imagens de ambos os sexos do que aquelas que tem a sua bissexualidade assumida. Isso aponta para uma concepção muito mais fluída e menos linear da sexualidade humana, tornando impossível concluir com 100% de certeza orientação sexual ou romântica de alguém baseando-se apenas no seu comportamento. Como se trata de uma experiência subjetiva, o melhor método ainda reside no simples ato de perguntar (LEVAY, 2011).

Se durante o crescimento e, principalmente, durante a adolescência, jovens tiverem experiências com colegas do mesmo sexo ou do sexo oposto, isso só pode ser interpretado como uma busca por atividades de satisfação e prazer, e não como provas cabais de alguma orientação específica (ABGLT, 2015). A tentativa de se estereotipar a forma como a sexualidade se apresenta socialmente ajuda apenas a manter a normatização de um alinhamento causal — que não existe — entre personalidade/comportamento e orientação/prática.

Por isso, quando se associam a um gay características efeminadas e a uma lésbica atributos masculinizados (na grande maioria das vezes, por puro estereótipo), o que está por trás disso não é a sexualidade, mas a rigidez das normas de gênero, que impede ou tenta sufocar as manifestações de identidades que simplesmente se reconfiguram, não seguindo o padrão, mas, ao contrário, contestando-o. (ABGLT, 2015, p. 28)

Ainda mais, diversos estudos comprovam que crianças criadas por pais/mães homossexuais não tendem mais a ser homossexuais do que as criadas por pais/mães heterossexuais. Tais pesquisas sugerem que a orientação sexual e romântica não são fatores adquiridos, mas sim que nascem com a pessoa, atestando com veemência contra a crença de que eles seriam aprendidos através de modelos desempenhados pela família. Além disso, por mais fluído que o comportamento sexual possa se expressar, é justo concluir que a orientação sexual de alguém permanece constante durante toda a sua vida, incapaz de ser alterada senão a custo de significante prejuízo mental (LEVAY, 2011).

Simon LeVay ainda pontua um fato intrigante sobre a busca incessante pelas origens da homossexualidade em causas sociais:

Por alguma razão, nenhuma pesquisa que eu estou ciente questionou aos americanos heterossexuais o que os fez assim. (...) O mais provável é que diriam algo como: "é apenas a natureza humana". Em outras palavras, eles afirmariam que eles nasceram assim. No entanto, a acreditar que se nasce hétero, mas que gays escolhem ser gays é conceituar a homossexualidade como uma espécie de desvio intencional da própria natureza verdadeira de uma pessoa. Na verdade, a crença de que ser gay é uma escolha está conectada com todos os tipos de crenças negativas sobre as pessoas homossexuais e como eles devem ser tratadas. (LEVAY, 2011, p.41, tradução nossa)

Por se tratar de uma definição relativamente nova, vale a pena se debruçar com mais atenção sobre a assexualidade, um conceito ainda em construção e que somente agora começou a ser

objeto de estudos. O crescimento dessa comunidade tem sido constante, desenvolvendo um forte senso de identidade compartilhada (figura 3). Segundo a AVEN (*Asexual Visibility and Education Network*⁶), associação fundada em 2001,



Figura 3: Bandeira Assexual.

Um assexual é alguém que não sente atração sexual. Ao contrário do celibato, que as pessoas escolhem, a assexualidade é uma parte intrínseca de quem somos. Assexualidade não faz nossas vidas de maneira alguma pior ou melhor, nós apenas enfrentamos um conjunto diferente de desafios em relação a maioria das pessoas sexuais. Existe uma diversidade considerável entre a comunidade assexual; cada pessoa assexual experimenta coisas como relacionamentos, atração e excitação de uma forma um pouco diferente. (2012, tradução nossa)

O surgimento e crescimento desse grupo de pessoas está totalmente conectado com o desenvolvimento da internet. Responsável por reunir uma comunidade espalhada pelo planeta, a AVEN, com quase 70 mil membros/as, é a maior organização assexual do mundo. Descrita como um espaço seguro onde assexuais podem expor e discutir suas experiências, bem como uma organização que trabalha para sensibilizar o público sobre a assexualidade, a AVEN tem sido um ponto de encontro crucial para a comunidade (MOSBERGEN, 2013). Infelizmente, não existe no Brasil uma comunidade assexual organizada como a americana.

A diferença mais pontuada entre assexualidade e algum transtorno de baixa libido é que, enquanto estas pessoas anunciam sentir falta desse sentimento, nos assexuais essa falta de interesse é relativamente permanente ao longo da vida. Percebem já na puberdade que são diferentes, e seguem a vida experimentando pouca ou nenhuma atração sexual. Em muitos casos, as pessoas assexuais acreditam, durante toda a adolescência, que algo está errado com elas, como se estivessem “quebradas”. Isso acaba gerando outros sentimentos negativos que podem evoluir para o desenvolvimento de alguma patologia mental, como depressão (MOSBERGEN, 2013).

Há assexuais que também não sentem atração em formar laços românticos, o que não os torna pessoas frias e incapazes de demonstrar sentimentos, mas sim que preferem direcioná-los para outras pessoas ao invés de um par amoroso. Elisabete Regina Baptista de Oliveira (2014), pesquisadora de assexualidades da Faculdade de Educação da USP, em entrevista ao UOL, diz:

Cabe perguntar também o que leva a maioria das pessoas a desejar um relacionamento amoroso e/ou sexual. Fomos ensinados desta maneira: você vai crescer, namorar, casar, ter filhos. Pouca gente questiona essas etapas e trilha o mesmo caminho que seus bisavós, avós e pais trilharam, sem muito questionamento. Os assexuais aromânticos valorizam seus relacionamentos com a família, amigos, colegas. Não estamos falando de pessoas que se isolam da sociedade e preferem a solidão. Estamos falando de pessoas para quem a família e os amigos estão no centro de sua vida social (enquanto para a maioria de nós, nosso par romântico está em primeiro lugar em nossa vida, e os demais estão em segundo ou terceiro lugar). Vivemos hoje num mundo que oferece inúmeras oportunidades de diversão, realização pessoal, consumo, trabalho, viagens... Com tantas coisas maravilhosas disponíveis, por que a busca por parceria amorosa está em primeiro lugar? Isto também que tem que ser pensado.

6 “Rede de Educação e Visibilidade Assexual”, tradução nossa.

Assexuais não são menos vítimas de preconceito e discriminação do que membros/as de outras minorias sexuais. Ao serem interpretados como “menos humanos”, por não sentirem atração sexual, assexuais relatam serem continuamente considerados deficientes ou doentes, e podem acabar se tornando vítimas de violência, como estupros “corretivos”. Ademais, por fazerem parte de um grupo extremamente pequeno, o isolamento pelo qual passam gera uma grande sensação de solidão, fazendo que não sejam capazes de conversar sobre seus sentimentos com ninguém ao redor (MOSBERGEN, 2013).

2.1.2. Identidade e expressão de gênero

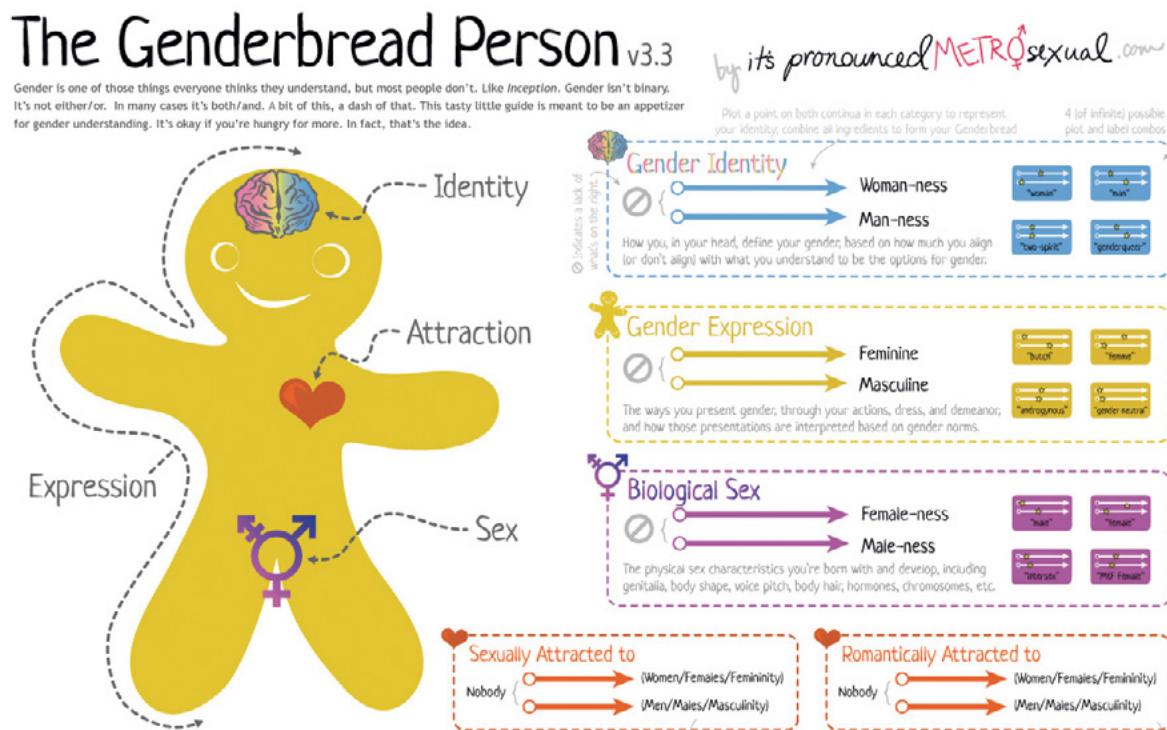
O crescimento recente do movimento transgênero e travesti alavancou discussões que orbitam dois conceitos-chaves, os quais abrem as portas para uma melhor compreensão da não-binariade de gênero, abordada com detalhes mais a frente.

O primeiro conceito, **identidade de gênero**, se define como a forma que cada indivíduo, subjetivamente, pensa sobre si próprio, sua mente e seu corpo. Ou seja, como a sua consciência interpreta as suas relações e reflexões internas e como ele enxerga o seu papel de gênero na sociedade: se homem, se mulher, se ambos ou se nenhum. Essa autoidentificação não está necessariamente alinhada com o sexo biológico com que determinada pessoa nasceu, mas sim conectada tanto com a sua química interna – como níveis hormonais ou influência genética – quanto com o ambiente onde vive (ABGLT, 2015).

O segundo conceito, **expressão de gênero**, se baseia em como as pessoas demonstram essa identidade, através de maneiras de agir, se vestir, se comportar ou interagir – sendo elas conscientes ou não. Nesse caso, essa expressão é interpretada pela visão que as outras pessoas possuem sobre as manifestações socialmente tidas como femininas e masculinas, baseando-se em papéis de gênero tradicionais em dada sociedade (por exemplo, homens usarem calças e mulheres usarem vestidos) (KILLERMANN, 2015) (figura 4).

Figura 4: Muitos são os esforços para sistematizar todas essas variáveis em uma linguagem única e de fácil compreensão. Entre as tentativas mais difundidas encontra-se o Genderbread Person, versão aprimorada por Sam Killermann e que divide tais conceitos em espectros de identidade, expressão, sexo biológico e atração, que variam entre “masculino” e “feminino” independentemente.

Quando algum indivíduo nasce com o sexo masculino, é criado como um menino, se identifica como homem e se expressa masculinamente, dizemos que essa pessoa é cisgênera, ou seja, seu sexo biológico está alinhado com a forma que ela se identifica e se expressa. Da mesma forma, se a pessoa se enxerga com outro gênero que não o designado a ela ao nascer, dizemos que ela é transgênera, o que significa que o seu sexo biológico não está alinhado com a maneira que ela se identifica/expressa (KILLERMANN, 2015).



Apesar da evidente relação de pessoas transgêneras com o padrão cultural de expressão de gênero de onde vivem, dizer que suas identidades são fruto apenas de um aprendizado social é, no mínimo, irresponsável. LeVay descreve um experimento trágico nos anos 60, envolvendo um garoto chamado Bruce Reimer e desenvolvido por John Money, pesquisador que defendia que a orientação sexual e a identidade de gênero eram adquiridas através da socialização:

Bruce nasceu um menino normal, mas sofreu a destruição de seu pênis durante um procedimento de circuncisão quando tinha 7 meses de idade. Money disse aos pais que um menino tão jovem não teria ainda adquirido uma orientação sexual ou gênero definitivo. Ele, portanto, aconselhou-os a também remover os testículos do menino, e criá-lo como uma menina. E isso eles fizeram. Ao longo dos anos que se seguiram, Money informou que a mudança de sexo foi um grande sucesso, e que a criança - seu nome alterado para Brenda - teria desenvolvido um conjunto de características femininas e esperava se casar com um homem.

Na realidade, Brenda nunca aceitou uma identidade de gênero feminina, odiava o seu desenvolvimento de seios e, finalmente, exigiu e recebeu tratamento médico para transformá-la de volta em menino. Ele, então, adotou um novo nome, David. Como um homem adulto, David foi sexualmente atraído por mulheres, contrariamente à previsão de Money, que nunca divulgou a história verdadeira. Os fatos foram revelados depois de algum trabalho investigativo pelo sexólogo Milton Diamond, da Universidade de Hawaii, e por um jornalista que escreveu um livro sobre o caso. Infelizmente, David Reimer eventualmente cometeu suicídio. (2011, p. 38-39, tradução nossa)

Por sua vez, pessoas que se identificam com gêneros não-binários⁷ — que se encontram dentro do espectro transgênero — alargam essa discussão. Tais identidades denunciam a instituição da binariedade de gênero como uma figura artificial construída pela sociedade. Ao não se sentirem confortáveis em se identificar inteiramente como homens ou mulheres, eles revelam um imenso universo de identidades pluridefinidas, que se autoclassificam como uma mistura dos universos masculinos e femininos ou como não contendo características de nenhum dos dois (ACCIOLY; MACHADO; ESCOURA, 2016).

Não é um ou outro. É flutuante, é um fator flutuante, não são duas estacas opostas e presas num ponto que nunca podem se alterar, mesmo porque todas as pessoas são diferentes, não tem simplesmente como você impor isso e esperar que todo mundo seja assim. A partir do momento em que você não precisa nem se definir, por exemplo, eu me defino como bigender ou agender, às vezes, dependendo do dia. Bigender é quando você se identifica com os dois gêneros, tanto feminino como masculino, num só dia (...), ou nenhum dos gêneros [agender]. (GIL, 2016)

Essa é uma imagem que não é fácil de invocar ao se falar de gênero — já que somos ensinados a pensar em masculino e feminino como dois conceitos pontuais e opostos — mas que é facilmente perceptível na variedade humana, na existência real de diferentes masculinidades e feminilidades. Gêneros não-binários indicam um espectro gigantesco de personalidades, onde identidades podem se acomodar de maneiras mais flexíveis, pessoais e subjetivas: as definições pulam de apenas duas para infinitas (figura 5).

Além do mais, os gêneros não-binários apontam também para o quanto a língua portuguesa, como ferramenta para dar forma e significado ao mundo, é regida por um pensamento dual. Nesse sentido, a linguagem não serviria apenas como instrumento de opressão do masculino sobre o feminino — questão que é discutida com detalhes mais a frente — mas também como dispositivo de apagamento de identidades que não se encaixam dentro dessa perspectiva⁸.

(...) outras variações da linguagem podem ser evocadas nessa discussão, como o uso de @, x ou outras vogais como o “e” ou “i” na linguagem, por exemplo, alun@s, alunxs, alunes ou alunis. (ACCIOLY; MACHADO; ESCOURA, 2016)

⁷ Em inglês, tais pessoas se autodenominam “queer”, termo guarda-chuva que engloba as diferentes expressões e identidades que fogem da heteronormatividade do gênero. Em português, tentativas de se traduzir o termo chegaram em resultados como “transviado”, defendido por Berenice Bento, na edição 193 da revista Cult (de agosto de 2014) e popularizado pela cantora travesti Linn Da Quebrada.

⁸ Neste trabalho, procurou-se corrigir essa distorção de maneira prática: utilizando-se de expressões genéricas ou recuperando a visibilidade de mulheres através do uso do femino e do masculino conjuntamente. Como uma forma neutra ainda é inexistente na norma culta da língua portuguesa, o emprego de experimentos gramaticais poderia ter impacto direto na compreensão e absorção dos conteúdos desta publicação.

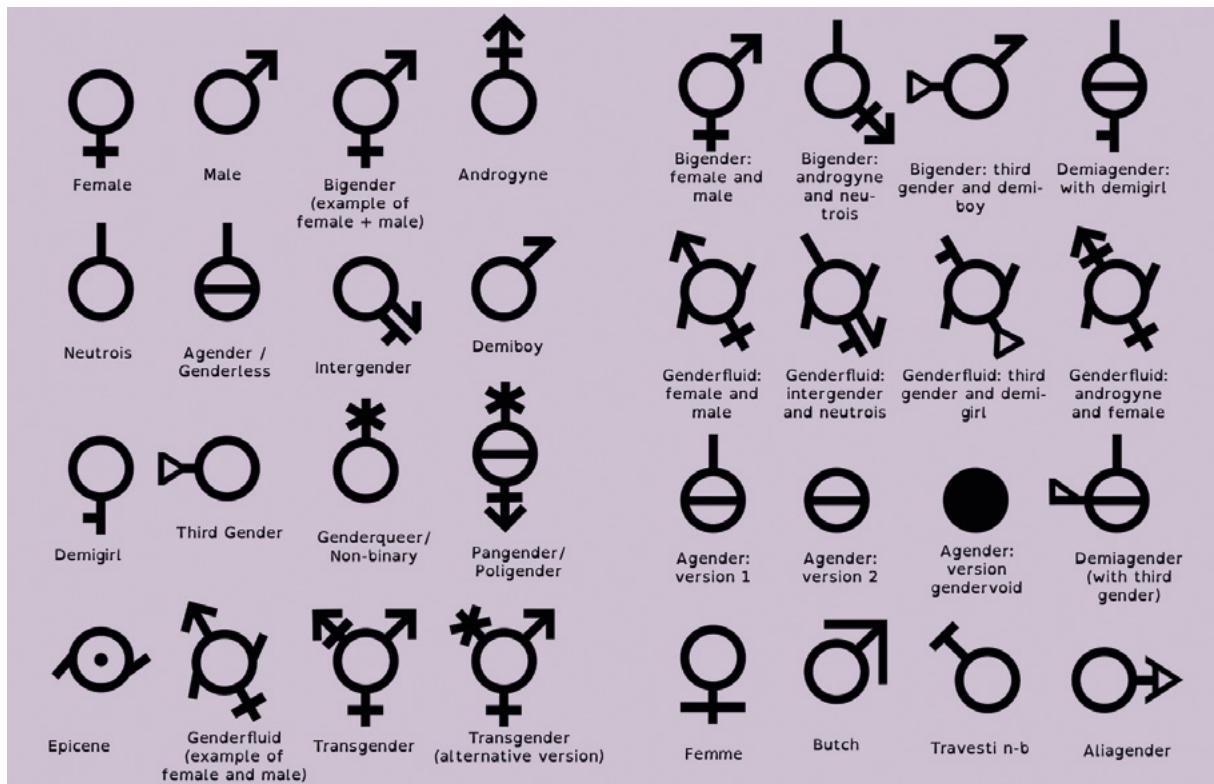


Figura 5: Algumas das variadas identidades de gênero assumidas por pessoas não-binárias.

Pessoas transgêneras passam por processos difíceis para conseguir se enxergar no mundo, frequentemente tendo sentimentos de invisibilidade e inexistência, enquanto tentam continuamente se encaixar dentro de um modelo engessado e incapaz de representá-las. Quando se libertam dessas amarras e se encontram, é inevitável que se desenvolvam de uma maneira muito mais positiva e saudável.

Por exemplo, faz uma enorme diferença para a saúde mental de pessoas trans perguntar sobre qual pronome ele ou ela prefere ser tratado/a, pois trata-se de uma forma de considerar suas existências. Nesse aspecto, a Comissão de Direitos Humanos de Nova York deu um passo a frente e passou a reconhecer 31 identidades de gênero diferentes (figura 6), condenando ao



Figura 6: 31 identidades de gênero diferentes reconhecidas pela Comissão de Direitos Humanos de Nova York

pagamento de multas pessoas e estabelecimentos que se recusarem a tratar tais indivíduos/as pela forma que eles escolheram se identificar (PAIVA, 2016).

2.1.3. Intersexo

Pessoas intersexo são definidas como indivíduos/as que nasceram com atributos biológicos que não permitem que eles sejam classificados sumariamente como homens ou mulheres. Nascer com o sexo feminino significa ter nascido com uma vagina, útero, ovários, dois cromossomos X e predominância de estrogênio no corpo. Nascer com o sexo masculino, por outro lado, significa ter nascido com testículos, um pênis, cromossomos XY e predominância de testosterona (KILLERMANN, 2015). Ser intersexo significa ter nascido com uma combinação variável entre todas essas características, entre outras condições.

Pessoas intersexo, referenciadas também pela sigla DSD (Difference of Sex Development⁹), não possuem um padrão de comportamento, ou mesmo um momento certo para a descoberta de suas condições. Existe uma variedade enorme de circunstâncias que causam o intersexo, e algumas delas são bastante comuns, com a proporção de 1 intersexo a cada 2.000 nascimentos (INTER/ACT, 2016). A normatização sexual e a binariedade do gênero causam nessas pessoas um sentimento de profunda vergonha e inadequação. Intersexos são ensinados desde muito cedo a não falarem sobre seus corpos com outras pessoas, escondendo-se sob uma cortina de muita vergonha e tornando difícil para que se conheçam e se encontrem, além de experimentarem outras experiências negativas.

A diferença entre uma pessoa transgênera e uma pessoa intersexo é que, enquanto a primeira precisa lidar com a sua identidade e expressão de gênero, a segunda lida com questões relacionadas a seu **sexo biológico** (BUZZFEEDYELLOW, 2015). Pessoas intersexo podem se identificar com todo o espectro de gênero e sexualidade, no entanto, geralmente médicos realizam cirurgias “normalizantes”, muitas vezes antes que essas pessoas sequer sejam capazes de dar algum consentimento (figura 7), forçando elas à uma categorização que pode não ser com a qual se identifiquem, como no caso de David Reimer. Exibe-se, dessa maneira, uma intervenção cirúrgica com a intenção óbvia de manter as aparências “normais”, mesmo que alguns indivíduos/as sinalizem estarem perfeitamente confortáveis e saudáveis com seus corpos como eles são.

Figura 7: “É a história de um bebê saudável que deixou os médicos muito ansiosos, devido ao seu micropênis. Perceba, isto é porque o bebê desafia o senso comum dos médicos e da sociedade sobre o que caracteriza uma menina e um menino. Então, os doutores mediram o micropênis do bebê para saber se ele seria capaz de penetrar. Se sim, eles fariam do bebê um menino. Se não, eles o assinalariam como menina, considerando essas premissas sexistas: 1. O que é um garoto sem a capacidade de penetrar? 2. Vale a pena preservar as sensações性uais de uma garota? (questão subjacente: elas existem mesmo?)’ ‘Eles ainda fazem isso em 2014’ ‘Sim, mesmo nos hospitais de Montreal’ ‘Isso não faz nenhum sentido!’, tradução nossa.



2.2. Opressões no cotidiano brasileiro

Ao dizermos que fatores sociais contribuem para a construção dos papéis de gênero de uma dada sociedade, também deixamos claro que esses elementos variam de cultura para cultura. Em outras palavras, é razoável dizer que circunstâncias culturais com certeza moldam

⁹ “Diferença de Desenvolvimento de Sexo”, tradução nossa.



o aprendizado de gênero de meninos e meninas de formas específicas (CONNEL, 2003). No caso do Brasil, a crença na falácia de que vivemos em um país de igualdade, harmonia e cordialidade dificulta o debate amplo e claro sobre discriminação, revelando no povo brasileiro um preconceito de ter preconceitos e impedindo uma reflexão mais aprofundada sobre as relações de poder que existem na nossa população (CHAGAS, 2010).

Uma das tendências mais explícitas de pessoas brasileiras reside na valorização do bom humor, na capacidade de fazer piada até mesmo em situações de infortúnio, acreditando, assim, que tais momentos se tornariam menos árduos e, portanto, mais fáceis de suportar (ABGLT, 2015). Essa disposição brasileira tem entre seus mecanismos-chave a formulação de **estereótipos**, que podem ser definidos como “crenças compartilhadas sobre os atributos pessoais, especialmente traços de personalidade, como também sobre os comportamentos de um grupo de pessoas” (PEREIRA, 2002 apud ABGLT, 2015, p. 54). Estereótipos são particularmente úteis por agilizar a interpretação do mundo, permitindo uma economia de tempo e “energias cognitivas” ao julgar pessoas e situações dentro de categorias mentais. Todavia, também estão entre os primeiros passos para a instalação de preconceitos, quando carregados de algum juízo de valor.

Uma norma social é estabelecida quando um estereótipo ganha um valor positivo e outro estereótipo, um valor negativo. Nesse momento, o preconceito e a discriminação tomam uma forma específica na sociedade brasileira, como afirma Miriam Abramovay:

O preconceito e a discriminação estão intimamente ligados à dificuldade de se lidar com o tido como diferente da norma. Nesse sentido, vale notar que a “norma”, na sociedade brasileira contemporânea, é personificada pelo homem branco, de classe média, heterossexual e católico. (...) Assim, a discriminação religiosa tende a se vincular com o preconceito pela pobreza (grande parte dos evangélicos, por exemplo, é de classe média baixa, como aponta Birman, 2006) e com o preconceito racial (especialmente no tocante às religiões afrobrasileiras), enquanto a homofobia pode relacionar-se com questões de filiação religiosa. O racismo, o preconceito pela pobreza e a homofobia influenciam fortemente as discriminações. (2004 apud Neto; Agnoleti, 2012, p. 462-463)

Esse estigma ou marca negativa que um determinado indivíduo ou grupo estabelece sobre o outro, através de estereótipos, é um dos principais fatores de um tipo específico de violência: a **violência simbólica**. Por não ser explícita, sua problematização é camuflada por mecanismos que permitem a conclusão de que tais marcas são “naturais”, quando na verdade se tratam de características naturalizadas (ABGLT, 2015). Um dos exemplos de violência simbólica baseada em estereótipos é a resistência de meninos em praticar esporte com meninas, por considerarem-nas “naturalmente” fracas ou incapazes de jogar (ALTMANN, 1998).

A linguagem é um dos principais meios onde a violência simbólica é propagada. Ao considerarmos “naturalmente” certas expressões, não estamos apenas comunicando relações de poder, estamos produzindo e fixando o lugar dessas diferenças (LOURO, 1997). O caderno Escola Sem Homofobia (ABGLT, 2015, p. 33) traz alguns exemplos dessas expressões:

(...) a partir daí, saímos repetindo que “branco correndo é atleta, preto correndo é ladrão” ou, ainda, que “mulher no volante é perigo constante”. Usamos expressões como “programa de índio”, “denegrir a imagem”, “cabeça chata”, “judiação”, “chuta que é macumba”, entre tantas outras. Ignoramos – ou fingimos ignorar – o caráter ofensivo dessas palavras aos negros, às mulheres, aos indígenas, aos nordestinos, aos judeus, às religiões afro-brasileiras.

Conclui-se assim que o estabelecimento cultural de tais marcas negativas sobre determinados grupos, somado à capacidade do brasileiro de fazer piada com tudo, promove um estado de vigilância constante, já que é preciso se adequar à uma norma de agir “correta” para não se tornar motivo de chacota pelos outros. Essa vigília, mesmo que descontínua, tem efeitos permanentes (ALTMANN, 1998). Em outras palavras, a suspeita constante de estar sendo vigiado, mesmo não estando de fato em determinado momento, assegura que hábitos e crenças persistam e se perpetuem no decorrer do tempo e das relações.

Finalmente, a construção dessa violência acaba contaminando outros meios de comunicação, como campanhas publicitárias, programas de TV, filmes, novelas, revistas e jornais, entre outros, moldando um contexto brasileiro onde opressões são naturalizadas e questionamentos são di-

ficultados. Parece frutífera uma inversão desses julgamentos, oferecendo para a juventude imagens e leituras diferentes sobre determinados hábitos, grupos e eventos sociais (CONNEL, 2003).

2.3. Hierarquia de gênero: uma sociedade patriarcal

As identidades que fogem à normatividade heterossexual sofrem contínua marginalização, exclusão e opressão. Essa violência permanente encontra sustentação em uma sociedade regida por um sistema patriarcal, que produz uma série de valores que geram violência, bloqueiam o acesso de tais indivíduos/as a totalidade de seus direitos humanos, além de aprisionar homens e mulheres em estruturas sociais que impedem o desenvolvimento de cada um como pessoa e cidadão pleno (figura 8). A ação de uma sociedade patriarcal é marcada por dois conceitos que dão a base para a sua existência: a **heteronormatividade** e o **sexismo**, analisados a seguir com mais detalhes.

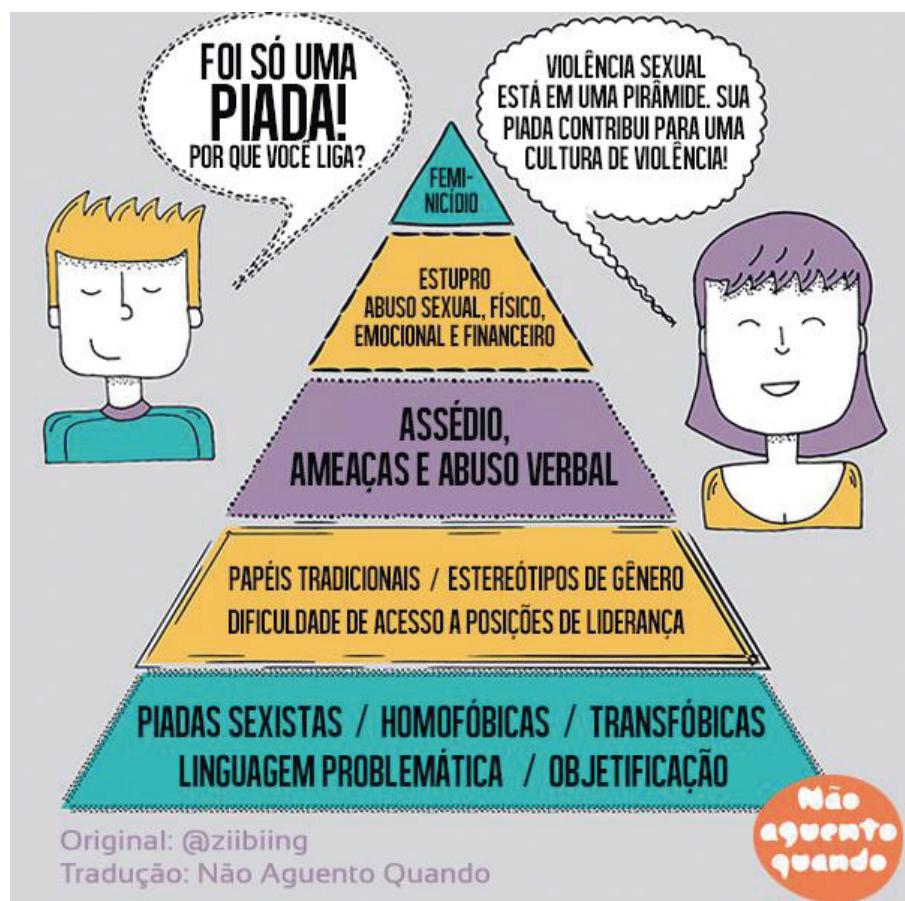


Figura 8: Pirâmide da violência promovida por uma sociedade patriarcal.

2.3.1. Heteronormatividade

Heteronormatividade: é o termo usado para descrever a “norma” segundo a qual os seres humanos se dividem em duas categorias distintas e complementares: macho e fêmea. Nesta perspectiva, as relações sexuais seriam normais somente entre pessoas de性os diferentes e cada sexo teria certos papéis naturais na vida. Nessa linha de reflexão, a heteronormatividade seria considerada como a única orientação sexual normal. (BRASIL, 2011, p. 04 apud SANTOS; VASCONCELOS, 2013)

A heteronormatividade é regida pela intuição de que a capacidade de se reproduzir sexualmente é uma função essencial para a existência humana. Nesse sentido, a existência de indivíduos/as que contrariam essa “natureza” colocaria em risco o futuro da própria espécie, tornando-os um perigo para a sociedade (BUTLER, 2016). Essa crença é marcada por um essentialismo biológico masculinista que, como dito, não é algo que seja vivido por todas as pessoas da mesma maneira.

A construção social de gênero, como visão histórica, contesta a singularidade de uma experiência apoiada apenas no biológico. Logo, a própria existência desses indivíduos/as que desafiam a norma revela o quanto ela é artificial e culturalmente construída (BUTLER, 2016).



Além disso, a imposição de papéis sociais de gênero baseada em uma distinção biológica entre homens e mulheres tem sido apontada como uma das principais causas para justificar uma desigualdade social (FINCO, 2005; ACCIOLY; MACHADO; ESCOURA, 2016).

(...) Esse modo de ver apenas reforça os atributos tradicionais, também chamados de **estereótipos de gênero**, de que os meninos sejam assertivos, competitivos, se projetem para o meio exterior e, ainda, agressivos para ocuparem seu espaço e, sobretudo, dominadores que não se deixam dominar; de que as meninas, ao contrário, sejam dóceis, recatadas, preocupem-se com os demais e cuidem deles e, principalmente, estejam sempre prontas a ouvir e a obedecer. Essas características e atributos são produções culturais que permeiam todo o universo “masculino” e “feminino” e demarcam as desigualdades de gênero, criando tarefas, atribuições e normas, profissões e estilos de vida que novamente opõem e hierarquizam os sexos. Em decorrência, um menino que goste de brincar de boneca ou uma menina que tenha habilidade para chutar bola são vistos como “ameaças” à ordem natural e sofrem uma grande carga de repressão. O mesmo ocorrerá em relação à tonalidade da voz, às roupas, aos adereços, aos cuidados corporais e aos gostos em geral que não forem os socialmente esperados. O resultado dessa visão estreita será classificar como desviante da “norma natural” tudo o que está fora da hierarquização imposta. (ABGLT, 2015, p. 27)

Apesar do favorecimento social masculino dentro dessa imposição de papéis de gênero, é entre os meninos onde esse controle parece se manifestar mais intensamente (ALTMANN, 1998). Essa obsessão pela naturalização da sexualidade gera preconceito e discriminação também entre os homens, ao se exigir uma maneira “ideal” de se comportar (ACCIOLY; MACHADO; ESCOURA, 2016). A masculinidade hegemonicamente compreendida em oposição à feminilidade, e valorizada em contraste com outras figuras masculinas, impedindo que sejam enxergadas positivamente maneiras diferentes de se existir como homem.

É através dos jogos sociais, e na dinâmica de sua interação com outros atores como pai, mãe, colegas, professores, vizinhos, parentes, etc., que o menino aprende que ser homem é ser diferente da mulher e, sendo diferente, a deseja-la. Em outras palavras, que é necessário desvincular-se do modelo feminino em si. Assim a mulher torna-se o centro da rejeição, transforma-se num inimigo interior que deve ser combatido sob pena de, ao ser associado a uma mulherzinha, ser mal tratado. Portanto o menino assimila que há uma necessidade masculina interior de se distinguir dos fracos, das mulherzinhas e dos “veados”, ou seja, daqueles que são considerados como não-homens. E assim também vai aprendendo a desejar o não homem, o feminino. Em outras palavras, ele subjetiva que desejar sexualmente o feminino é o correto, mas que deve rejeitá-lo em seu próprio corpo. (NETO; AGNOLETI, 2012, p. 464-465)

Essa rejeição evolui inevitavelmente para a estruturação da **homofobia**, fenômeno social que se caracteriza pela aversão e violência contra pessoas que, de algum modo, não se conformam às convenções de gênero e sexualidade de uma sociedade heteronormativa (ABGLT, 2015). A homofobia se manifesta graças ao desconhecimento em relação as diferentes formas como a diversidade sexual se expressa na espécie humana, e também decorre diretamente da hierarquia entre os gêneros que é mantida pelas nossas estruturas sociais.

A homofobia exclui todos e todas que não se encaixam nessa norma, desprezando suas necessidades e demandas e tornando invisíveis suas experiências individuais e coletivas, através de negligência, omissão, supressão e distorção. Ela é evidenciada primeiramente pela negação da existência de alguém diferente e a percepção dessa diferença como algo anormal, sujo e imoral. Após a constatação da existência, a homofobia avança para formas de hostilidade diretas contra tais indivíduos/as (ABGLT, 2015). Através dessa constante violência, cria-se um efeito bastante nocivo no psicológico de pessoas que não se encaixam dentro do padrão, a homofobia internalizada, que mina a autoestima, impinge culpa e cria o desejo de mudar para se adaptar ao esperado.

A produção social e diferencial de apenas dois corpos – homem e mulher – e de apenas dois gêneros – masculino e feminino –, revestida da fantasia de lei da natureza, é prejudicial a todos, pois cria barreiras e limita o crescimento emocional, “principalmente o dos garotos, aos quais é imposto evitar sentimentos considerados femininos” (ABGLT, 2015, p.81). Sujeitos são classificados como heterossexuais e homossexuais pela adequação ou não à imagem de homem e mulher reconhecidas pela sociedade, e, sendo a heterossexualidade compulsória, são punidos aqueles e aquelas que se portam de forma diferente.

As mulheres, por sua vez, em um sistema heteronormativo, precisam continuamente provar sua feminilidade, caso se destaquem em atividades historicamente tidas como masculinas. Nesse sentido, é colocado diante delas o paradoxo do universal e do particular, onde se é exigido que elas pensem, ajam e trabalhem como um homem (em seu sentido universalizante), mas que, para serem amadas, que continuem sendo e agindo como mulheres (ALTMANN, 1998). Fica evidente que, para a manutenção da heteronormatividade, é necessário que atitudes tidas como masculinas carreguem maior valor social do que atitudes tidas como femininas, impedindo que homens apresentem outros tipos de masculinidade e aprisionando mulheres apenas a um tipo específico de feminilidade.

A partir da observação de que os gêneros nem sempre se constituíram de maneira coerente ou consistente em diferentes contextos históricos, e como o gênero estabelece intersecções com outras modalidades culturalmente instituídas, como raça, classe, etnia e região, é impossível separar seus papéis e suas relações de sua construção social (BUTLER, 2016). Dessa forma, a singularidade de ser homem/ser mulher tem a sua existência ameaçada, já que essa noção é constantemente atravessada por outros eixos, que variam não só de cultura para cultura, como de pessoa para pessoa.

2.3.2. Sexismo

O surgimento e crescimento dos estudos feministas trouxe à luz elementos não visíveis da ordem social, uma vez que foram naturalizados. Tais estudos estabeleceram a construção social do gênero como uma maneira de se manter uma hegemonia masculina, como dito, ao criar a noção de que tudo que remeta ao universo masculino seja considerado melhor ou superior a tudo que remeta ao universo feminino (ABGLT, 2015).

Essa produção de valores assimétricos e contrários entre o masculino e o feminino tem a sua manifestação mais evidente na linguagem, “tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito ‘natural’” (LOURO, 1997, p. 65). Por ser regida por uma concepção androcêntrica – o homem no centro dos acontecimentos e como sinônimo de ser humano – a linguagem demonstra ser uma das fronteiras mais difíceis para se superar o sexismo (ABGLT, 2015).

Além disso, a linguagem não demarca lugares de gênero apenas pela dominação do masculino sobre o feminino, mas também pelas diferenciadas adjetivações, utilização ou não de diminutivos, pelas associações e pelas analogias entre determinadas qualidades e atributos, mecanismos que também são exercidos na diferenciação entre raças, etnias, classes e sexualidades (LOURO, 1997). Assim, ao julgar, por exemplo, uma determinada atividade como algo “de mulherzinha”, se está, ao mesmo tempo, confinando essa atividade ao universo feminino e desvalorizando o seu exercício, por considerá-la algo de menor valor (ALTMANN, 1998).

Somando-se, a falta da linguagem, aquilo que não é dito, seja porque é silenciado ou porque tem a sua existência negada, também parece demonstrar igual importância na instituição de distinções. Ao se obstruir uma discussão ampla, clara e construtiva sobre outras orientações sexuais e identidades de gênero, procura-se a garantia de manutenção da norma, reservando ao universo do indesejado e ridículo – das gozações e dos insultos – indivíduos/as que não se encaixem no padrão (LOURO, 1997).

Mostra-se como uma proposta fundamentada num pensamento feminista, um exercício de valorização do feminino e das mulheres em relação ao masculino e aos homens (ACCIOLY; MACHADO; ESCOURA, 2016). Desconstruir os muros erguidos entre essas duas expressões, permite não apenas a democratização de competências e noções ligadas a cada um dos pólos, mas também o redirecionamento de fluxos de poder nas relações sociais, antes restritos a apenas uma direção. Em outras palavras: ao permitir que “bicha”¹⁰ possa ser citada como uma palavra positiva, estamos deliberadamente rebalanceando as ideias e valores que temos em relação aos gêneros masculino e feminino (ABGLT, 2015).

Para finalizar, é importante ressaltar que as atividades de uma criança, quando vistas por

¹⁰ Termo concebido originalmente como ofensa, direcionado à homens homossexuais com comportamentos considerados afeminados. Nos últimos anos, tem sido apropriado pelo movimento gay como forma de resistência.



uma ótica adulta, podem ganhar significados que não são necessariamente reais. Um menino que se interessa por atividades tidas como femininas não vai se tornar necessariamente homossexual, bem como uma menina que prefira atividades tidas como masculinas (FINCO, 2005). A preocupação de seus pais em adequar as crianças a uma “sexualidade normalizante” revela o quanto as nossas ações estão apoiadas em uma crença falsa, e que a repetição desse modo de pensar reforça uma desigualdade de gênero, mantida pela conformação com práticas sociais que desvalorizam a mulher e hipervalorizam o homem.

2.4. Caminhos de superação

2.4.1. Teoria queer

Tais questões levantam uma série de reflexões sobre a formação social e, acima de tudo, performativa, do gênero, e como essa construção aprisiona o sexo, enquanto exclui e silencia identidades que rompam com essa noção. A **Teoria Queer**¹¹, de Judith Butler – cujo início foi marcado pela publicação em 1990 da obra *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade* – nos dá ferramentas para desconstruí-la, e dessa maneira minar as ações do patriarcado sobre a sociedade:

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. (...) Quanto o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino. (2016, p. 26)

Ao mesmo tempo em que é preciso urgentemente estabelecer uma política de representação que não invalide existências, mas que as revista de valor, é necessário repensar a necessidade de instituir modelos de identidade, permanentes e invariáveis, que acabam criando automaticamente identidades secundárias, subversivas e marginalizadas, dentro da própria norma (BUTLER, 2016).

A abordagem desestruturativa para lidar com uma dicotomia entre os gêneros significa demonstrar que cada um, na verdade, contém o outro, mostrando que cada polo é plural e diverso, internamente fraturado e dividido. Esse é um dos primeiros passos para o enfrentamento da hierarquia e das relações de gênero, mostrando como a dualidade que rege essa oposição foi historicamente construída (FINCO, 2005).

Ao entendermos a performatividade e conformação das características sociais de cada gênero, é possível colocar em xeque o caráter natural do masculino e do feminino, adquirindo um meio de decodificar as diferentes formas de interação humana e educar as nossas crianças para uma vivência em sociedade mais edificante e positiva.

2.4.2. Feminismo interseccional

O feminismo sempre foi esse lugar dessa mulher que pergunta historicamente. Sempre foi uma desconstrução do sistema, sempre foi uma crítica ao princípio da identidade, sempre foi uma crítica sociopolítica, econômica. Sempre foi uma pergunta: por que não pode isso? Por que eu não estou inserida? Por que eu não posso aprender a ler? Por que eu não posso ter um emprego? Por que eu não posso não casar? E por aí foi. (TIBURI, 2016)

Como aponta Guacira Lopes Louro (1997), em sua obra *Gênero. Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-estruturalista*, um dos caminhos para se combater a homofobia e o sexismno no ambiente escolar passa necessariamente pela formulação de pedagogias construídas através da ótica feminista, reconhecendo inicialmente as desigualdades vividas por meninas e mulheres em relação a meninos e homens. A busca pela origem dessa desigualdade questiona inicialmente qual seria a identidade desse sujeito chamado “mulher”. Judith Butler (2016) lista diversas pensadoras feministas que sinalizaram a impossibilidade de se definir a dentro de um contexto patriarcal, com uma forte assimetria de gênero.

¹¹ Apropriação radical da palavra inglesa queer, historicamente usada para insultar pessoas que fugissem da norma heterossexual e que, ao ser apoderada, torna-se resistente a definições fáceis, e acaba valorizando identidades até então consideradas como inválidas ou inapropriadas. Movimento similar à apropriação militante de termos homofóbicos no Brasil, como “viado”, “bicha” ou “travesti”.

Como lugar histórico da mulher que (se) questiona frequentemente, é preciso que a afirmação de uma identidade única, imutável e universal, seja examinada com redobrado senso crítico. Nesse sentido, entendendo como imaginário o “sujeito universal homem” de teorias não-feministas, é necessário duvidar da utilidade de um “sujeito universal mulher” (BUTLER, 2016; LOURO, 1997). Em outras palavras, é preciso “uma política feminista que torne a construção variável da identidade como um pré-requisito metodológico e normativo, senão como um objetivo político” (BUTLER, 2016, p. 25)

Uma coerência de unidade “mulher” impede que se veja a multiplicidade das intersecções culturais, sociais, políticas e até biológicas em que é construído o amplo espectro de “mulheres”. Portanto, antes de pretender encontrar respostas sobre “fundamentos” ou “causas básicas”, é preciso exercitar a sensibilidade, o “afinamento” dos sentidos, para que se possa observar, registrar e propor interferências mais eficazes, com o fim de diminuir a desigualdade entre homens e mulheres (LOURO, 1997; BUTLER, 2016).

A consequência de se descartar uma unidade de experiência comum a homens e mulheres, é a revelação da rede de poder na qual todos e todas estão inseridos, de forma que elas não podem mais ser vistas apenas como vítimas. Altmann (1998, p. 44) diz: “Vitimá-las significaria coisificá-las, ‘aprisioná-las pelo poder’, desconsiderando suas possibilidades de resistência e também de exercício de dominação”. Dessa forma, passamos a operar em uma sociedade onde todos os sujeitos exercem e sofrem efeitos de dominação, onde homens e mulheres são muitas coisas ao mesmo tempo e, assim, participam de intrincadas redes de poder (LOURO, 1997).

Tomar o gênero como categoria de análise necessita que seja feita uma articulação com outras categorias (ALTMANN, 1998), do contrário, situações vividas por outros indivíduos/as, cujas características se sobrepõem e são combinadas com o gênero, são invisibilizadas. Seus problemas se tornam subincluídos dentro de políticas transformadoras, tendem a ser vistos separadamente (o que impede apropriada detecção) e sua intervenção é hierarquizada (espera-se que seja resolvido um problema de cada vez). As análises restritas ao gênero dificilmente consideram de que forma outras características contribuem para gerar desigualdades (CRENSHAW, 2004).

Kimberlé Crenshaw, uma importante feminista negra norte-americana, em 1989 desenvolveu o conceito teórico da **interseccionalidade**, que facilita a detecção dessas redes de poder. Crenshaw, ao demonstrar como opressões e discriminações se entrecruzam e são combinadas, procurava sublinhar o quanto o feminismo, notadamente branco e elitista, não considerava a visão e experiência de diferentes mulheres que enfrentam múltiplas outras facetas de opressão em suas vidas.

A interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos. (...) ao sobrepormos o grupo das mulheres com o das pessoas negras, o das pessoas pobres e também o das mulheres que sofrem discriminação por conta da sua idade ou por serem portadoras de alguma deficiência, vemos que as que se encontram no centro – e acredito que isso não ocorre por acaso – são as mulheres de pele mais escura e também as que tendem a ser as mais excluídas das práticas tradicionais de direitos civis e humanos. (CRENSHAW, 2004, p. 10)

A interseccionalidade oferece maneiras não apenas para lidar com a desigualdade vivida por mulheres em relação a homens, mas para também considerar as desigualdades vividas dentro de cada polo, e como elas se alimentam e são agrupadas na vivência de pessoas específicas. Esse conceito surge como uma importante ferramenta para o desmonte da lógica opressora, que permanece elegendo um sujeito específico como digno de representação, enquanto à outros é reservada a marginalização. Não se trata apenas da inversão de um determinado eixo de dominação, mas sim do embate direto a forma como esse eixo se manifesta nas nossas relações sociais. A constatação de que privilégios e opressões podem ser vividos por todas as pessoas – mais por umas e menos por outras – nos revela que é preciso expandir o nosso conceito de discriminação, principalmente em situações em que uma discriminação se encontra com outra (VIDAL, 2014; ADEWUNMI, 2014; RIBEIRO, 2016).

Uma compreensão ampla dessas redes de poder permite que as pedagogias feministas se inscrevam na perspectiva de pedagogias emancipatórias, pretendendo uma “conscientização”,



ou “libertação”, ou “transformação” dos sujeitos e da sociedade. Nesses modelos, a situação ensino/aprendizagem se torna uma relação onde todos os indivíduos/as alternam constantemente suas posições, sem que nenhum personagem – especialmente sem que o professor ou professora – detenha uma autoridade maior sobre os demais. Ao propor um conjunto de procedimentos que rompam com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula, a voz de quem estruturalmente detém o poder é substituída por múltiplas vozes, permitindo um diálogo onde todos e todas são igualmente capazes de expressar conhecimentos diferentes. Colocando na mesma horizontalidade saberes pessoais e saberes acadêmicos, as pedagogias feministas tendem a estimular a fala daqueles que tradicionalmente se veem condenados ao silêncio (LOURO, 1997).

É preciso aceitar, como parte do processo em direção a democratização do poder, que esse diálogo necessariamente consistirá de rupturas e divergências. É necessário questionar as relações de poder que condicionam esse processo dialógico e também entender que tais debates podem significar novas alianças, capazes de resultar em novas análises e intervenções sociais, e alterar mais eficientemente as nossas complexas relações de poder (LOURO, 1997; BUTLER, 2016). Em uma síntese excepcional, Márcia Tiburi (2016) resume o papel do feminismo na busca pela igualdade nas relações entre os seres humanos:

Eu acho que é um grande desafio pro feminismo bancar um lugar de autopropagandação das mulheres, né? Isso tem que ser mantido. E ao mesmo tempo, o desafio é fazer aquilo que o machismo nunca conseguiu, e que o patriarcado nunca conseguiu, e que a dominação masculina nunca conseguiu, que é olhar pro outro.

3. Escola:

Experiências de desigualdade e políticas pela diversidade

A escola é um cenário onde diferentes sujeitos atuam e relações de poder são criadas e mantidas. Neste capítulo, procuramos entender como essas situações se desenvolvem, quais os sujeitos envolvidos e que possibilidades de interferência existem, tanto no currículo quanto na pedagogia, para uma educação que promova a diversidade e a igualdade de gênero.

3.1. Políticas pela igualdade de gênero na educação

Por serem sutis, muitos dos efeitos da desigualdade de gênero e da heteronormatividade estão imersos na própria forma como a educação e as escolas são organizadas: no currículo (o que é ensinado) e na pedagogia (como é ensinado) (CONNEL, 2003). Esses assuntos são definidos por políticas públicas, ou seja, respostas do Estado à sociedade sobre suas ações diante de um problema específico (VIANNA; CAVALEIRO, 2011). Políticas públicas que procuram mitigar os efeitos do sexismo e da homofobia no ambiente escolar tem uma longa jornada de altos e baixos no Brasil.

A introdução do debate sobre gênero e sexualidade nas escolas deve-se principalmente à um contexto de saúde pública. No final dos anos 80, questões preocupantes – como o alto índice de gravidez indesejada e risco de infecção pelo vírus HIV entre os jovens – tornaram clara a necessidade de abordar esse tema na educação de crianças e adolescentes, como uma demanda amplamente aceita pela sociedade (VIANNA; CAVALEIRO, 2011). Por outra via, nessa mesma época, a temática dos Direitos Humanos também entrou na agenda brasileira, motivada pelas denúncias dos abusos cometidos durante a Ditadura Militar (1964/1985) (DIÓGENES, 2012).

Durante os anos 90, a política foi marcada por um período de intensa internacionalização dos mercados econômicos. Nesse contexto, a forte influência de organismos internacionais possibilitou a introdução de gênero/sexualidade nas escolas, como um tema a ser explorado para promover uma sociedade que respeite e valorize as diferenças. Assim, o reconhecimento de distintas perspectivas culturais é incorporado na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que passaram a ser instrumentos de referência para a construção do currículo (VIANNA, 2015).

Nos anos de 1993 e 1996, a UNESCO realizou a conferência Educação para o século XXI, sob a coordenação do economista francês Jacques Delors, da qual resultou o Relatório Delors. Esse relatório assinalava três grandes desafios para o século em foco: 1) o ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; 2) a adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; 3) o convívio democrático, entendido como vida em comunidade. Os princípios que regiam o documento eram: **aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a viver junto.** (VIANNA; CAVALEIRO, 2011, p. 32)

A partir dos anos 2000, mais especificamente a partir de 2003, o governo passa por uma profunda mudança de perspectiva: amplia-se a adoção de mecanismos de participação da sociedade civil, por meio de fóruns, seminários, conferências e outros espaços, organizados para mobilizar temas relevantes para uma maior inclusão social. Com o lançamento do programa Brasil Sem Homofobia, em 2004, e outros documentos posteriores, percebe-se a forte ênfase no combate à violência física, verbal e simbólica contra mulheres e pessoas LGBT, sublinhando novamente a importância dessa demanda aos currículos escolares.

A forma definida pelos PCNs para integrar esses temas ao currículo seria a transversalidade. (figura 9) Temas transversais não se delimitam em áreas de conhecimento específicas, mas são vistos como conteúdos que podem ser ministrados em todas as disciplinas, sem distin-

ção. Dessa maneira, procurou-se libertar esses conteúdos do trinômio corpo/saúde/doença, incorporando na escola o aspecto social da temática (VIANNA; CAVALEIRO, 2011).



Figura 9: Sugestões de como abordar o tema sexualidade e gênero de maneira transversal em outras disciplinas

Mesmo assim, o assunto ainda encontra dificuldade para ser aplicado em sala de aula devido à inúmeros fatores: a falta de formação inicial e continuada do docente, a dificuldade de abordar o tema no cotidiano escolar, a precariedade das condições de trabalho, a falta de uma proposta pedagógica completa e articulada e os preconceitos do corpo docente e dos familiares estão entre as principais causas da baixa implementação das políticas no dia-a-dia da escola (VIANNA, 2015; JARDIM; BRÊTAS, 2006).

Atualmente existem diversas leis e documentos que permitem e garantem a discussão do assunto nas escolas, em todos os seus desdobramentos e aplicabilidades sociais, entre eles o próprio Plano Nacional de Educação para o decênio de 2014-2024, em seu artigo 2º, prevê a implementação de programas destinadas a combater “todas as formas de discriminação” existentes nas escolas, entre elas, as que se referem às desigualdades de gênero, de orientação sexual e de identidade de gênero. No mesmo artigo, o PNE prevê a promoção dos direitos humanos e da diversidade na educação brasileira (GÊNERO E EDUCAÇÃO, 2016). Entre as intenções dessas políticas, encontra-se o aumento da taxa líquida de matrículas no ensino médio, através da prevenção da evasão escolar motivada por preconceito e discriminação (VIANNA, 2015).

3.11. Projeto Escola Sem Homofobia

O projeto Escola sem Homofobia (figura 10) surge em 2011 como resposta ao programa governamental lançado em 2004, Brasil sem Homofobia. Financiado pelo Ministério da Educação, e por meio de um convênio firmado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi elaborado o material que seria distribuído às instituições de todo o Brasil. No entanto, pressionado por setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional, e apelidado pejorativamente de “kit gay”, o projeto foi engavetado, sem perspectiva de um dia ser colocado em prática (HADDAD, 2017). Por acreditar na relevância do material, e para dar uma resposta à sociedade civil – após dinheiro público ter sido investido no projeto – a



Figura 10: Logotipo do projeto Escola Sem Homofobia

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) decidiu publicizá-lo pela primeira vez em fevereiro de 2015, através da revista Nova Escola, da editora Abril: os materiais então foram disponibilizados *online* para serem acessados livremente por qualquer pessoa ou instituição.

O projeto é composto por uma apostila para o corpo docente, com o objetivo de instruir de maneira prática o que deve ser trabalhado sobre o assunto; um kit de ferramentas educacionais, que podem ser implementadas através de oficinas temáticas ou programas de médio/longo prazo; os *BolESHs* (Boletins Escola sem Homofobia) e os materiais audiovisuais *Medo de Quê?*, *Boneca na Mochila* e *Torpedo*, para serem aplicados com estudantes, familiares e/ou professorado.

O Caderno de Instruções possui uma linguagem acadêmica e direcionada ao público educador, que vai ajudar a moldar diretamente o projeto político pedagógico da escola. Com uma linguagem clara, objetiva e acessível, e com diversas sugestões de atividades e dinâmicas, o Caderno oferece uma ampla gama de ferramentas que podem auxiliar o educador e educadora a tratar do tema em sala de aula.

Os *BolESHs* são seis, constituem o material estudantil e podem ser ministrados conforme os educadores e educadoras acharem conveniente. Cada um trata de uma questão importante em termos de respeito à diversidade sexual (o que é ser mulher e o que é ser homem; orientação sexual; diversidade sexual; homofobia; direitos; relações familiares). Possuem textos de apoios e conteúdos imagéticos organizados de forma a enriquecer o seu conteúdo e gerar reflexões, auxiliando no debate durante as aulas.

Os materiais audiovisuais são três curtas:



Boneca na Mochila (figura 11) se desenvolve durante uma viagem de táxi de uma mãe até a escola em que seu filho estuda, onde foi chamada à comparecer após flagrarem uma boneca na mochila dele. Durante a viagem, e conversando com o taxista, ambos sem querer sintonizam um programa de rádio que debate a homossexualidade com especialistas em educação e psicologia e que acaba desconstruindo muitos de seus preconceitos e aflições.



Medo de Quê? (figura 12) é centrado no personagem Marcelo, um garoto, como tantos outros, que acaba sofrendo as expectativas que lhe são impostas pela sua família, amigos e comunidade. Seus desejos acabam não correspondendo ao que as pessoas esperam, já que ele começa a se interessar sexualmente por outro garoto, o que acaba gerando confusões, medos e inseguranças.

Figura 11: Curta Boneca na Mochila
Figura 12: Curta Medo de Quê?

Torpedo é composto por três histórias ambientadas na escola: *Torpedo* (figura 13), *Encontrando Bianca* (figura 14) e *Probabilidade* (figura 15). Cada uma dessas histórias retrata a vida de alguma identidade sexual específica, sendo, respectivamente a lésbica, transexual e bissexual. No primeiro curta, Ana Paula e Vanessa discutem a relação após fotos das duas serem expostas nas paredes da escola e pela internet. O segundo se trata do relato em primeira pessoa de Bianca, nascida José Ricardo, que se identifica como mulher e conta as dificuldades do dia-a-dia escolar, as agressões e ameaças, os limites de espaço e de identificação e seus objetivos de vida. E por fim, o terceiro curta conta a história de Leonardo que, após se mudar de casa e deixar a antiga namorada na cidade natal, acaba conhecendo Rafael, primo de Mateus, por quem desenvolve um forte sentimento de atração, o que o faz perceber sua bissexualidade.



Figura 13: Curta Torpedo.

Figura 14: Curta Encontrando Bianca

Figura 15: Curta Probabilidade

Os vídeos possuem em sua maioria linguagens despretensiosas, com animações simples e geralmente com narrações em off ou sem falas, como é o caso do vídeo *Medo de Quê?*, o que facilita sua compreensão por espectadores em diferentes contextos, independente de seu nível de alfabetização ou de sua capacidade auditiva. A produção mais complexa, *Boneca na Mochila*, apresenta atores reais e falas mais trabalhadas e é, portanto, o vídeo mais longo de todos (com 25 minutos aproximadamente).

No entanto, todos os vídeos apresentam certo descolamento com a realidade cotidiana dos estudantes ou da comunidade escolar, possuindo linguagem e visual antiquados, ou apresentando uma narrativa que não desperta curiosidade pelo que é retratado. A superficialidade como algumas questões são tratadas, como no caso do curta *Encontrando Bianca*, podem fazer com que o público não empatize com as condições de vida e com os sentimentos da garota do título. O mesmo pode ser dito dos curtas *Torpedo* e *Probabilidade*, que apresentam soluções e conclusões “miraculosas” para o problema inicial que apresentam. *Medo de Quê?* e *Boneca na Mochila* possuem narrativas mais trabalhadas, mas a direção de arte de ambos os vídeos não retrata ou se relaciona com uma estética jovem ou atual, interferindo na mensagem importante que tais produções procuram passar.

Como uma resposta governamental elaborada em estreita articulação com o movimento social LGBT, o projeto Escola Sem Homofobia já tem a sua relevância comprovada. Apesar das mudanças que o programa sugere na escola serem ainda altamente necessárias, uma atualização em seu conteúdo faz-se necessária, como por exemplo a incorporação da vivência de indivíduos/as que ainda não tem muito espaço no movimento de diversidade sexual do Brasil: os assexuais, os não-binários e os intersexos.

3.2. A construção do gênero por crianças e adolescentes

Por ser problemática a visão de que a criança/adolescente é apenas um receptor passivo de uma socialização inexorável, regida pelas instituições, foram consideradas pesquisas que as/os julgavam indivíduos/as capazes de produzir cultura e personagens ativos na construção de sua vida social.

Daniela Finco (2005), pesquisando sobre a educação infantil e as relações de gênero em crianças de 4 a 6 anos, durante a escolha de brinquedos e brincadeiras, notou que esses papéis são constantemente contestados ou mantidos por meninos e meninas. Mais importava a experiência da brincadeira do que qualquer normatização sexual que pudesse existir previamente, pelo que se constata que as crianças não reproduziam com naturalidade o sexism adulto em suas atividades infantis. Em suas palavras: “é possível afirmar que as categorizações dos brinquedos são construções criadas por adultos e não tem significado para as crianças nos momentos das brincadeiras”. (p. 13-14)

O aprendizado de gênero, segundo Connell (2003), é um processo bastante dinâmico, com meninos e meninas procurando ativamente concepções de gênero na sociedade e processando-nas. As crianças não esperam que as normas de gênero sejam impostas a elas, pelo contrário: ao entrarem em contato com alguns pensamentos, elas passam a incorporá-las imediatamente em seus jogos e interações. Essa inserção gradual de hábitos de gênero raramente é completamente aceita ou rejeitada, ocorrendo mais um processo simultâneo de acomodação e resistência por parte de qualquer sujeito. Essa constante negociação começa cedo no desenvolvimento infantil e percorre até a adolescência.

Com o início da puberdade, para se incluirem nos grupos sociais, meninos e meninas come-

çam a agir e falar de um modo a desempenharem papéis de gênero considerados adequados. O exercício de tais papéis é altamente influenciado pela presença de outros adolescentes (HAERTEL, 2007). A simples presença de outro jovem, principalmente do outro sexo, já é suficiente para o jovem se conformar com o seu estereótipo sexual. Existem evidências de meninas agindo de formas consideradas inadequadas quando meninos não estavam por perto, colocando em xeque a suposição essencialista de que meninas transgridiram menos regras e seriam mais tranquilas do que meninos. Pesquisas concluem que a não-transgressão feminina trata-se de um comportamento aprendido para conquistar espaço, através do estabelecimento de uma cumplicidade com o professor ou professora (ALTMANN, 1998).

A bagagem cultural dos/as estudantes, cultivada por comportamentos adquiridos fora do espaço escolar, pela interferência das redes sociais, da internet, de livros, quadrinhos e games, da família, entre outros, está cheia de estereótipos de gênero (SOUZA; ALTMANN, 1999). Estas polarizações, feitas pelos próprios estudantes, evidencia o quanto a escola não opera no vazio, ainda assim se constituindo como um importante lugar de produção e transformação cultural.

A estruturação de ambientes onde meninos e meninas possam perseguir interesses pessoais, sem se limitarem por tais estereótipos, permite que o desenvolvimento desses jovens não seja desbalanceado, isto é, quando vemos, por exemplo, meninos encorajados para habilidades esportivas e desencorajados em se envolver com artes. Dedicação aos estudos e interesse por leitura são muitas vezes qualidades consideradas femininas, impossibilitando que rapazes se aproximem dessas atividades, com medo de terem sua “masculinidade” questionada. Isso gera uma óbvia defasagem em seus desenvolvimentos escolares (ACCIOLY; MACHADO; ESCOURA, 2016).

Por fim, é natural que haja curiosidade a respeito da sexualidade, principalmente durante a puberdade, quando a relação desses jovens com seus corpos cria momentos significativos de confusão, e cada dúvida faz com que se desconcentrem dos conteúdos ministrados nas aulas. É preciso dispor espaços que satisfaçam essas curiosidades, impulsionando-lhes o desejo de saber e a capacidade investigativa ao longo da vida. O não-solucionamento de algumas questões gera ansiedade e angústia, que por sua vez acabam minando o aprendizado dessas pessoas (ABGLT, 2015).

3.2.1. A perspectiva de estudantes

Pela dificuldade em se pesquisar diretamente com estudantes de maneira geral, em especial jovens que se identifiquem com a sigla LGBT, o modo escolhido para se aproximar dessas vivências foi colher relatos de indivíduos/as mais velhos/as sobre suas experiências escolares, entendendo que apesar dos grandes avanços nos últimos anos em termos de políticas públicas, pouca coisa de concreto foi realizada de fato, seja pela fragmentação e falta de articulação, seja por impedimento de alas conservadoras sociais (VIANNA, 2015).

O Brasil figura como o país mais perigoso para a comunidade LGBT, segundo o jornal New York Times (ABRANTES, 2016), e por mais que exista uma contundente evolução cultural em direção a diversidade, algumas tradições sociais ainda não conseguiram acompanhar na mesma velocidade. Logo, há uma grande chance de que, atualmente, experiências de gênero e sexualidade nas escolas não estejam tão distantes assim das que aconteciam alguns anos atrás.

Foram preparados dois questionários *online*: um direcionado para pessoas da comunidade LGBT e outro, para pessoas cisgêneras e heterossexuais. Tais indivíduos/as foram convidados,/as através do facebook, a responder o questionário do grupo que faziam parte e a compartilhar com outras pessoas que acreditavam que poderiam contribuir também. No total foram reunidas 48 respostas¹², 29 de pessoas LGBT e 19, *cisheterossexuais*.

As questões foram organizadas em categorias temáticas, estabelecidas empiricamente com base em necessidades percebidas pela população LGBT, tanto na escola quanto na sociedade em geral. Dessa forma, procurou-se otimizar a compreensão dessas necessidades, classificando ideias e depoimentos em torno de conceitos capazes de abrangê-los como um todo.

¹² Por se tratar de um questionário dissertativo, a inclusão de todas as respostas ocuparia um espaço demasiadamente grande. Dessa forma, foram selecionadas algumas que chamam a atenção, por trazerem reflexões interessantes, anexadas no capítulo 13.

As categorias são: **Identidade e Representação; Acesso à Informação; Liberdade de Expressão e Outras Experiências Escolares.**

A estruturação dos questionários seguiram como a tabela a seguir (os campos vermelhos evidenciam a falta da respectiva pergunta no questionário da coluna referente):

| LGBT | Cis Hetero | PERGUNTAS |
|----------------------------|------------|--|
| | | Qual o seu nome? |
| | 🚫 | Qual a sua identidade de gênero? |
| | 🚫 | Qual a sua orientação sexual? |
| | | Qual a sua raça? |
| | | Qual a sua idade? |
| | | Que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental? |
| IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO | | |
| | | Quando adolescente, quais eram seus filmes/livros/quadrinhos/desenhos animados favoritos? |
| | | Você se sentia representado nos modelos de ser Homem/Mulher na época da adolescência? Por que? |
| | 🚫 | Caso contrário, com qual modelo você mais se identificava? Por que? |
| | | Quais foram as características da sua identidade que você menos viu ou nunca viu representadas nas figuras de Homem/Mulher? |
| | | Essa falta de representação afetou a formação da sua personalidade de alguma forma? Como? |
| | | Você já foi ridicularizado por se identificar com alguém ou alguma figura especificamente? Por que? |
| | | Quais são suas ideias para uma representação do ser humano verdadeiramente diversa? |
| ACESSO À INFORMAÇÃO | | |
| | | Você teve acesso à informações sobre sua sexualidade e gênero durante o seu crescimento? De que maneira? |
| | 🚫 | Você acredita que a forma como esse acesso ocorreu afetou sua saúde mental e física? Como? |
| | | Você teve contato com espaços para tirar dúvidas sobre sexo, sexualidade e gênero? |
| | | Você já foi ridicularizado ou oprimido por buscar determinada informação sobre sexo? Como foi? |
| | | A heteronormatividade afetou a sua busca por informação? Como? |
| | | Na sua opinião, como o acesso a informações sobre diversidade gênero e sexualidade poderia ocorrer para crianças e adolescentes? |
| LIBERDADE DE EXPRESSÃO | | |
| | | O seu modo de viver está alinhado com o seu gênero? |
| | | Você acha que a heteronormatividade afetou a forma como você se expressa? Como? |
| | | Você já foi ridicularizado ou oprimido por se expressar da forma que você se expressa? Como foi? |

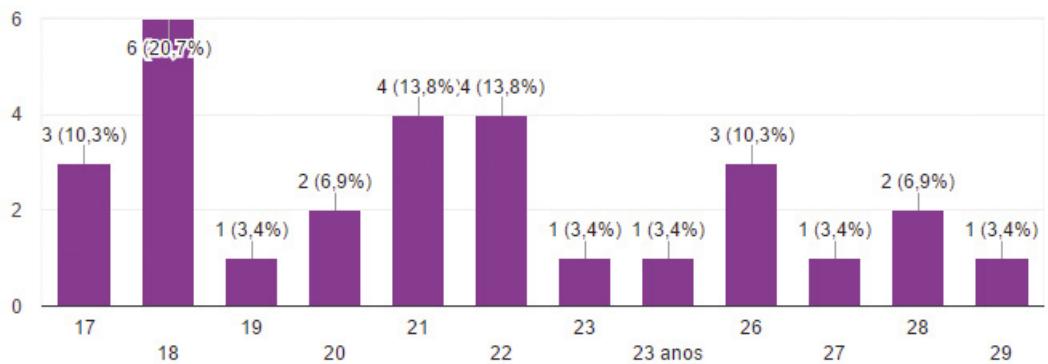
| | |
|--------------------------------------|---|
| | Quais foram os espaços em que você se sentiu mais livre para se expressar da maneira que queria? E quais foram os espaços em que você sentiu menos essa liberdade? Por que? |
| | Como você incentivaria a participação de meninos em atividades tidas como femininas e meninas em atividades tidas como masculinas? |
| OUTRAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES | |
| ☒ | Relacionado ao seu gênero e sua sexualidade: quais foram os piores momentos da sua vida escolar? E quais foram os melhores? |
| ☒ | Havia apoio dos professores ou professoras para você poder agir como você queria? |
| ☒ | O seu gênero e sexualidade afetou a forma como você socializa com outras pessoas? Foi difícil fazer/manter amizades com as pessoas na escola? |
| ☒ | A heteronormatividade afetou a forma como você procurava ou se interessava sexual/romanticamente por outras pessoas? |
| ☒ | Você teria uma sugestão de como explicar o seu gênero/sexualidade para outras pessoas que não os possuem, de forma que eles possam entendê-lo facilmente? |
| ☒ | Qual era a sua relação com a matéria de Educação Física e com esportes no geral? Havia outras atividades físicas desenvolvidas nessa aula? |
| ☒ | Você já sentiu que o seu gênero/sexualidade/expressão o impediram ou dificultaram o seu desenvolvimento nas aulas de Educação Física? |
| ☒ | Você pratica esportes atualmente? A quanto tempo? Como o seu gênero/sexualidade fez você se aproximar da prática esportiva? |
| ☒ | Se pratica esportes atualmente, quais os benefícios que você aponta da prática esportiva? Esses benefícios são identificados na prática esportiva escolar? Como? |
| ☒ | Qual seria a sua sugestão para uma atividade/prática corporal inclusiva nas escolas? |
| ☒ | Qual seria a sua sugestão para uma relação positiva entre esportes e as diferenças entre os gêneros? |

Em média com 22 anos, a maioria se denominava branca, e estudou a maior parte ou integralmente em escola particular (79,3% entre os LGBT e 73,7% entre os heterossexuais cisgêneros). Os gráficos apresentados a seguir mostram a proporção de idades e tipos de escolas cursadas dos respondentes (figuras 16 a 19).

Qual a sua idade?

29 respostas

Figura 16: Gráfico de idade dos respondentes LGBT



Que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental?

29 respostas

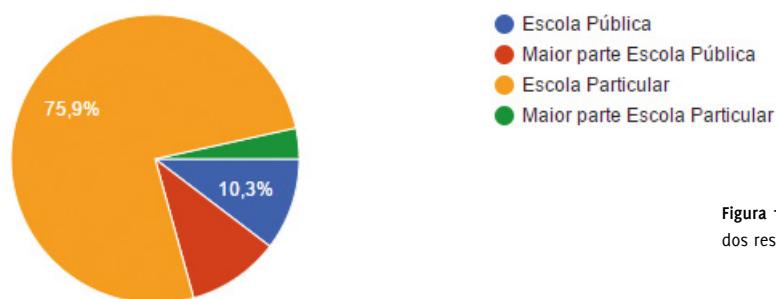
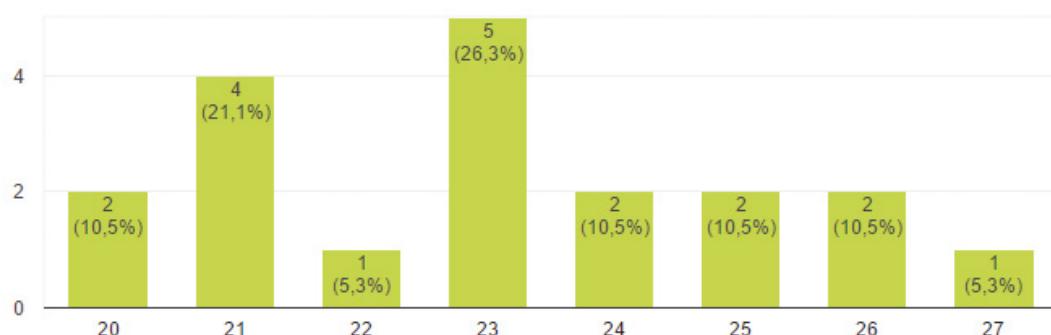


Figura 17: Gráfico do tipo de escola dos respondentes LGBT

Qual a sua idade?

19 respostas

Figura 18: Gráfico de idade dos respondentes cisheterossexuais



Que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental?

19 respostas

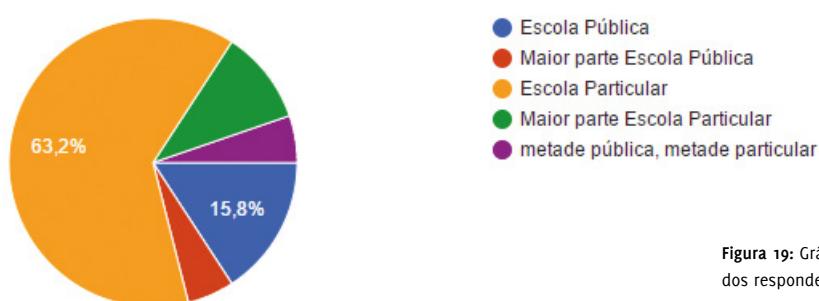


Figura 19: Gráfico do tipo de escola dos respondentes cisheterossexuais

A análise dos relatos dissertativos segue abaixo, discriminado entre os dois questionários, de acordo com os agrupamentos temáticos.

Identidade e Representação

Essa temática investigava como pessoas LGBT se relacionavam com as figuras hegemônicas de “homem” e “mulher”, ou seja, quais características pessoais eram ou não representadas e como isso teria influenciado seus desenvolvimentos. Enquanto isso, o questionário destinado a pessoas *cisheterossexuais* buscava entender como pessoas que já são representadas por essas figuras se comportavam diante da imposição desses papéis. Com essas respostas, era esperado definir uma política de representação melhor e mais inclusiva.

Quando adolescente, quais eram seus filmes/livros/quadrinhos/desenhos animados favoritos?

A resposta dessa questão é explorada com mais detalhes no Cap. 4 – Referências e Estudos de Caso no subtítulo “Obras gráficas (quadrinhos, desenhos animados, livros, etc)”

Você se sentia representado nos modelos de ser Homem/Mulher na época da adolescência? Por que?

Poucos respondentes se sentiam representados. Enquanto alguns apontam questões corporais para esse distanciamento, como a forma física ou a raça (ser gordo/não-branco), outros apontam para questões sociais ou comportamentais. Homens gays e bissexuais tendiam a enxergar problemas em se adequar a uma figura masculina agressiva, que suprime aspectos emocionais e dificulta a aproximação de “atividades femininas”, enquanto mulheres, mesmo as que se identificavam com o modelo feminino, consideravam esse modelo limitado e se incomodavam com o seu valor social.

Pessoas trans por sua vez enfrentaram problemas quando se identificavam com alguma representação que contrariava seu sexo de nascimento. Também acreditam que a existência de “modelos em oposição” não englobava a totalidade daquilo que elas sentiam.

Por outro lado, é possível encontrar uma maior identificação em homens que se identificam como bi ou assexuais, com algumas leves passagens de conflitos.

As pessoas *cisheterossexuais* não sinalizaram problemas tão graves de identificação quanto as pessoas LGBT, no entanto, muitos/as – em sua maioria mulheres – denotaram certa incompatibilidade entre suas personalidades e as figuras de homem/mulher que deveriam seguir como modelo. Na maioria dos casos, esses conflitos estavam ligados à atributos físicos ou à um comportamento esperado. Os que se sentiam representados – em sua maioria homens – dizem que na época eles desconheciam a existência de outras identidades e que não enxergavam problemas no modelo que lhes era apresentado.

Caso contrário, com qual modelo você mais se identificava? Por que?

A busca por um modelo de identificação tende a variar bastante entre pessoas LGBT, muito porque as suas experiências são extremamente variadas. Temos pessoas que procuravam se identificar com personalidades similares, sem se importar com a imagem física dessas representações, como também temos aqueles que se identificavam com indivíduos/as do sexo oposto, por terem características que admiravam.



Quais foram as características da sua identidade que você menos viu ou nunca viu representadas nas figuras de Homem/Mulher?

As respostas apresentavam qualidades em sua maioria associadas ao sexo oposto: mulheres fortes e independentes ou homens sensíveis ou inteligentes eram raramente representados. A inexistência de uma expressão de gênero não-binária tornou-se uma das causas principais para pouca representatividade, mesmo entre as raras figuras transgêneras, que acabam sendo representadas de acordo com estereótipos de gênero. Características físicas, como aparência ou não de seios, cabelo enrolado, peso e raça mais uma vez foram destacadas como pouco retratadas. Uma das respostas salientou a “introspecção” como um aspecto raramente apresentado.

A grande maioria dos homens apontou para características físicas, como o cabelo enrolado, a baixa estatura e o porte físico magro, enquanto as respostas das mulheres variaram desde atributos físicos até questões comportamentais. Alguns homens apontaram a falta de representatividade de introspecção, sensibilidade e carência, evidenciando que na maioria das vezes a figura do homem está ligada à uma confiança que eles não possuíam. Uma das respostas masculinas apontou a existência de uma representatividade maior em produções orientais de homens de porte físico variado.

Essa falta de representação afetou a formação da sua personalidade de alguma forma? Como?

É quase unanimidade entre as respostas que essa falta de representação afetou negativamente a formação de suas personalidades, tornando a pessoa mais reclusa, insegura, com dificuldades de fazer amizades, baixa auto-estima e que desconhece a própria identidade, ao tentar continuamente se adequar a padrões que não correspondem com seus próprios sentimentos. Alguns homens gays abraçaram essa falta de representação como uma ferramenta de transgressão, numa tentativa de contrariar uma autoridade ou uma norma imposta.

Problemas com a auto-estima estão entre os principais fatores afetados por essa falta de representação. As constantes cobranças e ofensas em relação a aparência física ou modelos de comportamento afastam e diminuem o valor próprio que crianças e adolescentes cultivam sobre si mesmos. Longe de ser um problema vivido apenas por mulheres – como era a visão no início do movimento feminista – homens também são constantemente cobrados a agirem de determinado modo ou possuírem determinada aparência. Essa cobrança se preocupa em construir homens ativos e dominadores e mulheres passivas e submissas (FINCO, 2005). Quando essas determinações não são atingidas, o que resta é um sentimento de inadequação, vergonha e culpa.

Você já foi ridicularizado por se identificar com alguém ou alguma figura especificamente? Por que?

A maioria dos indivíduos/as que responderam ao questionário dizem já terem sido ridicularizados/as por se identificarem com alguma figura não adequada ao seu sexo. Louro (1997) sinaliza que o adolescente, para conseguir se reconhecer como alguém que foge das normas heterossexuais, precisa primeiro desvincular essas figuras dos significados que aprendeu, ou seja, precisa “deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não-naturais e ilegais de sexualidade” (p. 83). As agressões só param de acontecer quando a interpretação ofensiva desses atributos deixa de existir, em outras palavras, quando o jovem se apodera e assume essa identidade em si, recebendo-a como neutra ou positiva (PARENTE, 2016).

Por possuírem mais modelos disponíveis, a imensa maioria diz nunca ter sido ridicularizada por se identificar com alguém ou alguma figura especificamente. Os poucos que responderam essa questão afirmativamente apontam para características que não são comumente representadas, como o hábito de ler, o gosto por músicas diferentes ou questões raciais.

Quais são suas ideias para uma representação do ser humano verdadeiramente diversa?

Aqui, há unanimidade: uma representação verdadeiramente diversa é aquela que foge de estereótipos e retrata o ser humano em toda a sua variedade de raça, etnia, gênero, sexualidade, religião, comportamento, forma e capacidade física, entre outros. Todos negam que deva existir um modelo de representação ou rótulos que pré-determinem como alguma figura vai pensar ou agir e quais gostos ou preferências vai ter. Indivíduos/as antes associados/as a valores negativos precisam ter sua representação ressignificada, pois isso colabora com uma mudança de perspectiva social. A liberdade de se identificar como quiser passa necessariamente pela transgressão de um padrão (PARENTE, 2016). É necessário evidenciar que a humanidade é formada por uma unidade coletiva, com variados e fragmentados pontos de vista, ao invés de um padrão homogêneo.

Foram dadas variadas sugestões que envolviam: o desenvolvimento da empatia, para promover a habilidade de se conectar com o outro; o esforço em se representar seres humanos diversos em seus gostos, pensamentos e formas; a desconstrução de caixas de estereótipos, libertando a figura humana de rótulos pré-fabricados; maior representatividade em protagonistas de histórias de ficção; e a democratização do acesso aos meios de comunicação e ferramentas de criação.

Acesso à Informação

Nesse tópico, os questionários sondaram as formas que a comunidade LGBT e *cisheterossexual* recebeu informações sexuais e quais as consequências disso. Esses questionamentos buscaram compreender as melhores formas para entregar esse tipo de informação em ambiente escolar.

Você teve acesso à informações sobre sua sexualidade e gênero durante o seu crescimento? De que maneira?

Apesar de algumas pessoas sinalizarem uma abertura com os pais para discutir sobre sexo, ela ainda se restringe geralmente a discussão do sexo heterossexual e, mesmo que abarque relações homossexuais, dificilmente envereda na discussão de identidade e expressão de gêneros, ainda ensinadas por um viés heteronormativo. Muitos/as jovens apontam a internet como a principal fonte de informação, mas a falta de um “guia” ou o contato com esse conhecimento somente através da pornografia dificulta o processo de absorção e entendimento dessas questões de uma maneira clara.



Você acredita que a forma como esse acesso afetou sua saúde mental e física? Como?

Há um certo consenso entre as pessoas que não obtiveram apoio familiar/escolar no acesso a informações que o contato escondido com esse tipo de informação gerou um sentimento de inadequação ou vergonha. Essa sensação trouxe graves consequências para o desenvolvimento mental desses indivíduos/as, sendo apontada, em muitos casos, como uma das origens para alguns transtornos psicológicos.

O foco na sexualidade reprodutiva e o silenciamento do prazer feminino também são destacados como um dos motivos para esse sentimento de inadequação. Aqueles que tiveram um contato positivo com experiências sexuais diversas tiveram menos problemas em assumir suas identidades e logo tiveram menos consequências negativas para a saúde.



Você teve contato com espaços para tirar dúvidas sobre sexo, sexualidade e gênero?

A grande maioria dos respondentes declarou que não tiveram contato com espaços para tirar dúvidas sobre sexo, evidenciando mais uma vez o silenciamento dessa questão na escola, o foco no caráter reprodutivo e a importância da internet na saciedade de eventuais dúvidas.

A maioria declarou que não possuía contato com tais espaços, sendo o acesso a esse tipo de informação restrito à veículos de mídia. Quando esse espaço existia, muitos apontam que a biologia e fisiologia do sexo eram destacadas em detrimento de outros aspectos. Nesses espaços não havia abertura para o debate, ou para a construção coletiva do conhecimento, sendo as dúvidas combatidas e ridicularizadas.

Você já foi ridicularizado ou oprimido por buscar determinada informação sobre sexo? Como foi?

Devido à grande repressão, algumas pessoas dificilmente se sentiam à vontade para fazer perguntas, seja na escola, seja com familiares, e aqueles/as que ousavam perguntar – ou eram descobertos quando procuravam essas informações secretamente – eram duramente rechaçados. Os meninos que demonstravam interesse em homossexualidade e as meninas no geral encontravam pouco espaço para ver suas dúvidas solucionadas. Dos meninos, é esperado uma curiosidade pelo sexo heterossexual desde muito cedo, fazendo com que busquem pela pornografia mesmo se não estiverem se sentindo à vontade com essa prática.

A maioria disse que isso nunca havia acontecido. No entanto muitos também disseram que o medo de ser alvo de deboches impedia que dúvidas fossem expostas. Entre as meninas, perguntar sobre o assunto era visto como tabu, enquanto dos meninos era esperado que já dominassem o assunto precocemente.

A heteronormatividade afetou a sua busca por informação? Como?

A busca por essas informações de maneira ocultada exagerou o sentimento de culpa, erro e vergonha, dificultando ainda mais o processo de aceitação. Além disso, aqueles que se distanciavam ainda mais do modelo heteronormativo, sobretudo os não-binários, tiveram dificuldades até mesmo para formular as dúvidas que passavam por suas cabeças, ao desconhecer os conceitos relacionados às características de suas identidades, como transgêneridade.

Enquanto alguns indicam que a heteronormatividade possa sim ter afetado a busca por informação, a maioria não consegue explicitar de que maneira isso ocorreu. O sentimento é de que a transformação de alguns temas em “tabu” possa ter impedido que eles se aproximasse dessa informação de maneira natural, causando desconhecimento sobre outros aspectos da sexualidade. O caráter negativo afastou os jovens da busca por informação, impedindo que o pensamento sobre determinado assunto se desenvolvesse.

Na sua opinião, como o acesso a informações sobre diversidade gênero e sexualidade poderia ocorrer para crianças e adolescentes?

Há diversas sugestões, que podem se complementar para criar uma solução mesclada, onde: 1) os jovens não se sintam coagidos a assumir uma identidade específica; 2) possam satisfazer seus questionamentos de maneira privativa; e 3) possam perceber as diferentes maneiras de se experimentar a sexualidade de maneira segura e construtiva. A escola e o professor se tornam figuras importantíssimas nesse sentido. Alguns apontaram ferramentas lúdicas e interativas como interessantes para esses momentos.

Muitos apontam a importância dos pais como aliados na construção desse conhecimento, e que ele deve ser integrado com o conteúdo programático da escola, a fim de fazer uma proposta única para a disseminação dessas informações. Trabalhar o assunto desde criança, favorecer o convívio com a diversidade, abordar o assunto nas diferentes disciplinas através de debates, narrativas e filmes também são indicadas como ferramentas importantes nesse processo.

Liberdade de Expressão

Essa categoria analisava a forma como as diferentes pessoas LGBT e cisheterossexuais se expressavam, como a sociedade reagia e como isso moldou a forma como elas se relacionavam. Com essas questões, procurou-se indicar maneiras de proporcionar um melhor acolhimento a diferentes tipos de comportamento nos grupos sociais que compõem a escola.

O seu modo de viver está alinhado com o seu gênero?

Para a maioria dos respondentes do questionário, seus modos de vida estavam alinhados com suas identidades de gênero. Ainda assim, alguns demonstraram confusão em estabelecer essa conexão, graças à heteronormatividade. Muitos destacaram ainda sofrer repressões dentro da família ou fora de seus círculos sociais,

Como era de se esperar, a maioria respondeu que suas expressões e modos de viver estavam alinhados com o que era esperado de seu gênero, apesar de alguns homens demonstrarem não saber se esse era o caso deles ou não. É importante sublinhar, como apontam muitos pesquisadores e especialistas, que as formas de expressão femininas são muito mais variadas e amplas do que as masculinas, sem que isso gere qualquer questionamento sobre a legitimidade da identidade feminina. “A esse respeito BADINTER (1993) afirma que ser homem implica um trabalho, um esforço que não parece ser exigido das mulheres. A feminilidade é considerada como natural, enquanto a masculinidade tem de ser conquistada e a alto preço” (ALTMANN, 1998, p. 91).

Você acha que a heteronormatividade afetou a forma como você se expressa? Como?

Muitos/as, sobretudo homens gays, dizem que a heteronormatividade afetou a forma como se expressavam, devido a um policiamento constante para se evitar “expressões femininas”. Nesse sentido, quase todos/as concordam que, para se sentirem acolhidos dentro de uma determinada comunidade, precisaram adaptar suas maneiras de se expressar, para se encaixar tanto em padrões de beleza como em padrões de comportamento. Aqueles/as que se negaram a se adaptar tiveram consciência que seriam vistos/as de maneira diferenciada pelas pessoas ao redor.

A associação da masculinidade à agressão e a supressão da emoção acaba valorizando e incentivando a prática da violência física, rotulando meninos que se neguem a participar dessas práticas com o estereótipo de homossexual e relegando-o à exclusão do convívio em sala de aula. (...) Excluídas as manifestações de força física e violência, qualquer possibilidade de demonstração de ternura, carinho ou dor é diretamente associada a uma dúvida sobre a escolha sexual” (NOLASCO apud ALTMANN, 1998, p. 83).

Você já foi ridicularizado ou oprimido por se expressar da forma que você se expressa? Como foi?

Há uma unanimidade entre os respondentes em ser alvo de ridicularizações e agressões. Os respondentes declaram que essas repressões não são vivenciadas apenas em contextos heteronormativos, mas também dentro da própria comunidade LGBT, graças ao sexismo.

A maioria dos homens disse já ter sido ridicularizada, tendo como experiência comum a associação a figuras homossexuais quando suas atitudes, trejeitos e comportamentos pareciam femininos. No caso das mulheres, geralmente essa ridicularização é associada a um menosprezo pelas mulheres, assumindo que elas não seriam capazes de acrescentar algo ou fazer a diferença em determinada situação.

Quais foram os espaços em que você se sentiu mais livre para se expressar da maneira que queria? E quais foram os espaços em que você sentiu menos essa liberdade? Por que?

Apesar das respostas variadas, todas elas tinham uma coisa em comum: os espaços considerados mais livres eram aqueles onde as pessoas eram mais abertas a receber expressões diferentes, ambientes encontrados na faculdade, na internet, ou em grupos de amigos com interesses em comum.

A igreja, a família e a escola foram os espaços apontados onde essa liberdade não era vivida de forma plena.

Mulheres e homens se dizem mais livres em ambientes que abrigam, permitem e respeitam a expressão de pessoas diferentes, sem julgamentos. Faculdades, festas com temática LGBT, grupos de amigos, estão entre os espaços onde há maior liberdade, enquanto que na família, na escola, em espaços públicos ou em grupos de pessoas desconhecidas, essa autonomia é menor. A heteronormatividade calca o comportamento de meninos e meninas nas maneiras que acreditam ser atrativas para estabelecer um relacionamento com o sexo oposto. A delicadeza feminina e a virilidade masculina funcionam como atributos antagônicos que se complementam em uma relação heterossexual (ALTMANN, 1998).

Como você incentivaria a participação de meninos em atividades tidas como femininas e meninas em atividades tidas como masculinas?

Muitos/as apontaram que devem ser abolidas as fronteiras de gênero entre as atividades, estimulando que meninos e meninas participem juntos de todas, sobretudo na Educação Física, espaço apontado por quase todos onde essa divisão acontece de forma mais evidente. Palestras e debates sobre essas atividades, com o fim de desconstruir o papel de gênero atribuído a elas, além da representação de pessoas variadas exercendo essas funções, podem ajudar as crianças e adolescentes a se interessarem por elas de forma livre e espontânea. Para Altman (1998), é preciso desassociar a figura do homem de atributos como posse, poder, virilidade e violência, expandindo a sua representação para conceitos mais abrangentes sem encarcerá-lo em um estereótipo de gênero de “homem afeminado”.

Há consenso de que as atividades não devem apresentadas como “atividades de meninos” ou “atividades de meninas”. Meninos e meninas devem se envolver nas atividades juntos, sendo estimulados/as a participar de todas, em um espaço onde possam escolher as que mais se interessarem sem receio de serem impedidos/as ou ridicularizados/as.

Outras Experiências Escolares

A série final de perguntas focava em outras vivências da época da escolar: quais teriam sido os melhores e piores momentos dessa época, onde pontos de apoios foram encontrados e quais necessidades foram ou não atendidas, além de depoimentos sobre a vivência da prática esportiva e da disciplina de Educação Física.

Relacionado ao seu gênero e sua sexualidade: quais foram os piores momentos da sua vida escolar? E quais foram os melhores?

Entre os respondentes, foi apontado por quase todos/as que ser aceito por um grupo de amigos sem discriminação está entre os melhores momentos da vida escolar, enquanto os piores estão em sua maioria envolvidos com repressão, bullying e obrigação a um comportamento não desejado. Enquanto pessoas LGBT se sentiam acolhidas em suas tribos, a partir do momento que ficavam sozinhas, passavam a sentir um profundo sentimento de vulnerabilidade. A possibilidade de discussão de temas variados e “polêmicos” também foi apontada como um momento positivo.

Quem se manifesta geralmente declara que a pressão para beijar/namorar/transar com outra pessoa é particularmente traumizante. O desenvolvimento da sexualidade durante a adolescência traz profundas transformações no corpo e na mente, e é preciso que elas sejam acompanhadas de perto para se evitar conflitos que dificultem seu desenvolvimento saudável (SILVEIRA, 2012).

Os melhores momentos tendem a ser relacionados, assim como na comunidade LGBT, ao encontro com amizades que respeitam e aceitam individualidades. Houve também quem indicasse a prática esportiva como um momento significativo, tanto para o pior (no caso feminino), quanto para o melhor (no caso masculino).

Havia apoio dos professores ou professoras para você poder agir como você queria?

A grande maioria respondeu não ter havido apoio de professores para se expressarem como queriam. A tentativa de silenciamento, ocultamento e deslegitimização foi constante. A religião e o conservadorismo foram apontados como atributos principais para a não-existência de apoio dentro do corpo docente.

Há uma variedade bem grande entre as respostas afirmativas e negativas, porém todas tendem a ser bastante curtas em relação a esse ponto, denotando um certo grau de indiferença sobre essa questão. Isso pode acontecer devido a um suporte já existente na família em relação às suas identidades, consideradas dentro da norma, dispensando assim uma necessidade maior de apoio do professor. Mulheres, por terem um bom desempenho escolar e relacionamento com professores, sinalizaram uma proteção maior do corpo docente.

O seu gênero e sexualidade afetou a forma como você socializa com outras pessoas? Foi difícil fazer/manter amizades com as pessoas na escola?

A manutenção de amizades foi afetada pela forma como as pessoas percebiam o gênero e a sexualidade dos respondentes, em parte pelas ameaças constantes de discriminação e agressão, mas também, ao fingirem ser alguém que não eram, tornava-se muito difícil se aproximar de verdade de outras pessoas. Garotos que não se adequavam ao modelo de masculinidade hegemônico conseguiram se aproximar muito mais facilmente de meninas do que de meninos.



A heteronormatividade afetou a forma como você procurava ou se interessava sexual/romanticamente por outras pessoas?

Homens com expressões masculinas se tornaram mais apreciados em detrimento de homens com expressões mais afeminadas, enquanto gays geralmente se viam forçados a ter relacionamentos com meninas, na época do colégio, para poder se encaixar. Mulheres, pela falta de uma educação sexual emancipatória, eram obrigadas a suprimir seus próprios interesses sexuais para favorecer um comportamento que privilegiasse a sexualidade masculina.

Alguns apontam que essa atração foi moldada de acordo com os papéis esperados. Nesse sentido, homens demonstraram ter maior interesse por mulheres que se encaixassem no padrão, e ambos declararam entraves com algumas funções que deveriam assumir em um relacionamento heterossexual. Além disso, algumas mulheres apontaram sentirem certa culpa ao considerarem experiências não-heteronormativas. Depois de mais velhas, essa sensação deixou de existir.

Você teria uma sugestão de como explicar o seu gênero/sexualidade para outras pessoas que não os possuem, de forma que elas possam entendê-lo facilmente?

Pessoas LGBT esclareciam através de variadas metáforas, que fugiam dos conceitos restritos de biologia que costumam orbitar esse tipo de assunto.



Qual era a sua relação com a matéria de Educação Física e com esportes no geral? Havia outras atividades físicas desenvolvidas nessa aula?

Entre os principais problemas apontados: o foco irrestrito nos esportes coletivos, principalmente no futebol; a pouca prática de atividades individuais; e a divisão entre meninos e meninas, sendo privilegiada as atividades dos meninos, encontraram ampla denúncia nos depoimentos enviados.

Tanto homens quanto mulheres manifestam experiências positivas e negativas nessa disciplina. Os homens tendem a não encontrar muitos problemas e a apreciar as atividades, porém os que não gostavam de futebol perdiam rapidamente o interesse. As meninas tendem a se sentir mais excluídas e não parecem demonstrar muito interesse por esportes, preferindo outras atividades que não eram reconhecidas ou estimuladas, como dança ou atletismo.

Você já sentiu que o seu gênero/sexualidade/expressão o impediram ou dificultaram o seu desenvolvimento nas aulas de Educação Física?

Homens e mulheres apontaram dificuldades, como: constante exclusão dos jogos, pela crença de que não seriam capazes de jogar, ou por homofobia, no caso de meninos gays; inadequação corporal às vestimentas exigidas para a aula; e desgosto com as atividades promovidas, como futebol.

A quase unanimidade dos homens relata não ter experimentado qualquer fator de exclusão relacionado ao gênero/sexualidade. Algumas mulheres apontam o contrário, mas há indicativo de que essas exclusões são vividas mais em relação a questões corporais do que ao fato de serem mulheres. No entanto, é impossível desassociar uma questão da outra, já que as experiências corporais que causavam essa dificuldade estão diretamente relacionadas a realidade e as expectativas desses corpos serem femininos.

Você pratica esportes atualmente? A quanto tempo? Como o seu gênero/sexualidade fez você se aproximar da prática esportiva?

Variadas atividades corporais ainda são praticadas por alguns atualmente, que ressaltam a relação delas com o gênero / sexualidade e seus aspectos positivos tanto em questões físicas como de personalidade.

Enquanto homens são estimulados constantemente a se exercitarem, tornando mais fácil a aproximação de práticas esportivas e exercícios corporais, mulheres apontam uma certa dificuldade. Dessa forma, algumas atividades, não competitivas e/ou individuais, tornam-se mais acessíveis a elas, ao contrário de atividades coletivas, como alguns esportes. Ainda assim, aquelas que apreciam esportes dizem praticá-los atualmente graças ao apoio da família ou do círculo social.

Se pratica esportes atualmente, quais os benefícios que você aponta da prática esportiva? Esses benefícios são identificados na prática esportiva escolar? Como?

O bem estar mental, a saúde física, o senso de coletividade foram os benefícios identificados na maioria das respostas. Esses benefícios não são identificados na prática esportiva escolar, onde a Educação Física é criada como um ambiente extremamente competitivo e segregador.

Muitos/as apontam disposição física e mental, o desenvolvimento da sociabilidade, o sentimento de pertencimento e de espírito de equipe, a melhoria na aparência e a diminuição nos níveis de estresse como benefícios. Alguns ressaltam a dificuldade de se incentivar esses benefícios na escola, vista como um ambiente somente de recreação, onde existe muita competitividade individual e pouca colaboração.

Qual seria a sua sugestão para uma atividade/prática corporal inclusiva nas escolas?

Entre as sugestões, encontra-se a não separação de meninos e meninas; o oferecimento de uma variedade maior de atividades, tanto aquelas consideradas femininas como aquelas consideradas masculinas; uma construção coletiva da aula junto com os estudantes, de forma democrática; até a disponibilidade de uniformes que não exponham tanto o corpo dos jovens para as outras pessoas.

Concepção de atividades de cunho colaborativo; maior percepção na diferença de porte físico e habilidade entre as crianças, procurando soluções que incluam todas as crianças, mas entendendo que existem diferenças entre elas; desconstrução de atividades femininas e masculinas, fazendo com que meninos e meninas trabalhem juntos em todas elas; e até mesmo a instituição de atividades extracurriculares, em que crianças não se sintam obrigadas a praticá-las com os colegas que compartilham a mesma sala de aula, estão entre as sugestões.

Qual seria a sua sugestão para uma relação positiva entre esportes e as diferenças entre os gêneros?

Foco no caráter colaborativo do esporte, ao invés do competitivo, onde seria privilegiado o espírito de equipe em detrimento do desenvolvimento individual e a proibição de ofensas homofóbicas e sexistas, além de uma variedade maior nas representações dos times. Não parece haver um consenso se essas atividades deveriam ser obrigatorias a todos estudantes ou se a participação nelas deveria ser facultativa. Há uma preocupação em algumas respostas em "deixar os estudantes escolherem" porque a influência cultural pode acabar interferindo nessa escolha, alargando, ao invés de diminuir, o abismo entre meninos e meninas.

Há uma certa preocupação nas distinções físicas de meninos e meninas. Nesse sentido, muitos apontam que, como a prática esportiva na escola não tem condições de visar o esporte de alto rendimento, o foco na diversão e no trabalho em equipe deveria ser priorizado, colocando meninos e meninas para praticarem juntos. Caso essas diferenças se mostrem muito evidente, afetando a dinâmica do jogo, uma divisão por porte físico ao invés de gênero pode resolver.

3.3. O currículo escolar e o ensino de diversidade

O **currículo escolar** — cuja origem latina significa “caminhada” — é o coração da escola, pois organiza os conteúdos que serão ensinados, relacionados por matéria. No entanto, é preciso prestar dedicada atenção ao **currículo oculto** promovido, que envolve atitudes e valores transmitidos de forma subliminar, tanto pela rotina escolar, como pelas relações sociais em seu ambiente, entre outras circunstâncias (ABGLT, 2015).

Uma dessas circunstâncias, por exemplo, encontra-se na baixa diversidade de representações do ser humano, nos livros didáticos e paradidáticos. Tais livros constantemente ignoram relações homossexuais; estereotipam ambientes e funções (retratando o mundo público como masculino e o doméstico como feminino, ou com tarefas “características” de mulheres e de homens) e limitam o conceito de família ao retratá-la exclusivamente formada por um casal adulto heterossexual, com um casal de filhos de sexos diferentes (LOURO, 1997; ABGLT, 2015; AGENCIA ESTADO, 2009).

O silêncio e a discrição com que se trata a questão do gênero e da sexualidade na escola acaba dando ao assunto caráter de deboche ou grosseria quando alardeado em voz alta (LOURO, 1997). Negar que a Educação Sexual seja uma missão escolar, acreditando que não falar sobre essas questões impede que elas influenciem crianças e adolescentes, apenas ignora o fato de que os jovens já conhecem esses “tabus” e apenas carecem de esclarecimentos. “A ignorância não protege ninguém de nada, ao contrário, torna a pessoa mais vulnerável às situações por não saber lidar com elas” (JARDIM, BRETAS, 2006, p. 160). A educação precisa ser compreendida como uma ferramenta para a cidadania e como um instrumento importante de empoderamento das pessoas. Empoderamento diz respeito à

(...) potencialização das capacidades, competências e possibilidades do ser humano, tanto na dimensão pessoal, através do fortalecimento da auto-estima e da crença em si, bem como na dimensão social, através dos mecanismos de articulação e participação política. (AGNOLETI; NETO, 2012, p. 443)

Como é possível, então, incutir nos currículos escolares o sentimento de respeito e valorização pelo que é estranho? Como aprender a se relacionar de maneira a desenvolver a individuação e socialização, ou melhor dizendo, o “ser” e o “conviver”? Nesse momento, torna-se vital o entendimento dos pilares da educação definidos pela Unesco e apresentados em sessão anterior:



O “aprender para a vida” se insere nos quatro pilares da educação definidos por Delors (2004), ou seja, a prática pedagógica desenvolver-se-á por meio de quatro aprendizagens fundamentais, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Nos dois últimos insere-se a temática dos direitos humanos aqui abordada. (DIÓGENES, 2012, p. 252)

Professores e professoras são de vital importância para que esse processo aconteça de maneira positiva e para ajudar estudantes a superarem antigos estereótipos. Segundo Claudio Picazio, psicólogo clínico com larga experiência, cuja atuação compreende uma consultoria ao Ministério da Saúde e ao Ministério da Educação, no projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE): “O professor é o agente que ajuda na socialização das crianças. A escola é onde as crianças convivem com todas as pessoas, fora da proteção da família. Ou seja, o professor tem que ser uma pessoa que ajudará todos a aprenderem a se respeitar” (LIRA, 2010).

Além disso, é preciso apontar que a escola precisa se manter atualizada e relevante diante das atuais mudanças pelas quais nossa sociedade vem passando, onde diversos processos tomam forma, influenciando todas as pessoas que o ocupam. A escola deve se valer desses eixos que a atravessam para desenvolver conteúdos diversos para seus estudantes. Guacira Lopes Louro (1997) lista alguns desses processos que já tem alterado concepções antigas sobre as relações sociais:

A presença maciça das meninas e mulheres nas salas de aula (em algumas instâncias e níveis superando a presença masculina); a maior visibilidade dos sujeitos homossexuais e bissexuais e seu reconhecimento pela mídia; a imposição das discussões sobre sexo e sexualidade, a partir da expansão da AIDS; o aumento das relações afetivas e sexuais fora do casamento formal; a extraordinária revolução das formas e meios de comunicação. (p. 119-120)

Para começar, primeiramente é necessária uma conscientização do posicionamento histórico do/a estudante, para uma prática metodológica assertiva. Ao perceber como historicamente construída a noção que se tem do mundo, da cultura e, consequentemente, de si próprio, os estudantes se tornam capazes de criticar e elaborar novas propostas para o futuro. Nesse ponto de vista, esse leitor da história recebe um papel mais ativo na construção do mundo, formando junto com a realidade uma relação dialética de produção de significados.

Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos” Isto equivale a dizer que a ação de ler não se limita à decodificação dos grafemas e a sua consequente decifração, antes é atividade historicamente situada porque arregimenta consigo o exercício de conscientização e de entendimento material e social das palavras. (DIÓGENES, 2012, p. 265).

Essa constante leitura coloca dois movimentos essenciais em perspectiva: a transformação do olhar, ou seja, a modificação de como se percebe o mundo; e o aprimoramento da sensibilidade, isto é, a ampliação dos horizontes de compreensão (DIÓGENES, 2012). Tal processo deve estar intimamente conectado com a metodologia de desenvolvimento, que significa “tirar o véu, descobrir, revelar. Olhar o que está por detrás do acobertado” (CHAGAS, 2010, p. 48), e, assim, deixa-se a disposição dos estudantes materiais e bens culturais para serem apropriados e ressignificados, de acordo com as lentes dessa nova leitura. Isso gera um sentimento de identificação com o que é diferente e possibilita a reconstrução de uma realidade muito mais inclusiva (SILVEIRA, 2012).

As imagens mostram-se como uma das principais ferramentas para a produção de novos olhares para a pluralidade, tanto para a leitura iconográfica, identificando a visão que os estudantes possuem sobre determinada prática cultural (CHAGAS, 2010), como para a valorização de identidades, de vital importância para a identidade-socialização de jovens que não se comportam dentro de uma ótica heteronormativa (SILVEIRA, 2012).

O reconhecimento etnocêntrico passa automaticamente pelo processo de transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico, provocando assim um estranhamento diante de aspectos naturalizados da cultura (CHAGAS, 2010). Além disso, é indispensável que se incentive uma atitude de permanente curiosidade, de forma que esse estranhamento não venha acompanhado pelo afastamento com os temas abordados (DIÓGENES, 2012).

É recomendado também que os/as estudantes sejam capacitados com habilidades de busca e análise de informações, ao invés de simplesmente técnicas para memorizá-las. Além do mais, as aptidões reflexivas a respeito da diversidade só serão plenamente desenvolvidas em um espaço de gestão democrático, onde questões que envolvam cidadania sejam assumidas pela comunidade escolar como um todo (ABGLT, 2015).

Abaixo estão listados alguns exemplos de procedimentos didático-pedagógicos que visam mudanças de comportante no que se refere a desconstrução de discriminações e preconceitos (CHAGAS, 2010, p. 55-57):

- ◆ Criar situações que despertem o interesse dos estudantes para a questão de semelhanças e diferenças entre os componentes da classe, incluindo a professora.
- ◆ Listar os sentimentos que os componentes do grupo manifestam sobre as questões em estudo. Por exemplo: felizes, infelizes, surpresos, curiosos, chocados, envergonhados, orgulhosos. Analisar com o grupo. Valorizar os positivos. Buscar formas de minimizar os negativos.
- ◆ Propor aos estudantes que elaborem um documento, onde expressem as ações que podem realizar, para que não haja mais racismo, preconceito e discriminação na escola, entre seus amigos, na comunidade, nas famílias, assumindo responsabilidades no cumprimento dos direitos e deveres de cada um como cidadãos.
- ◆ Criar condições para que todos desenvolvam o sentido do nós, de pertencer a um grupo, com direitos e deveres, com objetivos comuns, mantendo, contudo, sua individualidade e diferenciação cultural, étnica e de gênero.

Outro recurso metodológico é a utilização de aulas coeducativas, “onde meninos e meninas experimentam das mesmas experiências e compartilham do mesmo espaço” (SANTOS; VASCONCELOS, 2013, p. 3). A intenção aqui não reside em se negar ou atenuar as diferenças e características existentes entre os sexos, mas sim criar condições justas para que cada um possa se desenvolver plenamente. Significa também conviver com as diferenças, discutí-las e interpretá-las de forma a extrair uma convivência pacífica e positiva entre todos e todas.

Por fim, para uma educação promover verdadeiramente a diversidade sexual, é preciso operar em um campo teórico em contínua construção; entender que grupos submetidos a opressões estruturais usualmente percebem de forma mais evidente os mecanismos que sustentam tal violência (LOURO, 1997); e assimilar três pontos essenciais para essa prática (BENEVIDES, 2007 apud AGNOLETI; NETO, 2012, p. 446):

Primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos.

Por ser continuada, ela não deve ser compreendida como um projeto ocasional, mas como um empreendimento permanente no currículo escolar enquanto conteúdo programático (SANTOS; VASCONCELOS, 2013). Por ser voltada para a transformação, é necessário que ela sempre coloque a norma em questão, que se discuta o centro e que se duvide do natural. E como Louro (1997, p. 140) aponta, para que se conquiste corações e mentes “tal disposição precisará ser acompanhada da decisão de buscar informações, de discutir e trocar idéias, [e] de ouvir aqueles e aquelas que, histórica e socialmente, foram instituídos como ‘outros’”.

Enquanto as desigualdades de gênero estiverem vinculadas na própria forma como as escolas se organizam, seja nas divisões de trabalho entre os/as funcionários/as e docentes, no código de vestuário, na hierarquia dos conteúdos curriculares, ainda serão realidade os alarmantes dados divulgados em 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), onde 99,3% das pessoas entrevistadas, entre estudantes, professorado, funcionários e funcionárias demonstraram algum tipo de preconceito, sendo 93,5% desses relacionados a diferenças de gênero (CONNEL, 2003; VIANNA, 2015).

3.3.1. A perspectiva de professores e professoras

Foram realizadas diversas consultas com especialistas em diferentes momentos, além de uma entrevista com a educadora e escritora de livros infantis, Márcia Leite, sócia-fundadora da editora Pulo do Gato e autora de algumas produções infantis que tocam na temática sexualidade



Figura 20: O título “Olivia tem Dois Papais”, da autora, é considerado uma referência nacional de livro infantil com temática LGBT.

e gênero (figura 20). A experiência desses profissionais, somada à relatos encontrados em análise bibliográfica, revelaram algumas ideias que auxiliaram na elaboração de um projeto mais adaptado para a realidade. O roteiro de apoio da entrevista com a autora segue abaixo:

1. *Quais são suas experiências no ensino de diversidade para crianças e adolescentes?*
2. *Você conhece alguma escola/projeto/curso que já trabalhe esse assunto no Brasil com as crianças e adolescentes?*
3. *Qual a idade que você considera mais propícia para tratar esse assunto de forma clara, didática e objetiva?*
4. *Quais materiais seriam bons para isso – jogos, jogos eletônicos, livros, bonecos, materiais para teatro?*
5. *Você acha necessária uma abordagem diferente para meninos e meninas sobre esse assunto?*
6. *Como fazer com que meninos cisgenderes entendam e absorvam esse conteúdo e participem de atividades historicamente entendidas como femininas?*
7. *Como fazer com que as meninas se empoderem e se envolvam com atividades historicamente entendidas como masculinas?*
8. *Você consegue visualizar alguma linguagem que inclua também as pessoas que não se identificam com o modelo binário de gênero?*

A figura do docente é essencial para a exploração do tema. Márcia diz, no entanto, que essa temática não é abordada de forma natural na escola, porque também não é natural entre os/as adultos/as. A falta de reflexão sobre o assunto ou a naturalização de certas características acabam permitindo que algumas instituições em sala de aula não sejam sequer problematizadas. Em outras palavras, a organização da aula e dos temas trabalhados depende da visão do educador ou educadora sobre o mundo, que por sua vez será transmitida aos estudantes junto com conteúdo programático.

Assim, é importante notar que a aproximação com o tema depende, na grande maioria das vezes, mais de uma iniciativa própria do docente do que de uma intenção do projeto político pedagógico da escola. Márcia relata que a discussão em suas aulas de conteúdos “polêmicos” provinha muito mais de uma predisposição pessoal, por exemplo. Ao individualizar tais intenções no professorado, essas propostas se tornavam muito pessoais e acabavam perdendo a proteção institucional da escola, deixando o docente vulnerável a desacordos e preconceitos vindos de estudantes, familiares ou comunidade. É preciso que todos os professores e professoras, a organização da escola como um todo, tenham conhecimentos amplos e profundos na área de gênero e sexualidade e trabalhem o tema integradamente.

A questão da religião dos professores é particularmente problemática, como aponta a pesquisa de Jardim e Brêtas sobre a abordagem da temática de Orientação Sexual em escolas de Jandira, o que dificulta a implementação individual de alguma proposta:

Na variável religião encontramos 51% católicos, 23% evangélicos, 5% espíritas e 21% não têm religião. Durante a coleta de dados observou-se mais resistência de professores com religião em relação aos que não tinham, devido a temática tratada neste estudo. (2006, p. 158-159)

Márcia diz que a aproximação com o tópico deveria ser natural e corriqueira, sem a necessidade de um momento ou um produto específico para essa abordagem. Ele precisa ser trabalhado juntamente com o conteúdo das aulas e não em uma situação distinta, com um tratamento diferenciado. É preciso que a “diversidade” não seja separada do “normal”, mas que ambas sejam trabalhadas juntas, apresentando de forma relacionada as variedades de “ser humano”, sem distinções ou separações entre cada uma delas. Atualmente, a aproximação com essa temática está relacionada diretamente a existência de alguma situação pontual em sala de aula que mereça intervenção. Ou seja: apenas em situações-limite uma prática educativa que discuta o assunto é vista como necessária. Dessa forma, o conteúdo não é adquirido com um tom emancipatório, mas sim paliativo.

As questões de gênero e sexualidade, como conteúdos humanos, devem ser trabalhadas por todas as disciplinas. Os livros paradidáticos que versam sobre a temática tem difícil penetração na escola, sendo no máximo adquiridos para fazerem parte do catálogo da biblioteca,

para serem usados durante alguma situação específica, mas poucas vezes sendo abordados cotidianamente em sala de aula.

A escola tende a não querer criar problema com a comunidade ao seu redor, e procura abordar assuntos apenas conciliatórios e não questionadores. No entanto, ela é uma instituição que deve estar preocupada e engajada com o desenvolvimento da sociedade e precisa ser capaz de levantar questões difíceis e gerar discussões polêmicas, porque só dessa maneira, através do debate e do diálogo, que se evoluí socialmente. Deve-se operar tanto nas análises históricas, construções teóricas e produções científicas que estão sendo realizadas, quanto nas experiências pessoais e coletivas dos indivíduos/as que formam o ambiente escolar e familiar (LOURO, 1997). Tais temas precisam circular na teia formada pelas relações entre a escola e as famílias, porque é nessas relações que a criança vai crescer e se formar.

O cotidiano escolar expõe a questão do gênero e da sexualidade a todo momento. São demandas que envolvem tanto as relações entre as pessoas até assuntos de natureza íntima. Márcia indica que é preciso ter cuidado ao tratar desse assunto com a criança, para que ela não sofra repressão em outros círculos sociais, como na família ou entre amigos. Ao propor uma abordagem libertadora sobre a temática, o que se espera é que as crianças se tornem não apenas capazes de respeitar a diversidade, mas como também aptas a defendê-la. A clareza sobre os conceitos fundamentais que orbitam essas relações se torna por excelência o instrumento metodológico necessário para uma prática voltada para a pluralidade (CHAGAS, 2010).

Marcia Leite enfatiza a importância dessa abordagem pela escola durante toda a infância e adolescência. Ela faz coro à outros/as professores e professoras, que acreditam que a sexualidade e o gênero devam ser debatidos durante toda a vida escolar, começando logo quando a criança ingressa na escola, o que facilitaria o debate nos anos subsequentes (JARDIM; BRÊTAS, 2006). Para ela, tudo é muito natural para a criança, que tem a sua curiosidade despertada diante do que é diferente e pouco comum em sua vivência. Para que esse interesse se mantenha, é preciso manejá-lo tópico desde bem cedo, para que a criança tenha ferramentas e uma base sólida para se desenvolver quando, mais para frente, tiver contato com os seus próprios sentimentos e inquietações.

Para a infância, o mais indicado seria uma aproximação baseando-se em temas de convivência social, inspirados em relações externas, segundo Marcia Leite. É preciso pensar no enfoque de forma que o tópico se torne positivo, ao mesmo tempo em que lhe dá ferramentas e conceitos para se entender o que existe na realidade. É preciso que haja esse diálogo com o cotidiano da criança. Um tratamento focado na inquietação do “eu” não é aconselhável nesse sentido, já que pode tornar complicado o entendimento das questões colocadas pela discussão.

Na adolescência, sobretudo no início da puberdade, é preciso uma mudança no tratamento desse conteúdo, segundo professores/as e especialistas. As intensas mudanças hormonais pelas quais passam os adolescentes geram questões subjetivas que precisam ter acompanhamento escolar. Enquanto que a transversalidade pode atender de maneira satisfatória o debate sobre o assunto do 1º ao 5º ano, a partir do 6º, não é dispensado mais a existência de um espaço específico na grade curricular. Entre os professores de Jandira pesquisados, 23% acreditam que os estudos sobre sexualidade e gênero devem começar entre os 09 e 11 anos, enquanto 13% acreditam que eles devem ocorrer entre os 11 e 13 anos. Vale ressaltar que 10 anos de idade é considerada pela OMS (Organização Mundial da Saúde) a idade em que se inicia a adolescência (JARDIM; BRÊTAS, 2006).

O foco na biologia não revela somente a forma como se permite que o debate entre na escola, mas os próprios limites e dificuldades do corpo docente de abordar essa questão. Na pesquisa de Jardim e Brêtas, os professores entrevistados evidenciaram facilidade em ensinar sobre o caráter biológico do sexo, bem como sobre a prevenção de gravidez e DSTs, mas demonstraram dificuldade em abordar suas questões psicológicas e os conflitos decorrentes do desenvolvimento sexual, revelando uma clara insegurança para falar sobre estes assuntos. A pesquisa continua:

O professor deveria estar preparado para polemizar, lidar com valores, tabus e preconceitos, mas, continuam sem subsídios adequados para trabalhar essas questões e acabam dando á elas enfoque totalmente biológico com a função de preservar o educador frente aos alunos com relação aos seus próprios questionamentos, receios e ansiedades.

Este nível de discussão requer do professor muito mais habilidade e sensibilidade do que para falar dos assuntos escritos nos livros de biologia, exigindo dele constante aprendizado, atualização e reciclagem. (2006, p. 160)

Para Marcia, materiais que utilizem a narrativa como ferramenta de ensino facilitariam então a introdução dessas discussões. Ela ainda salienta que, conforme a idade avança, existe a possibilidade de trabalhar o tema através de formatos interativos e não-tradicionais. A integração de imagem e texto, segundo ela, continuaria de suma importância para o projeto.

A diferenciação de “atividades femininas” e “masculinas” acaba diminuindo a capacidade de uma criança ou adolescente optar individual e livremente por qualquer uma delas, já que a sua escolha estaria diretamente condicionada à visão do grupo sobre elas. Segundo Márcia, é necessário que a criança tenha muita força de vontade, além de habilidades comprovadas na atividade em questão, para que seja capaz de exercê-la e ainda ser aceita pelos colegas. Isso se torna um impedimento para que outros jovens experimentem pela primeira vez expressões sociais que de outra maneira nunca teriam acesso.

Outro motivo que dificulta um acesso igualitário a formas diferenciadas de expressão é a imposição dos conteúdos das disciplinas, sobretudo na Educação Física. Tais conteúdos não atendem as expectativas de estudantes, que não participam do seu planejamento, o que pode ser uma das razões para a pouca participação e pela perda de interesse de meninos e meninas nas atividades ofertadas (HAERTEL, 2007).

Estudos apontam que a presença de adultos entre as crianças incentiva a prática conjunta de meninos e meninas e diminui os comentários pejorativos provenientes dessa interação (SOUZA; ALTMANN, 1999). Corroborando com esse argumento, Márcia narra o caso de um professor muito carismático e habilidoso de dança que conseguia atrair a atenção e a presença de meninos para esta atividade. O documentário americano “The Mask You Live In” (figura 21), que investiga o significado agressivo que damos às masculinidades, debruça-se sobre essa questão, evidenciando a grande responsabilidade que técnicos esportivos têm sobre a educação de meninos, por serem vistos por eles muitas vezes como modelos a serem seguidos:

“Os técnicos tem tanto poder neste país. Eles ocupam uma posição na vida dos jovens que dá a eles este status de pai. E eu acho que temos todos estes meninos buscando a aprovação desse técnico”
Joe Erhmann, técnico e ex-jogador de futebol americano (NEWSOM, 2015)

Figura 21: Documentário
“The Mask You Live In”

Márcia Leite tende a acreditar que exibir esses exemplos e tornar as atividades obrigatorias para todos os discentes pode ajudar crianças e adolescentes a experimentar o que eles não experimentariam, bem como tornar a prática prazerosa e não embaraçosa para todo mundo.



É importante, Marcia ressalta, ter uma clara avaliação sobre as diferentes condições de uma turma. O professor precisa ter uma visão abrangente para perceber as distinções entre crianças e adolescentes, tanto físicas, quanto de personalidades ou interesses, a fim de direcionar essas diferenças para uma proposta construtiva de relacionamento. Desse modo, derruba-se a falsa crença de que todos podem/querem fazer a mesma coisa e permite-se que cada um consiga se desenvolver dentro de suas peculiaridades.

Um destaque preciso, por fim, ser dado à linguagem, que mostra-se como uma importante e desafiadora questão nesse projeto. A literatura infanto-juvenil pode não ter disponível uma norma culta oficial para uma gramática de gênero neutro, mas Marcia aponta que provocações podem ser feitas, fazendo jovens refletirem sobre essa questão. Fazer com que os estudantes problematizem a autoridade da língua e a influência que ela tem sobre as nossas relações sociais permite que eles e elas tornem seu léxico mais abrangente e rico e, consequentemente, o seu pensamento mais inclusivo.

3.4. Vivências desiguais no ambiente escolar

Através de “dispositivos pedagógicos de gênero”, jovens aprendem e transformam componentes de gênero em um procedimento social. Por imaginários, regras e tons de interação, são transmitidas formas hierarquizadas dos papéis de gênero, que por si transmitem quais são os modos de pensar, sentir e agir considerados adequados para os meninos e para as meninas (ACCIOLY; MACHADO; ESCOURA, 2016).

Esses procedimentos independem da intenção explícita ou não da instituição escolar em se produzir indivíduos/as masculinos e femininos heterossexuais. A presença da sexualidade na escola, apesar da tentativa de silenciá-la, acontece, não por existir uma disciplina de “educação sexual”, mas sim porque ela faz parte da vida humana, não podendo ser desligada ou despida quando se bem quer (LOURO, 1997).

Os códigos explícitos da escola definem o que pode ou não ser feito e quais espaços físicos podem ou não ser ocupados. E alguns estudos observam: meninos transgridem essas regras mais frequentemente do que as meninas, mesmo após repreendidos. Essa ocupação ampliada, baseada em um comportamento de dominância, proporciona que eles conquistem até dez vezes mais espaço do que as meninas, confinando-as a áreas menores e mais próximas do prédio escolar, de onde obtém proteção dos adultos (ALTMANN, 1998).

Esse hábito à contravenção exercitado pelos meninos simboliza um valorizado aspecto de masculinidade (ACCIOLY; MACHADO; ESCOURA, 2016), o que por sua vez não possui o mesmo valor para elas que, como apontado anteriormente, utilizam-se da não-transgressão como elemento de garantia de seus espaços escolares. Lisa Serbin (1984 apud ALTMANN, 1998, p. 34) aponta que esse perfil dócil/passivo, apesar de não-problemático na rotina escolar, possivelmente o seria quando essas meninas se tornarem adultas.

Os mecanismos que a escola possui que constroem as diferenças entre os sexos são sutis. Eles definem, de forma subliminar, que os homens serão dirigentes do espaço público, enquanto as mulheres ficarão aprisionadas a um espaço restrito de atuação. Isso acaba imprimindo no inconsciente delas, pela repetição, um limite para suas ambições (FINCO, 2005). Esses dispositivos agem, por exemplo, quando adultos/as naturalizam o comportamento de dominância/submissão de meninos/meninas, que geralmente tem essas atitudes justificadas com frases como “ah, mas meninos/meninas são assim mesmo”.

A situação só piora quando o professor ou professora decide intervir e assumir a responsabilidade pela vigilância dos papéis de gênero, especialmente dos meninos. Pessoas adultas em nossa cultura tendem a se incomodar caso testemunhem um menino se comportando como uma menina (FINCO, 2005), e ao tentar corrigir essa atitude, o professor ou professora acaba colaborando para aumentar o abismo entre os dois gêneros, já que impede que os garotos queiram se aproximar ou ter uma relação de igual para igual com as meninas, afligindo aqueles que se identificam de alguma forma com o universo delas.



Pessoas transgêneras, por sua vez, passam por outros tipos de violência, como, por exemplo, a negação, contínua e sistemática de suas identidades. Isso envolve desde vetar a utilização do banheiro que consideram adequado, até a oposição em reconhecer o seu nome social, submetendo-os/as à experiência vexatória de chamá-los/as por um nome que eles e elas não reconhecem como seu (ABGLT, 2015). Travestis também relatam sentir uma franca hostilidade, expressas em insultos e violências físicas, o que acaba contribuindo para a evasão escolar de uma esmagadora porcentagem dessa população (ACCIOLY; MACHADO; ESCOURA, 2016).

Qualquer reconfiguração social que proponha um futuro de justiça, democracia e igualdade tem na escola um dos espaços privilegiados para tomar forma. Nesse ambiente, é preciso que práticas preconceituosas sejam discutidas e os efeitos negativos de generalizações sejam mitigados. Como espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento do espírito crítico, é necessário que a instituição escolar tenha como referência o respeito à singularidade, o acolhimento da diversidade e o diálogo entre as diferenças. “(...) Eis por que, se, por um lado, não podemos admitir qualquer forma de violação do direito à diferença, por outro, é preciso lembrar que a solução mais eficaz para esse aprendizado passa pela convivência” (ABGLT, 2015, p. 37).

3.5. Educação Física como construção corporal

Um dos ambientes na escola onde se dá o controle de papéis de gênero de maneira mais explícita são as aulas de Educação Física, como sinalizado pelas respostas do questionário com a comunidade LGBT e pela análise bibliográfica. Essa disciplina, marcada historicamente por uma visão biológica, está desde a sua concepção assinalada por uma perspectiva binária de domínio do espaço. Essa dicotomia ignora a diversidade que pode existir dentro de cada gênero e exagera as diferenças entre cada sexo, com um claro objetivo de construir um mundo heteronormativo. Nesse contexto, consagrando a cultura masculina como “naturalmente” mais hábil fisicamente do que a feminina, produz-se novamente a noção da debilidade da mulher em relação ao homem (LOURO, 1997).

Esvaziada de sentido pedagógico, a Educação Física tornou-se desprestigiada para a sociedade e para o poder público, e na tentativa de redefinir esse sentido, reorganizar os seus objetivos e garantir o seu espaço na escola, a disciplina passou a desempenhar o papel de fornecedora de uma “base” para o esporte de alto rendimento, cujas características básicas são competitividade e rendimento físico-técnico, o que no resultado final, tornam-se catalisadores de exclusão durante aulas (ALTMANN, 1998). Vale a pena sublinhar, como apontado por diversos profissionais da área, que a intenção de se focar em uma prática mais competitiva não se refletiu em investimento direto do governo em infraestrutura esportiva, limitando o esporte escolar apenas à prática do futebol e tornando-o refém a um sucateamento das estruturas escolares.

O esporte é uma instituição que tem na divisão em gêneros um dos seus núcleos principais. Essa divisão, marcada por papéis sexuais, tende a esperar de meninos e meninas expectativas diferentes em relação aos seus corpos e oferecer atividades corporais diferentes para ambos. Ao considerar o corpo somente como uma máquina biológica, a Educação Física inclina-se para um tratamento homogeneizante das diferenças e para a universalização de seus procedimentos metodológicos, pressupondo que todos os corpos responderão sempre da mesma forma às mesmas atividades. As diferenças entre discentes, então, não serão percebidas ou serão justificadas como naturais ou desvios. (VIANNA, 2015; HAERTEL, 2007; ABGLT, 2015)

A naturalização em que se é vista as diferentes habilidades motoras entre os gêneros deve ser enxergada como fruto de uma intensa construção social, onde o menino, desde os primeiros anos de vida, é incentivado à brincar com bolas de futebol e a se movimentar, enquanto ao redor das meninas paira uma aura de cuidados, onde a ação é desestimulada e a delicadeza e os bons modos são exigidos. Essas diferenças de tratamento entre garotos e garotas vão ao longo do tempo tornando um sexo mais hábil em determinadas atividades do que o outro. No caso do esporte, meninos constroem culturalmente um corpo mais habilidoso do que as meninas (ALTMANN, 1998; DAOLIO, 1995 apud HAERTEL, 2007).

Mais do que uma metodologia da nossa época, a diferença de habilidades exigidas entre os sexos é uma tendência na prática educativa desde a primeira metade do século XIX, quando

meninas já eram educadas a cercear o corpo e controlar sentimentos e meninos eram obrigados a provar coragem física e mostrar competitividade (FINCO, 1995). A Educação Física é o campo em que, por excelência, acentuam-se essas diferenças hierarquizadas, onde mesmo que o/a docente trabalhe em regime de coeducação, resistências ao trabalho integrado persistem e são renovadas (SOUSA; ALTMANN, 1999)

O esporte é um dos palcos de fundamental importância na construção da identidade masculina, e como não é promovida uma possibilidade das meninas se aproximarem desse espaço em pé de igualdade, também se torna uma atividade predominante masculinista. Ao envolver competição, agressão e violência, a prática esportiva é vista como a melhor atividade para garantir ao jovem rapaz o “status de macho”: pelo desprezo da dor, o controle do corpo e a vontade de ganhar. Às meninas, reserva-se o espaço nas danças e nas artes, ou, no máximo, no voleibol, atividades que necessitam de mais suavidade e precisão de movimentos e não pressupõem um contato entre os corpos. Dessa forma, um menino que escolhe essas atividades é visto como afeminado, enquanto uma menina que opte por atividades mais agressivas poderia ser vista como masculinizada (SOUSA; ALTMANN, 1999), o que transforma ambos em desvios no padrão de um sistema heteronormativo e, logo, sujeitos à punições pela sociedade.

A Educação Física solidifica-se como espaço privilegiado para manifestações de preocupação com respeito à sexualidade de crianças e adolescentes. Por estarem em contínua observação, avaliação e comparação, seja de seus pares, seja pelo professor, é nesse local que aparecem com evidência as obrigações de meninos e meninas em se adequar a um “jeito normal de ser”, onde o exercício do domínio e a conquista de um lugar de destaque representam para os meninos um desejado símbolo de masculinidade (LOURO, 1997). Não é à toa, por exemplo, que eles tendem a ocupar posições de comando na maioria das vezes, como capitães de times, “técnicos” e “árbitros”, mesmo em situações onde apenas meninas estejam jogando (ALTMANN, 1998).

O destaque de uma masculinidade dominante não é limitado apenas às atitudes, mas também é refletida nas linguagens propagadas. Em campeonatos, os times escolares geralmente assumem uma iconografia violenta para representá-los, com palavras agressivas, imagens de armas e símbolos de força. Essa tendência é multiplicada nos nomes, uniformes e mascotes, nos refrões da torcida, nas falas durante as partidas e nas gozações com o time adversário, transformando o esporte em uma atividade para ser praticada por homens heterossexuais, e cuja participação feminina só pode acontecer mediante uma adaptação da mulher a esse mundo (ALTMANN, 1998).

Segundo Helena Altmann (1998), pesquisadora das relações de gênero no ambiente escolar e, sobretudo, na disciplina de Educação Física, para ocupar esse espaço, as meninas precisam se submeter ao domínio de uma linguagem masculinista — que inferioriza tudo que é feminino — ao mesmo tempo em que precisam reforçar a própria “feminilidade” — a fim de serem consideradas garotas “normais”. Além disso, para participar dos jogos, elas são comparadas a todo momento com meninos, tendo que provar incessantemente serem tão ou mais habilidosas do que eles. Louro e Altmann, respectivamente, nos dão relatos das dificuldades femininas em participar das práticas esportivas na escola:

Uma situação escolar, relatada por Deborah Britzman (1996), pode ser interessante para a compreensão destas questões: uma menina, desempenhando com muito sucesso a função de goleira num jogo de futebol feminino, é questionada por um pai do time adversário, que exige “provas” do seu gênero. (1997, p. 82-83)

A aula era livre e, enquanto as meninas jogavam vôlei e queimada, Aline subiu correndo para a quadra de futebol onde os meninos já organizavam os times. Eles não queriam deixá-la jogar, argumentando que havia muita gente. Sem se dar por vencida, ela contra-argumentava que, se não jogasse, ficariam cinco jogadores contra seis. Eles queriam que jogassem cinco contra cinco, ficando um na reserva. Vendo que ela não desistia da idéia, Robson disse: ‘Você vai catar, então’, ou seja, Aline seria goleira. Ela não aceitou a imposição, ficou por ali até Eduardo consentir sua participação. Durante o jogo, foi Eduardo quem lhe fez os poucos passes que recebeu, o que não significa, porém, sua não-participação na partida: ela corria atrás da bola sem esperar recebê-la, e assim conquistava espaço no jogo. Quando roubou a bola dos pés do Marcelo, Robson prontamente gritou: ‘Pra menina, Marcelo! Pra menina!’. Aline fez um gol e, ao término da partida, um menino fez o seguinte comentário a um colega: ‘Só você não fez gol. Até Aline fez!’ (1998, p. 51).



Altmann sinaliza que, enquanto meninas podiam jogar com os meninos ao demonstrar habilidade esportiva, meninos jogavam com meninas justamente por exibir o contrário. A competição e importância da vitória se transformava em motivo para as exclusões, onde, ao mesmo tempo em que alguém era desprezado nos jogos, também se omitia, para não atrapalhar ou não virar motivo para gozações. Dessa forma, é possível perceber que a exclusão das aulas não acontece apenas entre gêneros, indiscriminadamente. Ou seja, fica evidente que as meninas não são excluídas unicamente por serem meninas, mas sim por serem culturalmente consideradas como fracas e inabilidosas, julgamento que também pode ser estendido a outros meninos, quando estes demonstrarem comportamentos afeminados (ALTMANN, 1998).

Ademais, em atividades que misturassem crianças de diferentes séries, a idade também aparecia como um importante elemento para indicar quem jogaria, muito porque crianças mais velhas tendem a ser mais fortes do que crianças mais novas, como aponta Altmann, na sua análise. “Em síntese, gênero, idade, força e habilidade – dentre outros possíveis critérios – formavam um emaranhado de exclusões vividos em aulas e recreios.” (ALTMANN, 1998, p. 53-54)

A crença de que apenas o sexo é fator de exclusão entre os estudantes da disciplina bloqueia a visão da combinação de outros atributos, tornando-os irrelevantes e invisíveis (SCOTT, 1988 apud ALTMANN, 1998). Isso gera técnicas equivocadas para se resolver a questão, como, por exemplo, adaptar as regras de algum jogo para evitar a exclusão de garotas (por exemplo, os gols em uma partida de futebol misto só podendo ser feitos por meninas). Tal medida quebra a dinâmica do jogo e culpabiliza as meninas por isso; não inclui meninos que são excluídos mesmo com as regras oficiais; e ainda reforça a ideia da “debilidade feminina” em atividades físicas (LOURO, 1997; ALTMANN, 1998; HAERTEL, 2007).

Por se tratar de uma disciplina tão entrelaçada com a constante vigília das fronteiras de gênero, as zombarias se destacam tanto por provocarem uma separação intensa entre meninos e meninas, como por fazerem as meninas desacreditarem de suas próprias habilidades físicas. Essa falta de confiança, além de limitar a prática esportiva e a ocupação dos espaços escolares, imprena nas mulheres, por toda sua vida, uma profunda falta de sintonia entre suas competências e a sensação de tê-las, fazendo se considerarem menos competentes do que de fato são.

Essa disposição em acreditar que meninas são menos habilidosas acaba distanciando ainda mais os meninos, graças ao fato deles não considerarem-nas um desafio. “Jogar bem contra uma menina não significava muito, afinal de contas, ‘fora apenas contra uma menina’. Entretanto, jogar mal contra ela era profundamente vergonhoso, e tão surpreendente quanto perder a bola para uma menina era ‘até’ ela fazer um gol e um menino não”, diz Altmann (1998, p. 68) ao comentar a história de Aline. Por essa interpretação, é possível dizer que a presença das meninas em esportes não era apenas desconsiderada mas também vista como uma clara ameaça ao senso de masculinidade dos garotos, o que acaba alimentando ainda mais a resistência em praticar atividades físicas juntos.

É preciso que a Educação Física trabalhe não só a partir de um viés biológico, ou através de estigmatizações sociais do esporte, mas oferecendo atividades que permitam que os/as estudantes superem relações de gêneros já ultrapassadas (HAERTEL, 2007), proporcionando outros conteúdos corporais, como ginástica ou dança, mas também permitindo que o esporte seja abordado não somente pelo aspecto da competição e da exclusão. A introdução de conteúdos diversos ao esportivo, pode permitir uma integração maior de meninos e meninas que usualmente não se interessam pela prática esportiva, ao mesmo tempo em que permite que os/as estudantes conheçam e desenvolvam outras habilidades corporais e reflexivas.

A aula de Educação Física também é tida por muitos/as estudantes como uma forma de sair da rotina – em alguns momentos enfadonha – da sala de aula (HAERTEL, 2007). Assim sendo, acaba se tornando um importante momento para se desenvolver ou discutir questões relacionadas à subjetividade humana, como a diversão, o prazer, a relação entre as pessoas ou a identidade corporal de cada estudante, conteúdos que não possuem muito espaço para serem abordados em um modelo de aula tradicional.

Apenas agrupar meninos e meninas não é a resposta. É preciso propor atividades que exigam a participação de todo mundo e que estimulem o respeito entre todos/as estudantes

(HAERTEL, 2007). A Educação Física precisa proporcionar uma sistematização do conhecimento social de sua aula, com a mesma atenção e nos mesmos moldes que outros componentes curriculares. No mais, é preciso que se redobre a atenção à outras formas de exclusão, como a constante rejeição ou deboche de meninos que exibam comportamentos afeminados, obstruindo assim seus aperfeiçoamentos corporais.

Algumas pesquisas definem o caráter diferenciador de jogos de meninos e de meninas: enquanto os primeiros apresentam um maior caráter de rivalidade, nos segundos predomina a colaboração (ALTMANN, 1998). A possibilidade de combinar atributos de competição e cooperação nas atividades propostas ensaia uma maneira de fazer com que mais meninas participem, ao mesmo tempo que mantém aquilo que é tão valorizado pela maioria dos meninos.

Altmann exemplifica uma proposta de atividade que favorece tanto a participação masculina quanto a participação feminina:

Com essa proposta – na qual as meninas deveriam desafiar os meninos e não o contrário –, a professora criou uma atmosfera competitiva para o jogo, tornando-o mais animado (...) Criou-se, assim, uma identidade entre os jogadores que os motivou a jogar. Enquanto a identidade que os unia ali era a de gênero, nas olimpíadas havia sido a de turma, sendo a motivação resultante, em ambos os casos, semelhante.

Outrossim, o maior número de meninas em quadra em nada contribuía para que melhorassem seu desempenho; pelo contrário, o grande número de jogadoras poderia ter dificultado a organização da equipe. Além disso, esse desequilíbrio numérico serviria de desculpa para uma possível derrota masculina, o que, de fato, aconteceu. A situação de desafio fora criada e a de ameaça, amenizada. (1998, p. 69-70)

A proposta, longe de ser vista como modelo ideal de atividade, pois ainda está fundada na dicotomia de “meninos contra meninas”, prefigura uma forma de se incitar a participação igualitária dos estudantes. Conclui-se que, desenvolvendo uma identidade que une a sala, ou grupos na sala, é possível promover um ambiente que facilite uma cooperação interna, enquanto permite uma competição com grupos externos ou outras salas (ALTMANN, 1998).

Atividades físicas são muito importantes para o pensamento de rapazes sobre masculinidades, especialmente ao definir hierarquias entre a masculinidade hegemônica e as masculinidades subordinadas, e não devem ser ignoradas (CONNEL, 2003). Os valores promovidos por tais atividades devem ser incentivados e direcionados para uma proposta inclusiva de sociedade, com o intuito de incluir nessas práticas quem não é considerado e/ou não se considera “homem”.

Ao mesmo tempo, é necessário desconstruir a lógica binária na apresentação das aulas de Educação Física, mostrando que “aspectos masculinos” não são exclusividade de pessoas nascidas homens e “aspectos femininos” não são exclusividade de pessoas nascidas mulheres. Enquanto algumas atividades estiverem associadas a “ser homem” ou “ser mulher”, com significados diferentes e hierarquizantes, estaremos apresentando interpretações excludentes de relações a meninos e meninas (FINCO, 2005).

4. Estudos de caso e referências

Este capítulo procura analisar as linguagens adotadas para comunicação com o público infanto-juvenil, tanto em termos de conteúdos sobre diversidade sexual e igualdade de gênero, quanto a partir de questões gráficas e simbólicas. O levantamento dos casos partiu de fatores como: relevância no meio, referências pessoais, indicações de terceiros e respostas dos questionários online. Com isso, foi possível colecionar ideias que atendam a necessidade do projeto de formas diversas e com impacto na juventude.

4.1. Materiais que discutem sexualidade e gênero



Figura 22: “1. Notícias da saúde do “coração” (se referindo ao emocional das pessoas) / 2. Os imutáveis seres e gêneros / 3. Gostar de quem? / 4. Quando se atinge a puberdade, é natural gostar ou se interessar por algumas pessoas e, atração por um gênero ou outro é chamado de orientação sexual. Os heterossexuais são a maioria, mas isso não quer dizer que há poucos homossexuais e bissexuais. A orientação sexual é algo individual e não pode ser alterada forçadamente e nem há a necessidade de alterá-la. / 5. No entanto, na adolescência

De Quem Você Vai Gostar (cartilha japonesa)

Conteúdo: A cartilha japonesa “De Quem Você Vai Gostar” (figura 22), de maneira prática e didática, explica o que significa orientação sexual, quando ela começa a se desenvolver e que diferentes orientações sexuais existem.

Contexto: Distribuída nas escolas municipais de Saitama, na região metropolitana de Tóquio, a cartilha surgiu em momento delicado para a diversidade de gênero e sexual no Japão, onde 69% dos japoneses homossexuais já sofreram algum tipo de bullying e cerca de 30% já pensaram em cometer suicídio (AGÊNCIA O GLOBO, 2014).

Formato: Impresso, formato A3 paisagem.

Linguagem: Ilustrações simples e coloridas e elementos típicos de infográfico, como tabelas e diagramas.

Relevância: Com uma linguagem cartunesca, o que apela ao público infanto-juvenil, e informações passadas de forma clara e didática, somado a situação de discriminação que a população LGBT vive no Japão, esta cartilha revela-se bastante pertinente, inclusive ao incluir sexualidades só recentemente articuladas, como os assexuais, mostrando-se atualizada na inclusão de identidades minoritárias.

Ao focar apenas no espectro da orientação sexual, a cartilha entrega sua mensagem de forma bastante objetiva. No entanto, para uma educação completa sobre diversidade sexual e igualdade de gênero, a cartilha precisa ser articulada com outras ferramentas e conteúdos educativos.

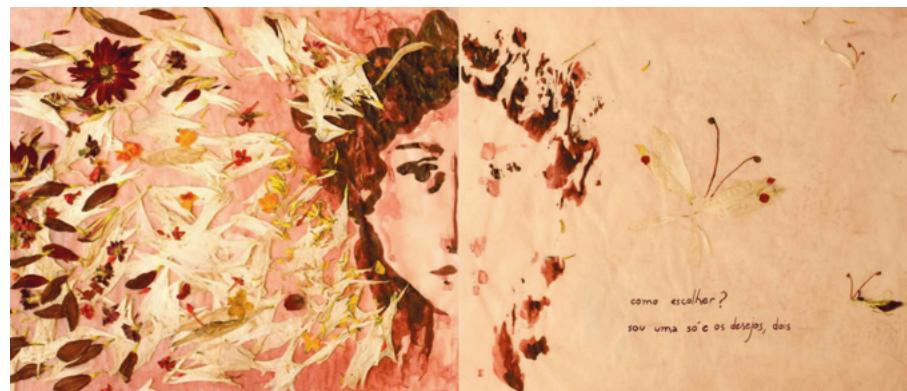
Amar – Coletânea de Livres Infantis

Conteúdo: A coleção Amar – Coletânea de Livres Infantis é composta por 4 livros, cada um explorando as condições, características e identidades de cada uma das letras da sigla LGBT.

Representante da letra L, “**Safo**” homenageia a poetisa grega Safo e faz uma celebração às musas da Grécia Antiga, às mulheres e a existência feminina (Figura 23). A letra G é retratada através da obra “**Eu**”, onde o ponto de partida foi o poema de Narciso, escrito por Ovídio (Figura 24). “**Nonada**”, que representa a letra B, é um manifesto que faz uma homenagem a João Guimarães Rosa e ao amor de Diadorim e Riobaldo, personagens de Grande Sertão: Veredas (Figura 25). E, por fim, a letra T encontra reflexo na obra “**Existo**”, que tem como protagonista uma criança trans que relata sua história em um diário e exalta a beleza de existir, cuja inspiração foram os escritos de Frida Kahlo e Clarice Lispector, assim como relatos de estudantes participantes das oficinas da AMAR, no Projeto Reinserção Social Transcidadania (Figura 26).

Contexto: Projeto selecionado pelo edital Proac nº30/2014, no concurso Promoção das Manifestações Culturais com Temática LGBT (SÃO PAULO, 2014). Desenvolvido por Thiago Minamisawa, Rosana Urbes, Mateus Rios, Cris Eich, Bruno H. Castro, Marcia Misawa e Vinicius Cardoso. Os livros foram lançados em abril de 2016, em uma exposição das obras originais na Casa das Rosas, acompanhada por um debate sobre a produção literária infanto-juvenil voltada ao tema da diversidade sexual e de gênero.

Formato: Quatro livros infantis coloridos, no formato 24x21cm



não é tão fácil tomar decisões ou conhecer-se plenamente. Portanto, para compreender a orientação sexual, deve-se levar tanto tempo quanto for necessário. /6. Heterossexual: “hetero” significa diferente. Portanto heterossexual é a orientação sexual daqueles/as que gostam do outro sexo (mulher que gosta de homens ou homem que gosta de mulheres). / 7. Homossexual: “homo” significa igual. Portanto homossexual é a orientação sexual daqueles/as que gostam do mesmo sexo (homem que gosta de homens é chamado de gay e mulher que gosta de mulheres é chamada de lésbica). / 8. Bissexual: “bi” significa dois. Portanto bisexual é a orientação sexual daqueles/as que gostam tanto de homens quanto de mulheres (não se trata de indivíduos/as que gostam de duas pessoas ao mesmo tempo). / 9. Assexual: “a” é negação. Portanto assexual é a orientação sexual daqueles que não tem sentimentos românticos por nenhum dos sexos.” Tradução por Gabrielle Ery Higa.



Figura 23: Livro Safo (Amar - Coletânea Livres Infantis)

Figura 24: Livro Eu (Amar - Coletânea Livres Infantis)



Figura 25: Livro Nonada (Amar - Coletânea Livres Infantis)

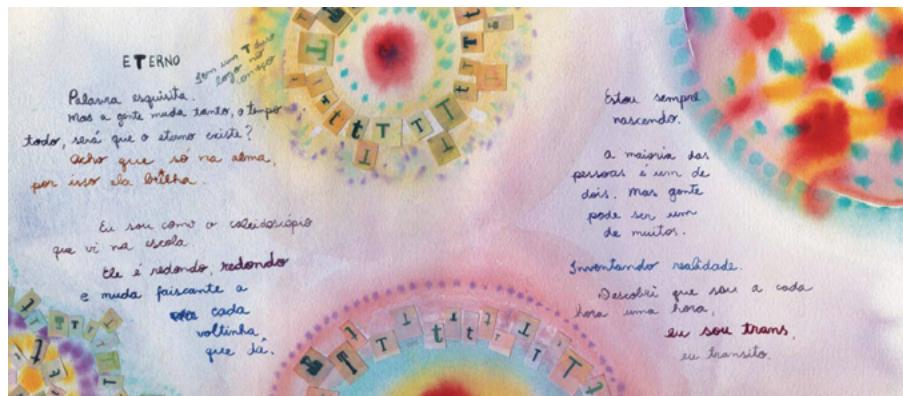


Figura 26: Livro Existo (Amar - Coletânea Livres Infantis)

Linguagem: Como típicos livros infantis, o projeto preza por uma linguagem que dá mais destaque às imagens do que ao texto. Ilustrados com diferentes técnicas, cada livro possui seu próprio estilo, como colagem, aquarela, haikai e fotografia, apresentando de forma bastante poética e colorida as questões subjetivas do texto. Estes, apesar de não serem extensos, apresentam vocabulário e sintaxes difíceis para o público infantil. Durante o debate que acompanhou a exposição das obras, questionado sobre quais as intenções que guiaram a escolha desse tipo de linguagem, o proponente do projeto, Thiago Minamisawa, respondeu que, após algumas discussões, os autores resolveram incorporar o conceito de liberdade do título da coleção ao próprio processo criativo, desejosos de que o contato da criança com o livro também acontecesse de forma livre, seja lendo sozinha e extraído aquilo que conseguisse interpretar, seja em leitura acompanhada de pessoas mais velhas.

Relevância: Não há como negar a importância de um projeto como esse, incentivado por medidas governamentais, ao incluir tais discussões em obras voltadas para o público infantil. Entretanto, a difícil linguagem utilizada, com metáforas que tem pouca influência no imaginário das crianças, acaba dificultando a educação e a conscientização delas sobre o tema. Uma exceção é o livro “Existo”, que apresenta a questão da transgeneridade de forma clara e objetiva, mesmo com uma sintaxe complexa que dificulta a compreensão.

Outro problema, apontado na entrevista com a autora Márcia Leite, é que a linguagem do livro busca estabelecer um contato com uma identidade interna da criança, que ainda não está muito bem definida nesta época. A coleção poderia ser mais bem sucedida se apontasse para situações externas a ela, em seus relacionamentos ou em seu cotidiano. Por essa perspectiva, é possível ver que os livros têm um apelo muito maior para os adultos do que para as crianças, tornando-os um projeto que possui uma linguagem gráfica infantil, mas que é melhor apreciado por um público mais velho.

Daddy's Roommate (livro americano)

Conteúdo: Daddy's Roommate (Colega de Quarto do Papai, tradução nossa) conta a história de um menino cujos pais são divorciados. O seu pai passa então a morar junto com outro homem, chamado Frank. O menino segue contando que Frank passa a fazer intensamente parte de sua rotina e de seu pai, já que ambos fazem muitas coisas juntos, inclusive dividindo a mesma cama à noite. O garoto então pergunta para sua mãe sobre a relação dos dois, e a

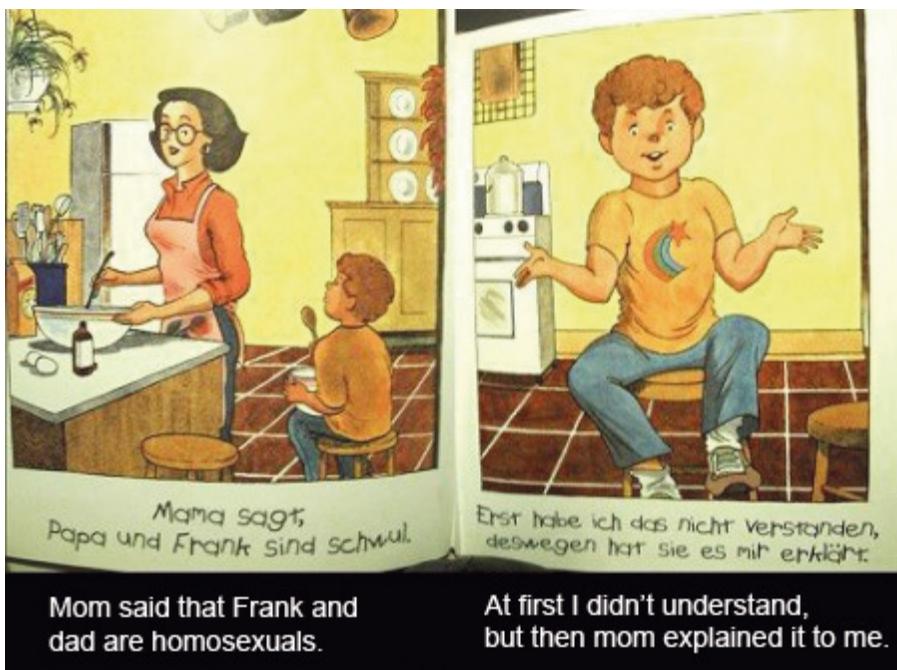


Figura 27: “Mamãe disse que Frank e papai são homossexuais / No começo eu não entendi, mas então mamãe explicou pra mim”, tradução nossa



Figura 28: “Homossexualidade é apenas outro tipo de amor / E amor é a única forma de se atingir a felicidade”, tradução nossa

mãe responde clara e objetivamente que eles são homossexuais. A criança não entende em um primeiro momento, mas logo conclui que “homossexualidade é apenas outro tipo de amor” e “que amor é a melhor forma de se atingir a felicidade” (figura 27 e 28).

Contexto: Publicado no início dos anos 90 e escrito por Michael Willhoite, *Daddy's Roommate* é considerado o segundo na lista dos 100 livros mais desafiadores da década, pela American Library Association (ALA, 2016). Mesmo com uma linguagem simples e despretensiosa, o livro e o seu autor seguem enfrentando obstáculos, tendo seu acesso à crianças impedido ou dificultado por setores conservadores da sociedade americana.

Formato: Livro Infantil

Linguagem: Tipicamente infantil, com ilustrações grandes e frases curtas, o livro segue uma narrativa bastante linear e objetiva. Seu conteúdo não entra em detalhes do relacionamento, mas aponta diversas situações que evidenciam o quanto um casal homossexual é parecido

com qualquer outro heterossexual. Ao contrário da Coletânea de Livres Infantis, a narrativa tem a intenção de normalizar questões externas à criança.

Relevância: Apesar de sua temática e história simples, o livro desperta reações extremas em muitos setores conservadores da sociedade civil, que acreditam que ele não deveria ser apresentado para crianças. Sua mensagem – a valorização do amor, não importando o seu formato – é bastante relevante, pois possibilita que crianças desde cedo cresçam com uma mentalidade mais aberta para as diversas maneiras de se relacionar.

CLAMP: Card Captor Sakura

Conteúdo: Card Captor Sakura ambienta-se na cidade japonesa fictícia de Tomoeda. A história centra-se em Sakura Kinomoto, uma estudante de 10 anos que descobre que possui poderes mágicos, depois de acidentalmente libertar um conjunto de cartas mágicas, as Cartas Clow, que haviam sido seladas há muitos anos em um livro, guardado em seu porão (figura 29). Cada carta tem o seu próprio poder e pode assumir forma física quando ativada, causando diversas interferências mágicas pela cidade. Sakura recebe então de Cerberus, o Guardião das Cartas, a tarefa de recuperá-las, a fim de evitar que uma catástrofe desconhecida caia sobre o mundo.



Figura 29: Sakura e as Cartas Clow

Sakura é acompanhada em suas aventuras por muitos outros personagens, como sua melhor amiga, Tomoyo, seu irmão mais velho e o melhor amigo dele, Touya e Yukito, e seu rival na captura das cartas, Syaoran Li.

Contexto: A produção foi escrita e ilustrada pelo grupo japonês CLAMP – formado por quatro mulheres: Nanase Ohkawa, Mokona, Tsubaki Nekoi e Satsuki Igarash – e publicada originalmente no formato de mangás, de 1996 a 2000, sendo adaptada para o formato de anime em 1998. No Brasil, a animação estreou no Cartoon Network em 2000, e a publicação chegou às bancas em 2001, pela JBC. Em 2012, a editora relançou a obra em formato especial, em 12 volumes, com páginas coloridas e impressão de melhor qualidade (JBC MANGÁ, 2016).

Ohkawa, em consonância com as outras produções do grupo, teve a declarada intenção de escrever uma história onde audiências minoritárias se sentissem confortáveis. O tema principal da série é expresso através de Sakura, uma protagonista projetada para ser receptiva a diferentes tipos de amor e estruturas familiares (WIKIPEDIA, 2016).

Formato: Inicialmente mangá, adaptado posteriormente para anime e filmes. Uma sequência da história começou a ser publicada no Japão em 2016, e os personagens e suas narrativas foram retratados em outra obra do grupo: Tsubasa RESERVOIR CHRoNiCLE.

Linguagem: Card Captor Sakura é um proeminente exemplo de um subgênero de mangás destinados ao público feminino, o *mahou shoujo* (“garotas mágicas” em japonês). São histórias que retratam jovens heroínas com habilidades fantásticas, que tem a missão de lutar contra o mal e proteger a Terra. Elas geralmente possuem uma identidade secreta e seguem uma história que envolve magia e transformação. Ao contrário de mangás de público masculino, nesse subgênero, as narrativas tendem a focar menos em cenas de ação e mais nas relações entre os personagens. Diferente de heróis masculinos japoneses, cujas habilidades são frutos de um intenso treinamento, os poderes das suas protagonistas geralmente não tem uma origem ou alcance definidos. Além disso, as aventuras em sua maioria se ambientam em um cenário cotidiano, enquanto as produções masculinas procuram focar em jornadas de heroísmo e aventura (WIKIPEDIA, 2016).

A linguagem visual da publicação segue com os estandartes do estilo, retratando muitas flores e estilos femininos, espaços em branco e páginas leves. Além disso, como é costume em outras



Figura 30: Personagem sem gênero em Card Captor Sakura. A leitura de mangás japoneses deve ser feita da direita pra esquerda

produções do grupo, muitos dos personagens são retratados com um visual andrógino, o que embaraça as fronteiras de seus gêneros, tornando difícil delimitá-los dentro de uma pré-definição.

Relevância: Card Captor Sakura retrata uma grande variedade de relações afetivas com muita naturalidade, como por exemplo o amor romântico confesso de Tomoyo por Sakura, ou mesmo paixões entre pessoas do mesmo sexo ou idades diferentes. A série não foca em nenhum desses relacionamentos, ou em questões mais complexas que possam envolvê-los, preferindo mostrá-los como normais e comuns, porém superficiais. Além disso, o mangá apresenta personagens que não possuem gênero, mas que escolhem conscientemente se vestir, agir e responder no feminino (figura 30).

Mostrando uma diversidade de relacionamentos, de expressões e de sexualidades, Card Captor Sakura figura entre um dos mangás mais relevantes de sua época, colocando o CLAMP como vanguarda na produção de histórias para o mercado de quadrinhos japonês e internacional (WIKIPEDIA, 2016).

Steven Universe

Conteúdo: Steven Universe é um desenho animado do canal de TV a cabo Cartoon Network. O desenho é centrado no crescimento do personagem homônimo, um garotinho que vive em um templo numa cidade litorânea americana (Beach City). O menino é criado pelas Crystal Gems: Garnet, Pearl e Amethyst, manifestações humanoides e femininas de pedras preciosas e detentoras de poderes mágicos, como a capacidade de invocar armas, força, resistência e velocidade sobre-humanas e habilidade de fusão entre si para formar uma criatura diferente e mais poderosa (figura 31).



Figura 31: Pearl, Garnet atrás, Steven a frente e Amethyst, da esquerda pra direita.

Steven, meio humano e meio *gem*, herdou a sua pedra de sua mãe, Rose Quartz, a grande líder lendária das Crystal Gems, que deixou de existir quando ele nasceu. A série gira em torno do desenvolvimento de Steven e seus poderes; sua relação com suas tutoras e outros personagens de Beach City; e suas aventuras para proteger o planeta Terra de outras criaturas mágicas.

Contexto: A série estreou nas TVs americanas em 2013, chegando às telas brasileiras em abril de 2014. Steven Universe chama atenção por se tratar de um desenho animado cujo protagonista do sexo masculino vive rodeado por tantas, tão diferentes e tão fortes personagens femininas. Essa característica, longe de ser acidental, trata-se de uma intenção declarada de sua criadora, Rebecca Sugar, primeira mulher a criar uma animação para o canal. Em suas palavras:

Meu objetivo com o show foi realmente derrubar e brincar com a semiótica de gênero em desenhos animados para crianças, porque eu acho uma ideia realmente absurda haver algo radicalmente diferente entre um show para as meninas e um show para os meninos (HOWE-SMITH, 2015, tradução nossa).

Além disso, o *cartoon* é um produto singular de uma tendência atual: desenhos animados que são apreciados tanto por crianças quanto por adultos, conseguindo tratar de discussões bastante sérias – como depressão, estresse pós-traumático, auto-punição, ansiedade, entre

outras – e caracterizar seus personagens em tons mais complexos – ao invés de retratar alguém como essencialmente herói ou vilão (SMALLEY, 2016).

Formato: Animação, com a primeira temporada disponível no serviço *Netflix*. Também livros e quadrinhos.

Linguagem: Animação em estilo cartoon, com personagens e movimentos estilizados, cenários bem coloridos e bastante referência à cultura pop oriental, como games japoneses, animes e mangás, sobretudo de produções do subgênero *mahou shoujo*. Alguns episódios costumam apresentar canções que aprofundam certos personagens ou que colocam questões mais complexas – como o medo do abandono, o fim de um relacionamento, ou o desejo de ser forte – em termos mais simples para serem absorvidos pelas crianças.

Relevância: Steven Universe, além da diversidade em seu catálogo de personagens, retratando negros, latinos, brancos, gordos, magros, baixos, altos, mulheres, homens, crianças, femininos, masculinos, entre vários outros tipos de identidades, também tem a sua importância afirmada ao abordar temas sobre sexualidade e gênero, como relacionamentos abusivos, consentimento, liberdade de expressão, formatos familiares, etc.

Uma das ferramentas da narrativa para abordar identidades e relacionamentos trata-se da já citada habilidade das personagens mágicas se fundirem, com o intuito de formar uma criatura mais poderosa. Mais do que um mecanismo para cenas de ação, a história aprofunda o seu uso prático ao explorar o psicológico da criatura que emerge dessa fusão. Além disso, o programa constantemente associa “fusão” com “intimidade”, o que permite a utilização do elemento como metáfora para relações afetivas/sexuais.

Garnet, por exemplo, trata-se de uma fusão entre duas gems, Ruby e Saphire, que por se amarem tanto, decidem manter-se permanentemente fundidas – apresentando-se como o símbolo de um relacionamento saudável e perfeito (aliás, vale sublinhar que todas as gems são tratadas no feminino, o que faz de Garnet um relacionamento lésbico) (figura 32). Em outro momento da série, Steven acaba se fundindo accidentalmente com sua amiga Connie, se tornando um ser de gênero indefinido e aprofundando o relacionamento entre as duas crianças (figura 33). Em outros capítulos, Pearl engana Garnet para forçar continuamente uma fusão entre elas. Garnet, ao descobrir as artimanhas, se sente profundamente traída. A animação, nesse momento, entrega uma lição bastante complexa e valiosa sobre consentimento (figura 34) (VELOCCI, 2015; PUCHKO, 2015).

Figura 32: As gems Ruby e Saphire, que juntas, formam Garnet.



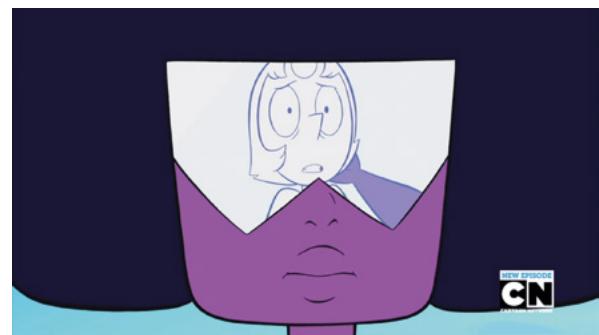


Figura 33: A fusão de Steven e sua melhor amiga Connie, formando Stevannie.

Figura 34: A decepção de Garnet com Pearl.

Figura 35: Os poderes de Steven.



Outras características ajudam a mostrar o quanto a produção toma a diversidade e a igualdade de gênero como parâmetros. Steven – **um menino** – herda o poder, o destino e a responsabilidade de sua mãe – **uma mulher**, uma narrativa que o diferencia do desenvolvimento da maioria dos protagonistas ocidentais, que geralmente são retratados seguindo os passos do pai ou de outras figuras masculinas (CAIN, 2016). Além disso, a maioria de seus poderes mágicos estão conectados à “qualidades femininas”, como habilidades curativas, flutuação ou proteção, e sempre são apresentados em rosa, uma cor tipicamente associada à meninas (figura 35). A série também é bem-sucedida em apresentar como normais, naturais e positivos, relacionamentos, corpos e expressões diferentes.

Essas e outras lições caracterizam Steven Universe como uma animação de vanguarda, considerada uma das melhores produções atuais da televisão e um exemplo definitivo de resistência política (OPAM, 2017).

SheZow

Conteúdo: A animação conta a história de um garoto de 12 anos chamado Guy Hamdon que, ao encontrar um anel mágico que pertencia a sua falecida tia Agnes, acaba se transformando accidentalmente na super-heroína de salto, vestido e capas lilases, SheZow. O anel foi concebido para ser usado por uma mulher, então Guy, ao dizer as palavras mágicas “vai, garota!”¹³, precisa vestir trajes femininos para combater o crime (figura 36).

¹³ “You Go, Girl!”, no original.



Figura 36: Guy e seu alter-ego SheZow

Contexto: SheZow é uma série animada desenvolvida por Obie Scott Wade – originalmente um curta para o Disney Chanel em 2007 – que estreou nas TVs australianas em dezembro de 2012. A animação não nasceu de um desejo explícito em se discutir questões de gênero. A ideia surgiu despretensiosa, apenas por um apelo divertido, sem propósito político.

Eu cresci assistindo a desenhos animados sábado de manhã e eu amava super-heróis no geral. (...) Eu apenas pensei que seria uma inversão engraçada em uma mitologia clássica... Quando criança, eu assistia Shazam nas manhãs de sábado (...) e eu pensei que seria interessante ver o que aconteceria se ele acidentalmente dissesse “SHE-zam”... Ele receberia um traje diferente ou se tornaria um herói diferente? (REIHER, 2013, tradução nossa)

Nesse sentido, seu criador ficou surpreso com a recepção ao desenho, considerado controverso por diversos grupos conservadores dos Estados Unidos. Wade inclusive precisou declarar que o desenho não é sobre um menino transgênero, já que o gênero de Guy permanece o mesmo após a transformação:

Sim, há uma série de experiências que vão ampliá-lo como personagem (...), mas predominantemente trata-se de uma criança descontraída que de repente se vê forçada a salvar o mundo. É mais sobre a responsabilidade que ele precisa ter, e menos sobre gênero. (ANDERS, 2013)

Wade considera a animação apropriada para crianças, já que ele a idealizou em sua infância (REIHER, 2013).

Formato: Animação, disponível no serviço Netflix.

Linguagem: A série utiliza-se de típicos tropos de histórias de super heróis, como as armas, equipamentos de luta e veículos, o ajudante, o esconderijo secreto, o computador super inteligente, o conselheiro, até mesmo “a força policial que desconfia do super herói e ressentisse por ele receber toda a glória”. Em estilo cartoon, com uma animação simples, a tramas dos episódios geralmente se situam no lugar comum dessa temática: o super herói contra um super vilão, com o diferencial do dilema sobre gênero do protagonista.

Relevância: Apesar da declaração de seu criador, é inegável que a série trabalha com a questão de gênero de maneira mais ou menos evidente. O nome do personagem principal (Guy, “Cara” em inglês); a sua personalidade bastante masculina, desenvolvida para gerar conflito com a trama; além da apresentação criativa de “características femininas” como capazes de “salvar o mundo”, tudo isso faz de SheZow uma animação bastante peculiar (ANDERSON, 2013; ANDERS, 2013).

Ao produzir um herói masculino que precisa colocar essa “masculinidade” de lado e acessar “qualidades femininas” para fazer o bem, a animação passa uma preciosa mensagem aos garotos que a acompanham: não há problema em ser feminino e feminilidade não precisa ser



algo afastado ou rejeitado (BEYER, 2013). Além disso, assim como Steven Universe, colocar um personagem masculino para herdar uma linhagem de uma mulher transforma e valoriza conceitos ligados culturalmente ao feminino. No entanto, sua animação é um pouco rígida e o excesso de clichês torna difícil manter a curiosidade pelas aventuras do herói por muito tempo.

4.2. Estudo de linguagem para o público infanto–juvenil

Obras

Foi possível montar um painel semântico, acrescentado de outras referências pessoais, com as respostas à pergunta “**Quando adolescente, quais eram seus filmes/livros/quadrinhos/animações favoritos?**”, apresentada nos questionários *online* do capítulo anterior.

Nos títulos agrupados, é possível perceber uma tendência a tramas de fantasia e magia e um engrandecimento de jornadas heróicas e de grande significado, mesmo em contextos cotidianos. Uma linguagem visual **colorida, lúdica e dinâmica** marca essas obras, com personagens e composições estilizadas (figura 37).

Ilustração e Projetos

Seguindo as palavras-chave encontradas na sessão anterior, dois outros painéis foram criados, expondo outras fontes de inspiração para a linguagem gráfica do projeto: *Ilustração* (figura 38), com algumas referências de personagens e composições (com destaque para ilustradores brasileiros), e *Projetos* (figura 39), com algumas propostas educativas do Brasil e do mundo.

Nas próximas páginas:

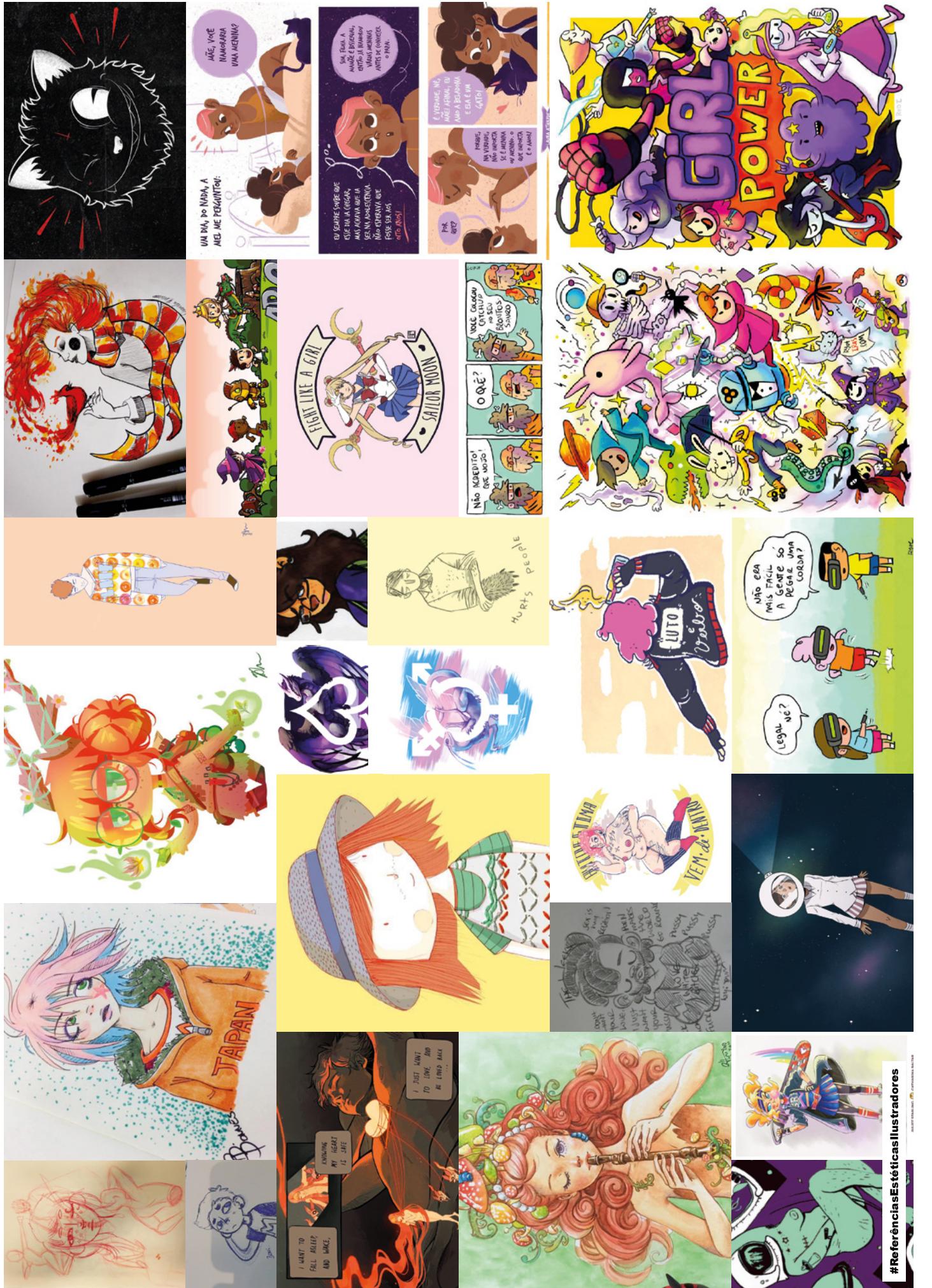
Figura 37: Painel Semântico de Narrativas

Figura 38: Painel Semântico de Ilustradores

Figura 39: Painel Semântico de Projetos



#Narrativa&Empatia



#Referências Estéticas Ilustradores

BRUNO GOMES / RICARDO GOMES / RICARDO GOMES / RICARDO GOMES



#Referências Estéticas Projetos

5. Diretrizes gerais do projeto

Como conclusão da etapa de pesquisa, foram estabelecidas as bases gerais onde o projeto seria fundamentado. Apresentadas neste capítulo, essas diretrizes tornaram-se o principal guia na fase de desenvolvimento do trabalho. Primeiramente foram definidos aspectos metodológicos, que organizam a área de atuação, conteúdo programático e o momento escolar explorado; a seguir, foram enumerados os requisitos formais da solução gráfica.

5.1. Etapa escolar, programa e disciplina,

O público-alvo do projeto abrange estudantes de faixa etária entre 10 e 11 anos, cursando o 5º ano do Ensino Fundamental. Segundo a pesquisa, essa idade marca o início da adolescência e da puberdade, fase de significativo desenvolvimento corporal, mental e social, repleta de questionamentos subjetivos. Esse escopo também foi definido levando em conta a recomendação de que, por volta dessa etapa escolar, é preciso haver espaço específico na grade curricular para se debater questões de gênero e sexualidade (JARDIM; BRÊTAS, 2006).

O projeto desenvolvido precisa ser oferecido institucionalmente e fazer parte da organização curricular da escola. Dessa maneira, é necessário que ele seja de fácil aplicação em currículos distintos, e com utilidade justificável para ser incorporado por diferentes docentes, independente de suas visões pessoais. Tal proposta precisa estimular a autonomia, a dedicação e a tomada de decisão dos estudantes e incentivar uma relação cooperativa entre docente e discente, onde juntos, busquem a solução para um problema.

Para promover o respeito à comunidade LGBT e às mulheres, dentro e fora da escola, é preciso que o programa do projeto evidencie pessoas desses grupos que se destacam em variadas atividades. É necessário que o conteúdo programático seja oferecido de maneira integrada, com um claro objetivo avaliativo, espalhando conteúdos sobre diversidade sexual e igualdade de gênero em conjunção com outros assuntos curriculares, ao invés de atividades isoladas e fragmentadas..

O projeto precisa ter dois objetivos educacionais claros: desenvolver tópicos relacionados a sentimentos e subjetividades e fomentar o diálogo entre estudantes, a fim de ensinar o respeito às diferenças. Dessa maneira, hábitos cooperativos, empatia e o trabalho em equipe se tornam características essenciais para uma boa avaliação na matéria (ABGLT, 2015). Deve-se encorajar uma gestão democrática das aulas, com envolvimento horizontal de todos/as estudantes (LOURO, 1997). As regras devem ser claras, e o debate em sala de aula deve ser incrementado com materiais de diferentes fontes, trazidos tanto pelo docente quanto pelos/as estudantes.

Entre os inúmeros espaços de atuação dentro da escola, mostra-se como imperativo uma interferência mais contundente na Educação Física, citada como um momento problemático tanto em pesquisa bibliográfica quanto nas respostas do questionário da comunidade LGBT (antes mesmo das perguntas que abordavam diretamente essa questão). A disciplina, que precisa urgentemente ser reformada, é atualmente uma arena onde práticas de bullying desmotivam estudantes e acabam causando o afastamento da prática esportiva em direção a uma vida de sedentarismo (PARENTE, 2017). É evidente que, mesmo trabalhando em regime de coeducação – com meninas e meninos juntos – noções de gênero entranhadas na estrutura da sociedade ganham novo fôlego, gerando variadas e renovadas formas de exclusão na disciplina (ALTMANN, 1998).

Além disso, a Educação Física se estabelece como um espaço privilegiado de discussão sobre questões corporais ou de relacionamento. Nessa disciplina, é possível promover uma convivência inclusiva e igualitária, definindo-a como um importante momento no currículo escolar para a transformação social (HAERTEL, 2007). Ela permite desconstruir, na prática, a percepção

de que meninas e mulheres são inferiores a meninos e homens, além de possibilitar que, alterando-se dispositivos de ensino, exclusões sejam diminuídas e a cooperação seja incentivada, ao invés da competição.

Por ser uma disciplina com o conteúdo menos engessado, ela facilita organizações incomuns em sua prática escolar, permitindo que estudantes encarreguem-se de mais responsabilidades nas atividades promovidas, assumindo diferentes funções de acordo com os objetivos de cada aula e interesses de cada um, o que tem potencial para motivar uma maior participação da turma.

5.3. Requisitos formais de projeto

Os requisitos foram elencados em ordem decrescente, em termos de relevância no projeto: sendo os primeiros imprescindíveis e os últimos, opcionais.

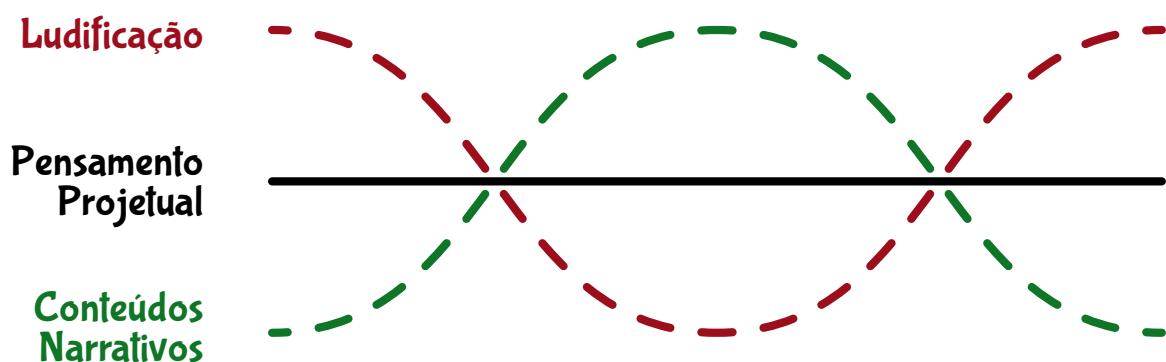
1. Possuir linguagem acessível e compreensível.
2. Possuir mídia impressa para ser distribuída entre estudantes.
3. Proporcionar um material que incentive uma coleta de dados individual e independente.
4. Utilizar pedagogias que promovem a participação estudantil em parte do processo criativo da aula.
5. Utilizar narrativas, metáforas e elementos lúdicos como ferramentas didáticas.
6. Permitir o desenvolvimento de uma identidade da turma, para facilitar a cooperação durante as aulas.
7. Possuir linguagem atual e conectada com preferências e contextos infantojuvenis.
8. Utilizar ilustração estilizada e colorida, com referências à cultura popular nacional e internacional.
9. Ter comunicação intuitiva, com ícones que facilitem o entendimento do projeto.
10. Promover um questionamento em relação a linguagem binária do português.
11. Misturar conceitos de masculinidade e feminilidade, abolindo fronteiras de gênero.
12. Dar destaque positivamente para a representação de identidades minoritárias.
13. Apresentar mulheres e personalidades não-heteronormativas importantes nos acontecimentos do país e do mundo.
14. Valorizar personagens que não se encaixem em um padrão heteronormativo, como “meninas aventureiras ou fortes” ou “meninos delicados ou inteligentes”.
15. Representar amizades entre meninos e meninas fora do espectro romântico.
16. Incentivar meninos e meninas ao hábito de leitura.
17. Apresentar regras.
18. Exigir envolvimento obrigatório com todas as atividades de todos/as estudantes.

6. Definição de solução

Neste capítulo, são detalhadas as ferramentas pedagógicas escolhidas para o projeto. Primeiro, são levantadas informações e considerações da prática e avaliação da disciplina de Educação Física. Em seguida, são apresentadas justificativas para a utilização de cada ferramenta projetual, conectando-as à fundamentação teórica da proposta. Por fim, suas aplicações são aprofundadas, evidenciando de que maneira é alcançada a intenção final do produto: o respeito à comunidade LGBT e às mulheres.

6.1. Ferramentas pedagógicas: Aprendendo a ser e a conviver

Em resposta às diretrizes gerais, três linhas de ação se revelaram válidas para estabelecer a solução formal: **Pensamento Projetual**, **Ludificação** e **Conteúdos Narrativos**. Tais ferramentas se sobressaem por colaborarem significativamente para práticas ligadas ao “ser” e ao “conviver”, dois dos quatro pilares fundamentais da educação, relacionados à temática de Direitos Humanos (VIANNA; CAVALEIRO, 2011; DIÓGENES, 2012). É através do entrecruzamento e da sobreposição dessas linhas que o projeto se concretizou e se articulou, demonstrando ter um grande potencial de transformação em sala de aula.



Com fim de recolher insumos práticos para detalhamento das ferramentas, um questionário *online* foi estruturado, direcionado à professores/as de Educação Física. Além disso, foram feitas consultas informais com professores/as da disciplina da escola pública Geraldo Sesso Júnior, no bairro da Vila Brasilândia, em São Paulo, sobretudo com o professor Marcos Tadeu Venancio da Silva, com mais de 20 anos de experiência na área.

Os questionários foram estruturados da seguinte maneira:

1. Qual o seu nome?
2. Qual o seu gênero? (Homem; Mulher; Outro)
3. Qual a sua idade? (menos de 30 anos; entre 30 e 40 anos; entre 40 e 50 anos; mais de 50 anos)
4. Há quanto tempo você leciona? (menos de 5 anos; entre 5 e 10 anos; entre 10 e 20 anos; entre 20 e 30 anos; mais de 30 anos)
5. Você dá aula em escola pública ou particular? (Pública; Particular; Ambas)
6. Com qual o sistema de nota você trabalha? (Insatisfatório, Regular, Bom, Muito Bom; Numeração de 0 a 10; Alfabeto de A a F (sem graduação de +); Alfabeto de A a F (com graduação de +); Outro. Qual?)
7. Quais os atributos que você avalia nos/as alunos/as em sua disciplina? (Presença; Participação; Criatividade; Habilidade; Colaboração; Empatia; Outros. Quais?)
8. Como é a organização do ano letivo na escola onde você leciona? (Bimestral; Trimestral;

Semestral; Outro. Qual?)

9. Você planeja os conteúdos lecionados aula por aula? (Sim; Não. Por que?)
10. Quais os conteúdos curriculares que você trabalha com o 5º ano do Ensino Fundamental?
11. Você utiliza alguma linha pedagógica específica na sua disciplina? Qual?
12. Você utiliza algum material didático ou paradidático? Quais?
13. Você utiliza ferramentas digitais ou metodologias diferentes em sala de aula? Quais e por que?
14. Como a aula é organizada na prática? Os/as alunos/as se organizam de alguma forma específica antes das atividades?
15. Há algum espaço de debate coletivo sobre o conteúdo da aula? Existe algum momento de feedback dos/as alunos/as?
16. Existe trabalho em grupo? Como são as divisões dos grupos?
17. Na sua disciplina tem lição de casa? Se não, é possível ter?
18. A escola em que você leciona organiza eventos e/ou campeonatos escolares para o 5º ano? Há espaço para os/as alunos/as participarem dessa organização?
19. Você já debateu questões relacionadas à gênero e sexualidade em sua aula? Como foi? Você acha que há espaço para a discussão desses temas na disciplina?
20. Há apoio escolar para a discussão de gênero e sexualidade? Quais são os esforços para incluir esse assunto no currículo? Você tem liberdade para discutir esse tema na sua disciplina?
21. Você já vivenciou alguma situação de homofobia ou machismo em sua aula? Se sim, como reagiu?

As consultas acompanharam o seguinte roteiro:

1. Nome
2. Cargo
3. Quanto tempo de experiência
4. Escola onde trabalha
5. Pública ou particular
6. **Apresentação da proposta do projeto**
7. Qual a linha pedagógica utilizada na disciplina?
8. Quais são os atributos avaliados e qual é a forma da avaliação?
9. Como o ano letivo é dividido? Bimestral? Trimestral? Semestral?
10. Quais são os conteúdos curriculares da disciplina? Exercícios? Esportes? Torcida? Posições em jogo?
11. Os conteúdos são distribuídos no ano letivo aula por aula?
12. Quais os materiais didáticos utilizados na disciplina?
13. Como a sala de aula é organizada durante a disciplina?
14. Há espaço para discussão e conversas na Ed. Física? Existe a possibilidade de uma aula inteira dentro da sala de aula?
15. Os trabalhos são feitos em grupo ou individuais? Como é feita a divisão em grupos?
16. Como são feitos os trabalhos da disciplina? Tem lição de casa? É possível ter?
17. Como são organizados eventos e campeonatos escolares? Há espaço para os/as estudantes participarem dessa organização?
18. Você já debateu questões relacionadas à gênero e sexualidade em sua aula? Como foi? Você acha que há espaço para a discussão desses temas na disciplina?
19. Como é a relação com as famílias dos/as estudantes? Elas se mostram interessadas pela disciplina de Ed. Física?

Transmitidos através do facebook, os questionários foram respondidos por 2 mulheres e 4 homens. Os gráficos a seguir apresentam as respostas¹⁴ relacionadas à idade, tempo de experiência, tipo de escola trabalhado, bem como o sistema de notas utilizado, os atributos avaliativos e o planejamento das aulas e do ano letivo (figuras 40 a 45).

¹⁴ As respostas completas desse questionário se encontram no Cap. 13 - Anexos.

Qual a sua idade?

6 respostas

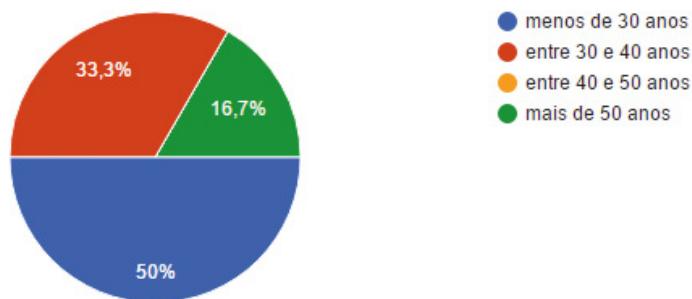


Figura 40: Gráfico da idade dos/as respondentes

Há quanto tempo você leciona?

6 respostas

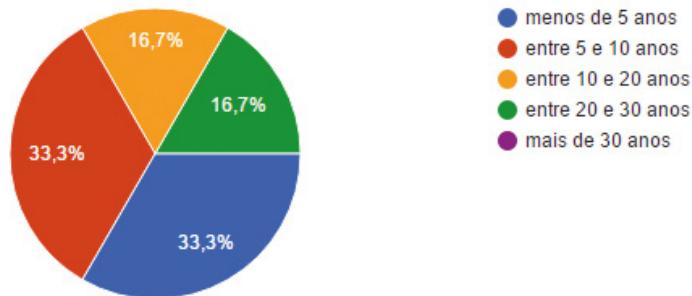


Figura 41: Gráfico do tempo de experiência dos/as respondentes

Você dá aula em escola pública ou particular?

6 respostas

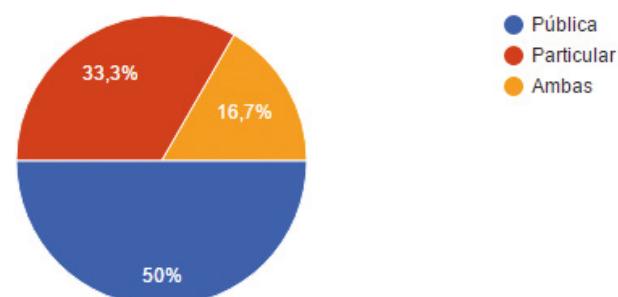


Figura 42: Gráfico do tipo de escola trabalhada dos/as respondentes

Com qual o sistema de nota você trabalha?

6 respostas

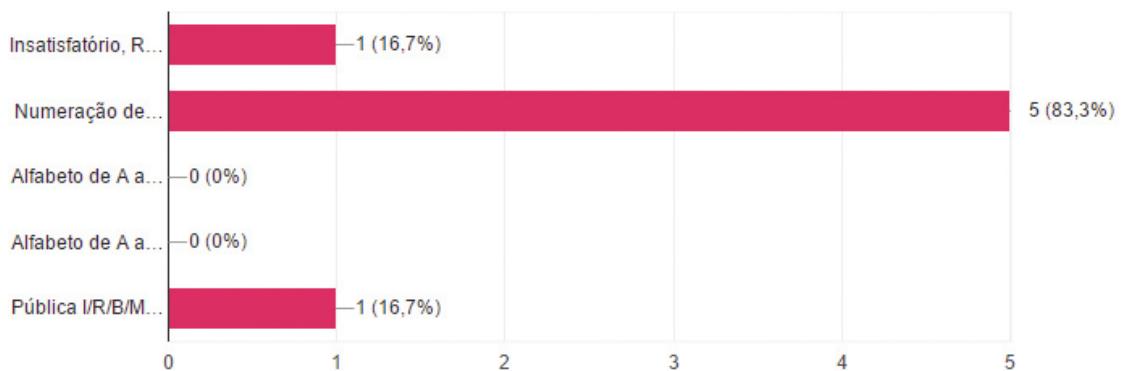


Figura 43: Gráfico do sistema de nota trabalhado pelos/as respondentes

Quais os atributos que você avalia nos/as alunos/as em sua disciplina?

6 respostas

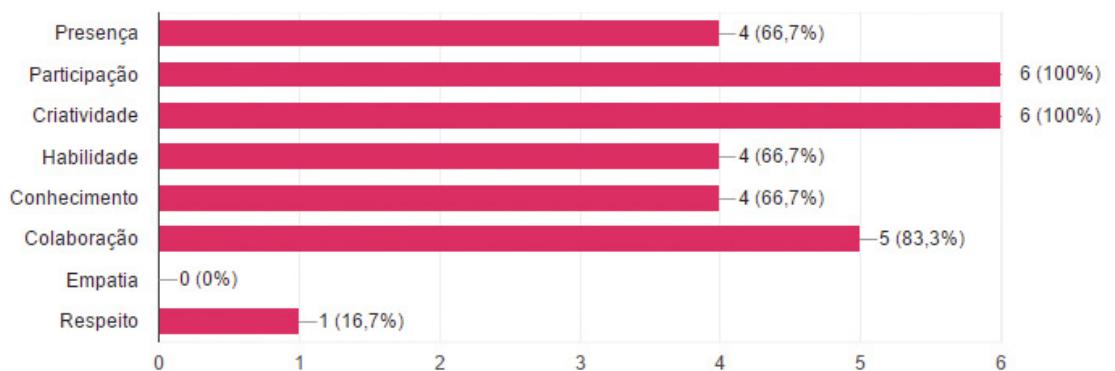


Figura 44: Gráfico dos atributos avaliados pelos/as respondentes

Como é a organização do ano letivo na escola onde você leciona?

6 respostas

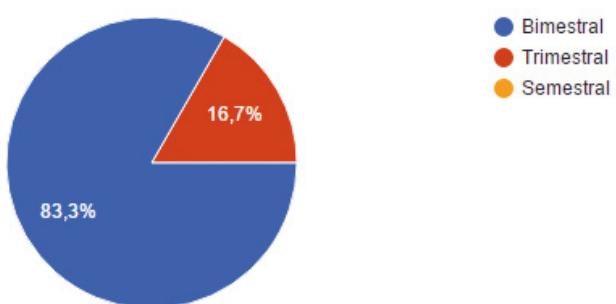


Figura 45: Gráfico da organização do ano letivo dos/as respondentes.

A organização letiva tomada como base para este projeto trata-se da adotada pelas escolas públicas da rede municipal de São Paulo, que distribui a disciplina de Educação Física em quatro bimestres com duas aulas semanais de 45 minutos cada, segundo o professor Marcos Tadeu.

Entre os conteúdos curriculares trabalhados, encontram-se: esportes, jogos cooperativos, atividades rítmicas, cultura popular, consciência corporal, lutas e brincadeiras. A prática da disciplina parece ser altamente diversa, tanto sobre as linhas pedagógicas utilizadas quanto da aplicação de diferentes ferramentas didáticas, revelando uma grande flexibilidade em sua vivência na escola.

No entanto, há uma organização comum no cotidiano da disciplina. Como estrutura básica, há um momento de conversa realizado no começo da aula, seguido pela atividade programada e finalizado por uma reflexão sobre o exercício feito. Além disso, os professores sinalizaram que é possível sim ter trabalho em grupo, dever de casa e aulas dentro da sala, ampliando o leque de interferência projetual. Uma das respostas do questionário salientou a intenção de unir estudantes mais habilidosos fisicamente com os que tem mais dificuldade, de forma que os/as primeiros/as possa auxiliar no aprendizado dos/as segundo/as.

O tema gênero e sexualidade, como assinalado na pesquisa, aparece a todo momento nas aulas de Educação Física, o que exige uma mediação constante do professor ou professora a respeito dessas questões. Nesse sentido, as respostas ao questionário dizem ter total apoio da escola para abordar tais temas em sala de aula, a fim de promover uma convivência harmoniosa entre todos/as estudantes.

6.2. Pensamento projetual

A pesquisa com os professores de Jandira (JARDIM; BRÊTAS, 2006) sinalizou brevemente um problema relacionado aos métodos escolhidos para aulas sobre educação sexual. Enquanto palestras – maneira como a maioria dos conteúdos escolares são lecionados atualmente – possam ter um impacto imediato, raramente elas conseguem alterar atitudes e provocar reflexões permanentes. Dessa forma, relacionando-se a uma construção democrática da aula, associada a uma educação integrada e integradora, metodologias baseadas em práticas profissionais de design revelam ter potencial para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. À medida que promovem um contato direto com o mundo, através da mediação do docente, tais técnicas alteram a maneira como a informação circula em sala de aula, transformando o sentido de cima para baixo em uma movimentação em rede, onde o conhecimento pode transitar em todas as direções (COUTINHO; LOPES, 2011). Isso aproxima essas práticas de uma educação emancipatória, defendida por estudiosas feministas (LOURO, 1997).

Dois manuais foram usados como base para o detalhamento dessa linha projetual: **Design Thinking para Educadores** (2013) – desenvolvido pelo Instituto Educadigital e baseado na proposta homônima da IDEO, empresa especializada de consultoria global em design – e **Criativos da Escola** (2015) – desenvolvido pelo movimento internacional Design for Change. Junto a essas atividades, foram formatadas algumas dinâmicas sugeridas pela cartilha **Escola Sem Homofobia** (2015), incluindo assim a temática de diversidade sexual e igualdade de gênero às intenções programáticas. Reunidos aqui sob o nome de **Pensamento Projetal**¹⁵, esses procedimentos metodológicos exercitam o pensamento crítico, a criatividade, a empatia, o trabalho em equipe e a autonomia, empoderando os estudantes e reconhecendo neles protagonistas de suas próprias histórias (PORVIR, 2014).

6.2.1. Estruturação do desafio

Para a aplicabilidade de tais modelos na prática da Educação Física, primeiro foi preciso encontrar um desafio, ou área de atuação, entendendo também a razão curricular da disciplina. O manual Design Thinking para Educadores define “desafio” como:

Todo processo de design começa com um problema específico e intencional a ser resolvido; ele é chamado de desafio de design. Um desafio deve ser passível de entendimento, ação, abordagem, e deve ter um escopo claro – nem tão grande nem tão pequeno, nem tão vago ou tão simples. O desafio envolve necessariamente um grupo de pessoas com o qual você se relaciona: outros educadores, mães e pais de alunos ou os próprios estudantes (INSTITUTO EDUCADIGITAL, 2013, p. 19).

¹⁵ O nome dessa linha de projeto é uma deliberada tentativa de se traduzir para o português o termo “Design Thinking” e assim facilitar a sua compreensão.

Dessa forma, estabelecendo previamente um desafio de design, que seria resolvido por todos/as estudantes no decorrer do ano letivo, permite-se que questões de convívio e de identidade sejam compartilhadas por todos/as. Levando em consideração os requisitos de projeto, uma oportunidade que se apresentou como ideal para intervenção metodológica foram os campeonatos escolares intraclasses. Mais do que um enaltecimento da competição, tais momentos permitem a criação de uma identidade comum à todos da turma, tornando possível um aumento dos atos de cooperação e apoio entre estudantes (ALTMANN, 1998).

Para delimitar melhor a oportunidade, o manual recomenda que ela seja reescrita no formato “como podemos...”, de modo que isso transforme um problema em uma possibilidade. Utilizando-se as diretrizes gerais do projeto como perspectiva, o desafio de design foi consolidado da seguinte maneira, para ser apresentado aos estudantes:

“Como podemos participar de um campeonato esportivo escolar entre as turmas do 5º ano de forma que todos os estudantes da sala se sintam incluídos e motivados?”

Após isso, de acordo com as instruções do manual, foram determinados os **indicadores de sucesso, limites, objetivos finais e resumo do desafio**:

Indicadores de Sucesso

Esse campo procurou determinar quais medidas iriam informar se o trabalho em sala de aula estava sendo bem-sucedido. Os indicadores levantados são:

- Avaliação positiva do professor;
- Aumento de reconhecimento e motivação dos estudantes;
- Desejo dos estudantes de repetir o projeto no próximo ano.

Limites

São enumeradas aqui as restrições com as quais o projeto teria que lidar, para determinar seu alcance e efeito:

- Prazo limite para desenvolvimento: 4 bimestres (1 ano letivo);
- Tempo restrito da disciplina na grade (PARENTE, 2017);
- Heterogeneidade das turmas.

Objetivos Finais

O que seria produzido, dentro de um escopo realista de projeto. Em outras palavras, o que seria de fato entregue pelos estudantes ao final do desafio:

- Campeonato realizado com participação efetivada;
- Desenvolvimento de um “senso de pertencimento e identidade” entre a turma, envolvendo manifestações materiais, como um nome, mascote, bandeira, cores, hinos, torcida, etc.

Resumo do Desafio

Para torná-lo ainda mais claro, foi necessário definir um breve resumo do desafio que ajudasse a manter a rota clara durante todo o processo, registrando o porquê dele ser um problema e quais as oportunidades de ação.

- Um campeonato intraclasses é uma ótima oportunidade para incentivar a integração e o relacionamento entre crianças de diferentes salas, além de proporcionar uma forma delas cultivarem relacionamentos mais saudáveis dentro da própria turma. Permitir que as crianças decidam sobre a participação nesse campeonato proporciona também que elas exercitem o debate e o senso de responsabilidade, dando-lhes meios de adquirir autonomia e empoderamento em outras relações sociais.

A partir daí, foi possível precisar o **cronograma do projeto**, estabelecido com base tanto no manual Design Thinking para Educadores quanto no Criativos da Escola:

Cronograma do Projeto

Ambos os manuais circunscrevem quatro momentos específicos no desenvolvimento do projeto. Tais momentos, associados com a organização do ano letivo, podem ser divididos de acordo com a tabela abaixo:

| Manual | 1º Bimestre | 2º Bimestre | 3º Bimestre | 4º Bimestre |
|---------------------------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| Design Thinking para Educadores | Descobrir | Interpretar | Idealizar | Experimentar |
| Criativos da Escola | Sentir | Imaginar | Fazer | Compartilhar |

Os manuais definem suas primeiras fases da seguinte forma:

Descobertas constroem uma base sólida para suas ideias. (...) Descoberta significa estar aberto a novas oportunidades, inspirar-se e criar novas ideias. Com a preparação correta, essa fase pode ser um abrir de olhos e vai proporcionar um bom entendimento do desafio. (INSTITUTO EDUCADIGITAL, 2013, p. 25)

Na primeira etapa do processo, as crianças e os adolescentes vão identificar situações em seu entorno que os afetem e que gostariam de mudar. (DESIGN FOR CHANGE, 2015, p. 8)

Nesta primeira fase (**Descobrir/Sentir**), os objetivos parciais da proposta envolvem:

- Incentivar os/as estudantes a expressarem seus sentimentos em relação a prática de atividades físicas e a falar como gostariam que a participação da turma no campeonato fosse realizada;
- Escolher o nome do time da turma, de forma que ele represente todos/as estudantes, evitando que ele assuma uma representação masculinista e opressiva (ALTMANN, 1998).

A segunda fase (**Interpretar/Imaginar**) é definida das seguintes maneiras:

A Interpretação transforma suas histórias em insights valiosos. (...) Envolve tanto a contação de histórias quanto a seleção e a condensação de pensamentos, até que você tenha encontrado um ponto de vista convincente e uma direção clara para o próximo passo, a ideação. (INSTITUTO EDUCADIGITAL, 2013, p. 39)

Nesta etapa, as crianças e os jovens vão investigar a situação que escolheram trabalhar e, com base em suas descobertas, criar soluções para ela. (DESIGN FOR CHANGE, 2015, p. 17)

Nesta fase, os objetivos são:

- Debater qual(is) modalidade(s) os/as estudantes gostariam de jogar no campeonato;
- Escolher, junto com outras turmas, a(s) modalidade(s) competida(s) no campeonato.
- Desenvolver o mascote do time e apresentá-lo ao final do bimestre para o restante da escola;

A terceira fase (**Idealizar/Fazer**) define-se como:

Ideação é a geração de várias ideias. (...) Com uma preparação cuidadosa e um conjunto de regras claras uma sessão de brainstorming pode render centenas de ideias novas. (INSTITUTO EDUCADIGITAL, 2013, p. 49)

Nessa etapa, meninos e meninas concretizarão suas ideias e perceberão que são capazes de produzir mudanças e melhorar seu entorno. (DESIGN FOR CHANGE, 2015, p. 32)

Os objetivos parciais dessa fase estabelecem-se como:

- Gerar material de torcida: gritos, hinos, camisetas, faixas, etc;
- Viablelizar a produção desses itens.

Por fim, a última fase (**Experimentar/Compartilhar**) é determinada da seguinte maneira:

A experimentação dá vida às suas ideias. Construir protótipos significa tornar as ideias tangíveis, aprender enquanto as constrói e dividi-las com outras pessoas. Mesmo com protótipos iniciais e rústicos você consegue uma resposta direta e aprende como melhorar e refinar uma ideia. (INSTITUTO EDUCADIGITAL, 2013, p. 57)

É hora de divulgar o projeto para a escola, para os pais e para a comunidade. Celebrar o esforço e a dedicação de todos e agradecer àqueles que colaboraram. (DESIGN FOR CHANGE, 2015, p. 37)

Os objetivos parciais dessa fase estabelecem-se como:

- Dividir funções e responsabilidades durante o campeonato entre todos da turma: como quem serão os jogadores, quem fará parte da torcida e quem fará parte da equipe de apoio/comissão técnica, de forma que todo mundo participe do campeonato, mesmo que não esteja dentro de quadra.
- Apresentar o time da turma para o resto da escola, contando a história de como ele nasceu e o que ele representa.

6.2.2. Detalhamento das aulas

Com o desafio esquematizado, foi possível detalhar a prática das aulas, seguindo a organização de 2 aulas semanais de 45 minutos. O desafio foi dividido em 4 momentos a cada bimestre, que seriam ministrados a cada 2 semanas de aula. Dessa forma, buscou-se um equilíbrio entre as aulas em quadra, com atividades físicas curriculares, e em classe, com as atividades da proposta. Ainda assim, 45 minutos é um tempo bastante curto para desenvolver uma prática educacional de impacto. Dessa forma, cada momento foi organizado para tomar uma aula completa em sala de aula e meia aula em quadra, permitindo que o professor ou professora trabalhe alguma atividade física posteriormente.

Para o atual trabalho, devido ao alto grau de complexidade da ideia, foram detalhados apenas os 4 primeiros momentos do projeto, correspondentes ao primeiro bimestre da atividade. Essas aulas seguem detalhadas a seguir:

MOMENTO 01 | AS AMARRAS DO GRUPO

Tema: Estereótipos de gênero nas atividades físicas e esportivas.

Objetivos: Reconhecer e discutir as amarras sociais de gênero.

Materiais: Lousa, giz, folha de craft tamanho A1, post-its, lápis e/ou canetas.

Avaliação: Dever de casa e trabalho em grupo, em classe.

Base Metodológica: Atividade “Listar o que gostaríamos de mudar” (manual Criativos da Escola, p. 12) e dinâmica “A vida dentro de uma caixa: os homens devem... as mulheres devem...” (cartilha Escola Sem Homofobia, p. 23)

Metodologia: AULA 01 (Sala de Aula)

00:00 / 00:20 CONVERSA INICIAL: Abra a aula com uma roda de conversa sobre sentimentos e a relação deles com atividades físicas: sobre o que deixa os/as estudantes felizes, tristes, com raiva ou orgulho quando estão praticando essas atividades. Para encorajá-los, comece exemplificando algumas situações e perguntando como eles se sentiram em relação a elas, e vá acrescentando novos sentimentos à conversa. Aproveite esse momento para começar a treiná-los na escuta com atenção, sem debochar ou rir de quem está falando. Tenha especial atenção em atrair as meninas ao papo e a incentivar que também compartilhem o que sentem sobre essas situações. É importante que seja garantido o respeito e a atenção da sala ao escutá-las.

É o momento de encorajar os alunos a expressarem seus sentimentos, perguntando como se sentem diante das questões que trouxeram e ajudando-os, inclusive, a nomear seus sentimentos (por exemplo: “Isso me deixa triste”, “Eu estou decepcionado”, “Eu fico com raiva”). (DESIGN FOR CHANGE, 2015, p. 8)

00:20 / 00:30 DEFININDO PRESSÃO DE GRUPO: Pergunte à sala o que significa “pressão de grupo”. Após escutar algumas definições, peça que identifiquem situações em que se sentiram sob pressão para fazer alguma coisa, em qualquer grupo da qual façam parte (na escola, em casa, na igreja, com os amigos).

00:30 / 00:40 COMPARTILHANDO INCÔMODOS: Distribua post-its entre os estudantes e peça para que escrevam com caneta situações incômodas onde sentiram essa “pressão de grupo”, quando estavam praticando atividades físicas. Eles podem – e devem! – anotar qualquer coisa: o momento é o da expressão livre. Diga aos estudantes que não é necessário compartilhar com os colegas ou se identificarem nos papéis, e garanta o anonimato de cada um nas notas. Recolha-as, e guarde-as para a próxima aula.

00:40 / 00:45 DEVER DE CASA: Divida os/as estudantes em trios e /ou quartetos do mesmo sexo e peça para que leiam e façam as atividades do capítulo 1 do livro estudiantil para a próxima aula (leia as atividades juntamente com eles e elas para ajudar na compreensão).

1. Liste cinco tipos de comportamentos ou qualidades considerados apropriados para mulheres, segundo a visão tradicional da sociedade (sobre qual é o jeito certo de ser da mulher segundo “todo mundo”).
2. Liste cinco tipos de comportamentos ou qualidades considerados apropriados para homens, segundo a visão tradicional da sociedade. (sobre qual é o jeito certo de ser do homem segundo “todo mundo”)

AULA 02 (Quadra)

00:00 / 00:05 CATEGORIZANDO COMPORTAMENTOS: Pendure na parede uma folha de craft dividida em duas colunas e peça aos estudantes para sentarem em círculo ao redor. Escreva “Mulher” no alto de uma coluna e “Homem” na outra. Peça para cada grupo compartilhar apenas um dos comportamentos listados no dever de casa para cada coluna (não é necessário que todos os grupos listem todas as suas respostas, pois isso demandaria muito tempo. É esperado que, em uma sala com 30 pessoas, 10 respostas diferentes em cada coluna já seja suficiente para a discussão). Anote cada um na coluna correspondente.

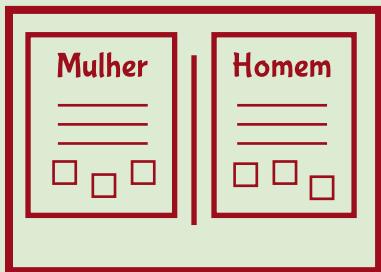


00:05 / 00:10 COMPARANDO COM PRESSÕES: Divida os estudantes em grupos mistos de 5 integrantes e distribua os papéis que eles anotaram as situações incômodas de pressão de grupo, da última aula. Peça para que eles separem os papéis recebidos entre as duas colunas, tentando adivinhar quem teria se sentido daquele jeito: se um menino ou uma menina (avise que não é preciso que ninguém se identifique com os escritos). Deixe-os discutirem por um tempo e depois chame-os, grupo por grupo, para anexar os papéis no craft.

Como todos farão essa atividade simultaneamente, é possível que discordem em algum momento (...). Nesse caso, estimule-os a colocar seu ponto de vista para o colega e a chegar a um acordo com ele. (DESIGN FOR CHANGE, 2015, p. 13)

00:10 / 00:20 BIOLÓGICO X SOCIAL: Peça que apontem quais comportamentos listados que eram considerados apropriados poderiam ser definidos como biológicos, ou seja, com quais deles eles achavam que haviam nascido. Você vai notar que poucos ou nenhum pode ter essa determinação. Nesse momento, introduza a diferença entre sexo biológico e construção social de gênero e lance para a discussão a pergunta: se esses comportamentos

e qualidades não são naturais/biológicos, de onde tiramos as ideias listadas (Da TV? Da Igreja? Da família?). Ao final da discussão, desenhe uma caixa em volta de cada lista e explique que cada caixa representa como homens e mulheres são tradicionalmente estimulados/pressionados a viver na sociedade.



00:20 / 00:30 ESCAPANDO DA CAIXA: Pergunte aos estudantes se conhecem pessoas que “saíram de suas caixas”, ou seja, que não se encaixam nos pontos listados como apropriados para cada gênero, e peça para que compartilhem quem são e o que fazem essas pessoas (é possível dar exemplos, como Cássia Eller, Clodovil, jogadora Marta, entre diversos outros). Estimule a discussão com as seguintes perguntas:

1. Como as mulheres se beneficiam ao escapar de suas caixas? (Ótimo momento para falar sobre o movimento feminista e a luta por igualdade de direitos e deveres entre os sexos)
2. Como são vistos homens e mulheres quando eles não se adaptam às suas caixas? (Oportunidade para se discutir opressões de gênero, como homofobia e machismo)
3. Ainda existe pressão para que as pessoas vivam de acordo com suas caixas? Por quem?
4. Como aprendemos a representar os papéis de gênero e quais são as pessoas e instituições que nos ensinam esses estereótipos?

00:30 / 00:45 FECHAMENTO: Conclua exaltando momentos como esse, quando paramos e discutimos sobre como vivemos e como queremos viver nossas vidas, ajudando não apenas nós mesmos, mas também outros a escaparem de suas caixas. Por fim, proponha um jogo misto.

MOMENTO 02 | EIS O DESAFIO!

Tema: Apresentação do desafio do projeto aos estudantes.

Objetivos: Começar a organização da turma no campeonato

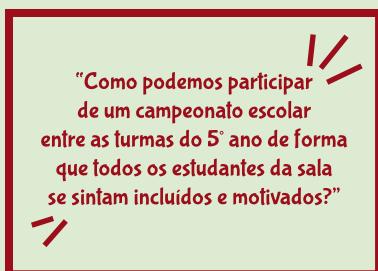
Materiais: Lousa, giz, folha de craft tamanho A1, post-its, lápis e/ou canetas, câmera fotográfica.

Avaliação: Dever de casa

Base Metodológica: Atividades “Entender o Desafio” e “Prepare a pesquisa” (manual Design Thinking para Educadores, p. 26 e 29, respectivamente)

Metodologia: AULA 03 (Sala de Aula)

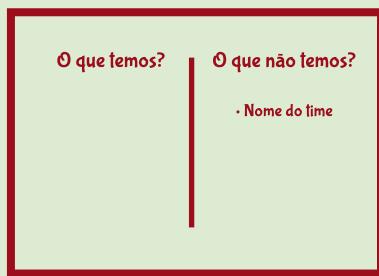
00:00 / 00:10 CONVERSA INICIAL: Apresente de maneira triunfal o desafio aos estudantes, com ele escrito bem grande na lousa, explicando que as turmas serão totalmente responsáveis pela representação e pela forma como participarão no campeonato. Explique que as avaliações das atividades produzidas durante as aulas terão impacto na pontuação da sala, ou seja, que é preciso também se dedicar às aulas para mais chances de vitória no campeonato.



Esse é o momento de expor o ranking atual das salas, segundo a pontuação obtida baseando-se em quantos grupos fizeram o dever de casa e na participação geral durante a última aula. Não exponha nenhum grupo nominalmente e não culpabilize indivíduos/as pela pontuação geral da classe, esse é o momento que eles precisam identificar a pontuação da sala como um objetivo comum, sobre o qual a turma inteira precisa colaborar para ajudar a classe como um todo.

00:10 / 00:20 LISTANDO DEMANDAS: Agora é a hora de listar o que é necessário ter para participar do campeonato como um time. Divida a turma em grupos mistos de 4 a 5 pessoas, distribua post-its para cada um. Comece a lista explicando que, para começar, um time precisa de um nome e escreva essa demanda na lousa. Peça que, a partir daí, eles escrevam outras necessidades nos post-its. Vale tudo: desde mascote, cores, brasão, lema, até mesmo equipe técnica, torcida ou outras habilidades.

00:20 / 00:35 SEPARANDO SABERES: Divida a lousa em duas colunas e escreva sobre elas “O que temos?” e “O que não temos?” (tome o cuidado de deixar o “nome do time” escrito na segunda coluna). Pegue os post-its de cada grupo e, junto com a turma, separe cada um entre as duas colunas. Depois, seguindo a opinião dos estudantes, agrupe as anotações de acordo com qualquer similaridade que eles encontrarem (estimule esse debate com perguntas como “torcida e bateria são coisas unidas?” ou “cores e mascote são coisas relacionadas?”).



00:35 / 00:40 CONSTRUINDO EQUIPES: Explique finalmente que o principal objetivo desse bimestre é que a turma chegue a um nome para o time do campeonato, de forma que todos se sintam incluídos e representados. As outras demandas listadas na coluna “O que não temos?” também precisam ser produzidas, então separe cada estudante entre os temas agrupados, de acordo com seus interesses, e anote os nomes. É possível que os/as estudantes se interessem por mais de um grupo, então limite em até dois deles para cada um. Estabeleça que esses/as estudantes estarão responsáveis por pensar e pesquisar essas questões futuramente, após o nome do time ser determinado. Também deixe claro que essa divisão não é rígida e que pode ser alterada posteriormente. Registre a lousa através de fotos (incentive que eles/as façam o mesmo com seus celulares).

00:40 / 00:45 CRONOGRAMA E DEVER DE CASA: Compartilhe o cronograma anual do projeto com os estudantes, explicando o que será feito em cada bimestre, e peça que individualmente eles leiam e façam as atividades do capítulo 2 do livro estudantil para a próxima aula (leia as atividades junto com os estudantes para ajudar na compreensão).

1. Preencha a sua ficha de jogador.
2. Participando desse desafio, liste cinco qualidades que você gostaria que a sua turma tivesse ou representasse durante o campeonato (dê exemplos variados durante a explicação, como “queria que meu time fosse engraçado ou forte ou unido”, etc).
3. Sobre as caixinhas de ser homem e mulher da última aula, liste até cinco pessoas que você acha que saíram delas, que praticam alguma atividade física (esporte, dança, teatro, circo, etc) e que você gostaria de conhecer mais (por exemplo, a jogadora de futebol da seleção Marta).

AULA 04 (Quadra)

00:00 / 00:05 COMPARTILHANDO AMBÍÇÕES: Peça para os estudantes compartilharem suas respostas da questão 1 do dever de casa. Escreva cada uma em um post-it e cole na parede, agrupando qualidades semelhantes, por exemplo “Diversão, Engraçado, Fazer rir”.

00:05 / 00:15 COMPARTILHANDO INSPIRAÇÕES: Agora peça para eles compartilharem suas respostas da questão 2 e as separe, com ajuda dos estudantes, de acordo com as qualidades agrupadas, perguntando: “Das qualidades listadas na lousa, qual vocês acham que mais caracteriza essa pessoa?” (considere o voto apenas das pessoas que conhecem a pessoa).

00:15 / 00:30 DEFININDO A PESQUISA: Explique que o nome do time da turma surgirá a partir da pesquisa que eles vão fazer sobre essas pessoas. Selecione, junto deles, apenas uma personalidade de cada grupo para pesquisar. Prepare, com ajuda da turma, um roteiro de cinco a sete perguntas sobre informações que eles querem descobrir sobre essas pessoas e as escreva no craft (por exemplo “onde ele nasceu?” ou “o que ele faz?”). Separe os os post-its delas, cole no craft e nomeie essas pessoas como “fontes de inspiração”.

00:30 / 00:45 FECHAMENTO: Separe os estudantes em grupos proporcionais a quantidade de fontes escolhidas (por exemplo: sete fontes/sete grupos) e encarregue cada um de pesquisar sobre elas de acordo com o roteiro estabelecido. Registre a lousa através de fotos (incentive que os estudantes façam o mesmo com seus celulares). Garde o craft para a próxima aula, recolha a ficha do jogador preenchida dos/as estudantes e proponha um jogo misto.

MOMENTO 03 | AMORES DIFERENTES

Tema: Preconceito e discriminação em relação à sexualidades não-heterossexuais e atualização na pesquisa sobre as fontes de inspiração.

Objetivos: Perceber situações de preconceito e discriminação na sociedade contra homossexuais.

Materiais: Lousa, giz, folha de craft tamanho A1

Avaliação: Dever de casa

Base Metodológica: Dinâmica “Colocando-se no lugar da/o outra/o” (cartilha Escola Sem Homofoobia, p. 31) e atividade “Colete inspirações” (manual Design Thinking para Educadores, p. 33)

Metodologia: AULA 05 (Sala de Aula)

00:00 / 00:20 LEITURA EM CÍRCULO: Organize os estudantes em círculo e leia com eles a história do capítulo 3 do livro estudiantil. Divilde a leitura entre cada estudante.

00:20 / 00:25 COMENTÁRIOS GERAIS: Peça aos estudantes que façam um comentário geral a respeito da narrativa. Incentive-os a mencionar os pontos da narrativa que mais chamaram a atenção e o que gostariam de destacar.

00:25 / 00:30 RESPONDENDO AS PERGUNTAS: Leia as questões listadas no capítulo 3 do livro e peça para que eles respondam, incentivando o debate na sala:

1. O que Kauana e Endi podem fazer para viver melhor no lugar onde moram?
2. O que Kauana e Endi podem fazer para viver melhor com seus pais e amigos?
3. O que nós poderíamos fazer para ajudar Kauana e Endi a viverem melhor?

00:30 / 00:40 CONCLUINDO A DISCUSSÃO: Defina o que significa “orientação sexual” e enfatize que ninguém escolhe a sua orientação sexual. Graças a isso, não é correto dizer que seja uma “opção sexual”. Muitos homossexuais/bissexuais/assexuais percebem desde muito cedo o que sentem. Outros só mais tarde em suas vidas descobrem o que seus sentimentos querem dizer. Aborde outras questões envolvidas, sobretudo em relação ao papel que a escola pode assumir para lidar com o caso narrado no texto.

00:40 / 00:45 DEVER DE CASA: Peça aos estudantes que tragam na próxima aula os resultados das pesquisas de grupo com as fontes de inspiração escolhidas na aula 04.

AULA 06 (Quadra)

00:00 / 00:10 COMPARTILHANDO PESQUISA: Traga de volta o craft com o roteiro da pesquisa definido, e pendure um segundo craft na parede com uma tabela desenhada. As linhas serão cada uma das fontes escolhidas e as colunas, as perguntas definidas no roteiro. Preencha a tabela conforme os estudantes compartilharem o resultado de suas pesquisas (não há problema se algum campo da tabela não for preenchido agora)

| | Questão 1 | Questão 2 | Questão 3 | Interp. |
|---------|-----------|-----------|-----------|---------|
| Fonte 1 | | | | |
| Fonte 2 | | | | |
| Fonte 3 | | | | |
| Fonte 4 | | | | |

00:10 / 00:30 INTERPRETANDO DADOS: Separe uma última coluna para ser preenchida com a interpretação da turma sobre cada uma das fontes pesquisadas. Se elas ficaram surpresas com o que descobriram, se tinham outra impressão da pessoa antes ou agora, se conseguiam se identificar com ela de alguma maneira.

As crianças deverão expor seus pontos de vista apresentando ao grupo argumentos que demonstrem por que defendem aquela interpretação. Recomende que os participantes não se apeguem a uma preferência, nem critiquem a colocação dos demais. (DESIGN FOR CHANGE, 2015, p. 14)

00:30 / 00:45 FECHAMENTO: Selecione com a turma até 3 fontes de inspiração que merecem aprofundamento, divida a turma em grupos de até 5 pessoas para pesquisá-las livremente, se possível preenchendo as lacunas que ficaram na tabela. Recolha o craft para ser usado na próxima aula e proponha um jogo misto.

MOMENTO 04 | A PEDRA DA FUNDAÇÃO

Tema: Finalização da primeira etapa do projeto.

Objetivos: Definir o nome do time da turma no campeonato

Materiais: Lousa, giz, folha de craft tamanho A1, post-its, lápis e/ou canetas, câmera fotográfica.

Avaliação: Dever de casa e avaliação física.

Base Metodológica: Atividade “Chegar a um consenso” e “Criar um título para nosso projeto” (manual Criativos da Escola, p. 14 e p. 16, respectivamente)

Metodologia: AULA 07 (Sala de Aula)

00:00 / 00:10 PREENCHENDO AS LACUNAS: Pendure o craft da aula anterior e junto com os estudantes, complete as lacunas das 3 fontes de inspiração escolhidas, e dê espaço para alguém compartilhar alguma informação nova e diferente.

00:10 / 00:40 CHEGANDO A UM CONSENSO: Convide os estudantes a decidir qual fonte da inspiração será escolhida para representar a turma. Dê espaço para que as diferentes opiniões se expressem e sejam ouvidas. Procure ajudar o grupo a chegar a um consenso. Para isso, não apresse a tomada de decisão. Aproveite essa oportunidade para que a turma vivencie o debate. O debate é uma experiência rica que ajuda a desenvolver a habilidade de falar em público, a organização das ideias e a construção da argumentação.

Se o consenso não for possível, antes de partir para a votação, pergunte quem quer representar cada um dos temas mais escolhidos. Dê alguns minutos para que os voluntários apresentem argumentos que possam ajudar a turma a fazer sua escolha. Só depois faça a votação.

Outra possibilidade é reunir a equipe e elaborar juntos uma lista de pontos positivos e negativos para cada uma das ideias. Em seguida, pedir que cada um vote numa delas (DESIGN FOR CHANGE, 2015, p. 15)

00:40 / 00:45 DEVER DE CASA: Divida a sala em grupos de 4 a 5 pessoas e peça que na próxima aula cada grupo traga apenas uma sugestão de nome para o time da turma, baseada na fonte de inspiração escolhida para representá-los.

AULA 08 (Quadra)

00:00 / 00:15 LISTANDO SUGESTÕES: Pendure um novo craft na parede e escreva cada uma das sugestões dos estudantes, permitindo que os grupos exponham brevemente as razões das sugestões.

00:15 / 00:20 ESCOLHENDO O NOME: Faça uma votação simples para escolher o nome da sala, e após isso, sinalize com destaque o nome escolhido, registrando o craft através de fotos. Declare que a partir daqui a sala irá trabalhar nas outras demandas listadas na aula 03.

00:20 / 00:45 AVALIAÇÃO FÍSICA: Proponha uma avaliação física simples e finalize a aula.

6.3. Ludificação

Trata-se do nome em português do conceito *gamification*, que, aplicado à educação, pode ser definido como:

(...) o uso da mecânica e das dinâmicas de jogos, como as recompensas e os rankings de usuários, para melhorar a motivação e aprendizagem em contextos formais e informais de educação. (ARK, 2014)

Jane McGonigal (2010), pesquisadora especialista em jogos que aprimorou práticas educativas, destaca quatro características fundamentais de jogadores, que evidenciam os benefícios em se inserir esse conceito dentro da escola:

A primeira é o “**otimismo urgente**”. Penso nisto como auto-motivação extrema. Otimismo urgente é o desejo de agir imediatamente para superar um obstáculo, combinado com a crença de que temos uma esperança razoável de sucesso. (...) Os jogadores são virtuosos em “**criar uma estrutura social estreita**”. (...) E a razão para isto é que (...) jogar algum jogo junto significa, na verdade, construir laços, confiança e cooperação. Na verdade, construímos relações sociais mais fortes. (...) “**Produtividade prazerosa**”. (...) Isto acontece pois sabemos que quando estamos jogando um jogo, estamos mais felizes trabalhando duro nele, que relaxando ou passando o tempo em algum lugar. (...) Finalmente, “**significado épico**”. Jogadores adoram ser desafiados por missões imponentes como as que envolvem estórias humanas de escala planetária. (...)

Certo, estes são os quatro superpoderes que aumentam uma coisa: jogadores são indivíduos/ as altamente esperançosos e empoderados. São pessoas que acreditam que são individualmente capazes de mudar o mundo.

A **Ludificação** mostra-se relevante para o projeto pois trabalha cinco áreas essenciais que desenvolvem ainda mais profundamente o aprendizado de meninas e meninos: **engajamento**, encorajando a participação e aumentando o interesse nos conteúdos da disciplina, **escolha**, criando um senso de autonomia e independencia, **progressão**, comunicando a localização no aprendizado e o quanto falta para a evolução, **social**, pois permite uma interação mais intensa entre os estudantes, e **habito**, pois incentiva comportamentos desejados e inibe indesejados através de recompensas (WERBACH, 2016).

Ao fazer isso de forma imersiva e interativa, a Ludificação ainda proporciona um sentimento de pertencimento e cooperação, desenvolvendo a sociabilidade e a autoreflexão entre os estudantes, segundo a pesquisadora Russel Dutra da Rosa e o pesquisador Fabio Alves Rodrigues, no podcast Fronteiras da Ciência (2016) sobre o uso de jogos como estratégia de ensino nas escolas. Para tanto, é preciso que os hábitos cooperativos sejam reforçados, diminuindo a competitividade na disciplina de Educação Física, que acaba se tornando um importante fator de exclusão na prática escolar (ALTMANN, 1998).

Para o desenvolvimento dessa linha projetual, foram assistidas aulas *online* sobre gamificação, no curso oferecido pela plataforma Coursera e ministrado por Kevin Werbach (2016), professor da Universidade de Pensilvânia e autor de diversos livros sobre o tema.

6.3.1. Desenvolvimento da mecânica

O professor Werbach oferece uma estrutura prática para o desenvolvimento de um sistema ludificado, baseada em seis categorias descritivas e utilizada aqui para estabelecer esta linha projetual:

Defina Objetivos:

Quais são os principais resultados positivos que se quer alcançar com essa organização?

- Promover o respeito à comunidade LGBT e às mulheres
- Ensinar os/as estudantes a conviverem e cooperarem, respeitando suas diferenças;
- Incentivar o trabalho em equipe, o senso de responsabilidade e a dedicação;
- Promover um questionamento sobre o que é tido como natural;
- Desconstruir a percepção de que meninas e mulheres são inferiores a meninos e homens.

Desenhe Comportamentos:

O que os jogadores devem fazer especificamente para serem bem sucedidos nessa estrutura?

- Participar ativamente das aulas;
- Pesquisar e trazer informações novas;
- Esforçar-se nas atividades físicas;
- Dedicar-se a uma responsabilidade dentro de um trabalho em equipe;
- Relacionar-se amistosamente com os colegas;
- Cooperar e ajudar os colegas.

Através desses comportamentos, relacionando-se aos conteúdos das aulas, é possível atingir os objetivos definidos. A avaliação dos professores e outros estudantes devem oferecer o feedback necessário para os jogadores.

Descreva os Jogadores:

Quem são os indivíduos/as que serão engajados nas atividades ludificadas e como eles se comportam?

Estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, entre 10 e 11 anos de idade. Através das pesquisas visuais e simbólicas, é possível perceber que há um grande apreço dessa faixa etária por tramas heróicas e/ou de aventura, colaborando com o significado épico do jogo.

Idealize os Loops de Atividades:

Como os jogadores serão motivados a continuar jogando através dos loops de engajamento e loops de progressão?

Loops de engajamento são as atividades oferecidas que provocam uma ação e a recompensam através de um feedback, incentivando sua repetição. No caso do projeto, tais loops se referem as atividades curriculares propostas pelo professor.

O sistema de feedback desses loops envolvem:

- Pontuação das turmas (recompensa grupal, baseado nas notas dos estudantes da turma);
- Ranking entre as salas (recompensa grupal, baseado na pontuação das turmas);
- Insígnias de comportamento (recompensa individual, baseado na autoavaliação dos/as pró-prios/as estudantes).

Loop de progressão são as atividades que, quando completadas, permitem alcançar determinado objetivo. Nesse projeto, elas são formadas pelas atividades do Pensamento Projetual.

O sistema de feedback desses loops engloba:

- Insígnias de conquista (recompensa grupal, baseado na finalização das fases do desafio);
- Desbloqueio de conteúdo (recompensa grupal, baseado no cronograma do desafio);
- Barra de progresso (feedback grupal, baseado no cronograma do desafio).

É importante na educação, como diz Russel Dutra (FRONTEIRAS DA CIÊNCIA, 2016), que as recompensas usadas pelo sistema de feedback sejam intangíveis, ou seja, que não sejam materiais, pois isso contribui para uma subversão do jogo, onde os estudantes se distrairiam dos comportamentos estimulados em busca de ganhar o prêmio a qualquer custo.

Não Esquecer a Diversão

Quais outros aspectos do sistema mantêm ele divertido?

Para o desenvolvimento de um engajamento intrínseco nos estudantes, ou seja, que parte de dentro deles, de uma vontade interior, a Teoria da Autodeterminação, uma das mais recentes teorias da psicologia que discute motivação, define que é necessário trabalhar três áreas mentais: **competência**, que está ligada à percepção de habilidade da pessoa, **autonomia**, ou a sensação de se estar no controle, e **vínculo**, ou a ligação da atividade a um propósito ou significado maior (WERBACH, 2016). Neste sentido, foram listadas abaixo algumas características do projeto, ligadas a essas três qualidades, que mantêm o sistema divertido, mesmo sem as recompensas

- Competir com outras turmas (**competência**)
- Resolver as atividades do desafio (**competência**)
- Compartilhar conhecimento (**autonomia**)
- Trabalhar em equipe (**vínculo**)
- Acompanhar a narrativa do material (explorado com mais detalhe na próxima sessão)

Implante as Ferramentas

Como o sistema funciona e quais os elementos de jogos aplicados?

O jogo acompanhará uma narrativa de fantasia que seguirá o mesmo processo do Pensamento Projetual da disciplina. Nela também haverá um **desafio**, com os mesmos objetivos finais. Ao concluir-lo, o jogador então atinge o **estado de ganhador**¹⁶. O desafio é dividido em 4 etapas, que correspondem às fases bimestrais do projeto e funcionam como **missões e conquistas**. Ao final de cada uma, haverá uma apresentação de **missão cumprida**, onde os estudantes **evoluem e desbloqueiam o conteúdo** da próxima fase, recebendo outra parte da narrativa, o que funciona como uma recompensa, pois utiliza a curiosidade dos estudantes a respeito da continuidade da história.

Para a turma vencer o campeonato, é preciso reunir a maior quantidade de **pontos**, obtidos através das atividades do ano letivo. A vitória somente no campeonato apenas acrescenta mais 50% dos pontos já acumulados, fazendo com que seja necessário se esforçar durante o ano para ter chance de vencê-lo de verdade. As turmas acompanham as pontuações através de um **ranking**: isso garante que elas se esforcem nas atividades da aula, melhorem o **trabalho em equipe** e motivem-se para dar o melhor na competição.

Os pontos são baseados na avaliação regular do professor. É possível avaliar a participação/habilidade dos estudantes tanto nas atividades físicas quanto nos trabalhos em grupo e deveres de casa das atividades projetuais. Os pontos são computados a cada duas semanas, e exibidos em um lugar de fácil acesso, para que os estudantes possam acompanhar o progresso no campeonato.

A totalidade dos pontos ganhos por uma turma em determinada semana representa a soma da pontuação/nota de cada estudante, mas não é necessário que seja divulgada para o resto da sala as notas individuais, para evitar a personalização e discriminação daqueles que estiverem com notas mais baixas. O professor deve usar essa informação para dar uma assistência dedicada a esses estudantes, e também incentivar que os demais colegas de classe exercitem o apoio e a cooperação com os colegas que possam estar com dificuldades.

A partir do segundo bimestre, os jogadores também exercitão a auto-avaliação, através de **insígnias** de comportamento. A cada duas semanas, essas insígnias serão entregues de acordo com cinco áreas de desenvolvimento: Físico, Intelectual, Caráter, Afetivo e Social, e serão distribuídas de acordo com a impressão da turma de quais colegas merecem ganhá-las.

Essas insígnias serão adesivos entregues à cinco estudantes periodicamente, para serem anexados em suas **fichas de jogador**. Cada estudante não pode receber a mesma insígnia por duas vezes consecutivas, e só é possível obter, durante o desafio inteiro, no máximo até três em cada área, permitindo que aconteça uma maior rotatividade entre os estudantes para ganhá-las. Esse processo acontece de forma anônima, com cada estudante indicando os nomes que merecem ganhá-la, bem como fazendo uma autoavaliação sobre o seu desenvolvimento nas aulas dentro das respectivas áreas. O professor, ao final, conta os votos para dá-la para o jogador escolhido.

A participação individual do/a estudante no jogo se inicia com um convite para que ele ou ela construa um personagem dentro do universo do projeto – um **avatar**. A intenção

¹⁶ Os elementos em negrito são típicos de jogos.

é que ele ou ela consiga se enxergar com uma representação nesse mundo, e possa refletir sobre as lições das narrativas de uma maneira muito mais próxima e pessoal. Essa construção é feita na ficha do jogador, que deve ser recolhida e guardada pelo professor. Essa ficha deve possuir espaço para o desenho do personagem do estudante, para a inclusão das insígnias de comportamento, para a pontuação individual obtida a cada bimestre (nota) e para as respostas das atividades do capítulo 2 do livro estudantil.

6.4. Conteúdos narrativos

Conteúdos Narrativos possuem valor didático largamente conhecido por pesquisadores, em diversos sentidos. As narrativas permitem que os leitores experimentem vivências diferentes, conhecendo realidades que fogem da finitude de seus cotidianos, além de dispor oportunidades para que eles e elas compreendam a si mesmos: diversos estudos comprovaram que a narrativa ajuda as pessoas a entenderem quem são (TREMEER, 2016).

Pesquisas recentes também constataram que a leitura de ficções é capaz de diminuir a discriminação. Jovens leitores de Harry Potter tendem a ser menos preconceituosos contra grupos socialmente marginalizados, por exemplo (LOURENÇO, 2017). Evidências crescentes apontam que ler histórias exerce as mesmas redes mentais envolvidas com a empatia e faz com que pessoas diferentes sejam enxergadas como “um de nós” (JACOBS, 2014).

Por esses pontos, é possível concluir que mais do que ensinar conceitos objetivos, racionais e lógicos, é importante fornecer aos estudantes ferramentas emocionais, para que eles criem empatia uns com os outros. Conhecer existências distintas, através das narrativas, abre canais de diálogo e facilita a cooperação e a convivência.

Os Conteúdos Narrativos desse projeto foram elaborados com grande inspiração de materiais existentes que já trabalham temáticas como preconceito, discriminação, identidades marginalizadas, adequação a um grupo social, desejo por liberdade, entre outros assuntos, sendo as obras *Steven Universe* e *Harry Potter* as maiores referências para a essa linha projetual.

6.4.1. Elaboração do universo ficcional

Baseando-se no interesse da faixa etária por aventuras mágicas e heróicas, um processo de reflexão foi iniciado para encontrar um universo que pudesse ser explorado dessa maneira, ao mesmo tempo em que valorizasse a cultura e a produção do Brasil. Nesse sentido, a mitologia fantástica – e extremamente inexplorada – brasileira, que constitui o seu folclore com inúmeras lendas e contos ancestrais, mostra-se ideal para permitir esse diálogo, incrementando esse projeto com conhecimentos pouco abordados da história e da cultura do país. Entre esses mitos, encontram-se alguns dos mais antigos e difundidos no imaginário popular: a lenda da caipora e do curupira.

Seres mitológicos das matas, ambos são tidos como protetores da floresta, apesar de terem características diferentes entre si. O curupira é descrito como um anão de cabelos vermelhos e pés ao inverso, que deixa pegadas enganosas pelo chão para confundir os caçadores, enquanto a caipora, por vezes descrita com algumas mesmas características do curupira, não possui a mesma cor em seus cabelos. Por serem tão conhecidos em todo o território nacional, ambos foram apropriados, em termos narrativos, como principal escopo de exploração desse projeto.

Para isso, foi preciso manipular os seus mitos, congregando características largamente aplicadas em outras populares narrativas infanto-juvenis, como a ludicidade – transformando elementos da história em algo divertido para o imaginário das crianças – e a personalização – possibilitando que a criança consiga se enxergar no universo ficcional. O tema proposto foi o seguinte:

A narrativa se passa no Brasil Colonial de 1517, e acompanha o treinamento de curupiras e caiporas, conhecidos como anhangás¹⁷, para se tornarem os próximos protetores do meio ambiente. Anhangás são criaturas mágicas responsáveis pela proteção da natureza – das plantas e dos animais – de forças capazes de destruí-la, intencionalmente ou não.

¹⁷ Anhangá é o nome que índios tupi-guaranis davam à espíritos que vagavam pela terra, protegendo a natureza.

Nesse universo, curupiras e caiporas são criaturas que convivem e formam uma sociedade milenar na América do Sul, responsável por cuidar e proteger das matas e florestas. Cada um tem habilidades mágicas diferentes, ligadas a cor de seus cabelos, contribuindo para o caráter lúdico das histórias (figura 46):



Figura 46: Representação de um curupira e uma caipora idealizados para essa linha projetual

O cabelo dos curupiras é formado por mechas flamejantes que brilham em tons avermelhados. O curupira esfrega a mão em seus cabelos para invocar os seus poderes, que envolvem, entre outros, a habilidade de criar objetos mágicos com o fogo encantado que tiram de lá. O curupira é bastante engenhoso e aprende desde pequeno a criar as mais variadas ferramentas para auxiliá-lo na missão de proteger a natureza. Sua curiosidade talvez explique o porquê dele ficar tão intrigado diante de nós complexos de cipó que encontra por aí...

O cabelo das caiporas brilha com chamas de tom azul e, assim como o curupira, a caipora também esfrega a mão nele para realizar seus atos de magia. O seu poder permite que ela manipule outros objetos à distância, como galhos de árvores e pedras, até outros materiais menos tangíveis, como vibrações do som, fogo ou vapor de água, o que depende do seu grau de experiência, da sua energia e disposição

A educação de jovens curupiras e caiporas é concentrada na Capital do Vale do Anhangabaú, onde eles vão na juventude para aprender sobre suas responsabilidades. Lá eles aprendem importantes ensinamentos mágicos e de convivência harmoniosa, ao mesmo tempo em que conhecem outras crianças anhangás. A forma como foi organizada essa característica da história tem a intenção de fazer um claro paralelo narrativo com as vivências que os estudantes também terão nas aulas de Educação Física:

O treinamento básico de todos os anhangás é dividido em cinco ciclos, que se iniciam quando eles tem 10 anos de idade e terminam quando atingem 14. Os ciclos são chamados de: Pedra, Planta, Animal, Corpo e Mente.

Em cada ciclo, os pequenos curupiras e caiporas aprendizes também precisam cumprir um Desafio. O esperado é que dessa forma os anhangás aprendam a proteger a natureza e a colaborarem uns com os outros. O Desafio se encerra em um grande evento mágico, que celebra a passagem para o próximo Ciclo do treinamento. Durante os aprendizados, as turmas acumulam pontos que permitem que eles ganhem vantagens no Desafio Final.

Os ciclos são divididos em quatro Missões, correspondentes as estações do ano, e, em cada uma, os anhangás possuem objetivos específicos para completar e conseguir participar do Desafio Final.

Os Conteúdos Narrativos criam um universo mágico, onde questões do mundo real podem ser trabalhadas como metáforas e alegorias, facilitando a identificação entre os estudantes e ao educador ou educadora abordar esses conceitos em sala de aula.

A primeira metáfora estabelecida procura discutir a questão da linguagem binária da língua portuguesa. Assim como apontado por Marcia Leite em entrevista, a ausência de uma norma culta oficial de gênero neutro não impede que haja uma provocação dentro da obra. Baseando-se nisso, a própria generificação dos mitos do curupira e da caipora serve como ferramenta para esse aspecto:

Curupiras são sempre referenciados no masculino, mas podem nascer tanto em um corpo de menino como de menina ("o curupira-menino"; "o curupira-menina").

Caiporas são sempre referenciadas no feminino, mas podem nascer tanto em um corpo de menino como de menina ("a caipora-menino"; "a caipora-menina").

Tendo isso em mente, a própria oposição das duas figuras no universo ficcional foi aproveitada para se aprofundar ainda mais essa discussão dentro da narrativa: os curupiras representariam conceitos culturalmente tidos como masculinos enquanto as caiporas representariam qualidades geralmente associadas ao feminino:

Curupiras geralmente são extrovertidos, animados e expansivos. Preferem vigiar a natureza percorrendo longas jornadas e patrulhando grandes territórios. Gostam de atividades físicas mais radicais, que permitem um maior exercício de força, velocidade ou habilidade corporal.

Caiporas costumam ser introvertidas, calmas e observadoras. Preferem permanecer em apenas um lugar por um tempo, estudando e cultivando o ambiente ao redor. Apreciam atividades como a meditação e a leitura, ou que envolvam análise e estratégia, o que não significa que sejam tímidas ou medrosas.

Assim, foi possível delinear aquilo que representaria a crise social dentro desse mundo fantástico, permitindo um paralelo educacional com a crise vivida por pessoas LGBT e mulheres.

Os anhangás não aceitam curupiras e caiporas que se comportem de maneiras diferentes do esperado. Logo, existe certa pressão social para que cada anhangá se adeque às características relacionadas às suas cores.

Curupiras geralmente consideram caiporas entediantes e fracas, enquanto caiporas acreditam que os curupiras são burros e escandalosos. Por esse motivo, um relacionamento romântico entre um curupira e uma caipora não é bem visto nessa sociedade, sendo enxergado como algo errado ou nojento.

A partir disso, a trama das narrativas do livro pôde ser estabelecida. Ela segue Nina, uma pequena caipora-menina que está prestes a começar o seu treinamento no Vale e que não se comporta como uma típica caipora, sofrendo reprimendas frequentes de seus pais e de sua tribo para que aja como tal. No caminho para a Capital, ela conhece Raoní, um curupira-menino que vive as mesmas questões com a sua família. Ambos tornam-se amigos e decidem conviver e se proteger das tentativas de agressão e opressão que vivem dentro dessa sociedade.

6.4.2. Resumo das histórias

Cinco histórias iniciais foram escritas, envolvendo um prólogo e mais quatro histórias relacionadas com os quatro momentos trabalhados no primeiro bimestre. As histórias podem ser lidas na íntegra entre os anexos dessa publicação e os resumos de cada uma seguem abaixo:

Prólogo: A narrativa começa com uma voz, que se autoentitula cientista-chefe do Instituto de Pesquisas Profundas e Improváveis, contando como teve contato pela primeira vez com as histórias dos protetores das florestas brasileiras: os Anhangás, ou, como são popularmente conhecidos, Caiporas e Curupiras. A voz conta a história de quando viajava para o interior de São Paulo na infância e acabou encontrando pela primeira vez uma velha caipora chamada Nina, que decide contar tudo sobre o treinamento da desaparecida civilização, na esperança de que ele sobreviva e continue servindo como forma de proteção do nosso mundo. A voz justifica que as lições de Nina devem ser passadas durante a aula de Educação Física porque, como nessa disciplina, os Anhangás aprendiam, jogando e se movimentando, importantes lições sobre respeito, companheirismo, cooperação e proteção.

Capítulo 1: A caipora-menina Nina, ao resgatar o curupira-menino Raoní de um ataque de bullying de outros curupiras, acaba se tornando sua amiga. Conversando, ambos percebem o quanto são diferentes de outras caiporas e curupiras, e como seriam mais felizes se o mundo apenas os aceitasse da maneira que eles são.

Capítulo 2: Ao chegarem no Vale, Nina e Raoní aprendem um pouco mais sobre o objetivo do primeiro ciclo de seu treinamento: o Ciclo de Pedra. Eles também aprendem mais sobre a história do local e sobre o Conselho de Mestres que lidera o lugar.

Capítulo 3: Raoní conhece a caipora-menina Kauana e o curupira-menino Endí, dois anhangás que estão no quarto ciclo do treinamento, o Ciclo Corpo, e que possuem juntos um segredo: são perdidamente apaixonados um pelo outro, o que na sociedade Anhangá é um grande tabu.

Capítulo 4: A primeira estação do ciclo termina com Nina e Raoní conhecendo um munduá, grupo de anhangás especial, responsável por proteger a magia. Estes anhangás não se comportam como típicos curupiras ou caiporas, o que desperta um profundo fascínio nas crianças.

7. Projeto gráfico

Aqui apresentam-se as linguagens gráficas definidas que permitem a veiculação dos conteúdos propostos no capítulo anterior. A partir de um brainstorming e diversos esboços, pôde-se conceber as especificações e ilustrações para uma coleção de livros didáticos que complementem¹⁸ a disciplina de Educação Física e sejam distribuídos para todos os estudantes.

7.1. Nome da coleção

Foi iniciado um processo de *brainstorming* para dar nome à coleção de livros, preocupando-se em aproximar a temática do material das vivências da Educação Física. Foram levantadas as seguintes ideias:

- ◆ Anhangá: Os Protetores da Floresta
- ◆ Anhangá: Os Protetores da Mata
- ◆ Anhangá: Os Fogos Protetores
- ◆ Anhangá: A Proteção de Fogo
- ◆ Anhangá: O Jogo da Mata
- ◆ Anhangá: O Jogo da Floresta
- ◆ Anhangá: O Time da Floresta
- ◆ Anhangá: O Time da Mata
- ◆ Anhangá: O Time de Fogo
- ◆ Anhangá: O Jogo do Fogo
- ◆ Anhangá: A Defesa da Floresta
- ◆ Anhangá: A Defesa de Fogo
- ◆ Anhangá: Os Campeões da Floresta
- ◆ Anhangá: A Proteção Campeã da Floresta
- ◆ Anhangá: A Defesa Campeã da Floresta

A palavra “Anhangá” foi escolhida para ser o título principal de todas as sugestões pelo potencial de gerar curiosidade, bem como englobar, de acordo com as narrativas, tanto caiporas quanto curupiras em uma só definição. Pela simplicidade e coerência com o objetivo final, o nome escolhido foi o seguinte:

ANHANGÁ: CAMPEÃS E CAMPEÕES DA FLORESTA

Nesse contexto, a palavra “Campeão” tem significado duplo: tanto alguém que vence uma prova ou torneio (o que conecta o título com as linhas Pensamento Projetual e Ludificação) como indivíduo que defende uma causa ou alguém (unindo-o a linha Conteúdos Narrativos). Por fim, “Campeãs” foi adicionado à frente do título para dar visibilidade e importância à presença feminina no projeto.

7.2. Definição de linguagem

A partir das referências visuais levantadas no capítulo 4 – mais especificamente as agrupadas nos Painéis Semânticos – pôde-se iniciar um estudo dos personagens que ilustrariam os

¹⁸ Empresta-se a definição de “livro didático” estabelecida pelo edital do Programa Nacional do Livro Didático 2018 que o conceitua como uma obra “organizada em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular” (BRASIL, 2017, p. 1). No entanto, como a Educação Física é uma disciplina onde não é comum o uso de livros didáticos, por não serem essenciais à sua prática, e após discussão com o pesquisador especialista Didier Dominique Cerqueira Dias de Moraes, da FAU-USP, optou-se pela adição do adjetivo “complementar” ao nome do projeto, conceituando-o como uma obra que articula o conhecimento em uma progressão, como um livro didático, mas que também complementa paralelamente a prática usual da disciplina, ao invés de substituí-la, qualidade típica de materiais paradidáticos (MENEZES, 2001).

Conteúdos Narrativos do material. A ilustração revela-se como essencial para despertar maior interesse entre as crianças (COUTINHO, 2006), portanto houve dedicado esforço em aproximar as figuras fantásticas do curupira e da caipora às imagens humanas de meninos e meninas. Nesse sentido, manipulou-se deliberadamente a forma física dessas mitologias: os pés invertidos, típicos da imagem do curupira, não seriam representados com os tornozelos para trás, mas sim em uma disposição que os aproximasse da forma humana e permitisse uma maior mobilidade dos personagens¹⁹ (figura 47).

Figura 47: Estudo de estilo.



¹⁹ Longe de ser uma solução inédita, outras obras também já propuseram tal alteração na representação física da lenda do curupira, como por exemplo o jogo de cartas colecionáveis **Batalha de Mitos**, desenvolvido por Ramon Santos, Michel Alvim, Marcos Souza e Luiz Ohi em 2013.

Com o estilo de desenho escolhido (figura 48), iniciou-se a exploração de diversos outros tipos de personagem. Vale sublinhar que algumas características foram adicionadas, que mesmo mantendo relação com o ser humano, aproximava as ilustrações de qualidades animais, como os olhos afilados e o nariz semelhante a um focinho (figuras 49 a 51).

Figura 48: Estilo de personagens escolhido.



Figuras 49 a 51: Estudo de personagens.





Figuras 52 e 53: Estudo de cores nos cabelos dos personagens.

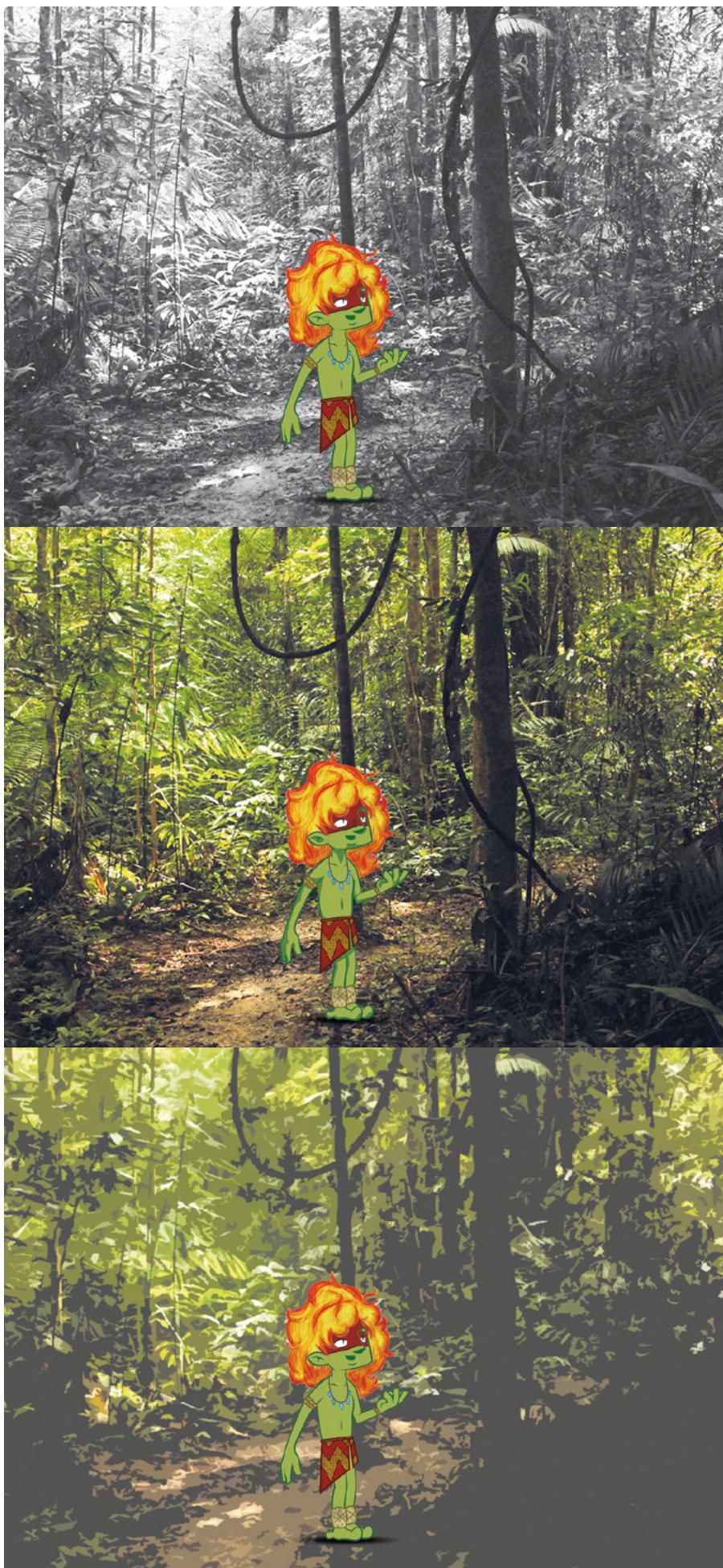
A cor, um importante aspecto do projeto, foi trabalhada com materiais do cotidiano das crianças. Logo, inicialmente optou-se pelo uso de lápis de cor para ilustrar os cabelos dos curupiras e caiporas (figuras 52 e 53).



Figuras 54 e 55: Uso de folha vegetal nas composições.

Partiu-se então para o estudo de composição das ilustrações. A proposta inicial tratava-se da inclusão do personagem – ilustrado tanto manualmente (com o lápis de cor nos cabelos) quanto digitalmente (através de técnicas vetoriais no resto do corpo) – em um cenário fotográfico. Essa composição seria produzida com folhas de papel vegetal, para melhor localizar o personagem em cena (figura 54 e 55). Foram feitas diferentes opções de cenário: colorido ou preto e branco, realista ou estilizado (figuras 56 a 58).





Figuras 56 a 58: Primeiro estudo de composição de ilustração.

No entanto, isso revelou uma demasiada rigidez na ilustração e, por consequência, na forma como a diagramação das páginas se comportava (figuras 59 a 61).



Isso obrigou um retorno aos estudos de personagem, já que as técnicas digitais eram as que mais colaboravam para essa característica. Nessa fase do projeto, os protagonistas da história estavam definidos (figuras 62 e 63), o que possibilitou uma concentração de estudos em suas representações. O desenho das figuras também se preocupou em retratá-las em posições mais dinâmicas, em meio a alguma ação ou brincadeira, o que facilitaria ainda mais a ligação do material com a Educação Física (figuras 64 e 65). Optou-se pela técnica de colagem, utilizando-se de folhas de plantas para a composição dos cabelos dos personagens (figuras 66 a 68).

Figuras 62 e 63:
Protagonistas das histórias.



Figuras 64 e 65: Protagonistas
em poses dinâmicas.



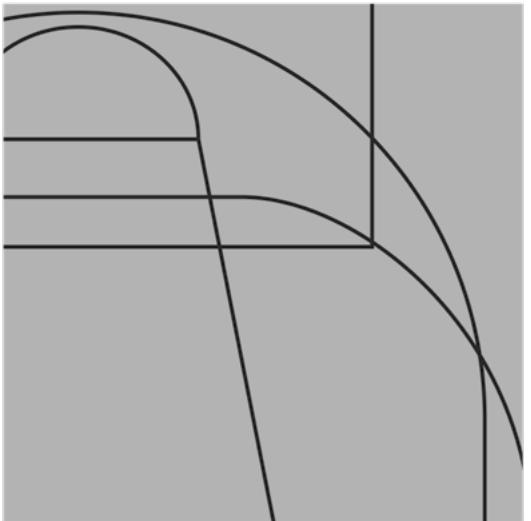
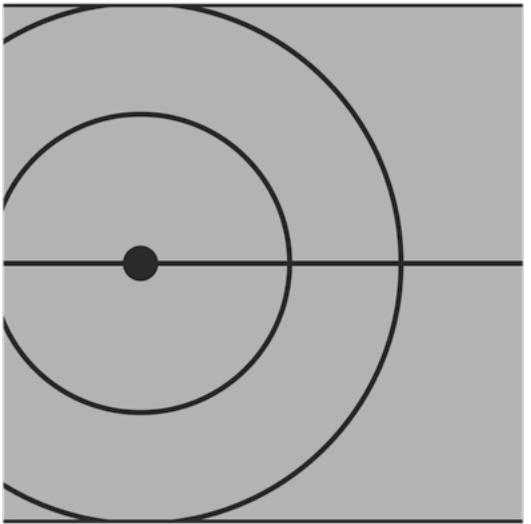
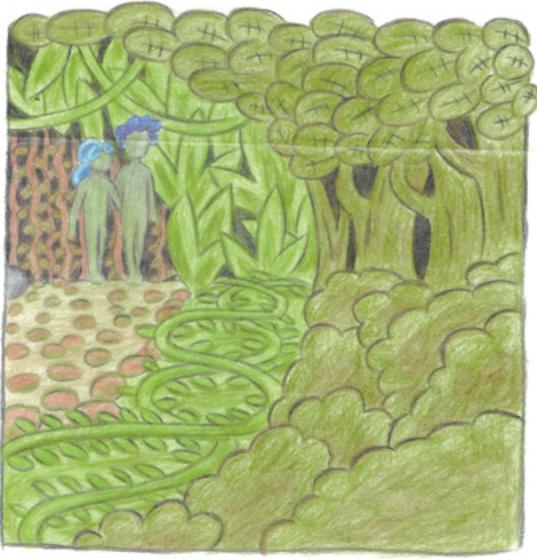
Figuras 66 a 68: Estudos com colagens de folhas.

Além disso, no restante do corpo dos protagonistas, foram testadas técnicas tanto de pintura com lápis de cor como colagem com papéis de tons diferentes. Os lápis de cor revelaram-se como as ferramentas mais pertinentes, tanto para suavizar e personalizar o estilo adotado quanto para aproximar o material do dia-a-dia estudantil (figura 69).



Figura 69: Estudos de técnicas de colorização.

O cenário, por sua vez, também passou por uma redefinição. Abandonando-se a fotografia, as linhas desenhadas em quadras poliesportivas serviram como inspiração para essas novas composições, que foram ilustradas inteiramente utilizando lápis de cor (figuras 70 e 71). A idéia que norteou essa nova concepção foi posicionar os cenários como um pequeno quadro ao fundo da página, de forma a evidenciar o personagem à frente, como se ele estivesse “saltando” da cena.



Esses novos cenários, no entanto, apresentavam estética incoerente com os personagens, destoando grosseiramente do resto do material, além de demandarem um excessivo tempo de produção. Por recomendação da orientadora desse projeto, a Profa. Dra Sara Goldchmit, foi optado por uma “colagem digital”, ou seja, elementos do cenário seriam ilustrados manual e separadamente (figura 72) e depois compostos com ferramentas digitais, como o programa Adobe Photoshop.

Figuras 70 e 71: Estudos de novos cenários.



Figura 72: Elementos do cenário

Figura 73 e 74: Utilização do papel vegetal para a colagem e colorização.

O uso de folhas de papel vegetal foi imprescindível nessa nova proposta, pois permitia a colorização dos elementos e dos personagens sem apagar ou borrar o traço original do desenho. Isso possibilitou utilizá-las tanto para ilustrar os cenários e os personagens, quanto para fazer a colagem de folhas de seus cabelos (figuras 73 e 74).



O cabelo de curupiras e caiporas, após ser produzido e escaneado, era manipulado digitalmente para ter a sua cor alterada, de forma a manter a coesão da ilustração com a narrativa proposta (figuras 75 a 77).

Figuras 75 a 77: Exemplo de colagem e finalização de personagem



Por fim, quatro insígnias foram criadas para estampar a capa dos materiais e marcar a passagem das Missões-Estações definidas pelas linhas projetuais. Essas insígnias foram baseadas em estações do ano típicas de climas tropicais, ligando assim o material ao universo estabelecido pelos conteúdos narrativos (figuras 78 a 81).



Figuras 78 a 81: Insígnias representando as estações do projeto

7.3. Composição das ilustrações

Para efeito desse relatório, foram produzidas ilustrações para três das cinco narrativas propostas: Capítulo 1, 3 e 4. Através dessas composições, buscou-se informar ou salientar determinado aspecto da narrativa, de forma que seus aspectos gráficos colaborassem com a compreensão da essência das histórias (COUTINHO; LOPES, 2011).

A primeira narrativa ilustrada trata, em sua essência, do embate de pessoas que não conseguem se adequar a uma norma social. Dessa forma, Nina e Raoní são representados, em um primeiro momento, em confronto com essas situações: Nina fugindo de seus pais, que tentam insistenteamente adequá-la a um padrão de comportamento e Raoní sendo agredido por outros curupiras por não se expressar como as outras pessoas de sua tribo (figuras 82 e 83).

A terceira história relata as experiências de casais cujo relacionamento não é aprovado socialmente e casais que são. Por ser uma história mais curta, para ser lida em sala de aula, optou-se por duas ilustrações de meia página, que se relacionam com texto de maneira a construir os significados de “separação forçada” e de “união permitida”. Enquanto o primeiro casal, formado por um curupira e uma caipora, encontra-se isolado em extremos da página, separados pela mancha de texto, o segundo casal, formado por duas caiporas, permanece unido no centro da página, ligado pela mesma mancha de texto (figuras 84 e 85).

O quarto capítulo, um pouco mais complexo, fala sobre a importância da representatividade: sobre o fascínio experimentado por alguém quando finalmente consegue se identificar em outra representação fora de si. Dessa forma, procurou-se dar destaque para as figuras de Janaina e Kayke, que despertam esse sentimento em Nina e Raoní. As ilustrações mantiveram o estilo de composição de página dupla do primeiro capítulo, dessa vez retratando os personagens mais velhos à frente e mantendo o casal protagonista ao fundo. Além disso, para efeitos dramáticos, foi feita uma ilustração de página dupla do monstro mapinguari (figuras 86 a 88).



VOCÊ SABIA?

Endia eium voluptaquias sit faciis eum res
mo blaut ini re peliqueae sum alibus aut
harchil lacerchil et aliquas doluptatur?
Lorume velita dolesci psamus dilat laccabo
riore, con ra vellent, conet hillecus magni
sam venduci animi, nimperupiet dolores
sinimil maios ratem



VOCÊ SABIA?

Endia eium voluptaquieras sif faciis eum res mo blaut ini
re peliqueae sum alibus aut harchil lacerchil et aliquas
doluptatur? Liorume velita psamus dital laccabo riore,
con ra vellent, conet hillecus magni sam venduci
animi, nimperupiet dolores sinimil maios ratem.



Raoni suspirou, profundamente aliviado, enquanto passos indicavam que aqueles curupiras começavam a se afastar.

O sol já estava prestes a se pôr, e a floresta começava a se encher cada vez mais com os sons silenciosos da noite. Raoni não tinha medo de ficar sozinho no escuro: todos os anhangás conseguiam enxergar suficientemente bem somente com a luz das estrelas. O curupira-gatoito começou a se levantar aos poucos, conforme se assegurava de que estava realmente sozinho. Foi quando

o ruído de novos passos voltou a alarmá-lo

— Você tem certeza, Endi? Eu estou preocupado! Podem nos encontrar aqui a qualquer momento, se vierem me procurar para o banho de luar!

— uma voz firme e feminina sussurrou, como se quisesse evitar ser escutada

— Poxa, Kauana, eu só queria ficar com você um pouquinho. Você não sabe o quanto é difícil ficar longe de você por tanto tempo... — uma voz masculina e den-

gosa respondeu, também sussurrando, seguida por ruídos que surprenderam Raoni mais do que qualquer coisa até então: sons de lábios se beijando.

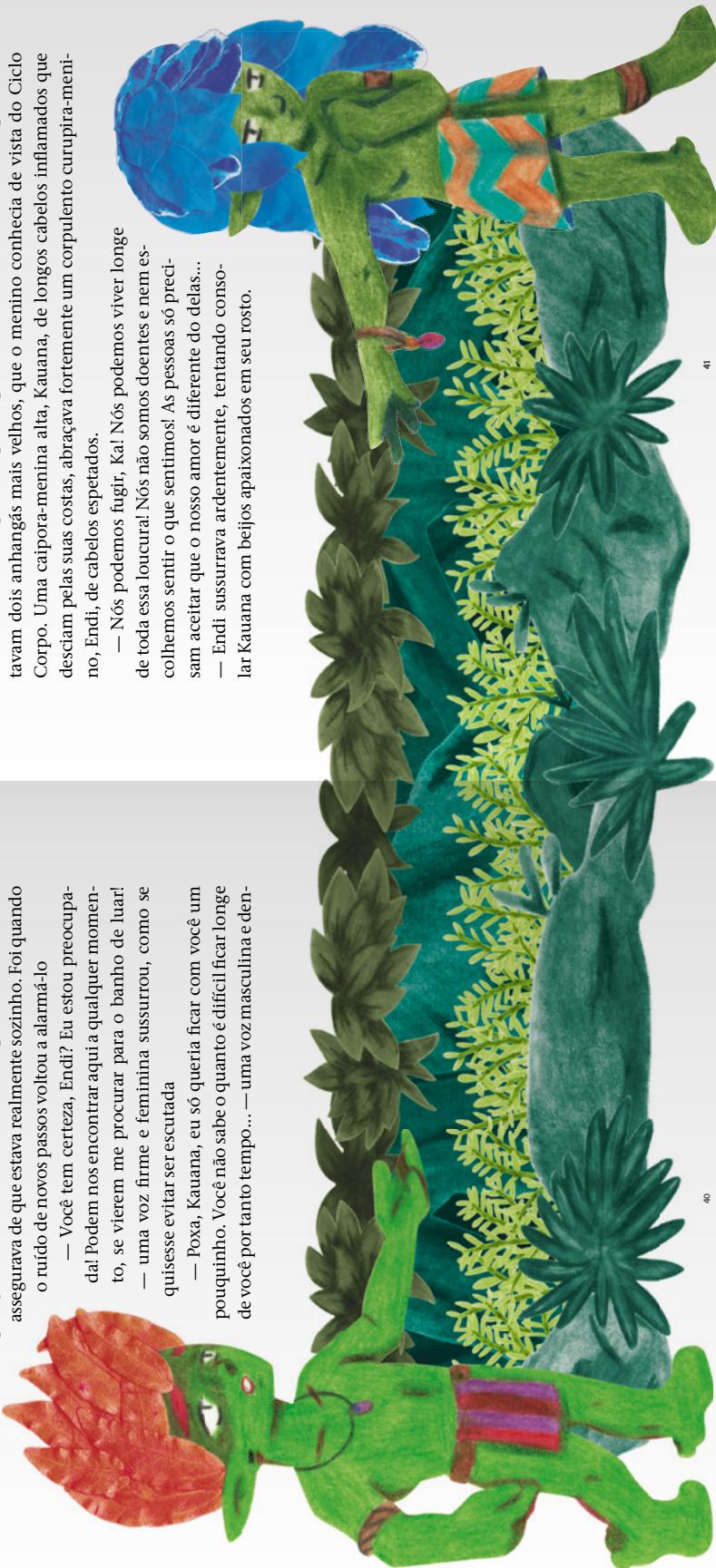
— Lógico que eu sei, Endi! Você acha que eu não quero estar com você todo momento, que eu não sinto sua falta quando estamos longe? Mas você sabe que é difícil... o que fariam com a gente se descobrissem que estamos juntos? Provavelmente seríamos expulsos do Vale! A sua tribo não te aceitaria de volta, a minha tribo tentaria me consertar... — Kauana lamentava, sua voz tão firme há pouco tempo começava a falhar.

Raoni esticou o pescoço para espiar. Encostados na outra face da pedra estavam dois anhangás mais velhos, que o menino conhecia de vista do Círculo Corporo. Uma caipora-menina alta, Kauana, de longos cabelos inflamados que desciam pelas suas costas, abraçava fortemente um corpulento curupira-menino, Endi, de cabelos espetados.

— Nós podemos fugir, Kal! Nós podemos viver longe de toda essa loucura! Nos não somos doentes e nem es-

colhemos sentir o que sentimos! As pessoas só precisam aceitar que o nosso amor é diferente do delas...

— Endi sussurrava ardenteamente, tentando consolar Kauana com beijos apaixonados em seu rosto.



Raoni imediatamente entendeu: eles eram um casal formado por um curupira e uma caipora, algo que era extremamente tabu entre os demais cidadões anhangás. Curupiras e caiporas só se relacionavam amorosamente entre si, sendo terminantemente proibido que demonstrassem sentir desejo ou atração uns pelos outros. Raoni sabia disso muito bem, já que um dos insultos que mais escutava era quando o chamavam de “amante de caiporas”, algo que ele temia mais do que qualquer coisa que um dia se tornasse verdade. Aos anhangás que tentavam quebrar essa regra social, era reservado o exílio de sua tribo e a exclusão total da sociedade.

— O que os meus pais diriam, En? E as suas mães, o que diriam elas? — Kauana tentava resistir, mas aos poucos cedia aos carinhos do menino e aos seus próprios sentimentos.

— Não importa, estamos juntos agora, vamos aproveitar o momento... — Endi respondeu, fazendo o ar soar novamente com os sons de seus beijos. Raoni aproveitou esse momento para ir embora, pois não se sentia bem em espiar um momento tão íntimo daquela maneira. Mais silenciosamente do que pôde, o garoto saiu sem ser notado, subindo em direção à Clareira de Rafa, onde sabia que encontraria Nina com outras caiporas, prestes a tomar um banho de luar.

Ao chegar, Raoni começou a prestar atenção nos diferentes casais de caiporas sentados ao chão, de mãos dadas, olhos fechados e com os rostos voltado para o luar. O casal mais próximo, formado por duas caiporas-meninas, apoiavam a cabeça uma no ombro da outra e de vez em quando abriam os olhos para se admirarem apaixonadamente, tranquilas em poder exhibir o amor e o carinho que sentiam sem medo de serem repreendidas...

Uma voz ao longe chamou: uma caipora-menino de nome Thay, que era do mesmo ciclo que Raoni, se aproximava. Ela, que era mais baixa que o curupira-menino, tinha chamas encaracoladas na cabeça e uma begônia atrás da orelha, acenou, abriu um sorriso e disse:

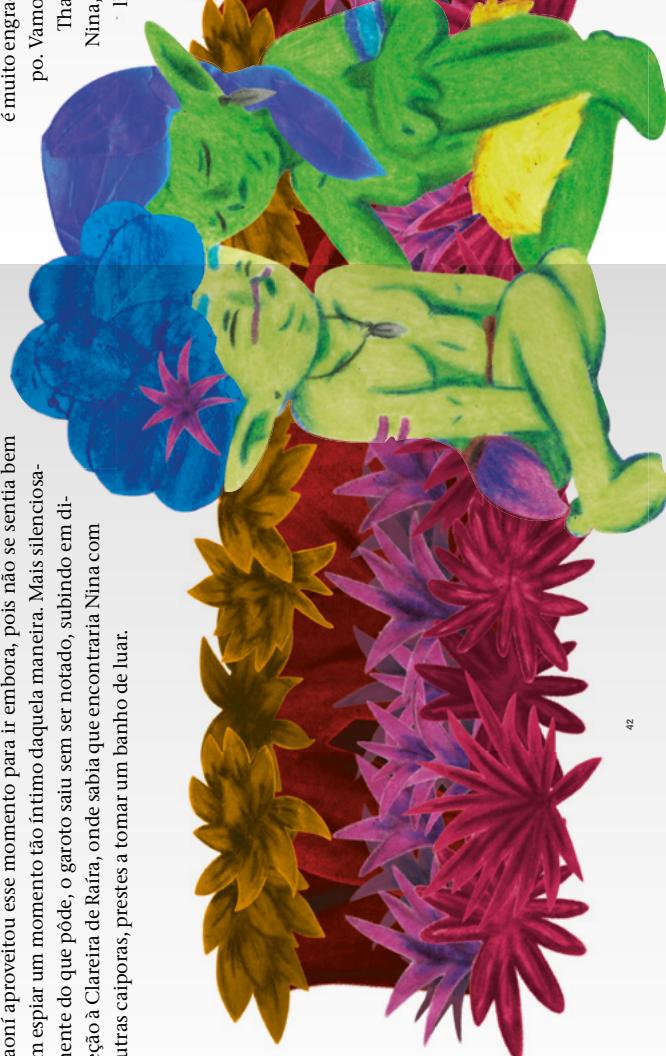
— Você está procurando pela, Nina, né? Eu tenho percebido que você passa bastante tempo com ela, aqui com a gente... bom, ela está ali mais adiante, rodeadă por várias mestras, que estão tentando convence-la a não tomar banho de lua pendurada de ponta cabeça naquele tucaneiro — disse Thay, rindo. — Ela é muito engraxada, mas não sei se as mestras terão paciência por muito tempo. Vamos lá avisá-la que você chegou e evitar mais confusão?

Thay pegou na mão de Raoni e começou a levá-lo aonde estava Nina, desconhecendo que, dentro do curupira-menino, um turbilhão de pensamentos o confundia completamente.

Figuras 84 e 85: Ilustrações da terceira história.



43



42

VOCÊ SABIA?

Endia eium voluptaquias sit faciis eum res mo
blaut ini re peliqueae sum alibus aut harchil
lacerchil et aliquas doluptatur? Lorume velita
dolesci psamus dilit laccabo riore, con ra
vellent, conet hillicus magni sam venduci animi,
nimperupiet dolores sinimil maios ratem



VOCÊ SABIA?

Endia eium voluwptaquias sit faciis eum res mo blaut ini re
peliqueae sum alibus aut harchil lacerhil et aliquas doluptatur?
Lorume velita dolesci psamus ditaí laccabo riore, con ra vellent,
conet hillicus magni sam venduci animi, nimperupiet dolores.



Figuras 88: Ilustração da quarta história.



7.4. Famílias tipográficas

Foram escolhidas quatro famílias tipográficas para compor o conteúdo do material: uma para textos longos; outra para títulos e textos de destaque; uma terceira para servir de fonte auxiliar, para elementos como legendas e caixas de texto; e uma quarta fonte formada por faixas e quadros usados nas atividades didáticas do material.

Apesar de ser ainda vigente a discussão sobre a maior ou menor legibilidade entre tipos com serifa e sem serifa (NASCIMENTO, 2011), para essa proposta seguiu-se o lugar-comum que diz que tipos serifados são mais adequados para leitura de textos longos do que tipos lineares (CAMPOS, 2008), especialmente por ser um projeto voltado para crianças – sobretudo meninos – que precisam ser incentivadas à leitura (BLOOM, 2012, 2013). A intenção dessa escolha foi permitir que elas se acostumem com um estilo de tipografia e de mancha de texto facilmente encontrado em outros livros. Assim, a família tipográfica escolhida trata-se da ITC Stone Serif, desenhada por Summer Stone em 1987 e que envolve os pesos *Medium*, *Semi* e *Bold*, e suas respectivas versões itálicas (figura 89).

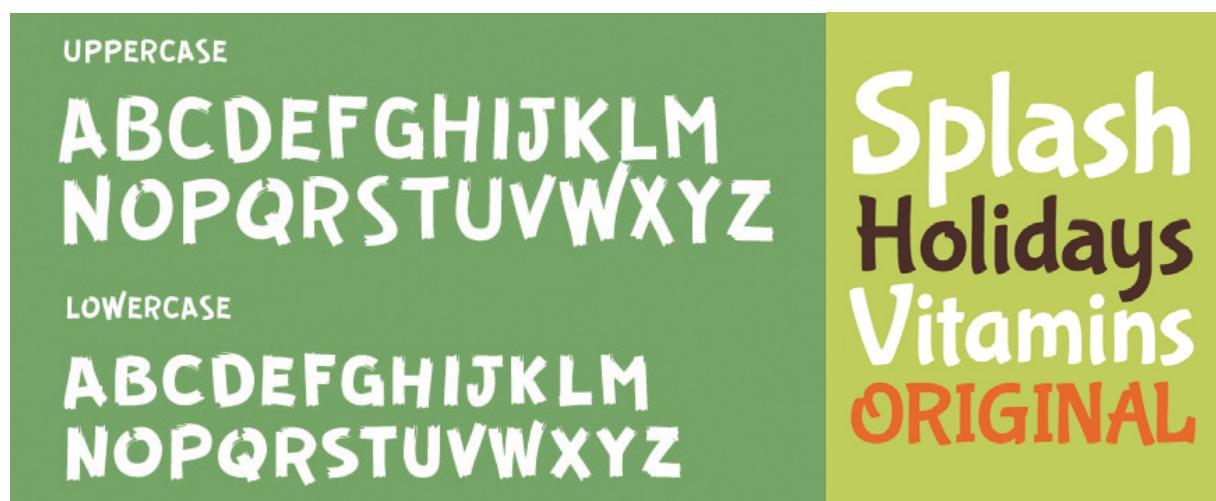


Figura 89: ITC Stone Serif

Para títulos e outros elementos de destaque, foi escolhida a fonte Guerrilla, desenvolvida por Carlos Zubia em 2013 e distribuída gratuitamente pela type foundry Font Fabric. Selecionada por ser uma fonte rústica e marcante, que transmite a sensação de algo analógico, ao mesmo tempo em que mantém a legibilidade de seus caracteres individualmente, fator de extrema importância para materiais desenvolvidos para essa faixa etária. Essa família tipográfica possui somente um peso e apenas caracteres em caixa alta (figura 90).

A Bubblegum Sans, desenvolvida pela Sudtipos e com uma versão gratuita disponibilizada na plataforma FontSquirrel em 2012. Essa fonte, descrita como “bem-humorada e cheia de sabor” pelos seus criadores, traz um desenho divertido e serve para quebrar a monotonia do layout, dando certa dinamicidade para a composição da página. Esta família possui caracteres em caixa alta e baixa e excelente legibilidade (figura 91).

Figuras 90 e 91: Guerrilla e Bubblegum Sans



E por fim, a fonte *dingbat Adhesive Nr. Seven*, desenvolvida por Roland Hörmann e disponibilizada gratuitamente pelo FontSquirrel em 2010, dispõe uma série de faixas para serem usados nas atividades, sendo preenchidos com uma textura feita com lápis de cor (figuras 92 e 93).

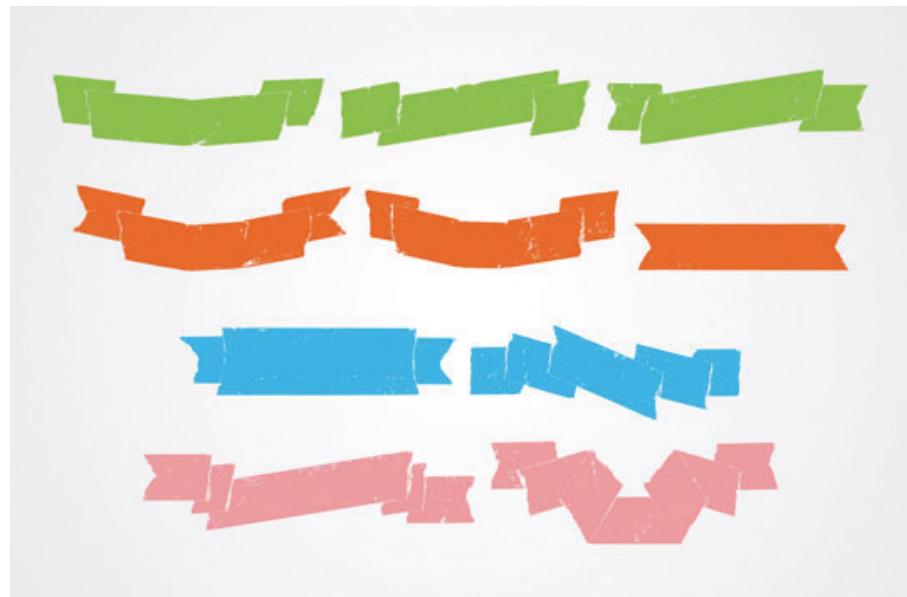


Figura 92: Adhesive Nr. Seven

MATRÍCULA NO CENTRO DE TREINAMENTO DO VALE

E é aqui que a nossa aventura começa!
Como não estamos de fato nos matrículando
no Vale, vamos ter que fazer de conta que
você é anhangá, ok? Preencha a ficha abaixo
para começarmos o nosso treinamento!

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Turma: _____

Se você fosse um anhangá, você seria
 UMA CAIPORA
 UM CURUPIRA

Abaixo são campos para o seu mestre ou sua mestra preencher.
Vire a página e faça as atividades da próxima aula.

INSÍGNIAS DE ATITUDE

| UBIRACY (Força) | AIRRA (Criatividade) | JANDIR (Perseverança) | NADY (Empatia) | ARUANA (Responsabilidade) |
|--------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------|------------------------------|
| ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |

MÉDIA DE PONTUAÇÃO PARA A EQUIPE

| | |
|----------------------------|-------|
| ESTAÇÃO SOL (1º Bim.) | _____ |
| ESTAÇÃO VENTO (2º Bim.) | _____ |
| ESTAÇÃO CHUVA (3º Bim.) | _____ |
| ESTAÇÃO FLOR (4º Bim.) | _____ |

Figura 93: Ficha do Jogador

7.5. Formato e grade

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) exige, em seu edital para aquisição de novas obras em 2018, o formato de “205 x 275 mm, com desvio de até mais ou até menos 3 mm” (BRASIL, 2017, p. 28). No entanto, como trata-se de um material que não é adquirido através desse processo e não encontra correspondente no mercado, por ser uma apostila estudantil para a Educação Física, flexibilizou-se essa questão, utilizando outros critérios para definir suas dimensões. Assim, estabeleceu-se o universo de revistas periódicas como parâmetro para o projeto editorial, com a intenção de cultivar uma relação mais próxima do/a estudante com o material.

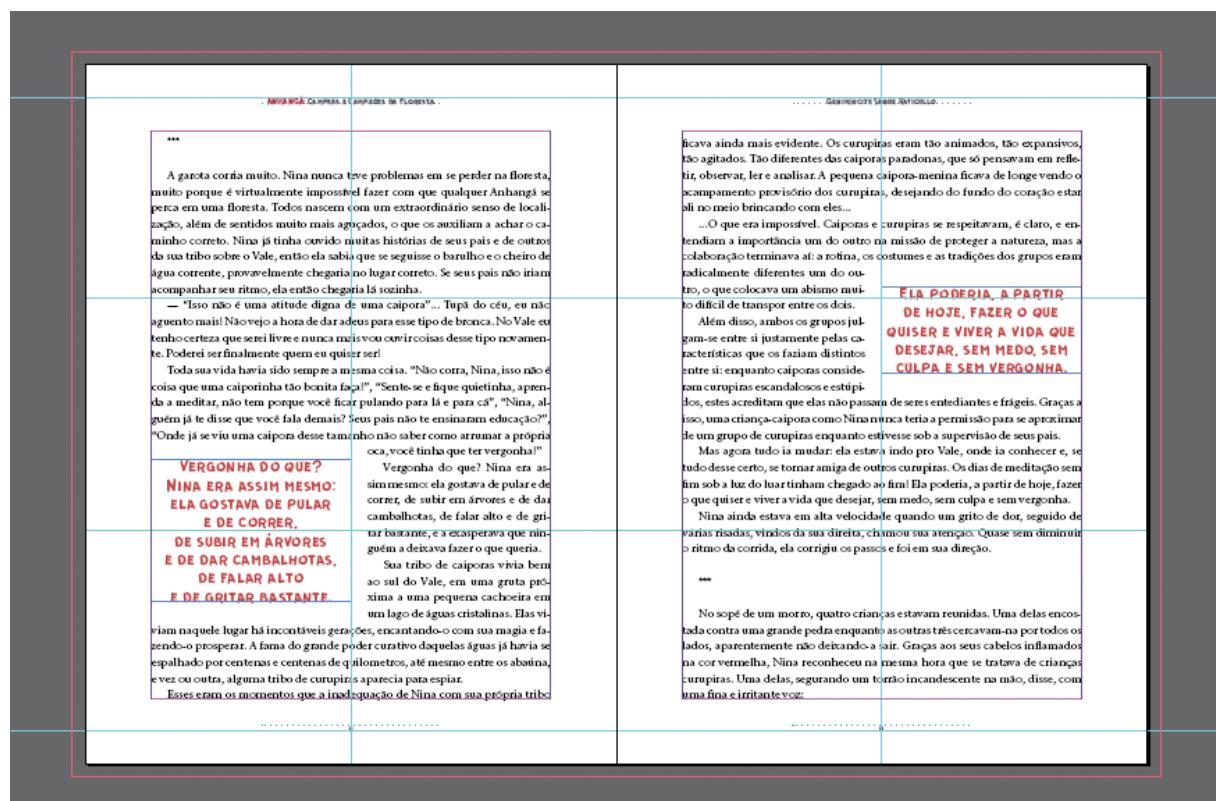
A revista Mundo Estranho, por exemplo, tem um terço de sua audiência – mais precisamente 32,7% na cidade de São Paulo – formado por jovens entre 10 e 19 anos (PUBLIABRIL, 2016). Sua relevância com esse público a torna referência para esse projeto, adotando-se o seu formato – 202 x 266 mm – nestas publicações.

Com as tipografias e o formato escolhidos, foi possível determinar outras características da grade do material, como as margens da mancha tipográfica. O tamanho de corpo recomendado para crianças a partir de 10 anos é de 12 pontos, e como – exceto em casos extremos – o comprimento das linhas não interfere tanto na legibilidade (NASCIMENTO, 2011), foram determinadas margens de 25 mm em todos os lados, procurando um equilíbrio agradável também com a entrelinha do texto, fixada em 17,5 pt em todo livro.

Também para aproximar o material de publicações periódicas, foram instituídos olhos de texto, que dariam destaque para informações específicas, chamando a atenção do leitor para as ideias promovidas na narrativa. O posicionamento desses elementos seria balizado através de linhas guias que dividiriam a página em três partes iguais verticalmente e duas partes iguais horizontalmente, de acordo com o deslocamento do texto corrido. Além disso, a tabulação reservada para o posicionamento da capitular, no começo do capítulo, seria guiada por uma linha que marcava um terço da página, horizontalmente (figura 94).

Para finalizar, foram indicadas linhas guias que marcam a posição das retrancas e dos números de página (12,5 mm de distância da margem) (figura 95).

Figura 94: Grid com Olhos de Texto



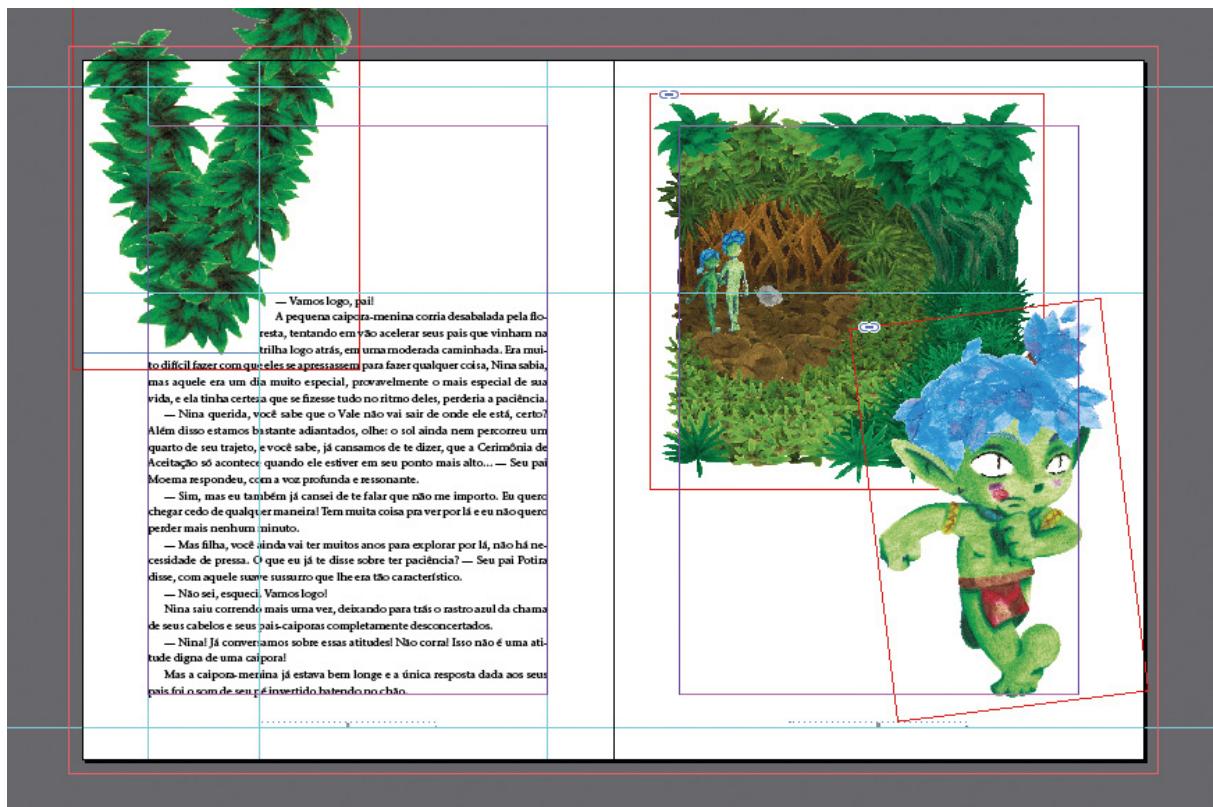


Figura 95: Grid com Capitular

7.6. Paleta cromática

Enquanto, para as ilustrações, a paleta cromática varia em um amplo espectro, utilizados nos personagens e nos cenários, para outros elementos, focou-se apenas em duas cores, que são a base de todo o projeto: vermelho e azul, cuja composição segue abaixo:

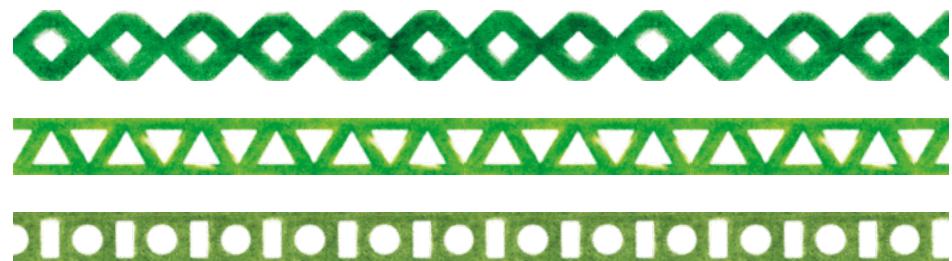


7.7. Outros elementos da identidade

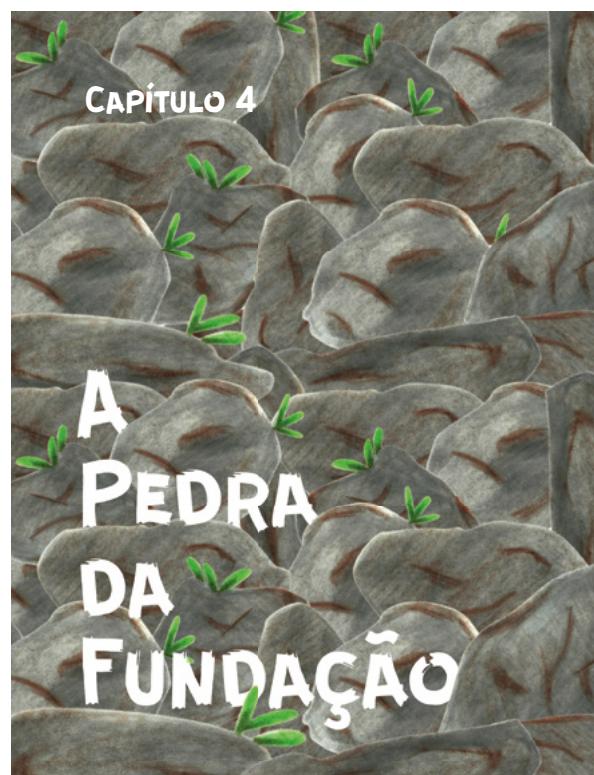
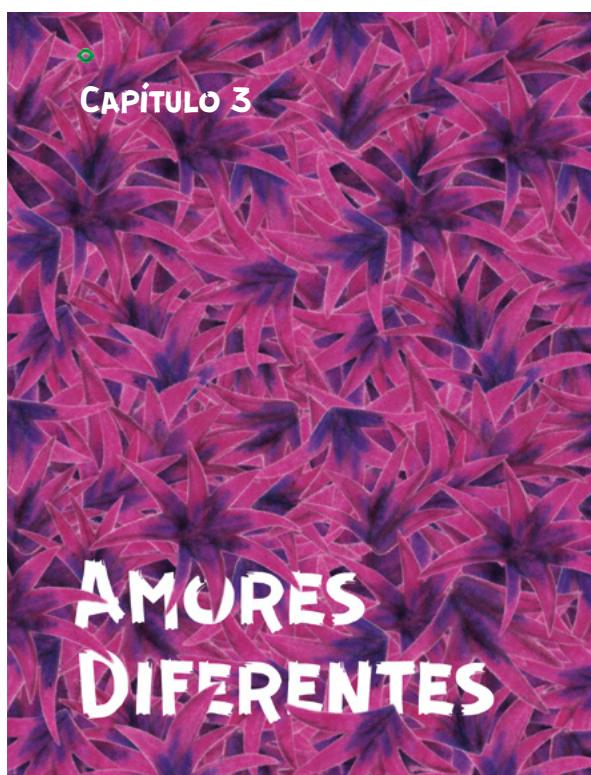
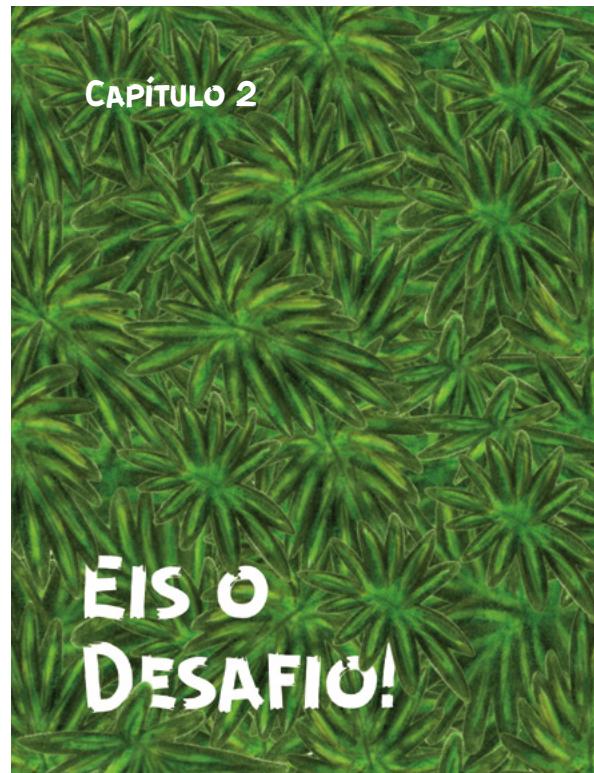
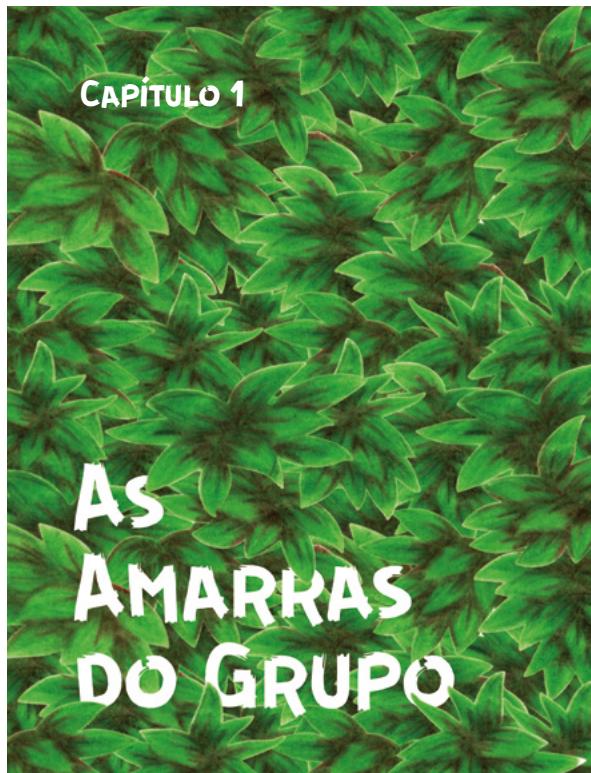
As **capitulares**, compostas pelos elementos utilizados nos cenários, os **divisores**, que compõem os boxes e as páginas com atividades, e as **capas dos capítulos** são outros elementos desenvolvidos para a identidade visual dos livros (figuras 96 a 98).



Figura 96: Capitulares



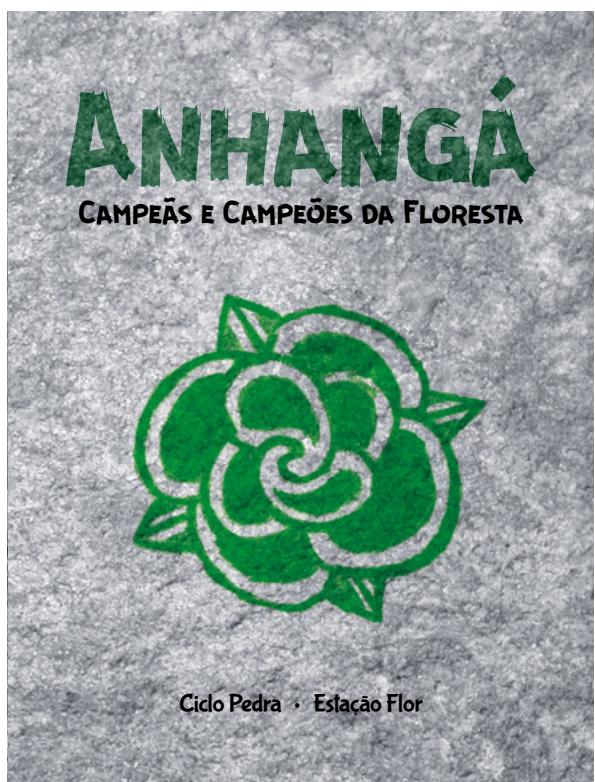
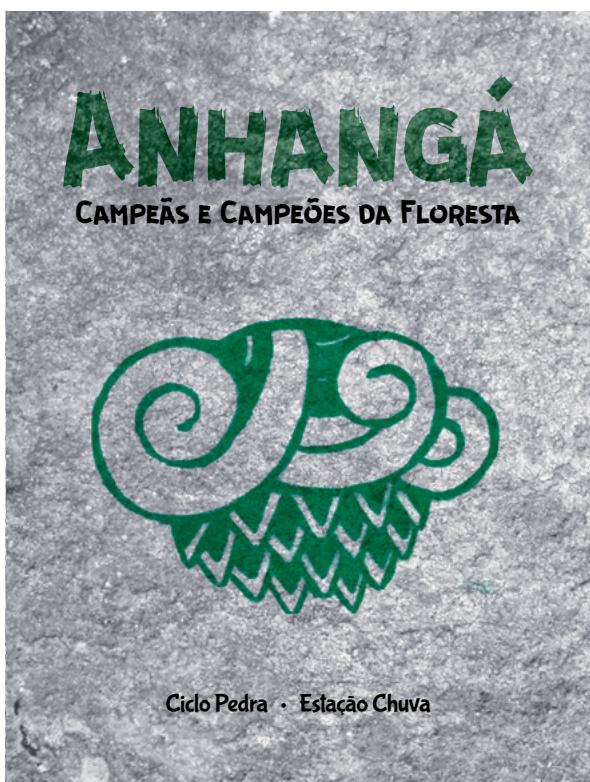
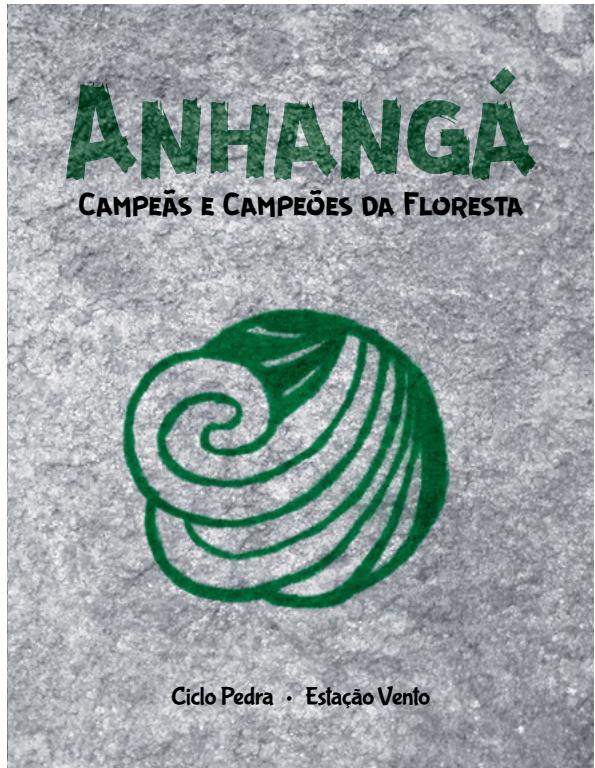
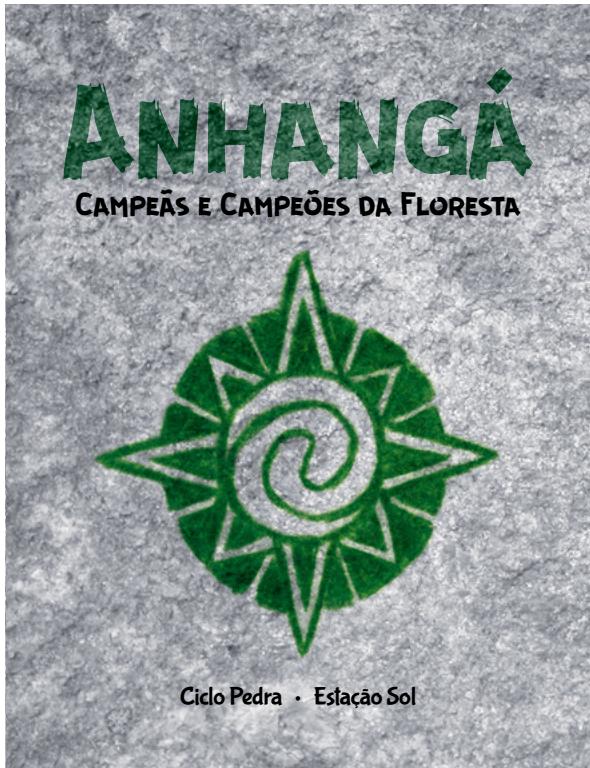
Figuras 97 e 98: Divisores
e capas de capítulos



7.8. Capas dos livros

As capas dos livros foram compostas de uma forma simples, quase minimalista: com o ícone da respectiva estação sobre um fundo de pedra, representando o ciclo do material. A ideia foi dar um caráter de “oficial” ao material, como se ele fosse um livro com um saber mágico ancestral de verdade (figura 99).

Figura 99: Capas dos livros da coleção.



8. Memorial descritivo

Aqui, são explorados: o espelho para mapear o conteúdo da primeira publicação da coleção; as suas especificações técnicas, ou seja, os materiais e processos que a produzem; e imagens do boneco impresso do livro.

8.1. Espelho do boneco

O conteúdo do primeiro livro da coleção espalha-se por 60 páginas, mapeadas através do espelho abaixo (figura 100):

ESPELHO

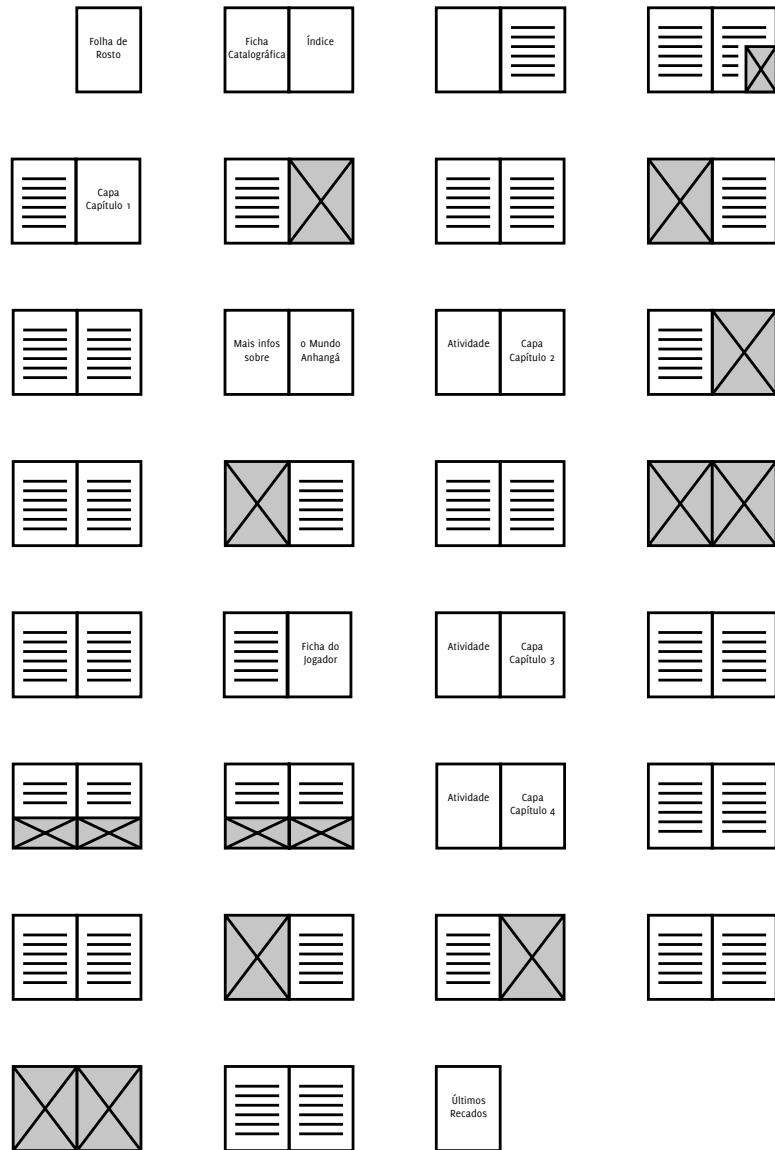


Figura 100: Espelho

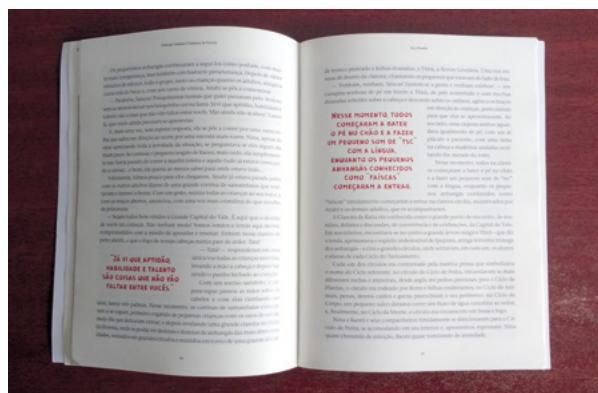
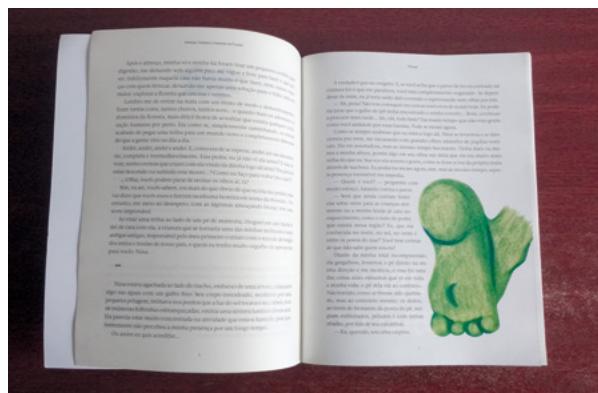
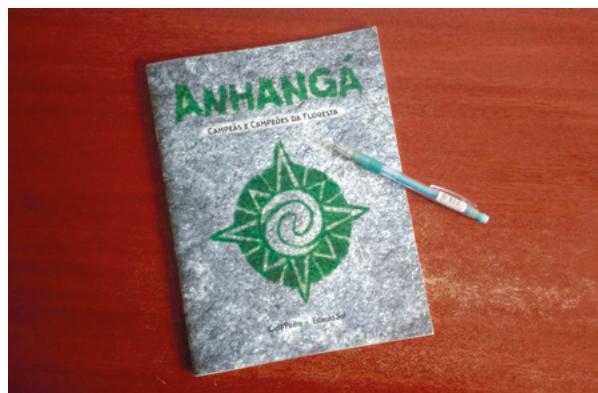
8.2. Materiais e processos de produção

Ainda flexibilizando-se as exigências do edital do PNLD, as especificações estabelecidas no projeto procuraram características que favorecessem a leitura e o manuseio por parte do/a estudante.

O formato adotado pelo livro, como exposto em capítulo anterior, é 202x266 mm com a publicação fechada e 404x266 mm com ela aberta. A capa seria confeccionada em papel cartão branco de 300 g/m² e impressão colorida apenas na frente, revestida com laminação fosca para protegê-la. O miolo seria impresso em papel pôlen de 80 g/m², que foi escolhido tanto por contribuir, com sua cor e textura, para o projeto gráfico do livro, como por favorecer a leitura, com a sua opacidade menor do que um papel branco offset. A encadernação, para aproximar o projeto do universo das revistas, seria com grampo em canoa.

Um ponto diferencial da produção gráfica desse projeto é a necessidade, na primeira publicação, de uma página com picote para ser destacada e entregue para o professor: a ficha do jogador.

8.3. Fotos do boneco da publicação



9. Expansão do projeto

Como dito anteriormente, graças à grande complexidade do projeto, esse Trabalho de Conclusão de Curso detalha apenas os primeiros momentos dessa proposta, deixando para serem desenvolvidos, posteriormente e de forma independente, os próximos passos das linhas projetuais. Nesse sentido, a possível expansão do projeto mostra-se como uma realidade prática, através da estruturação dos momentos seguintes até a conclusão do desafio e a realização do campeonato.

Pela natureza essencialmente propositiva do **Pensamento Projetal**, com um claro incentivo à atividades artísticas, seja propondo a representação gráfica do time da sala, seja desenvolvendo a apresentação do mesmo para o resto da escola, detectou-se um grande potencial criativo ao integrá-lo também à disciplina de Artes, tão rejeitada quanto a Educação Física em ambiente escolar (COUTINHO, 2006). Por ser um espaço curricular que naturalmente privilegia o exercício da expressão e da subjetividade, o uso dessa matéria também pode contribuir ao oferecer mais um momento escolar para as atividades propostas no projeto.

A **Ludificação** do sistema também pode ser expandida, oferecendo outras plataformas de interação com o conteúdo além das disponíveis no livro estudantil, tornando o desenvolvimento de uma plataforma digital para a exploração dos temas trabalhados, algo factível e considerável.

O universo mágico desenvolvido para os **Conteúdos Narrativos**, além de permitir um contato diferenciado com a mitologia brasileira, oferece uma gama quase infinita para exploração, possibilitando a apresentação de conceitos complexos sobre gênero e sexualidade através de outras metáforas dentro desse mundo, de forma a facilitar a absorção e a compreensão. Seguem alguns exemplos de exploração:

1. A própria cor, desenvolvida como ferramenta lúdica para trabalhar questões relacionadas a gênero, pode ser complexificada, possibilitando a representação de uma diversidade muito maior do que apenas o vermelho e azul, e apresentando aos estudantes questões relacionadas à não-binariiedade de gênero;
2. Os relacionamentos anhangás, que são formados tanto por casais hetero como homossexuais, pode ser aprofundados, representando variadas formas de família existentes, tanto na ficção como na realidade;
3. A discussão de temas da esfera sexual, com o desenvolvimento de uma ferramenta narrativa que discuta a intimidade entre duas pessoas, da mesma maneira que “fusões” são trabalhadas em Steven Universe.

Nesse contexto, “consentimento” forma um importante tema de estudo para ser abordado nesse projeto escolar. Instrumentalizar o jovem para entender o que significa conceder e receber consentimento sexual, possibilitando que ela ou ele perceba quando algo ou alguém passou dos limites, e a quem recorrer quando isso acontecer, é um dos mais importantes instrumentos para se atingir uma igualdade entre homens e mulheres e em suas relações (MCMANUS, 2015).

O silenciamento da discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas produz um outro gritante problema: a falta de efetividade no aprendizado sobre prevenção de gravidez e DSTs. As informações objetivas que caracterizam o uso de técnicas de proteção e contracepção precisam ser associadas com discussões subjetivas, como sentimentos e ansiedades, dando ao adolescente os conhecimentos necessários para se proteger, baseados em valorização pessoal e senso de responsabilidade individual e coletiva (JARDIM; BRÊTAS, 2006). De fato, em documento lançado em 2016, a Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS afirma que “a resposta brasileira à epidemia de AIDS não é mais um exemplo a ser seguido pelo mundo e precisa ser revista”, em virtude do crescente número de casos de transmissão da doença no país (FORMENTI, 2016).

Para além de uma intervenção isolada, um projeto educacional que intente uma realidade onde a diversidade sexual e a igualdade de gênero é celebrada precisa ser concebido em articulação com diversas outras esferas sociais. Logo, é possível perceber que, em todas as iniciativas, a escola encontrará sua primeira interlocutora, para o bem ou para o mal, na

família, e que qualquer proposta precisa contar necessariamente com uma aliança com ela (LOURO, 1997). Uma frente para o projeto que desconstrua preconceitos também entre pais, mães e responsáveis mostra-se, nesse caso, altamente necessária.

No mais, a criação, dentro da narrativa, de cinco ciclos de treinamento para curupiras e cai-poras, possibilita que o projeto se expanda para as séries subsequentes, até a formação do/a estudante do Ensino Fundamental, no 9º ano.

10. Considerações finais

É importante pontuar aqui que o foco à disciplina de Educação Física não estava proposto quando comecei esse projeto, que buscava inicialmente investigar a questão de gênero e sexualidade no currículo escolar de maneira muito mais genérica e abrangente. Contudo, a confirmação, na fase de pesquisa, da exclusão LGBT e feminina nessa disciplina não me surpreendeu, mas sim apenas confirmou algumas reflexões anteriores minhas, baseadas nas experiências que vivi.

Pratico esporte universitário há pouco mais de quatro anos e comecei justamente quando percebi a existência de jogadores homossexuais – e que não escondiam sua homossexualidade – nesse meio. Isso gerou uma identificação e um fascínio imediatos. É difícil nomear esse sentimento, mas se pudesse formulá-lo em uma pergunta, seria: “então eu também posso?”. Representatividade importa, ainda mais quando ela se torna a chave para um empoderamento individual tão forte quanto o que eu passei, graças a prática esportiva.

A exploração desse novo mundo, que para mim era tão alienígena, abriu as portas para outras reflexões. Por exemplo, como é comum, na universidade, uma reinserção no mundo esportivo de pessoas que não tinham histórico durante a etapa escolar, desenvolvendo um forte sentimento de união e vínculo entre elas. Ou mesmo quando se vê mulheres e pessoas LGBT entusiasmadas em torcer e acompanhar outros times universitários, sentindo-se pertencidas, integradas e compartilhando uma forte identidade entre si. Ou ainda a surpresa que senti quando percebi a minha vibração durante uma partida do time de futsal feminino da FAU-USP, o que me fez perceber que não era o futebol em si que me afastava desse universo – como se “naturalmente”, por ser homossexual, eu me desagradasse com esse esporte – mas sim a cultura hipermasculinista que o rodeia, e que despreza pessoas como eu. Por consequência, foi impossível afastar do projeto tais pensamentos anteriores, já que essas considerações demonstraram estar tão conectadas.

Além disso, é importante pontuar outras coincidências. A obtenção de informações sobre a prática da Educação Física na escola foi possível graças ao contato facilitado que tive com profissionais da área: meu pai, professor da disciplina na rede pública há 28 anos, colaborou grandemente para os esforços desse projeto, dando as respostas necessárias para a estruturação das atividades aqui propostas. Isso contribuiu enormemente para o desenvolvimento de um trabalho relevante, pertinente e, acima de tudo, calcado no mundo real, o que pode ajudá-lo ainda mais a ser implementado na realidade de escolas brasileiras.

A atuação profissional do design não é solitária, mas está compreendida dentro de um sistema em larga escala de intervenção na cultura (COUTINHO; LOPES, 2011), e precisa ser aprofundada na discussão sobre os efeitos de sua prática nas nossas estruturas sociais. Ao abordar temas como movimentos feministas, comunidade LGBT, educação e procedimentos escolares, este projeto tem potencial para inspirar que mais designers se aproximem desses assuntos e ajudem a construir uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária. Como uma atividade extremamente marcada pelas nossas relações sociais, acredito firmemente ser essa uma das nossas maiores responsabilidades.

11. Referências bibliográficas

ABGLT, Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Caderno Escola sem Homofobia**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/formacao/conheca-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-2011-834620.shtml>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

ABRANTES, Talita. Brasil é o país mais perigoso para homossexuais, diz NYT. Exame.com. 5 jul. 2016. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/brasil-e-o-pais-mais-perigoso-para-homossexuais-diz-nyt/>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

ACCIOLY, Beatriz Lins; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, Não Desiguais: A questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

ADEWUNMI, Bim. Kimberlé Crenshaw sobre interseccionalidade: “Eu queria criar uma metáfora cotidiana que qualquer pessoa pudesse usar”. Tradução Bia Cardoso. Blogueiras Feministas. 24 jul. 2014. Disponível em: <<http://blogueirasfeministas.com/2014/07/kimberle-crenshaw-sobre-interseccionalidade-eu-queria-criar-uma-metafora-cotidiana-que-qualquer-pessoa-pudesse-usar/>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

AGÊNCIA ESTADO. Livro didático ignora diversidade sexual, diz pesquisa. Estadão. São Paulo. 15 jan. 2009. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,livro-didatico-ignora-diversidade-sexual-diz-pesquisa,307612>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

AGÊNCIA O GLOBO. Escola no Japão distribui cartilha de diversidade sexual a crianças e adolescentes. O Globo. Rio de Janeiro. 27 jun. 2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/escola-no-japao-distribui-cartilha-de-diversidade-sexual-criancas-adolescentes-13040067>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

ALA, American Library Association. **100 most frequently challenged books: 1990–1999**. Chicago. 2016. Disponível em: <<http://www.ala.org/bbooks/100-most-frequently-challenged-books-1990-1999>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. 1998. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-85ZJE>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

ANDERS, Charlie Jane. **Gender-swapping superhero's creator responds to right-wing backlash**. io9 Gizmodo. 30 mai. 2013. Disponível em: <<http://io9.gizmodo.com/gender-swapping-superheros-creator-responds-to-right-w-510526967>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

ANDERSON, Kyle. **A talk with “SheZow” creator Obie Scott Wade**. Nerdist. 03 jun. 2013. Disponível em: <<http://nerdist.com/interview-with-shezow-creator-obie-scott-wade/>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

ARK, Tom Vander. **8 princípios da gamificação produtiva**. Porvir. São Paulo. 28 fev. 2014. Disponível em: <<http://porvir.org/8-principios-da-gamificacao-produtiva/>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

AVEN, Asexual Visibility and Education Network. **About AVEN**. 2012. Disponível em: <<http://www.asexuality.org/home/?q=about.html>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

_____. **Overview**. 2012. Disponível em: <<http://www.asexuality.org/home/?q=overview.html>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

BEYER, Dana. **SheZow, Bam, Pow! Children Transgressing Gender in Real Life and Media.** The Huffington Post. 06 jun. 2013. Disponível em: <http://www.huffingtonpost.com/dana-beyer/shezow-bam-pow-children-t_b_3402269.html>. Acesso em: 01 jun. 2016.

BLOOM, Lisa. **Como conversar com meninas.** Tradução Juliana Moore. L'objet Trouvé. 15 ago. 2012. Disponível em: <<https://lobjettrouve.net/2012/08/15/como-conversar-com-meninas/>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

BLOOM, Lisa. **Como conversar com meninos.** Tradução Juliana Moore. L'objet Trouvé. 03 jun. 2013. Disponível em: <<https://lobjettrouve.net/2013/06/03/como-conversar-com-meninos/>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar.** Brasília: FIPE, INEP, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático pnld 2018.** Brasília: PNDL, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39561-pnld-2018-edital-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jun. 2017.

BUTLER, Judith. **Sujeitos do sexo/gênero/desejo.** In: _____. Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade. Tradução: Renato Aguiar. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. cap. 1, p. 17-70.

BUZZFEEDYELLOW. **What It's Like To Be Intersex.** Entrevistados: Alice Alvarez; Emily Quinn; Pidgeon Pagonis; Sean Saifa Wall. 28 mar. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cAUDKEI4QKI>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

CAIN, Joseph. **Superheroes, Steven Universe, and the Maternal Narrative.** The Mary Sue. 13 mai. 2016. Disponível em: <<http://www.themarysue.com/steven-universe-maternal-narrative/>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

CAMPOS, 2008 <logobr.org/tipografia/qual-tipografia-certa-texto-longo/>. Acesso em 23 jun. 2017

CAZARRÉ, Marieta. **Com 600 mortes em seis anos, Brasil é o que mais mata travestis e transexuais.** Agência Brasil. Brasília. 13 nov. 2015. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-11/com-600-mortes-em-seis-anos-brasil-e-o-que-mais-mata-travestis-e>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

CHAGAS, Selton Evaristo de Almeida. **Diversificando olhares: a desnaturalização e o desenvolvimento como práxis pedagógica.** In: SANTOS, Ângela Maria dos. Educação com Diálogos com a Diversidade. Cuiabá: KCM Editora, 2010. p. 45-57. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Políticas%20Eduacionais/orientações%20curriculares%20Educação%20Básica/DIVERSIDADE%20-%20Livro%20-%20Educação%20com%20a%20Diversidade.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

CONNELL, Raewyn. **The education of boys.** In: _____. The Role of Men and Boys in Achieving Gender Equality. Brasilia: United Nations, 2003. p. 19-23. Disponível em: <<http://www.un.org/womenwatch/daw/egm/men-boys2003/Connell-bp.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

COUTINHO, Solange Galvão. **Design da Informação para Educação.** InfoDesign: Revista Brasileira de Design e Informação. v. 3, n. 1/2, p. 49-60. 2006. Disponível em: <<https://www.infodesign.org.br/infodesign/article/view/27>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

COUTINHO, Solange Galvão; LOPES, Maria Teresa. **Design para educação: uma possível contribuição para o ensino fundamental brasileiro.** 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/236681984_Design_para_educacao_uma_posivel_contribuicao_para_o_ensino_fundamental_brasileiro>. Acesso em 23 jun. 2017

CRENSHAW, Kimberle. **A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero.** In: Seminário Cruzamento Raça e Gênero. Rio de Janeiro: O Globo, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

DESIGN FOR CHANGE. **Material de Apoio: Criativos na Escola.** 2013. Disponível em: <http://criativosdaescola.com.br/wp-content/uploads/2017/03/Material-de-apoio_2017.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Educação em Direitos Humanos e diversidade: aspectos metodológicos em movimento.** In: RIBEIRO, Mara Rejane; RIBEIRO, Getulio. Educação em Direitos Humanos e Diversidade: Diálogos Interdisciplinares. Maceió: EDUFAL, 2012. p. 247-268. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/aedhesp/biblioteca-virtual/downloads/livro-educacao-humanos-e-diversidade-dialogos-interdisciplinares>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

GÊNERO E EDUCAÇÃO. **Pelo direito à igualdade de gênero na escola: juntas e juntos somos mais fortes.** In: 4ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2016. Disponível em: <[http://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2016/05/folder_direitoigualdade generoescola_semmarcas.pdf](http://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2016/05/folder_direitoigualdadegeneroescola_semmarcas.pdf)>. Acesso em: 07 jun. 2016.

HADDAD, Fernando. **Vivi na pele o que aprendi nos livros.** Revista Piauí. ed. 129. jun. 2017. Disponível em: <<http://piaui.folha.uol.com.br/materia/vivi-na-pele-o-que-aprendi-nos-livros/>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões.** In: 28ª Reunião Anual da ANPEd, GT 7 - Educação da Criança de 0 a 6 anos. Caxambu: FAPESP, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt07/gt07945int.rtf>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

FORD, Tyler. **My friend is queer and I'm not -- How can we stay close?** MTV News. 07 out. 2015. Disponível em: <<http://www.mtv.com/news/2209815/tyler-ford-friend-queer-close-advice>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

FORMENTI, Lígia. **Resposta do Brasil à aids não é exemplo a ser seguido, dizem especialistas.** O Estado de S. Paulo. Estadão. São Paulo. 18 jul. 2016. Disponível em: <<http://saude.estadao.com.br/noticias/geral,resposta-do-brasil-a-aids-nao-e-exemplo-a-ser-seguido-dizem-especialistas,10000063644>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

FRONTEIRAS DA CIÊNCIA. **Jogos em Educação.** 29 ago. 2016. Disponível em: <http://dstats.net/download/http://www6.ufrrgs.br/frontdaciencia/arquivos/Fronteiras_da_Ciencia-To7E26-Jogos.em.Educacao-29.08.2016.mp3>. Acesso. Em 23 set. 2016

GIL, Malu. **X-MOI - Malu Gil.** X-MOI Identidade e indumentária. 30 nov. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lcp4VuTbTgc>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

HAERTEL, Bianca. **A temática do gênero nas aulas de educação física do ensino médio: pesquisa e intervenção em escolas da cidade de São Carlos.** In: III Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: o lazer em uma perspectiva latino-americana, 2007, São Carlos. Anais... São Carlos: SPQMH -DEFMH/UFSCar, 2007, p.99-115. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2007/3colq_genero.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2016.

HOWE-SMITH, Nia. **Steven Universe creator Rebecca Sugar on growing up, gender politics and her brother.** Entertainment Weekly. 15 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.ew.com/article/2015/06/15/steven-universe-creator-growing-gender-politics-her-brother>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

INTER/ACT. **What we wish our friends knew.** 2016. Disponível em: <http://interactadvocates.org/wp-content/uploads/2016/01/interact_what-we-wish-our-friends-knew-intersex.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2016.

INSTITUTO EDUCADIGITAL. **Design Thinking para Educadores**. 2013. Disponível em: <http://www.dtparaeducadores.org.br/site/?page_id=281>. Acesso em: 25 set. 2016.

JACOBS, Tom. **Reading Literary Fiction Can Make You Less**. Pacific Standard. 10 mar. 2014. Disponível em: <<https://psmag.com/reading-literary-fiction-can-make-you-less-racist-4af9e-f010ed>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

JARDIM, Dulcilene Pereira; BRÊTAS, José Roberto da Silva. **Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira - SP**. Revista Pesquisa Brasileira de Enfermagem - REBEN, Brasília, v. 59, n. 2, p. 157-162, 2006.

JBC MANGÁ. **Coleção Card Captor Sakura**. São Paulo. 2016. Disponível em: <<http://mangasjbc.com.br/titulos/card-captor-sakura/>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

KILLERMANN, Sam. **Breaking through the binary: Gender explained using continuums**. It's Pronounced Metrosexual. 17 mar. 2015. Disponível em <<http://itspronouncedmetrosexual.com/2011/11/breaking-through-the-binary-gender-explained-using-continuums/>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

LEVAY, Simon. **Gay, straight, and the reason why: the science of sexual orientation**. New York: Oxford University Press, 2011.

LIRA, Camila de. **Entrevista com Claudio Picazio: "Homossexualidade não é uma opção"**. iG São Paulo. 25 out. 2010. Disponível em: <<http://delas.ig.com.br/filhos/entrevista-com-claudio-picazio-homossexualidade-nao-e-uma-opcao/n1237838996495.html>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

LOURENÇO, 2017 <guiadoestudante.abril.com.br/blog/estante/ler-harry-potter-nos-torna-menos-preconceituosos-aponta-estudo/>. Acesso em 23 jun. 2017

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MCGONIGAL, Jane. **Gaming can make a better world**. TED2010. Fev. 2010. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world>. Acesso em: 07 jun. 2016.

MCMANUS, John. **Educação sexual para jovens: O que as escolas devem ensinar?** BBC Brasil. São Paulo. 18 mar. 2015. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/03/150318_educacao_sexual_mdb>. Acesso em: 07 jun. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete paradidáticos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/paradidaticos/>>. Acesso em: 11 de ago. 2016.

MOSBERGEN, Dominique. **What Is Asexuality? A Community's Coming Of Age**. The Huffington Post. 17 jun. 2013. Disponível em: <http://www.huffingtonpost.com/2013/06/17/what-is-asexuality_n_3360424.html?1371476978>. Acesso em: 07 jun. 2016.

_____, Dominique. **Asexual Disorder? The Search For Ace Identity Is Part Recognition, Part Redefinition**. The Huffington Post. 18 jun. 2013. Disponível em: <http://www.huffingtonpost.com/2013/06/17/what-is-asexuality_n_3360424.html?1371476978>. Acesso em: 07 jun. 2016.

_____, Dominique. **Asexual Relationships, Masturbation And Romance In The Ace Community (INFOGRAPHIC)**. The Huffington Post. 19 jun. 2013. Disponível em: <http://www.huffingtonpost.com/2013/06/17/what-is-asexuality_n_3360424.html?1371476978>. Acesso em: 07 jun. 2016.

_____, Dominique. **Battling Asexual Discrimination, Sexual Violence And 'Corrective' Rape**. The Huffington Post. 20 jun. 2013. Disponível em: <http://www.huffingtonpost.com/2013/06/17/what-is-asexuality_n_3360424.html?1371476978>. Acesso em: 07 jun. 2016.

_____, Dominique. **LGBT, Asexual Communities Clash Over Ace Inclusion**. The Huffington Post. 21 jun. 2013. Disponível em: <http://www.huffingtonpost.com/2013/06/17/what-is-asexuality_n_3360424.html?1371476978>. Acesso em: 07 jun. 2016.

_____, Dominique. **Asexual Community Leaders Look Toward The Future**. The Huffington Post. 22 jun. 2013. Disponível em: <http://www.huffingtonpost.com/2013/06/17/what-is-asexuality_n_3360424.html?1371476978>. Acesso em: 07 jun. 2016.

NETO, José Baptista de Mello; AGNOLETI, Michelle Barbosa. **Educação e Diversidade Sexual: em busca de uma escola não homofóbica**. In: RIBEIRO, Mara Rejane; RIBEIRO, Getulio. Educação em Direitos Humanos e Diversidade: Diálogos Interdisciplinares. Maceió: EDUFAL, 2012. p. 443-471. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/aedhesp/biblioteca-virtual/downloads/livro-educao-humanos-e-diversidade-dialogos-interdisciplinares>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

NASCIMENTO, Luiz Augusto. **O Design do Livro Didático de Alfabetização: tipografia e legibilidade**. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-8MSNA5>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

NEWSOM, Jennifer Siebel. **The Mask You Live In**. The Representation Project. Estados Unidos. 25 jan. 2015.

OLIVEIRA, Elisabete Regina Baptista de. **Entrevista completa sobre a assexualidade para o UOL - 14/04/14**. Assexualidades. 02 jun. 2014. Disponível em: <<http://assexualidades.blogspot.com.br/2014/06/entrevista-completa-sobre-assexualidade.html>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

OPAM, Kwame. **Steven Universe is a defining example of artistic resistance in our time**. The Verge. 1 Fev. 2017. Disponível em: <<https://www.theverge.com/2017/2/1/14463582/steven-universe-cartoon-network-fantasy-tolerance-empathy>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PAIVA, Vitor. **Nova York agora reconhece 31 diferentes tipos de gênero**. Hypeness. 02 jun. 2016. Disponível em: <http://www.hypeness.com.br/2016/06/nova-york-agora-reconhece-31-diferentes-tipos-de-genero>. Acesso em: 07 jun. 2016.

PARENTE, Marlon. **Bichas, o documentário**. Entrevistados: Bruno Delgado; Igor Ferreira; Italo Amorim; João Pedro Simões; Orlando Dantas; Peu Carneiro. Recife. 20 fev. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ocik7j-ocVU>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

PARENTE, Cris. **A educação física pode estar afastando seu filho do esporte**. Globo.com. 5 abr. 2017. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/eu-atleta/noticia/a-educacao-fisica-pode-estar-afastando-seu-filho-do-esporte.ghtml>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

PORVIR. **Design thinking chega às salas de aula**. São Paulo. 15 jan. 2014. Disponível em: <http://porvir.org/design-thinking-chega-as-salas-de-aula>. Acesso em: 07 jun. 2016.

PUBLICARIL. **Mundo Estranho**. 2016. Disponível em: <<http://publiabril.abril.com.br/marcas/mundo-estranho/plataformas/revista-impressa#/audience>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PUCHKO, Kristy. **How ‘Steven Universe’ Is Educating Kids About Consent**. Pajiba. 21 jul. 2015. Disponível em: <http://www.pajiba.com/think_pieces/how-steven-universe-is-educating-kids-about-consent-.php>. Acesso em: 01 jun. 2016.

REIHER, Andrea. **‘SheZow’ creator talks ‘transsexual’ criticism, a ‘coming out’ episode and more**. Zap2it. 01 jun. 2013. Disponível em: <http://zap2it.com/2013/06/shezow-creator-talks-transsexual-criticism-a-coming-out-episode-and-more>. Acesso em: 01 jun. 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Feminismo Negro e Filosofia - Djamila Ribeiro (Mulheres na Política)**. Mulheres na Política. labExperimental.org. 02 Fev. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=u56gUXbdH2Q>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Cultura. **Edital ProAC nº 30/2014. Concurso de apoio a projetos de promoção das manifestações culturais com temática LGBT no Estado de São Paulo.** Comunicado do Resultado Final. São Paulo. 2014. Disponível em: <http://www.cultura.sp.gov.br/StaticFiles/SEC/edital/30_rf_14.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.

SANTOS, José Wildson dos; VASCONCELOS, Carlos Alberto. **Trabalhando a diversidade nas aulas de Educação Física.** In: Anais do VI Fórum Identidades e Alteridades e II Congresso Nacional Educação e Diversidade. Itabaiana, SE: Universidade Federal de Sergipe, 2013. Disponível em: <http://200.17.141.110/forumidentidades/VIforum/textos/Texto_VI_Forum_39.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2016.

SCHULMAN, Michael. **Generation LGBTQIA.** Nerdist. 09 jan. 2013. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2013/01/10/fashion/generation-lgbtqia.html>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

SILVEIRA, Marly. **Anotações sobre a vivência da igualdade em sala de aula.** In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 163-176. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11212-educacao-infantil-livro180712-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 jul. 2016.

SMALLEY, Kat. **'Steven Universe' Cartoon Network's Avant-Garde Animation.** Pop Matters. 15 jan. 2016. Disponível em: <<http://www.popmatters.com/feature/steven-universe-cartoon-networks-avant-garde-animation/>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

SOUZA, Eustáquia Salvadoria de; ALTMANN, Helena. **Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar.** Cadernos Cedes, ano XIX, Campinas, v. 19, n. 48, p. 52-68, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf>>. Acesso em: 03jun. 2016.

TIBURI, Marcia. **Feminismos e o diálogo como modelo metodológico - Marcia Tiburi (Mulheres na Política).** Mulheres na Política. labExperimental.org. 04 Abr. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=u56gUXbdH2Q>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

TREMEER, Eleanor. **Criadora de "Steven Universo" explica a importância de personagens LGBT para crianças.** Tradução Marcio Caparica. Lado Bi. 06 jun. 2016. Disponível em: <<http://ladobi.uol.com.br/2016/06/rebecca-sugar-steven-universe/>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

VELOCCI, Carli. **What a children's show can teach us about sex and healthy relationships.** Pajiba. 14 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.polygon.com/2015/7/14/8961119/what-a-childrens-show-can-teach-us-about-sex-and-healthy-relationships>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

VIANNA, Cláudia. **Gênero e Diversidade Sexual: desafios para a prática docente.** São Paulo: 2015. Disponível em: <<http://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/desafios-para-a-pratica-docente.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

_____, Cláudia; CAVALEIRO, Maria Cristina. **Políticas públicas de educação e diversidade: gênero e (homo)sexualidades.** Revista Gênero, Niterói, v.12, n.2, p. 27-45, 1. sem. 2011. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/413/307>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

VIDAL, Ava. **'Feminismo Interseccional'. Que diabos é isso? (E porque você deveria se preocupar).** Tradução Bia Cardoso. Geledés. São Paulo, SP. 24 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/feminismo-interseccional-que-diabos-e-isso-e-porque-voce-deveria-se-preocupar>>. Acesso em: 07 jun. 2016

VIRTANEN, Joonas. **How everything we design will in turn design us back.** User Experience Design. 16 mar. 2016. Disponível em: <<https://uxdesign.cc/how-everything-we-design-will-in-turn-design-us-back-6eoc448280of>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

WERBACH, Kevin. **Curso online sobre Gamificação**. Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/gamification/home/welcome>>. Acesso em: 15 set. 2016.

WIKIPEDIA. **Cardcaptor Sakura**. Wikipedia, The Free Encyclopedia. 25 jul. 2016. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Cardcaptor_Sakura&toldid=731506870>. Acesso em: 29 jul. 2016.

WIKIPEDIA. **Magical girl**. Wikipedia, The Free Encyclopedia. 26 jul. 2016. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Magical_girl&toldid=731586042>. Acesso em: 29 jul. 2016.

12. Créditos das imagens

Figura 1: <<http://www.mtv.com/news/2209815/tyler-ford-friend-queer-close-advice/>>. Acesso em 30 jun. 2016

Figura 2: <<http://canalbrasil.globo.com/programas/cinejornal/materias/canal-o-cubo-canal-de-filmes-brasileiros-independentes-realiza-a-03a-edicao-de-seu-festival-de-cinema.htm>>. Acesso 26 jun. 2017

Figura 3: <http://www.huffingtonpost.com/2013/06/22/asexual-community_n_3386123.html?1371909647>. Acesso em 07 jun. 2016

Figura 4: <<http://itspronouncedmetrosexual.com/2015/03/the-genderbread-person-v3/>>. Acesso em 04 jun. 2016

Figura 5: <<http://pangendering.tumblr.com/post/107331816161/as-someone-who-is-unsure-about-their-gender-i>>. Acesso em 04 jun. 2016

Figura 6: <http://www.nyc.gov/html/cchr/downloads/pdf/publications/GenderID_Card2015.pdf>. Acesso em 31 jul. 2016

Figura 7: <<http://interactyouth.org/post/133051600060/emilord-i-singanyway-thelesbianguide>>. Acesso em 06 jun. 2016

Figura 8: <<https://www.facebook.com/NaoAguentoQuando/photos/a.210114225788193.56003.207427282723554/802190333247243/>>. Acesso em 03 jun. 2016

Figura 9: <<http://diversidade.pr5.ufrj.br/index.php/2-uncategorised/64-17-de-maio-dia-internacional-de-combate-a-homofobia-lesbofobia-e-transfobia>>. Acesso em 03 jun. 2016

Figura 10: <<http://www.inclusive.org.br/arquivos/18368>>. Acesso em 31 jul. 2016

Figura 11: Disponível em <<https://youtu.be/xGRTa7BPWy4>>. Acesso em 31 jul. 2016

Figura 12: Disponível em <<https://youtu.be/cloeUqBxhio>>. Acesso em 31 jul. 2016

Figura 13: Disponível em <https://youtu.be/TP_OjE_Fi20>. Acesso em 31 jul. 2016

Figura 14: Disponível em <<https://youtu.be/4Eb9UCT1138>>. Acesso em 31 jul. 2016

Figura 15: Disponível em <<https://youtu.be/TEcra9BB0dg>>. Acesso em 31 jul. 2016

Figura 20: <<http://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=40605>>. Acesso em 31 jul. 2016

Figura 21: <<https://www.youtube.com/watch?v=hc45-ptHMxo>>. Acesso em 31 jul. 2016

Figura 22: <<http://www.sosgamers.com/reportajes/homosexualidad-videojuegos/2/>>. Acesso em 02 jun. 2016.

Figura 23 a 26: <<http://paginacinco.blogosfera.uol.com.br/2016/04/12/serie-de-livros-com-pos-facio-de-jean-wylls-leva-universo-lgbt-a-criancas/>>. Acesso em 31 jul. 2016

Figura 27 e 28: <<https://www.ideafixa.com/a-homosexualidade-segundo-um-livro-infantil-alemao/>>. Acesso em 02 jun. 2016

Figura 29: <<http://whitegardenjs.blogspot.com.br/2015/09/card-captor-sakura-sakura-cacadora-de.html>>. Acesso em 31 jul. 2016

Figura 30: <http://www.mangapt.net/online/Cardcaptor%20Sakura/volo7_capo3/36>. Acesso em 31 jul. 2016

Figura 32: <<http://steven-universe.wikia.com/wiki/Ruby>>. Acesso em 31 jul. 2016

Figura 33: <<https://www.youtube.com/watch?v=fAU0UlpeH5U>>. Acesso em 31 jul. 2016

Figura 34: <http://steven-universe.wikia.com/wiki/Cry_for_Help>. Acesso em 31 jul. 2016

Figura 35: <[http://steven-universe.wikia.com/wiki/Steven_Universe_\(character\)](http://steven-universe.wikia.com/wiki/Steven_Universe_(character))>. Acesso em 31 jul. 2016

Figura 36: <<http://cadernodecabeceira.com/2015/08/24/shezow/>>. Acesso em 31 jul. 2016

Figura 89: <<https://www.myfonts.com/fonts/itc/stone-serif/>>. Acesso em 23 jul. 2017

Figura 90: <<http://www.fontfabric.com/guerrilla-free-font/>>. Acesso em 23 jul. 2017

Figura 91: <<http://www.sudtipos.com/fonts/152>>. Acesso em 23 jul. 2017

Figura 92: <<http://rumandraisin.co/the-top-16-free-symbol-fonts/>>. Acesso em 23 jul. 2017

13. Anexos

13.1. Anexo I – Seleção de depoimentos dos questionários para a comunidade LGBT e cisheterossexual

Identidade e Representação

Você se sentia representado nos modelos de ser Homem/Mulher na época da adolescência? Por que?

“Não. O modelo de homem/mulher sempre foi algo muito “exato” e apesar de sempre me vestir de forma muito feminina, tive (e tenho) meus períodos em que me visto de forma masculina, o que não atrai bons olhares ou bons comentários. A maioria das pessoas da sociedade, pessoas a sua volta, vivem de forma similar e não seguir esse caminho confunde a cabeça de qualquer adolescente.”

B. 17 mulher cisgênera bissexual branca

“Não, pois eu nasci em corpo de mulher mas ao mesmo tempo todos os meus modelos nos quais eu me espelhava e com os quais me identificava eram homens cisgêneros, o que causava um conflito entre o corpo que eu tinha e a mensagem comportamental que a sociedade me passava e o corpo e comportamento que eu almejava alcançar.”

S. 18 homem transgênero bissexual branco

“Parcialmente. Morei em cidade pequena, cujo modelo de homem era o cowboy machão, apegado à tradição e aos “bons costumes”. Na maior parte da adolescência, me identifiquei com a figura do metaleiro, que naquele contexto rompia um pouco com esse ideal de masculinidade (cabelos longos, brincos, pulseiras, vocais agudos etc.). Por esses fatores, o metaleiro é uma figura ambígua, sendo identificado ora como muito viril, ora como bicha.”

J. 23 homem cisgênero gay branco

“Não. Eu não me sentia contemplada com nenhuma das definições, exclusivamente, eu me sentia no meio.”

M. 18 agênero gray-assexual branco

“Sim, tive uma educação extremamente conservadora e como os desenhos e a mídia seguiam esse padrão de educação que eu tive não me questionava e não via grandes problemas nos modelos que me foram apresentados.”

R. 25 mulher branca

“Não. Eu sempre via os adolescentes na mídia como lindos, maravilhosos já todos desenvolvidos. Eu, como descendente de espanhóis pequenos, cresci com médicos falando que eu não teria ‘uma boa altura’, e deveria tomar remédios para se enquadrar no que eles consideravam normal. E como demorei pra me desenvolver fisicamente (o que é normal na minha família), também não conseguia me ver representada no exposto nas várias mídias.”

C. 23 mulher branca

“Não, eu costumava (de certa forma, até hoje) ser bastante introspectivo, pensativo e passivo com relação a vida. Também não era forte e nem alto. O modelo de homem vigente era ser alto, forte e ser ativo, fazer coisas sem pensar direito.”

Y. 20 homem branco

“Sim, pois nessa época não tinha a menor ciência que alguém poderia não estar representado nesse esquema. Desde minha infância fui educado que sou “homem” e que sou representado sempre neste gênero. Formei minha personalidade acreditando que todos eram representados desta forma.”

L. 22 homem branco

“Eu não lembro de ter taaaantos incômodos pessoais graves nesse sentido, talvez mais no sentido de que os modelos de mulheres exemplares eram muito mais cuidadosas do que eu. Eu nunca fui muito de ligar pras coisas de vaidade, mas minha mãe arrumava meu cabelo, me comprava brincos e coisas fofinhas que eu larguei mais velha e me disseram que eu era “largada” por isso, na adolescência. Bem na transição da puberdade eu também lembro do conflito entre garota exemplar na família vs. garota legal com os amigos: eu sentia que as minhas roupas eram sempre infantilizadas e as minhas amigas já eram mais adultas, então eu me espelhava em modelos muito mais velhos do que eu (ler Capricho com 14 anos e querer ser as meninas de 18).”

C. 21 mulher branca

“Não plenamente. Eu sempre estive muito próximo dos meus pais que trabalhavam em casa com produção de eventos em geral: shows, concertos e peças de teatro. Na escola, havia uma certa contrariedade, digamos assim, por parte dos meus amigos sobre a proximidade com o teatro, visto como um ambiente não muito masculino.”

P. 23 homem pardo

Caso contrário, com qual modelo você mais se identificava? Por que?

“Me identificava muito com os personagens de Harry Potter, pois nos livros não era a beleza física a mais importante.”

P. 28 mulher cisgênera bissexual branca

“Só vim a ter um modelo trans nos meus 17 anos, até lá eu me identificava com os homens cisgêneros pois eram os mais próximos de como eu me via como pessoa. Primeiramente eu me descobri como homem, só depois nasceu a consciência de ser um homem trans.”

S. 18 homem transgênero bissexual branco

"Eu me identificava com as meninas mais aventureiras, acaba me identificando com muitos personagens meninos porque eles em geral têm essa característica. Até gostava de algumas histórias românticas mas não me identificava porque não vivia nada disso."

L. 26 mulher cisgênera bissexual branca

"Na adolescência, também me identificava com modelos femininos, como divas do pop (Britney Spears, Amy Lee, Avril Lavigne), mas não expressava."

J. 23 homem cisgênero gay branco

Quais foram as características da sua identidade que você menos viu ou nunca viu representadas nas figuras de Homem/Mulher?

"Nunca vi um molde de mulher forte, independente, assertiva, decidida, que tivesse seus próprios interesses e conquistas."

N. 22 mulher cisgênera panssexual branca

"Sensibilidade e vulnerabilidade, sentimentos esses proibidos ao homem."

P. 29 homem cisgênero panssexual preto

"Nunca vi um homem “não viril” ou “não músculo” ser exaltado por ninguém. Eu era meio “nerd”, e nunca vi isso ser considerado uma boa qualidade nessas figuras. Pro nerd ser considerado um “bom partido”, ele tem que usar um óculos que o deixe com cara intelectual, porém com uma barba cerrada, um corpo escultural e “ter pegada de macho”."

L. 26 homem cisgênero gay branco

"Pode parecer bobo, mas eu não achava homens jovens inteligentes. Sempre existiam os grandes gênios da nossa história, sábios, etc, mas na TV, o adolescente/adulto era sempre o exemplo de força e coragem. A inteligência, na minha cabeça de criança, era algo da mulher. A Hermione [personagem de Harry Potter] era inteligente. A Suzana [Crônicas de Nárnia] era inteligente. A Gabriela [High School Musical] era inteligente. Se eu quisesse ser inteligente, só lá longe quando eu fosse um professor Xavier, ou um Dumbledore."

J. 21 homem cisgênero panssexual branco

"Eu lembro de só conhecer 2 esterótipos de mulher: a “vaidosa burra” festeira e/ou fofinha e a “inteligente” que podia ser recatada e certinha ao extremo ou “masculinizada” (principalmente quando a “inteligência” vem acompanhada de gosto por esportes). Nenhum desses esterótipos nunca me representou completamente."

F. 27 mulher cisgênera panssexual branca

"Eu sempre fui magra, então quando ao físico corporal nunca me senti muito fora do que pregavam (talvez apenas a questão do tamanho de seios, durante a adolescência foi um pouco complicado), mas acho que a questão mais problemática que tenho é em relação ao formato do meu rosto. Em todas as mídias, sejam em desenhos, filmes ou afins, o formato do rosto pregado é sempre aquele de queixo pequeno, nariz pequeno e arrebitado e fim. Isso me incomoda ainda hoje, mas foi muito pior durante a adolescência."

C. 23 mulher branca

"Fui criança gordinha e sempre lutei com meu peso, e sempre me senti pouco representada nesse aspecto. As meninas gordinhas em desenhos/etc sempre eram as mais zoadas, menos desejadas, problemáticas, enquanto as magrinhas eram as cobiçadas, populares, etc."

T. 24 mulher branca

"Existe a questão do modelo de homem ser confiante, ambicioso, sempre seguro de si, e sempre aquele que toma as grandes atitudes nos momentos de sedução, o que é uma retratação falsa da realidade. Outra coisa que sempre percebi é o quão incomum é ser retratada uma amizade entre um homem e uma mulher que não tivesse tensão sexual de alguma forma, e eu sempre tive muitas amizades com mulheres que justamente não se encaixavam nesse modelo clichê."

G. 27 homem branco

"Acho que a vaidade, mesmo, eu era meio largada. Ah, também rolava uma insegurança grandona com o fato de eu sempre ter sido pequena, eu tinha cara de criança, de garota certinha. Uma época eu fiquei gordinha porque tomava remédio pro Lúpus e era uma bosta também, mas no geral eu não tinha corpo/cara de mulher. Tinha um lance de que as meninas eram mais abertas sobre seus romances entre si e eu era bem fechada, na hora h eu tinha altos problemas em corresponder com os boyzinhos, eu morria de medo, tanto que beijei tarde (tipo lá pro segundo do Médio). E era sempre eu quem estragava as relações, enrolava os meninos em vez de ficar de uma vez, eu morria de medo de me apaixonar, enquanto as meninas já correspondiam àquele estereótipo da garota que sofre de amor pelo babaca. Eu era rodeada de amigas mulheres mas no fundo não me dava bem com elas, tanto que os meus melhores amigos fui conhecer mais pro Médio, e foram meninos... Eu internalizava muita competição feminina, só fui superar isso na faculdade."

C. 21 mulher branca

"Talvez a minha forte introspecção. Existem representações, mas são quase sempre personagens secundários (a história raramente é contada do ponto de vista deles) e muitas vezes são ridicularizados ou excluídos"

O. 24 homem pardo

Essa falta de representação afetou a formação da sua personalidade de alguma forma? Como?

"Nunca me senti à vontade para ser assim, e que eu estava fazendo algo de errado querendo ser essa pessoa. Tive uma adolescência muito insegura, na qual achei que não podia expressar meus verdadeiros interesses por serem fora do esperado de uma menina em meu convívio social."

N. 22 mulher cisgênera panssexual branca

"Em todos os sentidos; me tornou uma pessoa mais reclusa e com mais dificuldade pra fazer amizade. Eu também sentia que o tempo todo tinha que estar me provando para os outros para ser levado a sério; eu me tornei competitivo e a minha auto estima era muito baixa. Eu brigava muito, tanto com os meus amigos quanto com os meus colegas de quem eu não gostava"

L. 18 pangênero bisexual branco

"Muitol Eu nem sabia que gostar de mulher sendo mulher existia/era possível até meus 14, 15 anos. Da primeira vez que uma menina me beijou eu nem sabia o nome que devia dar pra isso, achei que era só brincadeira."

J. 18 gênero fluido panssexual branco

"Sim, sinto que da minha adolescência até o começo da minha fase adulta fiquei pendulando entre esses estereótipos sem nunca verdadeiramente me sentir adequada a eles nem desenvolver uma identidade própria, numa tentativa de ser mais aceita socialmente."

F. 27 mulher cisgênero panssexual branca

"Sem dúvidas, e essas características não-representadas se entrelaçavam. Demorei muito pra perceber minha sexualidade. Em uma cidade pequena, pré-internet, achava que eu era o único gay do mundo. Estudei em colégio evangélico, que discutia pouco até o sexo hetero. A figura do gay era construída cheio de mitos: doentes, pecadores, pedófilos, sem-vergonhas, imorais, homens que querem ser mulher. Me sentia mais confuso e culpado por querer andar com as meninas, gostar do mundo delas. Isso se intensificou quando me interessei por ateísmo e, aos 15/16, falei publicamente no colégio sobre isso. Fiquei mais confortável para me expressar, ser mais efeminado, sem medo do inferno, já que recebia o título de "satanista" mesmo. Foi uma forma de resistência, mas isso fez aumentar a curiosidade alheia sobre minha sexualidade. Além de tudo, era gordo. Os gordos só apareciam na TV como piadas, comediantes, engraçadões. Até os gordos que fugiam disso viravam piada na boca dos colegas. Para um garoto que já não tinha nenhuma chance com os meninos heteros, ter o corpo julgado me fez ter mais certeza de que eu nunca seria amado por ninguém."

J. 23 homem cisgênero gay branco

"Sim. A falta de representação somado ao fato de desde a infância ter ouvido de dentistas que meu queixo "era um problema, não era normal, a gente deveria cortar ele e operar", gerou uma baixa auto-estima violenta. Eu não me sentia representada em nada do que via. Foi um alívio quando comecei a ler Trigun e vi que algumas personagens tinham um queixo parecido com o meu. A família em casa também sempre conversava e brigava com os dentistas, quase chegamos a levar fotos dos parentes espanhóis pra falar 'Migo, olha aqui, se formato do rosto é problema, vamos ter que operar a espanha inteira.' Mas mesmo brigando a gente é afetado."

C. 23 mulher branca

"Acredito que sim. Aqueles modelos que me mostraram era o que eu deveria ser: comportada, reprimida sexualmente, educada, submissa. Fui cobrada pelos outros e por mim durante muito tempo para seguir esse modelo até conhecer pessoas que me mostrassem que eu poderia ser livre, que eu podia pensar diferente."

R. 25 mulher branca

"Sim, muito. Assim que entrei na adolescência na quinta série, fui logo bullynado no primeiro dia de aula por conta da minha estatura. Um ano depois, morando em São Paulo, meu sotaque nordestino, minha voz mais fina e meu interesse por coisas menos mainstream como games, desenhos e fantasia se tornaram ferramentas usadas pelos meus colegas para me diminuir e me atacar quase que diariamente. Isso afetou minha auto estima e inclusive como eu me relacionava com mulheres, das quais era amigo mas tinha dificuldade em tomar qualquer iniciativa. Nos anos seguintes fui amadurecendo e todo esse sofrimento, juntamente com as amizades que fiz, foi se transformando em força e amor próprio, quando fui entendendo que não seguir o modelo não é uma coisa ruim. No entanto, algumas coisas sempre ficam e ainda tenho certas inseguranças profissionais e sexuais até hoje por conta desse modelo sempre presente."

G. 27 homem branco

Você já foi ridicularizado por se identificar com alguém ou alguma figura especificamente? Por que?

"Eu sempre gostei de HIM, das Meninas Super Poderosas, e sempre odiavam que eu me relacionasse com ele porque ninguém sabia o que Ele era."

J. 20 homem transgênero bissexual pardo

"Na infância, quando todas as meninas brincavam de "ser" as personagens mulheres da novela Rebelde, eu estava mais interessada em "ser" o Tails (do desenho do Sonic) e eu não me importava se ele era um personagem masculino, eu achava ele demais e me identificava, mas as meninas frequentemente reclamavam que era estranho eu ser o Tails porque eu era menina. Minha mãe também quando ficava sabendo das brincadeiras achava esquisito e sugeriu que eu "fosse" uma personagem menina do desenho, sendo que eu não queria pois nenhuma delas era muito interessante pra mim. Eu me sentia mal, mas continuei mesmo assim a brincar como eu queria."

J. 17 mulher cisgênera assexual branca

"Eu sempre me identifiquei com muitas figuras masculinas, e quando eu me dizia semelhante a elas as pessoas já apontavam tudo o que eu "não tinha" que um homem cisgênero "tem", como um pênis, uns centímetros a mais, voz grossa, etc."

S. 18 homem transgênero bissexual branco

"Sim. Uma vez tive que escrever uma biografia para a escola e me comparei a "um gatinho perdido". Fui ridicularizado infinitamente por isso. Na hora achei que ia ser fofo, mas aparentemente fofo não é admissível para minha imagem."

W. 22 homem cisgênero gay amarelo

"Já sim, principalmente por me identificar com figuras ou coisas ditas do mundo masculino, por puro preconceito mesmo, parece que as crianças mesmo com 10 anos já tem uma ideia muito clara do que é homem e mulher e já pregam a heteronormatividade. Lembro de um caso, por exemplo, de uma menina me zoando e me ridicularizando por eu gostar de pokémon, que era coisa de menino rs"

L. 21 mulher cisgênera lésbica branca

"Sim, na minha adolescência eu era metaleiro"

G. 27 homem branco

"Já fui ridicularizado por meus primos por falar que uma das melhores coisas para se fazer era ler livros pois, para eles, pegar mulheres/sexo era melhor (e o esperado)."

Y. 20 homem branco

"Sim, por ser de descendência japonesa era associado a personagens ou figuras japonesas quaisquer e, logo em seguida, à injúria de que orientais têm pinto pequeno."

J. 23 homem amarelo

Quais são suas ideias para uma representação do ser humano verdadeiramente diversa?

"Acho que é bem complicado colocar todas as diversidades em um único ser humano. Mas acho que as minorias são muito pouco representadas, então acho que seria uma mulher trans, negra, gorda, lésbica e periférica"

M. 18 agênero gray-assexual branco

"Homens mais sensíveis e mulheres mais fortes, pois há uma cultura exacerbada em mostrar a figura masculina como algo inabalável, no passo que a figura feminina é sempre vulnerável e dependente, sendo que na vida real as mulheres que conheço e conheci, sempre se mostraram fortes, mas ao mesmo tempo sensíveis, enfim, um ser humano mais completo."

P. 29 homem cisgênero panssexual preto

"Não rotular tanto as pessoas, principalmente quando falamos de sexualidade. Sou gay e gosto de rock pesado, isso não faz de mim menos gay. Um hetero gostar de Britney não faz com que ele sinta menos desejo sexual por mulheres. Por exemplo!"

L. 26 homem cisgênero gay branco

"Isso é um pouco complexo né? Mas eu acho que todos somos mais multifacetados do que o mundo espera que sejamos. Atribuímos características aos dois gêneros que são representados, e nos apoiamos nelas, quando na verdade, todo mundo tem um pouquinho de cada coisa (e pior, reprende várias delas pra se encaixar). Faltou Harry Potters com bons planos. Faltou "Apimentadas" que não quissem ser cheerleaders. Acho que faltam Troys [High School Musical] que possam jogar bola e ainda cantar :) Faz sentido?"

J. 21 homem cisgênero panssexual branco

"Os LGBT têm que ter as condições para contribuir diretamente para a produção da cultura, senão a representação deles será sempre dependente da boa índole de outros e através dos olhos dos outros. Os LGBT têm que possuir condições de se assumir para o mundo sem medo de violência ou preconceito para que eles sejam vistos por seus iguais e pelos que são diferentes, acabando por ser compreendidos como humanos por todos (...)."

S. 18 homem transgênero bissexual branco

"Olha, eu acho que tem que ter bons exemplos de tudo, de cores, gêneros, tudo. E tem que ter um quê de didático isso, mas de um jeito que faça a pessoa refletir onde ela se encaixa e porque, não só criar uns personagens soltos. Talvez pegar personagens que já existem ao invés de criar."

L. 26 mulher cisgênera bissexual branca

"Teoricamente, é muito fácil: basta representar o mundo real, pois nosso mundo é muito diverso. O mundo da mídia é que é fictício, irreal. Nas novelas, nos programas de TV, parece que só existem pessoas brancas, ricas, magras, cis-hetero. Até os discursos de diversidade são protagonizados por pessoas que se encaixam nesse padrão. Quando representam minorias, são "higienizados": limpinhos, classe média, bem comportados. Pessoas comuns só em papel subalterno, ou figurantes, no máximo. (...) As pessoas estão usando seus meios, como a internet, para criar conteúdo que as represente. E estão gostando de "se ver" nas telas. Hoje vemos mitos sendo derrubados, como o de que o público não aceita ver o "diferente". Não aceita porque está acostumado a só ver o padrão, mas isso está mudando. Por exemplo: o último filme do Star Wars é protagonizado por uma mulher e um negro, e teve uma bilheteria enorme! "

J. 23 homem cisgênero gay branco

"Empatia. Acho que se as pessoas entendessem de verdade o que é a empatia e como aplicar isso na vida delas (eu incluso) muitos, se não todos, os problemas seriam bem menores ou insignificantes."

L. 20 homem raça não declarada

"Acho que temos rótulos demais e as pessoas sempre se forçaram a entrar em alguma "caixinha". O ponto é não ter caixas, não ter definições. Cada um é livre para escolher o quer ser. O problema aí volta para os outros. Eu sou livre e desconstruído mas o outro? Ele foi ensinado a ser livre também? Ele vai entender a minha liberdade? Ou fará algo para restringi-la? "

R. 25 mulher branca

"Quando penso sobre isso me vem à mente mais as diversas possibilidades de corpo, coisas físicas tipo cor da pele, altura, ser mais gorda, mais magra, não ter bunda grande, ter bunda grande, etc etc. Chega a ser ridículo quando você percebe o quão diferente são nossos corpos reais e como eles são representados. O mesmo vale pra personalidades e gostos/afinidades, né."

C. 21 mulher branca

"Acho que se preocupar com a noção de diversidade já é um passo importante (que está sendo dado?), e até podemos ver alguns reflexos hoje em dia, com diversos novos produtos de cultura popular que compreende diversos indivíduos e tal (em comparação com o passado recente), mas no fim, acho que a chave é a acessibilidade aos meios de comunicação e as ferramentas de criação, fazendo com que muito mais pessoas compartilhem muito mais experiências variadas e que por sua vez, muito mais pessoas tenham consciência dessa multiplicidade de experiências e criem novas representações dessas experiências que comprehendam mais e melhor a variedade da existência humana."

O. 24 homem pardo

"Talvez, algo que leve mais em consideração as virtudes e angústias universais do ser humano, e que demonstre os diferentes níveis de interação e afeto em todas permutações e combinações de gênero possíveis, do amor ao ódio, da amizade à rivalidade, de modo que o gênero nem faça mais sentido para que elas ocorram."

J. 23 homem amarelo

Acesso à Informação.

Você teve acesso à informações sobre sua sexualidade e gênero durante o seu crescimento? De que maneira?

"Não. Cresci com uma irmã mais nova, então não tínhamos nada "de menino", mesmo eu sempre querendo alguns brinquedos e pedindo aos meus pais. A questão da sexualidade sempre foi muito aberta na minha casa, mas quanto ao gênero era algo bem frisado: menina."

M. 18 agênero gray-assexual branco

"Sim, mas a de gênero veio tarde (15 anos) enquanto a sexual veio desde muito cedo (10 anos). A maneira como a informação sexual me foi passada era extremamente hétero e cisnORMATIVA, de forma que eu não me via nos bonequinhos das animações que nos eram passadas na escola, também chegou até mim com muito desconforto, pois eu exibia comportamentos sexuais típicos dos meninos socializados como tais, como falar de sexo abertamente, sexualizar tudo, saber como um pênis e um orgasmo masculino funciona (mas nem sequer saber que pessoas com vagina podiam ter um). Já as informações sobre gênero eu mesmo tive que procurar e vieram até mim acumuladas, sem filtro, de uma maneira confusa que teria sido melhor se alguém tivesse me instruído."

S. 18 homem transgênero bissexual branco

"Como eu disse, informações distorcidas. Me lembro de muitos professores dizerem abertamente que achavam homossexualidade uma doença. As aulas de educação sexual foram apenas pênis + vagina, contraceptivos, e principalmente, todas as desgraças que poderiam acontecer se transássemos (DSTs). Até hoje, a saúde para LGBTs é pouco discutida. Fui fazer exames de DSTs e o médico da minha universidade disse que eu tenho que "tomar cuidado, porque as mulheres de hoje em dia...". Além de machista, ele ainda achava que eu era hetero. Os médicos parecem saber pouco sobre esse assunto. Mas não é apenas sobre saúde: a escola oculta a sexualidade de figuras importantes. Na escola, não aprendi quem foi Marsha P. Johnson, Alan Turing, Oscar Wilde, Audre Lorde, nem sobre os comportamentos sexuais de Sócrates, Platão, Alexandre o Grande. Gente importante que ajudou a construir o mundo em que vivemos, mas que na escola viram pessoas cis-hetero ou somem."

J. 23 homem cisgênero gay branco

"Meus pais sempre mantiveram amizade com pessoas assumidamente não heteronormativas e nunca as ridicularizavam ou questionavam suas escolhas. Crescer sabendo que é possível ser feliz, mesmo que seja muito mais difícil, não sendo heterossexual foi algo somente possível ao conhecer amigos de meus pais (que passaram pelos anos 80 e perderam muitos amigos para a AIDS e sofreram muita perseguição por sua escolha afetiva) que viviam normalmente sem fazer de sua orientação sexual, gênero ou sexualidade o mote central de suas vidas. É apenas um de milhares de aspectos que nos compõe como humanos."

M. 18 homem cisgênero bisexual branco

Você acredita que a forma como esse acesso ocorreu afetou sua saúde mental e física? Como?

"Sim. Eu ficava muito confusa quando comecei a me expressar menos "como menina", me escondi muito, porque na minha cabeça era errado e vergonhoso. Desenvolvi transtornos mentais por outras razões mas esse ponto ajudou a piorar bastante."

M. 18 agênero gray-assexual branco

"Sim, por anos eu me achava uma aberração por me sentir atraído por meninas e meninos, e o fato de ter um corpo lido como masculino, mas com trejeitos considerados femininos, me renderam anos de bullying e opressão, que acabaram desencadeando numa depressão."

P. 29 homem cisgênero pansexual preto

"Sim. Quando tive minha primeira relação homossexual, senti certo nojo pois estava em conflito e acreditava que estava fazendo algo errado. Depois desse episódio, fiquei dois anos sem beijar na boca. Nem homem, nem mulher. A longo prazo, isso me causou problemas de intimidade sexual, onde nunca me sentia a vontade em fazer sexo com outro homem e não conseguia ficar fisiologicamente excitado."

L. 26 homem cisgênero gay branco

"Sim. Desde pequeno eu sabia que não me adequava as formas de gênero e sexualidade vigentes, e reprimir isso porque não sabia me expressar trouxe severos traumas pra mim, inclusive de automutilação."

J. 20 homem transgênero gay branco

"Sim, eu me sentia muito mal porque meu corpo ainda não tinha se desenvolvido como o das outras meninas e na TV t-o-d-a adolescente já tem o corpo definido, já beijou ou vai beijar alguém, eu tinha medo de não poder ter filhos porque minha menstruação não chegava, é uma pressão constante, eu que não queria voltar nessa fase da vida!"

L. 26 mulher cisgênera bisexual branca

"Sim, pois cresci achando que a progressão natural da minha vida era casar com um homem, trabalhar num escritório e ter filhos. Isso criou uma sensação permanente de inadequação em mim e me fez ficar a mercê da vontade dos homens que conheci na vida."

F. 27 mulher cisgênera panssexual branca

"Sim. Por muito tempo fui ignorante sobre mim mesmo. Quando descobri, a pressão era tanta que pensei em esconder a vida toda. Imagine, uma pressão tão forte que alterou meu projeto de toda a vida. Não encontrar espaço para minha sexualidade me fez não encontrar espaço para mim. Os adolescentes gostam de ir ao cinema, festas, casa de amigos, brincar de jogo da verdade, conversar sobre quem está apaixonado por quem... A sexualidade perpassa todos esses espaços. Lembro quando um amigo estava passeando pelos canais de TV e do nada apareceu um beijo gay, ele fez questão de comentar como era nojento. Do nada o assunto aparece, você recebe um ataque sem estar preparado. Você fica excluído, incompleto. Não é só na hora de falar de sexualidade, é uma coisa que te exclui praticamente de tudo. É muito fácil entender porque os jovens LGBTs tem mais tendência a se suicidar, porque a adolescência em si já se apresenta como muito difícil. Para nós, é ainda mais."

J. 23 homem cisgênero gay branco

"Foi mais fácil de perceber que eu queria me relacionar com outros meninos (embora eu não negue que tenha tentado ignorar isso por muitos anos) e, ao longo de muitos anos, refletir de vez em quando sobre a condição e a vida de pessoas não heteronormativas. Quando a hora chegou para bancar a escolha, eu não estava completamente despreparado. Havia uma bagagem que me permitia ver os anos que viriam não como sofrimento puro e repressão. Havia um futuro "

M. 18 homem cisgênero bisexual branco

Você teve contato com espaços para tirar dúvidas sobre sexo, sexualidade e gênero?

"Somente sobre sexo e sexualidade, eram aulas de orientação sexual na escola mas eram um ambiente extremamente opressivo, no qual praticamente só os meninos tiravam dúvidas e as aulas eram voltadas para o sexo heteronormativo e o prazer masculino."

S. 18 homem transgênero bissexual branco

"Nãaaaaaa. Ninguém. Fanfictions tudo. Sério, aquelas fanfics me ensinaram tudo sobre gay sex, menos o que apenas a prática poderia ensinar. Ah sim, elas tratavam sobre ser gay com muita naturalidade, e isso me estranhou muito no começo, mas depois descobri que isso foi muito positivo pra mim. Me ajudou bastante a tirar preconceitos e gerou mais interesse sobre o resto da comunidade LGBTQIA+"

W. 22 homem cisgênero gay amarelo

"Só depois da internet. Na verdade, meus professores de educação sexual foram os meninos gays mais velhos, os ficantes... Nós acabamos cumprindo esse papel, os mais velhos ensinam os mais novos. Ou então, aprendemos pelos vídeos pornôs, o que também é ruim. Acabamos achando que o sexo gay é feito só por homens musculosos, pênis enormes e muita violência do "ativo macho" contra o passivo, que geralmente tem uma aparência mais jovem e delicada. Sempre tem penetração e ejaculação. Sexo é mais do que isso."

J. 23 homem cisgênero gay branco

"Pouquíssimos, tive que me virar procurando na internet, ter abertura pra falar sobre isso com amigos foi uma parada que rolou mais pra faculdade já. Quando perdi a virgindade não quis compartilhar com ninguém dos meus amigos da escola, por falta de vontade, mesmo. Sorte que eu tinha abertura/confiança pra lidar com isso diretamente com meu namorado na época."

C. 21 mulher branca

"Não. As informações sobre isso nunca foram abordadas nas escolas por onde estudei. As minhas informações sobre este tema foram, majoritariamente, vindas de mídias como televisão e revistas"

J. 23 homem amarelo

Você já foi ridicularizado ou oprimido por buscar determinada informação sobre sexo? Como foi?

"Já, fui oprimido por procurar conteúdo gay no computador da minha tia e ameaçado a ser exposto a meus pais e aconselhado a não fazer mais isso, pois se meus primos descobrissem ou meu pai, eu ia acabar levando uma surra, mas teve um pouco de compreensão que eu estava com curiosidade por parte dela, porém dentro dessa esfera de opressão."

R. 20 homem cisgênero gay branco

"Eu não. Mas lembro-me no colegial, quando um amigo na aula de Orientação Sexual, apos a professora mostrar com imagens "científicas" como ocorre a penetração vaginal, perguntar como seria o sexo gay, ter sido ridicularizado pela turma e inclusive pela orientadora, que disse: "não cabe aqui esse tipo de pergunta. deixe de gracinha."

M. 18 homem cisgênero bissexual branco

"Sim, meus colegas tiravam sarro pois eu era a única pessoa com vagina que perguntava as coisas sobre sexo para a professora, um dia eu cheguei ao cúmulo de falar que masturbação era bom e eu fazia (os meninos diziam isso sempre), e nem a professora soube o que fazer."

S. 18 homem transgênero bissexual branco

"Sim, eu tinha muita vergonha e acrédito que eu mesma me oprimia e até me ridicularizava, além de que até o sexo hetero é tratado muito como um tabu pela sociedade, então imagina se questionar quanto ao sexo homossexual! Mesmo entre amigas, não havia espaço para essas questões, e se alguém tivesse alguma mini questão era sempre tratada com risada e meio ridicularizada. outra questão em relação a isso que acho que vale a pena pensar é também como a masturbação feminina é um grande tabu, a genitália feminina é um grande tabu para a sociedade parece. Lembro de muitas meninas que tinham vergonha de dizer que já menstruavam ou estavam menstruadas"

L. 21 mulher cisgênera lésbica branca

"Sim. Sabe aquela ideia de que você já devia saber de tudo isso? então, escolas estão cheias desses pensamentos e acabam podando qualquer vontade de tirar dúvidas, na maioria das vezes."

L. 20 homem raça não declarada

"Esse assunto era um tabu tão grande pra mim que eu nem tinha coragem de falar sobre isso, com ninguém."

R. 25 mulher branca

"A gente tem tanto pé atrás que nem pergunta, né? Eu pelo menos nem perguntava."

C. 21 mulher branca

"Sim Ao perguntar para meninos mais velhos o que era punheta e o que era gozar, eles riram de mim e falaram que minha porra era rosa sem eu nem [saber] o que isso significava."

J. 23 homem amarelo

A heteronormatividade afetou a sua busca por informação? Como?

"Não sei se se encaixa como heteronormatividade nesse caso, mas sempre que comentava sobre como eu não sentia atração, os familiares apenas diziam que "não havia encontrado o menino certo ainda" ignorando completamente tudo o que eu dizia. Isso até hoje."

J. 17 mulher cisgênera assexual branca

"De todas as formas. Eu nem sabia como começar a buscar, não consigo me lembrar como eu entrei em contato com o LGBT, particularmente com o T, com o qual me identifico. E o processo de descoberta foi muito dificultado por isso; embora fosse óbvio que eu era bisexual e trans, eu não conseguia aceitar porque não sentia que isso era realmente possível"

L. 18 pangênero bisexual branco

"Sim, durante as minhas primeiras visitas aos sites pornôs, eu sentia medo de pesquisar quaisquer coisas relacionadas a homossexualidade, e quando finalmente aconteceu 'sem querer' e eu gostei daquilo, me autoreprimia pois não era o 'certo'. Apenas depois de 4 anos aprendi a lidar com aquilo de forma justa e sincera comigo mesmo. Antes acreditava que era somente uma fase e que conseguiria desenvolver atração sexual por mulheres assim que ficasse com uma - o que não aconteceu."

L. 18 homem cisgênero gay branco

"Acredito que sim pois nunca me foi apresentado nada diferente de homem com mulher na minha adolescência. Não tinha nem o que pensar sobre isso."

R. 25 mulher branca

"Acho que nesse lance de tudo ser muito tabu pra mulher, a gente ser ensinada que tem muito mais que dar prazer do que receber. Eu fui descobrir umas coisas só recentemente, e tenho umas inseguranças que até hoje tento trabalhar."

C. 21 mulher branca

"Sim. Na adolescência, ao encontrar garotos que não eram héteros, a dúvida da causa deles serem homossexuais e de como é ser um homossexual era inevitável. E, por conta da heteronormatividade, essa dúvida não foi sanada tão cedo, pois isso se tratava de um tabu ou uma fatalidade negativa."

J. 23 homem amarelo

Na sua opinião, como o acesso a informações sobre diversidade gênero e sexualidade poderia ocorrer para crianças e adolescentes?

"Por meio de desenhos animados, filmes, quadrinhos, livros, jogos que abranjam isso de uma forma natural podendo ser sutil ou não, embora eu acho que sutileza seja a forma melhor para o começo da formação sobre a diversidade, pois abordaria o principal que é ser feliz sendo quem vc é e mostrar o amor que transcende modelos e padrões"

R. 20 homem cisgênero gay branco

"De forma lúdica, uma abordagem não muito direta, pelo menos... para que sejam evitados mais preconceitos, principalmente com os alunos que se mostrarem interessados ou que tiverem muitas dúvidas. Para que esses não sejam taxados por colegas maldosos e sofram o preço por sua curiosidade."

F. 21 homem cisgênero gay pardo

"É preciso tomar cuidado para que elas não se sintam pressionadas a "escolher" algo para se identificar, deve-se explicar que não é preciso que eles se rotulem forçadamente para tentar se encaixar em algo, e se não têm certeza de sua sexualidade e de seu gênero ainda, é natural e normal, e que isso vai se descobrindo naturalmente, e que eles devem apenas ser eles mesmos."

J. 17 mulher cisgênera assexual branca

"Deveriam ser apresentadas todas as diversidades de gênero e sexualidade, a todas deveria ser dada a mesma importância e só assim as crianças se tornam livres para escolher a respeito do seu gênero e sexualidade. A linha "norteadora" dessas informações (heteronormativa e cisnORMATIVA) é opressora e segregadora, nenhuma orientação sexual ou de gênero deve ser apresentada como 'natural'."

S. 18 homem transgênero bissexual branco

"Acho que crianças e adolescentes precisam de mais contato com pessoas LGBT pra entender que somos normais. Não somos *alternativos* (não tem nada que me irrita tanto quanto ouvir a frase "estilo de vida" se referindo a ser gay; parece que é fazer dieta e vestir algum tipo de roupa da moda). Não sei como isso deve se dar, mas ajudaria muito se nossa representatividade na mídia fosse melhor. Se a gente não morresse o tempo todo em Histórias Trágicas Ganadoras de Oscar™ (Brokeback Mountain e Buffy the Vampire Slayer), se o Kurt não fosse o personagem gay token de Glee, se fôssemos protagonistas (tipo se Marvel (...) fizesse logo o Capitão América ser bi) (...). As coisas precisam ser mais Yes Homo, porque ser LGBTQIA+ é visto como estranho, e se a gente quer ter mais informação sobre nós mesmos, precisamos ser mais visíveis."

W. 22 homem cisgênero gay amarelo

"Acho que tem que haver esse debate e tem que haver uma fonte das informações que o/a adolescente leia sozinho/a, pra não ficar intimidado/a por ter outras pessoas por perto, algumas partes interativas seria legal também."

L. 26 mulher cisgênero bisexual branco

"Crianças são muito mais abertas a conversar e debater. Se isso fosse feito desde o ensino fundamental (afinal, ele é 'fundamental') de forma adaptada para a realidade deles seria excelente. Por meio de jogos, de mesas de conversa, com uma maneira lúdica, as crianças poderiam discutir, levar pra casa as informações e replicar esse conhecimento de forma muito melhor. Para adolescentes é mais difícil porque o nível de abertura já é bem menor, e dependendo da realidade em que o adolescente vive elx pode sofrer ou ter já estabelecido alguns preconceitos. Mas creio que debates seriam essenciais para evitar que esses preconceitos persistam."

C. 23 mulher branca

"Essa questão é muito complicada porque a escola sofre muita resistência quando se depara com a possibilidade de ensinar algo de forma diferente. No caso da sexualidade e de gênero essa resistência vem tanto dos pais quanto dos responsáveis pela escola, muitas vezes religiosos e/ou conservadores. Felizmente hoje temos a internet e o acesso é mais livre. Esse tipo de informação pode chegar até pessoas que se encontram num contexto completamente desfavorável e sem abertura pra questões como essas. Acredito que a internet seja umas das chaves para educação sexual e de gênero, mas que deve também haver uma pressão por parte da sociedade para que as escolas reconheçam a variabilidade sexual e de gênero humana."

G. 27 homem branco

"Acho que ela deve estar contida, principalmente, nas histórias que contamos para as crianças ou nos filmes e séries destinadas a adolescentes, pois elas poderiam estimular a imaginação e o sonho das crianças, tão presentes e importantes nesta fase da vida, com a mensagem de que elas não devem se sentir culpadas por qualquer escolha ou relação afetiva e sexual."

J. 23 homem amarelo

Liberdade de Expressão

O seu modo de viver está alinhado com o seu gênero?

"Em parte. Eu me expresso de forma livre, várias expressões e sou respeitada por parte do meu círculo de convivência, a família é um pouco conservadora. Mas ainda sou lida como mulher, o que não me incomoda diretamente, mas me deixa um pouco chateada com a forma que gênero é algo tão importante nos relacionamentos."

M. 18 agênero gray-assexual branca

"Atualmente está, antes para mim era muito confuso, o fato de ser efeminado e também me sentir atraido por homens, fazia eu me sentir "menos homem" dentro de um conceito heterocisnformativo."

P. 29 homem cisgênero panssexual preto

"eu não sei responder isso muito bem, porque eu ainda tenho muitas questões quanto ao meu gênero, de não me sentir representada... mas enfim, acredito então que não está alinhado ao meu gênero não"

L. 21 mulher cisgênera lésbica branca

"Sim. Durante a infância mais ou menos, eu só andava com roupas masculinas, o que nunca foi um problema para meus pais, só depois conforme fui crescendo achei que algumas outras roupas me atraíram, mas meu estilo é bem diverso ao estereótipo."

C. 23 mulher branca

"eu nao me vejo como a mais feminina das mulheres mas mesmo assim vivo e me visto e me comporto como seguindo o genero feminino"

S. 21 mulher branca

"Sim. Acho que as roupas que uso estão estritamente ligadas com meu gênero assim como meu estilo de vida ligado a um esporte que requer força e vinculado a homens, como o futebol."

J. 23 homem branco

Você acha que a heteronormatividade afetou a forma como você se expressa? Como?

"sim, hoje em dia não ligo muito pra isso... mas nunca gostei de aparecer ser um gay afeminado. Sempre tentei me conter em expressões gays... acho que no momento que você aprende a se aceitar, para de ligar para isso."

F. 21 homem cisgênero gay branco

"por conta da heteronormatividade tenho que avaliar se o contexto em que eu estou é seguro o suficiente para expor minha orientação sexual ou me expressar publicamente afetivamente com quem eu esteja."

M. 18 homem cisgênero bisexual branco

"Sim. Percebo que muitas vezes me puto pela hetero e cisnormatividade para ser reconhecido como parte de uma sociedade pela qual sempre fui posto de lado, fugir da heteronormatividade é um desafio até hoje, é um entrave para que eu aceite quem eu sou e para que os outros me aceitem também. Ser quem eu sou e me expressar dessa forma (ou seja, trans e bi) é algo sempre tolhido pela imagem do comportamento considerado ideal, e isso limita minha existência."

S. 18 homem transgênero bisexual branco

"eu tive a sorte de crescer em escolas que não ligavam muito. Sempre me vesti meio moleca, era basicamente um menino até os 10, 11 anos. Depois disso eu meio que cai de volta nas expectativas, parei de usar rabo de cavalo todo dia, comecei a usar esmalte. Acho que nisso foi a maior influência. Eu acho que não teria ficado presa no estereótipo feminino por tanto tempo se não achasse que isso era necessário para gostarem de mim, para ter um relacionamento."

J. 18 gênero fluído panssexual branco

"Provavelmente. Já tentei me encaixar no estereótipo 'mulher feminina' e apesar de me sentir assim para muitas coisas, não me identifico com isso 100%. Por exemplo, nunca gostei de usar maquiagem, roupas curtas/apertadas/vestidos/saias/salto alto, e custei a entender que não gostar dessas coisas não me fazia menos mulher."

T. 23 mulher branca

"Sim, não expressar muito as emoções, especialmente as tristes, - chorar, etc - são consequência da educação que recebi quando pequeno."

Y. 20 homem branco

"Sim. Na adolescência, sentia que deveria sempre me comportar como homem, com gestos secos e duros. Além disso, deveria forçar a voz para que ela parecesse mais grossa, mesmo quando ainda tinha uma voz infantil. Isso, com certeza, afetou a forma como eu me comporto hoje em dia."

J. 23 homem amarelo

Você já foi ridicularizado ou oprimido por se expressar da forma que você se expressa? Como foi?

"Sim. A bissexualidade às vezes não é aceita nem por heteros e nem por homossexuais, que julgam ser uma pessoa promíscua ou indecisa. Já aconteceu de amigos meus, ex namorado e até minha mãe questionar essa "fase". Minha mãe inclusive acha que por eu estar em um relacionamento hétero devo parar de me identificar como bi"

G. 21 mulher cisgênera bisexual branca

"Sim, ou eu sou "masculinizado demais" por ter nascido com vagina ou sou "feminino demais" por ser homem trans. Nunca o meu comportamento deixa de ser passível de crítica e ridicularização, não importa o que eu faça, justamente porque eu sou trans, então eu sinto que tenho que agir de acordo com todos os esteriótipos de homens cis para ser reconhecido como homem, e um deslize e eu não sou considerado "trans o suficiente". Então a opressão veio dos dois lados, da sociedade e dos companheiros trans, pois ambos ainda se pautam pela heteronormatividade e é muito difícil trabalhar para que isso seja desconstruído dentro de um indivíduo."

S. 18 homem transgênero bissexual branco

"Ah, ser mulher é foda. Muitas vezes não sou levada a sério, muitas vezes eu mesma não tenho coragem de me impor por achar que não sei o suficiente, quando na mesma situação vejo muito homem que simplesmente vai lá e fala sem saber mesmo e foda-se. A gente, mulher, é muito desestimulada a tomar atitude, é irritante. Já fui ridicularizada por ter gestos fofos, já fui desacreditada no trabalho por parecer nova demais, já fui humilhada no trabalho por estar chorando (o chefe disse que isso é coisa de mulher, que homens são mais objetivos)."

L. 26 mulher cisgênera bisexual branca

"Sim, já ouvi de homens e mulheres hétero q eu era "muito escuhambada", "muito forte e bruta" e "muito inteligente" pra ser mulher. Amigos gays também já me reprimiram por expressar minha sexualidade (demonstrando desconforto e indiferença), por usar "gírias de hétero". Também já ouvi, de todo tipo de pessoa, questionamentos e ridicularizações por pegar homens que beijam homens."

F. 27 mulher cisgênera panssexual branca

"Sim. Já me ridicularizaram por rebolar enquanto andava (depois disso passei a mudar a forma de andar, pra um jeito mais "hétero"), por ter muitos materiais escolares "femininos" (canetas coloridas, por exemplo), pela falta de interesse, ou vergonha ao conversar sobre assuntos sexuais."

V. 22 homem cisgênero gay branco

"Inúmeras, incontáveis vezes, em todos os espaços possíveis. Desde que me entendo por gente, desde muito pequeno, muito antes de entender o que era gay/travesti, até hoje. Até no meio LGBT. Uma vez, fiquei interessado em um menino afeminado como eu, e ele me recusou dizendo que "não era lésbica, não ficava com mulher". Existe isso, esse padrão de que ativo tem que ser macho e procurar o passivo, que não chega a ser "fêmea", mas tem que ser menos macho. Afeminado jamais, em nenhuma hipótese. Já estive em um encontro em que o cara ficava pedindo pra eu parar de gesticular, descruzar as pernas. Mas isso também começa a ser questionado, sinto que os afeminados têm se unido, se fortalecido e começam a se relacionar entre eles. Cada vez mais, dar pinta tem sido "um lacre", um "arraso". No meio hetero, é uma constante. Em qualquer confusão que entro, a primeira característica que um cara usa pra me humilhar é chamar de gay, me mandar tomar no cu. Eu revido, tento não me rebaixar, mas chamo de homofóbico. Às vezes tenho que me calar, pela minha segurança, pela segurança do meu marido. Dói muito, mas faz parte do processo de empoderamento. Além do mais, bicha morta não tem como lutar, né? Então às vezes eu me calo."

J. 23 homem cisgênero gay branco

"Eu me irrita facilmente com comportamentos preconceituosos e cada vez que exponho como eu penso no meu trabalho sou ignorada, ou ironizada ou tratada como se eu fosse alguém sem nenhuma capacidade cognitiva."

R. 25 mulher branca

"Sim. Já fui ridicularizado pelo sotaque nordestino que tinha no começo da adolescência, por usar roupas fora do "normal", por não possuir fé em nenhuma religião ou entidade, por não ser um macho alfa pegação (o que inclusive me rendeu vários "viadinho"), entre outras coisas. É uma sensação horrível não conseguir ficar em paz mesmo não mexendo com ninguém e só cuidando da sua vida."

G. 27 homem branco

"Já fui ridicularizado quando criança por "sentar como uma garota", de pernas cruzadas. A professora falava: 'senta direito' (sentar no caso como um garoto)."

Y. 20 homem branco

"Sim, por conviver com muitos gays, acabei aderindo ao vocabulário desse grupo, fazendo eu enfrentar resistência em grupos exclusivamente heteros, muitas vezes homofóbico."

G. 26 homem branco

"Uma vez, usando uma camiseta colorida e com estampa de flores, fui ridicularizado por meu primo, que dizia que estava com roupa de saída de praia de mulher e fazia piada, mesmo se tratando de uma camiseta masculina."

J. 23 homem amarelo

Quais foram os espaços em que você se sentiu mais livre para se expressar da maneira que queria?

E quais foram os espaços em que você sentiu menos essa liberdade? Por que?

"Nas aulas de artes muita liberdade, todas as crianças (até mesmo as que eram maldosas comigo) gostavam dos meus desenhos. Na educação física sempre foi: meninos de um lado jogando futebol, e meninas do outro jogando volei... e quem se juntasse a elas era menina também. o que é uma coisa ridícula de se pensar, olhando hoje.. porque é passado como se o único esporte masculino possível fosse o futebol... e isso não é verdade. Temos muitos times masculinos incrivelmente bons em vários esportes. Mas a mídia quase não dá valor a nenhum deles."

F. 21 homem cisgênero gay pardo

"Eu me sentia livre usando o "fake", podendo me esconder atrás de uma tela, me sentia livre escondida no meu quarto. E me sentia presa perto de familiares e colegas."

B. 17 mulher cisgênera panssexual branca

"Onde me sentia mais livre era no grupo de teatro e no grupo de dança cigana, porque eu podia dançar qualquer música, ser qualquer personagem, dar risada. Na dança cigana especificamente eu desenvolvi muito a capacidade de me impor, olhar nos olhos do outro, ser espontânea, foi um período em que fui assumindo mais meu corpo, movimentos, sensualidade. Onde me sentia menos livre era na igreja (católica) que frequentava. Depois de um tempo não fazia mais sentido ir lá, tinha hora de sentar e levantar, quando eu prestava atenção no que o padre falava em geral eu não concordava."

L. 26 mulher cisgênera bisexual branca

"Não frequentei lugares em que realmente me senti livre, mas na faculdade há menos coerção. Mesmo não sendo religioso, frequento comunidades religiosas de várias correntes por interesse cultural. São quase sempre ambientes muito hostis a qualquer expressão mais alternativa, com exceção dos espaços de religiões afrobrasileiras."

C. 23 homem cisgênero gray-assexual homoafetivo branco

"Eu me sentia muito mal no meio de grupos grandes de meninas. Justamente por não gostar de certos assuntos ou não ter tido namorado, beijado e afins, era como se não pudesse pertencer aos grupos. Comecei a me sentir melhor em grupos que gostavam de animes, rpg, onde podia conversar mais abertamente. Mas nunca tive muitas pessoas que me faziam sentir livre. Muito pelo contrário."

C. 23 mulher branca

"Descobri mais liberdade e aceitação quando comecei a frequentar ambientes LGBT/alternativos e fazer amizades de cabeça mais aberta eiais. Infelizmente onde me sinto menos livre é dentro de casa e em alguns ambientes públicos (faculdade, rua, etc)"

T. 24 mulher branca

"Em casa, porque estava longe de julgamentos de pessoas "desconhecidas". "

Y. 20 homem branco

"Com meus amigos, sério, isso faz muito bem. Quando entrei pro Teatro na escola foi algo marcante pra mim, mas quando entrei na faculdade, quando passei a ir pros Encontros de Design, comecei a conhecer pessoas com as quais me identificava de verdade, e pessoas que sobretudo gostavam de mim por eu ser quem eu sou. Isso é muito muito bom, (...). E isso dá forças pra gente se sentir bem em lugares que antes nos faziam muito mal, tipo com pessoas diferentes de nós e pessoas que julgam os outros o tempo todo. Elas me destruíram mesmo que os comentários não fossem destinados sobre a minha vida."

C. 21 mulher branca

Como você incentivaria a participação de meninos em atividades tidas como femininas e meninas em atividades tidas como masculinas?

"Acho muito relevante o slogan "If you can see it, you can be it". Ter exemplos de pessoas de todos os gêneros, com as mais diversas expressões, normaliza a diferença."

N. 22 mulher cisgênera panssexual branca

"Acho que isso tem que ser ensinado desde a infância. Talvez ter tutores do gênero oposto ao pré-determinado para aquela atividade ajude um pouco, por exemplo, uma professora de futsal e um professor de balé"

G. 21 mulher cisgênero bissexual branca

"Mostrando que todo mundo é igual e colocando todos pra fazerem as atividades juntos. Sem divisão de gênero. Sem discriminação, e sem exclusão. Talvez eu tivesse gostado muito mais de futebol no colégio se os times fossem mistos, sem separação. E não essa representação machista de uma cultura masculina e bruta, da qual eu não me encaixava, da qual na verdade, eu sentia medo."

F. 21 homem cisgênero gay branco

"Acho que grupos mistos, que devem fazer todas as atividades ajudasse. Acho que muita gente queria jogar bola, mas só os meninos faziam. Muita gente quer dançar, mas não era todo mundo que fazia. Quando você chegava numa aula de Educação Física e podia escolher pra que lado ir (a quadra ou o pátio), sua turma escolhia por você. Os brinquedos que a gente levava no Fund I funcionava do mesmo jeito. Falar "cada um escolhe" não é de fato dar a opção pra todo mundo, falta colocar todo mundo pra vivenciar todos os lados e experimentar o que gosta :)"

J. 21 homem cisgênero panssexual branco

"Fazer jogos sempre mistos me parece uma boa ideia, eram os momentos nos quais me sentia mais incluído. Passa-se a mensagem de que não há realmente uma diferença."

S. 18 homem transgênero bisexual branco

"Tirando todas as divisões forçadas pela educação e pela mídia. A coisa mais comum com crianças é dividí-las em times por sexo, e tratar cada time com escrúpulos diferentes. Por exemplo: na aula de educação física sempre se divide os alunos assim, certo? Eu consegui permissão do professor pra jogar com as garotas porque não gostava dos garotos (eles jogavam muito a sério, se irritavam com minha inaptidão, e sempre me excluíam de seus times). As garotas mal jogavam, conversavam a maior parte do tempo, e o professor não tava nem aí. Fazia até piadinha machista falando que garota só queria saber de conversar. Com os garotos o professor era amigo, conversava animadamente e sempre os incentivava. Acho que isso não deveria existir. Educação física é complicado, porque envolve diferenças de peso, tamanho... mas evitando ao máximo essas separações durante a educação de uma criança seria muito bom. E sempre questionar essas divisões quando aparecerem também é importante. As pessoas não percebem, mas professores soltam muitos machismos e heteronormatividades na sala de aula, sem sequer perceber. Reenforçam ideias toscas como "garotas são mais organizadas" como se comentassem o clima, e não percebem o quanto isso é um reflexo de um condicionamento social, frequentemente opressivo e machista."

W. 22 homem cisgênero gay branco

"Primeiro, com o exemplo, né? Como eu nunca tive ninguém para me espelhar, eu acabei prometendo a mim mesmo que iria expressar minha sexualidade de maneira afeminada, para que os garotos mais novos e confusos possam me identificar à distância e saber que não estão sós. Muitos caras com quem eu fiquei confessaram que se sentiram mais livres e confortáveis consigo depois que viram o meu jeito. Fico muito feliz! Realmente acredito que no final das contas, todo mundo está sofrendo ao tentar se enquadrar nesses padrões. Basta falar "está tudo bem, pode experimentar ser outra coisa que eu não vou te julgar" e muita gente se solta. Tenho tentado o diálogo, a discussão, os documentários, os vídeos, os posts no facebook. E muita paciência. Sei também que alguns estão confortáveis onde estão. Acho que é mais difícil para os homens, porque ser feminino acaba sendo abrir mão de privilégios. É dividir as tarefas de casa, é perder a pose de bonzão para os amigos, é abrir mão das coisas que ele acha que atrai as moças. Muitos caras não querem perder isso. Já as meninas, é como a música da Madonna: "podem usar jeans, usar cabelo curto, porque é ok ser um garoto". Mas sei que também tem muito julgamento envolvido, é aquela coisa de ser "macha". Percebo que as garotas precisam superar a ditadura da beleza para serem mais masculinas, elas tem medo de ficarem feias longe da maquiagem, roupas etc. Por isso, estou tentando valorizar mais a beleza da mulher "masculina", falar mais sobre isso, enxergar mais a mulher lésbica que é muito invisibilizada no movimento LGBT. Mas é um desafio, porque sou homem e envolve toda a questão do machismo. Pensar de que forma é possível ajudar para não acabar atrapalhando ainda mais."

J. 23 homem cisgênero gay branco

"Quando se explica a fundo a proposta e se tem uma motivação adequada, boa parte da resistência é dissipada. Por exemplo, entender a culinária como arte ou como necessidade do ser humano retira a atividade do esteriótipo feminino."

C. 23 homem cisgênero gray-assexual homoafetivo branco

"Acho que na educação em casa a participação nos dois "tipos" de atividades deveriam acontecer tanto no âmbito das brincadeiras como nas atividades domésticas. Já na escola, as atividades deveriam ser feitas para os dois gêneros, e que todos participassem juntos. Que não houvesse separação tanto nas atividades quanto nos gêneros, do tipo fazer a mesma atividade, mas as meninas num canto os meninos no outro."

G. 23 mulher branca

"Retirando o "rótulo" que sempre foi vinculado a estas atividades. Ensinando desde a infância que não existe esportes, atividades, cores ou qualquer outra coisa vinculada à gêneros. Talvez em um primeiro momento faria atividades e brincadeiras incentivando os meninos a irem vestidos de rosa ou as meninas a jogarem futebol e descontruirem desde pequenos essa associação na formação da personalidade."

L. 22 homem branco

"Seria necessário mostrar de alguma forma que o menino não deixa de ser menino por gostar de "coisas de menina", e o contrário também. Além disso, mostrar que a pessoa pode ser bem melhor sucedida numa atividade que não seria para o gênero dela, do que seria numa atividade mais voltada ao gênero dela. É necessário inserir meninos e meninas em atividades iguais até que não exista mais a divisão entre o que é "de menino" e o que é "de menina"."

L. 26 mulher parda

"É difícil, eu tento com os meus irmãos menores sempre que dá, mas como não to sempre com eles fica ainda pior. Quando você percebe, eles já foram ensinados a brincar só com determinadas coisas e tudo o mais. Ontem dei maquiagem pro meu irmão e falei que a gente podia usar, que a gente podia fazer maquiagem de zumbi (eu tentando fazer ele achar legal pra quem sabe depois avançar nisso hahaha). Ái fiz a minha irmã de zumbi também. Acho que parar de dividir tanto as coisas ajuda, sabe? Adoro quando meu irmão e minha irmã assistem ao mesmo desenho, brincam de Pokemon, porque não estão aprendendo que podem só com a boneca ou com o carrinho. Sei lá, é difícil, mas queria mostrar a eles coisas menos ~binárias assim."

C. 21 mulher branca

"Mostrando seus "heróis" (os pais, os professores, os personagens de histórias) nessas condições, naturalizando e quebrando a ideia de que certas atividades estão ligadas a um gênero específico."

J. 23 homem amarelo

Outras Experiências Escolares

Relacionado ao seu gênero e sua sexualidade: quais foram os piores momentos da sua vida escolar? E quais foram os melhores?

"Me apaixonar pela amiga hétero. Foi bem complicado, porque eu não entendia nada daquilo, na minha cabeça era horrível eu gostar de uma menina, mais ainda ela sendo uma amiga muito próxima. E quando eu contei sobre isso para outra amiga ela começou a me dizer que era errado, me mostrou trechos da bíblia, etc. Então foi bem complicado nessa época. Os melhores foram quando eu contei para a amiga hétero o que eu sentia por ela e ela foi super compreensiva e prestativa. E quando eu conheci um grupo envolvido na militância, que me apoiou muito e me ajudou bastante a entender tudo que eu sentia."

M. 18 agênero gray-assexual branco

"Os melhores foram em aulas de redação, na qual uma excelente professora que tive passava temas polêmicos, e fazia uma discussão na sala. Poder discutir francamente a legalização do aborto, aos 16 anos, é muito enriquecedor."

N. 22 mulher cisgênero panssexual branca

"os melhores foram quando eu me assumi gay e não mudou nada na minha relação com meu amigos e vi que eles estavam ali pra mim e me ajudou a me aceitar mais; acho que os piores eram quando formavam grupos de trabalho ou times na educação física que eu ficava meio de fora ou última opção por ser diferente e nerd"

R. 20 homem cisgênero gay branco

"Os piores momentos eram quando os colegas de classe queriam que eu confessasse de quem eu gostava mas eu não 'gostava (romantica e sexualmente) de ninguém, e então insistiam dizendo que era mentira e que eu era chata. Outros momentos ruins eram quando um amigo (homem) que eu considerava importante me pedia em namoro, e mesmo eu dizendo que não queria, forçava muito dizendo que me amava e etc (aconteceu cerca de 5 vezes) Eu me sentia muito mal, pois amava eles como amigos, mas não queria namorá-los, não sentia nada assim por eles e nem por ninguém. Eu passava horas explicando isso, mas eles ignoravam, e quando cansavam de me pedir pra ficar com eles, se afastavam bruscamente de mim e falavam que eu tinha dado "friendzone", sendo que nem falavam mais comigo. Fiquei muito triste todas as vezes porque perdi vários amigos assim, amigos que eu achava que gostavam mesmo de mim mas me abandonaram (e desrespeitaram minha 'opção' de não querer namorar, forçando e forçando todo dia) porque só tinham interesse em namoro. Os melhores momentos foram os momentos em que eu e meu pequeno grupo de amigos nos divertíamos juntos e fazíamos trabalhos na casa uns dos outros, conversávamos sobre assuntos diversos sem segundas intenções e eu me sentia muito segura e confortável sabendo que eles não me julgavam como os outros."

J. 17 mulher cisgênera assexual branca

"Acho que o pior momento foi a fase em que todo mundo começa a perder o BV e você se vê ali ~obrigado~ a perder também, por mais que você não queira ou não se sinta à vontade. Os melhores foram quando eu conheci meu primeiro amigo gay no colégio (mas isso foi só no 1º EM)."

C. 22 homem cisgênero gay branco

"O bullying dos colegas e a falta de preparo e má fé dos professores/coordenação, que deixavam bem claro que não sabiam o que fazer comigo. Os piores momentos foram os discursos dos professores que 'queriam ajudar' e só me deixavam mais envergonhado por ser quem eu era, frases como 'você é muito nova pra decidir ser homem' me marcaram muito, mas o silêncio das pessoas que deveriam me orientar me marcou mais ainda. Os melhores momentos foram os quais eu fui aceito e amado como quem eu sou por meus amigos e nos quais finalmente senti que existia de verdade em meio aos meus colegas."

S. 18 homem transgênero bissexual branco

"engraçado que eu só consigo pensar nos piores momentos, rs. realmente não sei dizer se tive bons momentos quanto a isso, eu estudava numa escola extremamente homofóbica e heteronormativa, o que me fez me oprimir muito. De piores posso citar quando uma amiga falou que não iria mais me chamar para dormir comigo por eu gostar de meninas, ou quando uma amiga de uma amiga falou para ela parar de andar comigo porque eu só estava dando em cima dela e querendo ficar com ela... entre outros casos como esses, incluindo até tirarem fotos de mim quando eu estava próxima da minha (ex) namorada."

L. 21 mulher cisgênera lésbica branca

"Festas adolescentes e viagens do colégio foram perturbadoras, como uma delas em que um ônibus inteiro (!) gritava em coro para eu beijar uma menina, que era minha melhor amiga, por sinal. A amizade próxima entre meninos e meninas é algo exótico na sociedade heteronormativa e machista. O melhor momento também foi em uma dessas festas em que eu disse aos meus amigos que não queria fazer aquilo tudo que esperavam de um menino em uma festa e pronto... foi um alívio, me respeitam a partir de então."

C. 23 homem cisgênero gray-assexual homoafetivo branco

"O pior momento foi ser julgada de "fácil" por ter andado abraçada com um menino da minha escola. O melhor foi saber que um menino que eu gostava também gostava de mim, me senti aceita."

R. 25 mulher branca

"Tenho uma lembrança de que quando estava na escola eu tinha medo de me confundirem com menino. Principalmente quando eu ia ao banheiro, tinha medo de acharem que eu era um menino no banheiro feminino. Não sei nem o porquê disso, provavelmente por eu nunca ter me identificado com as meninas mais femininas e delicadas e me sentir errada por isso. Também sofri bullying por ser criança gordinha, que deixaram marcas até hoje não resolvidas. Os melhores momentos eram quando eu estava com amizades em que confiava e sentia que podia ser quem eu realmente sou."

T. 24 mulher branca

"Acho que os piores eram em relação ao esporte, já que nas minhas aulas de educação física havia a possibilidade de não fazer nada, assim poucas meninas jogavam e os meninos não deixavam que eu jogasse com eles. Mesmo nas atividades extracurriculares havia pouco quórum, um ano eu fiz meu pai pedir para que houvesse treinos de futsal feminino e fiquei procurando interessadas pelo colégio. Em compensação o treinador deixava eu jogar campo com os meninos quando o treino não era muito cheio. E no ano que eu e outra amiga nos metemos a jogar rugby com os meninos não tivemos muito problemas, apesar dos exercícios não serem realizados da mesma forma, por causa de força mesmo."

G. 23 mulher branca

"Os piores momentos eram onde as pessoas me faziam me sentir mal por não estar tão confortável com sexualidade e intimidade com outras meninas quanto a maioria. Os melhores eram com os meus amigos, com quem eu ficava confortável pra falar sobre isso."

G. 27 homem branco

"Relacionado a essa questão, não digo que tive melhores ou piores momentos. Eu era o "nerd" da sala no fundamental, mas era também um excelente goleiro de futsal apesar da baixa estatura. Isso deve ter ajudado com que eu tivesse "respeito" entre os garotos."

Y. 20 homem branco

Havia apoio dos professores ou professoras para você poder agir como você queria?

"Não. Alguns professores inclusive diziam que eu e algum amigo (homem) proximo estávamos namorando quando na verdade éramos só grandes amigos. Se fosse apenas uma brincadeira, tudo bem, mas tornava-se muito irritante quando ele falava aquilo todas as aulas, e eu me perguntava por quê um menino e uma menina não podiam ser amigos e apenas amigos em paz."

J. 17 mulher cisgênera assexual branca

"Pouquíssimos, a grande maioria para os quais eu pedi ajuda ou não soube lidar ou me deu discursos e mais discursos sobre como eu era novo e não podia decidir o que eu era ainda (mas obviamente poderia decidir ser cis e hétero)..."

S. 18 homem transgênero bissexual branco

"Não. (...) Em uma uma professora disse que 'essas coisas não se pergunta' pra uma menina que veio me perguntar se eu era lésbica, e em outra a coordenadora pediu pra 'não fazer essas coisas perto da escola porque temos alunos pequenos e podemos ter problemas com pais' depois de terem me visto beijando uma menina. No geral a atitude sempre foi de ignorar e esconder."

J. 18 gênero fluído panssexual branco

"Sim. Eu sempre tive um bom relacionamento com os professores, e sempre que havia alguma situação explícita voltada à uma opressão comigo, eles interviam."

C. 23 mulher branca

"Não lembro de situações específicas, mas sempre fui querida pelos professores por ser uma criança com inteligência acima da média, caprichosa e ir bem na escola."

T. 24 mulher branca

"Já citei acima, mas tanto o treinador de futsal quanto o de rugby apoiavam a participação das meninas. Em relação a outras disciplinas nunca percebi problemas de distinção entre meninos e meninas."

G. 23 mulher branca

O seu gênero e sexualidade afetou a forma como você socializa com outras pessoas? Foi difícil fazer/manter amizades com as pessoas na escola?

"Por um período sim. No Ensino Fundamental eu me abri para algumas pessoas, e nem todas foram compreensivas. Algumas amigas se afastaram de mim por medo de eu "beijar elas a força""

M. 18 agênero gray-assexual branca

"Sim, pois eu sempre mantinha um pé atrás com um medo imenso de ser agredido devido à ocasiões anteriores."

J. 20 homem transgênero bissexual pardo

"Sim, houve um ano em que meu único amigo na escola era a senhora da faxina. pois com ela eu me sentia seguro e poderia conversar sobre o que eu quisesse, sem julgamentos e sem humilhações desnecessárias."

F. 21 homem cisgênero gay branco

"Acredito que normalmente não, porque de alguma maneira a assexualidade é um pouco mais discreta e difícil de se notar. Apenas garotas que ficavam o tempo todo perguntando por quem eu tinha interesse se incomodavam com isso (eu não queria ninguém então não tínhamos assunto)."

J. 17 mulher cisgênera assexual branca

"Afetou, mas não foi difícil manter amizades porque meu grupo de amigos era o dos "desajustados". Nós éramos considerados estranhos e sofriamos outros preconceitos: cabelo afro, ser gordo, mãe lésbica, etc. Por causa disso, essas pessoas eram muito mais gentis e não tinham preconceitos."

L. 18 gênero fluído panssexual branco

"Provavelmente. Hoje entendo melhor e sei separar as coisas. Eu não chegaria a me considerar bi, pois não sinto vontade de me envolver com outras mulheres, mas sempre achei a figura feminina muito bonita e atraente. Quando criança, me sentia culpada por isso, mas hoje sinto orgulho de enxergar e apreciar a beleza de outras mulheres. Apesar de não sentir vontade, eu não tenho problemas em imaginar que, se algum dia sentir, eu não teria problema nenhum em agir para isso. Já fiquei com mulheres, mas todas as vezes foi pela diversão e adrenalina, e não por sentir atração."

T. 24 mulher branca

"A heteronormatividade não, mas o fato de que na idade em que a maioria começava a se interessar sexual por outras pessoas e eu ainda não me interessava causava estranhamento."

G. 23 mulher branca

"Sim, pois gostava de meninas que se encaixavam em modelos heteronormativos e esnobava as que não. Até hoje é assim, mas bem menos."

G. 27 homem branco

"Um pouco, o "normal" da heteronormatividade diz que homens precisam ter a iniciativa e procurar a pessoa que vc está interessada e eu não tinha a confiança para isso"

G. 26 homem branco

"Não faço ideia, é muito inerente à gente... Eu ainda me defino hétero mas é aquela coisa, a gente nunca sabe quanto disso não é construído, né. Mas em termos de que "papeis" dos relacionamentos que eu assumia, acho que já falei bastante. Acho que de início eu tinha muitas inseguranças porque os meninos me idealizavam pra uma parada mais romântica (eu tinha muito rostinho de namoro, né), aí eu tinha que corresponder a essas expectativas."

C. 21 mulher branca

A heteronormatividade afetou a forma como você procurava ou se interessava sexual/romanticamente por outras pessoas?

"Sim, me declarava pra alguém de forma romântica, só quando era uma garota e sempre era rejeitado por ser efeminado, quando eu sentia algo por algum garoto eu reprimia esse sentimento."

P. 29 homem cisgênero gay preto

"sim, comecei a sentir atração por esse tipo de homens que parecem heteros, e que em outro momento, me zoavam tanto por não ser parecido com eles."

F. 21 homem cisgênero gay pardo

"Totalmente. Cheguei inclusive a namorar por quase um ano uma menina, por pressão da heteronormatividade. Perdi minha virgindade com menina também."

C. 22 homem cisgênero gay branco

"Sim. Eu acho que teria descoberto minha tendência a gostar de meninas muito mais cedo se soubesse que era uma opção. Por causa de muitos filmes e livros românticos heteronormativos, eu tentei diversas relações com garotos que nunca funcionaram."

J. 18 gênero fluído panssexual branco

"Sim. Minha sexualidade da adolescência até o inicio da fase adulta não era sobre mim, mas sim pra agradar o homem com quem eu estava. Quando comecei a me libertar disso fiquei muito perdida. Até hoje ainda tento entender quais são as minhas preferências românticas e sexuais."

F. 27 mulher cisgênera panssexual branca

"Eu odiava profundamente. As únicas atividades de educação física eram esportes que envolviam bolas. Eu sempre fui péssima em handebol, volei, futebol e todas as outras coisas. Eu era boa em dançar, correr, mas nada disso era reconhecido ou estimulado."

C. 23 mulher branca

"Sempre odiei, pelo combo menina + gordinha. Sempre era a última a ser escolhida, nunca levei jeito para atividades esportivas em grupo/times, etc."

T. 24 mulher branca

"Nunca gostei das aulas de educação física, principalmente porque muitas delas eram simplesmente futebol. Quando eram dadas alternativas legais como queimada, ou taco, eu me divertia. Não havia alternativa, a aula era futebol, eu não era bom e não me exercitava nem me divertia. A questão de saúde e bem estar, que devia ser importantíssima e inclusive ensinada nessa matéria, era praticamente nula. Além disso as meninas eram separadas dos meninos e tinham aulas com uma direção totalmente diferente, algumas que inclusive me interessavam."

G. 27 homem branco

"Até uns 14 anos eu gostava das aulas de educação física e participava. Depois disso, comecei a ter preguiça de participar e parei de gostar de esportes. A minha parte preferida sempre foi a dança."

L. 26 mulher parda

"gostava muito! sempre jogávamos varios esportes, achava handball um saco"

S. 21 mulher branca

"Nunca fui muito fã de esportes (aversão especial a futebol), então a relação não era tão boa. Havia outros tipos de atividades físicas, mas bem menos frequentes que esportes."

O. 24 homem pardo

"Gostava muito, tanto das aulas de educação física quanto dos esportes praticados na escola. Nas aulas de educação física o professor também, ao menos uma vez ao mês, fazia uma aula de consciência corporal e relaxamento."

P. 23 homem pardo

Você teria uma sugestão de como explicar o seu gênero/sexualidade para outras pessoas que não os possuem, de forma que elas possam entendê-lo facilmente?

"Sim. Acho que explicando que ser bissexual é algo natural, que não estou "indecisa:", nem "no armário". Que sentir atração por um gênero ou outro não são possibilidades auto-excludentes.

P. 28 mulher cisgênero bisexual branca

"Eu gosto muito do exemplo da caixa de bombom. Quando a gente compra uma caixa de bombom nem sempre a gente gosta de todos, né? E a gente não é obrigado a gostar ou a comer. Então eu posso comprar várias caixas de bombom, de várias marcas, e ficar com o que eu gosto, com os que me deixam felizes. E eu posso não gostar de nenhum ou gostar de todos. Posso também deixar de gostar de algum e começar a gostar de outro."

M. 18 agênero gray-assexual branca

"Geralmente quando me perguntam o que é pansexualidade, eu respondo de forma resumida e didática, que me atraio por pessoas, independente do gênero que ela reivindique/expresse."

P. 29 homem cisgênero panssexual preto

"Sou homem e amo outro homem. Independente disso, eu trabalho, estudo, durmo, como, viajo e me divirto como qualquer outra pessoa. Ser gay é apenas uma característica minha e eu posso VÁRIAS características."

L. 26 homem cisgênero gay branco

"Depende da idade da pessoa, mas: Assexual é uma pessoa que não sente atração sexual, por gênero nenhum, ou pode sentir muito raramente em ocasiões específicas. Isso não significa que assexuais são anjos castos, santos na terra, eles apenas não sentem vontade de ter relações sexuais com as pessoas."

J. 17 mulher cisgênero assexual branca

"Acho que a principal questão é colocar gênero e sexualidade num espectro. Assim fazendo entender que cada pessoa pode se situar num determinado ponto desse espectro (podendo ser fluido ou não), evidenciando como cada questão é bastante única."

V. 22 homem cisgênero gay branco

"Talvez essa seja uma forma de explicar, partindo do gênero e da sexualidade deles. Mas não sou muito adepto de "explicar" ou "facilitar" as coisas. Gênero e sexualidade são assuntos complexos. Acho que vale mais a pena confundir, desfazer as certezas, do que explicar. Claro que "sentir atração pelo mesmo sexo"/"se identificar com o gênero oposto ao que designa o sexo" podem ajudar aquela pessoa que não tem nenhuma noção sobre o assunto. Porém só serve para um primeiro momento. Ela só vai "entender" alguma coisa, de fato, quando estiver bem confusa acerca das certezas e definições."

J. 23 homem cisgênero gay branco

Qual era a sua relação com a matéria de Educação Física e com esportes no geral? Havia outras atividades físicas desenvolvidas nessa aula?

"As meninas eram na maioria das vezes simplesmente dispensadas. A professora treinava e apitava os meninos, e deixava as meninas na outra quadra, teoricamente jogando, mas na prática fazendo nada."

N. 22 mulher cisgênera panssexual branca

"Terríveis. Eram meu pior momento das aulas. Separavam as meninas dos meninos. E sempre jogávamos futebol. Eu me sentia acuado por estar sem as amigas e ridicularizado por ser ruim nos esportes, ser sempre o último a ser escolhido. Além dos esportes em geral tínhamos aulas de ginástica, corrida, que eram as menores piores pois eu não precisaria de ninguém para fazê-las."

E. 26 homem cisgênero gay branco

"sempre odiei educação física por realmente não gostar de esportes. as atividades eram em geral os quatro esportes mais famosos (vôlei, futebol, basquete e handbol) e focavam na dinâmica e interação de grupo. Nunca foi feita uma abordagem da importância para a saúde de se exercitar, algo que talvez tivesse me convencido a não executar as aulas."

M. 18 homem cisgênero bissexual branco

"Eu odiava, matava aula sempre que podia. Os meninos jogavam sem camisa (e as meninas não, o que é ridículo) o que me causava uma grande disforia, eu passava aulas inteiras me comparando e me achando inferior por não ter corpo de homem."

S. 18 homem transgênero bisexual branco

"Eu sempre amei atividades físicas individuais, era sempre um jeito de gastar energia acumulada e conseguir um pouco de paz. Mas sempre odiei atividades físicas em grupo e isso era a única proposta da aula de educação física."

F. 27 mulher cisgênera panssexual branca

"Os professores eram sempre homens cis-hetero. Dividiam as meninas dos meninos. Essa era uma matéria que não era levada a sério, então os professores que eu tive se sentiam a vontade para não prestarem atenção no que ocorria nas quadras. Rolava muito preconceito, ofensas, violência física, não só em relação à sexualidade, como à questão do peso, do corpo gordo. Acho que a educação física foi um dos espaços mais opressores da minha vida, foi muito traumatizante."

J. 23 homem cisgênero gay branco

"Havia muito preconceito dentro das aulas quando eu queria jogar em outros times porque sofria bullying das meninas por ser pequena, até deixavam participar, mas ficava aquele clímax. Até que parei de jogar qualquer coisa, a menos que fosse necessário."

C. 23 mulher branca

"Sinceramente acho que meu bloqueio foi mais pelo peso do que pelo gênero, mas é algo a se pensar."

T. 24 mulher branca

"Sim, nunca fui muito próximo nem muito bom em esportes. Hoje em dia lembro que fazia aulas de futsal de tarde que eram opcionais, e percebo que é porque existe quase uma obrigação de conhecer e se interessar por futebol no Brasil."

G. 27 homem branco

"Pra mim, a parte mais difícil eram os dias que estava com cólica."

L. 26 mulher parda

"Sim, eu não me sentia à vontade no meu corpo né, aí fica difícil"

C. 21 mulher branca

Você já sentiu que o seu gênero/sexualidade/expressão o impediram ou dificultaram o seu desenvolvimento nas aulas de Educação Física?

"Sim, porque eu detestava futebol. E detestar futebol 'é coisa de viadinho'"

A. 28 homem cisgênero gay branco

"Sim. As meninas tinham um uniforme diferente dos meninos. Nossos shorts eram justos e nossa camiseta também. Eu odiava. Achava desconfortável e sempre preferi roupas mais largas, por não serem tão "femininas" nem evidenciar tanto meu corpo feminino."

M. 18 agênero gray-assexual branco

"sim, certos esportes nunca consegui me interessar por sentia que não eram pra mim."

F. 21 homem cisgênero gay pardo

"Sempre senti e sempre vou sentir. Na escola eu já não me sentia pertencente àquele ambiente e até hoje eu tenho dificuldades em encontrar uma modalidade que eu me sinta a vontade."

J. 21 homem cisgênero panssexual branco

"Já tentou fazer alongamento e yoga do lado de um time de futebol masculino? Correr sem pensar nos seus peitos? Pois é "

L. 17 gênero fluído heterossexual branco

"no começo, eu recusava a separação e jogava com os meninos. Até a quarta série essa estratégia funcionou. Depois disso não me permitiam mais fazer isso, e eu não curti muito. Disforia de gênero em relação ao meu corpo dificultou"

J. 18 gênero fluído panssexual branco

"Eu nunca fui adepto de esportes, porque sempre vinham em forma de recomendações médicas para controlar o meu peso. É difícil querer fazer esportes, usar roupas curtas esportivas, fazer poses como agachamento quando se tem ódio/nojo do próprio corpo. A educação física terminou por enterrar qualquer interesse que eu pudesse vir a ter com esportes."

J. 23 homem cisgênero gay branco

Você pratica esportes atualmente? A quanto tempo? Como o seu gênero/sexualidade fez você se aproximar da prática esportiva?

"simm, 3 vezes por semanal continuei praticando o esporte que sempre gostei no colégio, mas agora com times masculinos e não mistos."

F. 21 homem cisgênero gay pardo

"Sim, há 7 anos. Como eu comecei a praticar com a faculdade, o esporte foi parte do recomeço da vida. E saber que gays estavam ali também treinando, que eram respeitados, tratados como comuns foi totalmente estimulante"

E. 26 homem cisgênero gay branco

"Eu faço dança, street dance. Acho que foi muito importante pra mim porque além de um esporte, dança é uma forma de se expressar, e o street dance tem uma pegada muito forte e agressiva que serve muito pra mim, tem a ver com o meu gênero, com demonstração de força, com uma raiva que eu tenho que eu não tenho outras formas de expressar. Acho que, como toda arte, a dança me coloca pra fora, e o meu gênero é uma grande parte de quem eu sou, então ele entra nisso. É difícil pra mim fazer danças com saltos altos ou outras coisas tipicamente femininas, embora eu goste de algumas"

L. 18 pangênero bissexual branco

"Pratico esportes individuais e sozinha. Durante a faculdade participei de um time de esporte individual em que, para continuar fazendo parte, fui conivente com diversas situações de ufanismo, gordofobia, machismo e homofobia. Depois que comecei a treinar sozinha percebi q aquele ambiente competitivo não era pra mim, eu não queria ser melhor que ninguém, só queria gastar minha energia e ficar em paz comigo mesma."

F. 27 mulher cisgênero panssexual branca

"Pratico esportes, Volei, acho que faz uns 8 meses que eu treino regularmente. Homens sempre são estimulados a exercitarem a parte física."

L. 20 homem raça não declarada

"Eu gosto muito de atividade física, fora da escola sempre fiz. Mas sempre voltado para dança ou artes marciais, tanto que sempre que tenho oportunidade volto. Mesmo tendo uma certa reserva das pessoas quando eu, como mulher, vou para as artes marciais (há uma vibe de "nossa, será que você dá conta?" no início), mas nas últimas atividades que frequentei (taekwondo na UNIFEI) fui recebida de braços abertos, inclusive eles ficam felizes quando uma mulher entra, assim conseguem trabalhar diretamente com as outras moças que já frequentam e ajuda a desconstruir que arte marcial é algo masculino ou para 'garotas agressivas'. Essa recepção é algo que sinto me estimular bastante a continuar e incentivar outras mulheres a fazer."

C. 23 mulher branca

"Pratico sim. Desde criança eu sempre gostei muito de esporte, no colégio fazia tantos quanto eu podia. Acho que meu gênero em partes atrapalhou a prática esportiva por conta da opinião alheia, mas como gostava muito sempre dei um jeito de treinar."

G. 23 mulher branca

"sim, natação por 5 anos, basquete e academia (corrida na esteira) acho que de novo foi a criação junta com o meu irmão, nossos pais nos colocaram na natação juntos e fazíamos os mesmos esportes no colégio (hand e basquete)"

M. 23 mulher branca

"Sim. Desde muito pequeno jogo futebol. Como o futebol é um esporte muito ligado ao gênero masculino, isso deve ter ajudado a construir minha personalidade."

J. 23 homem amarelo

Se pratica esportes atualmente, quais os benefícios que você aponta da prática esportiva? Esses benefícios são identificados na prática esportiva escolar? Como?

"A mistura. É uma mistura meio que obrigatória, mas bem legal, porque a gente interage com pessoas que normalmente não interagimos."

M. 18 agênero gray-assexual branco

"Além do benefícios físicos, sinto que o esporte colabora muito para meu bem estar mental. Não creio que em aulas de educação física nenhuma dessas coisas esteja presente. As crianças que praticam esportes como atividade complementar na escola desfrutam desses benefícios, imagino que devido à estarem praticando o esporte por interesse e iniciativa próprios."

N. 22 mulher cisgênera panssexual branca

"Faz muito bem para a minha saúde mental, sobretudo. Na escola, nunca identifiquei nada disso, porque educação física não era um espaço de expressão e sim de segregação - além de ser um ambiente competitivo, meninos e meninas eram separados de uma forma que sempre me deixou desconfortável e havia um clima geral de odiar quem não era "bom" nas coisas, além de ser normalmente limitante e um espaço com pouca experimentação."

L. 18 pangênero bissexual branco

"relaxar, meditar, uma paz mental que eu tiro da prática esportiva. Nada disso existia na escola, onde os esportes são em grupo e competitivos. Hoje em dia minha prática de esportes é só pra mim, pro meu bem estar."

J. 18 gênero fluído panssexual branco

"Os esportes me ajudam a desestressar, descansar a cabeça pra pensar em outra coisa, além dos problemas cotidianos. Criam uma grande rede de amigos e até contatos. Fazem com que eu durma e até me alimente melhor. Acho que na prática esportiva escolar você não percebe esses benefícios, mas acontecem da mesma maneira."

G. 23 mulher branca

"Acredito que os principais benefícios são sair do sedentarismo, melhorar a saúde e o humor. Se na escola as crianças têm aulas de educação física regulares, elas têm condições de ter isso também. Claro que se elas participarem das aulas."

L. 26 mulher parda

"mesmo sendo um esporte individual, o tenis tem um time e é bom essa interação porque vc conhece novas pessoas e tem um grupo diferente de amizades. alem disso, tambem se cria o senso de responsabilidade e dedicação, porque so treinando sempre vc consegue melhorar e ajudar o time. na escola, por praticar varios esportes e terem pessoas que nao gostavam de nenhum, (...) entao vc nao criava o gosto pelo esporte e a vontade de treinar porque gostava"

S. 21 mulher branca

"Acho que a prática esportiva ajuda e estreita o relacionamento com pessoas, ajuda a entender como se supera os desafios e como alcançar objetivos. Sim, através das atividades recreativas que levam as crianças a disputarem entre si. "

J. 23 homem amarelo

"Tem aqueles benefícios pessoais, referentes a saúde, por exemplo. Mas tem também aqueles referentes à sociabilidade. Na minha escola eu vejo que sim, mas de forma geral acho que não. Em geral há um clima de competitividade."

P. 23 homem pardo

Qual seria a sua sugestão para uma atividade/prática corporal inclusiva nas escolas?

"Acho que para uma turma de crianças/adolescentes mista quanto a gêneros, várias atividades deveriam ser apresentadas, tanto as designadas ao masculino quanto as designadas ao feminino, portanto, esportes no geral, dança, etc, e também acho importante que haja um uniforme de educação física confortável e que não exponha muito o corpo para todos. (muitas crianças se sentem inseguras quando as roupas expõem muito, sendo isso a respeito de gênero ou não)."

J. 17 mulher cisgênero assexual branca

"A minha sugestão seria apontar que são uma prática coletiva e inclusiva necessariamente e que não levam em conta as escolhas pessoais. o coletivo é plural e a individualidade deve ser respeitada. isso é importantíssimo por se tratar de uma das únicas atividades na escola que necessariamente tratam de atividades em grupo."

M. 18 homem cisgênero bissexual branco

"Parar de segregar por gênero; variar mais os tipos de esportes, para além de meramente esportes competitivos; buscar formas de trabalhar o corpo que incluam expressão e abram espaços para que as crianças explorem seus sentimentos, suas identidades, suas relações."

L. 18 pangênero bissexual branco

"Eu acho que o esporte nas escolas deveria ser ensinado como um meio de entrar em contato com vc msm e com a energia que vc quer/ precisa gastar, para então estimular o contato (cooperativo ou pelo menos de respeito mútuo) entre as pessoas. Essas noções são meio q ausentes nos esportes ocidentais, então eu sugeriria algo baseado na yoga ou alguma arte marcial."

F. 27 mulher cisgênero panssexual branca

"Abolição da divisão sexista, especialmente na infância. Democracia na escolha e proposta de atividades/esportes. Possibilitar que os alunos escolham não participar das atividades propostas. Disponibilizar o máximo de atividades possível. Trazer educadores físicos de fora da escola, cujas atividades representem resistência e pluralidade: capoeira, hip-hop, danças regionais etc. Garantir paridade de gênero nas atividades, trazer as mulheres para falar sobre educação física. Propor atividades mais cooperativas, e menos competitivas. Propor divisão de equipes de modo que não sobre o último a ser escolhido. Questionar a lgbtfobia, misoginia, racismo presentes dentro e fora das quadras, nas torcidas etc."

J. 23 homem cisgênero gay branco

"Acho que alguma em que a diferença de tamanho e a força não gerarem vantagens. Poderia ser yoga, dança, tai chi - talvez não tivessem tanta adesão pelas crianças. Quem sabe ginchanas pensadas para essa diversidade, em que talvez ser menor fosse uma vantagem em determinada prova ou coisa assim."

G. 23 mulher branca

"Não ser obrigatório na grade da sala que você convive diariamente, ter várias turmas extracurriculares e atividades diferentes, acho que ajuda"

C. 21 mulher branca

"Acho que ao invés de dividir a turma entre meninos e meninas, como é feito normalmente, a divisão poderia ser com relação ao porte físico das crianças, que é muito variado na infância, onde meninos e meninas fariam a mesma atividade juntos."

J. 23 homem amarelo

"Acho que varia muito com a idade. Mas lembro de exercícios em grupos, onde uma pessoa fazia os exercícios vendada com o auxílio das demais. Ou atividades que só se resolvem com a atividade em grupo, àquelas em que uma pessoa sozinha não é capaz de resolver."

P. 23 homem pardo

Qual seria a sua sugestão para uma relação positiva entre esportes e as diferenças entre os gêneros?

"Acho que uma maior instrução/educação dos educadores do esporte quanto ao assunto e o fim da competitividade destrutiva e depreciativa para se tornar uma coisa mais esportiva."

R. 20 homem cisgênero gay branco

"Desvincular esportes de gêneros binários. Promover a utilização de cores mais diversas nos uniformes e cores das partidas, além de proibir xingamentos homofóbicos como uma forma aceitável de descontração."

M. 18 homem cisgênero bissexual branco

"Todo mundo joga tudo com todo mundo. Do mesmo jeito que eu disse isso na parte anterior, deixar escolher não é deixar escolher. As aulas do jeito que são ministradas, separando grupos em atividades que 'eles devem gostar' que é um câncer na educação."

J. 21 homem cisgênero panssexual branco

"Deixem a autonomia falar por si própria, e que cada indivíduo decida onde pertence."

L. 17 gênero fluido heterossexual branco

"Em primeiro lugar, trabalhar muito bem em sala de aula regras básicas de boa convivência para situações de competição e deixar clara a postura do profissional pelo respeito à diversidade. E depois, não segmentar as classes entre grupos de meninos e meninas."

C. 23 homem cisgênero gray-assexual homoafetivo branco

"Acho que o interessante na dança e nas artes marciais é que você se adapta à força do outro, ao jeito do outro, você controla sua força conforme a pessoa. Não importa se ela é mulher, homem ou nenhum dos dois. Em caso de esportes que precisam trabalhar com times, não sei se com times mistos seria uma solução de fato, já que você ainda está separando e há uma diferença física por vezes entre os gêneros, podendo gerar times desiguais, mas se fizesse uma divisão por tipo físico e não gênero isso poderia resolver :)"

C. 23 mulher branca

"Acho que enquanto as crianças são pequenas não há uma diferença física muito grande, dessa forma as atividades esportivas deveriam ser mistas. Quando mais velhos e essas diferenças gerarem problemas, uma alternativa seriam que tanto os meninos quanto as meninas praticassem o mesmo esporte por semana, mês ou coisa assim. Ou continuam com as atividades mistas, não da pra jogar um esporte coletivo só com a metade do time."

G. 23 mulher branca

"Apenas incentivar todos a jogarem. Na prática esportiva amadora, que não exige alto desempenho, pouco importa se é homem, mulher, etc. jogando no seu time. Acredito que assim perceberão que as diferenças são pouquíssimas e que há apenas pessoas interessadas em se divertir."

Y. 20 homem branco

"fica difícil, visto que de fato há diferenças entre o corpo masculino e feminino (resistencia, força, essas coisas). ENTRETANTO isso não significa que alguém é inferior ao outro, mas há que aceitar as diferenças ue. como nas escolas não se pratica o mesmo esporte pra sempre e não é uma coisa muito focada, da pra misturar sem perceber as diferenças físicas em relação ao esporte."

S. 21 mulher branca

"Considerando esportes em um nível não profissional, acredito que a prática deve ser mista sempre. Isso faz com que um aprenda com as limitações do outro."

P. 23 homem pardo

13.2. Anexo II – Respostas dos questionários para os/as professores/as de Educação Física

Quais os conteúdos curriculares que você trabalha com o 5º ano do Ensino Fundamental?

1. Esporte, diferenças, respeito, importância de ser ativo, consciência corporal, moral, Entre outros
2. Jogos pré desportivos e brincadeiras.
3. Jogos, Atividades Rítmicas, Lutas, Ginásticas, Esportes
4. 1 bimestre jogos de socialização, 2 bimestre esportes coletivos jogos de tabuleiros em dias de chuva; 3 bimestre esportes coletivos, atletismo, vivencia em lutas e ritmos; 4 bimestre recreação, brincadeiras e jogos regionais (taco, slackline...).
5. Esporte coletivo, Jogo cooperativo, jogo competitivo, Futsal, Ginástica artística.
6. Esportes, jogos em grupo, jogos e Cultura popular.

Você utiliza alguma linha pedagógica específica na sua disciplina? Qual?

1. Não
2. Construtivismo dentro do mecanicismo.
3. Pedagogia da Cultura Corporal de Movimento
4. Não sigo a linha de um unico pensador, no ensino publico isso é impossivel falar que vou trabalhar na linha de raciocinio do Contreras por exemplo, mas o aspecto pedagógico da minha linha de ensino é um mix de Piaget, Vigotsky, foucault, Marcelino e João batista freire.
5. Sim, provas, trabalhos, participação, atividades, resumos.
6. Construtivismo, comportamentalista, montessoriana...

Você utiliza algum material didático ou paradidático? Quais?

1. Não
2. Bolas, cordas, aros, bastões, colchões.
3. Não especificamente. Depende do objetivo e/ou das propostas de aula.
4. Giz, lousa
5. bolas, arcos, cordas, cones, rede, aparelho de som, dvd
6. Apostila, livros, vídeos e internet

Você utiliza ferramentas digitais ou metodologias diferentes em sala de aula? Quais e por que?

1. Sim, utilizo vídeos, experiências em laboratórios, pois acredito assim é possível aproximar melhor o conhecimento do aluno.
2. Não
3. Sim, como vídeos, Google Classroom, apresentações de Power Point. São ferramentas que auxiliam na sensibilização dos estudantes sobre os temas, além de poderem ser meios de comunicação mais eficazes para o desenvolvimento de trabalhos que precisam do diálogo constante entre grupos de alunos e professor.
4. Recurso audio visual, porque alguns alunos entendem melhor assistindo antes de executar.

5. revistas, livros, pesquisas na internet
6. Vídeos e multimídia.

Como a aula é organizada na prática? Os/as alunos/as se organizam de alguma forma específica antes das atividades?

1. Não há uma forma específica. Sempre utilizo métodos diferentes de organização.
2. Não eu sempre direcionou a organização.
3. Como estrutura básica, há um momento de conversa sobre o que foi realizado na aula anterior e introduzindo a aula atual, seguido de um momento de prática e finalizada com uma reflexão sobre a prática. Essa reflexão também pode ocorrer durante as atividades práticas e ocorre ou entre grupos ou no coletivo da turma.
4. Sim eles sabem que primeiro eu dou as instruções antes de sair da sala do que irá ser feito.
5. Alongamento, círculo para montarem os times
6. Os alunos que apresentam mais facilidade nas atividades são colocados juntos com os que têm alguma dificuldade, com o objetivo de que de alguma forma possam auxiliar no aprendizado deles e com isso aprendem mais.

Há algum espaço de debate coletivo sobre o conteúdo da aula? Existe algum momento de feedback dos/as alunos/as?

1. Sim. Ao final da atividade, fazemos uma reflexão sobre o que foi vivenciado anteriormente
2. Sim, na apresentação da atividade todos podem opinar e ao término é perguntado como eles se sentiram frente aos desafios e as dificuldades motoras que possam ter intervido no aprendizado; As interrupções com explicações e demonstrações são uma constante.
3. Sim, durante a aula ou ao final dela (ver resposta anterior).
4. Uso apito para parar a aula à qualquer momento para pensarmos e reavaliarmos o objetivo
5. Em sala de aula sim sempre querem tirar suas dúvidas
6. Os alunos são questionados sobre as atividades realizadas, assuntos pesquisados por eles são debatidos.

Existe trabalho em grupo? Como são as divisões dos grupos?

1. Sim. De diversas maneiras, sortido, por número, pela disposição em que os alunos se colocaram na quadra, ou mesmo quando eles escolhem, porém, sempre grupos mistos.
2. Não fazemos trabalhos teóricos. No prático há sempre a preocupação em se permitir que todos, participem.
3. Sim. As divisões variam, podendo ser aleatórias, por sorteio, escolha pelos alunos, escolha do professor.
4. Sim, a divisão depende da atividade, depende do que eu quero.
5. sim, 4 pessoas em cada grupo
6. Sim, Os alunos que apresentam mais facilidade nas atividades são colocados juntos com os que têm alguma dificuldade.

Na sua disciplina tem lição de casa? Se não, é possível ter?

1. Sim.
2. Sim.
3. Não. Não temos lição de cada
4. Lição de casa não, peço trabalhos escritos um por bimestre
5. sim na própria apostila tem ou quando peço para eles pesquisarem algum tema em casa
6. Sim

A escola em que você leciona organiza eventos e/ou campeonatos escolares para o 5º ano? Há espaço para os/as alunos/as participarem dessa organização?

1. Há campeonatos porém os alunos não participam da organização.
2. Sim é participam da organização.
3. Sim, organiza e eles têm participação na organização.
4. Não
5. sim campeonato de futsal, sim temos quadra na escola
6. Sim, todos os interessados participam.

Você já debateu questões relacionadas à gênero e sexualidade em sua aula? Como foi? Você acha que há espaço para a discussão desses temas na disciplina?

1. Sempre aparece este tema nas aulas. Ou porque os meninos acreditam que as meninas não saibam determinado jogo, ou pq as meninas acham que futebol é coisa de menino. Entre todas as situações procuro intermediar uma discussão sobre o assunto, e deixar que os alunos exponham sua opinião e com a intervenção conscientiza-los da importância do respeito entre as diferenças.
2. Não. Sim cada vez mais se necessita desse espaço.

3. Em alguns momentos, mas não de forma sistematizada. Acredito que exista esse espaço e acredito que ele não deva ser exclusivo da área de Educação Física.
4. Na questão de gênero sim, por haver necessidades de explicar particularidades de cada gênero relacionado as atividades físicas. Na parte sexual até então não houve necessidade.
5. Sim, foi bem tranquilo como essa disciplina envolve participação de ambos sexo não tem que ter preconceito que menina não pode jogar futsal com menino ou fazer duplas de meninos juntos
6. Sim, foi difícil, pois os alunos tem valores enraizados, onde é estabelecido que certos esportes devem ser praticados por meninos, como futebol e outros por meninas, como dança.

Há apoio escolar para a discussão de gênero e sexualidade? Quais são os esforços para incluir esse assunto no currículo? Você tem liberdade para discutir esse tema na sua disciplina?

1. A escola da todo o apoio. Posso trabalhar o tema livremente.
2. Sim, total apoio e eu tenho total liberdade para abordar.
3. Acredito que sim, que exista apoio, disposição e liberdade para isso.
4. Sim tenho, esse assunto ao meu ver não é mais tabu, e é tratado com naturalidade tanto da direção quanto dos educadores
5. Sim, estar sempre comentando sobre esse assunto nas aulas e deixando claro que não devem ter preconceito sobre isso, sim pois como trabalho com o coletivo dos alunos estou sempre falando desse tema.
6. Sim, o assunto é discutido de acordo com as situações vividas com os alunos. No entanto não é um assunto que seja enfatizado de forma que deveria ser, alguns professores discutem e outros não.

Você já vivenciou alguma situação de homofobia ou machismo em sua aula? Se sim, como reagiu?

1. É engraçado, mas não só vivenciei a situação de machismo como já ocorreu com as meninas. Entre em discussão com os alunos de maneira geral. E eles expõe suas opiniões. Nos casos que já passei, nenhum de alta gravidade.
2. Sim. A homofobia está sempre disfarçada de piadinhas e o machismo é o dia a dia dos meninos. Eu sempre interrompo esses ciclos viciosos.
3. Sim, principalmente pela idade das crianças e das características que a faixa etária apresenta. Sempre faço intervenção no sentido de refletir com eles sobre tal atitude.
4. Sim, conversei com a menina que falava que era gay o menino que usava brinco.
5. Sim machismo, parei e conversei com os alunos em geral e expliquei o porque disso não pode acontecer.
6. Sim, os alunos de recusaram a participar de uma aula de por considerarem uma atividade que deve ser realizada apenas por meninas. Outro caso foi com relação a meninos que não aceitavam meninas em seu time.

13.3. Anexo III – Narrativas escritas para o projeto

Prólogo

Muito provavelmente vocês não acreditarão nessas histórias e, honestamente, se eu não as tivesse estudado como de fato estudei, também não acreditaria.

Investiguei por dezenas e dezenas de anos, procurei em centenas e centenas de quilômetros e decifrei milhares e milhares de inscrições antigas, então a minha total certeza no que estou prestes a contar é fruto da minha constante e incessante pesquisa. Vi maravilhas inimagináveis e terríveis ao percorrer as terras do nosso país, mas sei que todas elas seriam muito difíceis de serem consideradas verdadeiras por quem não as viu também.

Não tem problema. Mais importante do que fazer vocês acreditarem na magia dessas histórias é fazer com que as lições de cada uma dessas narrativas sejam compreendidas e absorvidas. Essas histórias têm um propósito muito importante e transmiti-las é o meu dever. Espero que, conforme avancem nessa jornada, vocês também entendam esse propósito e me auxiliem nessa missão.

Sou cientista-chefe do renomado Instituto de Pesquisas Profundas e Improbáveis (IPPI), mas o meu primeiro contato com o rico universo de fantasia que nos rodeia (e não nos damos conta) aconteceu quando eu ainda era criança, no interior do estado, quando visitara a casa da minha vó.

Mamãe e papai tinham ido para o centro da cidade, visitar alguns amigos e eu fiquei para trás, aos cuidados de minha vó e minha tia. Ambas moravam afastadas, depois de uma longa estrada de terra, em um grande terreno com uma pequena casa, de poucos cômodos, ao lado de um galinheiro simplório e separado da mata por uma cerca de arame farpado.

Após o almoço, minha vó e minha tia foram tirar um pequeno cochilo para digestão, me deixando sem alguém para me vigiar e livre para fazer o que quiser. Infelizmente naquela casa não havia muito o que fazer, nem outras crianças com quem brincar, deixando-me apenas uma solução para o tédio cada vez maior: explorar a floresta que cercava o terreno.

Lembro-me de entrar na mata com um misto de medo e deslumbramento. Eram tantas cores, tantos cheiros, tantos sons... e quanto mais eu adentrava os domínios da floresta, mais difícil ficava de acreditar que existia qualquer civilização humana por perto. Era como se, simplesmente caminhando, eu tivesse acabado de pegar uma trilha para um mundo novo e completamente diferente do que a gente vive no dia a dia.

Andei, andei, andei e andei. E, como era de se esperar, andei até me desorientar, completa e irremediavelmente. Essa pedra, eu já não vi ela antes? E essa árvore, tenho certeza que cruzei com ela vindo da direita logo ali atrás? Era para eu estar descendo ou subindo esse morro...? Como eu faço para voltar pra casa?!?

... Olha, vocês podem parar de revirar os olhos aí, tá?

Sim, eu sei, vocês sabem, era mais do que óbvio de que eu iria me perder, mas vai dizer que vocês nunca fizeram nenhuma besteira em nome da diversão... No entanto, em meio ao desespero, com as lágrimas ameaçando brotar, tive uma sorte improvável.

Ao virar uma trilha ao lado de um pé de mamona, cheguei em um riacho e dei de cara com ela, a criatura que se tornaria uma das minhas melhores e mais antigas amigas, responsável pelo meu primeiro contato com o mundo de magia dos mitos e lendas de nosso país, e quem eu tenho muito orgulho de apresentar para vocês: Nina.

Nina estava agachada ao lado do riacho, embaixo de uma árvore, cutucando algo nas águas com um galho fino. Seu corpo esverdeado, recoberto por uma pequena pelugem, brilhava nos pontos que a luz do sol tocava e seu cabelo, feito de inúmeras folhinhas esbranquiçadas, emitia uma sinistra luminescência azul. Ela parecia estar muito concentrada na atividade que estava fazendo, pois aparentemente não percebeu a minha presença por um longo tempo...

Ou assim eu quis acreditar...

A verdade é que eu congelei. E, se você acha que o pavor de ter encontrado tal criatura foi o que me paralisou, você está completamente enganado. Se dependesse de mim, eu já teria saído dali correndo e esperneando sem olhar pra trás.

— Ah, poxa! Não vou conseguir encontrar esses ovos de acauã hoje. Eu poderia jurar que o galho de ipê tinha encontrado o ninho correto... Bom, continuo a procurar mais tarde... Ah, olá, tudo bem? Faz muito tempo que não vejo gente como você andando por essas bandas. Pode se mexer agora.

Como se sempre soubesse que eu estava logo ali, Nina se levantou e se direcionou pra mim, me encarando com grandes olhos amarelos de pupilas verticais. Ela era assustadora, mas ao mesmo tempo fascinante. Tinha mais ou menos a minha altura, porém algo em seu olhar me dizia que ela era muito mais velha do que eu. Sua voz era sonora e grave, como se fosse a voz da própria mata através de sua boca. Eu podia me mexer agora, sim, mas ao mesmo tempo, aquela presença irresistível me impedia.

— Quem é você? — perguntei com muito esforço, lutando contra o pavor.

— Será que ainda contam histórias sobre mim para as crianças dormirem ou a minha lenda já caiu no esquecimento, como o resto do poder que existia nessa região? Eu, que era conhecida no norte, no sul, no oeste e entre os povos do mar? Você tem certeza de que não sabe quem sou eu?

Diante da minha total incompreensão, ela gargalhou, levantou o pé direito na minha direção e me mostrou, e essa foi uma das coisas mais estranhas que vi em toda a minha vida: o pé dela era ao contrário. Não torcido, como se tivesse sido quebrado, mas ao contrário mesmo: os dedos, ao invés de brotarem da ponta do pé, surgiam enfileirados, peludos e com unhas afiadas, por trás de seu calcanhar.

— Eu, querido, sou uma caipora.

Sim, caiporas existem, e eu sou uma pessoa que se tornou amiga de uma. Nina, apesar do visual espetacular e terrível, era tão sábia e bondosa quanto um grande sabugueiro e me ensinou as mais diversas coisas, que espero poder ensinar a vocês também. Em troca de me ensinar o caminho de volta para casa, me encarregou de uma importante responsabilidade: aprender e preservar o máximo da cultura mágica do seu povo, para que ainda pudesse contribuir na proteção desse mundo. Voltei ali naquele riacho muitas e muitas vezes para ouví-la contar as mais incríveis histórias, e pretendo dividí-las todas com vocês.

Mas o que é uma caipora? Em um curtíssimo resumo podemos dizer que caiporas são as sentinelas da mata, função essa que elas dividem com os curupiras. Ambos formam o povo dos Anhangás, criaturas mágicas responsáveis pela proteção da natureza contra as forças que podem destruí-la, intencionalmente ou não. Caiporas e curupiras juntos vigiam a floresta incansavelmente, certificando-se de que as relações dentro desse ambiente sejam justas e construtivas.

Os Anhangás crianças iniciam o treinamento básico para se tornarem os próximos protetores da floresta aos 10 anos de idade, e permanecem nesse treinamento até os 14 anos, quando, após completá-lo, partem para a fase de especialização. Essa preparação inicial é dividida em cinco ciclos, de um ano de duração, cada um correspondendo à uma esfera da natureza. São eles: Pedra, Planta, Animal, Corpo e Mente...

... Acho que aqui vocês já perceberam onde eu quero chegar, certo? Sim, esse é um curso para tornar você um Campeão/Campeã da Natureza também, alguém capaz de manter e promover a harmonia no ambiente onde vive.

“Mas por que temos que aprender isso na aula de Educação Física?” Bom, curupiras e caiporas tinham um método curioso para aprender: eles jogavam e se movimentavam, pulavam e corriam, e dessa forma aprendiam importantes lições de respeito, companheirismo e cooperação. E existe outra disciplina que consiga ensinar dessa maneira que não essa?

Então, se vocês estão cheios de curiosidade para conhecer mais da Grande Civilização Anhangá, suas características mágicas e seus poderes, vamos então juntos nessa jornada. Muitas surpresas estão por vir e eu espero de todo meu coração que vocês se divirtam tanto quanto aprendam ao percorrê-la. Vamos lá!

Tatá.

Capítulo 1

— Vamos logo, pai!

A pequena caipora-menina corria em desabalada carreira pela floresta, tentando em vão

acelerar seus pais que vinham na trilha logo atrás, em uma moderada caminhada. Era muito difícil fazer com que seus pais se apressassem pra fazer qualquer coisa, Nina sabia disso, mas aquele era um dia muito especial, provavelmente o mais especial de sua vida, e ela tinha certeza que se fizesse tudo no ritmo deles, iria perder a paciência.

— Nina querida, você sabe que o Vale não vai sair de onde ele está, certo? Além disso estamos bastante adiantados, olhe: o sol ainda nem percorreu um quarto de seu trajeto, e você sabe, já cansamos de te dizer, que a Cerimônia de Aceitação só acontece quando ele estiver em seu ponto mais alto... — Seu pai Moema respondeu, com a voz profunda e ressonante.

— Sim, mas eu também já cansei de te falar que não me importo. Eu quero chegar cedo de qualquer maneira! Tem muita coisa pra ver por lá e eu não quero perder mais nenhum minuto.

— Mas filha, você ainda vai ter muitos anos para explorar por lá, não há necessidade de pressa. O que eu já te disse sobre ter paciência? — Seu pai Potira disse, com aquele suave sussurro que lhe era tão característico.

— Não sei, esqueci. Vamos logo!

Nina saiu correndo mais uma vez, deixando para trás o rastro azul da chama de seus cabelos e seus pais-caiporas completamente desconcertados.

— Nina! Já conversamos sobre essas atitudes! Não corra! Isso não é uma atitude digna de uma caipora!

Mas a caipora-menina já estava bem longe e a única resposta dada aos seus pais foi o som de seu pé invertido batendo no chão.

A garota corria muito. Nina nunca teve problemas em se perder na floresta, muito porque é virtualmente impossível fazer com que qualquer Anhangá se perca em uma floresta. Todos nascem com um extraordinário senso de localização, além de sentidos muito mais aguçados, o que os auxiliam a achar o caminho correto. Nina já tinha ouvido muitas histórias de seus pais e de outros da sua tribo sobre o Vale, então ela sabia que se seguisse o barulho e o cheiro de água corrente, provavelmente chegaria no lugar correto. Se seus pais não iriam acompanhar seu ritmo, ela então chegaria lá sozinha.

— “Isso não é uma atitude digna de uma caipora”... Tupã do céu, eu não aguento mais! Não vejo a hora de dar adeus para esse tipo de bronca. No Vale eu tenho certeza que serei livre e nunca mais vou ouvir coisas desse tipo novamente.

Toda sua vida havia sido sempre a mesma coisa. “Não corra, Nina, isso não é coisa que uma caiporinha tão bonita faça!”, “Sente-se e fique quietinha, aprenda a meditar, não tem porque você ficar pulando para lá e para cá”, “Nina, alguém já te disse que você fala demais? Seus pais não te ensinaram educação?”, “Onde já se viu uma caipora desse tamanho não saber como arrumar a própria oca, você tinha que ter vergonha!”

Vergonha do que? Nina era assim mesmo: ela gostava de pular e de correr, de subir em árvores e de dar cambalhotas, de falar alto e de gritar bastante, e a exasperava que ninguém a deixava fazer o que queria.

Sua tribo de caiporas vivia bem ao sul do Vale, em uma gruta próxima a uma pequena cachoeira em um lago de águas cristalinas. Elas viviam naquele lugar há incontáveis gerações, encantando-o com sua magia e fazendo-o prosperar. A fama do grande poder curativo daque-las águas já havia se espalhado por centenas e centenas de quilometros, até mesmo entre os abaúna, e vez ou outra, alguma tribo de curupiras aparecia para espiar.

Esses eram os momentos que a inadequação de Nina com sua própria tribo ficava ainda mais evidente. Os curupiras eram tão animados, tão expansivos, tão agitados. Tão diferentes das caiporas paradonas, que só pensavam em refletir, observar, ler e analisar. A pequena caipora-menina ficava de longe vendo o acampamento provisório dos curupiras, desejando do fundo do coração estar ali no meio brincando com eles...

...O que era impossível. Caiporas e curupiras se respeitavam, é claro, e entendiam a importância um do outro na missão de proteger a natureza, mas a colaboração terminava aí: a rotina, os costumes e as tradições dos grupos eram radicalmente diferentes um do outro, o que colocava um abismo muito difícil de transpor entre os dois.

Além disso, ambos os grupos julgam-se muito justamente pelas características que os fazem distintos entre si: enquanto caiporas consideram curupiras escandalosos e estúpidos, estes acreditam que elas não passam de criaturas entediantes e frágeis. Graças a isso, uma criança-caipora como Nina nunca teria a permissão para se aproximar de um grupo de curupiras enquanto ainda estivesse sob a supervisão de seus pais.

Mas agora tudo ia mudar: ela estava indo pro Vale, onde ia conhecer e, se tudo desse certo, se tornar amiga de outros curupiras. Os dias de meditação sem fim sob a luz do luar tinham chegado ao fim! Ela poderia, a partir de hoje, fazer o que quiser e viver a vida que desejar, sem medo, sem culpa e sem vergonha.

Nina ainda estava em alta velocidade quando um grito de dor, seguido de várias risadas, vindos da sua direita, chamou sua atenção. Quase sem diminuir o ritmo da corrida, ela corrigiu os passos e foi em sua direção.

No sopé de um morro, quatro crianças estavam reunidas. Uma delas encostada contra uma grande pedra enquanto as outras três cercavam-na por todos os lados, aparentemente não deixando-a sair. Graças aos seus cabelos inflamados na cor vermelha, Nina reconheceu na mesma hora que se tratava de crianças curupiras. Uma delas, segurando um torrão incandescente na mão, disse, com uma fina e irritante voz:

— Vamos, Raoní, queremos ver você chorar! Por que você não chama a mamãe pra te ajudar, como sempre? Ah é, verdade: porque aqui ela não vai poder te proteger nunca mais...

— Agora seremos só você e nós, Raoní. Essa temporada no Vale vai ser muito divertida. Estábamos há muito tempo esperando você chegar — outro curupira, com longos cabelos foleados descendo sobre os ombros e com uma voz que parecia um raspar de pedras, caçoou

— Quem sabe o treinamento não te ensine a se portar mais como um curupira — o terceiro completou, levando a mão ao arbusto desgrenhado que era seu cabelo e tirando de lá um bocado em brasa, assim como o do primeiro curupira. — Por exemplo: quantas vezes já dissemos que curupiras não devem chorar?

A mão que segurava o pedrisco em chamas lampejou, o projétil foi lançado a toda velocidade... e parou no ar, antes de acertar em cheio o rosto do curupira-menino chamado Raoní. Os outros curupiras, confusos, olharam para os lados e deram de cara com Nina que, com as mãos estendidas cintilando em azul, detia a bola em brasa em pleno ar. Raoní olhou para Nina surpreso, seus olhos completamente marejados.

— Uma caipora? Quem você pensa que é para se meter nas nossas brincadeiras? Você não tem, sei lá, uma horta pra cuidar? — disse o segundo curupira, retirando um tacape em chamas de seus cabelos.

Os três curupiras começaram a se aproximar de Nina, e a menina, que não tinha pensado no que fazer a partir daí, começou a sentir cada vez mais medo. No que ela estava pensando?

Até parece que sozinha iria conseguir deter três curupiras mais velhos do que ela... mas aquele menino encostado na pedra parecia tão indefeso e tão assustado. Ela precisava fazer alguma coisa, não podia deixá-lo assim.

Então ela viu. Sobre a cabeça do curupira segurando o tacape, um pé de jaca carregado exibia seus pesados frutos quase como troféus. Tudo que Nina precisava fazer era se concentrar...

A garota mergulhou suas mãos em seus cabelos e as estendeu. Os curupiras imediatamente começaram a rir, acreditando que a menina pretendia lutar contra eles, mesmo estando em óbvia desvantagem numérica. Foi aí que tudo aconteceu.

Um alto estalo soou e as gargalhadas dos três curupiras se quebraram quando dezenas de jacas maduras começaram a cair. Uma delas acertou em cheio a cabeça de um deles, que caiu no chão, enquanto os outros dois se ocupavam em desviar das outras pesadas frutas que desabavam. Raoní, aproveitando o momento de distração, correu para perto de Nina, deixando os outros curupiras em completa confusão.

Juntos e de mãos dadas, Nina e Raoní desataram a correr para longe dali, tentando colocar o máximo de distância entre eles e os seus agressores. Ao longe, só conseguiram ouvir um estridente grito de raiva e rancor:

— Vocês dois vão nos pagar por isso! Não esqueçam que a gente estuda no Vale também!

Depois de muito correr, ambos pararam ofegantes, acreditando finalmente estarem a uma distância segura. Nina estava chocada com tanta violência e a hostilidade, mas Raoní tinha substituído a expressão de mágoa por a de uma genuína apatia.

— Ufa, nos livramos — disse Nina, finalmente se sentindo aliviada.

— Por hoje, você diz, certo? Você não ouviu? Eles estudam com a gente... e, bom, eu já os conheço há bastante tempo para saber que eles não vão parar...

— Mas quem são eles? E porque eles estavam te maltratando daquele jeito?

— Eles são da minha tribo. Vieram para o Vale um ano antes de mim. E bem, eles sempre me maltrataram porque dizem que eu não ajo como um curupira normal...

— Como assim? — Nina estava cada vez mais curiosa.

— Eu gosto muito de ler. Se pudesse, ficaria horas sozinho, lendo entalhes antigos, sentado sob o sol. Não quero ficar correndo, pulando e gritando com os outros sem necessidade. Não gosto disso e não tenho vontade de ser assim. Mas parece que isso não é permitido...

“Que estranho”, Nina pensou “ele é exatamente igual a mim, só que ao contrário. Ele seria perfeito para viver entre as caiporas, nós deveríamos muito trocar de lugar”

— Ah, mas fica sossegado. Agora chegamos ao Vale. Poderemos ser quem a gente quiser, você vai ver — Nina tentou tranquilizá-lo.

— Você está brincando não é? Vir para cá era tudo que eu menos queria. Eu sabia que iria encontrá-los e que eles iriam me infernizar novamente. Simplesmente é assim como as coisas são. Eu sou muito diferente dos outros curupiras da minha tribo, e sei que isso não vai mudar — Raoní desandou a falar, colocando tudo para fora em um desabafo sentido. — Eu seria muito mais feliz se o mundo me aceitasse do jeito que eu sou, e eu tenho certeza absoluta que esse mundo não existe aqui.

Nina sentiu uma profunda identificação com aquelas palavras. Se aquele encontro com Raoní lhe dizia algo, era que outras pessoas também se sentiam inadequadas, tanto quanto ela... Ok, aparentemente o Vale não era o melhor lugar do mundo, como ela imaginava, e ela teria alguns problemas para lidar daqui pra frente, com aquele bando de curupiras querendo se vingar deles dois, mas pelo menos não estava mais sozinha.

Olhou no fundo dos olhos de Raoní, sentindo uma grande coragem dentro do seu coração e disse:

— Se esse mundo não existe, não temos outra solução a não ser ter que construí-lo juntos —
Nina deu um passo a frente e estendeu a mão para Raoní. — Amigos?

Raoní, surpreendido, sorriu, deixando que a mágoa deixasse o seu coração. Olhou de volta para Nina, e se sentindo confiante, apertou sua mão e disse.

— Amigos.

Capítulo 2

O sol já estava quase no topo do céu, quando finalmente Nina e Raoní chegaram na margem de um córrego e divisaram o brilho e o som de água corrente abaixo. Eles sabiam que não estavam longe quando começaram a perceber no ambiente sinais de que uma comunidade Anhangá estava por perto: flores exuberantes, dos mais diferentes aromas e cores desabrochavam em explosão ao redor, indícios de que caiporas cuidavam pessoalmente das espécies do lugar, e os cipós das árvores apresentavam estranhos e intrincados nós, um sinal de que curupiras curiosos passaram por ali.

As crianças continuaram a caminhar até finalmente alcançarem uma ponte de pedra natural, com intrincadas inscrições no chão, que ultrapassava rumo ao norte o rio de águas escuras, que desaguava em uma região pantanosa logo adiante. Um grito então chamou-lhes a atenção:

— Nina! Onde você esteve por todo esse tempo?!

Os pais de Nina aguardavam aflitos e correram em sua direção quando avistaram-na. Nina, que sabia o que vinha logo em seguida, tremeu de vergonha do que Raoní pudesse testemunhar, mas mesmo assim, levantou o queixo e enfrentou:

— Oi, eu tava procurando uma maneira mais rápida de chegar aqui e acabei conhecendo Raoní no caminho quando ele precisou de ajuda. Tá tudo bem comigo! — disse, revirando os olhos.

— Não volte a nos deixar preocupados assim, Nina! Você é uma caiporinha bastante inteligente, mas não sabe tudo o que pode encontrar nessas matas querida. Não tem ideia ainda do que pode enfrentar... Temos ouvido relatos bastante preocupantes vindos do litoral e temos medo do que quer que seja que esses relatos signifiquem por aqui — disse seu pai Potira com nada mais alto do que um sussurrar.

— Se eles me deixassem livre um pouquinho, talvez eu conseguisse aprender sobre o que eu posso ou não posso encontrar na floresta, né — cochichou Nina para Raoní.

— O que você disse? — perguntou esperamente seu pai Moema.

— Nada não... — respondeu Nina rapidamente. — Então, olha só, eu agradeço muito a preocupação e tudo mais, e terem vindo e me acompanhado até aqui, mas vocês não acham que já está na hora de me deixar seguir sozinha, não? Olha aqui, já estamos na Ponte de Nady, acho que a partir daqui é por nossa conta, né?

Os pais de Nina se entreolharam, com um misto de impaciência e divertimento, bagunçaram as chamas do cabelo da menina e disseram.

— Tudo bem, tudo bem. Já entendemos. Só queremos que você fique bem. Esperamos que você se divirta e que aprenda muito. Manteremos contato através das fogueiras noturnas — disse seu pai Potira com um sorriso delicado.

— Comporte-se. Sabemos que você se tornará uma grande caipora e só nos orgulhará! — completou seu pai Moema, que em seguida olhou severamente para Raoní e disse — Muito prazer em conhecê-lo Raoní, mas espero que não carregue a minha filha para as aventuras desnecessárias que curupiras tendem a valorizar — Nina só foi capaz de rir, ao ver a expressão de constrangimento na face do menino: ao que tudo indicava, a responsável pelas aventuras seria ela, e não ele, como seu pai pensava.

— Agora, corram. Não estão vendo como aqui está vazio? O Portal de Rudá já foi aberto há algum tempo e a Clareira de Raíra já se encheu. Se vocês não se apressarem, vão se atrasar. Vão, vão!

Nina não precisava ouvir mais nada. Sem nem dar tempo para eles piscarem, saiu em desabalada carreira, seguido de longe por um relutante Raoní, que mal conseguia esconder o desânimo e o desespero que parecia carregar.

O Portal de Rudá era considerado a principal entrada da Capital do Vale. Tratava-se de dois grandes pés de jequitibá-rosa que ladeavam uma pequena trilha que descia por uma fenda escondida nas encostas íngrimes do Vale em direção a escuridão. Em seus troncos, inscrições antigas espiralavam desde a raiz até o topo, e era possível sentir nelas um grande poder. Nas suas frondosas copas, a mais de 50 metros do chão, trinavam e pirililavam os mais diversos pássaros e passarinhos, uma profusão de cores e movimento que podia ser vista e ouvida há muitos e muitos quilômetros de distância. As duas grandes árvores culminavam numa colina e reinavam naquela parte da floresta, pela sua posição real e pela sua cabeça coroada.

Diz uma lenda contada à crianças que Rudá e Raíra, os fundadores do Vale em pessoa, encantaram essas árvores para que permitissem apenas que os bons de coração conseguissem entrar. O que nunca tinha ficado muito claro pra Nina é o que o Portal fazia quando decidia que alguém não era bom o suficiente para atravessar...

Nina e Raoní se aproximaram do Portal, já percebendo um grande aglomerado concentrado na sua frente. Um multidão de crianças se agitava, conversava, corria e gritava em frente ao portão, vigiados de perto por alguns adultos, aguardando o momento em que seria permitido que entrassem. O festival de brilhos azuis e avermelhados de seus cabelos seria capaz de cegar olhos não acostumados, mas o que mais chamou a atenção de Nina foi ver tão de perto uma multidão de anhangás tão grande e misturada quanto aquela. Ainda existiam grandes grupos exclusivos de curupiras e caiporas, mas aqui e acolá pequenas interações entre esses grupos aconteciam e as crianças aos poucos interagiam, se reconheciam e procuravam se misturar.

Nina ficou por um tempo parada, fascinada pela movimentação que acontecia ao seu redor, quando de repente todos os pássaros das copas dos jequitibás — ou pelo menos assim pareceu à menina — começaram a trinar em uníssono, um estardalhaço tão grande que calou qualquer outro som na região. Os adultos que estavam a frente do portão, apenas olhando a movimentação, deram um passo a frente e um deles — um curupira-moça com longos cabelos trançados caídos sobre o ombro — anunciou:

— Faíscas, é chegado o momento de vocês seguirem o caminho de seus companheiros mais velhos e finalmente adentrar os domínios da Capital, onde vocês se tornarão os próximos guardiões e protetores da Natureza. Seus colegas e seus destinos os aguardam na Clareira de Raíra — o curupira-moça tinha uma voz incrivelmente potente. — Meu nome é Porã, Guardião do Portal, e serei o guia de vocês a partir de agora. Sigam-nos com cautela e se preparem para começar a missão.

Em seguida, sem dizer mais nada, ele partiu correndo para dentro do Vale, atravessando o portal e desaparecendo na trilha adiante, sendo seguida de perto pelos outros adultos e não deixando para as crianças nenhuma outra a alternativa a não ser acompanhá-los. Raoní imediatamente apreensivo comentou:

— É isso? Ele quer que saímos correndo atrás dele assim, sem mais nem menos, sem nem saber o que nos aguarda ali embaixo, seguindo essa trilha escura?

— Nossa, você é realmente bem diferente, hein? Quem diria que eu conheceria um curupira que não gostasse de correr... — Nina respondeu, achando graça.

— Não é isso... é que... você não fica nervosa em passar por aquelas árvores? Sabe... a lenda de que elas não deixam passar quem não é bom de verdade... e... errrr... se eu for acreditar no que sempre me disseram toda minha vida, eu acho que sou um curupira bem, mas bem ruim...

Nina mordeu o lábio. Na verdade, aquilo também estava lhe preocupando. O que aconteceria se o Portal decidisse que eles não deviam passar? Aqueles pássaros desceriam em rasante pra expulsar eles dali? E como olharia para a cara dos seus pais depois disso? Bom, uma coisa era certa: não havia outro jeito de descobrir, a não ser que...

— A gente vai ter que pelo menos tentar, né? No final, pode ser que não passe disso: só uma lenda feita pra gente se assustar.

Acompanhando as outras crianças que já haviam começado a correr, ambos deram mais uma vez as mãos e cruzaram o portal, suspirando aliviados quando nada aconteceu e eles puderam continuar.

Eles correram pela trilha em direção ao Vale por cerca de quinze minutos, quando finalmente chegaram às margens enlameadas de um pântano formado onde três rios se encontravam. Porã e seus companheiros não hesitaram um minuto sequer, e com grande graça e agilidade, começaram a saltar sobre as pedras do pântano, demonstrando conhecimento dos pontos seguros daquele local tão bem como conheciam os sulcos da própria mão.

Os pequeninos anhangás continuaram a segui-los como podiam, com muito mais insegurança, mas também com bastante perseverança. Depois de muitos minutos de esforço, todo o grupo, tanto as crianças quanto os adultos, atingiu a outra orla do brejo e, com um grande canto de vitória, Porã se pôs a comemorar.

— Parabéns, Faíscas! Pouquíssimas turmas que guiei passaram pelo Atoleiro sem ao menos deixar um faísquinho cair na lama. Já vi que aptidão, habilidade e talento são coisas que não vão faltar entre vocês. Mas ainda não acabou! Vamos lá, que vocês ainda precisam se apresentar.

E, mais uma vez, sem esperar resposta, ele se pôs a correr por uma outra trilha que subia em direção ao norte por uma encosta mais suave. Nina, apesar de estar apreciando toda a novidade da situação, se perguntava se eles algum dia iriam parar. Se contasse o pequeno resgate de Raoní, mais cedo, ela simplesmente não havia parado de correr a manhã inteira e aquilo tudo já estava começando a cansar...

Felizmente, faltava pouco para eles chegarem. Porã já estava parado junto com os outros adultos diante de uma grande cortina de samambaias que ocultavam o terreno a frente. Com um gesto, reuniu todas as crianças ao seu redor, e com os braços abertos, proclamou, com uma voz mais potente do que um trovão anunciando uma tempestade:

— Sejam todos bem-vindos à Grande Capital do Vale. É aqui que o destino de vocês irá começar. Não tenham medo! Somos irmãos e irmãs aqui dentro, comprometidos com a missão de aprender e ensinar. Entrem nessa clareira de peito aberto, e que o fogo de nossas cabeças nunca pare de arder. Tatá!

— Tatá! — responderam em uma única voz todas as crianças reunidas, levando a mão a cabeça e depois trazendo o punho fechado ao coração.

Com um sorriso satisfeito, o curupira-moçoila deu um sinal a uma caipora-rapaz que estava ao seu lado, que passou as mãos sobre os cabelos e com elas cintilando em azul, bateu três palmas. Nesse momento, as cortinas de samambaias começaram a se erguer, primeiro cegando as pequenas crianças com os raios do sol do meio dia que deixaram entrar, e depois revelando uma grande clareira no meio da floresta, onde se podia ver dezenas e dezenas de anhangás das mais diferentes idades, sentados em grandes círculos e reunidos em torno de uma grande árvore de tronco prateado e folhas douradas, a Ybirá, a Árvore Lendária. Uma voz ressoou de dentro da clareira, chamando os pequenos anhangás que estavam do lado de fora.

— Venham, venham, faíscas! Juntem-se a gente e venham celebrar! — um curupira-senhor de pé em frente a Ybirá, de pele acinzentada e com mechas douradas rebeldes sobre a cabeça, agitava os braços em direção às crianças, gesticulando para que elas se aproximassesem. Ao seu lado, uma caipora-senhora aguardava igualmente de pé, com um ar plácido e paciente, com uma faixa na cabeça e madeixas azuladas ocultando-lhe metade do rosto.

Nesse momento, todos os ocupantes da clareira começaram a bater o pé no chão e a fazer um pequeno som de “tsc” com a língua, enquanto os pequenos anhangás conhecidos como “faíscas” timidamente começaram a transpor a cortina de samambaia e entrar na clareira em fila, incentivados por Porã e os demais adultos, que os acompanharam.

A Clareira de Raíra era conhecida como o grande ponto de encontro, de reuniões, debates e discussões, de convivência e de celebrações, da Capital do Vale. Em seu interior, encontrava-se no centro a grande árvore mágica Ybirá – que diz a lenda, aprisionava o espírito indestrutível de Ipupiara, antiga feiticeira inimiga dos anhangás – e cinco grandes círculos, onde sentavam, em cada um, os alunos e alunas de cada Ciclo do Treinamento.

Cada um dos círculos era contornado pela matéria prima que simbolizava o nome do Ciclo referente: no círculo do Ciclo de Pedra, circundavam as mais diferentes rochas e mineirais, desde argila até pedras preciosas; para o Ciclo de Plantas, o círculo era rodeado por flores e folhas exuberantes; no Ciclo de Animais, penas, dentes caídos e garras preenchiam o seu perímetro; no Ciclo do Corpo, um pequeno sulco deixava correr um fluxo constante de água ao redor; e, finalmente, no Ciclo da Mente, o círculo era circunscrito em uma roda de brasa e fogo.

Nina e Raoní e seus companheiros timidamente se direcionaram para o Círculo de Pedra, se acomodando em seu interior e, apreensivos, esperaram. Nina quase chorando de emoção, Raoní quase vomitando de ansiedade.

— Sejam muito bem-vindos, faíscas. Acredito que vocês tenham sido muito bem recepcionados pelo nosso querido Porã e seus companheiros — começou a dizer o curupira-senhor, com uma voz animada. — Meu nome é Tarobá e eu, juntamente com Naípi aqui ao meu lado, somos os líderes do Conselho de Ancestrais do Vale, sentados ao meu redor, como podem ver — e de fato, Nina reparou que ao lado de Tarobá e Naípi, cinco outros senhores e senhoras anhangás sentavam e olhavam de frente para os outros alunos e alunas, com um grande ar de respeito e altivez.

“O treinamento de vocês, como já sabem, é dividido em cinco ciclos. Cada ciclo é baseado nas Cinco Missões desempenhadas há milhares de anos pelos fundadores da Capital, liderados pelo Grande Rudá e pela Grande Raíra, com a intenção de derrotar a poderosa feiticeira Ipupiara. Em cada um deles vocês terão que cumprir um Desafio Final para provar que estão aptos a evoluir em seus aprendizados.”

“Vocês serão divididos em equipes que competirão entre si com o intuito de vencer o Desafio e, enquanto estiverem no Vale, os seus esforços, acertos e contribuições renderão pontos para sua equipe, o que os ajudará a ter vantagem quando estiverem no Final.”

“Cada ciclo é dividido em quatro Estações e em cada uma vocês precisarão concluir algumas tarefas. Os tutores responsáveis pela educação de vocês ajudarão vocês a cumprirem essas demandas de forma satisfatória, então, empenhem-se nelas para que consigam participar apropriadamente da Cerimônia do Desafio Final.”

Nina ainda não acreditava: o treinamento dela havia finalmente começado e ela estava mais animada do que nunca para saber o que a aguardava. Existe um certo costume entre os anhangás mais velhos de não falar para os que ainda não iniciaram seus treinamento sobre detalhes do que estava por vir. Em parte para não facilitar demais o aprendizado dos mais novos, mas também porque manter a surpresa do processo era muito mais divertido.

A caipora-menina olhou para o lado, em direção a Raoní, em busca da mesma excitação, mas só conseguiu ver os olhos aflitos do curupira-menino fitando apreensivos o Círculo de Planta ao lado, onde os três curupiras de quem haviam escapado encaravam de volta com expressões e gestos ameaçadores. Nina colocou a mão sobre o ombro de Raoní e disse:

— Não se preocupe, amigo. Olha quanta gente tem aqui... eles não poderão nos fazer mal no Vale.

Foi quando viu os mesmos três curupiras cutucando outros ao redor e apontado em direção a eles, espalhando os olhares ameaçadores pelos rostos de mais e mais meninos e meninas curupiras.

— Nunca sei se você é muito corajosa ou só muito burra, mesmo... — segurando a barriga, e dessa vez decidido a ignorar as crianças raivosas ao lado, Raoní procurou voltar sua atenção exclusivamente para Tarobá, que continuava a falar. Nina, um pouco ofendida, mas sem querer que a sua euforia fosse estragada daquela maneira, fez o mesmo.

— Uma honra imensa! Seguir os passos dos fundadores do Vale não pode ser descrito com outras palavras que não essas. E se algum dia vocês se sentirem sozinhos ou perdidos, não se esqueçam: somos irmãos e irmãs aqui dentro, comprometidos com a missão de aprender e ensinar. Nunca estaremos sozinhos se olharmos para o lado e enxergarmos os companheiros e companheiras com quem poderemos contar — Tarobá então levou então a mão direita aos cabelos, para em seguida descê-la ao coração. — Que o fogo de nossas cabeças nunca pare de arder. Tatá!

— Tatá! — uma míriade de vozes diferentes clamou em uníssono, fazendo a clareira ecoar com a vibração de irmandade de tantas criaturas dispostas a proteger e cuidar do que nascia, crescia e vivia naquelas terras.

Naípi deu dois passos a frente e um silêncio majestoso recaiu sobre todos os presentes. Com uma voz rouca e grave, a caipora-senhora de olhos sábios e gestos simples declarou.

— Esperamos que vocês se empenhem ao máximo para fazer juz à paz e a prosperidade que Rudá, Raíra e os Moendí nos trouxeram ao derrotar Ipupiara e ao livrar essa terra de um grande mal. Lembrem-se que o que protegemos aqui é muito maior do que cada um de nós sozinhos e essa proteção é o nosso dever mais sagrado, por isso escutem, esforcem-se e aprendam — a caipora ergueu o braço com o punho ainda fechado para o céu e finalizou. — Declaramos iniciados os treinamentos das novas turmas de curupiras e caiporas da Capital do Vale do Anhangabaú!

Seguido de muitos vivas, gritos e comemorações, Nina quase não conseguiu conter as lágrimas.

Capítulo 3

Raoní estava agachado atrás de uma bananeira, próximo a uma grande pedra, na margem leste do Atoleiro. Aquele era o seu local seguro, um lugar para evitar que os outros curupiras implicassem com ele quando não havia nenhum adulto por perto. Ali, sob a luz do sol, ele podia ficar sozinho, refletir e estudar antigos pergaminhos ou inscrições que pegava emprestado com algumas professoras caiporas. Pelo menos naquele canto, ele conseguia ficar em paz por algum tempo, antes de ter que seguir com suas obrigações como aluno do Vale.

O treinamento havia começado como ele bem havia imaginado: um desastre total. Ele até tentou se misturar com os outros curupiras do seu ciclo, havia um desejo nele de recomeçar, de ser finalmente considerado um membro do grupo, de agir diferente... mas não adiantava, ele não conseguia agir ou pensar como os outros curupiras que estavam ao seu redor. Ele simplesmente não se encaixava.

As aulas no Vale eram sempre integradas, com todos os alunos anhangás juntos na mesma aula, caiporas e curupiras. Havia algumas disciplinas que só faziam sentido exclusivamente para curupiras ou para caiporas, de acordo com o poder mágico de cada um, mas mesmo es-

sas eram dadas em conjunto, de modo que tanto um quanto o outro pudesse se conhecer. Dessa forma, Raoní foi praticamente incapaz de evitar se aliar com Nina, essa caipora-menina tão estranha e que havia se aproximado dele de maneira tão singular.

Nina era uma das poucas pessoas que não tratava Raoní como uma aberração, ou não ficava a cada cinco minutos corrigindo suas maneiras e seu jeito de falar. Perto dela, Raoní sentia que podia ser ele mesmo, sem fingir e sem se esconder. Era até divertido ficar perto daquela menina, que agia tão pouco quanto uma caipora quanto ele agia como um curupira.

Juntos, eles foram se tornando, aos poucos, inseparáveis, quase como dedo e unha. Isso, obviamente, não colaborou com as perspectivas de Raoní de fazer amizades com outros curupiras. E, em um mar de alunos reunidos em grupos exclusivamente de curupiras e caiporas, Nina e Raoní começaram a destoar.

Os curupiras do segundo ciclo, que haviam perseguido Raoní, não importunavam tanto o garoto quando ele estava com Nina, talvez um pouco por medo da menina que os havia nocauteado tão facilmente no primeiro dia de aula, mas também porque queriam evitar problemas com os adultos do Vale. Raoní se aproveitava disso, ficando junto de Nina tanto quanto era capaz, inclusive quando esta precisava se reunir com as outras caiporas para tomarem seus banhos de luar.

No entanto, os seus perseguidores nunca haviam esquecido da humilhação que ambos fizemos passar. E, além de esconderem itens pessoais de Raoní e bagunçarem e rasgarem sua rede de dormir sempre quando possível, aqueles curupiras buscavam incessantemente um momento em que pudessem pegar o menino sozinho, sem defesas de outros adultos ou da caipora-garota que o acompanhava em todo lugar.

E parecia que finalmente essa ocasião havia chegado. Raoní estava agachado atrás da bananeira escondido, tremendo, depois de ter saído correndo quando esses curupiras o haviam encerralado, logo após ter ido tomar água sozinho depois de um banho de sol.

— Raoníiiii? Onde você estáaaaaa? A gente tá afim de brincar de novo, você não tá também?
— Uma voz aguda estava gritando ao longe na mata. Raoní mordia o lábio para evitar chorar.

A gritaria continuou por algum tempo, até que uma voz áspera cortou, ao longe.

— Acho que perdemos ele de novo! Eu falei que a gente tinha que ter virado à esquerda, quando descemos pro Atoleiro... Agora vamos ter que esperar outra chance, só porque vocês não me ouviram!

— Cara, relaxa. Se bobear, ele afundou lá embaixo e deve estar atolado até o pescoço, aquele fracote — uma terceira voz respondeu, cada vez mais distante. — Vamos embora, já está escurecendo e você sabe o que o Mestre diz quando voltamos tarde.

Raoní suspirou, profundamente aliviado, enquanto passos indicavam que aqueles curupiras começavam a se afastar.

O sol já estava prestes a se pôr, e a floresta começava a se encher cada vez mais com os sons silenciosos da noite. Raoní não tinha medo de ficar sozinho no escuro: todos os anhangás conseguiam enxergar suficientemente bem somente com a luz das estrelas. O curupira-garoto começou a se levantar aos poucos, conforme se assegurava de que estava realmente sozinho. Foi quando o ruído de novos passos voltou a alarmá-lo.

— Você tem certeza, Endi? Eu estou preocupada! Podem nos encontrar aqui a qualquer momento, se vierem me procurar para o banho de luar! — uma voz firme e feminina sussurrou, como se quisesse evitar ser escutada

— Poxa, Kauana, eu só queria ficar com você um pouquinho. Você não sabe o quanto é difícil ficar longe de você por tanto tempo... — uma voz masculina e dengosa respondeu, também sussurrando, seguida por ruídos que surpreenderam Raoní mais do que qualquer coisa até então: sons de lábios se beijando.

— Lógico que eu sei, En! Você acha que eu não quero estar com você todo momento, que eu não sinto sua falta quando estamos longe? Mas você sabe que é difícil... o que fariam com a gente se descobrissem que estamos juntos? Provavelmente seríamos expulsos do Vale! A sua tribo não te aceitaria de volta, a minha tribo tentaria me conserutar... — Kauana lamentava, sua voz tão firme há pouco começava a falhar.

Raoní esticou o pescoço para espiar. Encostados na outra face da pedra estavam dois anhangás mais velhos, que o menino conhecia de vista do Ciclo Corpo. Uma caipora-menina alta, Kauana, de longos cabelos lisos e inflamados que desciam pelas suas costas, abraçava fortemente um corpulento curupira-menino, Endi, de cabelos curtos e espelhados.

— Nós podemos fugir, Ka! Nós podemos viver longe de toda essa loucura! Nós não somos dentes e nem escolhemos sentir o que sentimos! As pessoas só precisam aceitar que o nosso amor é diferente do delas... — Endi sussurrava ardente, tentando consolar Kauana com beijos apaixonados em seu rosto.

Raoní imediatamente entendeu: eles eram um casal, um casal formado por um curupira e uma caipora, algo que era extremamente tabu entre os demais cidadões anhangás. Curupiras e caiporas só se relacionavam amorosamente entre si, sendo terminantemente proibido que demonstrassem sentir desejo ou atração uns pelos outros. Raoní sabia disso muito bem, já que um dos insultos que mais escutava era quando o chamavam de “amante de caiporas”, algo que ele temia mais do que qualquer coisa que um dia se tornasse verdade. Aos anhangás que tentavam quebrar essa regra social, era reservado o exílio de sua tribo e a exclusão total da sociedade.

— O que os meus pais diriam, En? E as suas mães, o que diriam elas? — Kauana tentava resistir, mas aos poucos cedia aos carinhos do menino e aos seus próprios sentimentos.

— Não importa, estamos juntos agora, vamos aproveitar o momento... — Endi respondeu, fazendo o ar soar novamente com os sons de seus beijos. Raoní aproveitou esse momento para ir embora, pois não se sentia bem em espiar um momento tão íntimo daquela maneira. Mais silenciosamente do que pôde, o garoto saiu sem ser notado, subindo em direção à Clareira de Raíra, onde sabia que encontraria Nina com outras caiporas, prestes a tomar um banho de luar.

Ao chegar, Raoní começou a prestar atenção nos diferentes casais de caiporas sentados ao chão, de mãos dadas, olhos fechados e com os rostos voltado para o luar. O casal mais próximo, formado por duas caiporas-meninas, apoiavam a cabeça uma no ombro da outra e de vez em quando abriam os olhos para se admirarem apaixonadamente, tranquilas em poder exibir o amor e o carinho que sentiam sem medo de serem repreendidas...

Uma voz ao longe chamou: uma caipora-menino de nome Thay, que era do mesmo ciclo que Raoní, se aproximava. Ela, que era mais baixa que o curupira-menino, tinha chamas encaracoladas na cabeça e uma begônia atrás da orelha, acenou, abriu um sorriso e disse:

— Você está procurando pela, Nina, né? Eu tenho percebido que você passa bastante tempo com ela, aqui com a gente... bom, ela está ali mais adiante, rodeada por várias mestras caiporas, que estão tentando convencê-la a não tomar banho de lua pendurada de ponta cabeça naquele tuca-neiro — disse Thay, rindo. — Ela é muito engraçada, mas não sei se as mestras terão paciência por muito tempo. Vamos lá avisá-la que você chegou e pedir pra ela descer, e evitar mais confusão?

Thay pegou então na mão de Raoní e começou a levá-lo para onde estava Nina, desconhecendo completamente que, dentro do curupira-menino, um turbilhão de pensamentos se revolvia e o confundia completamente.

Capítulo 4

O Vale do Anhangabaú estava em polvorosa. Uma importante tribo monduá estava visitando a Capital para reabastecer suas provisões e receber suas próximas missões, e isso tinha se espalhado entre os alunos como fogo na palha. Todos queriam ver e ouvir um pouco sobre os membros desse tipo de tribo tão singular, envolvidos em missões tão misteriosas quanto complicadas. Entre os clãs anhangás, os monduá eram tão raros que a mera menção de seus nomes levantava as mais diferentes dúvidas e as mais acaloradas discussões. Muitos inclusive duvidavam de que existiam, aquela visita porém colocava em xeque essa questão.

Curupiras e caiporas se dividem em tribos exclusivas, espalhadas pelo território continental, com missões diferentes e específicas: enquanto curupiras são responsáveis pela patrulha das matas, percorrendo ou vigiando grandes extensões de terra, caiporas são encarregadas de serem guardiães de determinados pontos geográficos, curando, purificando e fazendo prosperar o local. De vez em quando uma tribo curupira visitava uma caipora em busca de provisões e descanso, mas a parte isso, ambas viviam separadas entre si.

As tribos monduá no entanto eram diferentes. Formadas tanto por curupiras quanto por caiporas, esses agrupamentos percorrem as matas em missões específicas, investigando e resolvendo problemas exclusivamente mágicos. Sua função se tornou essencial depois que os anhangás derrotaram a feiticeira Ipupiara e perceberam que não poderiam deixar uma ameaça mágica crescer tanto como deixaram que esta crescesse naquela época.

Esse tipo de tribo, assim, se tornava o único conjunto, além da própria Capital do Vale, onde curupiras e caiporas conviviam consistentemente. E isso despertava as mais diferentes dúvidas e questões, principalmente em Raoni e Nina, que tinham tantos problemas de adaptação com suas tribos originais.

Os alunos do Ciclo de Pedra – os faíscas – assim como todos os outros alunos dos demais ciclos, foram divididos, no início do treinamento, em equipes. Cada equipe precisava disputar, ao final de seu ciclo, o Desafio Final, inspirado em uma das Cinco Missões executadas há cinco mil anos por Rudá, Raíra e sua tribo ao derrotar Ipupiara.

Como esperado, a turma de faíscas se dividiu em sua maior parte em grupos formados unicamente por curupiras ou caiporas, e Raoni e Nina obviamente acabaram sobrando nessa divisão. Com eles, mais treze outros anhangás – oito caiporas e cinco curupiras – foram separados para fazerem parte de sua equipe, entre eles Thay, a caipora-menino que havia se tornado amiga das duas crianças. “Um grupo extremamente variado”, diziam alguns mestres do Vale, o que poderia ser interpretado como um sinal de orgulho ou de preocupação.

Cada ciclo é dividido em quatro estações, e, em cada estação, é preciso que a equipe desempenhe certas tarefas, de acordo com o Desafio Final. Cada tarefa executada satisfatoriamente rende pontos, e o time com mais pontos obtém vantagens durante o Desafio Final, no encerramento do ciclo. Os pontos são computados magicamente em troncos de figueira-brava, que ficam no limite norte da Clareira de Raíra. Era impossível falsificá-los, e o aluno que tentasse, acabava recebendo uma terrível queimadura na testa para envergonhá-lo diante de todo o Vale.

A tarefa da primeira estação do Ciclo de Pedra consiste em determinar qual rocha que a equipe usaria como material para construir uma chave que seria usada no Desafio Final. Tal chave seria utilizada para abrir a última câmara dentro da caverna onde acontece o Desafio. A escolha do material era importante, e era preciso que todos da equipe concordassem com ela, caso contrário a chave não funcionaria no portal mágico, e a equipe que chegasse até lá não seria capaz de completar sua missão.

Os mestres então orientavam seus aprendizes a pesquisar as propriedades físicas e mágicas das pedras ao seu redor, de forma que todos no time escolhessem o material da chave com consciência e responsabilidade. Era incentivado que os alunos pesquisassem com curupiras e caiporas

mais velhos qual material seria o melhor para se escolher, e sempre quando um anhangá trazia informações novas e relevantes para a equipe, o time ganhava pontos dentro de sua missão.

Isso era fácil para grupos formados unicamente por curupiras ou caiporas. Quando estes perguntavam a seus familiares e outros membros de sua tribo, através das fogueiras noturnas, era mais fácil que todos concordassem com as respostas que encontravam, já que todos tinham quase a mesma criação e educação. Mas em um grupo tão misturado quanto o grupo de Nina e Raoní, consenso era algo difícil de se conseguir, e pesquisar referências se tornava complicado, quando todos vinham de vivências tão diferentes.

Por esse motivo, os monduá despertavam tanto interesse. Ali estava, diante deles, uma rara oportunidade de se conhecer mais a fundo os saberes de anhangás que viviam tão diferente dos outros, e que podiam ser uma fonte valiosíssima para novas e inusitadas informações. Assim, Nina, Raoní e companhia esperavam uma chance para se aproximar e enfim aprender o que queriam saber para completar a missão da estação.

— Essa é uma rara ocasião, e a Assembleia de Mestres concorda que não devemos deixá-la passar — o curupira-moça Porã proclamava, no meio do Campo de Ubiracy, para uma multidão de alunos anhangás que sentava em um grande círculo ao redor no chão. — Então chamamos todos vocês aqui para aprender mais sobre os Monduá do Extremo Norte, uma importante tribo que nos protege de diferentes males que ameaçam a Grande Civilização Anhangá.

O Campo de Ubiracy era um largo descampado onde anhangás podiam treinar suas habilidades físicas e mágicas. Tratava-se de uma grande área, ao sul da Clareira de Raíra, e ficava próximo ao encontro de três rios que desaguavam no Vale do Anhangabaú. Em toda sua extensão, pedras, árvores, troncos e outros obstáculos eram posicionados de maneira a oferecer uma abundância de oportunidades para os anhangás praticarem seus talentos.

— Apresento a vocês Kayke e Jannaína, os líderes dos Monduá do Norte. — Porã deu um passo ao lado, dando espaço para que um curupira-homem e uma caipora-mulher se apresentassem no centro círculo, de forma que todos pudessem vê-los.

O curupira era um homem pequeno e frouxo, quase do tamanho de um menino, muito diferente de outros curupiras, que geralmente tendiam a ser mais altos. Suas madeixas vermelhas amarravam-se em um rabo de cavalo atrás de sua cabeça, e em seu pescoço, diversas pedras preciosas brilhavam com a luz do sol. Ele parecia bastante envergonhado ao entrar no círculo, olhando constantemente para baixo, como se estivesse desconfortável de estar diante dos olhares de tantas pessoas ao mesmo tempo.

— Dizem que ele foi expulso de sua tribo de curupiras original, depois que foi pego dançando à luz do luar com uma caipora — uma voz ao lado de Nina e Raoní cochichou. Quem falava era Ubirani, um curupira-menina de cabelos vermelhos encrespados, que estava na mesma equipe das crianças. — O boato é de que ele preferia dançar e cantar pela floresta sozinho, ao invés de se misturar com os outros membros de sua tribo. — Raoní arregalou os olhos, surpreso e interessado.

A caipora era uma mulher alta, até mesmo para os padrões anhangás, e bastante forte: seu músculos definidos contrastavam com o corpo das demais caiporas ao redor. Seu cabelo azulado era curto e espetava-se para o seu lado esquerdo, como se um vento permanente fizesse ele se inclinar naquela direção. No entanto, sua face carregava uma expressão permanentemente amigável e foi com um grande sorriso que ela olhou para a aglomeração.

— Sobre ela, os rumores dizem que sempre se infiltrava nos banhos de sol dos curupiras para desafiá-los para uma luta — a voz de Ubirani continuou a sussurrar para os colegas de equipe. Nascido e criado no Vale, não era surpresa que o curupira-menina soubesse tanto sobre esse monduá, que pouco se relacionava com as outras tribos típicas dos anhangás. — Falam que

ela derrotou até o poderoso Taiguara, um grande chefe curupira do sul, mas isso acabou gerando um desgosto imenso para seu pai e sua mãe. — Nina, espantada, olhava para a caipora com uma renovada admiração.

A caipora ergueu os braços, como se quisesse abraçar a todos que estavam sentados e gritou, com uma voz grave e retumbante.

— OLÁ!!!

As crianças no chão olharam confusas para ela e depois fitaram os mestres ao redor, procurando algum tipo de orientação sobre o que deviam fazer. Os adultos carregavam no rosto uma expressão que misturava impaciência e constrangimento, como se já tivessem acostumados com as maneiras da caipora. Ela não se deixou abater, e com o sorriso ainda maior, repetiu:

— Poxa, viajei de tão longe, queria ter uma recepção mais calorosa de vocês. Vou repetir, espero que dessa vez vocês respondam: OLÁ!!!!

— Olá... — as crianças responderam, meio inseguras. Nina, no entanto, já havia se inclinado para frente, cada vez mais encantada.

— Tudo bem, acho que isso deve bastar por enquanto, mas da próxima vez, quero mais energia, hein? Bom, como nosso maravilhoso Porã acabou de nos apresentar, eu me chamo Jannaína e aqui ao meu lado está meu companheiro Kayke — a caipora puxou para um abraço, o pequeno curupira acanhado ao lado. — Somos líderes dos Monduá do Extremo Norte e protegemos todas as outras tribos dos perigos mágicos que nos rodeiam.

“Para isso, investigamos e procuramos desequilíbrios na ordem mágica do continente e tentamos corrigir essa falha, seja neutralizando a fonte do desequilíbrio, seja corrigindo e curando o dano que algum encanto possa ter criado. Existem muitas criaturas fabulosas e míticas rondando as matas, e muitas delas podem gerar problemas tanto para a natureza quanto para nossa civilização, e cabe a nós vigiá-las de perto.” Jannaína falava com uma desenvoltura nítida, dominando o palco e a atenção de todos.

“Assim, é extremamente importante que aprendamos técnicas de combate. Nossa missão é perigosa, e por isso precisamos aprender como nos defender e também como atacar possíveis ameaças. Eu e Kayke, vamos demonstrar algumas dessas técnicas aqui e agora, e a gente espera que isso inspire novos talentos entre vocês. Ser um mondúá é difícil, mas quem tiver perseverança, com certeza verá seus esforços serem recompensados, sabendo que nossas tribos estão mais protegidas com o nosso trabalho.”

Jannaína se afastou alguns passos de Kayke e se virou de frente para o curupira. Com olhos que transbordavam excitação, falou:

— E aí, Ka, pronto para dançar?

Pela primeira vez, um sorriso brincou nos lábios do curupira, que ergueu o rosto para a companheira e respondeu, com uma voz melódica:

— Só se eu puder escolher a música, Jan. — Raoní percebeu que seu olhar constrangido havia dado lugar para uma concentração perigosa, como se a qualquer momento ele fosse capaz de atacar — e derrotar — a musculosa caipora.

Jannaína cuspiu sobre a palma das mãos, se agachou e pegou um punhado de terra do chão. Levantou-se e, com o punho fechado, passou a mão em seus cabelos de chamas azuis. Em seguida, sem avisar, a caipora ergueu os braços pra cima e gritou, um grito que fez os pássaros alçarem voo e tremer todo Campo de Ubiracy. Suas mãos azuladas brilhavam como farol, mesmo sob a luz do entardecer, e um suor de extrema concentração escorregava pelo seu rosto.

Terra começou a voar em direção a caipora, como se tivesse sendo atraída por um grande imã em sua mão e, rapidamente, seus punhos cerrados foram sendo cobertos por porções de

rocha e areia. Ao fim do encanto, Jannaína estava pronta para a lutar, com duas manoplas de pedra em cada mão, armas perigosíssimas que, associadas à força da mulher, eram capazes de esmagar qualquer coisa sem dificuldade.

Kayke, ao contrário da plateia ali presente, não parecia espantado ou assustado, como se já tivesse visto aquilo dezenas de vezes antes. Atento, ele esperou pacientemente, com os olhos fixos em Jannaína, estudando cada um de seus movimentos. Quando a arma da companheira estava pronta, ele sutilmente soltou seu rabo de cavalo e deixou que seus cabelos flamejantes vermelhos caíssem sobre seus ombros.

Jannaína, abriu os olhos, encarou Kayke, e com um riso quase inaudível, saltou. A caipora aterrissou com uma velocidade inacreditável, cravando um soco no local onde o curupira estava poucos segundos antes, rachando o chão. Kayke assobiava ao lado do local, com um brilho vermelho nas mãos, tranquilo, como se tivesse sido o ato mais simples do mundo ter escapado daquele ataque.

— Você já foi mais rápida, Jan.

A caipora grunhiu, ainda se divertindo com o desafio, e novamente atacou. Kayke continuava escapando dos socos de Jannaína, seu cabelo inflamado lampejando ao seu redor. Raoní, olhando atentamente para o curupira, percebeu que suas mãos se moviam com uma rapidez extraordinária, tocando levemente seus cabelos e o corpo da caipora para se desviar de seus ataques, causando clarões que ajudavam a despistá-lo.

De repente, Kayke deu dois mortais para trás e, com uma risada cintilante, olhou venenosamente para Jannaína e disse:

— Ganhei.

Em sua mão, uma corda incandescente brilhava, e sua extensão ligava o curupira direto a Jannaína, que não havia percebido, mas tinha as pernas completamente trançadas nela. Só sobrou tempo da caipora soltar um pequeno “oh”, porque em seguida Kayke puxou a corda com força, desequilibrando sua adversária, fazendo-na desabar ao chão e desfazendo o feitiço de suas manoplas.

Sem perder tempo, e se aproveitando de sua momentânea vantagem, Kayke saltou, puxando de seus cabelos um enorme tacape flamejante, com o objetivo de acertar Jannaína...

Subitamente, a arma do curupira parou no ar. Jannaína havia se levantado rapidamente com a mão esquerda erguida e brilhando, o ar entre o corpo da caipora e o tacape de Kayke reluzindo em azul. Em um único movimento, com velocidade espantosa, e sem tirar os olhos de seu oponente, a caipora passou a mão direita em seu cabelo, esfregou o pé direito e chutou.

O impacto invisível atingiu o curupira com força, que foi arremessado pelo Campo por muitos e muitos metros, arrancando gritos de espanto de toda a plateia ao redor. Nina vibrava com a força de Jannaína, boquiaberta com a habilidade e agilidade que a caipora havia reagido.

Kayke corrigiu o corpo em pleno voo, e com uma pirueta, pousou sobre um tronco caído. Jannaína não esperou que o curupira se recuperasse completamente, e partiu para cima dele, aproveitando o fator surpresa de seu ataque. E foi nessa hora que tudo aconteceu.

Um rugido ensurdecedor e de gelar o coração soou por todo o Campo. Kayke e Jannaína param imediatamente a luta e olharam em direção ao oeste, de onde o urro havia vindo. As crianças da multidão olhavam confusas, mas os adultos mestres do Vale imediatamente assumiram uma expressão de profundo terror. Um deles, gaguejando, se lamentava com outro:

— Não... não pode ser... aqui no Vale? Eles não se aproximam daqui há mais de dois mil anos, e agora temos um aqui dentro? O que está acontecendo...? Como eles chegaram tão perto? Como eles entraram aqui?

— Abriguem-se na Clareira de Raíra e levem as crianças para lá — Janaínna agora berrava no meio da multidão, disparando ordens, com Kayke ao seu lado e sua tribo monduá em posição ao redor dela. — Não temos tempo a perder! VÃO! — A caipora não esperou para ver suas ordens serem cumpridas, e junto com seu monduá, partiu rapidamente em direção aos bramidos, adentrando a mata.

Porã tomou a frente do grupo, e, junto com os outros adultos, começou a guiar as crianças em direção ao norte, para longe dali. Nina pegou a mão de Raoní e o puxou para o lado, tentando escapar da turba de crianças que avançavam. O garoto, perplexo, olhou para Nina e disse:

— O que raios você está fazendo?

— Você realmente quer perder isso? Eu quero ver o que é esse barulho.

— Mas parece perigoso, eu não acho que seja algo que...

— Cala a boca, Raoní, e deixa de ser medroso. Você não está curioso para conhecer mais sobre os monduá? Essa é a chance de vermos eles em ação de verdade! — De fato, Raoní estava extremamente interessado em entender o que estava acontecendo e continuou a seguir Nina sem reclamar.

— Hm, parece que vocês estão indo viver uma aventura? Estou dentro. — um Thay sorridente, que hoje carregava na cabeça uma coroa de orquídeas, tinha ouvido tudo e também seguia a dupla para fora da aglomeração. Nina revirou os olhos para a caipora-menino, mas Raoní sorriu amigavelmente para ela.

— Venham por aqui! — Ubirani surgiu a frente do trio sem ser convidado, guiando a turma para trás de uma rocha que havia nos limites do campo. Por ter nascido no Vale, o curupira-menina conhecia aquele campo e aquelas matas como ninguém, e conduzia com praticidade o grupo feito às pressas. — Nunca vi os mestres tão aterrorizados antes. Também quero saber o que é!

Juntos, entraram na mata, seguindo de longe os membros monduá, que gritavam a frente palavras de organização e ordem. Um silêncio sepucral pairava sobre o resto da floresta, e quanto mais eles se aproximavam dos sons e da confusão, mais um cheiro pestilento enchia o ar. Quando finalmente ultrapassaram um saboeiro, e chegaram ao núcleo do pandemônio, eles viram.

No meio das árvores, um monstro gigantesco rugia e lutava com os membros do monduá, espantando suas investidas e destruindo as árvores ao redor com suas garras mortais. Seu corpo inteiro, parecido com o de uma preguiça gigante, flamejava com pêlos negros. Em seu rosto, apenas um grande olho de serpente amarelo faiscava. Sua característica mais apavorante, no entanto, era que em seu tronco uma grande bocarra se abria verticalmente, com dentes afiados, liberando um odor pestilento que apodrecia o ar.

— Ma-Mapinguari? — Thay ofegou. — Eu pe-pensava que eles só eram lendas... co-contadas para nos assustar...

Os curupiras do monduá trançavam cordões de isolamento e disparavam flechas incandescentes que resvalavam sobre os pêlos da criatura. As caiporas encantavam cipós e pedras, com o intuito de atrasar e paralisar a aberração, mas nada disso parecia surtir efeito e os defensores eram incapazes de se aproximar. O monstrengô girou, rugindo e arrebentando as amarras que o prendiam, e, pegando fôlego, abriu a boca, só dando tempo para Kayke gritar alarmadamente:

— SE ABAIXEM!

Uma labareda negra brotou daquelas mandíbulas, incinerando todas as árvores que estavam naquela direção. Nina, Raoní, Thay e Ubirani estavam escondidos atrás de uma pedra, longe do foco de ataque, mas ainda assim ficaram completamente apavorados. Aquela era uma batalha que parecia difícil de ser ganha, e o mapinguari estava levando vantagem. Alguém gritou:

— Não podemos deixá-lo se aproximar da Clareira, ou será o fim do Vale.

Um brilho azulado se iluminou no campo de batalha e Nina viu do que se tratava: Janaínna havia corrido para frente do perigo, suas mãos e seus olhos brilhando com uma claridade descomunal, como se a própria lua tivesse aterrissado por ali. Ela estendeu a mão a frente, e o monstro se paralisou, seus braços e pernas neutralizados por algemas mágicas azuis. Tremendo com o esforço desmedido, ela bradou em grande voz.

— KAYKE, AGORA! USE O TOPÁZIO!

Um brilho avermelhado piruetou do alto de uma árvore. Em um ângulo perfeito com a criatura, Kayke lançava-se pelo ar, empunhando um grande arco de madeira prateada. Raoní percebeu que o curupira segurava na mão uma das pedras de seu colar, que em seguida passou pelo próprio cabelo. Puxando a corda do arco, criou uma flecha de chamas brancas e disparou. O projétil com a pedra cortou o ar e penetrou diretamente a boca do bicho.

Um grande fulgor seguido de um extraordinário clamor soou por toda a floresta, cegando e ensurdecendo todos os anhangás que estavam no local. Quando a poeira abaixou, onde o mapinguari estava só havia sobrado uma pequena árvore prateada. Jannaína, ajoelhada no chão e ofegante, deu um grito de triunfo e exclamou:

— HÁ! Essa foi por pouco!

— Isso é preocupante, Jan, um mapinguari dentro dos domínios do Vale, isso é algo que não acontece há milênios... — respondeu suavemente Kayke — Sorte a nossa que eu sempre carrego um topázio comigo, né?

— O que seria de mim sem uma pessoa tão cuidadosa quanto você, Ka. — sorriu Jannaína em resposta. — Vamos ter que convocar o Conselho pra conversar...

Ambos, junto com os outros membros de sua tribo, começaram a discutir o que havia ocorrido e o que iria acontecer a seguir. Escondidos, Nina, Raoní, Thay e Ubirani se entreolhavam, estarrecidos com o que acabaram de testemunhar. Misturados a essa emoção, uma certeza ardia em seus corações: tinham chegado à resposta de qual pedra escolheriam para sua equipe no Desafio Final.

